

**Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ
КАДРІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ
ПРОЦЕСІВ**

Колективна монографія

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора Олійник М.І.



**Чернівці
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
2026**

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**
УДК 378 [373.2.011.3-051]:37.014.24
П-84

Друкується за ухвалою Вченої ради
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(протокол № 4 від 30 березня 2026 року)

Ця монографія опублікована за результатами науково-дослідної роботи
кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(№ державної реєстрації 0121U110897)

Рецензенти:

Мачинська Н. І., докторка педагогічних наук, професорка та завідувачка кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка;

Янкович О. І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Куявсько-Поморської академії (Бидгощ, Польща).

Авторський колектив:

Беспалько Г. М., Верега Х. І., Журат Ю. В., Колтунович Т. А., Комісарик М. І., Костик Л. Б.,
Кузнєцова К. С., Кушнірик Р. В., Олійник М. І., Палагнюк О. В., Перепелюк І. Р.,
Рудницька-Юрійчук І. Р., Танявська Я. А.

За загальною редакцією М. І. Олійник – доктор педагогічних наук, професор
Науковий редактор О. В. Палагнюк – кандидат психологічних наук, доцент

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в
П-84 контексті євроінтеграційних процесів : монографія / за заг. ред. М. І. Олійник; за наук.
ред. О. В. Палагнюк Чернівці. Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. 2026. 542 с.**
ISBN 978-617-8703-92-9

У монографії здійснено концептуальне, теоретико-методологічне та організаційно-педагогічне осмислення професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів як системного напрямку модернізації національної освітньої політики, змісту фахової підготовки та професійної ідентичності майбутнього вихователя. Розкрито психологічні механізми професійного становлення фахівця, зокрема значення мотиваційної сфери, емоційного інтелекту, рефлексії та педагогічної культури у формуванні професійної компетентності й ціннісних орієнтацій. Здійснено системно-порівняльний аналіз європейських і українських моделей підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та обґрунтовано компетентнісно-ціннісну модель інклюзивної готовності вихователя. Визначено організаційно-педагогічні механізми імплементації європейського досвіду у вітчизняну систему підготовки фахівців, проаналізовано інноваційні освітні технології й цифрові практики, окреслено перспективи модернізації змісту професійної підготовки на засадах компетентнісного, інклюзивного та європейсько орієнтованого підходів.

УДК 378 [373.2.011.3-051]:37.014.24

ISBN 978-617-8703-92-9

© Колектив авторів, 2026

© Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄВРОПИ.....	15
1.1. Концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в Україні та в країнах Західної Європи.....	15
1.2. Теорія і практика професійної підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти в Україні: модель у контексті імплементації європейського досвіду.....	56
1.3. Особливості професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: історія та сучасність.....	98
1.4. Європейські моделі формування педагогічної майстерності майбутнього вихователя: механізми, інструменти та можливості адаптації в Україні.....	108
1.5. Міжкультурна комунікація в педагогічній перспективі інтеграції в Європейський освітній простір.....	145
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНА ТА ЄВРОПА.....	171
2.1. Психологічні аспекти професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти у системі вищої освіти України та Європи.....	171
2.2. Актуальні проблеми естетичного виховання у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	203
РОЗДІЛ 3. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ПРАКТИКИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ЄВРОПЕЙСЬКІ МОДЕЛІ ТА УКРАЇНСЬКІ МОЖЛИВОСТІ.....	219
3.1. Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі на засадах досвіду країн Європи.....	219

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

3.2. Використання досвіду європейських країн у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення.....	265
3.3. Компетентнісно-ціннісні засади інклюзивної готовності вихователя (компетентність; емпатія, толерантність і соціальна відповідальність як показники професійної зрілості).....	286

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ЄВРОПИ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ РІШЕННЯ ДЛЯ УКРАЇНИ.....

4.1. Порівняльний аналіз польської та української моделей інклюзивної дошкільної освіти: від середовищної педагогіки до інституційної відповідальності.....	250
4.2. Спільна педагогічна взаємодія (Co-Teaching) в інклюзивному дошкільлі: аналіз європейського досвіду та перспективи впровадження в ЗДО України.....	385

РОЗДІЛ 5. ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЦИФРОВІ ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....

5.1. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки фахівця дошкільної освіти.....	418
5.2. Інноваційні технології в організації освітнього процесу підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти.....	432
5.3. Цифровізація освітнього процесу та європейські практики професійної підготовки педагогів.....	455
5.4. Інноваційні моделі формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності фахівця дошкільної освіти.....	485

ВИСНОВКИ.....

АВТОРИ.....

ВСТУП

На початку ХХІ століття система освіти України функціонує в умовах глибоких соціокультурних, політичних та цивілізаційних трансформацій, зумовлених європейською інтеграцією, глобалізаційними процесами, цифровізацією суспільства, а також необхідністю зміцнення національної стійкості та людського потенціалу. Освіта дедалі виразніше постає як стратегічний ресурс державного розвитку, механізм формування соціальної згуртованості та культурної ідентичності, інструмент забезпечення конкурентоспроможності країни в європейському та світовому просторі.

Особливої ваги ці процеси набувають у сфері дошкільної освіти — першої ланки неперервної освіти, яка визначає стартові можливості особистості, закладає основи когнітивного, емоційного, мовленнєвого та соціального розвитку дитини, формує передумови її подальшої освітньої траєкторії. У сучасному європейському освітньому дискурсі рання та дошкільна освіта (ЕСЕС) розглядається як стратегічний сектор публічної політики, що безпосередньо впливає на соціальну мобільність, рівність можливостей і довгостроковий розвиток суспільства..

У цьому контексті якість дошкільної освіти невіддільна від якості професійної підготовки педагогічних кадрів. Вихователь закладу дошкільної освіти постає як ключовий суб'єкт забезпечення освітнього середовища, педагогічної взаємодії та інклюзивної культури. Саме тому модернізація системи підготовки фахівців дошкільної освіти є не локальним завданням галузі, а системним викликом державної освітньої політик.

Євроінтеграційні процеси зумовлюють необхідність глибокого переосмислення теоретико-методологічних, організаційно-педагогічних та психологічних засад підготовки фахівців дошкільної освіти у системі вищої педагогічної освіти України. Йдеться не лише про гармонізацію стандартів або формальне узгодження освітніх програм із європейськими рамками, а про змістовну трансформацію професійної підготовки, що охоплює:

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

- переорієнтацію на компетентнісну парадигму;
- інтеграцію інклюзивних підходів;
- формування професійної ідентичності майбутнього педагога;
- розвиток рефлексивної культури;
- посилення практикоорієнтованості підготовки;
- забезпечення цифрової та міжкультурної компетентності.

Звернення до досвіду країн Західної Європи відкриває можливості для осмислення ефективних моделей професіоналізації вихователя, інституціоналізації наставництва, структурованої педагогічної практики, професійної індукції та культури безперервного професійного розвитку. Водночас європейський досвід не може бути механічно перенесений у національний контекст; його імплементація потребує адаптації до соціокультурних, нормативних і інституційних умов України.

Проблематика професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти посідає провідне місце в сучасних педагогічних і психологічних дослідженнях і розглядається як один із ключових чинників забезпечення якості ранньої та дошкільної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку дошкільної освіти, структуру професійної компетентності вихователя, а також концепцію дитиноцентричної та компетентнісної підготовки педагогів обґрунтовано у працях В. Кременя, Н. Бібік, О. Савченко, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутий, С. Сисоевої. Психологічні механізми професійного становлення педагога, зокрема розвиток професійної ідентичності, рефлексивності, мотиваційної та емоційно-ціннісної сфер, висвітлено в дослідженнях Г. Костюка, С. Максименка, Л. Мітіної, Л. Карамушки, О. Кокуна, І. Бега, Т. Яценко. У зарубіжному науковому дискурсі проблеми професіоналізації педагогів ранньої та дошкільної освіти розглядаються крізь призму концепцій рефлексивної практики, професійних спільнот і навчання впродовж життя (J. Dewey, M. Fullan, A. Hargreaves, P. Perrenoud, E. Wenger).

Нормативно-правове підґрунтя модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів визначають Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, професійний стандарт «Вихователь

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

закладу дошкільної освіти», Концепція розвитку педагогічної освіти, а також документи, що регламентують інклюзивну освіту і цифрову трансформацію освітнього процесу. У європейському контексті стратегічні орієнтири визначаються рамками якості ранньої та дошкільної освіти Європейського Союзу (European Quality Framework for ECEC), рекомендаціями Європейської Комісії щодо професійного розвитку педагогів, документами ЮНЕСКО та ОЕСР, які підкреслюють системну роль підготовки педагогічних кадрів у забезпеченні якості освітнього середовища та рівності можливостей.

Разом із тим аналіз наукових джерел і нормативних документів дає підстави констатувати наявність низки концептуальних прогалин і суперечностей у дослідженні та практиці професійної підготовки фахівців дошкільної освіти.

По-перше, у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях часто домінує розмежований аналіз педагогічних, психологічних та організаційних аспектів підготовки. Педагогічні моделі професійної освіти розробляються переважно у площині змісту й методів навчання, психологічні — у площині особистісного розвитку та мотивації, тоді як інтеграція цих вимірів у межах цілісної міждисциплінарної моделі професійного становлення педагога в умовах євроінтеграції залишається недостатньо опрацьованою. На необхідність такого синтезу вказують дослідження В. Кременя, С. Сисоевої, М. Фуллана, А. Харгрівза, які підкреслюють взаємозв'язок освітньої політики, професійної культури педагога та інституційних механізмів підготовки.

По-друге, простежується суперечність між задекларованою компетентісною спрямованістю державних стандартів і професійних стандартів та недостатнім інституційним забезпеченням їх реалізації у змісті освітніх програм і практиках підготовки. Професійний стандарт вихователя, а також національні освітні стандарти визначають широкий спектр професійних компетентностей — психолого-педагогічних, інклюзивних, комунікативних, цифрових, рефлексивних. Однак дослідження Н. Бібік, К. Крутій, Л. Карамушки, а також аналітичні матеріали ОЕСР і Європейської Комісії засвідчують, що інституційні механізми їх формування (структурована педагогічна практика, наставництво,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійна індукція, рефлексивні форми оцінювання) реалізуються нерівномірно, що зумовлює розрив між нормативними вимогами і реальною практикою підготовки.

По-третє, інклюзивна освіта є одним із пріоритетних напрямів сучасної освітньої політики і широко досліджується в працях А. Колупаєвої, Т. Сак, М. Айнскоу, Т. Бута, А. Флоріан, які обґрунтовують системний характер інклюзії та необхідність формування інклюзивної культури освітнього середовища. Нормативно інклюзивна парадигма закріплена в законодавстві України та міжнародних документах, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Проте формування інклюзивної компетентності як інтегративної характеристики професійної зрілості педагога, що включає емпатію, толерантність, етичну відповідальність і здатність до міждисциплінарної взаємодії, потребує подальшого концептуального осмислення і системної інтеграції у зміст професійної підготовки.

По-четверте, у контексті цифрової трансформації освіти актуалізується проблема гуманістично орієнтованої інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку педагогів дошкільної освіти. Міжнародні рамки цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu), концепції технологічно-педагогічного змістового знання (TPACK), дослідження S. Redecker, N. Selwyn, A. Ferrari акцентують необхідність поєднання технологічної компетентності з етичними, педагогічними й психологічними вимірами освітнього процесу. Водночас у практиці підготовки педагогів дошкільної освіти цифровізація нерідко розглядається фрагментарно, без достатнього обґрунтування її педагогічної доцільності та впливу на якість взаємодії з дитиною.

Таким чином, попри значний науковий доробок і нормативне забезпечення, відсутній цілісний міждисциплінарний підхід до осмислення професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти як системного явища, що інтегрує педагогічні, психологічні, інституційні та соціокультурні чинники в умовах євроінтеграційних процесів. Саме виявлені прогалини й суперечності зумовлюють необхідність комплексного наукового аналізу та обґрунтування концептуальних орієнтирів модернізації

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
підготовки фахівців дошкільної освіти, що й становить науково-теоретичну основу представленої монографії.

Отже, наукова проблема полягає у необхідності цілісного міждисциплінарного та порівняльно-педагогічного осмислення професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти як системного напрямку модернізації вищої педагогічної освіти України в умовах євроінтеграції.

Наукова новизна дослідження полягає у системному осмисленні професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти як багатовимірного процесу, що поєднує педагогічні, психологічні, соціокультурні та інституційні чинники розвитку освітньої галузі в умовах європейської інтеграції. У монографії здійснено міждисциплінарний синтез теоретичних підходів до професійного становлення педагога, уточнено взаємозв'язок понять професійної підготовки, готовності, компетентності та професійної ідентичності, обґрунтовано роль інституційних механізмів (педагогічної практики, наставництва, професійної індукції) у переході від нормативно задекларованих результатів підготовки до реальної професійної діяльності.

Теоретичне значення монографії полягає у розвитку положень про професіоналізацію педагогічної діяльності у сфері дошкільної освіти, розширенні уявлень про інклюзивну та цифрову компетентність вихователя як інтегративні характеристики його професійної зрілості, а також у концептуалізації підготовки фахівців дошкільної освіти як системи, що функціонує у взаємодії нормативних, ціннісних і соціокультурних детермінант.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів для вдосконалення освітніх програм підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти, розроблення навчально-методичного забезпечення педагогічної практики, формування програм наставництва та професійної індукції, а також для оновлення змісту підвищення кваліфікації педагогів відповідно до сучасних вимог інклюзивної та цифрової освіти. Матеріали монографії можуть бути використані у підготовці фахівців закладів вищої освіти, у системі післядипломної педагогічної освіти, а також у процесі розроблення регіональних і національних стратегій розвитку дошкільної освіти.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Монографія підготовлена в межах виконання науково-дослідної роботи кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (2021–2025 рр.) і відображає результати комплексного аналізу проблеми професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у контексті європейських інтеграційних процесів. Результати дослідження узгоджуються з пріоритетними напрямками модернізації педагогічної освіти в Україні, орієнтованими на інтеграцію до Європейського освітнього простору, підвищення якості дошкільної освіти та забезпечення професійної готовності педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного, цифрового й міжкультурного освітнього середовища. Дослідження також корелює з сучасними європейськими тенденціями розвитку професійної підготовки педагогів, що передбачають посилення практикоорієнтованості, розвиток наставництва, підтримку професійної рефлексії та безперервного професійного навчання.

Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та порівняльно-педагогічний підходи, що дозволяють розглядати професійну підготовку фахівця дошкільної освіти як цілісну систему, у якій взаємопов'язані цілі, зміст, організація освітнього процесу, результати та механізми їх оцінювання. Важливими є положення теорії професійної ідентичності, рефлексивної педагогіки та професійних спільнот, які пояснюють процес переходу від формальної підготовки до автономної професійної діяльності. Методологічну перспективу дослідження поглиблюють концепції якості ранньої та дошкільної освіти (ЕСЕС), розроблені в документах Європейського Союзу, ЮНЕСКО та ОЕСР, що підкреслюють системну роль професійної підготовки педагогів у забезпеченні якості освітнього середовища.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що модернізація професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти можлива за умови концептуального узгодження:

- нормативно-ціннісних орієнтирів;
- змісту освітніх програм;

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

- організації педагогічної практики як системи професійних дій;
- інституційної підтримки професійного становлення (наставництво, індукція, рефлексивні механізми);
- інтеграції європейських рамок якості ЕСЕС із національними традиціями та ресурсними можливостями.

Наукова новизна монографії полягає в розробленні інтегративної концептуальної моделі підготовки фахівця дошкільної освіти в умовах європейської інтеграції, системному поєднанні педагогічного, психологічного й порівняльно-педагогічного аналізу, а також в обґрунтуванні компетентнісно-ціннісної моделі інклюзивної готовності вихователя.

Зміст і логіка дослідження відображені у структурі монографії. У першому розділі здійснено теоретико-концептуальний аналіз засад професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні та країнах Західної Європи. Розкрито еволюцію підходів до підготовки педагогічних кадрів, проаналізовано теорію і практику передшкільної освіти, висвітлено історичні та сучасні особливості професійної підготовки вихователів, узагальнено європейські моделі формування педагогічної майстерності та окреслено роль міжкультурної комунікації в інтеграції до Європейського освітнього простору.

У другому розділі зосереджено увагу на психологічних вимірах професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти. Проаналізовано мотиваційні, емоційно-ціннісні, рефлексивні та культурні аспекти професійного становлення майбутнього педагога, розкрито значення естетичного виховання у структурі професійної підготовки вихователів, обґрунтовано роль професійної ідентичності та емоційного інтелекту у формуванні професійної зрілості.

Третій розділ присвячено проблематиці підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі. Розкрито європейські моделі формування інклюзивної компетентності, проаналізовано практики підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення, обґрунтовано компетентнісно-ціннісні засади інклюзивної готовності вихователя, де емпатія,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

толерантність і соціальна відповідальність розглядаються як показники професійної зрілості.

У четвертому розділі здійснено аналіз організаційно-педагогічних механізмів упровадження інклюзивної освіти на основі досвіду країн Європи та визначено інституційні рішення для українського контексту. Особливу увагу приділено порівняльному аналізу національних моделей, розвитку міжінституційної взаємодії, партнерству та дисемінації прогресивного педагогічного досвіду.

П'ятий розділ присвячено інноваційним освітнім технологіям і цифровим практикам професійної підготовки фахівця дошкільної освіти. Проаналізовано європейські підходи до цифровізації освітнього процесу, можливості використання цифрових інструментів у підготовці педагогічних кадрів, а також інноваційні моделі формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності в умовах цифрової трансформації освіти.

Таким чином, монографія репрезентує комплексне наукове осмислення професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти як системного явища, що поєднує педагогічні, психологічні та інституційні виміри розвитку освітньої галузі. Запропонований підхід дозволяє розглядати підготовку вихователя не лише як освітній процес, а як механізм формування професійної культури, здатної забезпечити якість освітнього досвіду дитини та відповідність національної системи дошкільної освіти сучасним європейським стандартам.

У стратегічній перспективі модернізація професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти має стати одним із визначальних чинників розвитку дошкільної галузі, підвищення якості освітнього середовища, удосконалення інституційних механізмів забезпечення якості освіти та інтеграції української системи дошкільної освіти до Європейського освітнього простору.

Перспективи подальшого розвитку досліджуваної проблематики пов'язані з комплексною модернізацією системи професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в контексті загальнонаціональних та європейських освітніх трансформацій. Йдеться про інституціоналізацію наставництва і професійної індукції як системних механізмів входження у

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професію, посилення практикоорієнтованості підготовки через структуровану педагогічну практику та рефлексивні модулі, розвиток професійної ідентичності й автономії майбутнього вихователя, інтеграцію гуманістично орієнтованої цифрової педагогічної культури, а також розбудову міжінституційної та міжнародної академічної співпраці.

Водночас стратегічний розвиток підготовки фахівців дошкільної освіти має відбуватися у взаємозв'язку з ключовими чинниками поступу галузі, зокрема оновленням нормативно-правової бази, впровадженням європейських рамок якості ЕСЕС, забезпеченням доступності та інклюзивності освітнього середовища, удосконаленням системи внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості освіти, розвитком професійних спільнот і безперервного професійного навчання педагогів. Саме узгоджений розвиток нормативних, інституційних, змістових і ціннісних компонентів підготовки створює підґрунтя для підвищення якості дошкільної освіти як стратегічної ланки національної освітньої системи.

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

1.1. Концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в Україні та в країнах Західної Європи

На початку ХХІ століття рання та дошкільна освіта дедалі більше розглядається міжнародною спільнотою як один із ключових чинників забезпечення сталого розвитку суспільства, формування людського капіталу та реалізації принципів соціальної справедливості. У сучасному науковому та політичному дискурсі дошкільна освіта перестає сприйматися виключно як етап догляду за дитиною або її підготовки до шкільного навчання. Натомість вона постає як стратегічний інститут розвитку особистості, що закладає підвалини когнітивного, мовленнєвого, соціального, емоційного та культурного становлення людини. Саме тому якість дошкільної освіти сьогодні визнається одним із найважливіших індикаторів ефективності освітньої політики держави та рівня її соціального розвитку [22; 25; 29].

У міжнародних документах останнього десятиліття простежується послідовна тенденція до посилення уваги до якості ранньої та дошкільної освіти як основи забезпечення рівних стартових можливостей для всіх дітей. Зокрема, у документах ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) та Європейського Союзу наголошується, що доступність дошкільної освіти сама по собі не гарантує позитивних результатів розвитку дитини. Визначальним чинником виступає саме якість освітнього середовища, яка залежить від комплексу взаємопов'язаних складників: змісту освіти, організації освітнього процесу, партнерства з родиною, управління закладом та професійної підготовки педагогічних кадрів [22; 25; 28].

Особливого значення набуває концепція Early Childhood Education and Care (ECEC), яка в сучасному європейському

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

освітньому просторі розглядається як інтегрована система освіти й догляду за дітьми від народження до початку обов'язкового шкільного навчання. Концепція ЕСЕС ґрунтується на визнанні дитини активним суб'єктом власного розвитку та передбачає створення цілісного середовища, яке забезпечує гармонійне поєднання освітніх, соціальних, культурних і виховних впливів [22; 25].

У документах Європейської Комісії підкреслюється, що якісна система ЕСЕС є одним із найефективніших інструментів подолання соціальної нерівності, підтримки інклюзивного суспільства та розвитку людського потенціалу. Саме тому питання забезпечення якості ранньої та дошкільної освіти розглядається не лише як педагогічна проблема, а як стратегічний напрям державної політики у сфері освіти, соціального захисту, охорони здоров'я та економічного розвитку [22; 26; 27].

Важливою особливістю сучасного європейського підходу є усвідомлення того, що якість системи ЕСЕС безпосередньо залежить від якості професійної діяльності педагогів. У звітах ОЕСД наголошується, що саме педагогічні кадри є центральним ресурсом забезпечення якості дошкільної освіти, оскільки характер взаємодії дорослого і дитини визначає ефективність освітнього процесу значно більшою мірою, ніж матеріально-технічне забезпечення чи організаційні умови функціонування закладу [28, с. 17–19; 29, с. 11–14].

Дослідження ОЕСД серії *Starting Strong* переконливо демонструють, що високоякісна взаємодія між педагогом і дитиною є головним чинником розвитку мовлення, мислення, соціальних навичок та емоційного благополуччя дітей дошкільного віку [29, с. 15–18; 30, с. 22–25]. Саме тому професійна підготовка вихователя розглядається як один із базових індикаторів якості дошкільної освіти та необхідна умова ефективного функціонування системи ЕСЕС.

Аналогічні положення містяться у документах ЮНЕСКО, де наголошується, що професійний розвиток педагогів має бути безперервним процесом, який охоплює початкову підготовку, професійну адаптацію, наставництво, підвищення кваліфікації та професійне навчання впродовж життя [33; 48]. У контексті

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

сучасних глобальних викликів педагог дошкільної освіти повинен бути готовим працювати в умовах культурного різноманіття, інклюзивного середовища, цифрової трансформації освіти та зростання соціальної відповідальності освітніх інституцій.

Сучасні міжнародні підходи до забезпечення якості ЕСЕС передбачають відмову від вузького розуміння професійної підготовки як процесу засвоєння сукупності знань і методик роботи з дітьми. Натомість професійна підготовка дедалі частіше трактується як процес формування професійної компетентності, професійної ідентичності, педагогічної культури та готовності до безперервного професійного розвитку [18, с. 108–111; 19, с. 5–8; 20].

У цьому контексті особливого значення набувають концепції професійної ідентичності педагога, розроблені D. Beijard, P. Meijer, G. Morine-Dersheimer, C. Beauchamp та L. Thomas. У їхніх працях професійна ідентичність розглядається як динамічне особистісно-професійне утворення, що формується під впливом професійного досвіду, рефлексії, взаємодії з професійною спільнотою та соціокультурного контексту педагогічної діяльності [18, с. 108–120; 19, с. 175–189].

Зазначений підхід суттєво розширює традиційне розуміння професійної підготовки педагогічних кадрів. Якщо раніше головна увага приділялася формуванню професійних знань і вмінь, то сьогодні акцент переноситься на розвиток здатності педагога до самостійного професійного судження, критичного мислення, рефлексії та відповідального прийняття педагогічних рішень. Саме тому сучасні системи підготовки вихователів у країнах Європейського Союзу дедалі більше орієнтуються на розвиток професійної автономії майбутнього фахівця та формування його готовності до безперервного професійного навчання [20; 21; 35].

Відповідно до рекомендацій Європейської Комісії педагог дошкільної освіти має розглядатися як висококваліфікований фахівець, здатний здійснювати педагогічне проектування, оцінювати індивідуальні освітні потреби дітей, забезпечувати інклюзивність освітнього середовища, співпрацювати з родиною та брати участь у міждисциплінарній взаємодії [22; 26; 27]. Така трансформація професійної ролі вихователя зумовлює необхідність

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

переосмислення змісту та структури його професійної підготовки у системі вищої педагогічної освіти.

У сучасній педагогічній науці проблема професійної підготовки фахівців дошкільної освіти розглядається як складне багатовимірне явище, що перебуває на перетині освітньої політики, педагогіки, психології, соціології освіти та теорії професійного розвитку. Саме тому її наукове осмислення потребує використання комплексу взаємодоповнювальних методологічних підходів, кожен із яких дозволяє розкрити окремі аспекти процесу професійного становлення майбутнього вихователя.

У сучасному науковому дискурсі провідними методологічними орієнтирами дослідження професійної підготовки педагогічних кадрів виступають системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований та порівняльно-педагогічний підходи. Їх інтеграція створює теоретичне підґрунтя для формування цілісної моделі підготовки фахівця дошкільної освіти, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах сучасних освітніх трансформацій [7, с. 42–47; 20; 44; 45].

Системний підхід дозволяє розглядати професійну підготовку як цілісну педагогічну систему, у межах якої взаємодіють цілі, зміст, методи, форми організації освітнього процесу, суб'єкти підготовки та результати навчання. У такому розумінні професійна підготовка вихователя не зводиться до сукупності окремих навчальних дисциплін чи практичних занять, а постає як багаторівневий процес професійного становлення особистості майбутнього педагога. Системність забезпечує узгодження між нормативними вимогами, освітніми програмами, педагогічною практикою та очікуваними результатами професійної діяльності [11; 42; 43].

Особливого значення системний підхід набуває в умовах європейської інтеграції, оскільки дозволяє розглядати професійну підготовку педагогічних кадрів як складову ширшої системи забезпечення якості освіти. У документах Європейського Союзу якість професійної підготовки педагогів розглядається як один із ключових елементів функціонування якісної системи ЕСЕС поряд

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

із доступністю освітніх послуг, якістю освітнього середовища, ефективністю управління та партнерством із родиною [22; 25; 27].

Одним із провідних напрямів модернізації сучасної освіти виступає компетентнісний підхід, який визначає результати професійної підготовки через систему компетентностей, необхідних для успішного виконання професійних функцій. У європейському освітньому просторі компетентнісний підхід розглядається як методологічна основа формування професійної готовності педагогів до діяльності в умовах динамічних суспільних змін [20].

На відміну від традиційних знаннєво орієнтованих моделей освіти, компетентнісний підхід акцентує увагу не лише на засвоєнні інформації, а передусім на здатності майбутнього фахівця застосовувати знання, уміння, навички, цінності та особистісні якості для розв'язання професійних завдань у реальних умовах педагогічної діяльності. У контексті підготовки вихователя закладу дошкільної освіти це означає формування здатності здійснювати педагогічне проєктування, організовувати освітню взаємодію, забезпечувати індивідуальний підхід до дитини, працювати в інклюзивному середовищі, використовувати цифрові технології та здійснювати професійну рефлексію [16; 44, с. 72–78; 45, с. 95–103].

Компетентнісний підхід знайшов своє нормативне відображення у професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти», де визначено систему професійних компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій вихователя [16]. Водночас аналіз сучасних європейських рамок професійних компетентностей педагогів свідчить про поступове розширення традиційного розуміння професійної компетентності за рахунок включення міжкультурної, інклюзивної, цифрової та рефлексивної складових [20; 24; 31].

Не менш важливим для осмислення професійної підготовки майбутнього вихователя є діяльнісний підхід. Його сутність полягає у визнанні діяльності основним механізмом професійного розвитку особистості. У межах цього підходу професійна підготовка розглядається як процес поступового залучення студента до різних видів професійної діяльності, у ході яких

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

відбувається формування професійних знань, умінь, навичок і способів педагогічного мислення.

Особливого значення діяльнісний підхід набуває під час організації педагогічної практики, яка створює умови для інтеграції теоретичної та практичної підготовки майбутнього вихователя. Саме практика дозволяє студенту перейти від засвоєння професійних знань до виконання реальних професійних функцій, формування професійної відповідальності та розвитку здатності до педагогічного судження. У сучасних європейських моделях підготовки педагогів роль практичної складової постійно посилюється, а педагогічна практика дедалі більше розглядається як центральний елемент професійного становлення майбутнього фахівця [25; 28; 41].

Важливою особливістю сучасної підготовки педагогічних кадрів є посилення ролі особистісно орієнтованого підходу. Його методологічною основою виступає визнання унікальності особистості майбутнього педагога, його індивідуального професійного досвіду, потреб, мотивів і ціннісних орієнтацій. У межах цього підходу професійна підготовка спрямовується не лише на формування професійних компетентностей, а й на розвиток особистісного потенціалу майбутнього вихователя, його професійної самосвідомості, здатності до саморозвитку та самореалізації.

Саме особистісно орієнтований підхід створює передумови для формування професійної ідентичності педагога, яка в сучасних дослідженнях розглядається як одна з найважливіших характеристик професійної зрілості. Професійна ідентичність забезпечує внутрішню цілісність професійного розвитку, визначає ставлення педагога до професії та впливає на його готовність до професійного самовдосконалення [18, с. 112–118; 19, с. 182–187].

Поряд із системним, компетентнісним, діяльнісним та особистісно орієнтованим підходами особливе місце в сучасних дослідженнях професійної підготовки педагогічних кадрів посідає порівняльно-педагогічний підхід. Його значення суттєво зростає в умовах європейської інтеграції, коли розвиток національної системи освіти дедалі більше відбувається у взаємодії з

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

міжнародними освітніми тенденціями, стандартами та моделями професійної підготовки педагогів.

Порівняльно-педагогічний підхід дозволяє не лише виявити спільні тенденції розвитку професійної підготовки педагогічних кадрів у різних країнах, а й визначити соціокультурні, інституційні та історичні чинники, що впливають на особливості функціонування національних освітніх систем. У цьому контексті особливого значення набуває аналіз досвіду країн Західної Європи, які протягом останніх десятиліть здійснили масштабну модернізацію систем підготовки педагогічних кадрів відповідно до принципів Болонського процесу, концепції навчання впродовж життя та європейських рамок забезпечення якості освіти [21; 22; 25].

Науковий потенціал порівняльно-педагогічного підходу полягає у можливості переходу від простого опису зарубіжного досвіду до його наукового осмислення та адаптації до національних умов. Саме тому сучасна компаративістика дедалі більше орієнтується на виявлення механізмів трансферу освітніх практик, умов їх ефективного впровадження та меж можливого використання в іншому соціокультурному середовищі. Як наголошують U. Teichler, J. Knight та інші дослідники європейської освітньої інтеграції, ефективність запозичення зарубіжного досвіду визначається не ступенем його формального відтворення, а здатністю освітньої системи адаптувати інновації до власних культурних, соціальних та інституційних особливостей [21, с. 38–44].

У сучасній європейській педагогічній думці дедалі більшого поширення набуває також рефлексивна парадигма професійної підготовки педагога. Її формування пов'язують насамперед із працями D. Schön, який обґрунтував концепцію «рефлексивного практика» (*reflective practitioner*). Згідно з цією концепцією професійна компетентність педагога не обмежується володінням професійними знаннями чи технологіями, а передбачає здатність до критичного аналізу власної діяльності, оцінювання професійних рішень та постійного вдосконалення педагогічної практики [41, с. 26–34].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Рефлексія у професійній діяльності вихователя виступає не лише механізмом самоконтролю, а й важливим інструментом професійного розвитку. Вона забезпечує усвідомлення власних педагогічних дій, сприяє формуванню професійної відповідальності та дозволяє педагогу адаптуватися до нових освітніх викликів. Саме тому в більшості сучасних європейських програм підготовки педагогів дошкільної освіти рефлексивна діяльність інтегрується в усі етапи професійної підготовки — від аудиторного навчання до педагогічної практики та професійної індукції [21; 25; 35].

Важливим теоретичним підґрунтям сучасних моделей професійної підготовки педагогів виступає також концепція професійних спільнот, розроблена Е. Wenger. У межах цієї концепції професійний розвиток розглядається як процес входження особистості до професійної спільноти, засвоєння її цінностей, норм, професійної культури та способів діяльності [20, с. 145–152].

Для професійної підготовки фахівців дошкільної освіти ця концепція має особливе значення, оскільки дозволяє розглядати педагогічну практику не лише як форму перевірки набутих знань, а як механізм професійної соціалізації майбутнього вихователя. Саме через участь у професійній діяльності, взаємодію з досвідченими педагогами, наставниками та професійними колективами відбувається формування професійної ідентичності та педагогічної культури майбутнього фахівця [18, с. 113–118; 20, с. 148–154].

Суттєвий вплив на сучасне розуміння професійної підготовки педагогічних кадрів має також концепція навчання впродовж життя (lifelong learning), яка сьогодні виступає одним із базових принципів європейської освітньої політики. Відповідно до цієї концепції професійна підготовка педагога не завершується отриманням диплома про вищу освіту, а продовжується протягом усієї професійної кар'єри через систему підвищення кваліфікації, професійного саморозвитку, наставництва та академічної мобільності [21; 26; 33].

У контексті підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти принцип навчання впродовж життя набуває особливої актуальності у зв'язку зі швидкими змінами освітніх технологій, розвитком

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

інклюзивної освіти, цифровізацією освітнього процесу та трансформацією соціальних запитів до професії вихователя. За цих умов професійна готовність педагога дедалі більше визначається не лише обсягом набутих знань, а його здатністю до постійного професійного оновлення та самовдосконалення [33; 40].

Отже, сучасні теоретико-методологічні підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти відображають перехід від традиційної моделі професійного навчання до комплексного розуміння професіоналізації як багаторівневого процесу особистісного та професійного розвитку. Системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, порівняльно-педагогічний і рефлексивний підходи не існують ізольовано один від одного, а утворюють єдину методологічну основу дослідження професійної підготовки сучасного вихователя.

Саме інтеграція зазначених підходів створює передумови для формування цілісної моделі професійної підготовки фахівця дошкільної освіти, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність у полікультурному, інклюзивному та цифровому освітньому середовищі. У зв'язку з цим подальшого теоретичного осмислення потребує категоріально-понятійний апарат дослідження, насамперед зміст і взаємозв'язок понять «професійна підготовка», «професійна готовність», «професійна компетентність» та «професійна ідентичність», які становлять концептуальне ядро сучасних досліджень професійного становлення педагогічних кадрів дошкільної освіти.

Наукове осмислення проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти потребує уточнення категоріально-понятійного апарату дослідження. У сучасній педагогічній та психологічній науці поняття «професійна підготовка», «професійна готовність», «професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «професійна ідентичність» використовуються досить широко, однак нерідко інтерпретуються неоднозначно, що зумовлює необхідність їх систематизації та концептуального узгодження.

Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття професійної підготовки є одним із базових у педагогічній теорії та теорії

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійної освіти. У широкому значенні професійна підготовка розглядається як цілеспрямований процес формування особистості майбутнього фахівця, що забезпечує набуття ним системи професійних знань, умінь, навичок, способів діяльності, ціннісних орієнтацій і професійно важливих якостей, необхідних для успішного виконання професійних функцій [7, с. 44–48; 44, с. 52–58].

У сучасній педагогічній науці професійна підготовка дедалі частіше трактується не лише як освітній процес, а як комплексна система професіоналізації особистості. У цьому контексті підготовка майбутнього педагога охоплює не лише формування фахових компетентностей, а й розвиток професійної самосвідомості, професійної культури, педагогічного мислення, рефлексії та готовності до безперервного професійного розвитку [20; 39, с. 15–22].

Особливої актуальності така інтерпретація набуває щодо підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти. Специфіка діяльності вихователя визначається необхідністю одночасного виконання освітньої, виховної, розвивальної, соціалізувальної та комунікативної функцій, що потребує високого рівня інтеграції професійних знань і особистісних якостей. Саме тому професійна підготовка вихователя не може зводитися виключно до засвоєння методик роботи з дітьми дошкільного віку. Вона передбачає формування цілісної професійної позиції, заснованої на гуманістичних цінностях, відповідальності за розвиток дитини та готовності до професійного самовдосконалення [1; 2; 16].

Важливим етапом розвитку наукових уявлень про професійну підготовку стало поширення компетентнісної парадигми освіти. У її межах акцент поступово зміщується від змісту навчання до результатів професійної підготовки. Відповідно професійна підготовка розглядається як процес формування комплексу компетентностей, що забезпечують здатність майбутнього фахівця ефективно діяти в різноманітних професійних ситуаціях [11; 20; 45].

У документах Європейського Союзу та Організації економічного співробітництва і розвитку професійна підготовка педагогічних кадрів розглядається як складова системи

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

забезпечення якості освіти та водночас як інструмент розвитку людського капіталу суспільства [22; 29]. Зазначений підхід значною мірою вплинув і на модернізацію української системи педагогічної освіти, що знайшло відображення в Законі України «Про освіту», Законі України «Про дошкільну освіту», Концепції розвитку педагогічної освіти та професійному стандарті вихователя закладу дошкільної освіти [10; 11; 16; 42].

Узагальнення результатів аналізу дає підстави визначати професійну підготовку педагогічних кадрів дошкільної освіти як цілісний, системно організований процес професійного становлення майбутнього вихователя, спрямований на формування професійної компетентності, професійної ідентичності, педагогічної культури та готовності до здійснення професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Тісно пов'язаним із поняттям професійної підготовки є поняття професійної готовності. У педагогічній і психологічній літературі воно розглядається як результат професійної підготовки та водночас як передумова успішного виконання професійної діяльності. На думку багатьох дослідників, професійна готовність є інтегративним особистісним утворенням, що поєднує мотиваційні, когнітивні, операційні, емоційно-вольові та рефлексивні компоненти [38, с. 61–69; 39, с. 27–34].

У психологічному вимірі професійна готовність пов'язується насамперед із сформованістю внутрішньої мотивації до професійної діяльності, професійної спрямованості, позитивного ставлення до професії та здатності до професійної саморегуляції. Саме психологічна готовність забезпечує ефективну адаптацію молодого педагога до реальних умов професійної діяльності та визначає його здатність діяти в нестандартних або кризових освітніх ситуаціях [8, с. 143–151; 9, с. 94–101].

У сучасних умовах професійна готовність вихователя дедалі більше розглядається як багатовимірне утворення, що охоплює не лише традиційні педагогічні компетентності, а й готовність до інклюзивної діяльності, міжкультурної взаємодії, цифрової комунікації та професійної рефлексії. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку дошкільної освіти та відображає

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

зміну професійної ролі вихователя в умовах суспільних трансформацій [15; 23; 24; 31].

Отже, професійна підготовка і професійна готовність перебувають у тісному взаємозв'язку. Якщо професійна підготовка характеризує процес професіоналізації майбутнього педагога, то професійна готовність відображає рівень сформованості його здатності до виконання професійної діяльності. Саме через категорію готовності відбувається перехід від освітнього процесу до реальної професійної практики.

Важливе місце в сучасній теорії професійної освіти посідає поняття професійної компетентності, яке протягом останніх десятиліть стало одним із центральних концептів модернізації освітніх систем як в Україні, так і в країнах Європейського Союзу. Саме через категорію компетентності сьогодні визначаються результати професійної підготовки, критерії якості освітніх програм та показники професійної готовності майбутнього фахівця до виконання професійної діяльності.

Актуалізація проблеми професійної компетентності безпосередньо пов'язана з переходом від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти. Якщо традиційна модель професійної підготовки орієнтувалася переважно на засвоєння системи теоретичних знань і практичних умінь, то компетентнісний підхід акцентує увагу на здатності особистості ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях, самостійно приймати рішення, адаптуватися до змінних умов діяльності та нести відповідальність за результати власних професійних дій [20; 44, с. 72–78; 45, с. 95–103].

У науковій літературі поняття «компетентність» і «компетенція» нерідко використовуються як синонімічні, однак більшість сучасних дослідників наголошують на доцільності їх розмежування. Компетенція зазвичай трактується як визначене коло повноважень, знань, умінь і вимог до діяльності фахівця, тоді як компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що відображає реальну здатність ефективно реалізовувати набуті знання й уміння в професійній діяльності [7, с. 53–56; 44, с. 81–84].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

У документах Європейського Союзу компетентність визначається як доведена здатність застосовувати знання, уміння та особистісні якості для успішного виконання професійних завдань у конкретних умовах діяльності [20]. Подібний підхід відображено і в українських нормативно-правових документах, зокрема в Законі України «Про освіту», де результати навчання визначаються через сформованість відповідних компетентностей, необхідних для успішної професійної та соціальної діяльності [11].

Стосовно професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти компетентність набуває особливо складного та багатовимірного характеру. Це зумовлено специфікою самої професії, яка передбачає постійну взаємодію з дитиною, батьками, педагогічним колективом, адміністрацією закладу, представниками міждисциплінарної команди та соціального середовища. Відповідно професійна компетентність вихователя не може обмежуватися лише методичною чи предметною підготовкою. Вона включає широкий спектр когнітивних, діяльнісних, комунікативних, емоційних, етичних та рефлексивних характеристик [16; 39, с. 37–44].

У працях українських науковців професійна компетентність педагога розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що забезпечує здатність до ефективного виконання професійної діяльності на основі поєднання спеціальних знань, практичного досвіду, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей [1; 2; 7]. Таке розуміння відповідає сучасним тенденціям розвитку педагогічної освіти та узгоджується з європейськими підходами до професіоналізації педагогічної діяльності.

Аналіз професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» дозволяє зробити висновок, що структура професійної компетентності сучасного вихователя є багатокомпонентною та охоплює психолого-педагогічну, предметно-методичну, комунікативну, інклюзивну, цифрову, дослідницьку, рефлексивну та проєктувальну складові [16]. У своїй сукупності вони формують цілісну систему професійної готовності педагога до виконання трудових функцій в умовах сучасного освітнього середовища.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Особливого значення в сучасних умовах набуває психолого-педагогічна компетентність вихователя. Вона забезпечує розуміння закономірностей розвитку дитини дошкільного віку, особливостей її пізнавальної діяльності, емоційного розвитку, соціалізації та формування особистості. Саме ця складова визначає здатність педагога створювати розвивальне освітнє середовище, організовувати ефективну педагогічну взаємодію та забезпечувати індивідуальний підхід до кожної дитини [1; 3; 12].

Не менш важливою є комунікативна компетентність, яка в сучасній дошкільній освіті виходить далеко за межі традиційного педагогічного спілкування. Сучасний вихователь повинен володіти навичками конструктивної взаємодії з дітьми, батьками, колегами та представниками різних професійних груп. Комунікативна компетентність забезпечує формування партнерських відносин між усіма учасниками освітнього процесу та виступає важливою умовою створення позитивного психологічного клімату в закладі дошкільної освіти [6, с. 114–121; 13].

У контексті розвитку інклюзивної освіти суттєво зростає значення інклюзивної компетентності вихователя. Відповідно до сучасних міжнародних і національних підходів вона включає знання особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, здатність адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб дитини, навички міждисциплінарної взаємодії та готовність до реалізації принципів інклюзивної культури [15; 23; 24; 32].

Особливе місце в структурі професійної компетентності сучасного вихователя займає цифрова компетентність. Розвиток цифрового освітнього середовища, використання інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційних форм взаємодії актуалізували потребу в підготовці педагогів до ефективного використання цифрових ресурсів у професійній діяльності. Водночас сучасні європейські документи наголошують, що цифрова компетентність повинна розглядатися не ізольовано, а у взаємозв'язку з педагогічною доцільністю, етичними принципами та психологічною безпекою освітнього процесу [17; 31; 37; 40].

Важливим компонентом професійної компетентності виступає рефлексивна компетентність. Саме вона забезпечує здатність педагога до професійного самоаналізу, критичного

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

оцінювання результатів власної діяльності, усвідомлення сильних і слабких сторін професійної практики та визначення перспектив подальшого професійного розвитку. У сучасних умовах рефлексія розглядається як один із ключових механізмів професійного самовдосконалення та професійного зростання педагога [18, с. 118–121; 41, с. 68–75].

Узагальнення результатів аналізу дозволяє стверджувати, що професійна компетентність вихователя є складним інтегративним утворенням, яке не зводиться до сукупності окремих знань чи умінь. Вона являє собою систему взаємопов'язаних професійних і особистісних характеристик, що забезпечують здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність у динамічних умовах сучасної освіти.

Таким чином, професійна компетентність доцільно розглядати як основний результат професійної підготовки майбутнього вихователя та водночас як інтегральний показник його готовності до професійної діяльності. Саме через рівень сформованості професійної компетентності виявляється ефективність освітньої програми, якість педагогічної практики та результативність професійного становлення особистості майбутнього педагога. Однак сучасні дослідження переконливо свідчать, що навіть високий рівень професійної компетентності не вичерпує всіх характеристик професійної зрілості педагога. Важливу роль у процесі професіоналізації відіграє професійна ідентичність, яка забезпечує внутрішню цілісність професійного розвитку та визначає характер ставлення особистості до власної професії.

Особливе місце в сучасних дослідженнях професійної підготовки педагогічних кадрів посідає проблема професійної ідентичності. Упродовж останніх десятиліть ця категорія поступово перетворилася на один із ключових концептів педагогічної та психологічної науки, оскільки саме вона дозволяє пояснити механізми професійного становлення особистості, її входження до професії та формування готовності до відповідальної професійної діяльності.

Зростання уваги до проблеми професійної ідентичності значною мірою пов'язане зі зміною самого розуміння професії

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагога в сучасному суспільстві. Якщо в межах традиційних підходів професійна діяльність розглядалася переважно як виконання визначених функцій і професійних обов'язків, то сучасна педагогічна наука дедалі більше акцентує увагу на особистісному вимірі професіоналізації, який охоплює професійні цінності, професійне самосприйняття, мотивацію, рефлексію та усвідомлення власної ролі у професійній спільноті [18, с. 108–115; 19, с. 176–182].

У психологічній науці поняття ідентичності традиційно пов'язується з працями Е. Еріксон, який розглядав її як результат інтеграції життєвого досвіду особистості та усвідомлення власної неперервності в часі. Подальший розвиток цієї концепції зумовив появу численних досліджень професійної ідентичності як окремого різновиду соціальної ідентичності, що формується в процесі професійної підготовки та професійної діяльності [38, с. 41–48].

У сучасних дослідженнях професійна ідентичність педагога трактується як динамічне інтегративне утворення, що відображає усвідомлення особистістю своєї належності до педагогічної професії, прийняття її цінностей, норм і професійної культури, а також здатність реалізовувати себе в професійній діяльності [18, с. 112–118]. Такий підхід дозволяє розглядати професійну ідентичність не як статичний результат підготовки, а як безперервний процес професійного становлення та саморозвитку.

Вагомий внесок у розвиток сучасних уявлень про професійну ідентичність педагога здійснили D. Beijgaard, P. Meijer та G. Morine-Dershimer. Дослідники підкреслюють, що професійна ідентичність формується під впливом особистого досвіду, професійної взаємодії, рефлексії та участі у професійній спільноті. При цьому вона постійно трансформується залежно від змін освітнього середовища, професійних ролей і життєвих обставин педагога [18, с. 114–120].

Для професійної підготовки фахівців дошкільної освіти проблема професійної ідентичності має особливе значення. Це зумовлено тим, що діяльність вихователя передбачає не лише реалізацію освітніх програм, а й виконання широкого спектра соціальних, виховних, комунікативних і психологічних функцій. Відповідно професійна ефективність вихователя визначається не

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

тільки рівнем його професійних знань чи методичної підготовки, а й ступенем усвідомлення власної професійної місії, відповідальності за розвиток дитини та готовності діяти відповідно до гуманістичних цінностей дошкільної освіти [1; 2; 3].

У цьому контексті професійна ідентичність виступає важливим механізмом інтеграції професійних знань, компетентностей і цінностей у цілісну систему професійної поведінки. Саме вона забезпечує внутрішню узгодженість професійного розвитку, сприяє формуванню професійної автономії та визначає готовність педагога до прийняття відповідальних професійних рішень у складних освітніх ситуаціях [19, с. 183–188].

Важливим чинником формування професійної ідентичності є професійна мотивація. Дослідження психологічних механізмів професійного становлення свідчать, що позитивне ставлення до професії, усвідомлення її суспільної значущості та внутрішня зацікавленість педагогічною діяльністю суттєво впливають на ефективність професійної підготовки та подальшу професійну самореалізацію [8, с. 146–151; 9, с. 97–103].

У сучасних умовах особливого значення набуває також рефлексивний компонент професійної ідентичності. Саме рефлексія забезпечує усвідомлення власних професійних досягнень, труднощів і перспектив розвитку. Через рефлексивні механізми відбувається осмислення педагогом власного досвіду, корекція професійної поведінки та формування готовності до професійного самовдосконалення [41, с. 71–78].

Значну роль у формуванні професійної ідентичності майбутнього вихователя відіграє педагогічна практика. Саме в процесі безпосередньої взаємодії з дітьми, педагогічними колективами та батьками студент отримує можливість співвіднести власні професійні уявлення з реальними умовами педагогічної діяльності. Педагогічна практика виступає своєрідним середовищем професійної соціалізації, у межах якого відбувається поступовий перехід від статусу здобувача освіти до статусу майбутнього фахівця [25; 28; 41].

Не менш важливим механізмом професійного становлення виступає наставництво. Аналіз сучасного європейського досвіду свідчить, що ефективні системи професійної підготовки

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагогічних кадрів передбачають не лише проходження педагогічної практики, а й залучення студентів та молодих педагогів до програм професійної індукції, супервізії та наставництва. Саме такі форми підтримки сприяють формуванню професійної впевненості, розвитку професійної рефлексії та зміцненню професійної ідентичності [21; 26; 35].

У сучасних дослідженнях дедалі частіше наголошується на взаємозв'язку професійної ідентичності та професійної стійкості педагога. Встановлено, що сформована професійна ідентичність сприяє успішній адаптації до змін освітнього середовища, підвищує готовність до інноваційної діяльності та знижує ризики професійного вигорання. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах швидких суспільних трансформацій, цифровізації освіти та зростання психологічного навантаження на педагогічних працівників [33; 39, с. 51–58].

Важливим аспектом сучасного розуміння професійної ідентичності є її зв'язок із ціннісними орієнтаціями особистості. Для педагога дошкільної освіти професійна діяльність нерозривно пов'язана з гуманістичними цінностями, визнанням унікальності кожної дитини, повагою до її прав і потреб, підтримкою її індивідуального розвитку. Саме тому професійна ідентичність вихователя формується не лише через засвоєння професійних ролей, а й через прийняття цінностей дитинства, педагогічного партнерства та соціальної відповідальності [12; 13; 14].

Таким чином, професійна ідентичність доцільно розглядати як інтегративний показник професійної зрілості майбутнього вихователя, який відображає рівень його професійного самовизначення, сформованість професійних цінностей, готовність до професійної діяльності та здатність до безперервного професійного розвитку. На відміну від професійної компетентності, яка характеризує переважно результат професійної підготовки, професійна ідентичність відображає внутрішній вимір професіоналізації та забезпечує цілісність професійного становлення особистості.

Узагальнення результатів аналізу понять «професійна підготовка», «професійна готовність», «професійна компетентність» і «професійна ідентичність» дозволяє дійти

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

висновку про їх системний взаємозв'язок. Професійна підготовка виступає процесуальною основою професіоналізації майбутнього педагога; професійна готовність відображає ступінь сформованості його здатності до професійної діяльності; професійна компетентність характеризує інтегральний результат підготовки; професійна ідентичність забезпечує внутрішню цілісність і стійкість професійного розвитку. Саме взаємодія цих категорій створює теоретичне підґрунтя для концептуального осмислення сучасної системи підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах європейської інтеграції.

Сучасний розвиток професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти відбувається під впливом комплексної системи нормативно-правових, інституційних і стратегічних чинників, які визначають напрями модернізації змісту освіти, вимоги до професійної компетентності фахівця та механізми забезпечення якості освітнього процесу. В умовах європейської інтеграції значення нормативного регулювання суттєво зростає, оскільки саме через систему стандартів, професійних вимог і механізмів забезпечення якості відбувається узгодження національної освітньої політики з міжнародними тенденціями розвитку освіти.

Формування сучасної моделі професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні ґрунтується на низці нормативно-правових документів, які визначають стратегічні орієнтири розвитку освітньої галузі. Базовими серед них виступають Закон України «Про освіту» [11], Закон України «Про дошкільну освіту» [10], Базовий компонент дошкільної освіти [1], професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» [16], Концепція розвитку педагогічної освіти [42], а також нормативні документи, що регламентують забезпечення інклюзивної освіти, цифрової трансформації та внутрішньої системи забезпечення якості освіти [15; 43].

Прийняття Закону України «Про освіту» стало важливим етапом реформування національної освітньої системи, оскільки на законодавчому рівні було закріплено компетентнісний підхід як методологічну основу побудови сучасної освіти. Закон визначив нову філософію професійної підготовки педагогічних кадрів,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

орієнтовану на формування здатності особистості до навчання впродовж життя, професійного розвитку, інноваційної діяльності та відповідального громадянства [11].

Подальший розвиток зазначених положень знайшов відображення у Законі України «Про дошкільну освіту», який визначає дошкільну освіту як обов'язкову первинну складову системи безперервної освіти та встановлює основні вимоги до кадрового забезпечення закладів дошкільної освіти [10]. Важливою особливістю сучасного законодавства є поступовий перехід від орієнтації на формальні кваліфікаційні характеристики педагога до оцінювання його професійної компетентності та готовності забезпечувати якість освітнього процесу.

Концептуальне значення для розвитку дошкільної освіти має Базовий компонент дошкільної освіти, який визначає державний стандарт дошкільної освіти в Україні. У документі закріплено сучасне бачення розвитку дитини як цілісної особистості, визначено ключові освітні напрями та компетентності, що мають бути сформовані на етапі дошкільного дитинства [1]. Водночас Базовий компонент фактично формує систему професійних орієнтирів для підготовки майбутнього вихователя, оскільки саме він визначає кінцеві результати освітньої діяльності закладу дошкільної освіти.

Особливу роль у модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів відіграє професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». На відміну від попередніх нормативних підходів, орієнтованих переважно на перелік посадових обов'язків, професійний стандарт визначає структуру професійної діяльності вихователя через систему трудових функцій, професійних компетентностей та очікуваних результатів діяльності [16].

Аналіз змісту професійного стандарту дозволяє констатувати його відповідність сучасним міжнародним тенденціям розвитку педагогічної освіти. Документ передбачає формування не лише предметно-методичних компетентностей, а й інклюзивної, комунікативної, цифрової, рефлексивної та проєктувальної компетентностей. Таким чином, професійний стандарт фактично

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

виступає інтегрувальною ланкою між системою вищої педагогічної освіти та реальною професійною діяльністю вихователя [16].

Суттєвий вплив на розвиток професійної підготовки педагогічних кадрів має Концепція розвитку педагогічної освіти, у якій визначено основні напрями модернізації підготовки педагогів відповідно до європейських стандартів якості освіти [42]. Особливий акцент у документі зроблено на необхідності посилення практикоорієнтованості підготовки, розвитку педагогічної майстерності, удосконалення системи педагогічної практики та забезпечення безперервного професійного розвитку педагогічних працівників.

Важливим напрямом нормативної модернізації стало впровадження інклюзивної освітньої політики. Прийняття низки законодавчих і підзаконних актів щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на освіту сприяло формуванню нових вимог до професійної підготовки педагогів [15]. У результаті інклюзивна компетентність поступово трансформувалася з додаткової характеристики професійної діяльності в один із базових компонентів професійної компетентності сучасного вихователя.

Не менш важливим чинником розвитку педагогічної освіти виступає цифрова трансформація освітньої галузі. У сучасних нормативних документах цифрова компетентність розглядається як невід'ємний складник професійної підготовки педагогічних кадрів. Це зумовлено необхідністю використання цифрових ресурсів в освітньому процесі, розвитку інформаційної культури педагогів та забезпечення ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу [17; 37; 40].

Поряд із нормативно-правовими чинниками важливу роль у забезпеченні якості професійної підготовки відіграють інституційні механізми. Сучасні дослідження свідчать, що ефективність професійної підготовки визначається не лише змістом освітніх програм, а й характером взаємодії між закладами вищої освіти, закладами дошкільної освіти, професійними спільнотами та роботодавцями [21; 35].

У сучасних європейських системах освіти особлива увага приділяється створенню інституційних умов для переходу від

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійної підготовки до професійної діяльності. Йдеться насамперед про розвиток програм наставництва, професійної індукції, супервізії та професійної підтримки молодих педагогів. Саме такі механізми дозволяють забезпечити поступову адаптацію випускників до професійного середовища та сприяють формуванню професійної стійкості [21; 26; 35].

Отже, аналіз нормативно-правових та інституційних засад професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти свідчить про поступовий перехід від традиційної моделі професійної освіти до компетентісно орієнтованої системи підготовки, що відповідає сучасним європейським тенденціям розвитку освіти. Водночас ефективність реалізації задекларованих нормативних положень значною мірою залежить від узгодженості освітньої політики, змісту освітніх програм, механізмів забезпечення якості та інституційної підтримки професійного становлення майбутнього педагога.

Саме тому подальшого аналізу потребують європейські рамки якості ранньої та дошкільної освіти (ЕСЕС), які сьогодні виступають одним із провідних методологічних орієнтирів модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів у країнах Європейського Союзу та дедалі активніше впливають на трансформацію національних освітніх систем.

Упродовж останніх десятиліть у країнах Європейського Союзу відбулося суттєве переосмислення ролі ранньої та дошкільної освіти у розвитку особистості, суспільства й держави. Якщо раніше дошкільна освіта розглядалася переважно як сфера соціального догляду та підготовки до шкільного навчання, то сучасна європейська освітня політика трактує її як стратегічний інструмент забезпечення людського розвитку, соціальної справедливості, економічної конкурентоспроможності та суспільної згуртованості [22; 25].

Таке переосмислення зумовило формування нової парадигми забезпечення якості ранньої та дошкільної освіти, яка отримала відображення у низці документів Європейської Комісії, Організації економічного співробітництва та розвитку, ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ. Центральне місце серед них посідає European Quality Framework for Early Childhood Education and Care (надалі – European Quality

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Framework for ECEC), який сьогодні виступає одним із базових концептуальних документів розвитку дошкільної освіти в країнах Європейського Союзу [22].

На відміну від традиційних підходів до оцінювання якості освіти через матеріально-технічні ресурси або кількісні показники доступності освітніх послуг, European Quality Framework for ECEC пропонує системне бачення якості як комплексної характеристики функціонування всієї системи ранньої та дошкільної освіти. Відповідно до цього підходу якість формується внаслідок взаємодії нормативних, інституційних, кадрових, організаційних та педагогічних чинників, що забезпечують повноцінний розвиток дитини [22, с. 14–19].

Особливістю європейської рамки якості є розгляд професійної підготовки педагогічних кадрів як одного з центральних чинників забезпечення якості дошкільної освіти. Фактично професійна компетентність педагогів визначається не як окрема складова освітньої системи, а як системоутворювальний елемент, від якого залежить ефективність реалізації всіх інших компонентів якості [22, с. 32–36].

У структурі European Quality Framework for ECEC виокремлено п'ять взаємопов'язаних напрямів забезпечення якості:

- доступність освітніх послуг;
- кадрове забезпечення;
- зміст освітнього процесу;
- моніторинг та оцінювання якості;
- управління і фінансування системи [22, с. 20–29].

Аналіз зазначеної структури дозволяє зробити висновок, що кадровий компонент виступає інтегрувальною ланкою всієї системи. Саме через професійну діяльність педагога реалізуються освітні програми, забезпечується інклюзивність освітнього середовища, здійснюється взаємодія з родиною та впроваджуються інноваційні освітні практики.

Особливої уваги заслуговує положення European Quality Framework for ECEC щодо необхідності безперервного професійного розвитку педагогічних працівників. У документі наголошується, що початкова професійна підготовка є лише першим етапом професійного становлення педагога. Подальший

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

розвиток професійної компетентності має забезпечуватися через систему наставництва, професійної індукції, підвищення кваліфікації, участі в професійних спільнотах і програмах академічної мобільності [22, с. 33–37].

Подібна позиція простежується і в аналітичних звітах OECD серії *Starting Strong*, які протягом останніх двадцяти років стали одними з найавторитетніших міжнародних джерел щодо розвитку дошкільної освіти. У звітах наголошується, що саме професійний рівень педагогічних працівників має найбільший вплив на якість освітнього середовища та результати розвитку дітей [28, с. 17–22; 29, с. 11–18].

Особливо показовими є результати досліджень OECD щодо взаємозв'язку між якістю педагогічної взаємодії та розвитком дитини. Установлено, що високий рівень професійної компетентності педагога позитивно корелює з розвитком мовлення, когнітивних здібностей, соціально-комунікативних навичок і психологічного благополуччя дітей дошкільного віку [29, с. 19–27]. Водночас жоден інший чинник освітнього середовища не демонструє настільки стійкого впливу на результати розвитку дитини.

У документах ЮНЕСКО питання професійної підготовки педагогічних кадрів розглядається у ширшому контексті забезпечення сталого розвитку освіти. Доповідь *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action* підкреслює, що якість освіти безпосередньо залежить від професійної підготовки, мотивації та соціального статусу педагогічних працівників [33]. У зв'язку з цим підготовка педагогів розглядається як один із пріоритетних напрямів державної освітньої політики.

Особливого значення в сучасних європейських документах набуває проблема інклюзивності освітнього середовища. У рамках концепції ЄСЕС інклюзія розглядається не як окремий напрям діяльності, а як базовий принцип функціонування всієї системи дошкільної освіти. Відповідно підготовка педагогічних кадрів повинна забезпечувати готовність працювати з дітьми, які мають різні освітні потреби, соціокультурний досвід, мовні та комунікативні особливості [22; 24; 32].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Суттєвою особливістю сучасної європейської політики є також акцент на розвитку міжкультурної компетентності педагогів. У багатьох країнах Західної Європи зростання культурного різноманіття населення актуалізувало потребу в підготовці педагогів до роботи в мультикультурному середовищі. Саме тому міжкультурна компетентність дедалі частіше включається до структури професійної компетентності сучасного вихователя поряд з інклюзивною, комунікативною та цифровою компетентностями [21; 24].

Окремий напрям модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів пов'язаний із цифровою трансформацією освіти. У рамках європейської політики цифрової освіти сформовано низку документів, зокрема DigCompEdu, які визначають сучасні орієнтири розвитку цифрової компетентності педагогів [31]. При цьому цифровізація розглядається не як самоціль, а як інструмент підвищення якості освітнього процесу, розвитку інклюзивності та розширення можливостей професійної взаємодії.

Узагальнення європейських підходів до забезпечення якості ЕСЕС дозволяє виокремити кілька принципових положень, які мають важливе значення для модернізації системи професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні.

По-перше, якість професійної підготовки повинна розглядатися як складова загальної системи забезпечення якості дошкільної освіти.

По-друге, професійна компетентність педагога має формуватися як інтегративне утворення, що поєднує фахові, психологічні, інклюзивні, міжкультурні та цифрові складники.

По-третє, професійний розвиток вихователя повинен розглядатися як безперервний процес, що охоплює всі етапи професійної кар'єри.

По-четверте, модернізація підготовки педагогічних кадрів має спиратися на поєднання компетентнісного, ціннісного, рефлексивного та інституційного підходів.

Таким чином, European Quality Framework for ECEC виступає не лише інструментом оцінювання якості дошкільної освіти, а й важливою методологічною основою модернізації професійної

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

підготовки педагогічних кадрів. Його положення створюють концептуальне підґрунтя для переосмислення змісту професійної підготовки вихователів, розвитку інституційних механізмів професійного становлення та формування нової культури педагогічної професії в умовах європейської інтеграції.

Логічним продовженням аналізу є вивчення конкретних моделей професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в країнах Західної Європи, що дозволить виявити спільні тенденції, національні особливості та перспективні напрями адаптації європейського досвіду до українських освітніх реалій.

У сучасному європейському освітньому просторі професійна підготовка педагогічних кадрів дошкільної освіти розвивається в умовах поєднання спільних наднаціональних орієнтирів та національних освітніх традицій. Незважаючи на відмінності в організації освітніх систем, країни Західної Європи демонструють низку спільних тенденцій розвитку професійної підготовки педагогів, серед яких провідне місце займають компетентнісна спрямованість освітніх програм, інтеграція теоретичної та практичної підготовки, розвиток інклюзивної освіти, посилення ролі наставництва та забезпечення безперервного професійного розвитку педагогічних працівників [21; 22; 25].

Водночас кожна країна виробила власну модель професійної підготовки педагогічних кадрів, яка відображає особливості історичного розвитку освіти, соціокультурні традиції, систему державного управління та специфіку організації дошкільної освіти. Саме тому порівняльно-педагогічний аналіз національних моделей дозволяє виявити як універсальні закономірності професіоналізації педагогічної діяльності, так і перспективні практики, що можуть бути адаптовані до українських освітніх реалій.

Однією з найавторитетніших у світі вважається фінська модель професійної підготовки педагогічних кадрів. Система освіти Фінляндії традиційно посідає провідні позиції у міжнародних рейтингах якості освіти, а професія педагога належить до найбільш престижних і суспільно значущих [21; 26].

Особливістю фінської моделі є високий рівень академізації професійної підготовки. Майбутні педагоги дошкільної освіти здобувають освіту переважно на рівні магістратури, а освітні

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

програми характеризуються значним обсягом психолого-педагогічної та дослідницької підготовки. Значна увага приділяється розвитку критичного мислення, дослідницьких компетентностей і професійної рефлексії [21, с. 146–151].

Важливою характеристикою фінської системи є інтеграція теорії та практики. Педагогічна практика не розглядається як окремий завершальний етап навчання, а інтегрується в усі роки професійної підготовки. Студенти залучаються до спостереження, аналізу та здійснення педагогічної діяльності вже на ранніх етапах навчання, що сприяє поступовому формуванню професійної ідентичності та педагогічної майстерності [25; 26].

Не менш показовою є німецька модель професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти. Її характерною особливістю виступає поєднання академічної підготовки з практичною професіоналізацією. У Німеччині професійна підготовка педагогів реалізується через різні освітні траєкторії залежно від рівня професійної діяльності, однак для всіх програм характерною є значна увага до практичного компоненту та розвитку професійної відповідальності [35].

Особливого значення в німецькій системі набуває концепція професійної індукції. Після завершення основного етапу навчання майбутній педагог проходить спеціальний адаптаційний період професійного входження в діяльність під керівництвом наставника. Такий підхід дозволяє забезпечити плавний перехід від навчання до самостійної професійної діяльності та суттєво знижує ризики професійної дезадаптації молодих педагогів [21, с. 154–160].

Суттєвий інтерес становить французька модель професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Французька система традиційно характеризується високим рівнем державного регулювання та стандартизації професійної підготовки. Водночас сучасні реформи педагогічної освіти спрямовані на посилення практикоорієнтованості навчання та інтеграцію компетентнісного підходу [25].

Особливістю французької моделі є значна увага до розвитку громадянських, етичних та соціокультурних компетентностей педагога. Майбутній вихователь розглядається не лише як фахівець у сфері розвитку дитини, а й як носій демократичних цінностей,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

соціальної відповідальності та культурного посередництва. Такий підхід відображає загальноєвропейську тенденцію розширення професійної ролі педагога в сучасному суспільстві [24; 25].

Окремої уваги заслуговує досвід Італії, який має особливе значення для розвитку сучасної інклюзивної освіти. Саме Італія стала однією з перших європейських країн, що послідовно реалізувала політику повної освітньої інклюзії. У зв'язку з цим система професійної підготовки педагогічних кадрів була орієнтована на формування готовності працювати в інклюзивному освітньому середовищі [23; 24].

У професійній підготовці італійських педагогів значна увага приділяється питанням міждисциплінарної взаємодії, партнерства з родиною, індивідуалізації освітнього процесу та розвитку інклюзивної культури. Відповідно інклюзивна компетентність розглядається не як окремий елемент професійної підготовки, а як наскрізна характеристика професійної діяльності педагога [23].

Показовим для країн Центральної Європи є досвід Польщі, система педагогічної освіти якої протягом останніх десятиліть пройшла масштабну модернізацію в контексті інтеграції до Європейського Союзу. Польська модель поєднує сильні академічні традиції з активним впровадженням компетентнісного підходу та сучасних освітніх технологій [21].

Особливістю польської системи є послідовна орієнтація на розвиток професійної мобільності, академічної співпраці та міжнародної інтеграції педагогічної освіти. Важливим інструментом модернізації виступають програми академічної мобільності, міжнародні освітні проєкти та участь закладів вищої освіти у спільних європейських освітніх ініціативах [21; 25].

Попри національні відмінності, проведений аналіз дозволяє виокремити низку спільних тенденцій розвитку професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в країнах Західної Європи.

По-перше, професійна підготовка дедалі більше орієнтується на формування компетентностей, а не лише на передачу знань.

По-друге, суттєво зростає роль педагогічної практики як середовища професійної соціалізації майбутнього педагога.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

По-третє, професійна підготовка розглядається як безперервний процес, що охоплює етапи початкової підготовки, професійної індукції та подальшого професійного розвитку.

По-четверте, посилюється значення інклюзивної, міжкультурної та цифрової компетентностей як обов'язкових складників професійної компетентності сучасного вихователя.

По-п'яте, особлива увага приділяється формуванню професійної ідентичності, рефлексивної культури та здатності до професійного саморозвитку.

Узагальнення європейського досвіду свідчить, що сучасна модель професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти поступово трансформується від переважно академічної моделі до інтегративної моделі професіоналізації, у якій поєднуються нормативно-ціннісні орієнтири, компетентнісні результати, практична підготовка, професійна рефлексія та інституційна підтримка професійного становлення педагога.

Саме ця тенденція створює підстави для концептуального узагальнення результатів проведеного аналізу та формулювання інтегративної моделі професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в умовах європейської інтеграції.

Проведений теоретико-методологічний, нормативно-правовий та порівняльно-педагогічний аналіз дозволяє дійти висновку, що сучасна професійна підготовка педагогічних кадрів дошкільної освіти виходить за межі традиційного розуміння як процесу засвоєння професійних знань і методик роботи з дітьми. В умовах європейської інтеграції вона набуває ознак складної багаторівневої системи професіоналізації особистості, що поєднує педагогічні, психологічні, соціокультурні та інституційні виміри професійного розвитку майбутнього вихователя.

Результати аналізу наукових джерел, нормативних документів України та Європейського Союзу, а також сучасних моделей професійної підготовки педагогів у країнах Західної Європи дають підстави для розроблення інтегративної концептуальної моделі професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в умовах європейської інтеграції (Рис. 1.1.).

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

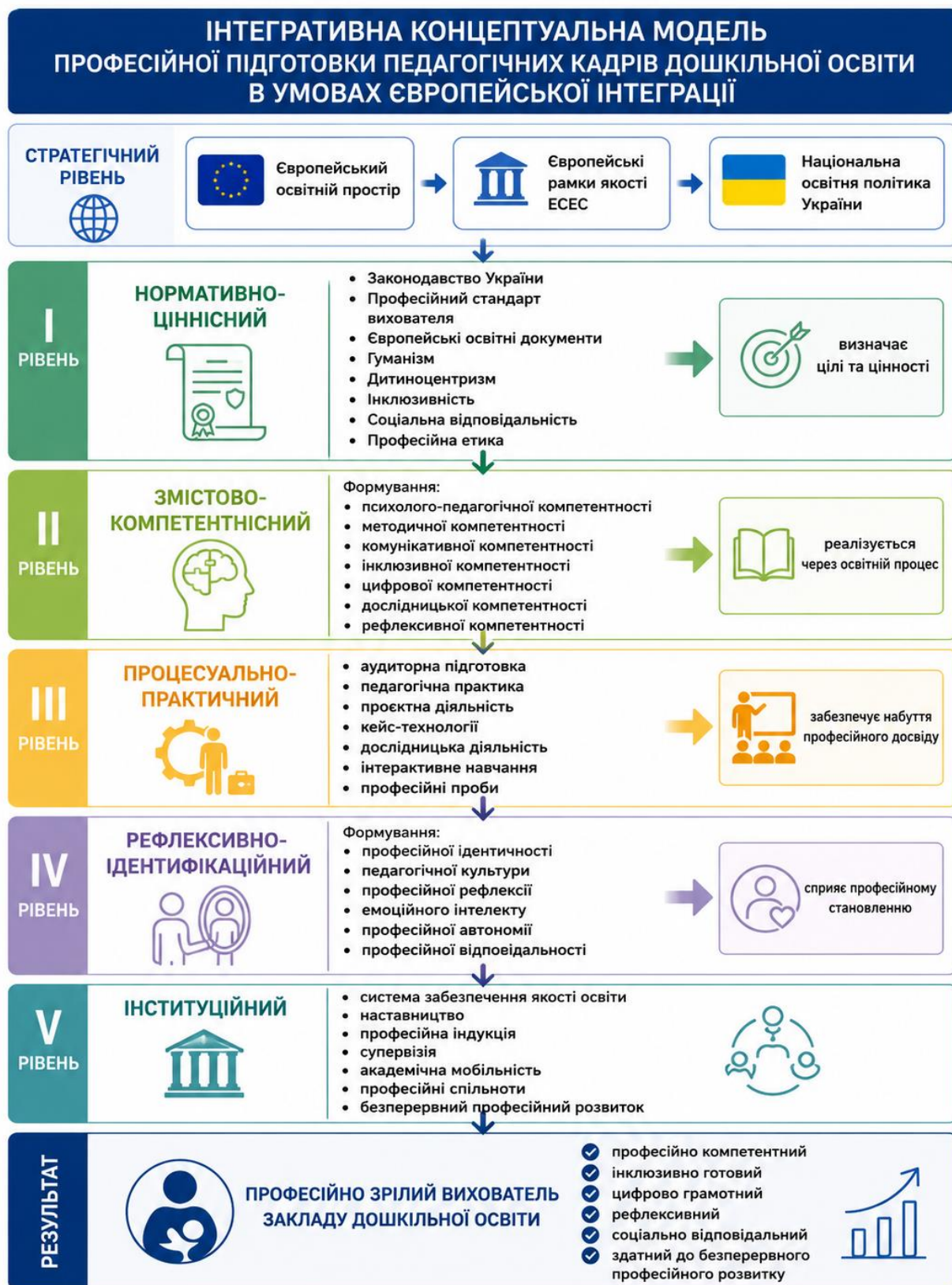


Рис. 1.1. Інтегративна структурно-функціональна модель професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в умовах європейської інтеграції

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Запропонована модель відображає цілісний характер професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в умовах європейської інтеграції. Її структурними компонентами виступають п'ять взаємопов'язаних рівнів: нормативно-ціннісний, змістово-компетентнісний, процесуально-практичний, рефлексивно-ідентифікаційний та інституційний. Взаємодія зазначених рівнів забезпечує перехід від нормативно визначених цілей професійної підготовки до формування професійно зрілого вихователя, здатного ефективно працювати в умовах сучасного інклюзивного, цифрового та міжкультурного освітнього середовища.

На відміну від традиційних моделей, запропонована концепція:

- має системний характер;
- поєднує педагогічний, психологічний та інституційний виміри;
- відображає послідовну логіку професіоналізації майбутнього вихователя;
- ґрунтується на положеннях European Quality Framework for ECES, компетентнісного підходу, теорії професійної ідентичності та концепції безперервного професійного розвитку;
- може використовуватися як концептуальна основа модернізації освітніх програм підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти України.

Запропонована модель ґрунтується на взаємодії п'яти взаємопов'язаних рівнів: нормативно-ціннісного, змістово-компетентнісного, процесуально-практичного, рефлексивно-ідентифікаційного та інституційного.

Перший рівень — нормативно-ціннісний — визначає світоглядні та аксіологічні засади професійної підготовки. Його основу становлять положення міжнародних і національних документів, що регламентують розвиток дошкільної освіти, професійної освіти та педагогічної діяльності. На цьому рівні формуються базові професійні цінності майбутнього вихователя:

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

гуманізм, дитиноцентризм, повага до прав дитини, інклюзивність, соціальна відповідальність, професійна етика та готовність до безперервного професійного розвитку. Саме нормативно-ціннісний рівень забезпечує стратегічну спрямованість професійної підготовки та визначає її соціальну місію.

Другий рівень — змістово-компетентнісний — відображає зміст професійної підготовки та результати навчання. Його структурними компонентами виступають система професійних компетентностей, визначених державними та професійними стандартами, а також сучасними європейськими рамками якості освіти. На цьому рівні забезпечується формування психолого-педагогічної, методичної, комунікативної, інклюзивної, цифрової, дослідницької та рефлексивної компетентностей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Третій рівень — процесуально-практичний — характеризує організацію професійної підготовки як системи професійних дій і досвіду. Його основу становлять педагогічна практика, професійно орієнтовані види діяльності, моделювання педагогічних ситуацій, проєктна діяльність, інтерактивні та дослідницькі технології навчання. Саме на цьому рівні відбувається інтеграція теоретичних знань і практичного досвіду, формування професійного мислення та розвиток здатності до самостійного прийняття педагогічних рішень.

Четвертий рівень — рефлексивно-ідентифікаційний — забезпечує внутрішній вимір професійного становлення майбутнього педагога. Він охоплює розвиток професійної самосвідомості, професійної ідентичності, рефлексивної культури, емоційного інтелекту та здатності до професійного саморозвитку. Саме цей рівень забезпечує перехід від формального засвоєння професійних компетентностей до їх особистісного прийняття та інтеграції у систему професійних цінностей майбутнього вихователя.

П'ятий рівень — інституційний — відображає систему організаційних механізмів забезпечення професійної підготовки та професійного розвитку педагогічних кадрів. До нього належать освітні стандарти, система забезпечення якості освіти, механізми

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

наставництва, професійної індукції, академічної мобільності, міжінституційної взаємодії та безперервного професійного навчання. Саме інституційний рівень створює умови для узгодження результатів професійної підготовки з реальними потребами освітньої практики та ринку праці.

Принциповою особливістю запропонованої моделі є взаємозалежність усіх її складових. Кожен рівень не функціонує ізольовано, а перебуває у постійній взаємодії з іншими. Нормативно-ціннісні орієнтири визначають зміст компетентностей; змістово-компетентнісний рівень реалізується через процесуально-практичну підготовку; практичний досвід стає основою формування професійної ідентичності та рефлексії; інституційні механізми забезпечують цілісність і стійкість функціонування всієї системи професійної підготовки.

Таким чином, професійна підготовка педагогічних кадрів дошкільної освіти в умовах європейської інтеграції доцільно розглядається як багаторівнева система професіоналізації особистості, що забезпечує формування не лише професійної компетентності, а й професійної культури, професійної ідентичності та готовності до безперервного професійного розвитку. Запропонована концептуальна модель створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу психологічних, інклюзивних та організаційно-педагогічних аспектів професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти, які розглядаються в наступних розділах монографії.

Проведений теоретико-методологічний аналіз дозволив встановити, що професійна підготовка педагогічних кадрів дошкільної освіти в умовах європейської інтеграції набуває ознак складної багатовимірної системи, яка функціонує на перетині педагогічних, психологічних, соціокультурних та інституційних процесів. Сучасні трансформації освітнього простору зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до підготовки вихователя та переходу до моделі професійного становлення, орієнтованої на формування професійної компетентності, професійної ідентичності, рефлексивної культури та готовності до безперервного професійного розвитку.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Установлено, що міжнародний освітній дискурс розглядає ранню та дошкільну освіту як стратегічний ресурс суспільного розвитку, людського капіталу та забезпечення рівності освітніх можливостей. У межах концепції Early Childhood Education and Care (надалі – ЕСЕС) якість дошкільної освіти безпосередньо пов'язується з якістю професійної підготовки педагогічних кадрів, а професійна компетентність педагога визначається одним із ключових чинників ефективності освітнього середовища.

З'ясовано, що сучасне теоретичне осмислення професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти ґрунтується на інтеграції системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, рефлексивного та порівняльно-педагогічного підходів. Їх поєднання дозволяє розглядати професійну підготовку не лише як процес набуття професійних знань і вмінь, а як цілісну систему професіоналізації особистості майбутнього педагога.

У результаті категоріального аналізу уточнено взаємозв'язок базових понять дослідження. Визначено, що професійна підготовка виступає процесуальною основою професіоналізації майбутнього вихователя; професійна готовність відображає ступінь сформованості його здатності до професійної діяльності; професійна компетентність характеризує інтегральний результат підготовки; професійна ідентичність забезпечує внутрішню цілісність професійного розвитку та стійкість професійного самовизначення.

Встановлено, що професійна компетентність сучасного вихователя має інтегративний характер і охоплює психолого-педагогічну, методичну, комунікативну, інклюзивну, цифрову, дослідницьку та рефлексивну складові. Водночас ефективність професійної діяльності педагога визначається не лише рівнем сформованості окремих компетентностей, а й їх інтеграцією у структуру професійної культури та професійної ідентичності.

Особливу увагу приділено професійній ідентичності як одному з центральних механізмів професійного становлення педагога. Доведено, що професійна ідентичність виступає інтегративним показником професійної зрілості майбутнього вихователя, забезпечує прийняття професійних цінностей, розвиток професійної відповідальності, рефлексивності та

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

готовності до професійного саморозвитку. Її формування здійснюється під впливом професійної підготовки, педагогічної практики, наставництва, професійної взаємодії та професійної рефлексії.

Аналіз нормативно-правового забезпечення професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти засвідчив, що в Україні сформовано нормативне підґрунтя модернізації педагогічної освіти відповідно до європейських тенденцій розвитку освітньої галузі. Визначальне значення у цьому процесі мають Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», Концепція розвитку педагогічної освіти та нормативні документи, що регламентують інклюзивну й цифрову трансформацію освіти.

Установлено, що важливим методологічним орієнтиром модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів виступає European Quality Framework for ECEC, у межах якого професійний розвиток педагогів розглядається як центральний чинник забезпечення якості ранньої та дошкільної освіти. Європейські рамки якості акцентують необхідність поєднання професійної компетентності, інклюзивної культури, рефлексивної практики, безперервного професійного розвитку та ефективних інституційних механізмів підтримки педагогів.

Порівняльний аналіз систем професійної підготовки педагогічних кадрів у країнах Західної Європи дозволив виявити низку спільних тенденцій, серед яких провідне місце займають компетентнісна орієнтація підготовки, посилення ролі педагогічної практики, розвиток наставництва та професійної індукції, формування інклюзивної, міжкультурної та цифрової компетентностей, а також підтримка професійної рефлексії та навчання впродовж життя.

Узагальнення результатів аналізу стало підставою для розроблення інтегративної концептуальної моделі професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в умовах європейської інтеграції. Запропонована модель включає нормативно-ціннісний, змістово-компетентнісний, процесуально-практичний, рефлексивно-ідентифікаційний та інституційний

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

рівні, що перебувають у постійній взаємодії та забезпечують цілісність професійного становлення майбутнього вихователя.

Отже, результати проведеного аналізу підтверджують необхідність розгляду професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти як багаторівневої системи професіоналізації особистості, що інтегрує освітні, психологічні, соціокультурні та інституційні механізми формування сучасного педагога. Виявлені закономірності та сформульовані концептуальні положення створюють теоретико-методологічне підґрунтя для подальшого дослідження психологічних аспектів професійного становлення майбутнього вихователя, що становить предмет наступного підрозділу монографії.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція)*: затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. Міністерство освіти і науки України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 18.12.2025).
2. Бацевич Ф. С. *Основи комунікативної лінгвістики*: підручник. Київ, ВЦ «Академія», 2004. 344 с.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. *Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови*: підручник. 2-ге вид., допов. Київ, Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
4. Верховна Рада України. *Закон України «Про охорону дитинства»* (чинна редакція). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 18.12.2025).
5. Верховна Рада України. *Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»* (чинна редакція). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 18.12.2025).
6. *Вихователь закладу дошкільної освіти: методичні рекомендації до професійного стандарту*. Київ, 2022.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

[Електронний ресурс]. Режим доступу: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/08.12.metodychni_rekomendacziyi_profesijnyj_standart_vyhovatelya.pdf (дата звернення: 18.12.2025).

7. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eprints.zu.edu.ua/13363/1/Дубасенюк%20О.pdf> (дата звернення: 18.12.2025).
8. Дяченко М. Інклюзивна освіта в дошкільних навчальних закладах: аналіз практик та бар'єрів впровадження. *Інклюзивна освіта*. 2018. № 1. С. 41–48.
9. Єфіменко І. О. Інклюзивно-ресурсні центри: потенціал та обмеження впровадження. *Педагогічні науки*. 2020. № 72. С. 101–105.
10. Закон України «Про дошкільну освіту». Відомості Верховної Ради України. 2001. № 49. Ст. 259 (зі змінами). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 18.12.2025).
11. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 18.12.2025).
12. Зязюн І. А. *Педагогічна майстерність*: підручник. Київ, Вища школа, 2008. 376 с.
13. Кабінет Міністрів України. *Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі освіти* (чинні редакції/пов'язані акти). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 18.12.2025).
14. Кабінет Міністрів України. *Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти*: постанова від 10.04.2019 № 530. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF> (дата звернення: 18.12.2025).

15. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. *Інклюзивна освіта: від основ до практики*: монографія. Київ, ТОВ «Атопол», 2016. 152 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708170/1/Інклюзивна%20освіта%20від%20основ%20до%20практики.pdf> (дата звернення: 18.12.2025).
16. *Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»*: наказ від 19.10.2021 № 755-21. Міністерство освіти і науки України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 18.12.2025).
17. Сергієнко В. П., Франчук Н. П. (ред.). *Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади*: монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ, Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745271/1/%21%21%212.01.25_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf (дата звернення: 18.12.2025).
18. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *British Educational Research Journal*. 2009. Vol. 36. No. 4. P. 485–500.
19. Beijard D., Meijer P. C., Morine-Dersheimer G. Teacher professional identity: A systematic review study. *Teaching and Teacher Education*. 2004. Vol. 20. No. 2. P. 107–128.
20. Caena F. Teacher competence frameworks in Europe: Policy trends and issues. *European Journal of Education*. 2014. Vol. 49. No. 3. P. 311–331. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>.
21. *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”)*. Official Journal of the European Union. 2009. С 119. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj%3AJOC_2009_119_R_0002_01 (дата звернення: 18.12.2025).

22. Council of the European Union. *Council recommendation on high quality early childhood education and care systems (2019/C 189/02)*. Official Journal of the European Union. 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01)) (дата звернення: 18.12.2025).
23. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Inclusive early childhood education: new insights and tools*. Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools> (дата звернення: 18.12.2025).
24. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Teacher professional learning for inclusion: literature review*. Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-professional-learning-inclusion> (дата звернення: 18.12.2025).
25. European Commission, EACEA, Eurydice. *Key data on early childhood education and care in Europe. 2019 edition*. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2019-edition> (дата звернення: 18.12.2025).
26. European Commission. *Education and training 2030 (ET 2030): European education area*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/ecec> (дата звернення: 18.12.2025).
27. European Commission. *Proposals for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Brussels, European Commission, 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.opgroeien.be/sites/default/files/documenten/ecec-quality-framework_en.pdf (дата звернення: 18.12.2025).

28. OECD. *Building a high-quality early childhood education and care workforce*. Paris, OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.
29. OECD. *Engaging young children: lessons from research about quality in early childhood education and care*. Paris, OECD Publishing, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>.
30. OECD. *Starting strong VI: supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. Paris, OECD Publishing, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/starting-strong-vi_0a304435/f47a06ae-en.pdf (дата звернення: 18.12.2025).
31. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата звернення: 18.12.2025).
32. UNESCO. *Global education monitoring report 2020: inclusion and education – all means all*. Paris, UNESCO, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724> (дата звернення: 18.12.2025).
33. UNESCO. *ICT Competency Framework for Teachers (Version 3)*. Paris: UNESCO, 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> (дата звернення: 18.12.2025).
34. UNICEF. *A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education*. New York: UNICEF, 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.unicef.org/reports/a-world-ready-to-learn-2019> (дата звернення: 18.12.2025).
35. Council of the European Union. *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) (2021/C 66/01)*. Official Journal of the European Union. 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [53](https://eur-</div><div data-bbox=)

- lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29 (дата звернення: 18.12.2025).
36. European Commission. *Proposal for a Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems*. COM(2018) 271 final. 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52018DC0271> (дата звернення: 18.12.2025).
37. OECD. *Empowering Young Children in the Digital Age (Starting Strong)*. Paris, OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/50967622-en>. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/04/empowering-young-children-in-the-digital-age_a72e8254/50967622-en.pdf (дата звернення: 18.12.2025).
38. Shulman L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 1986. Vol. 15. No. 2. P. 4–14. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.
39. Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. 374 p.
40. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108. P. 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
41. Feiman-Nemser S. Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher. *Journal of Teacher Education*. 2001. Vol. 52. No. 1. P. 17–30. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>.
42. Верховна Рада України. *Закон України «Про вищу освіту»* (чинна редакція). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 18.12.2025).
43. Кабінет Міністрів України. *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій*: постанова від 23.11.2011 № 1341 (чинна редакція). [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<https://zakon.rada.gov.ua/go/1341-2011-%D0%BF>

(дата

звернення: 18.12.2025).

44. *Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта»*: затверджено і введено в дію наказом МОН України від 21.11.2019 № 1456. Міністерство освіти і науки України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 18.12.2025).
45. *Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта»*: затверджено і введено в дію наказом МОН України від 29.04.2020 № 572. Міністерство освіти і науки України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf> (дата звернення: 18.12.2025).
46. United Nations. *Convention on the Rights of the Child*. 1989. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (дата звернення: 18.12.2025).
47. United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. 2006. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (дата звернення: 18.12.2025).
48. UNESCO. *Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education*. 2022. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/11/tashkent-declaration-ecce-2022.pdf> (дата звернення: 18.12.2025).

1.2. Теорія і практика професійної підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти в Україні: модель у контексті імплементації європейського досвіду

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

На початку XXI століття проблема забезпечення якісної передшкільної освіти набула статусу одного з пріоритетних напрямів освітньої політики більшості розвинених країн світу. Зростання суспільної уваги до раннього дитинства зумовлене не лише усвідомленням особливої ролі цього вікового періоду у становленні особистості, а й накопиченням значного масиву міждисциплінарних досліджень, які переконливо доводять взаємозв'язок між якістю освітнього середовища в ранньому та дошкільному віці і подальшими освітніми, соціальними та економічними результатами розвитку людини [17, р. 77–80; 18, р. 91–94; 33, р. 31–35].

У сучасній педагогічній науці передшкільна освіта розглядається не як вузько підготовчий етап до навчання у школі, а як самостійний і надзвичайно важливий період розвитку дитини, у межах якого формуються базові механізми пізнання, соціальної взаємодії, емоційної регуляції, мовленнєвої діяльності та особистісної ідентичності. Саме в цей період закладаються передумови навчальної мотивації, довільності поведінки, комунікативної компетентності та психологічної готовності до подальшого навчання, що зумовлює стратегічне значення передшкільної освіти для всієї системи неперервної освіти [1; 17, р. 81–84; 18, р. 95–98].

Сучасні міжнародні дослідження розвитку дитини дедалі частіше спираються на концепцію людського капіталу, відповідно до якої інвестиції в раннє дитинство забезпечують найвищий соціальний та економічний ефект порівняно з будь-якими іншими етапами освітньої траєкторії особистості. У працях Дж. Хекмана переконливо доведено, що якісна рання та дошкільна освіта сприяє зменшенню соціальної нерівності, підвищенню освітніх досягнень, формуванню продуктивної зайнятості в дорослому віці та загалом забезпечує довгострокові позитивні наслідки для суспільства [33, р. 36–41]. Аналогічні висновки містяться у доповідях OECD та UNESCO, які розглядають системи ранньої освіти і догляду (ECEC) як один із ключових інструментів забезпечення сталого розвитку та соціальної згуртованості суспільства [38; 39; 45].

У сучасному європейському освітньому просторі поняття передшкільної освіти дедалі частіше інтегрується у ширший

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

концепт Early Childhood Education and Care (ECEC), який охоплює не лише освітній компонент, а й питання розвитку, догляду, підтримки добробуту дитини та взаємодії з родиною. Такий підхід ґрунтується на розумінні дитини як активного суб'єкта освітнього процесу, носія власних потреб, інтересів і прав, що відповідає положенням Конвенції ООН про права дитини [23] та сучасним європейським рамкам якості дошкільної освіти [24; 30].

У документах Європейського Союзу наголошується, що якість системи ECEC визначається не лише змістом освітніх програм чи матеріально-технічними умовами функціонування закладів освіти, а передусім якістю педагогічної взаємодії між дитиною та педагогом. Саме тому професійна підготовка педагогічних кадрів розглядається як центральний механізм забезпечення якості дошкільної та передшкільної освіти [24; 30; 37].

У контексті української освітньої політики питання розвитку передшкільної освіти також набуває особливого значення. Закон України «Про освіту» визначає освіту як основу інтелектуального, культурного та духовного розвитку особистості і суспільства [7], тоді як Закон України «Про дошкільну освіту» підкреслює необхідність забезпечення цілісного розвитку дитини, формування її життєвої компетентності та готовності до подальшого навчання [6]. Водночас нова редакція Базового компонента дошкільної освіти розглядає дитину як активного суб'єкта власного розвитку та визначає компетентнісний підхід як провідний орієнтир організації освітнього процесу [1].

Особливістю сучасного етапу розвитку передшкільної освіти є поступовий перехід від традиційної моделі підготовки дитини до школи до концепції забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою. У цій логіці головним результатом передшкільної освіти виступає не засвоєння окремих знань чи навичок, а формування цілісної готовності дитини до навчання, що охоплює когнітивний, емоційний, соціальний, мовленнєвий і поведінковий компоненти [1; 40].

Психологічні дослідження засвідчують, що успішність адаптації дитини до шкільного навчання значною мірою залежить від сформованості довільної поведінки, емоційної саморегуляції,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

здатності до взаємодії з однолітками й дорослими, а також від рівня розвитку мовлення та мислення. Саме тому сучасна передшкільна освіта має бути спрямована на забезпечення гармонійного розвитку особистості, а не на форсоване навчання академічних умінь [17, р. 83–85; 18, р. 98–100].

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти. Якщо раніше вихователь розглядався переважно як організатор освітньої діяльності дітей, то сучасний педагог виступає фасилітатором розвитку, партнером дитини і родини, організатором інклюзивного середовища, координатором міждисциплінарної взаємодії та носієм професійних цінностей [13; 24; 37].

Зміна професійної ролі педагога закономірно зумовлює трансформацію вимог до його підготовки. Сучасний вихователь повинен володіти не лише предметними та методичними знаннями, а й розвиненими комунікативними, інклюзивними, цифровими, рефлексивними та етичними компетентностями. Такий підхід відображено як у національному професійному стандарті вихователя закладу дошкільної освіти [13], так і в європейських рамках професійних компетентностей педагогів [20; 29].

Особливого значення набуває також проблема формування професійної ідентичності майбутнього педагога. Сучасні дослідження свідчать, що ефективність професійної діяльності значною мірою визначається не лише рівнем знань і вмінь, а й сформованістю професійних цінностей, усвідомленням власної ролі, готовністю до рефлексії та безперервного професійного розвитку [15, р. 488–492; 16, р. 113–118; 21].

Таким чином, аналіз сучасного наукового дискурсу дозволяє розглядати передшкільну освіту як стратегічно важливий сегмент системи неперервної освіти, що забезпечує формування базових передумов подальшого розвитку особистості. Її ефективність безпосередньо пов'язана з якістю професійної підготовки педагогічних кадрів, здатних реалізовувати сучасні освітні підходи, забезпечувати інклюзивність освітнього середовища, підтримувати індивідуальні траєкторії розвитку дітей та створювати умови для їх успішного переходу до початкової школи. Саме тому проблема

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійної підготовки педагогів передшкільної освіти потребує комплексного теоретичного осмислення та порівняльного аналізу в контексті сучасних європейських освітніх тенденцій.

Упродовж останніх десятиліть у міжнародному освітньому просторі відбулося суттєве переосмислення ролі ранньої та дошкільної освіти у розвитку особистості, суспільства та держави. Якщо традиційно дошкільна освіта розглядалася переважно як підготовчий етап до шкільного навчання, то сучасні міжнародні дослідження, нормативні документи та стратегічні освітні програми визначають її як один із ключових чинників забезпечення людського розвитку, соціальної справедливості та економічної конкурентоспроможності країни [17, р. 77–80; 18, р. 91–94].

Особливе значення у формуванні нової освітньої парадигми відіграла концепція Early Childhood Education and Care (ECEC), яка на сьогодні стала провідним орієнтиром розвитку систем ранньої та дошкільної освіти в країнах Європейського Союзу, Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), ЮНЕСКО та інших міжнародних інституцій [24; 38; 39; 45]. На відміну від традиційних підходів, концепція ECEC інтегрує освітній, виховний, соціальний, психологічний та оздоровчий компоненти розвитку дитини, розглядаючи її як цілісну особистість із власними потребами, правами та потенціалом.

В основу сучасної моделі ECEC покладено ідею гармонійного розвитку дитини від народження до початку шкільного навчання. У цьому контексті освіта розглядається не як процес передачі знань, а як створення умов для всебічного розвитку особистості, формування життєвих компетентностей, підтримки добробуту та забезпечення рівних можливостей для всіх дітей незалежно від соціального походження, культурних особливостей чи стану здоров'я [24; 37].

Важливим етапом становлення сучасної європейської політики у сфері дошкільної освіти стала Лісабонська стратегія (Lisbon Strategy), ухвалена у 2000 році. У документі вперше на рівні Європейського Союзу було визначено необхідність розвитку людського капіталу як ключової умови економічного зростання та соціальної стабільності. Саме в межах цієї стратегії рання та

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

дошкільна освіта почали розглядатися як стратегічний ресурс довгострокового розвитку суспільства [35].

Подальший розвиток зазначені ідеї отримали в межах стратегії «Європа 2020» (Europe 2020), яка акцентувала увагу на забезпеченні інклюзивного та сталого зростання, підвищенні рівня освіченості населення та зменшенні соціальної нерівності [36]. Особлива увага приділялася саме системам ЕСЕС як механізму попередження освітніх ризиків та забезпечення рівного доступу дітей до якісної освіти.

У сучасному Європейському освітньому просторі (European Education Area) рання та дошкільна освіта розглядається як перший рівень безперервної освіти, який забезпечує основу для подальшого навчання впродовж життя (lifelong learning) [30]. У документах Європейської Комісії наголошується, що якісна система ЕСЕС має сприяти не лише академічній готовності дитини до школи, а й розвитку її соціальних, емоційних, творчих та громадянських компетентностей.

Особливого значення для розвитку сучасних систем дошкільної освіти набуло ухвалення Європейської рамки якості ранньої та дошкільної освіти (European Quality Framework for ECEC) [24]. Цей документ став одним із найбільш впливових орієнтирів для модернізації дошкільної освіти у країнах Європейського Союзу та визначив основні критерії забезпечення якості систем ЕСЕС.

У межах зазначеної рамки виділено п'ять взаємопов'язаних компонентів якості:

- доступність освітніх послуг;
- якість педагогічних кадрів;
- зміст освітніх програм;
- моніторинг та оцінювання якості;
- управління і фінансування системи освіти [24].

Аналіз структури European Quality Framework for ECEC дозволяє зробити принципово важливий висновок: центральним чинником якості дошкільної освіти визнається саме педагог. Незалежно від особливостей освітньої системи конкретної країни саме рівень професійної підготовки педагогічних кадрів визначає

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

якість освітнього середовища та результативність освітнього процесу.

Подібні висновки містяться і в дослідженнях OECD. У серії аналітичних звітів «Starting Strong» підкреслюється, що найбільший вплив на розвиток дитини здійснює якість педагогічної взаємодії, яка безпосередньо залежить від професійної компетентності педагога, його психологічної готовності до роботи з дітьми та здатності створювати розвивальне освітнє середовище [38; 39].

Особливої актуальності зазначені положення набувають у контексті інклюзивної освіти. Сучасна модель ЕСЕС передбачає забезпечення доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від особливостей розвитку, соціального статусу чи культурного походження. Саме тому одним із ключових напрямів модернізації систем професійної підготовки педагогів виступає формування інклюзивної компетентності, здатності працювати в умовах різноманітності та підтримувати індивідуальні освітні траєкторії розвитку дітей [9; 10; 11; 14].

У сучасних європейських документах також простежується поступове розширення функцій педагога дошкільної освіти. Вихователь розглядається не лише як організатор освітньої діяльності дітей, а як фасилітатор розвитку, партнер родини, учасник міждисциплінарної команди та суб'єкт безперервного професійного навчання [24; 30; 37]. Це закономірно зумовлює необхідність перегляду змісту професійної підготовки педагогічних кадрів та посилення її практикоорієнтованого характеру.

Значний вплив на трансформацію сучасних моделей підготовки педагогів має також розвиток цифрового суспільства. У документах Європейської Комісії цифрова компетентність визначається як одна з ключових компетентностей XXI століття [20; 29]. Водночас сучасні підходи наголошують на необхідності гуманістично орієнтованої цифровізації освіти, що передбачає використання цифрових технологій як засобу підтримки розвитку дитини, а не як самоцілі [20].

У контексті модернізації української системи дошкільної освіти особливого значення набуває адаптація концептуальних

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

положень ЕСЕС до національних умов розвитку освіти. Важливо враховувати, що імплементація європейського досвіду не може здійснюватися шляхом механічного перенесення окремих моделей чи практик. Йдеться про науково обґрунтоване поєднання міжнародних орієнтирів якості із національними традиціями дошкільної освіти, положеннями Базового компонента дошкільної освіти, професійного стандарту вихователя та актуальними потребами українського суспільства [1; 13].

Таким чином, сучасна концепція Early Childhood Education and Care виступає не лише теоретичною основою розвитку дошкільної освіти, а й важливим методологічним орієнтиром модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів. Саме в межах ЕСЕС відбувається формування нової моделі педагога, здатного забезпечувати якість освітнього середовища, підтримувати індивідуальний розвиток дитини, реалізовувати принципи інклюзивності та здійснювати професійну діяльність відповідно до сучасних європейських стандартів якості освіти (табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Місія передшкільної освіти, компетентнісні вимоги до вихователя та імплікації для підготовки в ЗВО

Місія та функції передшкільної освіти	Компетентнісні вимоги до вихователя (на основі профстандарту) [13; 4]	Європейські референти якості ЕСЕС [24; 30; 40]	Імплікації для реалізації підготовки в ЗВО
Забезпечення психологічної та соціальної готовності дитини до школи	Психолого-педагогічна, діагностична, комунікативна компетентності	Наступність між ЕСЕС і початковою освітою; цілісний розвиток дитини	Модулі з психології переходу до школи; тренінги з оцінювання готовності; педагогічна практика у старших групах ЗДО

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Місія та функції передшкільної освіти	Компетентнісні вимоги до вихователя (на основі профстандарту) [13; 4]	Європейські референти якості ЕСЕС [24; 30; 40]	Імплікації для реалізації підготовки в ЗВО
Забезпечення рівних освітніх можливостей	Інклюзивна, етична, соціальна компетентності	Інклюзивність, рівний доступ, підтримка різноманіття	Курси з інклюзивної освіти; практики в інклюзивних групах; аналіз кейсів; робота в командах супроводу
Організація діяльнісного освітнього процесу	Методична, проєктувальна компетентності	Активна участь дитини, діяльнісне навчання	Майстерні педагогічного дизайну; проєктні модулі; створення власних освітніх сценаріїв
Партнерство з родиною	Комунікативна, фасилітативна компетентності	Співпраця з батьками	Тренінги з педагогічної комунікації; моделювання батьківських зустрічей; портфоліо комунікативних кейсів
Забезпечення безпечного та розвивального середовища	Організаційна, рефлексивна компетентності	Якість середовища та моніторинг	Курси з оцінювання освітнього середовища; рефлексивні семінари; аудит середовища під час практики

Після аналізу компонентів Європейської рамки якості ЕСЕС стає очевидним, що всі вони тією чи іншою мірою пов'язані з

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійною підготовкою педагогічних кадрів. Навіть такі компоненти, як управління, моніторинг або забезпечення доступності освіти, у кінцевому підсумку реалізуються через діяльність конкретного педагога. Саме тому сучасна європейська політика у сфері дошкільної освіти дедалі більше орієнтується на розвиток професійного потенціалу вихователя як головного ресурсу забезпечення якості освітнього середовища.

Узагальнюючи результати проведеного аналізу, можна констатувати, що система ЕСЕС сформувала нове бачення ролі дошкільної освіти в розвитку особистості та суспільства. Передшкільна освіта постає не лише як підготовчий етап до навчання у школі, а як самостійний соціально-педагогічний інститут, який забезпечує формування основ життєвої компетентності дитини. Відповідно професійна підготовка педагогічних кадрів повинна розглядатися як стратегічний механізм реалізації цілей ЕСЕС та один із ключових напрямів модернізації сучасної педагогічної освіти.

Сучасне розуміння місії передшкільної освіти в межах концепції Early Childhood Education and Care (ЕСЕС) зумовлює перегляд традиційних підходів до визначення професійних характеристик педагога. Якщо в класичних моделях професійної підготовки основна увага приділялася формуванню предметно-методичних знань і навичок організації освітнього процесу, то сучасні європейські підходи розглядають педагога як центрального суб'єкта забезпечення якості освітнього середовища, підтримки добробуту дитини та реалізації принципів інклюзивності, рівності й сталого розвитку [24; 38; 39].

У документах Європейської Комісії, OECD та UNESCO якість системи ЕСЕС безпосередньо пов'язується з професійною компетентністю педагогічних кадрів. При цьому компетентність трактується не як сукупність окремих знань і вмінь, а як інтегрована здатність педагога ефективно діяти в складних професійних ситуаціях, забезпечувати індивідуалізацію освітнього процесу, підтримувати розвиток кожної дитини та здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму і педагогічної етики [24; 37].

Аналіз сучасних європейських рамок компетентностей педагогів дозволяє виокремити кілька взаємопов'язаних блоків

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійної компетентності педагога передшкільної освіти. До них належать психолого-педагогічна, комунікативна, інклюзивна, цифрова, дослідницька, рефлексивна та соціально-громадянська компетентності. Водночас усі зазначені компоненти інтегруються навколо провідної професійної функції педагога — забезпечення цілісного розвитку дитини та створення умов для її успішного переходу до наступного рівня освіти.

У цьому контексті компетентнісний профіль педагога передшкільної освіти доцільно розглядати як динамічну систему професійних характеристик, яка поєднує нормативно визначені результати підготовки з індивідуальними особливостями професійного становлення фахівця. Такий підхід створює підґрунтя для подальшого аналізу проблеми наступності між дошкільною та початковою освітою як одного з ключових напрямів професійної діяльності сучасного педагога.

Однією з фундаментальних характеристик сучасної передшкільної освіти виступає забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Саме наступність сьогодні розглядається не лише як організаційний принцип побудови освітньої системи, а як складний психолого-педагогічний механізм забезпечення безперервності розвитку особистості дитини в процесі її переходу від дошкільного дитинства до систематичного навчання. У сучасних умовах модернізації освіти проблема наступності набуває особливої актуальності у зв'язку з реалізацією компетентнісної парадигми, розвитком інклюзивної освіти, впровадженням принципів дитиноцентризму та інтеграцією української освіти до Європейського освітнього простору [1; 7; 24].

У педагогічній науці проблема наступності має тривалу історію дослідження. Її теоретичні засади формувалися під впливом ідей культурно-історичної теорії розвитку особистості Л. Виготського, відповідно до якої розвиток дитини відбувається через поступове засвоєння соціального досвіду в процесі взаємодії з навколишнім середовищем. Особливого значення набуває положення про зону найближчого розвитку, яка визначає перспективи подальшого розвитку дитини та створює підґрунтя для організації освітнього процесу відповідно до її потенційних можливостей. Саме ця ідея стала однією з методологічних основ

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

сучасного розуміння наступності між освітніми рівнями [17, р. 83–85].

Подальший розвиток проблема отримала в працях Д. Ельконіна, який розглядав перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку як особливий етап зміни провідної діяльності. Науковець довів, що успішність адаптації дитини до школи значною мірою залежить від рівня сформованості психологічних новоутворень дошкільного віку, серед яких особливе місце посідають довільність поведінки, внутрішній план дій, мотиваційна готовність до навчання та здатність до рефлексії власної діяльності [17, р. 85–87].

Вагомий внесок у розроблення проблеми наступності зробили українські психологи та педагоги. У працях Г. Костюка розвиток особистості розглядається як цілісний процес взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, що забезпечують поступове ускладнення психічної діяльності дитини. Учений наголошував на необхідності врахування закономірностей вікового розвитку під час організації освітнього процесу та підкреслював значення узгодженості педагогічних впливів на різних етапах розвитку особистості [17, р. 88–90].

Особливого значення для сучасного розуміння наступності набули дослідження О. Запорожця, присвячені розвитку довільності поведінки та становленню особистості в дошкільному віці. Науковець переконливо довів, що саме дошкільний період є сенситивним для формування психологічних механізмів саморегуляції, які в подальшому забезпечують успішність навчальної діяльності [17, р. 90–92].

Суттєвий внесок у розвиток сучасних підходів до забезпечення наступності здійснили С. Максименко, Т. Піроженко, О. Кононко, Н. Гавриш та інші українські науковці. Їхні дослідження переконливо свідчать, що готовність до шкільного навчання не може зводитися виключно до рівня інтелектуального розвитку чи сформованості окремих академічних навичок. Йдеться про цілісну систему психологічних, соціальних, емоційних і діяльнісних характеристик особистості, які забезпечують здатність дитини успішно включатися в нову соціальну ситуацію розвитку [2; 3; 4; 5].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

У сучасній педагогічній літературі поняття «наступність» трактується як забезпечення взаємозв'язку цілей, змісту, методів, форм організації та результатів освітнього процесу на різних рівнях освіти. Такий підхід дозволяє розглядати розвиток дитини як безперервний процес, у межах якого кожен наступний етап спирається на досягнення попереднього та створює умови для подальшого особистісного зростання [1; 4].

У міжнародному освітньому дискурсі проблема наступності розглядається значно ширше, ніж традиційне забезпечення готовності дитини до школи. У документах OECD, UNESCO та Європейської Комісії акцентується увага на понятті *smooth transition* (плавний освітній перехід), яке передбачає створення таких умов, за яких зміна освітнього середовища не супроводжується психологічною дезадаптацією чи втратою досягнутих результатів розвитку [24; 38; 39].

Згідно з положеннями *European Quality Framework for ECEC*, забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою повинно охоплювати кілька взаємопов'язаних рівнів:

- змістовий;
- організаційний;
- психологічний;
- соціальний;
- інституційний [24].

Змістовий рівень передбачає узгодження освітніх програм, результатів навчання та компетентностей, що формуються на різних рівнях освіти. Організаційний рівень стосується створення механізмів співпраці між закладами дошкільної та початкової освіти. Психологічний рівень пов'язаний із підтримкою адаптації дитини до нових умов навчання. Соціальний рівень охоплює взаємодію сім'ї та освітніх інституцій. Інституційний рівень передбачає узгодження нормативних і управлінських механізмів забезпечення якості освіти.

В українському освітньому просторі принцип наступності закріплено на нормативному рівні. Його реалізація передбачена Законом України «Про освіту» [7], Законом України «Про дошкільну освіту» [6], Базовим компонентом дошкільної освіти [1] та Державним стандартом початкової освіти [8]. У цих документах

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

підкреслюється необхідність забезпечення безперервності розвитку дитини, узгодженості освітніх результатів і створення умов для плавного переходу до шкільного навчання.

Особливо важливою проблема наступності стає в умовах інклюзивної освіти. Для дітей з особливими освітніми потребами перехід до школи часто супроводжується підвищеним рівнем психологічного навантаження, зміною системи підтримки та необхідністю адаптації до нового соціального середовища. Саме тому сучасні європейські моделі інклюзивної освіти передбачають раннє планування освітнього переходу, міждисциплінарну взаємодію фахівців і безперервність психолого-педагогічного супроводу [9; 10; 11; 14].

Водночас аналіз сучасної практики свідчить про наявність низки суперечностей у реалізації принципу наступності. З одного боку, нормативні документи декларують необхідність забезпечення безперервності розвитку дитини, а з іншого — у практиці освітньої діяльності досі зберігаються тенденції до надмірної академізації дошкільної освіти та формального трактування готовності до школи як сукупності окремих навчальних навичок. Така ситуація потребує переосмислення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів та посилення уваги до психологічних аспектів освітнього переходу.

Саме вихователь передшкільної групи виступає ключовою фігурою забезпечення наступності між освітніми рівнями. Його професійна діяльність передбачає не лише організацію освітнього процесу, а й моніторинг розвитку дитини, взаємодію з батьками, співпрацю з учителями початкової школи, участь у роботі міждисциплінарних команд та створення умов для успішної адаптації дитини до нового освітнього середовища.

Отже, наступність між дошкільною та початковою освітою виступає однією з ключових функцій сучасної передшкільної освіти та важливим критерієм її якості. Реалізація принципу наступності потребує комплексного поєднання педагогічних, психологічних, організаційних і соціальних механізмів, а також відповідної підготовки педагогічних кадрів, здатних забезпечувати безперервність розвитку особистості дитини в умовах сучасних освітніх трансформацій (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

Компоненти моделі професійної підготовки педагогів передшкільної освіти та інструменти їх реалізації в ЗВО

Компонент моделі підготовки	Європейський референт [24; 37; 43; 26]	Інструменти реалізації в ЗВО (модулі, практики, наставництво, портфоліо, супервізія, кейси) [37; 40; 41]	Очікувані результати підготовки
Ціннісно-нормативний	Quality Framework ECEC; права дитини	Модуль «Етика та права дитини»; аналіз нормативних документів; дискусійні семінари	Усвідомлення професійної відповідальності; етична позиція педагога
Компетентнісний	Teacher competence frameworks; EQF	Компетентнісно орієнтовані освітні модулі; практичні заняття з розроблення освітніх програм	Сформовані професійні компетентності відповідно до профстандарту
Практикоорієнтований	Professionalisation of ECEC workforce	Розширена педагогічна практика; наставництво (індукція); супервізія; рефлексивні семінари	Готовність до самостійної педагогічної діяльності
Інклюзивно-дизайнерський	Inclusive ECEC; UDL Guidelines	Курси з інклюзивної освіти; кейс-аналіз;	Здатність працювати в інклюзивному середовищі

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Компонент моделі підготовки	Європейський референт [24; 37; 43; 26]	Інструменти реалізації в ЗВО (модулі, практики, наставництво, портфоліо, супервізія, кейси) [37; 40; 41]	Очікувані результати підготовки
		проектування адаптивного середовища; робота в команді супроводу	
Цифровий	DigCompEdu; TRACK	Модулі цифрової компетентності ; створення цифрових освітніх ресурсів; електронне портфоліо	Інтеграція цифрових технологій у професійну діяльність
Психолого- професійний	Teacher professional identity	Рефлексивні практики; портфоліо професійного розвитку; групові супервізії; аналіз професійних ситуацій	Сформована професійна ідентичність та рефлексивна позиція

Проведений аналіз характеристик наступності між дошкільною та початковою освітою дозволяє констатувати, що в сучасному освітньому просторі вона перестає бути виключно організаційним принципом побудови освітньої системи. Наступність набуває статусу інтегративного механізму

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

забезпечення безперервності розвитку дитини, що поєднує психологічні закономірності вікового розвитку, педагогічні технології організації освітнього процесу та інституційні механізми взаємодії між різними рівнями освіти.

Саме тому забезпечення наступності має розглядатися як одна з провідних професійних компетентностей педагога передшкільної освіти. Її формування потребує спеціальної підготовки майбутніх вихователів до здійснення педагогічного моніторингу, побудови індивідуальних освітніх траєкторій розвитку дітей, міжінституційної взаємодії та партнерства з родиною. У цьому контексті проблема наступності поступово трансформується з педагогічної проблеми розвитку дитини в проблему професійної підготовки педагогічних кадрів, що безпосередньо пов'язує її з подальшим аналізом моделей професійної освіти вихователів передшкільної ланки.

Трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасній дошкільній освіті, закономірно актуалізують проблему переосмислення змісту та структури професійної підготовки педагогічних кадрів. Розвиток компетентнісної парадигми освіти, впровадження інклюзивних підходів, цифровізація освітнього середовища, посилення вимог до забезпечення наступності між рівнями освіти та розширення функцій педагога зумовлюють необхідність формування нової моделі професійної підготовки вихователя. Особливої актуальності ця проблема набуває щодо педагогів, які працюють із дітьми старшого дошкільного віку, оскільки саме передшкільна освіта концентрує завдання розвитку, соціалізації та підготовки дитини до подальшого навчання.

У сучасному науковому дискурсі поступово утверджується розуміння того, що професійна діяльність педагога передшкільної освіти має власну специфіку та не може повністю ототожнюватися із загальною діяльністю вихователя закладу дошкільної освіти. На відміну від роботи з дітьми молодшого та середнього дошкільного віку, діяльність педагога передшкільної групи передбачає виконання додаткових професійних функцій, пов'язаних із забезпеченням наступності між освітніми рівнями, моніторингом готовності дитини до шкільного навчання, підтримкою її

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
індивідуальної освітньої траєкторії та взаємодією із закладами початкової освіти [1; 13].

Аналіз сучасних підходів до професіоналізації педагогічної діяльності дозволяє розглядати професійну підготовку як складний багатовимірний процес формування професійної компетентності, професійної готовності та професійної ідентичності майбутнього фахівця. У цьому контексті професійна підготовка вихователя не обмежується засвоєнням системи знань і формуванням окремих практичних умінь, а передбачає розвиток особистісних якостей, професійних цінностей, рефлексивних механізмів та здатності до безперервного професійного розвитку [15, р. 488–492; 16, р. 113–118].

У педагогічній науці поняття професійної підготовки традиційно розглядається як цілеспрямований процес формування готовності до майбутньої професійної діяльності. Водночас сучасні дослідження свідчать про поступове зміщення акцентів від підготовки до виконання професійних функцій до формування здатності ефективно діяти в умовах невизначеності, освітніх змін та професійних викликів. Саме тому у європейському освітньому просторі дедалі більшого поширення набуває концепція професіоналізації педагога, яка передбачає поєднання академічної підготовки, практичного досвіду, рефлексивної діяльності та безперервного професійного навчання [24; 30; 37].

У сучасних умовах особливого значення набуває компетентнісний підхід до професійної підготовки педагогічних кадрів. Його методологічні засади закладені в документах Європейського Союзу, Європейській рамці кваліфікацій (EQF), рекомендаціях OECD та інших міжнародних документах, які визначають компетентність як інтегровану здатність особистості застосовувати знання, уміння, цінності та особистісні якості для успішного виконання професійної діяльності [19; 24; 37].

В українському освітньому просторі компетентнісний підхід отримав нормативне закріплення у Законі України «Про освіту» [7], Базовому компоненті дошкільної освіти [1], Стандарті вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» [12] та Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» [13]. Аналіз зазначених документів дозволяє констатувати, що сучасний

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

вихователь повинен володіти комплексом взаємопов'язаних компетентностей, які охоплюють педагогічний, психологічний, інклюзивний, комунікативний, цифровий та етичний виміри професійної діяльності.

Особливого значення для підготовки педагогів передшкільної освіти набуває проблема співвідношення понять «професійна компетентність» та «професійна готовність». У науковій літературі ці поняття часто використовуються як взаємопов'язані, однак не тотожні. Професійна компетентність характеризує рівень сформованості знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Натомість професійна готовність охоплює ширший спектр характеристик, включаючи мотивацію, ціннісні орієнтації, емоційну стійкість, професійну відповідальність і здатність до саморегуляції [15, р. 493–495; 16, р. 118–121].

У контексті передшкільної освіти особливого значення набуває психологічна готовність педагога до професійної діяльності. Її актуальність визначається тим, що вихователь працює в умовах постійної взаємодії з дітьми, батьками, колегами та представниками інших професійних груп. Саме тому успішність професійної діяльності значною мірою залежить від рівня розвитку емоційного інтелекту, емпатії, комунікативної культури, стресостійкості та здатності до рефлексії [3; 4; 15].

Вагоме місце у структурі професійної підготовки займає проблема професійної ідентичності майбутнього педагога. У сучасній психології професійна ідентичність розглядається як усвідомлення людиною власної належності до професії, прийняття її цінностей, норм і соціальної місії. Для вихователя передшкільної освіти професійна ідентичність має особливе значення, оскільки його діяльність безпосередньо пов'язана з розвитком особистості дитини та значною мірою визначається гуманістичними цінностями педагогічної професії [15, р. 495–499; 16, р. 122–126].

Дослідження сучасних європейських моделей професійної підготовки педагогічних кадрів свідчать, що формування професійної ідентичності розглядається як один із ключових результатів педагогічної освіти. У документах Європейської Комісії та OECD наголошується, що сучасний педагог має виступати не лише виконавцем освітніх програм, а й активним

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

суб'єктом професійного розвитку, здатним до інноваційної діяльності, міжкультурної взаємодії та професійного самовдосконалення [24; 38; 39].

Не менш важливою складовою сучасної професійної підготовки є розвиток рефлексивної культури майбутнього педагога. У сучасній педагогічній науці рефлексія розглядається як механізм професійного самопізнання, самооцінювання та професійного розвитку. Саме здатність до рефлексивного аналізу власної діяльності забезпечує професійну гнучкість педагога та його готовність до адаптації в умовах освітніх змін [15, р. 499–502].

У європейських моделях підготовки педагогів рефлексивна діяльність дедалі частіше інтегрується в освітній процес через портфоліо професійного розвитку, рефлексивні щоденники, кейс-аналіз, супервізію та різні форми педагогічного коучингу. Такі механізми сприяють формуванню професійної автономії та відповідальності майбутнього фахівця [24; 30].

Суттєвих змін зазнає і структура професійних функцій сучасного вихователя. Якщо традиційно діяльність педагога асоціювалася переважно з організацією освітнього процесу, то сучасна практика вимагає виконання значно ширшого спектра професійних ролей. Вихователь виступає фасилітатором розвитку, наставником, консультантом для батьків, координатором міждисциплінарної взаємодії, учасником інклюзивної команди супроводу та агентом освітніх змін [13; 24; 37].

Особливо помітними ці трансформації стають у передшкільній освіті, де педагог одночасно забезпечує розвиток дитини, оцінює рівень її готовності до школи, підтримує процес адаптації та вибудовує взаємодію між різними освітніми інституціями. Саме тому професійна підготовка педагогів передшкільної освіти повинна мати виражений міждисциплінарний характер і поєднувати педагогічну, психологічну, інклюзивну та управлінську складові.

Важливою тенденцією сучасної педагогічної освіти виступає посилення ролі практичної підготовки. У більшості країн Європейського Союзу педагогічна практика розглядається не як завершальний етап професійної освіти, а як наскрізний компонент

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
підготовки, який забезпечує інтеграцію теоретичних знань і професійного досвіду [24; 30; 37].

Особливого значення у цьому контексті набувають механізми професійної індукції та наставництва. Професійна індукція розглядається як система підтримки молодого педагога на початкових етапах професійної діяльності та спрямована на забезпечення успішного переходу від навчання у закладі вищої освіти до самостійної професійної практики. У більшості європейських країн індукція включає супервізію, наставництво, професійне консультування та оцінювання професійного розвитку молодого фахівця [30; 37].

Саме тому сучасна система професійної підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти повинна розглядатися як безперервний процес професіоналізації, який охоплює етапи університетської підготовки, професійної індукції, наставництва та подальшого професійного розвитку (табл. 1.3).

Таблиця 1.3.

Структурно-функціональна модель професійної підготовки педагогів передшкільної освіти

Компонент моделі	Змістове наповнення	Основні функції	Очікуваний результат
Ціннісно-нормативний	Права дитини, дитиноцентризм, інклюзія, нормативна база [1; 24]	Орієнтаційна, регулятивна	Сформована етична та професійна позиція
Компетентнісний	Психолого-педагогічні, методичні, комунікативні, інклюзивні компетентності [13; 20]	Формувальна	Готовність до організації освітнього процесу
Практикоорієнтований	Педагогічна практика, наставництво, супервізія [37; 40]	Інтегративна	Здатність діяти в реальних професійних ситуаціях

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Компонент моделі	Змістове наповнення	Основні функції	Очікуваний результат
Інклюзивно-дизайнерський	Універсальний дизайн, адаптація середовища [14; 22]	Забезпечувальна	Готовність працювати в умовах різноманіття
Цифровий	Цифрова компетентність, інтеграція ІКТ [43; 35]	Модернізаційна	Використання цифрових інструментів у професійній діяльності
Психолого-професійний	Професійна ідентичність, рефлексія [15; 41]	Розвивальна	Професійна автономія та готовність до саморозвитку

Представлені в таблиці характеристики дозволяють констатувати, що сучасна професійна підготовка педагогів передшкільної освіти виходить за межі традиційного формування професійних знань і вмінь. Її результатом має стати підготовка професійно зрілого фахівця, здатного діяти в умовах освітніх трансформацій, забезпечувати якість освітнього середовища, підтримувати індивідуальний розвиток дитини та здійснювати професійну діяльність відповідно до сучасних європейських стандартів якості освіти.

Таким чином, передшкільна освіта постає як спеціалізований сегмент професійної діяльності педагога, який потребує відповідної моделі професійної підготовки. Її особливістю є інтеграція педагогічних, психологічних, інклюзивних, цифрових і соціокультурних компонентів, що створює підґрунтя для подальшого аналізу європейських моделей професійної підготовки педагогічних кадрів та обґрунтування авторської концептуальної моделі, адаптованої до умов розвитку української освіти.

Європейська інтеграція української освіти актуалізує необхідність ґрунтовного осмислення зарубіжного досвіду професійної підготовки педагогічних кадрів. У сучасних умовах йдеться не про механічне запозичення окремих моделей або освітніх практик, а про виявлення концептуальних засад

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професіоналізації педагогічної діяльності, які забезпечують високу якість ранньої та дошкільної освіти в країнах Європейського Союзу. Саме тому порівняльно-педагогічний аналіз європейських моделей підготовки педагогів виступає важливим інструментом модернізації національної системи педагогічної освіти.

У сучасній європейській освітній політиці професійна підготовка педагогічних кадрів розглядається як один із ключових чинників забезпечення якості систем Early Childhood Education and Care (ECEC). У документах Європейської Комісії, OECD та UNESCO наголошується, що якість освітнього середовища безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності педагогів, їхньої здатності до рефлексії, інноваційної діяльності та безперервного професійного розвитку [24; 38; 39; 45].

Попри відмінності національних освітніх систем, більшість європейських країн демонструють спільну тенденцію до підвищення академічного рівня підготовки педагогів дошкільної освіти. Якщо у другій половині XX століття підготовка вихователів часто здійснювалася на рівні коледжів або спеціалізованих педагогічних училищ, то нині професійна діяльність у сфері дошкільної освіти дедалі частіше вимагає здобуття повної вищої освіти та передбачає формування широкого спектра професійних компетентностей [24; 37].

Особливий інтерес для української педагогічної науки становить досвід Фінляндії, яка традиційно посідає провідні позиції в міжнародних рейтингах якості освіти. Однією з ключових особливостей фінської моделі є високий соціальний статус педагога та надзвичайно високі вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів. Підготовка педагогів дошкільної освіти здійснюється виключно на університетському рівні й поєднує фундаментальну психолого-педагогічну підготовку, науково-дослідницьку діяльність та тривалу педагогічну практику [24; 30].

Фінська система виходить із концепції «педагога-дослідника», відповідно до якої майбутній фахівець повинен не лише володіти професійними знаннями, а й бути здатним критично аналізувати власну практику, оцінювати ефективність освітніх рішень і брати участь у розвитку освітнього середовища. Саме тому значна увага приділяється розвитку рефлексивних умінь,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
дослідницької компетентності та професійної автономії педагога [30].

Не менш показовим є досвід Німеччини, де система підготовки педагогічних кадрів характеризується поєднанням академічної освіти та практичної професійної підготовки. Важливою особливістю німецької моделі виступає тісний зв'язок між закладами вищої освіти та освітніми установами, які виступають базами професійної практики. Майбутні педагоги мають можливість поступово інтегруватися в професійне середовище ще під час навчання, що сприяє формуванню професійної готовності та адаптації до реальних умов педагогічної діяльності [24].

У німецькій педагогічній освіті особливого значення набуває система професійної індукції та наставництва. Після завершення університетської підготовки молоді педагоги проходять етап професійної адаптації під супроводом досвідчених наставників. Такий підхід дозволяє зменшити труднощі професійного становлення та забезпечує поступовий перехід від навчальної до самостійної професійної діяльності [37].

Французька модель професійної підготовки педагогів вирізняється високим рівнем академізації та значною увагою до гуманітарної складової освіти. Педагог розглядається не лише як фахівець у галузі виховання і навчання дітей, а як носій культурних, громадянських та етичних цінностей суспільства. Саме тому професійна підготовка передбачає глибоке вивчення психології розвитку, соціології освіти, філософії, культурології та міжкультурної комунікації [24].

Важливою особливістю французької системи є орієнтація на розвиток професійної відповідальності педагога та його здатності працювати в умовах соціальної різноманітності. Це набуває особливої актуальності в контексті сучасних процесів міграції, культурної інтеграції та інклюзивної освіти.

Для України особливо цінним є досвід Польщі, яка протягом останніх десятиліть здійснила масштабну модернізацію системи педагогічної освіти в умовах інтеграції до Європейського Союзу. Польська модель демонструє можливість ефективного поєднання

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
національних педагогічних традицій із сучасними європейськими стандартами підготовки фахівців.

Одним із ключових напрямів реформування польської педагогічної освіти стало посилення практикоорієнтованості навчання. Професійна підготовка майбутніх педагогів передбачає значний обсяг практичної діяльності, що дозволяє формувати професійні компетентності в умовах реального освітнього середовища. Водночас велика увага приділяється формуванню інклюзивної компетентності, міжкультурної чутливості та готовності до роботи в умовах освітнього різноманіття [24; 37].

Італійська модель підготовки педагогічних кадрів базується на гуманістичній традиції та орієнтації на розвиток творчого потенціалу дитини. Відомий досвід Реджо-Емілія став одним із найбільш впливових освітніх феноменів сучасної дошкільної педагогіки. У центрі уваги цієї концепції перебуває дитина як активний суб'єкт власного розвитку, а педагог розглядається як партнер, дослідник і співтворець освітнього середовища [24].

Відповідно до зазначених підходів професійна підготовка майбутніх педагогів орієнтується не лише на формування професійних знань і навичок, а й на розвиток творчості, педагогічної інтуїції, здатності до спостереження та інтерпретації дитячої діяльності. Саме тому значна увага приділяється розвитку рефлексії та професійної культури педагога.

Попри національні відмінності, аналіз європейського досвіду дозволяє виокремити низку спільних тенденцій розвитку професійної підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти.

По-перше, відбувається посилення компетентнісної орієнтації освітніх програм. Результати професійної підготовки дедалі частіше визначаються не через перелік навчальних дисциплін, а через сформованість професійних компетентностей.

По-друге, спостерігається зростання ролі практичної підготовки. Педагогічна практика поступово перетворюється з допоміжного компонента навчання на один із центральних механізмів професійного становлення майбутнього педагога.

По-третє, посилюється значення інклюзивної компетентності як необхідної складової професійної підготовки. Сучасний педагог

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

повинен бути готовим до роботи з дітьми різних категорій та забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх учасників освітнього процесу [9; 10; 11].

По-четверте, дедалі більшого значення набувають механізми професійної рефлексії, наставництва та професійної індукції. Саме вони забезпечують безперервність професійного розвитку педагога та підтримують його професійну адаптацію.

По-п'яте, активно розвиваються цифрові компетентності педагогів. Однак у більшості європейських країн цифровізація освіти розглядається як інструмент підтримки розвитку дитини та професійної діяльності педагога, а не як самостійна мета освітніх реформ [20; 29].

Узагальнення результатів проведеного аналізу дозволяє зробити висновок, що сучасна європейська модель професійної підготовки педагогічних кадрів ґрунтується на інтеграції академічної освіти, практичної підготовки, професійної рефлексії та безперервного професійного розвитку. Саме така модель забезпечує формування професійно зрілого педагога, здатного ефективно працювати в умовах сучасних освітніх трансформацій (табл. 1.4).

Таблиця 1.4.

Порівняльна характеристика моделей професійної підготовки педагогів передшкільної освіти в окремих країнах Західної Європи

Країна	Базова концепція підготовки	Особливості змісту підготовки	Практична складова	Інституційна підтримка професійного становлення	Перспективні напрями імплементації в Україні
Фінляндія	Педагог-дослідник (teacher as researcher)	Поєднання педагогіки, психології розвитку, методики та	Тривала інтегрована практика в закладах освіти	Академічна автономія, професійні спільноти, безперерв	Розвиток дослідницької компетентності майбутніх вихователів,

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

		дослідниць кої підготовки		ний розвиток	посилення рефлексивної складової
Німечч ина	Дуальна модель професіоналі зації	Поєднання академічної освіти і професійно ї практики	Поетапна практика з поступовим входженням у професію	Наставниц тво, професійн а індукція, супервізія	Запроваджен ня системи професійної індукції та наставництва для молодих педагогів
Франці я	Академічно- гуманістична модель	Поглиблен а психолого- педагогічна і гуманітарн а підготовка	Практика інтегрована у структуру університетсь кого навчання	Інститути підготовки педагогів, професійн ий супровід	Посилення гуманітарної та культурологі чної складових підготовки
Польща	Компетентні сно- євроінтеграці йна модель	Орієнтація на професійні компетентн ості відповідно до європейськ их стандартів	Значний обсяг педагогічної практики	Система забезпечен ня якості освіти та професійн ого розвитку	Адаптація європейськи х механізмів забезпечення якості педагогічної освіти
Італія	Гуманістичн о- розвивальна модель (Reggio Emilia)	Акцент на творчості, розвитку суб'єктност і дитини та педагогічно му партнерстві	Практика через спостереженн я, проєкту діяльність і взаємодію з дітьми	Професійн і мережі та локальні освітні спільноти	Розвиток творчої педагогіки, педагогіки партнерства та дитиноцентр изму

Джерело: узагальнено автором на основі аналізу документів European Commission, OECD, UNESCO та наукових праць із проблем професійної підготовки педагогічних кадрів [24; 30; 37; 38; 39; 45].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Представлені в таблиці моделі демонструють, що попри відмінності історичного розвитку, нормативного забезпечення та організації педагогічної освіти, сучасні системи підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти в країнах Західної Європи характеризуються спільними концептуальними ознаками. До них належать компетентнісна спрямованість професійної підготовки, посилення ролі практичного навчання, розвиток професійної рефлексії, інституціоналізація наставництва та професійної індукції, орієнтація на інклюзивність і безперервний професійний розвиток. Водночас кожна країна реалізує зазначені принципи відповідно до власних соціокультурних традицій і освітньої політики. Саме тому перспективи модернізації української системи підготовки педагогічних кадрів доцільно пов'язувати не з прямим перенесенням окремих моделей, а з адаптацією їхніх концептуальних засад до національного освітнього контексту. Такий висновок створює підґрунтя для формулювання авторської концептуальної моделі професійної підготовки педагогів передшкільної освіти в умовах європейської інтеграції.

Порівняльний аналіз європейських моделей професійної підготовки педагогічних кадрів свідчить, що їх ефективність визначається не окремими організаційними рішеннями, а цілісністю системи професіоналізації педагога. Саме тому перспективи модернізації української системи підготовки вихователів пов'язані не зі запозиченням окремих освітніх практик, а з адаптацією концептуальних принципів, які забезпечують високий рівень професійної компетентності, професійної автономії та готовності до безперервного професійного розвитку..

Проведений аналіз сучасних європейських і національних підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів дозволяє виокремити низку концептуальних положень, які стали підґрунтям для розроблення авторської моделі професійної підготовки педагогів передшкільної освіти.

По-перше, професійна підготовка сучасного педагога не може обмежуватися формуванням предметних і методичних компетентностей. Аналіз міжнародних документів та європейських моделей педагогічної освіти свідчить про необхідність інтеграції

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійних знань із розвитком професійної ідентичності, рефлексивної культури, емоційного інтелекту та готовності до безперервного професійного розвитку [24; 30; 38].

По-друге, професійна підготовка педагога передшкільної освіти повинна враховувати специфіку його діяльності, пов'язану із забезпеченням наступності між дошкільною та початковою освітою, підтримкою освітнього переходу дитини та взаємодією з різними суб'єктами освітнього процесу.

По-третє, сучасні системи педагогічної освіти дедалі більше орієнтуються на поєднання академічної підготовки, практичного досвіду, наставництва та професійної індукції як взаємодоповнювальних механізмів професіоналізації педагога.

По-четверте, ефективність професійної підготовки визначається не окремими елементами освітнього процесу, а рівнем узгодженості нормативних вимог, змісту освітніх програм, практичної підготовки, механізмів професійної рефлексії та інституційної підтримки професійного розвитку.

Узагальнення зазначених положень створює теоретичне підґрунтя для розроблення концептуальної моделі професійної підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти в умовах європейської інтеграції, яка представлена в наступному підрозділі.

Проведений теоретичний, нормативно-правовий, психологічний та порівняльно-педагогічний аналіз дозволяє констатувати, що сучасна професійна підготовка педагогічних кадрів для передшкільної освіти перебуває на етапі суттєвої трансформації. Вона поступово виходить за межі традиційної моделі фахової підготовки, орієнтованої переважно на формування знань, умінь і навичок, та набуває ознак складної багаторівневої системи професіоналізації особистості педагога.

Узагальнення результатів аналізу наукових праць, нормативних документів України та Європейського Союзу, а також сучасних моделей професійної підготовки педагогічних кадрів дає підстави стверджувати, що ефективність діяльності педагога передшкільної освіти визначається не окремими професійними компетентностями, а рівнем інтеграції педагогічних, психологічних, соціокультурних та інституційних складників його професійного становлення.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

На відміну від традиційного вихователя закладу дошкільної освіти, педагог передшкільної освіти виконує низку специфічних функцій, пов'язаних із забезпеченням наступності між дошкільною та початковою освітою, моніторингом готовності дитини до шкільного навчання, супроводом її освітнього переходу, взаємодією з родиною та участю у міждисциплінарній команді психолого-педагогічного супроводу. Саме ця специфіка обумовлює необхідність виокремлення підготовки педагогів передшкільної освіти як відносно самостійного сегмента професійної педагогічної освіти.

Результати проведеного дослідження дозволяють сформулювати авторське положення про те, що професійна підготовка педагогічних кадрів для передшкільної освіти має розглядатися як цілісна система професіоналізації особистості, у межах якої відбувається послідовна інтеграція нормативно-ціннісних орієнтирів, професійних компетентностей, практичного досвіду, професійної ідентичності та інституційних механізмів підтримки професійного розвитку.

У цьому контексті професійна підготовка майбутнього педагога передшкільної освіти може бути представлена у вигляді багаторівневої концептуальної моделі, яка охоплює п'ять взаємопов'язаних рівнів.

Перший рівень — нормативно-ціннісний. Його основу становлять суспільно значущі цілі освіти, професійні стандарти, цінності інклюзивної освіти, принципи дитиноцентризму, гуманізму та рівності освітніх можливостей. Саме цей рівень визначає соціальну місію педагога та формує аксіологічне підґрунтя його професійної діяльності.

Другий рівень — змістово-компетентнісний. Він охоплює систему загальних і спеціальних компетентностей, передбачених стандартами вищої освіти, професійними стандартами та європейськими рамками компетентностей педагогів. До його структури належать психолого-педагогічна, інклюзивна, комунікативна, цифрова, методична, дослідницька та рефлексивна компетентності.

Третій рівень — процесуально-практичний. Він забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки та практичного досвіду через

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

систему педагогічної практики, професійних проб, кейс-технологій, моделювання професійних ситуацій, супервізії та інших форм набуття практичного досвіду професійної діяльності.

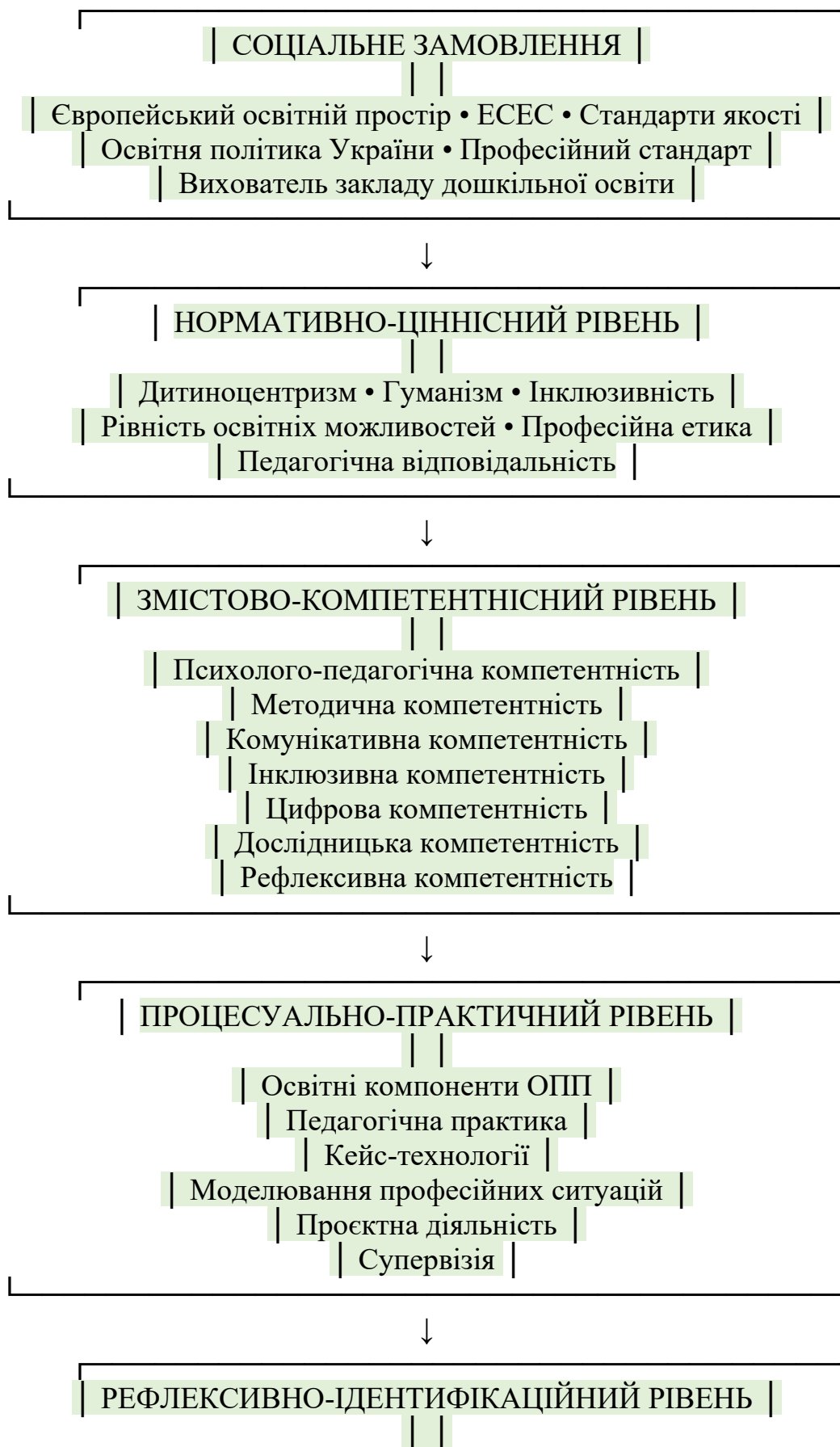
Четвертий рівень — рефлексивно-ідентифікаційний. Його зміст пов'язаний із формуванням професійної ідентичності педагога, розвитком рефлексивної культури, професійної автономії, емоційного інтелекту та готовності до безперервного професійного саморозвитку. Саме цей рівень забезпечує перехід від формального засвоєння професійних знань до усвідомленого прийняття цінностей і смислів педагогічної професії.

П'ятий рівень — інституційний. Він охоплює систему організаційно-педагогічних механізмів підтримки професійного становлення фахівця, включаючи педагогічну практику, наставництво, професійну індукцію, діяльність професійних спільнот, підвищення кваліфікації та безперервний професійний розвиток.

Принципово важливим є те, що всі зазначені рівні функціонують не ізольовано, а утворюють цілісну систему взаємозалежностей. Нормативно-ціннісний рівень визначає цілі та орієнтири професійної підготовки; змістово-компетентнісний забезпечує їх конкретизацію у результатах навчання; процесуально-практичний створює умови для формування професійного досвіду; рефлексивно-ідентифікаційний забезпечує внутрішнє прийняття професійної ролі; інституційний підтримує професійний розвиток на всіх етапах професійного шляху.

На основі проведеного аналізу можна стверджувати, що перспективна модель професійної підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти повинна орієнтуватися на забезпечення балансу між академічною підготовкою, практичною діяльністю, професійною рефлексією та інституційною підтримкою професійного становлення педагога. Саме така інтеграція створює умови для формування професійно зрілого фахівця, здатного ефективно працювати в умовах сучасних освітніх трансформацій, забезпечувати якість освітнього середовища та реалізовувати цілі передшкільної освіти відповідно до сучасних європейських стандартів.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів



Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

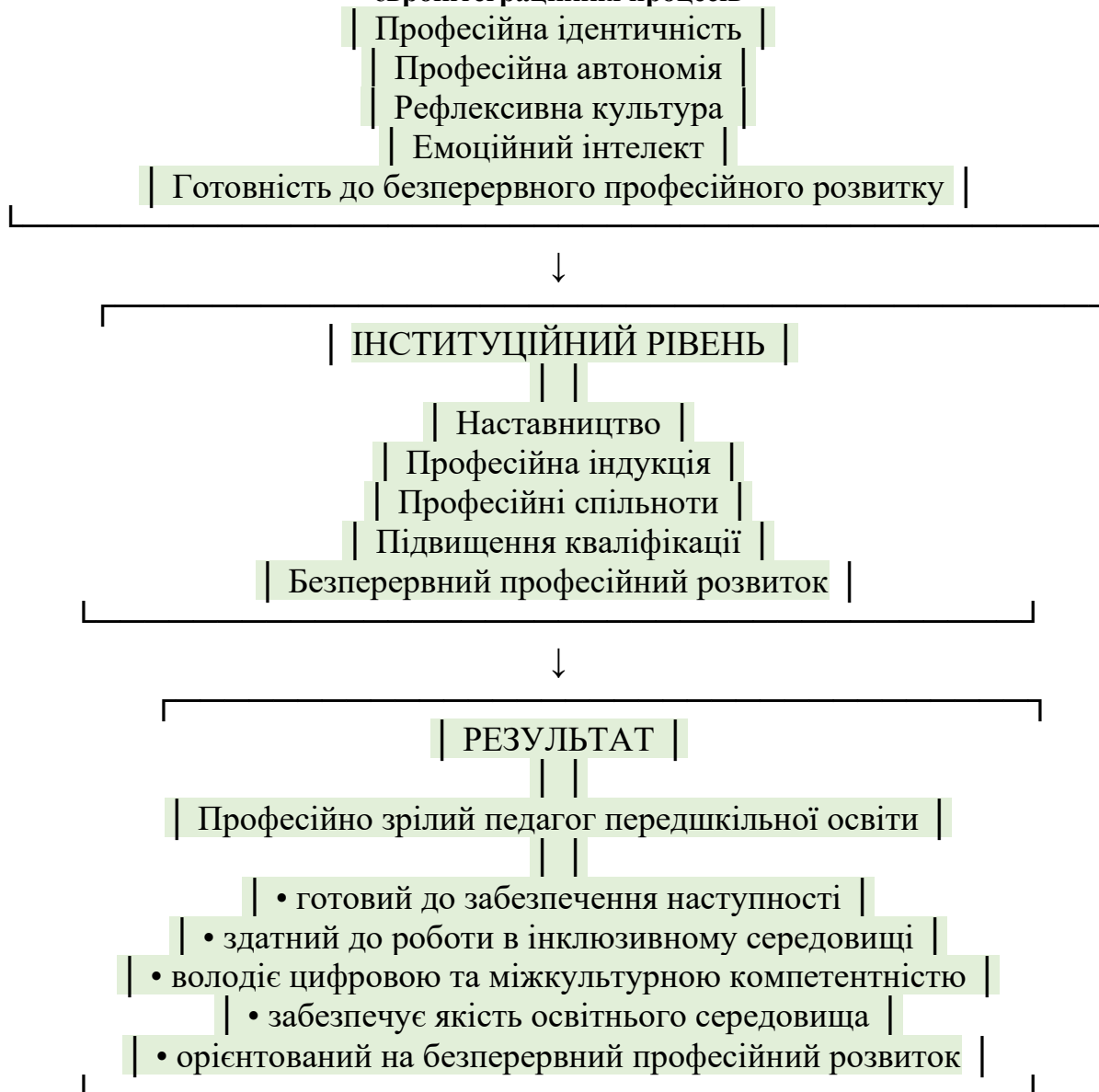


Рис. 1.2. Концептуальна модель професійної підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти в умовах євроінтеграції

Представлена концептуальна модель узагальнює результати теоретичного та порівняльно-педагогічного аналізу і може розглядатися як методологічна основа подальшого вдосконалення освітніх програм підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти, а також як орієнтир модернізації національної системи педагогічної освіти відповідно до європейських тенденцій розвитку освітньої галузі.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Проведений теоретико-методологічний, нормативно-правовий, психологічний та порівняльно-педагогічний аналіз дозволив комплексно осмислити особливості професійної підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти в Україні та країнах Західної Європи, а також визначити концептуальні орієнтири її подальшої модернізації в умовах європейської інтеграції.

Встановлено, що передшкільна освіта в сучасному освітньому просторі розглядається не лише як етап підготовки дитини до шкільного навчання, а як самостійний соціально-педагогічний інститут, покликаний забезпечувати цілісний розвиток особистості, формування базових життєвих компетентностей, психологічну готовність до подальшого навчання та успішну соціалізацію. У міжнародному освітньому дискурсі зазначений підхід знаходить відображення в концепції Early Childhood Education and Care (ECEC), яка інтегрує освітні, виховні, соціальні та психологічні аспекти розвитку дитини й визначає стратегічні орієнтири розвитку сучасних систем ранньої та дошкільної освіти.

Аналіз міжнародних документів Європейського Союзу, OECD та UNESCO дозволив констатувати, що забезпечення якості передшкільної освіти безпосередньо пов'язується з якістю професійної підготовки педагогічних кадрів. У сучасних європейських підходах саме педагог визнається центральною фігурою освітнього процесу та основним чинником формування якісного освітнього середовища. Відповідно модернізація системи професійної підготовки вихователів розглядається як один із пріоритетних напрямів освітньої політики більшості країн Європи.

У результаті аналізу сучасних підходів до розуміння місії передшкільної освіти встановлено, що її провідною функцією виступає забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою. Доведено, що наступність має розглядатися не лише як організаційний принцип взаємодії освітніх інституцій, а як складний психолого-педагогічний механізм забезпечення безперервності розвитку особистості дитини. У цьому контексті особливого значення набувають положення культурно-історичної теорії розвитку Л. Виготського, концепції провідної діяльності Д. Ельконіна, дослідження О. Запорожця, Г. Костюка, С. Максименка,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Т. Піроженко, які дозволяють розглядати освітній перехід як закономірний етап психічного та особистісного розвитку дитини.

Установлено, що реалізація принципу наступності значною мірою залежить від рівня професійної підготовки педагогічних кадрів. Саме вихователь передшкільної освіти забезпечує моніторинг розвитку дитини, взаємодію з родиною, співпрацю із закладами початкової освіти, створення умов для успішної адаптації до нового освітнього середовища та підтримку індивідуальної освітньої траєкторії розвитку. Це дає підстави розглядати забезпечення наступності як одну з ключових професійних компетентностей сучасного педагога передшкільної освіти.

У процесі дослідження обґрунтовано доцільність розгляду передшкільної освіти як спеціалізованого сегмента професійної діяльності педагога, що має власну професійну специфіку. Встановлено, що діяльність педагога передшкільної освіти характеризується розширеним спектром професійних функцій, який охоплює освітню, виховну, діагностичну, консультативну, координаційну та фасилітативну складові. Відповідно професійна підготовка майбутніх вихователів повинна забезпечувати формування не лише предметно-методичних знань, а й психологічної готовності, професійної ідентичності, рефлексивної культури та здатності до міжпрофесійної взаємодії.

Особливу увагу в дослідженні приділено психологічним аспектам професійного становлення педагога. Визначено, що ефективність професійної діяльності значною мірою залежить від сформованості мотиваційної сфери, емоційного інтелекту, емпатії, комунікативної компетентності, професійної рефлексії та психологічної стійкості. Саме тому сучасна система професійної підготовки має забезпечувати гармонійне поєднання педагогічної, психологічної та особистісної складових професіоналізації майбутнього фахівця.

Порівняльний аналіз європейських моделей професійної підготовки педагогічних кадрів дозволив виявити низку спільних тенденцій розвитку. До них належать підвищення академічного рівня педагогічної освіти, посилення компетентнісної спрямованості освітніх програм, зростання ролі практичної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

підготовки, розвиток механізмів професійної індукції та наставництва, інтеграція інклюзивної та цифрової компетентностей, а також орієнтація на безперервний професійний розвиток педагога.

Установлено, що попри національні особливості освітніх систем Фінляндії, Німеччини, Франції, Польщі та Італії, їх об'єднує спільне розуміння професійної підготовки педагога як процесу довготривалої професіоналізації, що охоплює академічне навчання, практичну діяльність, рефлексію, наставництво та подальший професійний розвиток. Саме така модель забезпечує формування професійно автономного, відповідального та конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах освітніх змін.

На основі узагальнення результатів проведеного дослідження сформульовано авторське концептуальне положення про те, що професійна підготовка педагогічних кадрів для передшкільної освіти має розглядатися як цілісна система професіоналізації особистості, у якій інтегруються нормативно-ціннісні орієнтири, професійні компетентності, практичний досвід, професійна ідентичність та інституційні механізми підтримки професійного розвитку.

У межах дослідження обґрунтовано концептуальну модель професійної підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти в умовах євроінтеграції, яка охоплює п'ять взаємопов'язаних рівнів: нормативно-ціннісний, змістово-компетентнісний, процесуально-практичний, рефлексивно-ідентифікаційний та інституційний. Встановлено, що ефективність професійної підготовки забезпечується не розвитком окремих компонентів, а їх системною взаємодією та узгодженістю.

Запропонована модель дозволяє по-новому осмислити професійну підготовку педагогічних кадрів як багатовимірний процес формування професійної зрілості майбутнього фахівця та може бути використана як методологічна основа модернізації освітніх програм підготовки педагогів дошкільної освіти, удосконалення системи педагогічної практики, розвитку наставництва та професійної індукції, а також адаптації

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
позитивного європейського досвіду до умов розвитку української освіти.

Таким чином, результати проведеного дослідження засвідчують, що модернізація професійної підготовки педагогічних кадрів для передшкільної освіти повинна здійснюватися на засадах цілісності, міждисциплінарності, компетентнісної спрямованості, психологізації підготовки, інклюзивності та практикоорієнтованості. Саме такий підхід створює підґрунтя для формування нового покоління педагогів, здатних забезпечувати якість освітнього середовища, підтримувати індивідуальний розвиток дитини та реалізовувати цілі сучасної передшкільної освіти відповідно до європейських стандартів якості.

Отримані результати створюють теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу організаційно-педагогічних механізмів підготовки педагогічних кадрів, психологічних чинників їх професійного становлення та моделей розвитку професійної майстерності, що становить зміст наступних розділів монографії.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : затв. наказом МОН України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 05.01.2026).
2. Верховна Рада України. Закон України «Про охорону дитинства» (чинна редакція). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 05.01.2026).
3. Верховна Рада України. Конвенція про права осіб з інвалідністю (ратифікована Україною). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 05.01.2026).
4. *Вихователь закладу дошкільної освіти: методичні рекомендації до професійного стандарту*. Київ, 2022. URL:

https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/08.12.metodychni_rekomendacziyi_profesijnyj_standart_vyhovatelya.pdf (дата звернення: 05.01.2026).

5. Доступність та універсальний дизайн : навч.-метод. посіб. (електронна версія/опис видання). URL: <https://naiu.org.ua/archives/edition/navchalno-metodychnyj-posibnyk-dostupnist-ta-universalnyj-dyzajn> (дата звернення: 05.01.2026).
6. Закон України «Про дошкільну освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 49. Ст. 259 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 05.01.2026).
7. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.01.2026).
8. Кабінет Міністрів України. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : постанова від 26.08.2025 № 1036. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1036-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 05.01.2026).
9. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі освіти (чинні редакції/пов'язані акти). URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 05.01.2026).
10. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : постанова від 10.04.2019 № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF> (дата звернення: 05.01.2026).
11. Колупаєва А. А. *Інклюзивна освіта: реальність та перспективи* : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 272 с.
12. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. *Інклюзивна освіта: від основ до практики* : монографія. Київ : ТОВ «Атопол», 2016. 152 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708170/1/Інклюзивна%20освіта%](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708170/1/Інклюзивна%20освіта%20)

20від%20основ%20до%20практики.pdf (дата звернення:
05.01.2026).

13. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : наказ МОН України від 19.10.2021 № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 05.01.2026).
14. *Універсальний дизайн в освіті* : посібник / за заг. ред. Н. З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с. URL: <https://center-prpp.ck.ua/wp-content/uploads/2021/07/UniversalniyDizain.pdf> (дата звернення: 05.01.2026).
15. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *British Educational Research Journal*. 2009. Vol. 36, No. 4. P. 485–500.
16. Beijard D., Meijer P. C., Morine-Dersheimer G. Teacher professional identity: A systematic review study. *Teaching and Teacher Education*. 2004. Vol. 20, No. 2. P. 107–128.
17. Black M. M., Walker S. P., Fernald L. C. H. et al. Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*. 2017. Vol. 389(10064). P. 77–90. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
18. Britto P. R., Lye S. J., Proulx K. et al. Nurturing care: promoting early childhood development and early learning. *The Lancet*. 2017. Vol. 389(10064). P. 91–102. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)
19. Buchberger F., Campos B., Kallos D., Stephenson J. *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå : TNTEE, 2000. 116 p.
20. Caena F. Teacher competence frameworks in Europe: Policy trends and issues. *European Journal of Education*. 2014. Vol. 49, No. 3. P. 311–331. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
21. Casanova-Fernández M., Joo-Nagata J., Dobbs-Díaz E., Mardones-Nichi T. Construction of teacher professional identity through initial training. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12, No. 11. Art. 822. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12110822>

22. CAST. Universal Design for Learning Guidelines (UDL Guidelines). Version 3.0 (update 2022). Wakefield, MA : CAST, 2018. URL: <https://udlguidelines.cast.org> (дата звернення: 05.01.2026).
23. Convention on the Rights of the Child. United Nations, 1989. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (дата звернення: 05.01.2026).
24. Council of the European Union. Council recommendation on high quality early childhood education and care systems (2019/C 189/02). *Official Journal of the European Union*. 2019. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01)) (дата звернення: 05.01.2026).
25. Dahlberg G., Moss P., Pence A. *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation*. 3rd ed. London : Routledge, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203371114>
26. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Inclusive early childhood education: new insights and tools*. Odense : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools> (дата звернення: 05.01.2026).
27. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Teacher professional learning for inclusion: literature review*. Odense : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-professional-learning-inclusion> (дата звернення: 05.01.2026).
28. European Commission, Cedefop. *The European qualifications framework for lifelong learning (EQF)*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e8acf5d-41eb-11e8-b5fe-01aa75ed71a1/language-en> (дата звернення: 05.01.2026).
29. European Commission. *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2019.

- URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1> (дата звернення: 05.01.2026).
30. European Commission. *Proposals for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Brussels : European Commission, 2014. URL: https://www.opgroeien.be/sites/default/files/documenten/ecec-quality-framework_en.pdf (дата звернення: 05.01.2026).
31. European Commission. *Toolkit for inclusive early childhood education and care*. 2021. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4b3a6e0f-4ca0-11ec-91ac-01aa75ed71a1> (дата звернення: 05.01.2026).
32. European Commission/EACEA/Eurydice. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2019. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-01/EC0319375ENN.pdf> (дата звернення: 05.01.2026).
33. Heckman J. J. The economics of inequality: the value of early childhood education. *American Educator*. 2011. Vol. 35(1). P. 31–47. URL: <https://www.aft.org/ae/spring2011/heckman> (дата звернення: 05.01.2026).
34. Joint Research Centre (European Commission). DigCompEdu (організаційна версія / PDF). 2018. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2019-02/digcompeduorg-en-2018-11_16-9new_0.pdf (дата звернення: 05.01.2026).
35. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108(6). P. 1017–1054. URL: <https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA+KOEHLER+2006.pdf> (дата звернення: 05.01.2026).
36. Odom S. L., Buysse V., Soukakou E. Inclusion for young children with disabilities: a quarter century of research. *Journal of Early Intervention*. 2011. Vol. 33(4). P. 344–356. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053815111428463>
37. OECD. *Building a high-quality early childhood education and care workforce*. Paris : OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>

38. OECD. *Reducing inequalities by investing in early childhood education and care*. Paris : OECD Publishing, 2025. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/01/reducing-inequalities-by-investing-in-early-childhood-education-and-care_a0fd3f31/b78f8b25-en.pdf (дата звернення: 05.01.2026).
39. OECD. *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris : OECD Publishing, 2017. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/06/starting-strong-2017_g1g7a94b/9789264276116-en.pdf (дата звернення: 05.01.2026).
40. OECD. *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris : OECD Publishing, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
41. OECD. *Teacher professional identity: shaping the future of teaching*. Paris : OECD Publishing, 2022. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/02/teacher-professional-identity_1843d4f3/b19f5af7-en.pdf (дата звернення: 05.01.2026).
42. Peeters J., Sharmahd N., Budginaitė I. *Professionalisation of childcare assistants in early childhood education and care (ECEC): pathways towards qualification*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016. DOI: <https://doi.org/10.2766/21763>
43. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата звернення: 05.01.2026).
44. Richter L. M., Daelmans B., Lombardi J. et al. Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet*. 2017. Vol. 389(10064). P. 103–118. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1)
45. UNESCO. *Global education monitoring report 2020: inclusion and education – all means all*. Paris : UNESCO, 2020. URL:

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724> (дата звернення: 05.01.2026).

46. UNESCO. *Inclusive early childhood care and education: from commitment to action*. Paris : UNESCO, 2021. URL: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Inclusive%20early%20childhood%20care%20and%20education%20From%20commitment%20to%20action_2021_EN.pdf (дата звернення: 05.01.2026).
47. UNESCO. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca : UNESCO, 1994. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (дата звернення: 05.01.2026).

1.3. Особливості професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: історія та сучасність

Професійна підготовка вихователів дошкільних установ на західноукраїнських землях формувалася під впливом політичних, соціокультурних та економічних процесів, які розгорталися в регіоні в період від кінця XIX до першої половини XX століття. Саме цей часовий проміжок став фундаментальним для появи нової професійної категорії фахівців – вихователюк дошкільних закладів, оскільки саме тоді було створено нормативну, інституційну та організаційну основу для підготовки працівників дошкільця. Умови розвитку краю, що опинився під юрисдикцією Австро-Угорщини, визначали загальні засади державної освітньої політики, в якій пріоритетним напрямом стало реформування шкільної системи та формування педагогічних кадрів нового зразка. Відповідно, поява жіночих учительських семінарій стала продовженням курсу держави на модернізацію освіти, а водночас – відкрила жінкам доступ до інституційної педагогічної підготовки, чого раніше не існувало [4].

Прийняття австрійського закону від 14 травня 1869 року стало поворотним моментом для всієї системи народної освіти Галичини і Буковини, оскільки документ не лише регламентував функціонування початкової школи, а й запровадив комплексний

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

механізм підготовки педагогів. Створення учительських семінарій – педагогічних закладів нового типу - ґрунтувалося на відмові від застарілих короткотермінових курсів, які не могли забезпечити належного рівня фаховості. На зміну їм прийшла розгалужена мережа жіночих і чоловічих семінарій, де навчання тривало чотири роки й охоплювало повний цикл педагогічної, методичної та загальноосвітньої підготовки. Ці заклади стали основою, на якій вибудовувалася спеціальна дошкільна освіта, оскільки при них обов'язково створювалися школи вправ і зразкові дитячі садки. Саме завдяки цій структурі учительська семінарія перестала бути лише теоретичним осередком, натомість постала як навчально-практичний комплекс, у якому майбутні виховательки отримували систематичні знання та проходили педагогічну практику [7, с. 186].

Відкриття державних жіночих учительських семінарій у Львові, Перемишлі, Кракові та Чернівцях у 1871-1872 роках сформувало освітній простір, у якому розпочалося поступове становлення професії виховательки. У Львові та Кракові кількість учениць зростала настільки швидко, що виникла потреба у відкритті паралельних класів, чому сприяв високий запит на педагогічну освіту серед дівчат. Семінарії виявилися одними з небагатьох закладів, де жінки могли здобути фахову підготовку, тому освітній контингент збільшувався щороку. Навчання залишалося безкоштовним, а для талановитих учениць був доступ до стипендій, що надавало змогу продовжувати освіту навіть тим дівчатам, які не могли сплатити за проживання чи матеріали. Така політика держави та крайових органів сприяла розширенню освітнього простору для жінок і створенню більш доступних умов для формування педагогічних кадрів [4].

Наказ австрійського Міністерства віровизнань і освіти від 22 червня 1872 року унормував діяльність дошкільних закладів і заклав підвалини професійної дошкільної освіти. Важливим нововведенням стала офіційна регламентація форм здобуття кваліфікації виховательки, що дало змогу окреслити зміст, структуру й вимоги до фахової підготовки. Однорічні фребелівські курси при жіночих семінаріях стали першими у регіоні системними програмами, спрямованими саме на підготовку до роботи з дітьми дошкільного віку. Перші дошкільні педагоги Галичини і Буковини

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

здобували професійну освіту у Куфштайні (Тироль) і Граці (Штирія). Саме випускниці курсів, виступили основними носіями фребелівської методики на західноукраїнських землях, що визначило характер дошкільного виховання на десятиліття наперед [4].

Зразкові дитячі садки, створені при жіночих учительських семінаріях, стали ключовою практичною базою, де формувалася професійна компетентність майбутніх виховательок. Вони не лише забезпечували практику, а й виступали навчально-методичними центрами, у яких апробували програми, моделі занять, форми організації дитячої діяльності та нові методи. Майбутні виховательки мали можливість спостерігати за роботою досвідчених фахівчинь, проводити пробні заняття, аналізувати помилки та вдосконалювати свої навички. Міністерський припис 1881 року, який зробив практику обов'язковою, зміцнив роль дитячих садків як інституцій, що забезпечували професіоналізацію діяльності виховательок. У цих садках формувалися основні професійні вміння – уміння спілкуватися з дітьми відповідного віку, організовувати гру як провідну діяльність, реалізовувати фребелівські підходи до навчання й виховання.

Особливої уваги заслуговує матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення семінарій. Бібліотечні фонди, що містили тисячі томів, формували базу для самоосвіти. У зразкових садках були наявні фребелівські дари та наочність, які використовувалися під час практичних занять. Значення таких матеріалів полягало в тому, що майбутні виховательки вчилися застосовувати їх у реальних ситуаціях, а не лише в теоретичному викладі. Таким чином, семінарії створювали можливості для інтеграції теорії та практики на рівні повсякденного навчального процесу [4].

Початок ХХ століття приніс розширення мережі приватних педагогічних закладів. Українські приватні жіночі семінарії відіграли особливо значущу роль, адже створювали простір для здобуття освіти рідною мовою.

З 1891 року Львівська і Перемишльська державні жіночі вчительські семінарії стали утраквістичними - з польською і українською мовою навчання. Була розширена сфера вживання української мови в польськомовній Краківській і німецькомовній

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Чернівецькій жіночій семінарії. Однак це не вирішувало проблему підготовки українських педагогічних кадрів і за її розв'язання взялася громадськість.

Зразком національного педагогічного закладу стала Львівська українська жіноча семінарія Руського товариства педагогічного, де також функціонував дитячий садок як школа вправ. Ці інституції формували нове покоління національно свідомих вчителів і виховательок, які могли працювати в українському культурному середовищі [10, с. 83–84].

Період після Першої світової війни став етапом різкої реорганізації системи дошкільної освіти залежно від державних кордонів. У Галичині після реформи 1932 року підготовка виховательок була виведена зі структури учительських семінарій, натомість виокремилася в окремі типи закладів. На Буковині, що опинилася під владою Румунії, україномовна освіта була суттєво обмежена, але жіночі нормальні школи залишалися основною формою педагогічної підготовки. На Закарпатті, у складі Чехо-Словаччини, австро-угорська модель залишалася провідною, але місцеві семінарії не мали спеціалізованого статусу, тому підготовка виховательок була частиною загальної учительської освіти [4].

Таким чином, професійна підготовка вихователів дошкільних установ на західноукраїнських землях у 1869–1939 роках стала результатом тривалого процесу інституційного формування та педагогічного осмислення роботи з дітьми дошкільного віку. Вона базувалася на поєднанні регламентованої державою педагогічної освіти, спеціальної фребелівської підготовки та наскрізної системи практики у дитячих садках при семінаріях. Саме ця модель забезпечила появу перших фахово підготовлених виховательок та заклала основу розвитку української дошкільної педагогіки в наступні десятиліття.

Після 1939 року система професійної підготовки вихователів дошкільних установ на західноукраїнських землях увійшла в новий етап, який визначався радикальними політичними, соціальними та культурними трансформаціями. Включення Західної України до складу УРСР спричинило повну зміну освітньої парадигми, у межах якої вся структура педагогічної підготовки була перебудована відповідно до радянських нормативних вимог.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Учительські семінарії, які протягом десятиліть формували професійне середовище вихователів, були ліквідовані. На зміну їм прийшла система педагогічних училищ, що здійснювали підготовку вихователів за державними програмами, уніфікованими для всіх регіонів республіки[1].

Педагогічні училища стали основною ланкою в підготовці кадрів для дошкільної галузі впродовж другої половини ХХ століття. Вони перейняли на себе функції попередніх семінарій, але організаційно й змістово були іншими. Навчання тривало три-чотири роки, а практична підготовка стала більш структурованою: студентки проходили тривалу педагогічну практику у дитячих садках, працюючи вихователями-помічниками, що забезпечувало сталість професійних умінь. На відміну від австрійського та міжвоєнного періоду, коли фребелівські курси визначали зміст дошкільної педагогіки, радянська система ґрунтувалася на психології та педагогіці раннього дитинства, розробленій у межах радянської теорії діяльності та вікової психології. Особлива увага приділялася формуванню навичок організації режимних моментів, моральному вихованню, розвитку колективної діяльності дітей та реалізації єдиних державних програм[9].

Післявоєнні десятиліття характеризувалися зростанням кількості дошкільних закладів, що потребувало збільшення кількості виховательських кадрів. У 1960–1980-х роках педагогічні училища активно розширювали підготовку за спеціальністю «Дошкільне виховання», а навчальні плани включали психологію, дошкільну педагогіку, основи медицини, логіку, музику, образотворче мистецтво, фізичне виховання, методики ознайомлення з довкіллям, розвитку мовлення та організації ігрової діяльності. У цей період сформувався цілісний педагогічний корпус вихователюк, який забезпечував функціонування розгалуженої мережі дитячих садків у міських і сільських місцевостях.

Кінець ХХ століття приніс нові зміни, пов'язані з відновленням незалежності України та докорінною перебудовою системи педагогічної освіти. Уже з початку 1990-х років намітилася тенденція переходу підготовки вихователів із середньої спеціальної ланки у сферу вищої педагогічної освіти, однак повноцінний перехід став можливим після введення в Україні ступеневої

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

структури вищої освіти, юридично закріпленої Законом «Про освіту» 1996 року. Саме тоді на законодавчому рівні було запроваджено дворівневу систему «бакалавр – магістр», що визначила новий формат професійної підготовки педагога, у тому числі й вихователя закладу дошкільної освіти[8].

У цей період педагогічні училища почали поступово трансформуватися в педагогічні коледжі, а класичні університети та педагогічні інститути відкрили спеціальності «Дошкільне виховання». Зміна освітньої структури означала не лише зміну організаційної моделі підготовки, але й глибокий перегляд змісту та цілей педагогічної освіти. Підготовка вихователя почала орієнтуватися на гуманізацію педагогічної взаємодії, педагогіку партнерства, особистісно-орієнтований підхід, розуміння індивідуальності та соціального контексту розвитку дитини.

Історія університетської підготовки вихователів у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича розпочалася у 1991 році. Спираючись на традиції Вищої педагогічної школи та педагогічного інституту, університет поступово сформував науково-методичну школу дошкільної освіти. Відкриття спеціальності «Дошкільне виховання» стало основою для розвитку професійної підготовки вихователів та створення кафедри, яка швидко перетворилася на провідний осередок розвитку дошкільної педагогіки в регіоні.

На різних етапах спеціальність функціонувала у складі кількох кафедр – педагогіки, психології та соціології, психології, прикладної психології – що забезпечило міждисциплінарний характер підготовки фахівця. Важливим етапом стало створення 1 вересня 2007 року кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти, яку очолила доктор педагогічних наук, професор Марія Іванівна Олійник. Під її керівництвом кафедра зміцнила наукові напрями, розширила міжнародні партнерства та забезпечила високі стандарти професійної освіти.

Подальша модернізація відбулася 29 червня 2023 року, коли кафедру перейменовано на кафедру педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти, що відобразило інтеграцію дошкільної й спеціальної освіти та нові вимоги сучасної освітньої системи [3].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Сучасний етап розвитку професійної підготовки вихователів дошкільної освіти вирізняється системністю, науковістю, інноваційністю та відповідністю європейським стандартам. Після інтеграції України до Болонського процесу освітня модель набула чіткої структури: бакалаврат і магістратура формують окремі, але взаємопов'язані етапи професійного становлення фахівця.

Навчання на першому (бакалаврському) рівні триває чотири роки й становить 240 кредитів ЄКТС. Цей етап забезпечує фундаментальну підготовку у сфері дошкільної педагогіки, психології дитячого розвитку, сенсорної інтеграції, виховання, методик навчання та організації дитячої діяльності та ін. Бакалаврська програма спрямована на формування педагогічних, комунікативних, інклюзивних, цифрових і креативних компетентностей. Майбутній вихователь оволодіває навичками створення розвивального середовища, фасилітації дитячої взаємодії, організації гри, проєктної, мистецької, дослідницької діяльності та педагогічного супроводу родини [5].

Другий (магістерський) рівень триває півтора року й передбачає 90 кредитів ЄКТС. Цей етап орієнтований на розвиток дослідницької, аналітичної, інноваційної та управлінської компетентностей. Магістранти поглиблено вивчають сучасні психолого-педагогічні концепції, методи діагностики, технології інклюзивної освіти, цифрові інструменти навчання, педагогіку партнерства, кризову й дитячу психологію. Центральним компонентом стає магістерське дослідження, яке дозволяє студенту сформувати власний науковий внесок у розвиток дошкільної педагогіки[6].

Однією з ключових особливостей сучасної підготовки є практична підготовка, що розпочинається з першого курсу. Поступове ускладнення практичних завдань забезпечує формування умінь планувати заняття, організовувати ігрові та пізнавальні активності, працювати з родинами, створювати безпечне середовище, здійснювати педагогічну діагностику та будувати індивідуальні освітні траєкторії. Завершальні практики формують професійну автономність: студент фактично виконує функції вихователя під супервізією наставника[5; 6].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Важливим здобутком сучасного етапу розвитку професійної підготовки є можливість міжнародної практичної підготовки студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у закладах дошкільної освіти Польщі, Румунії та інших країн Європейського Союзу. Така форма академічної мобільності стала результатом тривалої та плідної роботи професора Марії Олійник, яка започаткувала міжнародні партнерства, налагодила співпрацю з провідними освітніми інституціями та створила умови для інтеграції студентів у європейський освітній простір. Завдяки її ініціативам студенти мають можливість ознайомлюватися з європейськими моделями дошкільної освіти, спостерігати альтернативні педагогічні підходи, брати участь у практичних заняттях у мультикультурних групах та формувати власний професійний досвід у середовищі, що відповідає сучасним міжнародним стандартам. Такий досвід не лише підвищує професійну мобільність майбутніх вихователів, а й сприяє збагаченню української дошкільної освіти новими підходами, ідеями та практиками[2].

Цифровізація стала невід'ємною складовою професійної підготовки вихователя. Сучасний студент опановує цифрові платформи, інструменти створення дидактичних матеріалів, онлайн-ресурси для взаємодії з дітьми й батьками, мультимедійні технології та інтерактивні сервіси. Цифрова грамотність дозволяє організовувати освітній процес у дистанційному чи змішаному форматах, а також створювати безпечне цифрове середовище для дошкільника.

Особливої складності підготовка вихователів набула в умовах воєнного стану. Педагогічна освіта була змушена адаптуватися до нестабільності, частих повітряних тривог, вимушених переїздів, роботи в укриттях та психологічної напруги. Студенти навчаються організовувати освітню діяльність у кризових умовах, проводити заняття у сховищах, підтримувати емоційний стан дітей і будувати педагогічну взаємодію в умовах невизначеності. Освітні програми містять модулі з безпеки життєдіяльності, кризової психології, методів емоційної регуляції, роботи з травмою та підтримки дітей і родин, що постраждали від війни.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Університети, здійснюють наукову й методичну роботу, спрямовану на адаптацію підготовки до умов війни. Вивчаються особливості поведінки й розвитку дітей у стресових ситуаціях, розробляються рекомендації щодо підтримки психологічної стійкості, інтегруються арт-терапевтичні, сенсорно-орієнтовані, ігротерапевтичні техніки. Таким чином університетська освіта стає не лише навчальним простором, а й центром стійкості, гуманності, дослідження й інновацій.

Отже, сучасна підготовка вихователів закладів дошкільної освіти – це багаторівневий, інтегрований, інноваційний процес, зорієнтований на формування компетентного, стресостійкого, гуманного й професійно мобільного фахівця, який здатний забезпечувати розвиток та психологічний комфорт дитини в умовах мирного життя, нестабільності й навіть війни.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П., Андрущенко Т. В., Савельєв В. Л. *Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір*. Київ, «МП Леся», 2017. 464 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://shron1.chtyvo.org.ua/Andruschenko_Viktor/Konstytutsializatsiia_osvitnoho_prostoru_Yevropy_aksiolohichniy_vymir.pdf?PHPSESSID=oqg4bogh351edcr2sqki63bkn3 (дата звернення: 24.10.2025).
2. Договори про співпрацю. Бази проходження практики в Україні ОПП «Дошкільна освіта (Психологія в закладах дошкільної освіти)», спеціальність 012 «Дошкільна освіта». *Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://docs.google.com/document/d/1LWpKuIPB80zJqdHAqNZDvqMhP9swwY86fZFvz6_NXt8/edit?tab=t.0#heading=h.4jyr7gvrzgru (дата звернення: 24.10.2025).
3. Історія, досягнення та сучасний стан розвитку кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти. *Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної*

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://preschool.chnu.edu.ua/pro-nas/istoriia/> (дата звернення: 24.10.2025).

4. Квасецька Я. А. Професійна підготовка вихователів дошкільця на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці, Зелена Буковина, 2017. 352 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/6765> (дата звернення: 24.10.2025).
5. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта (Психологія в закладах дошкільної освіти)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. *Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.* [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://preschool.chnu.edu.ua/osvitnii-protses/osvitni-prohramy/opp_do_b/ (дата звернення: 24.10.2025).
6. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта (Психологія в закладах дошкільної освіти)» другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.* [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://preschool.chnu.edu.ua/osvitnii-protses/osvitni-prohramy/opp_do_m/ (дата звернення: 24.10.2025).
7. Пенішкевич Д.І. *Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVII – поч. XX ст.):* монографія. Чернівці: Рута, 2002. 520 с.
8. *Про освіту : Закон України від 23.03.1996 № 100а/96-ВР* (втратив чинність 28.09.2017 р.). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/100/96-%D0%B2%D1%80#Textm> (дата звернення: 24.10.2025).
9. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи:* зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 692 с.
URL: <https://eprints.zu.edu.ua/8552/1/%D0%9A%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0%20%D0%9D%D0%90%D0%A3%D0%9>

10. *C. k. Seminarya nauczycielskie męskie i żeńskie Krolestwa Galicji i W. Ks. Krakowskiego w okresie 1871–1896* / Red. M. Baranowski. Lwów: Dyr. Semin. naucz. galic., 1897. 567 s.

1.4. Європейські моделі формування педагогічної майстерності майбутнього вихователя: механізми, інструменти та можливості адаптації в Україні

Європейський освітній простір упродовж останніх десятиліть демонструє стійку тенденцію до переосмислення ролі педагогічних кадрів у забезпеченні якості освіти. Особливо виразно ця тенденція проявляється у сфері дошкільної освіти, яка розглядається як фундаментальний етап розвитку особистості, формування базових соціальних, когнітивних та емоційних компетентностей дитини. У сучасних європейських документах дошкільна освіта трактується не лише як підготовка до школи, а як самостійна соціально-освітня система, що забезпечує рівність стартових можливостей, соціальну інтеграцію, підтримку благополуччя дитини та сталий розвиток суспільства [14; 15; 19].

Відповідно змінюється й бачення ролі вихователя. Якщо в традиційних моделях педагог дошкільної освіти розглядався переважно як виконавець освітньої програми, то сучасна європейська педагогічна думка трактує його як суб'єкта професійного судження, організатора розвивального середовища, фасилітатора дитячої активності, партнера родини та носія цінностей інклюзивного суспільства [9, р. 313–318; 11; 15]. Саме тому проблема формування педагогічної майстерності майбутнього вихователя набуває стратегічного значення в системі професійної підготовки педагогічних кадрів.

У документах Європейської Комісії, OECD та UNESCO педагогічна майстерність дедалі частіше розглядається як результат довготривалого процесу професіоналізації, який охоплює формальну освіту, педагогічну практику, наставництво, професійну індукцію, неперервний професійний розвиток та участь у професійних спільнотах [11; 12; 18; 19; 22]. Такий підхід суттєво

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

відрізняється від традиційного розуміння майстерності як індивідуальної характеристики або наслідку накопичення педагогічного досвіду. Натомість педагогічна майстерність інтерпретується як інтегративний професійний результат, який формується під впливом спеціально організованих механізмів професійного становлення.

Актуальність зазначеної проблематики для України визначається процесами реформування педагогічної освіти та модернізації дошкільної галузі відповідно до європейських стандартів якості. Концепція розвитку педагогічної освіти визначає необхідність оновлення змісту професійної підготовки, розвитку практикоорієнтованих форм навчання, посилення ролі педагогічної практики та забезпечення неперервного професійного розвитку педагогів [1]. Аналогічні орієнтири закріплено в Законі України «Про освіту» [2], Законі України «Про дошкільну освіту» [3] та Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» [4].

Водночас сучасні дослідження свідчать про наявність низки суперечностей між нормативно задекларованими цілями та реальною практикою підготовки майбутніх вихователів. Зокрема, Л. С. Оніщук наголошує на необхідності глибшого впровадження європейських підходів до професійної підготовки педагогів і розвитку компетентнісної моделі освіти [7, с. 98–100]. О. В. Романчук підкреслює, що модернізація дошкільної освіти в умовах євроінтеграції вимагає не лише оновлення змісту освітніх програм, а й перегляду механізмів формування професійної готовності педагогічних кадрів [8, с. 16–19].

Особливої актуальності проблема набуває в умовах розширення інклюзивної освіти. Як зазначає А. А. Колупаєва, сучасний вихователь повинен бути готовим працювати в умовах різноманітності освітніх потреб дітей, забезпечувати партнерство з родиною, співпрацювати з міждисциплінарною командою та створювати умови для участі кожної дитини в освітньому процесі [5, с. 84–91]. У монографії «Інклюзивна освіта: від основ до практики» наголошується, що ефективна професійна діяльність педагога в інклюзивному середовищі передбачає високий рівень рефлексії, емпатії та професійної відповідальності [6, с. 46–54].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

З позицій сучасної педагогічної науки педагогічну майстерність доцільно розглядати як вищий рівень професійної компетентності педагога. На відміну від компетентності, яка характеризує готовність до виконання професійних функцій, педагогічна майстерність відображає здатність реалізовувати цю готовність у реальних умовах професійної діяльності. Саме тому у сучасних європейських компетентнісних рамках педагогічна майстерність безпосередньо пов'язується із професійним судженням, автономністю, відповідальністю, рефлексією та здатністю до неперервного професійного розвитку [9, р. 319–323; 11; 12].

Важливе значення для осмислення проблеми має концепція високоякісної педагогічної освіти, представлена в *Green Paper on Teacher Education in Europe*. У цьому документі наголошується, що якість освіти безпосередньо залежить від якості підготовки педагогів, а професійна майстерність формується через поєднання академічної освіти, практичної діяльності та підтримки професійного розвитку [10, р. 21–27]. Аналогічну позицію відстоює L. Darling-Hammond, яка розглядає професійну майстерність педагога як результат системної взаємодії знань, практики, наставництва та професійної рефлексії [27, р. 167–181].

Таким чином, сучасний європейський підхід дозволяє трактувати педагогічну майстерність майбутнього вихователя як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує професійні компетентності, педагогічне судження, ціннісні орієнтації, рефлексивну культуру, інклюзивну чутливість та готовність до неперервного професійного розвитку. Саме така інтерпретація педагогічної майстерності покладена в основу подальшого аналізу європейських моделей її формування та визначення можливостей їх адаптації до української системи професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти.

У сучасних дослідженнях професійної підготовки педагогічних кадрів педагогічна майстерність дедалі частіше інтерпретується як результат складного процесу професіоналізації, який охоплює не лише засвоєння професійних знань та вмінь, а й формування професійної ідентичності, професійної культури, системи цінностей і механізмів саморозвитку. Такий підхід

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

відповідає загальній логіці компетентнісної парадигми, яка домінує в європейській педагогічній освіті та визначає сучасні підходи до підготовки педагогів для системи ранньої освіти і догляду (ЕСЕС).

Педагогічна майстерність у цьому контексті розглядається як інтегративний результат професійного становлення, що проявляється у здатності педагога ефективно діяти в умовах складних педагогічних ситуацій, приймати обґрунтовані рішення, забезпечувати розвиток кожної дитини та постійно вдосконалювати власну професійну діяльність [9, р. 323–327; 18, р. 101–107].

Проведений аналіз сучасних підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів дозволяє констатувати, що педагогічна майстерність майбутнього вихователя формується під впливом складної системи взаємопов'язаних чинників, які охоплюють професійні знання, ціннісні орієнтації, особистісні характеристики, практичний досвід та інституційні механізми професійної підтримки. У зв'язку з цим виникає необхідність більш детального розгляду внутрішньої структури педагогічної майстерності як багатовимірного професійного феномена.

У сучасних європейських документах відсутнє єдине універсальне визначення педагогічної майстерності. Натомість простежується тенденція до її розгляду через систему взаємодоповнювальних компетентностей, професійних ролей та професійних стандартів, які відображають складність сучасної педагогічної діяльності [9, р. 314–320; 11; 12]. Аналіз матеріалів Європейської Комісії, OECD, UNESCO та European Agency for Special Needs and Inclusive Education свідчить, що успішний педагог дошкільної освіти має поєднувати високий рівень професійної компетентності з рефлексивністю, інноваційністю, інклюзивною чутливістю, готовністю до співпраці та здатністю до неперервного професійного розвитку [16; 18; 19; 22; 23].

Водночас результати сучасних досліджень засвідчують, що окремі компоненти педагогічної майстерності не функціонують ізольовано. Вони перебувають у постійній взаємодії та взаємозалежності. Так, розвиток інклюзивної компетентності неможливий без сформованих гуманістичних цінностей, а ефективне використання цифрових технологій потребує належного

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

рівня педагогічного судження та рефлексивної культури. Саме тому сучасні європейські моделі професійної підготовки орієнтуються на цілісне формування особистості педагога, а не на розвиток окремих професійних умінь [10, р. 42–47; 20, р. 59–67; 27, р. 173–179].

У контексті даного дослідження педагогічна майстерність майбутнього вихователя розглядається як системне інтегративне утворення, що включає взаємопов'язані структурні компоненти, кожен з яких виконує специфічну функцію в процесі професійного становлення. Для їх систематизації та подальшого порівняльно-педагогічного аналізу доцільно виокремити ключові компоненти педагогічної майстерності, які найчастіше представлені в сучасних європейських моделях професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти (табл. 1.5.).

Таблиця 1.5.

Структурні компоненти педагогічної майстерності майбутнього вихователя в європейському освітньому просторі

Компонент педагогічної майстерності	Змістова характеристика	Відображення у європейських документах та моделях підготовки
Ціннісний	Усвідомлення гуманістичної місії професії, дитиноцентризм, професійна етика, соціальна відповідальність	European Quality Framework for ECEC; UNESCO; OECD
Компетентнісний	Психолого-педагогічна, методична, предметна та організаційна компетентності	Teacher Competence Frameworks; DigCompEdu; професійні стандарти
Інклюзивний	Здатність працювати з дітьми з різними освітніми потребами, забезпечення рівності освітніх можливостей	European Agency for Special Needs and Inclusive Education; UNESCO
Комунікативний	Взаємодія з дитиною, родиною, колегами та міждисциплінарною командою	OECD; European Commission

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Рефлексивний	Самоаналіз, професійне самовдосконалення, професійне судження	Eurydice Report; OECD; Darling-Hammond
Дослідницький	Використання доказових практик, аналіз освітніх результатів, педагогічні дослідження	Teacher as Researcher (Фінляндія), European Commission
Цифровий	Використання цифрових технологій для підтримки розвитку дитини та професійної діяльності	DigCompEdu; Education and Training Monitor
Інноваційний	Готовність до впровадження нових освітніх технологій та педагогічних рішень	OECD; European Commission
Професійно-ідентифікаційний	Усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, професійна автономія	Eurydice; Darling-Hammond
Розвивальний	Орієнтація на безперервне професійне навчання та кар'єрний розвиток	Lifelong Learning; OECD; European Commission

Джерело: розроблено автором на основі аналізу [9–21; 27].

Представлена структура дозволяє розглядати педагогічну майстерність майбутнього вихователя як багатовимірне професійне утворення, яке не зводиться до сукупності окремих професійних умінь. На відміну від традиційних підходів, що акцентували увагу переважно на методичній підготовці педагога, сучасні європейські моделі виходять із необхідності гармонійного розвитку ціннісних, компетентнісних, рефлексивних, інклюзивних та інноваційних складників професійної діяльності [11; 12; 18].

Особливе місце у структурі педагогічної майстерності посідає ціннісний компонент. Саме він визначає спрямованість професійної діяльності педагога та його готовність діяти відповідно до принципів дитиноцентризму, гуманізму та поваги до гідності кожної дитини. У сучасних документах Європейського Союзу якість дошкільної освіти безпосередньо пов'язується із здатністю педагогів створювати безпечне, інклюзивне та підтримувальне освітнє середовище [14; 15].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Компетентнісний компонент виступає фундаментом професійної діяльності вихователя та охоплює систему знань, умінь і способів дії, необхідних для реалізації освітнього процесу. Водночас результати сучасних досліджень свідчать, що сам по собі високий рівень професійної компетентності ще не гарантує педагогічної майстерності. Вирішальне значення має здатність інтегрувати професійні знання у практичну діяльність і використовувати їх для вирішення складних педагогічних завдань [9, р. 318–321; 18, р. 88–93].

Однією з найважливіших тенденцій останніх років є посилення ролі інклюзивного компонента педагогічної майстерності. У документах UNESCO та European Agency for Special Needs and Inclusive Education підкреслюється, що професійна готовність педагога до інклюзії має розглядатися як базова характеристика сучасного фахівця [16; 17; 22; 23]. Відповідно інклюзивна компетентність дедалі частіше інтегрується в усі складники професійної підготовки педагогічних кадрів.

Не менш важливим є рефлексивний компонент. Аналіз європейських моделей педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що саме рефлексія забезпечує перехід від формального засвоєння знань до формування педагогічної майстерності. Через механізми самоаналізу, професійного судження та осмислення власного досвіду педагог отримує можливість постійно вдосконалювати свою діяльність і розвивати професійну автономію [12; 27, р. 171–176].

Особливого значення в умовах цифрової трансформації освіти набуває цифровий компонент педагогічної майстерності. Однак сучасні європейські підходи наголошують на тому, що цифрові технології повинні розглядатися не як самоціль, а як інструмент підтримки розвитку дитини та підвищення якості освітнього процесу [13; 21].

Таким чином, педагогічна майстерність сучасного вихователя постає як інтегративна система взаємопов'язаних компонентів, що формуються протягом усього процесу професіоналізації. Саме тому подальший аналіз європейських моделей професійної підготовки доцільно здійснювати через

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

вивчення механізмів, які забезпечують розвиток зазначених складників педагогічної майстерності в різних країнах Європи.

Порівняльно-педагогічний аналіз сучасних систем професійної підготовки педагогічних кадрів у країнах Західної Європи свідчить, що, незважаючи на відмінності історичного розвитку, організаційної структури освітніх систем, нормативно-правового забезпечення та соціокультурних традицій, підготовка майбутніх вихователів дедалі більше ґрунтується на спільних концептуальних засадах. Саме ці засади формують своєрідний європейський освітній консенсус щодо змісту професійної діяльності педагога та механізмів формування його педагогічної майстерності [11; 12; 13].

Упродовж останніх десятиліть розвиток педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу відбувався під впливом загальноєвропейських процесів інтеграції, гармонізації освітньої політики та формування спільного освітнього простору. Водночас освітні реформи дедалі більше орієнтувалися на забезпечення якості професійної підготовки педагогів як одного з ключових чинників якості освіти загалом. Саме тому у документах Європейської Комісії та OECD підготовка педагогічних кадрів визначається як стратегічна інвестиція в розвиток людського капіталу та майбутнє суспільства [13; 18; 19].

Однією з найважливіших концептуальних засад сучасних європейських моделей виступає компетентнісний підхід. На відміну від традиційних моделей підготовки, орієнтованих переважно на передачу знань, сучасна педагогічна освіта спрямована на формування інтегрованої системи професійних компетентностей, які забезпечують здатність педагога ефективно діяти в умовах реальної професійної діяльності. У рамках європейських компетентнісних моделей педагог розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, здатний самостійно приймати професійні рішення, адаптуватися до змін освітнього середовища та забезпечувати індивідуалізацію навчання [9, р. 313–320; 11].

Значний вплив на формування сучасних підходів до педагогічної освіти справили праці F. Buchberger, B. Campos, D. Kallos та J. Stephenson, які ще на початку XXI століття

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

обґрунтували необхідність переходу від моделі трансляції знань до моделі професійної компетентності та педагогічної рефлексії [10, р. 21–29]. Відповідно педагогічна майстерність дедалі частіше розглядається не як сукупність професійних навичок, а як здатність інтегрувати знання, цінності, досвід та професійне судження в процесі вирішення педагогічних завдань.

Не менш важливою концептуальною засадою виступає гуманістична та дитиноцентрична спрямованість підготовки педагогів. У документах, присвячених розвитку систем Early Childhood Education and Care (ECEC), наголошується, що головною метою діяльності педагога є забезпечення всебічного розвитку дитини, підтримка її добробуту та створення умов для реалізації індивідуального потенціалу [14; 15; 20]. У зв'язку з цим педагогічна майстерність розглядається не лише як професійна характеристика фахівця, а як здатність будувати освітній процес на засадах поваги до гідності дитини, партнерства та педагогічної підтримки.

Суттєвою особливістю сучасних європейських моделей є посилення ролі інклюзивної парадигми. Інклюзивність дедалі більше розглядається не як окремий напрям підготовки педагогів, а як наскрізний принцип організації професійної освіти. У документах UNESCO, European Agency for Special Needs and Inclusive Education та Європейської Комісії підкреслюється необхідність формування в майбутніх педагогів готовності працювати в умовах різноманітності освітніх потреб, культурного розмаїття та соціальної неоднорідності [16; 17; 22; 23].

Наукові дослідження А. А. Колупаєвої та О. М. Таранченко переконливо доводять, що професійна готовність до інклюзії формується не лише через опанування спеціальних методик, а насамперед через розвиток емпатії, толерантності, соціальної відповідальності та професійної рефлексії [5, с. 84–96; 6, с. 46–58]. Саме тому інклюзивна компетентність сьогодні розглядається як один із базових компонентів педагогічної майстерності сучасного вихователя.

Ще однією характерною ознакою європейських моделей виступає практикоорієнтованість професійної підготовки. Аналіз освітніх систем різних країн свідчить про поступове зростання ролі педагогічної практики як основного механізму професійного

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

становлення майбутнього педагога. Якщо раніше практика розглядалася переважно як етап перевірки засвоєних знань, то сьогодні вона виконує функцію середовища професійної соціалізації, формування професійної ідентичності та набуття реального досвіду професійної діяльності [12; 18; 19].

У сучасних дослідженнях дедалі більше уваги приділяється феномену професійної індукції та наставництва. Європейський досвід переконливо демонструє, що ефективне входження молодого педагога в професію неможливе без інституційної підтримки на початкових етапах професійної діяльності. Саме тому в багатьох країнах Європи активно розвиваються програми наставництва, супервізії та професійного супроводу молодих педагогів [12; 18].

Особливе місце в сучасних європейських моделях займає рефлексивний підхід. Педагог дедалі більше розглядається як професіонал, здатний до критичного аналізу власної діяльності, оцінювання ефективності педагогічних рішень та постійного професійного самовдосконалення. Саме рефлексія забезпечує зв'язок між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю, перетворюючи професійний досвід на джерело подальшого розвитку педагогічної майстерності [12; 27, р. 171–179].

Не менш важливим напрямом розвитку педагогічної освіти є цифровізація. Водночас аналіз сучасних європейських документів свідчить, що цифрова компетентність розглядається не як окрема технічна навичка, а як складова професійної компетентності педагога. Framework DigCompEdu акцентує увагу на педагогічно доцільному використанні цифрових технологій, їх інтеграції в освітній процес та підтримці розвитку дитини [21]. Подібні положення відображені також у матеріалах Education and Training Monitor та OECD [13; 20].

Важливою спільною тенденцією є поступовий перехід до концепції безперервного професійного розвитку (Lifelong Professional Learning). У сучасному європейському освітньому просторі педагогічна майстерність розглядається не як кінцевий результат професійної підготовки, а як процес постійного професійного вдосконалення. Саме тому системи підготовки педагогічних кадрів дедалі більше інтегрують механізми

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
післядипломної освіти, професійних спільнот, наставництва та самоосвіти [12; 18; 19].

Таким чином, проведений аналіз дозволяє виокремити низку спільних концептуальних засад формування педагогічної майстерності в сучасних європейських моделях професійної підготовки педагогічних кадрів: компетентнісну спрямованість, гуманістичний і дитиноцентричний характер освіти, інклюзивність, практикоорієнтованість, рефлексивність, цифрову трансформацію, наставництво та безперервний професійний розвиток. Саме ці положення утворюють методологічне підґрунтя для аналізу національних моделей професійної підготовки педагогів у різних країнах Європи та визначення можливостей їх адаптації до умов розвитку української системи дошкільної освіти.

Особливу цінність для України становить те, що зазначені концептуальні орієнтири значною мірою узгоджуються з положеннями Концепції розвитку педагогічної освіти, професійного стандарту вихователя та сучасних напрямів модернізації дошкільної освіти [1; 4]. Це створює сприятливі передумови для імплементації найбільш ефективних європейських практик без порушення національної специфіки педагогічної освіти та дозволяє розглядати європейський досвід не як модель для механічного копіювання, а як джерело концептуальних рішень для подальшого розвитку системи підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Серед сучасних європейських систем підготовки педагогічних кадрів особливе місце посідає фінська модель педагогічної освіти, яка впродовж останніх десятиліть стабільно визнається однією з найефективніших у світі. Міжнародні порівняльні дослідження OECD, Європейської Комісії та численні академічні праці розглядають фінську систему як приклад успішного поєднання високих академічних стандартів, професійної автономії педагога та орієнтації на розвиток особистості дитини [18; 19; 20]. Саме тому аналіз фінського досвіду має особливе значення для осмислення перспектив модернізації професійної підготовки вихователів в Україні.

Формування сучасної моделі педагогічної освіти у Фінляндії відбувалося в контексті масштабних освітніх реформ другої

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

половини XX століття, спрямованих на підвищення якості освіти, забезпечення рівності освітніх можливостей та професіоналізацію педагогічної діяльності. Одним із ключових результатів цих реформ стало визнання педагогічної професії однією з найбільш престижних у суспільстві. Відповідно до фінської освітньої політики педагог розглядається як висококваліфікований фахівець, здатний самостійно приймати професійні рішення та нести відповідальність за результати власної діяльності [26, р. 198–201; 27, р. 169–173].

Характерною особливістю фінської системи є високі вимоги до вступу на педагогічні спеціальності. Вступники проходять багаторівневий відбір, який включає оцінювання академічних досягнень, мотивації до професії, комунікативних здібностей та особистісних характеристик. Такий підхід дозволяє залучати до професії найбільш підготовлених і мотивованих кандидатів, що створює сприятливі передумови для подальшого формування педагогічної майстерності [18; 26, р. 201–204].

Однією з фундаментальних засад фінської моделі виступає концепція **teacher as researcher** («педагог-дослідник»). Відповідно до неї майбутній педагог має бути не лише виконавцем освітніх програм, а й активним дослідником власної професійної діяльності. Саме тому підготовка педагогів здійснюється переважно на магістерському рівні та передбачає ґрунтовне опанування методології наукових досліджень, статистичних методів аналізу та навичок критичного осмислення педагогічної практики [10, р. 46–52; 26, р. 205–209].

Особливого значення у фінській системі набуває взаємозв'язок теоретичної підготовки та педагогічної практики. Практична підготовка не розглядається як окремий етап професійної освіти, а інтегрується в усі компоненти освітньої програми. Майбутні педагоги систематично залучаються до спостереження, аналізу та проведення занять у спеціалізованих університетських школах і закладах дошкільної освіти, які функціонують як навчально-дослідницькі центри [19; 20; 26, р. 209–212].

У цьому контексті педагогічна майстерність формується через постійне поєднання практичного досвіду та рефлексії.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Майбутній вихователь навчається аналізувати власні професійні рішення, оцінювати їх ефективність і планувати шляхи подальшого вдосконалення. Саме тому рефлексивна компетентність у фінській моделі розглядається як один із центральних складників професійної майстерності педагога [12; 27, р. 174–177].

Важливе місце у структурі підготовки займає психологічна складова. Значна увага приділяється вивченню психології розвитку дитини, психології навчання, теорій соціалізації та психологічних механізмів формування освітнього середовища. Це дозволяє майбутньому вихователю глибше розуміти індивідуальні особливості дітей та здійснювати педагогічну діяльність на засадах дитиноцентризму й психологічної підтримки [20; 26, р. 212–215].

Суттєвою рисою фінської моделі є її інклюзивна спрямованість. Інклюзивна освіта у Фінляндії розглядається як невід'ємна складова загальної освітньої політики, а не як окремий напрям спеціальної освіти. Відповідно майбутні педагоги отримують системну підготовку до роботи з дітьми з різними освітніми потребами, навчаються принципам універсального дизайну навчання, командної взаємодії та ранньої підтримки розвитку дитини [16; 17; 26, р. 215–218].

Особливу роль у формуванні педагогічної майстерності відіграє професійна автономія. На відміну від багатьох інших освітніх систем, фінські педагоги мають значний рівень свободи у виборі методів навчання, організації освітнього середовища та оцінюванні результатів розвитку дітей. Така автономія потребує високого рівня професійної компетентності, відповідальності та педагогічного судження, що своєю чергою стимулює постійне професійне вдосконалення [18; 20; 27, р. 178–181].

Значна увага приділяється також розвитку професійних спільнот. У фінській системі педагог розглядається як учасник професійної мережі, яка забезпечує обмін досвідом, підтримку професійного розвитку та спільне вирішення педагогічних проблем. Саме тому професійне навчання не завершується після отримання диплома, а продовжується протягом усієї кар'єри [12; 18].

Узагальнюючи результати аналізу, можна стверджувати, що фінська модель формування педагогічної майстерності ґрунтується

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

на кількох взаємопов'язаних принципах: високих вимогах до вступу в професію, дослідницькій спрямованості підготовки, інтеграції теорії та практики, розвитку рефлексивної культури, інклюзивності, професійній автономії та безперервному професійному розвитку. Саме комплексна взаємодія цих компонентів забезпечує високий рівень професіоналізації педагогічних кадрів та створює умови для формування педагогічної майстерності як інтегративного результату професійної підготовки.

Таблиця 1.6.

Ключові характеристики фінської моделі формування педагогічної майстерності майбутнього вихователя

Компонент моделі	Характеристика	Вплив на формування педагогічної майстерності
Високий рівень відбору до професії	Багаторівнева система вступу, оцінювання мотивації та професійного потенціалу	Забезпечує залучення найбільш підготовлених кандидатів
Магістерський рівень підготовки	Обов'язкова науково-дослідницька складова освітньої програми	Формує аналітичне та критичне професійне мислення
Концепція «Teacher as Researcher»	Педагог як дослідник власної практики	Розвиває рефлексивність і професійне судження
Інтегрована педагогічна практика	Практика впродовж усього навчання	Сприяє формуванню професійної ідентичності
Рефлексивна підготовка	Портфоліо, самоаналіз, супервізія	Формує здатність до професійного самовдосконалення
Інклюзивна освіта	Підготовка до роботи з усіма категоріями дітей	Розвиває інклюзивну компетентність
Професійна автономія	Самостійність у виборі педагогічних рішень	Підвищує відповідальність та професійну зрілість
Безперервний професійний розвиток	Система післядипломної освіти і професійних спільнот	Забезпечує сталість професійного зростання

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Джерело: узагальнено автором на основі [12; 18; 19; 20; 26; 27].

Аналіз фінської моделі дозволяє зробити кілька важливих висновків щодо механізмів формування педагогічної майстерності майбутнього вихователя. По-перше, педагогічна майстерність розглядається не як кінцевий результат завершення освітньої програми, а як безперервний процес професійного становлення, який починається на етапі вступу до закладу вищої освіти та продовжується протягом усієї професійної кар'єри. По-друге, центральним механізмом розвитку педагогічної майстерності виступає інтеграція теоретичної підготовки, дослідницької діяльності та педагогічної практики, що забезпечує формування здатності до усвідомленого професійного судження та рефлексії [18; 26].

Важливо також відзначити, що фінська модель демонструє поступовий перехід від традиційного розуміння професійної підготовки як передачі знань до моделі професіоналізації, у якій педагог виступає активним суб'єктом власного професійного розвитку. Саме тому особливого значення набувають механізми наставництва, професійних спільнот та академічної автономії, які створюють умови для підтримки професійного зростання педагога на різних етапах його кар'єри [12; 27, р. 176–181].

Для української системи підготовки педагогічних кадрів особливий інтерес становлять такі елементи фінської моделі, як посилення дослідницької складової освітніх програм, інтеграція педагогічної практики в усі етапи підготовки, розвиток рефлексивної культури майбутнього вихователя та інституціоналізація наставництва. Водночас імплементація зазначених механізмів потребує врахування національних соціокультурних, нормативних та ресурсних умов функціонування системи педагогічної освіти України.

Таким чином, фінська модель репрезентує один із найбільш цілісних підходів до формування педагогічної майстерності майбутнього вихователя, у якому гармонійно поєднуються академічна підготовка, дослідницька діяльність, педагогічна практика, інклюзивність, професійна автономія та безперервний професійний розвиток. Саме тому вона може розглядатися як

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

важливе джерело концептуальних орієнтирів для модернізації української системи підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти.

Серед країн Центрально-Східної Європи особливий інтерес для української педагогічної науки становить польська модель підготовки педагогічних кадрів, яка впродовж останніх десятиліть пройшла складний шлях модернізації та адаптації до вимог Європейського освітнього простору. Досвід Польщі є цінним для України не лише через географічну близькість і спільні історичні передумови розвитку освіти, а й завдяки успішному поєднанню національних освітніх традицій із сучасними європейськими підходами до підготовки педагогів. У результаті проведених реформ польська система педагогічної освіти сформувала цілісну модель професійного становлення вихователя, орієнтовану на розвиток компетентностей, практичної готовності, професійної рефлексії та інклюзивної культури [7, с. 98–100; 13].

Модернізація педагогічної освіти в Польщі здійснювалася в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів і супроводжувалася переглядом цілей професійної підготовки майбутніх педагогів. Одним із ключових результатів реформ стало посилення компетентнісної спрямованості освітніх програм, що передбачало перехід від переважно знаннєвої моделі підготовки до формування здатності ефективно діяти в реальних умовах професійної діяльності. Відповідно педагогічна майстерність почала розглядатися як інтегрований результат професійної освіти, що поєднує знання, практичні вміння, професійні цінності та готовність до саморозвитку [9, р. 317–322; 11].

Важливим чинником розвитку польської моделі стало впровадження положень Болонського процесу та гармонізація національної системи вищої освіти з європейськими кваліфікаційними рамками. Це сприяло оновленню змісту педагогічних програм, посиленню практичної складової підготовки та розвитку системи внутрішнього забезпечення якості освіти. Особливу увагу було приділено підготовці педагогів до роботи в умовах соціального різноманіття, міжкультурної взаємодії та інклюзивної освіти [13; 15].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Характерною особливістю польської моделі є поєднання академічної підготовки з поступовим залученням студентів до педагогічної практики. На відміну від традиційних підходів, де практика часто концентрувалася на завершальному етапі навчання, сучасні польські освітні програми передбачають її інтеграцію протягом усього періоду професійної підготовки. Такий підхід створює умови для поступового формування професійної ідентичності майбутнього педагога та забезпечує безперервний зв'язок між теорією і практикою [12; 18].

Особливого значення у польській системі набуває розвиток рефлексивної культури педагога. Сучасні освітні програми орієнтовані не лише на формування професійних компетентностей, а й на розвиток здатності до критичного аналізу власної діяльності, оцінювання ефективності педагогічних рішень та усвідомлення відповідальності за результати освітнього процесу. У цьому контексті педагогічна майстерність розглядається як результат постійного професійного самовдосконалення, а не як статичний набір професійних характеристик [12; 27, р. 183–190].

Важливим напрямом модернізації польської педагогічної освіти стало впровадження інклюзивної парадигми. Під впливом європейських рекомендацій та міжнародних документів інклюзія поступово інтегрувалася в усі складники професійної підготовки педагогів. Майбутні вихователі отримують знання про різні категорії дітей з особливими освітніми потребами, опановують технології адаптації освітнього середовища та формують навички міждисциплінарної взаємодії [16; 17; 22].

У цьому аспекті польський досвід значною мірою співзвучний із сучасними українськими тенденціями розвитку інклюзивної освіти. Дослідження А. А. Колупаєвої та О. М. Таранченко переконливо доводять, що підготовка педагога до роботи в інклюзивному середовищі повинна охоплювати не лише методичну складову, а й формування інклюзивних цінностей, емпатії та готовності до співпраці з усіма учасниками освітнього процесу [5, с. 88–96; 6, с. 51–59]. Саме такі підходи сьогодні активно реалізуються в польських програмах професійної підготовки педагогів.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Важливою складовою польської моделі є розвиток комунікативної компетентності. Сучасний вихователь розглядається як координатор взаємодії між дитиною, родиною, освітньою установою та громадою. У зв'язку з цим професійна підготовка передбачає розвиток навичок педагогічного партнерства, міжособистісної комунікації, вирішення конфліктних ситуацій та організації співпраці з батьками [7, с. 99–101].

Суттєву роль у формуванні педагогічної майстерності відіграє цифровізація освіти. Польські заклади вищої освіти активно інтегрують цифрові технології в процес професійної підготовки педагогів, використовуючи електронні освітні платформи, цифрові ресурси, інструменти дистанційного навчання та електронного оцінювання. Водночас цифрова компетентність розглядається не як технічна навичка, а як здатність педагогічно доцільно використовувати цифрові інструменти для підтримки розвитку дитини та підвищення якості освітнього процесу [21; 13].

Особливої уваги заслуговує питання професійної адаптації молодих педагогів. Польська система освіти поступово розвиває механізми наставництва та професійного супроводу молодих фахівців, що сприяє успішному входженню в професію та зменшенню ризику професійного вигорання на початкових етапах кар'єри. Такий підхід відповідає сучасним європейським тенденціям розвитку педагогічної освіти та підсилює процес формування педагогічної майстерності [12; 18].

Порівняно з фінською моделлю польська система меншою мірою орієнтована на дослідницьку підготовку педагога, однак демонструє високий рівень інтеграції компетентнісного підходу, практичної підготовки та інклюзивної спрямованості освіти. Водночас спільними рисами обох моделей залишаються орієнтація на професійну автономію, розвиток рефлексивної культури та безперервне професійне навчання.

Отже, польська модель формування педагогічної майстерності майбутнього вихователя характеризується поєднанням компетентнісного підходу, практикоорієнтованої підготовки, інклюзивної спрямованості, розвитку рефлексії та професійної комунікації. Її особливістю є успішна адаптація загальноєвропейських підходів до національного освітнього

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

контексту, що робить польський досвід особливо цінним для подальшої модернізації системи підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти України.

Таблиця 1.7.

**Ключові характеристики польської моделі формування
педагогічної майстерності майбутнього вихователя**

Компонент моделі	Характеристика	Вплив на формування педагогічної майстерності
Компетентнісний підхід	Орієнтація на результати навчання та професійні компетентності	Забезпечує готовність до виконання професійних функцій
Практикоорієнтована підготовка	Інтеграція педагогічної практики в усі етапи навчання	Сприяє формуванню професійної ідентичності
Інклюзивна спрямованість	Підготовка до роботи з різними категоріями дітей	Формує інклюзивну компетентність і соціальну відповідальність
Комунікативна підготовка	Розвиток навичок взаємодії з дітьми, батьками та колегами	Посилює педагогічне партнерство
Рефлексивна культура	Самоаналіз, професійне оцінювання та саморозвиток	Формує професійне судження
Цифрова компетентність	Використання цифрових ресурсів і платформ	Підвищує якість освітнього процесу
Наставництво та супровід	Підтримка молодих педагогів на початку кар'єри	Полегшує професійну адаптацію
Безперервний професійний розвиток	Участь у програмах підвищення кваліфікації	Забезпечує стале професійне зростання

Джерело: узагальнено автором на основі [7; 9; 12; 13; 16; 18; 21].

Порівняльний аналіз фінської та польської моделей дозволяє виявити як спільні концептуальні засади, так і певні відмінності в підходах до формування педагогічної майстерності майбутніх вихователів. Спільними для обох моделей є компетентнісна

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

спрямованість професійної підготовки, посилення ролі педагогічної практики, розвиток професійної рефлексії, інклюзивної культури та безперервного професійного розвитку. Водночас фінська модель більшою мірою орієнтована на дослідницьку підготовку педагога та розвиток професійної автономії, тоді як польська система акцентує увагу на компетентнісному забезпеченні професійної діяльності, практичній підготовці та адаптації європейських стандартів до національного контексту [18; 26, р. 205–215; 27, р. 174–181].

Для України цінність обох моделей полягає у можливості поєднання їхніх сильних сторін. Зокрема, фінський досвід демонструє ефективність інтеграції дослідницької діяльності та рефлексії у професійну підготовку, тоді як польський досвід показує реальні механізми адаптації європейських підходів у системі педагогічної освіти країни Центрально-Східної Європи. Саме тому обидві моделі можуть розглядатися як важливі джерела концептуальних орієнтирів для модернізації підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні.

Особливого значення набуває інклюзивна освіта. Під впливом міжнародних документів UNESCO та European Agency for Special Needs and Inclusive Education румунська система педагогічної освіти поступово інтегрує принципи інклюзії в усі етапи професійної підготовки. Майбутні педагоги опановують методики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, формують навички міждисциплінарної взаємодії та розвивають інклюзивну компетентність як складову педагогічної майстерності [16; 17; 22; 23].

Однією з найбільш помітних трансформацій сучасної педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу стало поступове переосмислення ролі інклюзивної компетентності у структурі професійної підготовки педагогічних кадрів. Якщо на початкових етапах розвитку інклюзивної освіти підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами розглядалася як окремий напрям спеціальної педагогіки, то сьогодні інклюзивність дедалі більше набуває статусу універсального принципу професійної діяльності педагога [16; 17; 22].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

У документах UNESCO та European Agency for Special Needs and Inclusive Education підкреслюється, що інклюзія не повинна обмежуватися лише забезпеченням фізичного доступу до освітнього середовища. Вона передбачає створення умов для повноцінної участі кожної дитини в освітньому процесі незалежно від особливостей розвитку, соціального походження, мовної належності чи культурних відмінностей [17; 22; 23]. У зв'язку з цим підготовка педагогів повинна забезпечувати формування не лише спеціальних методичних знань, а й відповідної системи цінностей, професійних установок і моделей поведінки.

У сучасній європейській педагогічній науці інклюзивна компетентність дедалі частіше розглядається як інтегральна складова педагогічної майстерності. Вона поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний та рефлексивний компоненти професійної діяльності. Такий підхід суттєво розширює традиційне розуміння інклюзивної підготовки, оскільки переносить акцент із вивчення окремих категорій дітей на розвиток здатності педагога працювати в умовах освітнього різноманіття загалом [5, с. 84–91; 6, с. 47–55].

Аналіз європейських моделей педагогічної освіти дозволяє виокремити кілька взаємопов'язаних напрямів формування інклюзивної компетентності. По-перше, йдеться про засвоєння теоретичних знань щодо особливостей розвитку дітей, сучасних концепцій інклюзії та принципів універсального дизайну навчання. По-друге, важливе значення має розвиток практичних умінь адаптації освітнього середовища до потреб різних категорій дітей. По-третє, центральною умовою виступає формування відповідної професійної позиції педагога, що базується на цінностях рівності, поваги до різноманіття та соціальної справедливості [16; 17; 23].

Особливої уваги заслуговує питання взаємозв'язку інклюзивної компетентності та педагогічної майстерності. Результати сучасних досліджень демонструють, що успішна реалізація інклюзивної освіти значною мірою залежить від рівня розвитку рефлексії, емпатії, комунікативної культури та професійного судження педагога [25, р. 163–168]. Саме ці характеристики одночасно виступають базовими компонентами

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагогічної майстерності, що свідчить про їхню глибоку взаємозалежність.

Для майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти інклюзивна компетентність набуває особливого значення. Дошкільний вік є сенситивним періодом формування особистості, соціальних навичок та базових моделей взаємодії зі світом. Саме тому професійна діяльність вихователя передбачає не лише реалізацію освітніх програм, а й створення атмосфери прийняття, підтримки та психологічної безпеки для кожної дитини. У цьому контексті інклюзивна компетентність стає важливою умовою досягнення педагогічної майстерності [5, с. 93–96; 6, с. 56–58].

Узагальнення результатів міжнародних досліджень дозволяє стверджувати, що сучасні європейські моделі педагогічної освіти поступово переходять від вузького розуміння інклюзивної підготовки до формування інклюзивної культури як невід'ємної складової професійної ідентичності педагога. Саме тому інклюзивна компетентність дедалі частіше розглядається як системоутворювальний компонент педагогічної майстерності майбутнього вихователя та одна з ключових умов його професійної готовності до роботи в сучасному освітньому середовищі.

Румунська модель професійної підготовки педагогічних кадрів останніми десятиліттями зазнала суттєвої трансформації під впливом процесів європейської інтеграції, реформування національної системи освіти та гармонізації освітньої політики з вимогами Європейського Союзу. Особливістю румунського досвіду є поєднання традиційної психолого-педагогічної школи з сучасними компетентнісними підходами до професійної підготовки майбутніх педагогів [24, р. 134–138].

Вступ Румунії до Європейського Союзу став важливим каталізатором модернізації педагогічної освіти. Освітні реформи були спрямовані на підвищення якості професійної підготовки, розширення практичної складової навчання, розвиток інклюзивної освіти та впровадження механізмів забезпечення якості педагогічної діяльності [13; 24, р. 138–140].

На відміну від фінської моделі, яка ґрунтується на дослідницькій парадигмі, румунська система більшою мірою орієнтується на психолого-педагогічну підготовку майбутнього

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагога. Значна частина освітніх програм присвячена вивченню закономірностей розвитку дитини, психології навчання, соціалізації та формування особистості в ранньому віці. Такий підхід дозволяє розглядати педагогічну майстерність не лише як професійну компетентність, а як здатність будувати педагогічну взаємодію на основі глибокого розуміння індивідуальних особливостей розвитку дитини [24, р. 139–142].

Особливого значення набуває розвиток комунікативної культури педагога. У румунській педагогічній традиції вихователь розглядається як посередник між дитиною, сім'єю та освітньою установою. Саме тому професійна підготовка включає формування навичок педагогічного спілкування, роботи з батьками, міжособистісної взаємодії та вирішення конфліктних ситуацій. Відповідно комунікативна компетентність виступає одним із провідних компонентів педагогічної майстерності майбутнього вихователя [24, р. 140–143].

Сучасна румунська система освіти також активно інтегрує інклюзивні підходи. Під впливом рекомендацій UNESCO та Європейського агентства з особливих освітніх потреб відбувається розширення змісту підготовки педагогів до роботи в умовах освітнього різноманіття [16; 17; 22; 23]. Інклюзивна компетентність дедалі більше інтегрується у структуру педагогічної майстерності та розглядається як необхідна умова професійної готовності сучасного вихователя.

Суттєвою особливістю румунської моделі виступає орієнтація на соціально-педагогічну місію вихователя. Педагог розглядається не лише як організатор освітнього процесу, а як агент соціальної інтеграції, культурного розвитку та громадянського виховання дитини. Такий підхід сприяє формуванню відповідальності, професійної етики та гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності.

Отже, румунська модель формування педагогічної майстерності характеризується поєднанням психолого-педагогічної фундаментальності, соціальної орієнтованості, інклюзивної спрямованості та розвитку професійної комунікації. Саме ці характеристики становлять її основний внесок у розвиток сучасної європейської педагогічної освіти (рис. 1.8.).

Таблиця 1.8.

**Ключові характеристики румунської моделі
формування педагогічної майстерності майбутнього
вихователя**

Компонент	Особливості реалізації
Психолого-педагогічна підготовка	Поглиблене вивчення психології розвитку та навчання
Комунікативна культура	Партнерська взаємодія з родиною та громадою
Інклюзивна освіта	Підготовка до роботи в умовах різноманіття
Соціально-педагогічна місія	Орієнтація на соціальну інтеграцію дитини
Професійна етика	Формування відповідальності та гуманістичних цінностей
Практична підготовка	Інтеграція теорії та практики

Джерело: узагальнено автором на основі [16; 17; 22; 23; 24].

Французька система педагогічної освіти репрезентує один із найбільш інституційно структурованих підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів у Європі. Її характерною особливістю виступає поєднання високих академічних вимог, державного регулювання освітньої діяльності та розвиненої системи професійної соціалізації педагогів.

У французькій моделі педагогічна майстерність розглядається як результат комплексної взаємодії професійних знань, педагогічних умінь, професійної культури та громадянської відповідальності педагога. Значна увага приділяється формуванню професійної ідентичності майбутнього вихователя та усвідомленню ним суспільної місії педагогічної діяльності [11; 12].

Однією з провідних особливостей французької системи є чітке поєднання академічної та практичної складових підготовки. Майбутні педагоги проходять тривалу педагогічну практику під супервізією досвідчених наставників, що забезпечує поступове формування професійної майстерності та професійної автономії.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Важливе місце посідає підготовка до роботи в умовах культурного та соціального різноманіття. Французька педагогічна освіта значною мірою орієнтована на розвиток міжкультурної компетентності, толерантності та громадянської відповідальності, що пов'язано з багатокультурним характером сучасного французького суспільства [22; 23].

Особливого значення набуває розвиток професійної рефлексії. Майбутні педагоги систематично залучаються до аналізу власної діяльності, професійних ситуацій та педагогічних рішень. Саме тому рефлексивність розглядається як одна з ключових умов досягнення педагогічної майстерності.

Французький досвід демонструє важливість поєднання професійної автономії з високим рівнем професійної відповідальності. Це дозволяє забезпечувати баланс між свободою педагогічної діяльності та дотриманням національних стандартів якості освіти (табл. 1.9.).

Таблиця 1.9.

Порівняльна характеристика європейських моделей формування педагогічної майстерності майбутнього вихователя

Критерій	Фінляндія	Польща	Румунія
Концептуальна основа	Teacher as Researcher	Компетентнісний підхід	Психолого-педагогічний підхід
Рівень підготовки	Магістерський	Бакалавр + магістр	Бакалавр + магістр
Провідний механізм	Дослідницька діяльність	Практична підготовка	Психолого-педагогічна підготовка
Педагогічна практика	Інтегрована протягом навчання	Поетапна інтеграція	Послідовне нарощування
Інклюзивна підготовка	Наскрізна	Наскрізна	Інтегрована

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Критерій	Фінляндія	Польща	Румунія
Рефлексивна культура	Дуже висока	Висока	Середньо-висока
Професійна автономія	Висока	Помірно висока	Помірна
Наставництво	Системне	Розвивається	Частково реалізується
Цифрова компетентність	Інтегрована	Інтегрована	Розвивається
Безперервний професійний розвиток	Системоутворювальний принцип	Важливий компонент	Перспективний напрям

Джерело: узагальнено автором на основі [9–27].

Порівняльний аналіз дозволяє констатувати, що попри суттєві організаційні та історичні відмінності між національними системами педагогічної освіти, усі досліджені моделі демонструють поступове формування спільного європейського підходу до розвитку педагогічної майстерності майбутнього вихователя. Його основу становлять компетентнісна орієнтація професійної підготовки, посилення ролі практичного навчання, розвиток рефлексії, інклюзивна спрямованість та безперервний професійний розвиток [11; 12; 18; 19].

Водночас аналіз засвідчує, що жодна з моделей не може бути механічно перенесена в український освітній простір. Кожна з них сформувалася під впливом специфічних соціокультурних, інституційних та нормативних умов. Саме тому більш перспективним є не копіювання окремих практик, а адаптація концептуальних принципів і механізмів формування педагогічної майстерності до особливостей національної системи педагогічної освіти [1; 7; 8].

Отримані результати створюють методологічні передумови для розроблення авторської моделі адаптації європейського досвіду

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

формування педагогічної майстерності майбутніх вихователів у системі професійної підготовки педагогічних кадрів України.

Проведений аналіз сучасних європейських моделей професійної підготовки педагогічних кадрів дозволяє стверджувати, що подальша модернізація української системи підготовки вихователів потребує переходу від фрагментарного впровадження окремих інновацій до цілісного концептуального оновлення механізмів формування педагогічної майстерності. Відповідно до результатів дослідження запропоновано авторську модель адаптації європейського досвіду, яка інтегрує найбільш ефективні підходи, виявлені у фінській, польській та румунській системах педагогічної освіти, та узгоджується із сучасними потребами розвитку української дошкільної освіти.

На відміну від моделей, орієнтованих переважно на окремі компетентності або напрями професійної підготовки, запропонована модель передбачає цілісне поєднання нормативних, змістових, практичних, рефлексивних та інституційних механізмів професіоналізації майбутнього вихователя. Її методологічну основу становлять положення компетентнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, діяльнісного, інклюзивного та рефлексивного підходів [9, р. 318–323; 11; 15].

Перший рівень моделі становить **нормативно-ціннісний компонент**, який забезпечує узгодження професійної підготовки з вимогами Концепції розвитку педагогічної освіти, Закону України «Про освіту», Закону України «Про дошкільну освіту» та Професійного стандарту вихователя [1–4]. На цьому рівні формуються професійні цінності, гуманістична спрямованість діяльності, дитиноцентризм, інклюзивна культура та соціальна відповідальність майбутнього педагога.

Другий рівень утворює **змістово-компетентнісний компонент**, який передбачає формування системи професійних компетентностей, необхідних для ефективної роботи вихователя в сучасному освітньому середовищі. Йдеться про психолого-педагогічну, методичну, інклюзивну, комунікативну, цифрову, дослідницьку та рефлексивну компетентності [4; 9; 21]. Особливого значення набуває інтеграція інклюзивної компетентності в усі

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

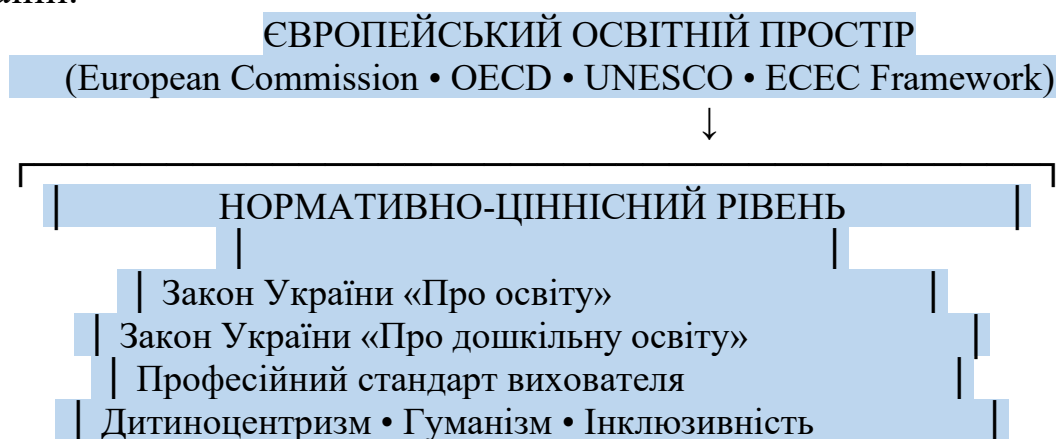
складники професійної підготовки, що відповідає сучасним європейським тенденціям [16; 17; 22].

Третій рівень представлений **процесуально-практичним компонентом**, який охоплює систему педагогічних практик, професійних проб, кейс-методів, проєктної діяльності та моделювання професійних ситуацій. Саме цей компонент забезпечує трансформацію теоретичних знань у практичний професійний досвід та створює умови для формування педагогічної майстерності як інтегрованої характеристики професійної діяльності [18; 19; 20].

Четвертий рівень моделі становить **рефлексивно-ідентифікаційний компонент**, спрямований на формування професійної ідентичності, педагогічного судження, емоційного інтелекту та здатності до саморозвитку. У цьому аспекті особливо цінним є фінський досвід розвитку рефлексивної культури та концепція педагога-дослідника [26, р. 205–215; 27, р. 174–181].

П'ятий рівень утворює **інституційний компонент**, який забезпечує безперервність професійного розвитку через наставництво, супервізію, професійні спільноти, післядипломну освіту та механізми професійної підтримки молодих педагогів [12; 18]. Саме цей рівень дозволяє розглядати педагогічну майстерність не як результат завершення професійної підготовки, а як процес постійного професійного зростання.

Таким чином, запропонована модель інтегрує основні досягнення сучасних європейських систем педагогічної освіти та створює концептуальне підґрунтя для подальшої модернізації професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти України.



**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**



Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

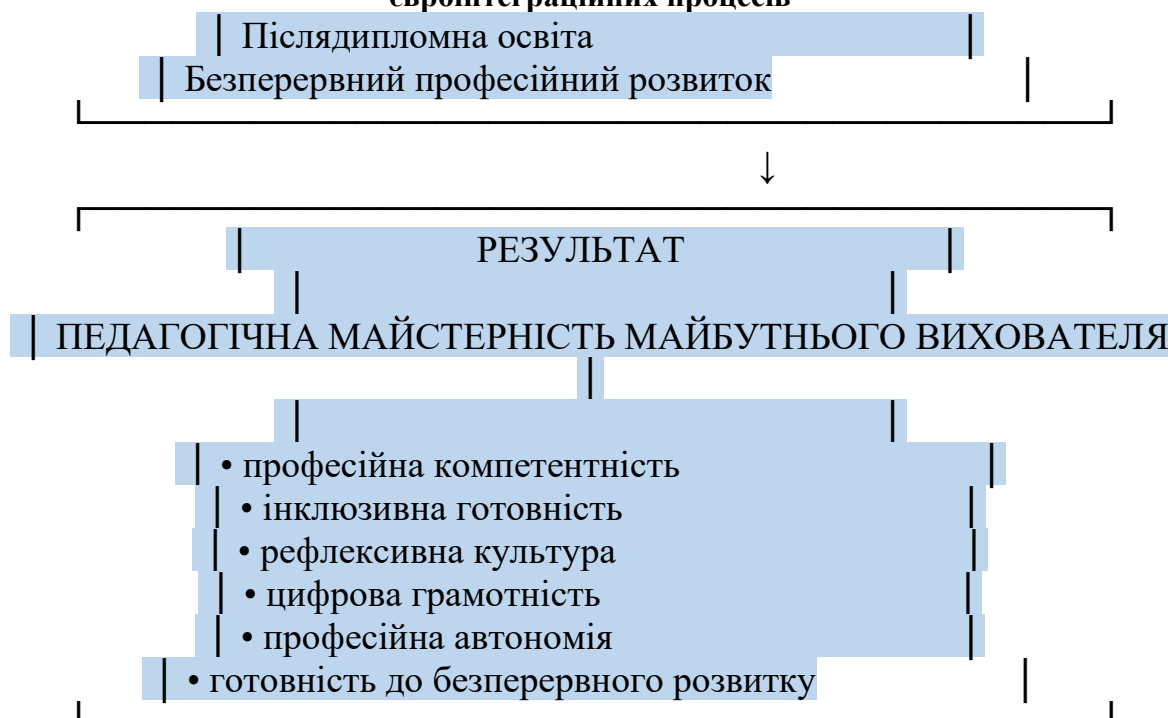


Рис. 1.3. Авторська модель адаптації європейського досвіду формування педагогічної майстерності майбутнього вихователя в Україні

Запропонована модель відображає авторське бачення процесу адаптації європейського досвіду формування педагогічної майстерності до умов розвитку української системи підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти. На відміну від моделей, що зосереджуються переважно на окремих аспектах професійної підготовки, запропонована система забезпечує інтеграцію нормативних, ціннісних, змістових, практичних, психологічних та інституційних механізмів професіоналізації майбутнього вихователя.

Концептуальною основою моделі виступають положення компетентнісного, аксіологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, інклюзивного та рефлексивного підходів. Їх інтеграція дозволяє розглядати педагогічну майстерність не як окрему професійну характеристику, а як складне інтегративне утворення, що формується в процесі взаємодії особистісних і професійних чинників [9, р. 323–328; 11; 18].

Особливе значення в запропонованій моделі має нормативно-ціннісний рівень. Саме він забезпечує узгодження

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійної підготовки з вимогами національної освітньої політики та сучасними європейськими орієнтирами розвитку педагогічної освіти [1–4]. Водночас формування професійних цінностей, гуманістичної спрямованості діяльності, інклюзивної культури та соціальної відповідальності створює аксіологічне підґрунтя для розвитку педагогічної майстерності.

Змістово-компетентнісний рівень інтегрує ключові професійні компетентності сучасного вихователя та забезпечує його готовність до виконання професійних функцій у складних умовах сучасного освітнього середовища. Особливу роль відіграє інклюзивна компетентність, яка відповідно до сучасних європейських тенденцій поступово трансформується з окремого напрямку професійної підготовки в наскрізний компонент педагогічної майстерності [16; 17; 22; 23].

Не менш важливим є процесуально-практичний рівень, який забезпечує зв'язок між теоретичною підготовкою та реальною професійною діяльністю. Саме в процесі педагогічної практики, професійних проб і вирішення кейсів відбувається інтеграція професійних знань та формування індивідуального стилю педагогічної діяльності [18; 19; 20].

Рефлексивно-ідентифікаційний рівень відображає психологічний вимір професійного становлення майбутнього вихователя. Його зміст пов'язаний із розвитком професійної ідентичності, педагогічного мислення, емоційного інтелекту та здатності до саморефлексії. Саме цей рівень значною мірою визначає здатність педагога до професійного саморозвитку та забезпечує перехід від професійної компетентності до педагогічної майстерності [12; 27, р. 176–184].

Завершальним елементом виступає інституційний рівень, який забезпечує неперервність професійного розвитку через наставництво, професійну індукцію, діяльність професійних спільнот і систему післядипломної освіти. Його включення до структури моделі відображає сучасне європейське розуміння педагогічної майстерності як процесу безперервної професіоналізації впродовж усього життя [12; 18; 19].

Таким чином, запропонована модель забезпечує цілісне бачення механізмів формування педагогічної майстерності

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

майбутнього вихователя та створює концептуальне підґрунтя для подальшої модернізації системи професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти України відповідно до сучасних європейських стандартів якості.

Проведений порівняльно-педагогічний аналіз сучасних європейських моделей професійної підготовки педагогічних кадрів дозволив установити, що формування педагогічної майстерності майбутнього вихователя є одним із пріоритетних напрямів розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу. Незважаючи на відмінності історичного розвитку, організації освітніх систем та національних освітніх традицій, сучасні європейські моделі демонструють поступове формування спільного концептуального підходу до професійної підготовки педагогів, орієнтованого на забезпечення якості освіти, інклюзивності, професійної автономії та безперервного професійного розвитку.

Установлено, що педагогічна майстерність у сучасному європейському освітньому дискурсі розглядається як інтегративний результат професіоналізації педагога, який охоплює систему професійних компетентностей, ціннісних орієнтацій, професійної ідентичності, рефлексивної культури та здатності до безперервного самовдосконалення. На відміну від традиційних підходів, що ототожнювали педагогічну майстерність переважно з досвідом або високим рівнем методичної підготовки, сучасні європейські концепції акцентують увагу на комплексному розвитку особистості педагога як суб'єкта професійної діяльності, здатного приймати відповідальні професійні рішення в умовах освітньої варіативності та соціального різноманіття [9, р. 323–328; 11; 18].

Виявлено, що спільними концептуальними засадами сучасних європейських моделей формування педагогічної майстерності виступають компетентнісний підхід, гуманістична та дитиноцентрична спрямованість освіти, інклюзивність, практикоорієнтованість професійної підготовки, розвиток рефлексивної культури, цифрова трансформація педагогічної діяльності, наставництво та безперервний професійний розвиток. Саме зазначені компоненти утворюють своєрідне методологічне

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

ядро сучасної європейської педагогічної освіти та визначають напрями її подальшого розвитку [12; 13; 18; 19].

На основі аналізу фінської моделі встановлено, що її ключовими характеристиками виступають високі вимоги до вступу в професію, дослідницька спрямованість професійної підготовки, інтеграція педагогічної практики в усі етапи навчання, розвиток рефлексивної культури та професійної автономії педагога. Концепція *teacher as researcher* забезпечує формування здатності майбутнього вихователя до наукового осмислення власної діяльності та прийняття обґрунтованих педагогічних рішень, що розглядається як одна з найважливіших передумов досягнення педагогічної майстерності [26, р. 205–215; 27, р. 174–181].

Дослідження польської моделі дозволило встановити, що її особливістю є успішне поєднання компетентнісного підходу, практикоорієнтованої підготовки, розвитку інклюзивної культури та професійної комунікації. Польський досвід демонструє ефективні механізми адаптації загальноєвропейських освітніх підходів до умов національної системи педагогічної освіти та може розглядатися як один із найбільш релевантних для подальшого реформування української системи підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти [7, с. 98–101; 13].

Аналіз румунської моделі показав, що її провідними характеристиками є психолого-педагогічна фундаментальність професійної підготовки, соціально-педагогічна спрямованість діяльності вихователя, розвиток професійної комунікації та інтеграція інклюзивних підходів у зміст педагогічної освіти. Особливу увагу в румунській системі приділено формуванню здатності педагога здійснювати соціальну підтримку дитини та забезпечувати її успішну інтеграцію в освітнє середовище [24, р. 139–143].

Проведений аналіз дозволив обґрунтувати положення про те, що інклюзивна компетентність у сучасних європейських моделях поступово трансформується із самостійного напрямку професійної підготовки у системоутворювальний компонент педагогічної майстерності. Встановлено, що ефективна професійна діяльність сучасного вихователя вимагає не лише знання спеціальних методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а й розвитку

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

емпатії, толерантності, соціальної відповідальності, здатності до міждисциплінарної взаємодії та створення інклюзивного освітнього середовища [5, с. 84–96; 6, с. 46–58; 16; 17; 22].

У результаті порівняльного аналізу доведено, що жодна з досліджених моделей не може бути механічно перенесена до української системи педагогічної освіти. Водночас кожна з них містить окремі концептуальні та організаційно-педагогічні рішення, які можуть бути адаптовані з урахуванням національних особливостей розвитку дошкільної освіти, чинної нормативної бази та сучасних потреб українського суспільства [1–4].

На цій основі розроблено авторську модель адаптації європейського досвіду формування педагогічної майстерності майбутнього вихователя в Україні, яка інтегрує нормативно-ціннісний, змістово-компетентнісний, процесуально-практичний, рефлексивно-ідентифікаційний та інституційний рівні професійної підготовки. Запропонована модель забезпечує цілісне бачення процесу професіоналізації майбутнього вихователя та дозволяє узгодити сучасні європейські тенденції розвитку педагогічної освіти з потребами модернізації української системи підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти.

Концептуальне значення запропонованої моделі полягає в тому, що вона розглядає педагогічну майстерність не як кінцевий результат завершення професійної підготовки, а як безперервний процес професійного становлення та розвитку, який охоплює всі етапи професійної кар'єри педагога. Такий підхід відповідає сучасному європейському баченню педагогічної професії як сфери безперервного професійного навчання, саморозвитку та вдосконалення.

Отже, результати проведеного дослідження підтверджують доцільність використання європейського досвіду як джерела концептуальних орієнтирів для подальшої модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти України. Водночас ефективність цього процесу залежить не від прямого запозичення окремих освітніх практик, а від їх науково обґрунтованої адаптації до українських соціокультурних, нормативних та інституційних умов. Саме такий підхід створює передумови для формування педагогічної майстерності

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
майбутнього вихователя як інтегративного результату професійної підготовки, що відповідає сучасним європейським стандартам якості освіти та стратегічним напрямам розвитку дошкільної освіти України.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку педагогічної освіти. Київ, 2023. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/koncepciya-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 23.12.2025).
2. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.12.2025).
3. Закон України «Про дошкільну освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 49. Ст. 259 (зі змінами). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 23.12.2025).
4. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ МОН України від 19.10.2021 № 755-21. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 23.12.2025).
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реальність та перспективи: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2019. 272 с.
6. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: Атопол, 2016. 152 с.
7. Оніщук Л. С. Професійна підготовка вихователя у контексті європейських тенденцій. *Педагогічний альманах*. 2022. № 52. С. 97–101.
8. Романчук О. В. Модернізація дошкільної освіти в умовах євроінтеграції: теорія і практика. *Освітній дискурс*. 2021. № 4. С. 15–20.

9. Caena F. Teacher competence frameworks in Europe: policy trends and issues. *European Journal of Education*. 2014. Vol. 49. No. 3. P. 311–331. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>.
10. Buchberger F., Campos B., Kallos D., Stephenson J. *Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umeå: TNTEE, 2000. 116 p.
11. European Commission. *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf (дата звернення: 23.12.2025).
12. European Commission. *Teachers and School Leaders in Europe: Careers, Development and Well-being (Eurydice Report)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-and-school-leaders-europe-careers-development-and-well-being> (дата звернення: 23.12.2025).
13. European Commission. *Education and Training Monitor 2021*. Brussels: European Commission, 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://education.ec.europa.eu> (дата звернення: 23.12.2025).
14. European Commission. *Proposal for a Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Brussels, 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eur-lex.europa.eu> (дата звернення: 23.12.2025).
15. Council of the European Union. *Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02)*. *Official Journal of the European Union*. 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eur-lex.europa.eu> (дата звернення: 23.12.2025).
16. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Teacher Professional Learning for Inclusion*. Odense, 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.european-agency.org> (дата звернення: 23.12.2025).

17. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Inclusive Early Childhood Education*. Odense, 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.european-agency.org> (дата звернення: 23.12.2025).
18. OECD. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
19. OECD. *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce*. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.
20. OECD. *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.
21. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>.
22. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org> (дата звернення: 23.12.2025).
23. UNESCO. *Inclusive Early Childhood Care and Education: From Commitment to Action*. Paris: UNESCO, 2021.
24. Moldovan O. Teacher education in Romania: challenges and developments. *Journal of Educational Sciences*. 2020. Vol. 12. No. 2. P. 134–143.
25. Martynchuk O., Skrypnyk T., Maksymchuk M., Babych N., Biriukova K. Professional readiness of future special education teachers for inclusive education in Ukraine. *Society. Integration. Education*. 2021. Vol. 3. P. 159–172. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6409>.
26. Gagnon J. C. Teacher education in Finland: progress on preparing teachers for inclusion of students with learning and behavioral difficulties. In: *Formação de professores ao redor do mundo: desafios e oportunidades*. 2023. P. 197–221.
27. Darling-Hammond L. *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press, 2010. 384 p.

1.5. Міжкультурна комунікація в педагогічній перспективі інтеграції в Європейський освітній простір

На початку ХХІ століття міжкультурна комунікація перетворилася з окремого напрямку гуманітарних досліджень на одну з ключових умов розвитку глобалізованого суспільства. Інтенсивне розширення міжнародних зв'язків, активізація міграційних процесів, зростання академічної мобільності, цифровізація освітнього середовища та формування наднаціональних освітніх просторів зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до підготовки фахівців різних галузей, зокрема педагогічної. Особливої актуальності зазначена проблема набуває в контексті європейської інтеграції України, що передбачає не лише нормативно-правове та інституційне зближення з державами Європейського Союзу, але й включення у спільний ціннісний, культурний та комунікативний простір [1, с. 42–51].

У сучасних умовах міжкультурна комунікація дедалі частіше розглядається не лише як механізм передачі інформації між представниками різних культур, а як складний соціально-психологічний процес конструювання спільних смислів, формування взаєморозуміння та досягнення соціальної злагоди в умовах культурного різноманіття [3, с. 117–126]. Саме тому в освітньому середовищі міжкультурна комунікація набуває статусу стратегічної компетентності, яка забезпечує ефективну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього процесу незалежно від їхньої етнічної, мовної, релігійної чи соціокультурної належності.

У документах Європейського Союзу, Ради Європи та міжнародних організацій освіта розглядається як провідний інструмент формування культури миру, міжкультурного діалогу та громадянської відповідальності. Зокрема, аксіологічні засади Європейського освітнього простору базуються на принципах поваги до людської гідності, демократії, прав людини, культурного плюралізму, толерантності та соціальної справедливості [1, с. 214–228; 22, с. 53–67]. Реалізація цих принципів неможлива без

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

належного розвитку міжкультурної комунікативної компетентності як у здобувачів освіти, так і у педагогів.

Особливої значущості проблема міжкультурної комунікації набуває в системі підготовки педагогічних кадрів. Майбутній педагог виступає не лише носієм професійних знань і вмінь, а й посередником між культурами, фасилітатором діалогу, транслятором гуманістичних цінностей та організатором взаємодії в полікультурному освітньому середовищі [11, с. 15–17]. Саме тому формування міжкультурної комунікативної компетентності слід розглядати як невід'ємний складник професійної підготовки сучасного педагога.

Наукові засади дослідження міжкультурної комунікації сформувалися на перетині антропології, лінгвістики, соціології, психології та педагогіки. Теоретичне підґрунтя сучасних досліджень закладене працями Е. Холла, який уперше обґрунтував необхідність вивчення культурних відмінностей як передумови ефективного міжнародного спілкування [24]. Подальший розвиток зазначений напрям отримав у працях Ф. Бацевича [2], В. Манакіна [20], О. Лозової [19], Л. Вербицької [6], В. Загороднової [10], М. Байрама [26] та інших дослідників.

У педагогічному дискурсі міжкультурна комунікація дедалі частіше розглядається як складова професійної компетентності майбутнього фахівця, що забезпечує його готовність до роботи в умовах культурного різноманіття, академічної мобільності та міжнародного співробітництва [6; 11; 12].

Таким чином, інтеграція України до Європейського освітнього простору актуалізує необхідність комплексного осмислення феномену міжкультурної комунікації як педагогічної, соціокультурної та ціннісної категорії. Саме в цьому контексті міжкультурна комунікація постає не лише інструментом взаємодії між представниками різних культур, а й важливим чинником формування сучасної професійної ідентичності майбутнього педагога.

Феномен міжкультурної комунікації належить до числа складних міждисциплінарних категорій, що сформувалися на перетині філософії, культурології, соціології, психології, лінгвістики та педагогіки. Саме тому в сучасній науці відсутнє

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

єдине універсальне визначення міжкультурної комунікації, а її трактування значною мірою залежить від теоретичних засад конкретного наукового підходу. У найзагальнішому розумінні міжкультурна комунікація розглядається як процес взаємодії представників різних культур, під час якого здійснюється обмін інформацією, цінностями, смислами, нормами поведінки та соціальним досвідом [2, с. 27–34; 20, с. 41–52].

Становлення міжкультурної комунікації як самостійного напрямку наукового знання пов'язують із працями американського антрополога Едварда Холла. Саме Е. Холл уперше запропонував розглядати культуру як специфічну систему комунікації та обґрунтував необхідність спеціальної підготовки людей до взаємодії з представниками інших культур. Особливого значення набули його концепції висококонтекстних і низькоконтекстних культур, які дозволили пояснити відмінності у способах передачі та інтерпретації інформації в різних соціокультурних середовищах [24].

Подальший розвиток міжкультурної комунікації як наукового напрямку супроводжувався розширенням кола досліджуваних проблем. Якщо на початкових етапах увага зосереджувалася переважно на мовних аспектах взаємодії, то сучасні дослідження охоплюють психологічні, соціальні, культурні та педагогічні чинники комунікативного процесу. У зв'язку з цим міжкультурна комунікація поступово перетворилася на складний багатовимірний феномен, який характеризується взаємодією когнітивних, емоційних, поведінкових та ціннісних компонентів [3, с. 118–126; 19, с. 22–31].

У сучасній гуманітарній науці можна виокремити кілька основних підходів до розуміння міжкультурної комунікації: культурологічний, лінгвістичний, соціально-психологічний, комунікативний та педагогічний.

Культурологічний підхід розглядає міжкультурну комунікацію насамперед як процес взаємодії культурних систем. Представники цього напрямку виходять із того, що кожна культура формує власні моделі сприйняття світу, цінності, соціальні норми та способи інтерпретації дійсності. Відповідно ефективна міжкультурна взаємодія потребує розуміння специфіки

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

культурного контексту та здатності враховувати культурні відмінності під час комунікації [3, с. 130–141; 4].

Лінгвістичний підхід акцентує увагу на мовних механізмах міжкультурної взаємодії. В його межах міжкультурна комунікація розглядається як процес передачі та інтерпретації повідомлень представниками різних мовних спільнот. Дослідники цього напрямку підкреслюють, що мовні відмінності можуть виступати не лише інструментом взаєморозуміння, але й джерелом комунікативних бар'єрів, непорозумінь та конфліктів [2, с. 45–58; 20, с. 73–88].

Соціально-психологічний підхід зосереджується на особистісних механізмах міжкультурної взаємодії. У центрі уваги перебувають питання формування міжкультурної толерантності, подолання стереотипів, розвитку емпатії, соціальної ідентичності та психологічної готовності до спілкування з представниками інших культур. Саме цей підхід набуває особливого значення в умовах сучасного полікультурного суспільства, де успішність міжкультурної комунікації значною мірою визначається рівнем розвитку особистісних якостей учасників взаємодії [9, с. 31–42; 12, с. 61–65].

Комунікативний підхід розглядає міжкультурну взаємодію як процес обміну інформацією між суб'єктами спілкування. Його представники акцентують увагу на структурі комунікативного акту, механізмах кодування та декодування інформації, особливостях вербальної й невербальної комунікації та впливі культурного контексту на інтерпретацію повідомлень [7, с. 41–55; 8, с. 13–15].

Особливого значення для даного дослідження набуває педагогічний підхід. У його межах міжкультурна комунікація розглядається як складова професійної підготовки педагога та важливий чинник формування його професійної компетентності. Згідно з цим підходом педагог повинен не лише володіти знаннями про різні культури, а й бути здатним організовувати міжкультурний діалог, забезпечувати взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу та формувати культуру толерантності в освітньому середовищі [6; 11, с. 15–17; 22, с. 71–76].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Особливе місце в сучасній педагогічній науці займає концепція міжкультурної комунікативної компетентності М. Байрама. Дослідник розглядає міжкультурну компетентність як інтегративну характеристику особистості, що охоплює знання про культуру, навички міжкультурної взаємодії, критичне культурне мислення та готовність до конструктивного діалогу [26, р. 34–54]. Саме ця концепція сьогодні є однією з найбільш впливових у європейському освітньому просторі та широко використовується при розробленні освітніх програм підготовки педагогічних кадрів.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки характеризується поступовим переходом від вузького розуміння міжкультурної комунікації як форми міжетнічного спілкування до її розгляду як універсальної компетентності, необхідної для ефективної професійної діяльності в умовах глобалізованого суспільства. У цьому контексті міжкультурна комунікація дедалі більше інтегрується у зміст професійної підготовки педагогів та розглядається як один із ключових механізмів формування їхньої професійної майстерності [11; 12; 25].

Таблиця 1.10.

Еволюція наукових підходів до розуміння міжкультурної комунікації

Науковий підхід	Представники	Предмет дослідження	Значення для педагогічної освіти
Культурологічний	Е. Холл, Є. Бистрицький	Взаємодія культурних систем	Формування культурної чутливості
Лінгвістичний	Ф. Бацевич, В. Манакін	Мовні механізми комунікації	Розвиток мовленнєвої компетентності
Соціально-психологічний	М. Байрам та ін.	Особистісні механізми взаємодії	Формування толерантності та емпатії
Комунікативний	Н. Волкова, Т. Вольфовська	Процеси спілкування	Розвиток комунікативної компетентності

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Науковий підхід	Представники	Предмет дослідження	Значення для педагогічної освіти
Педагогічний	Л. Вербицька, В. Іванова	Освітня взаємодія	Формування міжкультурної компетентності педагога

Джерело: узагальнено автором на основі [2–12; 24; 26].

Проблема міжкультурної комунікації неможлива для повного розуміння без аналізу психологічних механізмів, які забезпечують взаємодію представників різних культурних спільнот. Незважаючи на значну роль мовних, соціальних та культурних чинників, саме психологічні процеси визначають успішність або неуспішність міжкультурної взаємодії, впливають на формування міжособистісних відносин, подолання комунікативних бар'єрів і досягнення взаєморозуміння між суб'єктами спілкування. У сучасній педагогічній науці міжкультурна комунікація дедалі частіше розглядається як складний психологічний процес, що охоплює когнітивний, емоційний, мотиваційний та поведінковий рівні особистості [9, с. 24–31; 12, с. 61–65].

Одним із базових психологічних механізмів міжкультурної взаємодії виступає соціальна перцепція. У процесі міжкультурного спілкування людина не лише сприймає інформацію, але й інтерпретує поведінку співрозмовника через систему власних культурних уявлень, норм і цінностей. Саме тому представники різних культур можуть по-різному оцінювати одні й ті самі ситуації, форми поведінки або способи комунікації. Відсутність знань про культурні особливості іншої людини часто призводить до виникнення помилкових інтерпретацій, стереотипів та комунікативних конфліктів [24; 20, с. 97–105].

Суттєве значення для міжкультурної взаємодії має процес соціальної категоризації. В умовах міжкультурного контакту люди схильні класифікувати оточення за певними соціальними ознаками, відносячи інших до категорій «свої» та «чужі». Такий механізм є природним способом організації соціального досвіду, однак за певних умов він може сприяти формуванню упереджень і міжгрупової дистанції. Саме тому сучасна педагогіка

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

міжкультурної взаємодії приділяє значну увагу розвитку здатності до прийняття культурного різноманіття та подолання стереотипного мислення [6; 9, с. 34–39].

Особливе місце серед психологічних механізмів міжкультурної комунікації посідає емпатія. У сучасних дослідженнях емпатія визначається як здатність людини розуміти емоційний стан іншої особистості, співпереживати їй та враховувати її внутрішній світ у процесі взаємодії. У міжкультурному контексті емпатія набуває особливого значення, оскільки дозволяє долати культурні бар'єри та забезпечує можливість розуміння представників інших культур навіть за наявності значних відмінностей у цінностях, традиціях чи поведінкових моделях [11, с. 15–17; 26, р. 41–47].

Не менш важливим механізмом виступає толерантність. У сучасному європейському освітньому дискурсі толерантність розглядається не як пасивне терпіння до культурних відмінностей, а як активна готовність до взаємодії, співробітництва та взаємного збагачення культур. Толерантність створює психологічні передумови для відкритого діалогу, розвитку довіри та конструктивної комунікації між представниками різних соціокультурних груп [1, с. 214–221; 22, с. 69–74].

Значну роль у міжкультурній взаємодії відіграє культурна ідентичність особистості. Кожна людина сприймає навколишній світ через призму власного культурного досвіду, який формується під впливом сім'ї, освіти, соціального середовища та історичних традицій. Саме культурна ідентичність визначає систему цінностей, норм поведінки та способів інтерпретації соціальної реальності. Водночас ефективна міжкультурна комунікація потребує здатності поєднувати усвідомлення власної культурної належності з відкритістю до інших культурних систем [3, с. 165–178].

Важливим психологічним механізмом виступає рефлексія. У процесі міжкультурної взаємодії людина не лише сприймає іншу культуру, але й переосмислює власні культурні установки, поведінкові стереотипи та комунікативні практики. Рефлексія дозволяє критично оцінювати власний досвід, усвідомлювати

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

культурні відмінності та формувати більш гнучкі моделі міжособистісної взаємодії [7, с. 118–126; 26, р. 48–52].

Сучасні дослідження міжкультурної комунікації дедалі більше пов'язують її ефективність із розвитком емоційного інтелекту. Здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, управляти емоційними реакціями та будувати позитивні міжособистісні відносини істотно підвищує якість міжкультурної взаємодії. Для майбутнього педагога розвиток емоційного інтелекту має особливе значення, оскільки професійна діяльність передбачає постійну взаємодію з дітьми, батьками, колегами та представниками різних соціокультурних груп [11; 23, с. 211–219].

У контексті педагогічної освіти особливої актуальності набуває проблема формування міжкультурної компетентності як інтегративної характеристики особистості. Аналіз сучасних наукових джерел дозволяє стверджувати, що міжкультурна компетентність охоплює систему знань про культурне різноманіття, навички міжкультурної взаємодії, позитивні ціннісні установки та готовність до конструктивного діалогу [19, с. 88–96; 26, р. 53–61].

Важливим є те, що міжкультурна компетентність не формується стихійно. Вона потребує цілеспрямованої педагогічної роботи, яка передбачає створення умов для міжкультурного діалогу, залучення здобувачів освіти до міжнародних освітніх проєктів, розвитку критичного мислення, емпатії та навичок ефективної комунікації. Саме тому в сучасному Європейському освітньому просторі міжкультурна компетентність розглядається як одна з ключових компетентностей XXI століття [12; 25].

Таким чином, психологічними механізмами міжкультурної взаємодії виступають соціальна перцепція, соціальна категоризація, емпатія, толерантність, культурна ідентичність, рефлексія та емоційний інтелект. Їх розвиток забезпечує успішне формування міжкультурної компетентності особистості та створює психологічні передумови для ефективної професійної діяльності педагога в умовах полікультурного освітнього середовища.

Таблиця 1.11.

**Психологічні механізми формування міжкультурної
компетентності майбутнього педагога**

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Психологічний механізм	Змістова характеристика	Значення для професійної підготовки педагога
Соціальна перцепція	Сприймання та інтерпретація представників інших культур	Формує адекватне розуміння культурних відмінностей
Соціальна категоризація	Віднесення людей до певних соціальних груп	Сприяє усвідомленню ризиків стереотипізації
Емпатія	Здатність розуміти емоційний стан іншої людини	Забезпечує психологічну основу міжкультурного діалогу
Толерантність	Позитивне ставлення до культурного різноманіття	Формує готовність до співпраці та взаємоповаги
Культурна ідентичність	Усвідомлення власної культурної належності	Забезпечує баланс між національною ідентичністю та відкритістю до інших культур
Рефлексія	Осмислення власних цінностей і поведінкових моделей	Розвиває здатність до критичного аналізу міжкультурної взаємодії
Емоційний інтелект	Управління власними емоціями та розуміння емоцій інших	Підвищує ефективність професійної комунікації
Соціальна адаптивність	Гнучкість поведінки в нових соціокультурних умовах	Сприяє професійній мобільності педагога

Джерело: узагальнено автором на основі [3; 6; 9; 11; 12; 19; 24; 26].

Представлені в таблиці механізми утворюють цілісну психологічну систему, яка забезпечує успішність міжкультурної взаємодії особистості. Їх розвиток не відбувається ізольовано, а характеризується постійною взаємодією та взаємозалежністю. Так, емпатія сприяє розвитку толерантності, рефлексія підсилює усвідомлення культурної ідентичності, а емоційний інтелект забезпечує ефективне функціонування комунікативних механізмів міжкультурної взаємодії.

Для майбутнього педагога особливого значення набуває інтеграція зазначених механізмів у структуру професійної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

підготовки. Саме їх гармонійний розвиток забезпечує здатність ефективно функціонувати в умовах культурного різноманіття, будувати конструктивний діалог із представниками різних соціокультурних спільнот та створювати інклюзивне освітнє середовище, що відповідає сучасним європейським освітнім стандартам [11, с. 16–18; 12, с. 63–66].

У контексті професійної підготовки педагогів психологічні механізми міжкультурної взаємодії виступають підґрунтям формування міжкультурної комунікативної компетентності, яка дедалі частіше розглядається як один із ключових результатів сучасної педагогічної освіти.

Сучасний розвиток Європейського освітнього простору актуалізує проблему формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього педагога як важливого результату професійної підготовки. Зростання академічної мобільності, міжнародного співробітництва, міграційних процесів та культурного різноманіття освітнього середовища зумовлює необхідність підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно функціонувати в умовах міжкультурної взаємодії [12, с. 61–67; 25].

У сучасній педагогічній науці міжкультурна комунікативна компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що забезпечує готовність до конструктивної взаємодії з представниками інших культур на основі взаємоповаги, толерантності та діалогу. На відміну від загальної комунікативної компетентності, вона передбачає здатність враховувати соціокультурні особливості співрозмовника, адаптувати власну поведінку до специфіки міжкультурної ситуації та ефективно долати можливі комунікативні бар'єри [2, с. 91–104; 19, с. 97–103].

Однією з найбільш впливових концепцій міжкультурної компетентності в сучасному освітньому просторі є модель М. Байрама. Відповідно до його підходу міжкультурна комунікативна компетентність включає кілька взаємопов'язаних складників: знання про власну та інші культури, навички інтерпретації культурних явищ, уміння здійснювати міжкультурну взаємодію, відкритість до інших культур та здатність до критичного культурного усвідомлення [26, р. 34–58].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Аналіз сучасних наукових джерел дозволяє стверджувати, що міжкультурна комунікативна компетентність майбутнього педагога має складну багаторівневу структуру. У її складі доцільно виокремити когнітивний, ціннісно-мотиваційний, емоційний, діяльнісний та рефлексивний компоненти.

Когнітивний компонент охоплює систему знань про культуру, міжкультурну взаємодію, особливості вербальної та невербальної комунікації, культурні відмінності та механізми міжкультурного діалогу. Саме знання створюють основу для адекватного сприйняття представників інших культур та запобігання виникненню міжкультурних непорозумінь [20, с. 102–116].

Ціннісно-мотиваційний компонент пов'язаний із формуванням позитивного ставлення до культурного різноманіття, готовності до міжкультурного співробітництва та прийняття цінностей демократичного суспільства. Його розвиток забезпечує внутрішню мотивацію особистості до міжкультурної взаємодії та сприяє формуванню культури діалогу [1, с. 227–238; 22, с. 71–78].

Емоційний компонент включає розвиток емпатії, толерантності, емоційної стійкості та здатності до позитивного сприйняття культурних відмінностей. Він забезпечує психологічну готовність до міжкультурного спілкування та конструктивного розв'язання комунікативних труднощів [6; 11].

Діяльнісний компонент характеризує здатність реалізовувати міжкультурну взаємодію в конкретних професійних ситуаціях. Він охоплює навички комунікації, співробітництва, медіації, вирішення конфліктів та організації міжкультурного діалогу в освітньому середовищі [7, с. 87–102].

Рефлексивний компонент забезпечує усвідомлення власної культурної позиції, здатність критично аналізувати міжкультурний досвід та вдосконалювати власну комунікативну діяльність. Саме він створює передумови для безперервного розвитку міжкультурної компетентності протягом професійної кар'єри педагога [26, р. 55–61].

Отже, міжкультурна комунікативна компетентність майбутнього педагога виступає складним інтегративним утворенням, що поєднує знання, цінності, емоційні характеристики, практичні вміння та рефлексивні механізми. Її

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

формування є необхідною умовою професійної готовності педагога до діяльності в умовах сучасного Європейського освітнього простору.

Таблиця 1.12.

Структура міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього педагога

Компонент	Змістова характеристика	Показники сформованості
Когнітивний	Знання про культуру, міжкультурну комунікацію, культурні особливості різних народів	Обізнаність щодо культурного різноманіття, розуміння міжкультурних відмінностей
Ціннісно-мотиваційний	Позитивне ставлення до міжкультурної взаємодії, прийняття культурного різноманіття	Толерантність, відкритість, мотивація до міжкультурного діалогу
Емоційний	Емпатія, емоційна чутливість, емоційна саморегуляція	Здатність до співпереживання та емоційного розуміння інших
Діяльнісний	Практичні вміння міжкультурної взаємодії	Комунікативні навички, медіація, співробітництво
Рефлексивний	Аналіз власного міжкультурного досвіду та поведінки	Самооцінка, саморозвиток, критичне культурне мислення

Джерело: розроблено автором на основі [6; 11; 12; 19; 20; 26].

Представлена структура міжкультурної комунікативної компетентності відображає її інтегративний характер та багатовимірність. Важливо підкреслити, що окремі компоненти не функціонують ізольовано, а перебувають у постійній взаємодії. Формування когнітивного компонента без розвитку толерантності та емпатії не забезпечує готовності до конструктивного міжкультурного діалогу. Водночас високий рівень мотивації до міжкультурної взаємодії без відповідних знань та практичних навичок також не гарантує ефективності професійної діяльності педагога в умовах культурного різноманіття.

Саме тому міжкультурна комунікативна компетентність повинна розглядатися як цілісне професійно-особистісне утворення, розвиток якого потребує комплексного педагогічного

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

впливу та спеціально організованого освітнього середовища. У сучасних умовах її сформованість виступає важливим показником професійної готовності майбутнього педагога до діяльності в умовах Європейського освітнього простору.

Сучасний етап розвитку європейської освіти характеризується посиленням інтеграційних процесів, розширенням міжнародного співробітництва та формуванням спільного освітнього простору, заснованого на принципах відкритості, академічної мобільності, культурного різноманіття та взаємного визнання освітніх результатів. У цих умовах міжкультурний діалог стає не лише важливим напрямом освітньої політики, але й необхідною умовою функціонування самого Європейського освітнього простору [1, с. 185–203; 22, с. 44–57].

Концепція Європейського освітнього простору базується на усвідомленні того, що сучасна освіта повинна забезпечувати не лише передачу знань і формування професійних компетентностей, але й розвиток особистості як активного учасника демократичного суспільства. У зв'язку з цим особливого значення набувають цінності міжкультурного діалогу, взаємоповаги, толерантності та соціальної відповідальності, які визначають аксіологічні засади європейської освітньої політики [1, с. 214–228].

У сучасному науковому дискурсі міжкультурний діалог розглядається як форма взаємодії між представниками різних культур, спрямована на досягнення взаєморозуміння, узгодження позицій та спільне конструювання соціального досвіду. На відміну від односторонньої передачі інформації, міжкультурний діалог передбачає активну участь усіх сторін комунікації, взаємне визнання культурної цінності кожного учасника та готовність до співпраці [3, с. 203–214; 9, с. 41–49].

Особливо важливим чинником розвитку міжкультурного діалогу в Європі виступають процеси академічної мобільності. Програми Erasmus+, міжнародні освітні проєкти, партнерські мережі університетів та різноманітні форми міжнародного співробітництва створюють умови для безпосередньої міжкультурної взаємодії студентів і викладачів. Саме завдяки таким механізмам відбувається формування міжкультурної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

компетентності, розвиток навичок співробітництва та розширення світогляду учасників освітнього процесу [25].

Значну роль у розвитку міжкультурного діалогу відіграє цифровізація освіти. Сучасні цифрові технології дозволяють організовувати міжнародну комунікацію незалежно від географічних кордонів, створюють нові можливості для міжкультурної взаємодії та сприяють формуванню глобального освітнього середовища. Водночас цифрова комунікація висуває нові вимоги до міжкультурної компетентності учасників освітнього процесу та актуалізує проблему цифрової культури міжкультурної взаємодії [12, с. 63–67].

Для України інтеграція до Європейського освітнього простору має особливе значення. Вона передбачає не лише адаптацію освітніх стандартів та нормативно-правових механізмів, але й формування нового типу педагогічного мислення, орієнтованого на цінності міжкультурного діалогу та європейського співробітництва [22; 25]. Саме тому розвиток міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх педагогів виступає одним із стратегічних напрямів модернізації педагогічної освіти в Україні.

У контексті професійної підготовки педагогів міжкультурний діалог слід розглядати не лише як зміст навчання, а як принцип організації освітнього процесу. Його реалізація передбачає використання інтерактивних методів навчання, міжнародних освітніх проєктів, програм академічної мобільності, міжкультурних тренінгів та інших форм освітньої діяльності, що сприяють формуванню досвіду реальної міжкультурної взаємодії.

Таким чином, Європейський освітній простір створює сприятливі умови для розвитку міжкультурного діалогу та формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Водночас ефективна інтеграція України до цього простору потребує системного впровадження відповідних підходів у професійну підготовку педагогічних кадрів.

Таблиця 1.13.

Європейські механізми розвитку міжкультурної компетентності в системі педагогічної освіти

Механізм	Зміст реалізації	Освітній результат

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Академічна мобільність	Участь студентів та викладачів у міжнародних програмах обміну	Формування досвіду безпосередньої міжкультурної взаємодії
Erasmus+	Освітні, наукові та культурні проекти міжнародного співробітництва	Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності
Міжнародні освітні проекти	Спільна діяльність закладів освіти різних країн	Формування навичок міжкультурного партнерства
Багатомовна освіта	Вивчення іноземних мов та культур	Розвиток мовної та культурної компетентності
Інклюзивна освіта	Навчання в умовах культурного різноманіття	Розвиток толерантності та соціальної відповідальності
Цифрові міжнародні платформи	Віртуальна міжкультурна взаємодія	Формування цифрової культури міжкультурної комунікації
Міжкультурні тренінги	Формування навичок міжкультурного діалогу	Розвиток емпатії та рефлексії
Європейські освітні мережі	Співпраця закладів освіти та професійних спільнот	Формування європейської професійної ідентичності

Джерело: узагальнено автором на основі [1; 12; 22; 25].

Представлені механізми демонструють, що формування міжкультурної компетентності в сучасному Європейському освітньому просторі здійснюється через поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти. Важливою особливістю є те, що міжкультурна взаємодія розглядається не як окремий напрям підготовки, а як наскрізний принцип функціонування освітніх систем.

Особливу роль у цьому процесі відіграє академічна мобільність, яка створює умови для безпосереднього міжкультурного контакту та набуття реального досвіду міжкультурної взаємодії. Водночас сучасні цифрові технології дозволяють суттєво розширити можливості міжкультурного спілкування та залучити до нього значно ширше коло учасників освітнього процесу.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Аналіз європейського досвіду дозволяє стверджувати, що найбільш ефективними є ті моделі професійної підготовки педагогів, у яких міжкультурна компетентність формується комплексно через поєднання навчальної діяльності, міжнародної співпраці, практичного досвіду та особистісного розвитку майбутнього фахівця.

У сучасних умовах розвитку педагогічної освіти особливого значення набуває проблема пошуку ефективних педагогічних технологій формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Реалізація завдань європейської інтеграції, розвиток академічної мобільності та розширення міжнародного освітнього співробітництва зумовлюють необхідність переходу від переважно інформаційного навчання до створення освітнього середовища, у якому здобувачі освіти набувають реального досвіду міжкультурної взаємодії [12, с. 64–67; 25].

У сучасній педагогічній науці технології формування міжкультурної компетентності розглядаються як спеціально організована система методів, форм та засобів навчання, спрямована на розвиток знань про культурне різноманіття, формування позитивних ціннісних установок та набуття практичних навичок міжкультурної комунікації [6; 11].

Однією з найбільш ефективних технологій вважається технологія діалогічного навчання. Її сутність полягає в організації освітнього процесу на засадах відкритого діалогу, співробітництва та взаємоповаги між усіма учасниками освітньої взаємодії. Саме діалог виступає базовим механізмом міжкультурного порозуміння та створює умови для усвідомлення культурного різноманіття як цінності сучасного суспільства [3, с. 198–207; 9, с. 43–48].

Важливе місце посідають інтерактивні технології навчання. Використання дискусій, дебатів, рольових ігор, моделювання міжкультурних ситуацій та аналізу кейсів дозволяє створювати умови для активної участі студентів у міжкультурній взаємодії. Особливістю цих технологій є можливість формування не лише знань, але й поведінкових моделей міжкультурної комунікації [7, с. 171–183; 23, с. 221–229].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Значний потенціал мають проєктні технології. Участь студентів у міжнародних освітніх проєктах, міжуніверситетських програмах співробітництва та спільних дослідницьких ініціативах забезпечує формування досвіду реальної міжкультурної взаємодії та розвитку навичок командної роботи в полікультурному середовищі [25].

Особливого значення набувають тренінгові технології формування міжкультурної компетентності. На відміну від традиційних форм навчання, тренінг орієнтований на розвиток особистісних характеристик учасників, зокрема емпатії, толерантності, комунікативної гнучкості, рефлексії та емоційної саморегуляції. Саме ці якості виступають психологічною основою ефективної міжкультурної взаємодії [11; 12].

У сучасних умовах дедалі більшого поширення набувають цифрові технології міжкультурного навчання. Використання міжнародних освітніх платформ, віртуальних академічних обмінів, онлайн-конференцій та спільних цифрових проєктів дозволяє розширювати можливості міжкультурної взаємодії незалежно від географічних обмежень [12; 25].

Аналіз сучасного європейського досвіду дозволяє стверджувати, що найбільш ефективною є інтеграція різних педагогічних технологій у єдину систему професійної підготовки майбутніх педагогів. Саме комплексне використання діалогічних, інтерактивних, проєктних, тренінгових та цифрових технологій забезпечує формування всіх структурних компонентів міжкультурної комунікативної компетентності.

У контексті підготовки педагогічних кадрів міжкультурна компетентність повинна формуватися не лише через зміст окремих навчальних дисциплін, але й через організацію всього освітнього середовища закладу вищої освіти. Це передбачає розвиток міжнародного співробітництва, підтримку академічної мобільності, впровадження міжкультурних освітніх заходів та створення атмосфери відкритого міжкультурного діалогу.

Таким чином, педагогічні технології формування міжкультурної комунікативної компетентності виступають важливим інструментом підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах Європейського освітнього

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів простору та забезпечують розвиток їхньої готовності до ефективної міжкультурної взаємодії.

Таблиця 1.14.

Педагогічні технології формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх педагогів

Технологія	Основний зміст	Компетентності, що формуються
Діалогічне навчання	Організація навчання через міжособистісний та міжкультурний діалог	Комунікативна, соціальна, міжкультурна
Інтерактивні технології	Дискусії, дебати, рольові ігри, кейс-метод	Толерантність, комунікативна гнучкість
Проектні технології	Реалізація спільних міжкультурних проєктів	Співробітництво, міжкультурна взаємодія
Тренінгові технології	Розвиток емпатії, толерантності, рефлексії	Емоційна компетентність
Академічна мобільність	Освітні обміни та міжнародні стажування	Практичний досвід міжкультурної взаємодії
Цифрові технології	Онлайн-комунікація, міжнародні освітні платформи	Цифрова та міжкультурна компетентність
Дослідницьке навчання	Вивчення культурних явищ та освітніх практик	Критичне мислення, культурна чутливість
Волонтерські та соціальні практики	Робота в полікультурному середовищі	Соціальна відповідальність, громадянська компетентність

Джерело: розроблено автором на основі [6; 11; 12; 14; 22; 25; 26].

Проведений аналіз сучасних підходів до міжкультурної комунікації, психологічних механізмів міжкультурної взаємодії, європейських освітніх практик та педагогічних технологій дозволяє обґрунтувати авторську модель формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього педагога в умовах інтеграції до Європейського освітнього простору.

Необхідність побудови такої моделі зумовлена сучасними процесами глобалізації, інтернаціоналізації освіти, розвитком

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

академічної мобільності та посиленням культурного різноманіття освітнього середовища. У цих умовах міжкультурна комунікативна компетентність перестає бути додатковою характеристикою професійної підготовки й перетворюється на один із ключових результатів педагогічної освіти [1, с. 231–245; 12, с. 62–67].

Концептуальною основою моделі виступають компетентнісний, культурологічний, особистісно орієнтований, аксіологічний, діяльнісний та діалогічний підходи. Їх інтеграція дозволяє розглядати міжкультурну комунікативну компетентність як складне інтегративне утворення, що поєднує знання, цінності, емоційні характеристики, поведінкові стратегії та рефлексивні механізми особистості.

У структурі моделі виокремлено п'ять взаємопов'язаних рівнів: нормативно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний, особистісно-рефлексивний та інтегративно-професійний.

Нормативно-ціннісний рівень забезпечує формування гуманістичних цінностей, толерантності, культури миру, поваги до культурного різноманіття та прийняття європейських демократичних принципів. Саме цей рівень створює світоглядне підґрунтя міжкультурної взаємодії [1; 22].

Когнітивний рівень передбачає засвоєння знань про культуру, міжкультурну комунікацію, механізми міжкультурної взаємодії, особливості культурних відмінностей та специфіку функціонування Європейського освітнього простору [2; 3; 20].

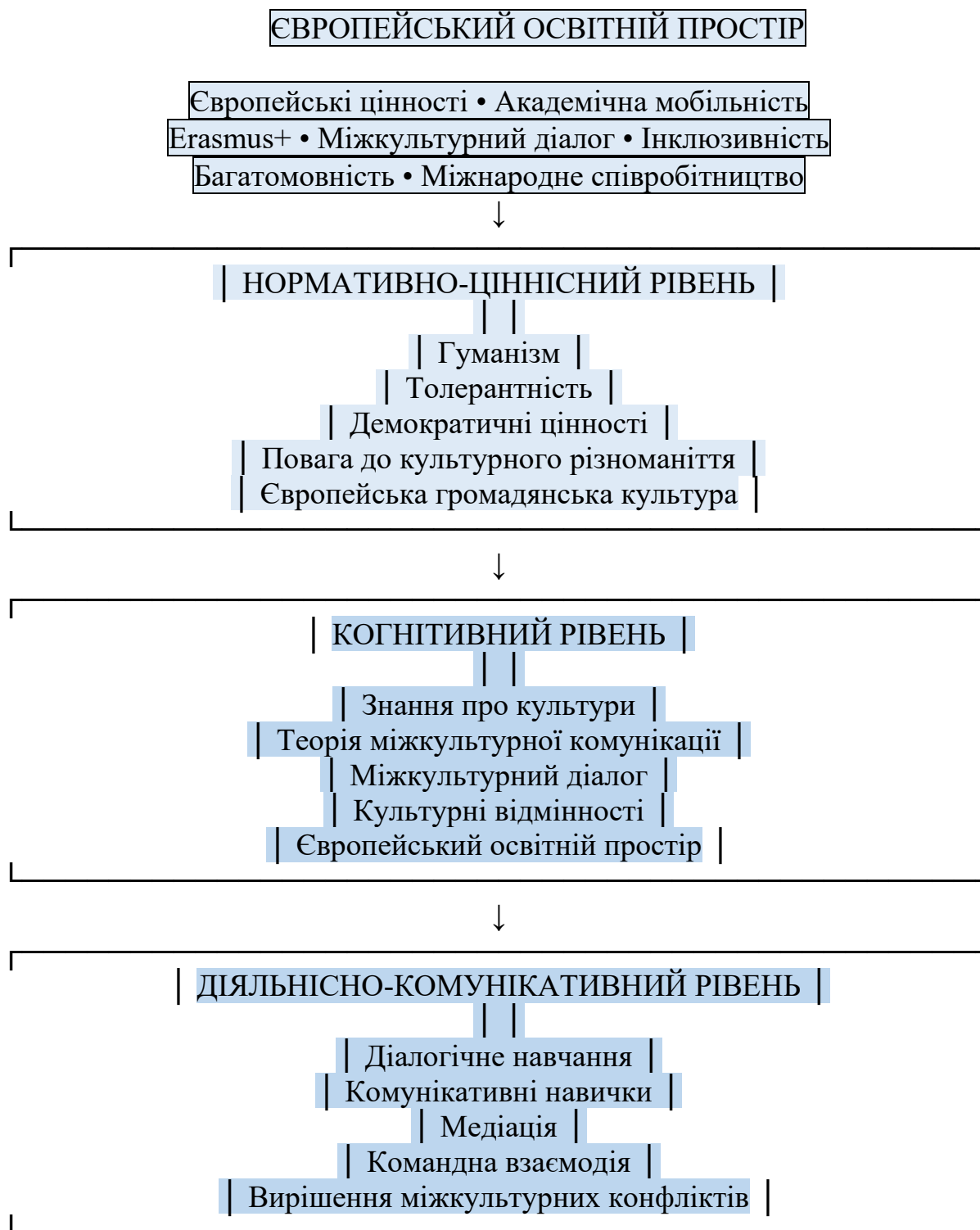
Діяльнісно-комунікативний рівень охоплює практичне оволодіння технологіями міжкультурної взаємодії, розвиток навичок міжособистісного спілкування, медіації, співробітництва та вирішення міжкультурних конфліктів [7; 11].

Особистісно-рефлексивний рівень пов'язаний із розвитком емпатії, емоційного інтелекту, рефлексії, критичного мислення та здатності до саморозвитку [9; 26].

Інтегративно-професійний рівень забезпечує перенесення сформованих компетентностей у сферу майбутньої педагогічної діяльності та їх інтеграцію в структуру професійної майстерності сучасного педагога.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Таким чином, запропонована модель створює концептуальне підґрунтя для системного формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього педагога та забезпечує її інтеграцію в загальну структуру професійної підготовки в умовах європейської освітньої інтеграції.



Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

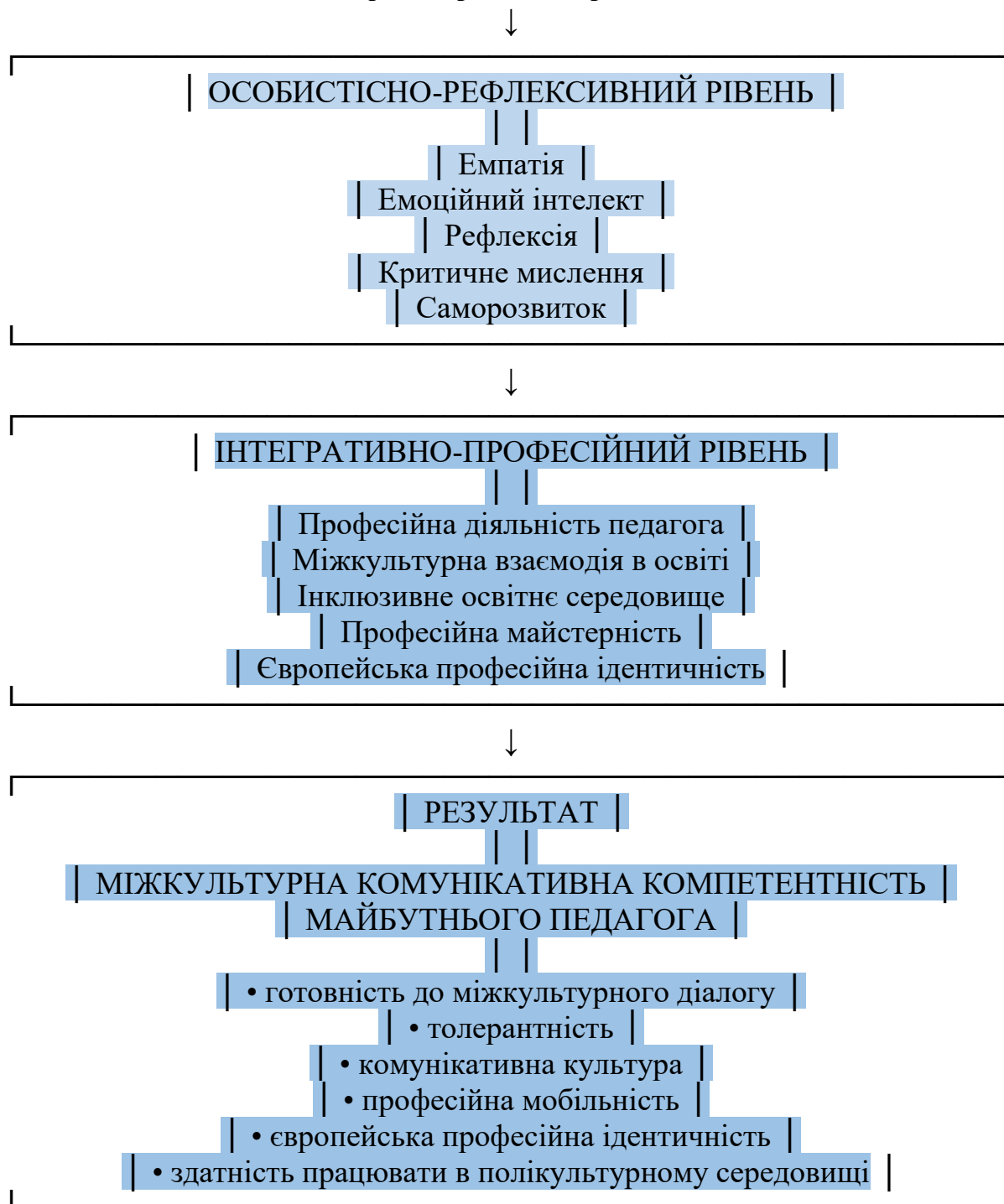


Рис. 1.4. Авторська модель формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього педагога в умовах інтеграції до Європейського освітнього простору.

Запропонована модель узагальнює результати теоретичного аналізу міжкультурної комунікації, сучасних європейських освітніх практик та психологічних механізмів міжкультурної взаємодії. Її

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

структура відображає послідовний процес формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього педагога від засвоєння цінностей і знань до інтеграції сформованих компетентностей у професійну діяльність.

Концептуальною особливістю моделі є поєднання аксіологічного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-рефлексивного вимірів професійної підготовки. На відміну від підходів, які обмежуються формуванням знань про культуру або розвитком окремих комунікативних навичок, запропонована модель орієнтована на комплексний розвиток особистості майбутнього педагога та його готовності до професійної діяльності в умовах культурного різноманіття [1, с. 241–256; 12, с. 64–67; 26, р. 55–61].

Нормативно-ціннісний рівень забезпечує формування гуманістичних та демократичних цінностей, які виступають світоглядною основою міжкультурного діалогу. Когнітивний рівень створює систему знань про культуру та механізми міжкультурної взаємодії. Діяльнісно-комунікативний рівень забезпечує набуття практичного досвіду міжкультурного спілкування, тоді як особистісно-рефлексивний спрямований на розвиток емпатії, рефлексії та емоційного інтелекту. Їх інтеграція створює передумови для формування професійної майстерності педагога в умовах Європейського освітнього простору.

Особливого значення в запропонованій моделі набуває інтегративно-професійний рівень, який забезпечує перенесення сформованих компетентностей у сферу майбутньої професійної діяльності. Саме на цьому рівні міжкультурна комунікативна компетентність трансформується з результату навчання в інструмент професійної діяльності педагога.

Таким чином, запропонована модель може бути використана як концептуальна основа для вдосконалення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів та розроблення освітніх програм, спрямованих на формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Проведений аналіз теоретичних засад міжкультурної комунікації дозволив встановити, що в умовах сучасної європейської інтеграції вона перетворюється на один із ключових

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

чинників розвитку освіти та професійної підготовки педагогічних кадрів. У сучасному науковому дискурсі міжкультурна комунікація розглядається як складний багатовимірний процес взаємодії представників різних культур, який охоплює когнітивні, емоційні, ціннісні та поведінкові компоненти особистості та забезпечує досягнення взаєморозуміння в умовах культурного різноманіття.

Установлено, що міжкультурна комунікація має міждисциплінарний характер і досліджується в межах культурологічного, лінгвістичного, соціально-психологічного, комунікативного та педагогічного підходів. Їх інтеграція дозволяє сформулювати цілісне уявлення про закономірності міжкультурної взаємодії та визначити місце міжкультурної комунікативної компетентності в структурі професійної підготовки сучасного педагога.

Визначено, що психологічну основу міжкультурної взаємодії становлять соціальна перцепція, соціальна категоризація, емпатія, толерантність, культурна ідентичність, рефлексія та емоційний інтелект. Саме ці механізми забезпечують готовність особистості до конструктивного міжкультурного діалогу та ефективної взаємодії в полікультурному середовищі.

Обґрунтовано, що міжкультурна комунікативна компетентність майбутнього педагога виступає складним інтегративним утворенням, яке охоплює когнітивний, ціннісно-мотиваційний, емоційний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Її формування є необхідною умовою професійної готовності педагога до діяльності в умовах Європейського освітнього простору.

Доведено, що сучасний Європейський освітній простір створює сприятливі умови для розвитку міжкультурного діалогу через академічну мобільність, міжнародні освітні програми, цифрові платформи, багатомовну освіту та міжнародне співробітництво. Особливу роль у цьому процесі відіграють програми Erasmus+, які забезпечують практичний досвід міжкультурної взаємодії та сприяють формуванню європейської професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Встановлено, що ефективне формування міжкультурної комунікативної компетентності потребує використання комплексу

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагогічних технологій, серед яких найбільш результативними є діалогічне навчання, інтерактивні методи, проєктні технології, тренінгові програми, академічна мобільність та цифрові освітні інструменти.

На основі результатів дослідження розроблено авторську модель формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього педагога в умовах інтеграції до Європейського освітнього простору. Її структура охоплює нормативно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний, особистісно-рефлексивний та інтегративно-професійний рівні, взаємодія яких забезпечує формування готовності педагога до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Таким чином, міжкультурна комунікативна компетентність виступає не лише важливим результатом професійної підготовки сучасного педагога, але й необхідною передумовою успішної інтеграції української педагогічної освіти до Європейського освітнього простору.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П., Андрущенко Т. В., Савельєв В. Л. *Конституціалізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір*. Київ, МП Леся, 2017. 464 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://shron1.chtyvo.org.ua/Andruschenko_Viktor/Konstytutsializatsiia_osvitnoho_prostoru_Yevropy_aksiolohichniy_vymir.pdf (дата звернення: 23.12.2025).
2. Бацевич Ф. С. *Основи комунікативної лінгвістики*: підручник. Київ, ВЦ «Академія», 2004. 344 с.
3. Бистрицький Є. *Комунікація і культура в глобальному світі*. Київ, Дух і літера, 2018. 416 с.
4. Боголюбова Н. М. *Міжкультурна комунікація*. Київ, 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://stud.com.ua/90283/kulturologiya/mizhkulturna_komunikatsiya (дата звернення: 23.12.2025).

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

5. Богущ А. М., Гавриш Н. В. *Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови*: підручник. 2-ге вид., допов. Київ, Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
6. Вербицька Л. І. *Педагогіка міжкультурної взаємодії*. Львів, ЛНУ ім. Івана Франка, 2021.
7. Волкова Н. П. *Професійно-педагогічна комунікація*: навч. посіб. Київ, ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
8. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.
9. Євдокімова-Лисогор Л. А. *Основи міжкультурного діалогу*: навч. посіб. Харків, Видавництво Іванченка І. С., 2017. 72 с.
10. Загороднова В. Ф. Міжкультурна комунікація як галузь наукового знання і навчальна дисципліна. *Лінгвістика*. 2018. № 1 (38). С. 174–185. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://hdl.handle.net/123456789/5100> (дата звернення: 23.12.2025).
11. Іванова В. В. Роль педагогічної взаємодії у формуванні міжкультурної компетентності майбутнього педагога. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2021. Вип. 200. С. 14–18. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-14-18>
12. Ігнатова О. М. Європейський досвід міжкультурної комунікації в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання*. 2023. № 68. С. 60–67. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-68-60-67>
13. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ispukr.org.ua> (дата звернення: 23.12.2025).
14. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи*: зб. наук. праць: у 2 ч. / за заг. ред. О. О. Максимової, М. А. Федорової. Житомир, ФОП Левковець, 2022. Ч. 2. 188 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eprints.zu.edu.ua/35329/1/частина%202.pdf> (дата звернення: 23.12.2025).
15. Інститут модернізації змісту освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://imzo.gov.ua> (дата звернення: 23.12.2025).

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

16. Історія кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти ЧНУ ім. Ю. Федьковича. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://preschool.chnu.edu.ua/pro-nas/istoriia/> (дата звернення: 23.12.2025).
17. Кононко О. Л. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість. *Дошкільне виховання*. 2005. № 7. С. 7–9.
18. Котик Т. М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 1996.
19. Лозова О. В., Тарасова Л. О. *Міжкультурна комунікація*: навч. посіб. Харків, ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2020.
20. Манакін В. М. *Мова і міжкультурна комунікація*: навч. посіб. Київ, ВЦ «Академія», 2012. 288 с.
21. *Мова і міжкультурна комунікація: теорія та практика*: колективна монографія. Київ, Ліра, 2020. 256 с.
22. Савченко О. Я. *Українська школа в умовах європейської інтеграції*. Київ, Педагогічна думка, 2019.
23. Фіцула М. М. *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. Київ, Академвидав, 2006. 352 с.
24. Hall E. T., Hall M. R. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1990.
25. European Commission. *Erasmus+ Programme Guide*. Brussels, 2023.
26. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНА ТА ЄВРОПА

2.1. Психологічні аспекти професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти у системі вищої освіти України та Європи

Сучасний заклад дошкільної освіти (далі – ЗДО) функціонує в умовах зростаючої невизначеності, складності й амбівалентності (VUCA-світ)¹, швидких соціальних, освітніх і технологічних змін, що вимагає від вихователя не лише високого рівня предметних знань, але й розвинених *soft-skills* та нових психологічних компетенцій.

Упровадження інклюзивної освіти, необхідність ранньої та достовірної діагностики розвитку дитини, психологічний супровід дітей і сімей, які пережили травматичний досвід, особливо в контексті військової агресії в Україні, подолання наслідків цифрової сенсорної депривації дітей, побудова ефективної партнерської взаємодії з батьками в умовах стресогенного середовища стали одними із ключових викликів сьогодення.

У контексті такої VUCA-реальності стандартна педагогічна підготовка потребує доповнення інструментами психологічної стійкості. Саме це актуалізує проблему формування у майбутніх вихователів кризової компетентності, емоційного інтелекту (*EQ*), професійної стійкості (*resilience*), когнітивної гнучкості, емпатії та здатності до саморегуляції, які стають критично важливими чинниками ефективності їхньої діяльності. Водночас динаміка цих процесів потребує переосмислення підходів до професійного становлення фахівців у вищій школі через призму як вітчизняного

¹ VUCA – це концепція, що описує стан сучасного світу, де старі методи планування більше не працюють через чотири чинники: V (Volatility / Мінливість) – швидкі та масштабні зміни; U (Uncertainty / Невизначеність) – неможливість передбачити майбутнє; C (Complexity / Складність) – заплутаність причин і наслідків; A (Ambiguity / Неоднозначність) – брак досвіду для оцінки подій. Це перехід від жорстких стратегій до гнучкого управління та постійного навчання [31].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

досвіду, так і кращих європейських практик.

Порівняльний аналіз систем підготовки вихователів ЗДО в Україні та Європі набуває особливого практичного та методологічного значення у світлі інтеграційних процесів. Європейські освітні моделі, орієнтовані на компетентнісний і дослідницький підходи, демонструють ефективні механізми інтеграції психологічних знань безпосередньо у практичну діяльність, включаючи обов'язковість супервізії та акцент на фізичному і ментальному здоров'ї педагога як запоруці якості освітнього процесу. Для вітчизняної вищої школи адаптація таких підходів є не просто формальною вимогою європейських стандартів, а стратегічним інструментом оновлення освітніх програм, що дозволяє змістити акцент із теоретичної підготовки на формування реальної психологічної готовності випускників до роботи в динамічних мінливих і, зважаючи на реалії сьогодення, складних та екстремальних умовах. Отже, системне дослідження психологічних аспектів підготовки вихователя є необхідним кроком для створення якісного, інклюзивного та психологічно безпечного середовища безпосередньо у закладах дошкільної освіти.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх вихователів (розроблення програм, моделей, умов), підвищення якості їх професійної підготовки сьогодні перебуває у фокусі уваги провідних вітчизняних науковців (Б. Барчі та К. Магерович, Г. Беленька, А. Богуш, О. Дубасенюк та О. Вознюк, Л. Загородня, О. Коврей та Д. Бобирєва, О. Косенчук, О. Кузіна, Н. Сиротич та ін. [3; 4; 5; 8; 9; 10; 11; 29; 33]. Особливості формування власне психологічної компетентності педагога розглядаються у дослідженнях О. Алексєєва, А. Пасічніченко та Н. Ковалевської, О. Хорольської та ін. [1; 24; 25; 30].

У світлі сучасних суспільних викликів, зокрема зумовлених військовою агресією, особливу увагу слід зосередити на питаннях психологічної стійкості (резильєнтності) суб'єктів освітнього процесу та необхідності адаптації освітніх програм до умов підвищеної стресогенності. Тому професійна підготовка вихователів сьогодні має ґрунтуватися на принципах травма-інформованого підходу та розвитку адаптивного потенціалу

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

особистості. Це зумовлює перехід від класичної репродуктивної моделі навчання до парадигми психологічної безпеки й емоційної стабільності, де формування фахових компетенцій невід'ємно пов'язане з оволодінням техніками саморегуляції та психолого-педагогічного супроводу дітей у кризових станах. Відтак, актуалізується потреба у розробці та впровадженні інтегрованих стратегій психологічної підготовки, які б корелювали з європейськими стандартами ментального добробуту та вимогами професійного стандарту вихователя закладу дошкільної освіти.

З метою порівняння психологічних аспектів підготовки вихователів у системі вищої освіти України та провідних країн Європи було, насамперед, проаналізовано ключові психологічні компетенції сучасного вихователя, теоретичні основи його психологічної підготовки, а також психологічну складову освітніх (освітньо-професійних) програм (далі – ОП), за якими навчаються здобувачі спеціальності «Дошкільна освіта» в Україні та в країнах близького зарубіжжя.

Сучасні виклики освітнього середовища, пов'язані з динамікою суспільних змін, інклюзивними процесами та необхідністю забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини, висувають підвищені вимоги до професійних якостей педагога. У цьому контексті *психологічна компетентність* перестає бути допоміжним атрибутом і набуває статусу ключової детермінанти ефективності освітнього процесу. Особливої значущості ця проблема набуває у дошкільній освіті, де вихователь виступає не лише організатором діяльності, а й первинним фасилітатором емоційно-вольової та комунікативної сфер особистості дитини.

Для ґрунтовного аналізу психологічної компетентності необхідно чітко розмежувати споріднені, але нетотожні поняття.

У сучасному науковому дискурсі поняття «компетентність» і «компетенція» розглядаються як фундаментальні категорії професійної підготовки, що мають спільну основу, але різняться за змістовим наповненням.

Компетенція (лат. *competentia* – належний, здібний) визначається як об'єктивна, нормативна характеристика, як чітко

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

визначене коло питань, у яких фахівець (установа) має офіційно визнані знання та досвід. Вона є потенційною готовністю до дії.

На противагу цьому, компетентність є суб'єктивною, особистісною характеристикою; інтегрованою, динамічною здатністю особистості, що дозволяє їй ефективно виконувати конкретну дію в конкретній галузі. Вона включає не лише вузькоспеціальні знання і предметні навички, але й емоційне відношення, «способи мислення, а також розуміння та прийняття відповідальності за свої дії» [6, с. 44-49].

Ключова відмінність полягає у фокусі:

- компетенція – це *«мати право та знання»* (набір вимог);
- компетентність – це *«бути здатним діяти»* (здатність розв'язувати проблеми).

Дослідники О. Гомонюк, Л. Мацук та Р. Панчишина зазначають, що компетентність – це більш ширше поняття, ніж компетенція, яке «відображає загальну здатність людини успішно виконувати свої професійні обов'язки» [7, с. 245], та будучи інтегрованою характеристикою особистості, воно поєднує у собі теоретичний базис, практичний досвід і ціннісні орієнтації фахівця.

Натомість компетенція трактується ними як ситуативний прояв зазначеної якості. Згідно з позицією авторів, «компетенція – це конкретний прояв компетентності у певній ситуації чи діяльності. Вона є об'єктивним виміром рівня знань, умінь і навичок, що необхідні для досягнення певної мети або виконання конкретного завдання» [7, с. 246]. Отже, якщо компетентність визначає потенційну готовність фахівця до діяльності загалом, то компетенція фокусується на реалізації специфічних інструментів для розв'язання вузькопрофільних професійних завдань.

Відтак, компетентний – це той, котрий «володіє достатнім рівнем знань у якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний»; кваліфікований [14, с. 874].

Стосовно підготовки фахівців для галузі дошкілля, науковці стверджують, що «професійна компетентність майбутнього вихователя – це комплекс різних знань, умінь та навичок, що необхідні йому для успішної роботи у сфері дошкільної освіти» [7, с. 246].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Досліджуючи сутність феномену, Г. Беленька стверджує, що «професійна компетентність педагога – це його готовність до здійснення педагогічної діяльності шляхом цілісності теоретичного і практичного досвіду» [4, с. 28]. Такий підхід підкреслює нерозривність фундаментальних знань і їх прикладної реалізації. Водночас у працях Н. Морзе, О. Буйницької та А. Кочаряна цей термін розглядається ширше – як «інтегрований показник процесу і результату творчої діяльності» [12, с. 162], що вказує на продуктивний характер професійного становлення.

Обґрунтованою в контексті нашого дослідження є позиція Л. Алексєєнко-Лемовської, яка трактує професійну компетентність майбутнього вихователя як «комплексний ресурс особистості, що залежить від необхідного для цього набору професійних компетенцій» [2, с. 5-9].

Спираючись на аналіз наукових джерел, ми структурували професійну компетентність вихователя за такими ключовими векторами [7]:

1) *глибокі теоретичні знання*: знання педагогіки та методик, системні знання про психофізіологічне та соціальне зростання дитини, що є фундаментом для побудови адекватної освітньої траєкторії;

2) *діагностико-аналітичні вміння*: здатність вихователя ідентифікувати індивідуальні потреби вихованця, аналізувати показники його розвитку та корегувати методи роботи залежно від специфіки стану дитини;

3) *методологічна грамотність*: чітке оперування категоріальним апаратом (виховання, розвиток, освіта) для конструювання дієвих моделей педагогічної взаємодії;

4) *комунікативно-кооперативна здатність*: навички побудови партнерських, довірливих відносин у тріаді «педагог – батьки – дитина» та ефективна робота в професійній команді;

5) *прогностично-організаційний компонент*: майстерність у плануванні життєдіяльності групи та володіння інструментами конструктивного впливу на дитячий колектив;

6) *особистісна архітектоніка педагога*: сукупність таких рис, як емпатія, духовність, етична відповідальність та педагогічний такт, які є визначальними для успішної самореалізації

у професії тощо.

Узагальнюючи викладене, професійну компетентність майбутнього вихователя ЗДО можна визначити як складну цілісну систему, що інтегрує психолого-педагогічні, методичні та загальнокультурні компетенції, необхідні для здійснення якісної фахової діяльності.

Варто виокремити позицію Н. Нагорної, яка підкреслює, що в межах компетентнісного підходу домінуючим критерієм є не рівень теоретичної обізнаності фахівця, а його здатність ефективно долати реальні виклики та розв'язувати прикладні завдання, що постають у процесі професійної реалізації та комунікації [13]. Такий підхід передбачає, що компетентна особистість – це не просто носій інформації, а активний дослідник та архітектор власної долі, що реалізує себе через синтез професійного досвіду та креативного мислення.

Отже, педагогічну компетентність доцільно розглядати як складне багатокомпонентне утворення, у якому поєднуються теоретична підготовленість і практична готовність фахівця до ефективного здійснення професійної діяльності.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі психологізація професійної підготовки педагогічних кадрів розглядається не як допоміжна тенденція, а як стратегічний напрям трансформації системи вищої освіти. Йдеться про поступовий перехід від моделі трансляції знань до моделі формування психологічно зрілого фахівця, здатного до рефлексивної професійної дії в умовах невизначеності. У цьому контексті психологічна підготовка майбутнього вихователя набуває ознак інтегративного процесу, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти професійного становлення.

Особливого значення набуває розуміння професійної підготовки як процесу формування суб'єктності педагога. Психологічно компетентний вихователь не лише відтворює педагогічні технології, а й виступає активним суб'єктом освітнього процесу, здатним до усвідомленого конструювання взаємодії з дитиною, батьками та професійною спільнотою. Такий підхід відповідає сучасним європейським освітнім тенденціям, де професійна підготовка трактується як безперервний процес

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
розвитку особистості фахівця, а не лише як засвоєння фахових знань.

Психологічний вимір підготовки вихователя в умовах сучасних соціальних трансформацій передбачає формування здатності до роботи в ситуаціях підвищеної емоційної напруженості, багатозначності та ризику. У цьому сенсі психологічна компетентність стає інтегративним чинником професійної готовності, що поєднує інструментальні навички, ціннісні орієнтації та внутрішню стабільність особистості педагога. Саме через таку інтеграцію відбувається перехід від формальної відповідності професійному стандарту до реальної здатності забезпечувати психологічно безпечний розвиток дитини.

Психологічна компетентність педагога (вихователя) – це необхідна та фундаментальна складова професійної компетентності; складна інтегрована характеристика особистості педагога, яка визначає його здатність ефективно використовувати психологічні знання, засоби та техніки в організації взаємодії в освітній діяльності, що забезпечує максимальне розкриття потенціалу суб'єктів освітнього процесу, розв'язання професійних завдань, створення психологічно безпечного освітнього середовища, а також підтримку власної професійної працездатності педагога.

А. Пасічніченко та Н. Ковалевська до цілісної структури психологічної компетентності, окрім когнітивної, мотиваційної та операційної складових, включають аутопсихологічний сегмент. Спираючись на концепцію С. Максименка, вони стверджують, що цей компонент базується на самопізнанні, здатності до емоційної саморегуляції, адекватному сприйнятті власної працездатності та високому рівні самоефективності. Окрім того, аутопсихологічний аспект передбачає глибоке усвідомлення індивідом свого внутрішнього потенціалу, критичне осмислення професійних здобутків і недоліків, а також активне застосування методів психологічної самодопомоги та профілактики для збереження ментального здоров'я [25, с. 201].

Проаналізувавши численні дослідження, ми виокремили у структурі психологічної компетентності такі ключові компоненти:

– *когнітивний компонент*: глибокі знання з психології,

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

зокрема вікової та педагогічної; розуміння закономірностей психічного розвитку дитини (особливо в кризові періоди), механізмів дорослішання; обізнаність у методах психологічної діагностики та корекції тощо;

– *операційно-технологічний компонент*: уміння обирати методи виховання відповідно до індивідуально-типологічних особливостей вихованців; здатність здійснювати психологічний супровід інклюзивного навчання; володіння навичками конструктивного спілкування з дітьми, батьками та колегами;

– *емоційно-вольовий компонент (soft skills)*: емоційний інтелект (спроможність до моніторингу й вольової корекції свого емоційного фону поряд із високим рівнем емпатії та розумінням природи почуттів інших людей), резильєнтність (психологічна стійкість до стресових чинників), емпатія (здатність до співпереживання та прийняття дитини без оціночних суджень) тощо;

– *рефлексивний компонент*: здатність педагога аналізувати власну діяльність, усвідомлювати власні психологічні дефіцити, прагнути до самовдосконалення, здійснювати профілактику синдрому професійного вигорання, професійних захворювань і деформацій тощо. Профілактика вигорання через розвиток саморегуляції є обов'язковим елементом підготовки;

– *адаптивний компонент*: здатність до швидкої адаптації, стійкість до стресу (*resilience*), здатність застосовувати кореспондентний підхід – поєднання недирективного, емоційно підтримуючого фону з чіткими директивними корекційними цілями. Це вимагає гнучкості та вміння миттєво адаптувати свій індивідуальний стиль спілкування до актуального емоційного стану дитини.

В умовах *VUCA-світу* (мінливість, невизначеність, складність, неоднозначність), а особливо в період соціально-політичних криз, фундаментальною вимогою стає психологічна стійкість (*resilience*) і здатність до швидкої адаптації. Адаптивні компетенції включають здатність фахівця до гнучкої перебудови професійної діяльності, конструктивного подолання стресу та збереження професійного самоконтролю в умовах високого емоційного й інтелектуального навантаження.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Важливим компонентом є самоефективність (*self-efficacy*) – віра педагога у власну здатність досягати поставлених цілей навіть у складних обставинах, що безпосередньо впливає на його стійкість перед викликами. Тому підготовка сучасного вихователя повинна фокусуватися на розвитку стрес-менеджменту та копінг-стратегій (стратегій подолання);

– *комунікативний компонент* окреслює спроможність вихователя до вибудовування конструктивного діалогу та налагодження продуктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього простору: з батьками вихованців (така взаємодія передбачає не просто інформування, а партнерську співпрацю, особливо в кризових ситуаціях (наприклад, ухвалення діагнозу, сімейні конфлікти, переживання травми), що вимагає від педагога розвинутих навичок активного слухання, ведення психології конфліктів і медіації тощо), колегами, адміністрацією (наприклад, здатність ефективно працювати в команді (лікар-логопед-психолог-вихователь-асистент); дотримуватись професійної етики тощо.

– *діагностико-корекційний компонент*: навички ранньої діагностики порушень (зокрема, РАС, РДУГ), роботи в інклюзивному середовищі, здатність вихователя оперативно та комплексно оцінювати не лише предметні навички дитини, а й її емоційно-вольову сферу, комунікативну активність, рівень тривожності, внутрішню мотивацію тощо. З розвитком інклюзивної освіти, діагностико-корекційні навички стають базовими для всіх фахівців ЗДО, а не лише для корекційних педагогів і психологів. Ці компетенції включають:

- *навички ранньої діагностики*: здатність своєчасно розпізнавати маркери порушень розвитку;

- *роботу в інклюзивному середовищі*: здатність адаптувати освітній простір і методику відповідно до індивідуальних потреб дитини. Ефективна інклюзія вимагає від педагога не лише знань, але й гуманістичної позиції та готовності до командної роботи;

– *гуманістичний компонент*: здатність створювати емоційно-безпечне та комфортне середовище. Психологічно компетентний вихователь обирає методи, які знижують психоемоційний опір і підвищують добровільну залученість дитини до корекційної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
діяльності (наприклад, ігрова терапія та ін.);

– *технологічний компонент*: уміння інтегрувати психологічні техніки, такі як мнемотехніка (яка спирається на домінування наочно-образної пам'яті дошкільників) або сенсорно-тактильні ігри (для корекції дрібної моторики, що корелює з мовленнєвими центрами), у щоденний освітній процес.

Психологічна компетентність невід'ємно пов'язана з індивідуальним стилем діяльності педагога, який проявляється через низку індивідуально-психологічних властивостей: темперамент (час і швидкість реакції, індивідуальний темп роботи); способи реакцій на педагогічні ситуації (стресостійкість, емоційна стійкість); манеру поведінки та стиль педагогічного спілкування; використання засобів психолого-педагогічного впливу тощо [3, с. 124-129].

Отже, успішна професійна підготовка педагогічних кадрів має бути побудована на інтеграції цих груп психологічних компетенцій, перетворюючи теоретичні знання на практичні інструменти для забезпечення психологічно здорового та розвивального середовища для дітей дошкільного віку.

Високий рівень психологічної компетентності забезпечує перетворення традиційного освітнього процесу на творчий, дослідницький простір, де педагог і дитина стають співавторами, що, зрештою, гарантує максимальне розкриття потенціалу кожного учасника.

Отже, психологічну компетентність слід розглядати як одну з ключових передумов професіоналізму та педагогічної майстерності вихователя, що набуває повноцінного вияву за наявності цілеспрямованості, активності та самостійності його педагогічного мислення.

Якість психологічної підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України безпосередньо залежить від діючих нормативно-правових актів та освітніх стандартів. Аналіз їх відповідності потребам сьогодення виявляє як прогресивні кроки, спрямовані на євроінтеграцію, так і значні виклики, зумовлені соціально-політичною ситуацією в країні.

Сучасні Стандарти вищої освіти для педагогічних спеціальностей розробляються з урахуванням компетентнісного

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

підходу та вимог Національної рамки кваліфікацій (НРК), гармонізованої з Європейською рамкою кваліфікацій (EQF). Це забезпечує *формальну Євроінтеграцію* (стандарти містять вимоги до інтегральних, загальних і фахових (спеціальних) компетентностей, які формально відповідають європейським очікуванням. Наприклад, обов'язкове включення соціально-особистісних компетентностей (взаємодія, лідерство тощо); *запит на інклюзію* (стандарти відображають вимогу щодо формування інклюзивної компетентності для вихователів. Фахівці мають бути готові до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), що вимагає глибокої психологічної підготовки з корекційної і спеціальної психології) тощо.

Однак, головна проблема полягає у неповному відображенні динамічних потреб ринку праці та соціальних реалій. Часто стандарти залишаються теоретизованими, не приділяючи належної уваги формуванню практичного інструментарію. Про це свідчать труднощі молодих фахівців у реальних кризових ситуаціях, де академічного багажу виявляється замало для ефективного супроводу осіб із травматичним досвідом, а брак когнітивної гнучкості та навичок саморегуляції перешкоджає конструктивній взаємодії в умовах високої нестабільності.

Відповідно до Стандарту вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затвердженого у листопаді 2019 року, мету навчання у закладах вищої освіти визначено як підготовку фахівців до розвитку, навчання й виховання дітей раннього та дошкільного віку в умовах освітніх закладів і сім'ї, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання, що вирізняються комплексністю та невизначеністю умов, із застосуванням теорії і методики дошкільної освіти [28, с. 6]. Важливим нормативним орієнтиром у професійній підготовці таких фахівців став Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», затверджений у жовтні 2021 року. Цей документ належить до ключових нормативних актів, що визначають зміст професійної діяльності вихователя, регламентують умови праці та допуску до професії, а також установлюють кваліфікаційні вимоги до професійних компетентностей педагогічних працівників. Згідно з положеннями

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

стандарту, вихователь закладу дошкільної освіти повинен мати документ про освіту, який підтверджує здобуття освітньої та/або професійної кваліфікації, виданий закладом вищої або фахової передвищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта або за іншою спеціальністю галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, за умови присвоєння професійної кваліфікації вихователя [27, с. 2-3].

Аналіз психологічних вимог до спеціальності вихователя закладу дошкільної освіти вказує, в основному, на вивчення таких фундаментальних і прикладних навчальних дисциплін, як психологія вікового розвитку, ігрова терапія, групова динаміка та навички першої психологічної допомоги. Оскільки вихователь є фахівцем першої лінії, який супроводжує дитину на етапі інтенсивного формування її особистості, він забезпечує емоційне та соціальне благополуччя вихованців протягом більшої частини дня. Відповідно, структура його фахової підготовки має базуватися на комплексному поєднанні знань про вікову норму та практичних умінь організації групової взаємодії. Це зумовлює виокремлення наступних змістових ліній психологічних вимог:

- психологія вікового розвитку: необхідність глибокого розуміння закономірностей та криз дошкільного віку (від 3 до 7 років), включаючи провідну діяльність (гру) та формування психічних новоутворень, таких як довільність поведінки, внутрішній план дій та первинна самооцінка тощо. Глибока обізнаність у цих питаннях дозволяє педагогу не лише адекватно планувати освітню діяльність, а й вчасно ідентифікувати можливі відхилення від траєкторії нормативного розвитку;

- ігрова терапія та групова динаміка: освоєння ігрової діяльності як основного методу корекційно-розвивальної роботи та засобу соціалізації. Сучасний вихователь повинен володіти навичками управління груповою динамікою, що передбачає регулювання міжособистісних конфліктів серед дітей, формування культури співпраці та створення сприятливого соціально-психологічного клімату в дитячому колективі;

- навички першої психологічної допомоги: здатність надати негайну, неспеціалізовану допомогу дитині в стані гострого стресу, переляку чи афекту. Ця компетенція набуває критичної актуальності в умовах воєнних дій та інших надзвичайних ситуацій,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

коли професійна готовність педагога швидко стабілізувати емоційний стан дитини стає запорукою збереження її ментального здоров'я та попередження подальшої травматизації.

Водночас, зазначені вимоги виступають не окремими елементами, а інтегрованою системою, що визначає професійну придатність фахівця. Ефективна реалізація цих функцій вимагає від майбутнього вихователя високого рівня емоційного інтелекту та здатності до рефлексії власного психологічного стану, оскільки стабільність самого педагога є першоосновою для створення безпечного простору для дітей. Таким чином, психологічна складова підготовки виступає стрижнем, навколо якого формується загальна професійна компетентність вихователя в системі сучасної дошкільної освіти.

Психологічна складова освітньо-професійних програм у системі вищої освіти України відіграє фундаментальну роль у процесі становлення професійної готовності майбутніх вихователів. Аналіз змісту та методичних засад реалізації цих програм дозволяє констатувати наявність ґрунтовної теоретичної бази, проте водночас виявляє низку системних суперечностей, які потребують концептуального переосмислення для відповідності сучасним вимогам дошкільної освіти.

Традиційно освітньо-професійні програми закладів вищої освіти включають блок фундаментальних психологічних дисциплін, що формують когнітивну основу діяльності педагога. Загальна та вікова (дитяча) психологія забезпечують розуміння закономірностей психічного розвитку та ідентифікацію ключових новоутворень дошкільного дитинства, тоді як педагогічна психологія розкриває механізми взаємодії у системі «педагог–дитина» та психологічні умови ефективності навчання. Важливим елементом є також корекційна (спеціальна) психологія, яка стає обов'язковим компонентом підготовки в контексті інклюзивної трансформації освіти, фокусуючись на особливостях роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Однак, попри вагомий обсяг теоретичних курсів, спостерігається проблема їхньої надмірної теоретизації. Знання часто залишаються декларативними, що ускладнює переведення наукових концепцій у площину практичного інструментарію. Це

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

призводить до ситуації, коли випускники, приміром, володіючи знаннями про зону найближчого розвитку чи вікові кризи, виявляються недостатньо готовими до їхньої операціоналізації в реальному освітньому просторі закладу дошкільної освіти. Логічним продовженням розв'язання цієї проблеми є посилення практичної компоненти підготовки через впровадження активних форм навчання (психологічні тренінги емпатії, комунікативної компетентності, саморегуляції, практикуми з дитячої, педагогічної психології тощо), що сприятиме розвитку професійної рефлексії і необхідних м'яких навичок (*soft skills*), без яких неможлива побудова емоційно безпечного середовища для вихованців.

Аналіз сучасних освітніх програм з підготовки фахівців за спеціальністю А2 Дошкільна освіта у провідних університетах України свідчить про поступове включення до вибіркової складової таких дисциплін, як «Психологія ігрової діяльності», «Психологічна служба в ЗДО», «Психологія професійної діяльності вихователя», «Практикум з дитячої психології» тощо. Проте важливим напрямом подальшого вдосконалення залишається розвиток інституту супервізії як обов'язкового елемента професійного становлення студента. На відміну від європейських моделей, де супервізія є базовим стандартом, в українських ОП ці функції традиційно виконує педагогічне керівництво практикою. Попри свою методичну цінність, таке керівництво може бути суттєво доповнене інструментами психологічної підтримки для забезпечення глибинної стабілізації майбутнього фахівця.

Окремої уваги потребує виклик, пов'язаний із ігноруванням психологічного здоров'я самого майбутнього педагога. Враховуючи високу емоційну напруженість професії, відсутність у програмах курсів зі стрес-менеджменту та навичок особистісної терапії є стратегічним ризиком. Це прямо суперечить засадам сучасного травма-інформованого підходу, який вимагає від вихователя високої внутрішньої стабільності як умови для надання підтримки дітям, особливо в контексті подолання наслідків військової агресії.

Таким чином, оптимізація психологічної підготовки вихователів у ЗВО України має відбуватися шляхом гармонізації теоретичного та прикладного блоків. Необхідним є перехід від

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

репродуктивного засвоєння психологічних теорій до формування дієвих компетентностей через збільшення годин на тренінгову роботу, впровадження елементів супервізії та акцентування уваги на ментальній стійкості студента. Лише за умови інтеграції цих компонентів можлива реалізація якісної та безпечної освітньої моделі, здатної відповідати викликам *VUCA*-світу та потребам сучасної дитини.

Для глибшого розуміння специфіки підготовки фахівців дошкільної освіти проведемо порівняльний аналіз змістового наповнення українських освітньо-професійних програм у провідних ЗВО України та досвіду країн Європейського Союзу (зокрема Польщі, Німеччини, Литви, Румунії, Фінляндії та ін.). Це дозволить виявити спільні вектори розвитку та специфічні розбіжності у формуванні психологічної компетентності.

У вітчизняній системі вищої освіти підготовка за спеціальністю А2 Дошкільна освіта традиційно має сильний фундаментальний блок, що включає до обов'язкових навчальних дисциплін «Психологію: загальну, вікову та педагогічну» як інтегрований або роздільний курс. Останніми роками, реагуючи на виклики часу, до планів активно впроваджуються дисципліни «Психологія інклюзивної освіти», «Спеціальну психологію». Натомість європейські програми (наприклад, у межах німецької моделі підготовки *Erzieher* або польських студій *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*) демонструють дещо інший розподіл акцентів:

1) *супервізія та ментальна гігієна*: у європейських програмах дисципліни такого спрямування є обов'язковими. Студенти не просто проходять практику, а працюють у малих групах із супервізором для аналізу власних емоційних реакцій на поведінку дітей. В Україні цей аспект зазвичай розчинений у загальному керівництві практикою, що не забезпечує належної психологічної підтримки студента;

2) *діагностика через спостереження* – це не теоретична психологія, а прикладна навичка фіксації мікрозмін у поведінці дитини для побудови індивідуального плану розвитку. В Україні ОП більш орієнтовані на знання вікових норм за підручником, ніж

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

на володіння, наприклад, інструментами лонгітюдіального спостереження;

3) *травма-педагогіка (Traumapädagogik)* – це специфічний блок, який зараз є критично важливим для України. Він уже давно інтегрований у програми країн ЄС, які мають практику роботи з дітьми-біженцями, що дозволяє вихователю своєчасно розрізняти прояви травми та створювати стабілізуюче середовище.

Порівняльний аналіз вказує на те, що вітчизняна система підготовки забезпечує вищий рівень теоретичної фундаментальності, проте поступається європейській у питаннях психологічної інструментальності та самозбереження фахівця.

Відтак для гармонізації вітчизняних освітніх програм із європейським простором необхідним є:

- *інтеграція супервізійних годин* у структуру педагогічної практики як обов'язкової умови допуску до професії;
- *упровадження курсів із резильєнтності та саморегуляції*, оскільки в умовах війни психологічна стійкість педагога є передумовою якості освітнього процесу;
- *створення міждисциплінарних модулів*, де психологічні знання вивчаються не як окрема теорія, а як інструмент вирішення конкретних ситуацій (кейс-методи).

Трансформація професійної підготовки вихователів в Україні має відбуватися через запозичення європейського досвіду психологічного супроводу студента при збереженні вітчизняних традицій фундаментальної психологічної школи. Це дозволить сформувати фахівця, здатного не лише навчати та виховувати, але й забезпечувати психологічну безпеку та відновлення дитини в кризових умовах.

Аналіз європейського досвіду професійної підготовки педагогічних кадрів дозволяє глибше зрозуміти вектори трансформації сучасної вищої освіти в контексті загальносвітових стандартів. Провідною тенденцією розвитку освітніх систем країн ЄС, що ґрунтується на засадах Болонського процесу та вимогах Європейської рамки кваліфікацій (EQF), є перехід від академічної трансляції знань до реалізації компетентнісного підходу. У межах цього підходу психологічна підготовка вихователів інтегрується у модульні програми, де ключовий акцент зміщується на розвиток

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

міжкультурної компетентності та навичок роботи в інклюзивному середовищі, що є особливо показовим для освітніх моделей Німеччини та Фінляндії.

Розглядаючи кейси провідних країн, варто звернути увагу на унікальність фінської моделі, де підготовка вихователів здійснюється виключно на магістерському рівні з вираженим дослідницьким компонентом. Психологічна складова тут фокусується не лише на когнітивному розвитку, а й на забезпеченні загального благополуччя (*well-being*) дитини, що вимагає від педагога високого рівня критичного мислення та здатності до самостійного проєктування безпечного освітнього простору. Водночас досвід Німеччини демонструє переваги глибокої спеціалізації у сфері корекційної педагогіки, забезпечуючи майбутніх фахівців ЗДО фундаментальною клінічною та психодіагностичною підготовкою, що дозволяє здійснювати кваліфікований супровід дітей із найскладнішими порушеннями розвитку. Своєю чергою, британська модель *Early Years Education* виокремлюється обов'язковістю інституту супервізії та розвитком рефлексивних навичок. Використання сучасних технологій, зокрема для дистанційного логопедичного чи психологічного супроводу, інтегрується в щоденну практику вихователя як природний інструмент підтримки розвитку дитини.

Вивчення зазначених моделей дозволяє виокремити ключові психологічні переваги європейської системи, які можуть бути адаптовані до вітчизняних реалій. По-перше, це органічна інтеграція психології та практики, де психологічні знання виступають прикладним інструментом діяльності, а не ізольованою теоретичною дисципліною. По-друге, це запровадження обов'язкового менторства та супервізії на початкових етапах кар'єри, що є найефективнішим механізмом запобігання професійному вигоранню, запорукою успішної адаптації випускника до реальних умов праці, та сприяє швидкому переходу від теоретичного навчання до самостійної якісної практики. Нарешті, вагомою перевагою є фокус на розвитку *soft-skills* і процесах самопізнання студента. Особистісне зростання майбутнього вихователя розглядається як невід'ємна частина професійного становлення, оскільки лише психологічно зрілий та

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

збалансований педагог здатен стати фасилітатором гармонійного розвитку дитини.

Як бачимо, сучасна парадигма дошкільної освіти висуває нові вимоги до психологічної компетентності педагога, переміщуючи акцент із суто дидактичних навичок на здатність до психологічного супроводу, фасилітації та підтримки ментального здоров'я дитини. Аналіз вітчизняних та зарубіжних ОПП дозволяє виокремити фундаментальні відмінності у підходах до формування психологічного профілю майбутнього вихователя.

Аналіз систем вищої освіти дозволяє виокремити ключові розбіжності між вітчизняним і європейським підходами до формування психологічної компетентності майбутніх педагогів (табл. 2.1.).

Аналіз психологічного компонента в ОП провідних українських ЗВО (2021–2025 рр.) демонструє тенденцію до посилення психологізації (в Україні формується потужний «психологічний стандарт» підготовки вихователя, який за кількістю кредитів (до 26 ЄКТС) уже не поступається польським чи литовським аналогам), проте зберігають значну автономність у виборі спеціалізованих дисциплін.

Таблиця 2.1.

Порівняльна характеристика моделей психологічної підготовки

Критерій	Україна	Європа (Фінляндія, Німеччина, Румунія, Польща)
Загальна орієнтація	Теоретична, знаннява, академічна	Компетентнісна, практико-орієнтована, дослідницька
Обсяг (кредити ЄКТС)	18–24 кредити (8–10% програми)	25–35 кредитів (12–15% програми)
Емоційна стійкість / EQ	Декларативне вивчення теорій	Інтегровано у тренінги, обов'язкова рефлексія
Супервізія	Не обов'язкова, часто відсутня	Обов'язковий елемент практики та початку кар'єри
Методи навчання	Лекції, семінари, фрагментарні тренінги	Воркшопи, симуляції, балінтовські групи
Робота з ООП	Окремі курси або післядипломна освіта	Наскрізна інтеграція в базову підготовку

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

В українському освітньому просторі спостерігається диференціація підходів, яку можна класифікувати у такі моделі:

- інтегровано-спеціалізована модель [21]: достатня кількість психологічних дисциплін як серед обов'язкових, так і серед вибіркових свідчить про зміщення акценту на клініко-психологічний супровід та інклюзивну культуру;

- інноваційно-компетентнісна модель [16; 20]: фокусуються на синтезі психології та «*soft skills*», інтегруючи корекційну психологію та акцентуючи увагу на психології лідерства й *Action Research* (дослідження через дію), що корелює з дослідницьким підходом європейських університетів, зокрема з фінським досвідом цифрового благополуччя дитини;

- прагматично-дуальна модель [23]: унікальність полягає в апробації психологічних теорій у реальному професійному середовищі через механізми дуальної освіти, що мінімізує розрив між теоретичними знаннями та практичними навичками кризової взаємодії;

- класично-теоретична модель [15; 17; 22; 23]: зберігає пріоритет фундаментальної підготовки, де психологія виступає методологічним підґрунтям для методичної роботи, надаючи стійку теоретичну базу, але потребують розширення інструментарію саморегуляції.

Порівняльний аналіз виявив низку системних відмінностей між вітчизняною та європейською моделями підготовки вихователя:

- структурна цілісність: на відміну від України, де дошкільна та початкова освіта розділені, у більшості європейських країн домінує модель «*Primary and Early Childhood Teacher Education*». Це дозволяє вивчати психологію дитини як безперервний процес (від 3 до 10 років), забезпечуючи психологічну наступність;

- клінічний і діагностичний аспект: демонструє виражену спрямованість на когнітивну психологію та психопедагогіку. Наприклад, в ОП Університету Трансільванії (*UnitBV*, Румунія) [34], вихователь наділений функціями ранньої психологічної діагностики, тоді як в Україні ці функції часто залишаються виключною прерогативою практичного психолога;

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

– інститут супервізії: наприклад, у Литві та Фінляндії психологічна підготовка невіддільна від супервізії – групової рефлексії власного емоційного стану студента [36]. У вітчизняних ОП цей компонент наразі представлений фрагментарно, переважно у каталогах вибіркового дисциплін.

Проаналізовані ОП зі спеціальності «Дошкільна освіта», що функціонують у вітчизняних ЗВО, демонструють високу адаптивність та інтеграцію сучасних психологічних компонентів (інклюзія, етнопсихологія, медіація). Водночас процес професійної підготовки вихователів наразі стримується низкою інституційних бар'єрів. Зокрема, віднесення спеціальності до категорії регульованих посилює жорстку стандартизацію, що обмежує академічну автономію університетів у створенні гнучких навчальних планів. Це створює протиріччя між статичністю освітніх стандартів і динамічним запитом ринку праці, унеможливаючи впровадження міждисциплінарних програм. Відсутність чіткої нормативної бази для мікроспеціалізацій призводить до фрагментарності знань, не дозволяючи формувати вузькопрофільні компетенції (наприклад, у сфері інклюзії чи цифрової педагогіки), які є критично важливими для сучасного закладу дошкільної освіти.

Для досягнення європейських стандартів вважаємо за необхідне, насамперед:

- 1) впровадити наскрізну супервізію вже на етапі навчання;
- 2) інтегрувати модулі з «Травма-педагогіки» як обов'язкової, а не вибіркової складової, враховуючи соціально-політичний контекст України;
- 3) перейти до комплексних психопедагогічних іспитів, які оцінюватимуть також здатність студента вирішувати складні психологічні кейси.

Аналіз шести провідних українських ОПП у зіставленні з досвідом Румунії, Польщі, Фінляндії та Литви дозволяє зробити наступні висновки:

- 1) конкурентність обсягу: програми за кількістю кредитів та спрямованістю на інклюзію фактично досягли рівня стандартів Польщі та Литви [17; 19; 21];
- 2) дуальність як інновація: досвід Уманського університету з

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

дуальною освітою є найбільш ефективним інструментом подолання розриву між теорією та практикою, що наближає українську модель до німецької системи підготовки фахівців, де психологічні знання перевіряються через реальну педагогічну дію («*Learning by doing*») [23];

3) фокус на *Well-being* вихователя: окремі ОП містять елементи психогігієни та профілактики професійного вигорання, що корелює з європейськими стандартами ментального здоров'я педагога.

Проте, у порівнянні з Румунією та Фінляндією, в українських ОПП спостерігається дефіцит клінічного фокусу та «Травма-педагогіки» (*Trauma-informed care*), що є критично важливим в умовах воєнного стану; відсутність інституційної підтримки (жодна з аналізованих українських програм не виділяє окремих кредитів на супервізію студента, що залишається суттєвим відхиленням від, наприклад, британських і фінських стандартів). Наприклад, румунська модель, представлена програмою «*Pedagogy of Primary and Preschool Education*» Університету Трансільванії (*UnitBV*), є показовим прикладом синтезу клінічної психології та практичної педагогіки [34].

На відміну від українських ОП, де психологія часто виноситься в окремий блок на молодших курсах, у румунській програмі психологічні дисципліни є наскрізними та займають значну частку освітнього процесу: фундаментальна психологія та психологія розвитку (9 ECTS на 1-му курсі) – закладають базу для розуміння когнітивних процесів; основи спеціальної психопедагогіки (5 ECTS) – обов'язковий курс, що фокусується на інклюзії; психопедагогіка гри (4 ECTS) – розглядає гру не просто як метод навчання, а як терапевтичний та діагностичний інструмент; інтеграція та інклюзія в ранньому віці (4 ECTS) – спеціалізований курс, що поєднує знання про дошкільну та початкову освіту.

Виділимо також і інші акценти у підготовці фахівця дошкільної освіти в європейських країнах:

- *психофізіологічний фокус*: значна увага приділяється генетичній та когнітивній психології, що дозволяє вихователю працювати з причинами поведінки, а не лише з її проявами;

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

- *діагностична спрямованість*: студенти навчаються методів раннього виявлення дитячих травм та розладів розвитку, що в Україні часто виноситься на рівень спеціалістів-психологів;

- *консультування*: ОП включають розвиток навичок психологічного супроводу батьків.

Так, наприклад, Університет в Гельсінкі (*University of Helsinki*) пропонує бакалаврські програми *Primary and Early Childhood Teacher Education*, де *Well-being* (благополуччя) дитини є центральним об'єктом дослідження протягом усіх років навчання [35];

- *наступність*: об'єднання дошкільної та початкової освіти в одну програму за кордоном дозволяє психологічній підготовці бути більш фундаментальною та тривалою;

- *кредитне наповнення*: румунська та литовська моделі виділяють на 25–35% більше кредитів саме на прикладну психологію (консультування, корекція, інклюзія) порівняно з ОП у вітчизняних ЗВО;

- *методологія*: закордонні програми (особливо *UnitBV* та фінські ЗВО) роблять наголос на «Травма-педагогіці» та рефлексії, тоді як українські програми залишаються переважно академічно-описовими.

Наразі, про що свідчить перелік навчальних дисциплін, у проаналізованих ОПП, українська система вищої освіти успішно завершила етап кількісного наповнення програм психологічним змістом. Наступним етапом має стати якісна трансформація: перехід від лекційного викладання до тренінгового та обов'язкове впровадження курсів із психологічної стійкості вихователя та супервізійної підтримки як невід'ємних складників професійного стандарту.

Проте перехід до якісно нових стандартів підготовки неможливий без переосмислення ролі самого суб'єкта навчання. Адже професійна компетентність вихователя не обмежується лише сумою знань, а безпосередньо корелює з його внутрішньою цілісністю. Саме тому системна психологічна підтримка студентів – майбутніх вихователів, виступає фундаментальною умовою їхнього повноцінного особистісного та професійного становлення. У сучасному освітньому просторі цей процес розглядається не

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

лише як механізм подолання академічних труднощів, а як стратегічний інструмент формування рефлексивної особистості фахівця, здатного до ефективного функціонування в умовах інтенсивного емоційного навантаження.

Ключовим інституційним інструментом забезпечення ментального здоров'я майбутніх вихователів є університетські психологічні служби та центри, діяльність яких повинна реалізуватися через три взаємопов'язані вектори: *превентивний напрям*, який фокусується на проведенні семінарів і тренінгів із стрес-менеджменту та адаптивності, що дозволяє попередити професійне вигорання, перші ознаки якого нерідко проявляються вже на етапі виробничої практики; *консультативний* – передбачає надання індивідуальної та групової допомоги у вирішенні міжособистісних конфліктів чи подоланні особистісних криз; *діагностичний* – забезпечує своєчасне виявлення ризиків дезадаптації та емоційних розладів, що є критично важливим для превенції професійної деформації.

Для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та логопедів доступ до такої підтримки має особливе значення, адже специфіка їхньої діяльності вимагає виняткового рівня емоційного інтелекту та досконалого самоконтролю. І саме ефективна робота університетських психологічних служб покликана мінімізувати ризики трансляції власних невирішених психологічних проблем студента на вихованців, що є запорукою етичності та якості майбутньої професійної діяльності.

Оскільки професійна підготовка вихователя виходить далеко за межі трансляції знань, трансформуючись у цілісний процес формування особистості, то центральне місце у цій структурі посідає саморефлексія – здатність фахівця аналізувати власні емоційні реакції та їхній вплив на дитину. Розвиток цієї якості відбувається через впровадження активних методів навчання: аналіз кейсів, ведення рефлексивних щоденників під час практики та участь у балінтовських групах. Саме через рефлексивну практику студент усвідомлює власні професійно значущі якості та визначає траєкторію подальшого самовдосконалення.

Важливою складовою цього процесу також є виховання професійної відповідальності, що ґрунтується на глибокому

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

розумінні етичних норм та усвідомленні довгострокових наслідків педагогічного впливу на розвиток особистості дитини. Формування такої відповідальності вимагає надання студентам певної автономії під час практичної діяльності, що сприяє гармонізації їхнього особистісного росту. Останній, своєю чергою, передбачає розвиток емпатії, толерантності та гуманістичної позиції, які є стрижневими вимогами сучасної інклюзивної освіти.

Об'єктивний аналіз дозволяє стверджувати, що психологічна підтримка у закладах вищої освіти є не допоміжним сервісом, а стратегічною ланкою підготовки педагогічних кадрів. Забезпечення психологічної зрілості та стійкості випускників є необхідною умовою для розбудови безпечного освітнього середовища в дошкільній ланці, що корелює із запитами як українського суспільства, так і загальноєвропейськими освітніми стандартами.

Узагальнюючи результати порівняльного аналізу психологічної складової у підготовці вихователів, можна дійти висновку, що українська та європейська системи вищої освіти мають принципово різні акцентні вектори. Якщо вітчизняна модель традиційно базується на глибокій академічній фундаментальності та ґрунтовному вивченні теоретичних засад психічного розвитку, то зарубіжний досвід (зокрема Фінляндії, Німеччини та Великої Британії) демонструє переваги прагматичного підходу, де психологія виступає не стільки предметом вивчення, скільки інструментом професійної екзистенції та успіху, прикладним інструментарієм.

Основними відмінностями європейського підходу є пріоритетність розвитку емоційного інтелекту (EQ) та практичної стійкості студента. У європейській практиці професійна підготовка невід'ємна від ментальної гігієни: інститут супервізії та менторства є обов'язковою умовою, що дозволяє майбутньому фахівцю рефлексувати над власним станом і запобігати деформації ще на етапі навчання. В українському контексті цей компонент наразі залишається фрагментарним, що на тлі сучасних соціальних і військових викликів створює ризики швидкого професійного вигорання молодих кадрів.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Військова агресія та її наслідки суттєво змінили пріоритети та підвищили психологічні вимоги до педагогічних кадрів ЗДО, зробивши необхідним термінове посилення компетенцій кризового консультування та травма-інформованого підходу (*trauma-informed approach*).

Вихователі ЗДО, працюючи з внутрішньо переміщеними особами (ВПО) та дітьми, які пережили обстріли чи окупацію, зіштовхуються з гострими стресовими реакціями та ризиком розвитку ПТСР (посттравматичного стресового розладу). Згідно з сучасними протоколами, перша психологічна допомога (ППД) та кризова інтервенція мають бути не додатковим, а базовим елементом професійної підготовки. Однак, незважаючи на актуальність, систематичне та обов'язкове включення достатнього обсягу навчальних модулів з кризової психології, травматерапії, а також обов'язкової супервізії (як це прийнято в європейських клінічних стандартах) до СВО, не є універсальним. Наразі це часто реалізується лише на рівні вибіркової складової освітніх програм або як підвищення кваліфікації для вже працюючих фахівців.

Таким чином, для забезпечення психологічної безпеки нормативно-правове поле України вимагає динамічної та проактивної адаптації стандартів вищої освіти, яка б закріплювала обов'язковість формування у майбутніх педагогів і психологів компетенцій роботи з травмою та стресостійкості на інституційному рівні.

Проведений порівняльний аналіз освітньо-професійних програм та стратегій підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні та країнах ЄС дозволяє констатувати завершення етапу кількісного накопичення психологічного змісту в навчальних планах та перехід до фази якісної трансформації професійної підготовки. На основі дослідження зроблено наступні висновки:

1) психологічна компетентність сучасного вихователя зміщується з площини відтворення теоретичних знань у площину прикладного володіння навичками емпатії, кризової інтервенції та ненасильницької комунікації. Засвоєння фахових знань через інструментарій кейс-стаді та симуляційне моделювання реальних ситуацій у групі ЗДО є ключовим чинником готовності фахівця до професійної діяльності в умовах невизначеності. Відтак сучасна

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

підготовка вихователя ЗДО вимагає домінування прикладного вектора, психологізації практики та необхідності інституціалізації супервізії в освітньому процесі (створення професійної спільноти підтримки через механізм обов'язкових супервізійних груп як однієї із фундаментальних умов фахового становлення). Супервізія дозволяє студентам не лише аналізувати складні кейси з позиції психологічного комфорту дитини, а й здійснювати рефлексію власного стану, що є запорукою професійного довголіття та збереження якості освітніх послуг;

2) культура піклування про власний психологічний ресурс має стати невід'ємною частиною професійного стандарту вихователя (пріоритетність ментального здоров'я як складника фаховості). Включення до ОПП спецкурсів із самодопомоги, стрес-менеджменту та профілактики професійного вигорання дозволяє сформувати у майбутніх вихователів високий рівень резильєнтності, що є критично важливим для функціонування в сучасному напруженому освітньому просторі;

3) створення цілісних інтегрованих курсів, що базуються на травма-інформованому підході та принципах інклюзії, дозволяє сформувати у випускника комплексне бачення дитини як унікальної особистості в системі її соціальних та психологічних зв'язків (методологічна конвергенція та міждисциплінарний підхід).

Підсумовуючи результати дослідження, можна стверджувати, що сучасний вектор розвитку української системи підготовки педагогів ЗДО спрямований на формування фахівця нового типу – «рефлексивного практика», здатного гармонійно поєднувати глибоку психологічну експертизу з гнучкістю педагогічної дії. Такий професійний портрет передбачає не лише досконале володіння методиками навчання, а й високий рівень емоційного інтелекту (EQ), розвинену здатність до рефлексії та особистісну стійкість, що повністю відповідає європейським освітнім трендам. Реформування української вищої школи в цьому напрямі виступає не лише вимогою євроінтеграційних процесів, а й стратегічною необхідністю для забезпечення психологічної безпеки та гармонійного розвитку дітей у поствоєнний період.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Європейський досвід доводить, що ефективність психологічної підготовки визначається не кількістю засвоєної інформації, а здатністю фахівця трансформувати знання у дієві стратегії підтримки дитини та збереження власного ментального здоров'я. У європейському освітньому дискурсі спостерігається стала тенденція до пріоритезації «Травма-педагогіки», концепції *Well-being* (психологічного благополуччя) та інституціалізованої супервізії. В українському сегменті вищої освіти ці аспекти наразі перебувають на стадії активної апробації та поступового впровадження, переважно у формі варіативних освітніх компонентів.

Окремої уваги заслуговує розвиток дуальної форми освіти, яка за своїм спрямуванням корелює з практико-орієнтованими стандартами низки країн ЄС. Це створює умови для апробації теоретичних психологічних знань у реальному професійному середовищі, сприяючи глибшій інтеграції теорії та практики.

Попри успішну імплементацію кількісних параметрів ЄКТС, вітчизняна система вищої освіти потребує глибинної змістовної реконцептуалізації. Розглядаючи професійну підготовку вихователя у ширшому соціально-психологічному контексті, варто наголосити, що сучасна система вищої освіти функціонує як простір не лише професійної, а й особистісної трансформації майбутнього фахівця. Саме в університетському середовищі формується базова модель професійної ідентичності педагога, що визначає його здатність до емпатійної взаємодії, відповідального прийняття рішень та психологічно виваженого реагування на поведінку дитини.

Психологічна підготовка в цьому контексті має розглядатися як наскрізний процес, що охоплює всі етапи професійного становлення – від первинної мотивації до рефлексії власної педагогічної практики. Вона передбачає не лише оволодіння теоретичними знаннями з психології розвитку чи педагогічної психології, а й формування здатності до самостереження, аналізу власних емоційних реакцій та усвідомлення впливу особистісних характеристик на взаємодію з дітьми.

В умовах посткризового суспільства психологічна зрілість педагога виступає ключовим ресурсом стабілізації освітнього

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

середовища. Саме вихователь стає для дитини фігурою емоційної підтримки, модератором соціалізації та провідником досвіду безпечної взаємодії. Це зумовлює необхідність розглядати психологічну підготовку не як окремий модуль освітньої програми, а як системоутворювальний елемент професійної освіти, який визначає якість функціонування всієї дошкільної ланки.

Таким чином, подальша модернізація підготовки вихователів має бути спрямована на інтеграцію психологічного виміру в усі компоненти освітнього процесу, формуючи цілісну модель професійної готовності, де поєднуються теоретична обізнаність, практична компетентність і особистісна стійкість педагога.

Ключовим вектором трансформації має стати перехід від репродуктивних лекційних методів до тренінгової парадигми навчання, а також інтеграція обов'язкових модулів із розвитку резильєнтності та саморегуляції майбутнього педагога. Реалізація цієї стратегії вимагає переходу до інтегративної моделі фахівця, де ключовим дескриптором постає готовність до рефлексивної діяльності. Професійна ефективність такого педагога детермінується синергією когнітивної складової та розвиненого емоційного інтелекту, що дозволяє конвертувати знання у гнучкі стратегії поведінки. У цій системі координат здатність до психологічної самопомоги перетворюється з факультативної навички на базову фахову компетенцію, що забезпечує професійну життєздатність і запобігає деструктивним деформаціям особистості в умовах тривалого суспільного стресу.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва О. (2023). Сутність психологічної компетентності педагога в контексті концепції Нової української школи. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2023. № 39(179). С. 161–169. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.11.2023.017>
2. Алексєєнко-Лемовська Л. Складники професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: педагогічна майстерність, педагогічна творчість. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 69. С. 5–

9.

3. Барчі Б. В., Магерович К. В. Психологічні компетенції та компетентності сучасного вчителя. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*. 2023. Вип. 2(35). С. 124–129. URL: <https://msu.edu.ua/educationandscience/wp-content/uploads/2024/04/Психологічні-компетенції-та-компетентності-сучасного-вчителя.pdf>.
4. Беленька Г. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Київ: Університет ім. Б. Грінченка, 2011. 332 с.
5. Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 220–224. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_44.
6. Гавриш Н.В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки / Бердян. держ. пед. ун-т. Бердянськ*, 2007. Вип. 3. С. 44–49.
7. Гомонюк О., Мацук Л., Панчишина Р. Розвиток професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як предмет наукових досліджень. *Scientific Journal «Psychology Travelogs»*. 2023. Issue 4. С. 242–250. DOI: 10.31891/PT-2023-4-25.
8. Коврей О., Бобирева Д. Фахова компетентність майбутніх вихователів: теоретичні підходи до її формування на засадах компетентісного підходу. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8. №. 4. pp. 505-514. DOI: 10.25128/2520-6230.21.4.
9. Дубасенюк О., Вознюк О. Методологія впровадження акмеологічної концепції професійного розвитку майбутнього педагога з орієнтацією на духовне й моральне та інтелектуальне зростання особистості. *Нові технології навчання*. 2025. № (98). С. 58–65. URL: <https://www.journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/397>.
10. Загородня Л. Формування екологічної компетентності в майбутніх вихователів в дошкільному навчальному закладі.

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Комплексний підхід до формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: монографія / О. І. Курок, Н. М. Гордій та ін.; під заг. ред. О.І. Курка. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка 2015. С. 162–179.

11. Косенчук О. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 1. С. 71–77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2019_1_12.
12. Морзе Н., Буйницька О., Кочарян А. ІК-компетентність викладачів та студентів як шлях до формування інформаційно-освітнього середовища університету. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри*. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 151–196.
13. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268
14. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ : АКОНІТ, 2006. Т. 1 : А–К. 926 с.
15. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2024. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/Curriculum/594/rwen2cln.pdf>.
16. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2024. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/op/pf/012_DO_bak_2024.pdf.
17. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, проєкт 2025. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/OPP-Doshkilna-osvita-2025-2.pdf>.
18. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

(бакалаврського) рівня вищої освіти / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, проєкт 2025. URL: <https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/main/page/licenzuvannia-ta-akredetacia/fks/opp/2025/a2b-do-b.pdf>.

19. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2025. URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20licenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/%D0%902_2025.pdf.
20. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2024. URL: https://udu.edu.ua/files/op_bakalavr/01/012_doshkilna_osvita.pdf.
21. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. URL: https://ped.chnu.edu.ua/media/nwvltxt/a2-doshkilna-osvita_opp-doshkilna-osvita-bakalavr.pdf.
22. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Ужгородський національний університет. Ужгород, 2024. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/program/168/doshkilna-osvita>.
23. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2024. URL: <https://surl.li/famrir>
24. Пасічніченко А.В. Психологічна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти. *Електронний збірник наукових праць ЗОШПО*. 2020. № 1 (43). URL: https://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip43.html
25. Пасічніченко А., Ковалевська Н. Психологічна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: аутопсихологічний компонент. *Якість підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: виклики сьогодення* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава : ПНПУ імені

- В.Г. Короленка, 2022. С. 200–203. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25073/1/Психологічна_компетентність.pdf
26. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Г. В. Беленька та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
27. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ Міністерства освіти і науки України від 19 жовт. 2021 р. № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>.
28. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>
29. Сиротич Н. Б. Методологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2010. № 1. С. 15–20.
30. Хорольська О.О. Формування психологічної компетентності як однієї з ключових складових професійного стандарту вчителя: просвітницька програма. Кременчук, 2021. 51 с. URL: [Психологічна_компетентність_стандарт_вчителя_Хорольська.pdf](#)
31. Bennett N., Lemoine G.J. What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*. 2014. Vol. 57. Is. 3. P. 311–317. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
32. Childhood Pedagogy : Professional Bachelor / Vilniaus Kolegija. Vilnius, 2024. URL: <https://viko.lt/en/programme/childhood-pedagogy/>.
33. Kuzina O. Preparatory Training for Preschool Education Specialist

in the Context of the European Experience. *Educological discourse*. 2019. № 3-4 (26-27). P. 319–329. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.3-4.319329>.

34. Pedagogy of Primary and Preschool Education: Bachelor's degree / Transilvania University of Braşov. Braşov, 2024. URL: https://psihoedu.unitbv.ro/images/Study_programmes/Curriculum_and_Syllabus/2023-2024/PSE_licenta_PIPP_2023-2024.pdf
35. Primary Teacher Education: Bachelor's Programme in Education / University of Helsinki. Helsinki, 2024. URL: <https://www.helsinki.fi/en/degree-programmes/bachelors-programme-education>.
36. Primary Teacher Education: BA+MA / University of Turku. Turku, 2024. URL: <https://www.utu.fi/en/study-at-utu/bachelors-degree-programmes/primary-teacher-education>.
37. Przedszkolna i Wczesnoszkolna Pedagogika: Uniform Master's Studies / University of Warsaw. Warsaw, 2024. URL: https://irk.uksw.edu.pl/en-gb/offer/BRE_2025_26/programme/BRE_WNP_NS_MGR_PPW/?from=field:PPW063#Program_studi_w

2.2. Актуальні проблеми естетичного виховання у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

У контексті розгляду змісту та умов професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, окреслених у попередніх підрозділах розділу 2, особливого значення набуває естетична складова як важливий компонент цілісної професійної готовності педагога до роботи з дітьми дошкільного віку. Підготовка сучасного вихователя передбачає інтеграцію фахових, методичних, психологічних і культурологічних компонентів, у межах яких естетичне виховання виступає не окремим напрямом, а органічною частиною формування його професійної компетентності, творчої індивідуальності та здатності до культуротворчої діяльності.

У сучасних соціокультурних умовах, позначених воєнними викликами, трансформаціями суспільної свідомості, активізацією

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

процесів євроінтеграції та переосмислення національних цінностей, естетичне виховання постає як чинник духовної стійкості особистості, її культурної самоідентифікації та здатності до емоційно-ціннісного сприймання світу. Дошкільний вік у цьому контексті визначається як базовий етап формування художнього досвіду дитини, розвитку її творчих здібностей, емоційної чутливості та естетичного ставлення до навколишнього середовища. Саме тому професійна підготовка вихователя має забезпечувати його готовність до організації художньо-естетичного розвитку дітей на засадах цілісності, культуровідповідності та гуманістичної спрямованості освітнього процесу.

Положення Базового компонента дошкільної освіти акцентують увагу на необхідності формування у дітей емоційно-ціннісного досвіду, розвитку творчої активності, здатності до художнього сприймання та самовираження у різних видах діяльності [11]. Це передбачає відповідну підготовку педагога, здатного створювати розвивальне художньо-естетичне середовище, організовувати різні види мистецької діяльності та забезпечувати інтеграцію естетичного розвитку з іншими освітніми напрямками. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» визначає створення такого середовища та організацію художньо-творчої діяльності дітей як важливі складові професійної діяльності педагога [12]. Отже, естетична підготовка майбутніх вихователів має розглядатися як невід'ємна частина їхньої професійної компетентності, що поєднує знання про мистецтво, ціннісні орієнтації, творчі вміння та здатність до організації художньо-комунікативного простору.

У науково-педагогічному дискурсі естетичне виховання трактується як система педагогічних впливів, спрямованих на розвиток здатності особистості сприймати, оцінювати й створювати прекрасне у мистецтві, природі та повсякденному житті [1; 6]. У підготовці педагогів цей процес пов'язується з формуванням естетичної компетентності як інтегрованої професійно-особистісної якості, що забезпечує здатність майбутнього вихователя реалізовувати завдання художньо-

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

естетичного розвитку дітей та створювати відповідне освітнє середовище.

Сучасні дослідження засвідчують, що формування естетичної компетентності майбутніх педагогів пов'язане з розвитком їхньої педагогічної творчості, культурної рефлексії та здатності до інноваційної діяльності. С. Сисоєва розглядає педагогічну творчість як основу професійної майстерності педагога та чинник розвитку його художньо-творчої компетентності [10]. У цьому контексті творчість виступає не допоміжною характеристикою, а сутнісною рисою педагогічної діяльності, що забезпечує варіативність педагогічних рішень, індивідуалізацію освітнього процесу та створення розвивального середовища.

Науково-методичний аналіз структури естетичної компетентності майбутніх педагогів представлено у працях С. Калаур, Н. Лупак, Г. Генсерук та ін. [3]. Дослідники визначають її як багатокомпонентне утворення, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний складники. Когнітивний компонент охоплює знання про мистецтво, художні засоби виразності, закономірності розвитку художньої культури та можливості її використання в освітньому процесі. Емоційно-ціннісний пов'язаний зі сформованістю художнього смаку, здатністю до естетичного переживання та емпатійності. Діяльнісний компонент передбачає готовність до організації різних видів художньої діяльності дітей, інтеграції мистецтва в освітній процес і створення художньо-комунікативного простору закладу дошкільної освіти.

Водночас результати сучасних досліджень і аналіз освітньої практики закладів вищої освіти свідчать про наявність низки суперечностей у професійній підготовці майбутніх вихователів. Передусім простежується розрив між зростанням суспільних вимог до творчої особистості педагога та реальним рівнем сформованості його художньо-естетичної культури. Освітні стандарти передбачають здатність педагога до проєктування інтегрованого освітнього процесу, використання мистецьких технологій і розвитку творчості дітей, проте в навчальному процесі часто домінують репродуктивні методи, що обмежують розвиток індивідуального творчого стилю студентів.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Іншою суттєвою суперечністю є недостатня інтеграція мистецьких дисциплін із фаховими та методичними компонентами підготовки. Мистецькі курси нерідко функціонують автономно, без належного зв'язку з педагогічною практикою, що знижує їхній професійний потенціал. Дослідження О. Половіної та І. Новоселецької засвідчують фрагментарність мистецьких знань студентів і їхню невпевненість у використанні художніх технологій у практиці ЗДО [9]. Автори наголошують на доцільності впровадження інтегративних моделей мистецької взаємодії, зокрема art-communication clusters, що забезпечують синтез різних видів художньої діяльності та сприяють формуванню цілісного художнього досвіду.

Сучасні європейські орієнтири розвитку дошкільної освіти також підкреслюють значущість мистецької підготовки педагогів. Документи Європейської комісії акцентують на ролі мистецтва у формуванні креативності, культурної ідентичності та емоційної компетентності дітей у системі ECCE [13]. Рекомендації OECD щодо забезпечення якісних взаємодій у дошкільній освіті наголошують на необхідності розвитку емоційно-ціннісного досвіду та творчої активності дітей як основи їхнього цілісного розвитку [14]. У звіті UNESCO щодо переосмислення освіти підкреслюється значення мистецтва як універсального засобу розвитку особистості та міжкультурного діалогу [15].

З огляду на це естетична підготовка майбутніх вихователів має розглядатися як складник загальної модернізації педагогічної освіти, спрямованої на формування творчої, культурно зрілої та рефлексивної особистості педагога.

Проблема формування естетичної компетентності майбутніх вихователів безпосередньо пов'язана з характеристиками освітнього середовища, у якому відбувається їхнє професійне становлення. У сучасній педагогічній науці освітнє середовище розглядається не лише як сукупність матеріально-просторових умов, а як цілісна система взаємодій, смислів і ціннісних орієнтацій, що визначають характер професійного розвитку особистості. У межах професійної підготовки вихователів художньо-естетичний вимір освітнього середовища має особливе значення, оскільки саме він забезпечує занурення студентів у

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

культурний досвід, формування художнього смаку, розвиток емоційної чутливості та творчої активності.

Дослідження В. Григоренка, М. Давидової, Н. Шевченко засвідчують, що художньо-естетичне освітнє середовище закладу вищої освіти виступає важливим чинником формування професійної компетентності майбутніх педагогів [2]. Воно створює умови для інтеграції різних видів мистецької діяльності, розвитку креативності, формування емоційно-комфортної атмосфери та підтримки творчої ініціативи студентів. Водночас ефективність такого середовища визначається не лише матеріальним забезпеченням (наявністю творчих майстерень, студій, виставкових просторів), а передусім характером педагогічної взаємодії, домінуванням ціннісно-орієнтованого підходу та можливістю для студентів реалізовувати власні творчі проєкти.

У професійній підготовці майбутніх вихователів художньо-естетичне середовище виконує кілька взаємопов'язаних функцій. По-перше, аксіологічну, оскільки сприяє формуванню системи естетичних цінностей, культурної ідентичності та художнього смаку. По-друге, розвивальну, забезпечуючи умови для розвитку образного мислення, емоційної чутливості, креативності та рефлексії. По-третє, комунікативну, створюючи простір для художнього діалогу, співтворчості та взаємного обміну культурними смислами. Саме через середовище відбувається поєднання знань, цінностей і діяльності, що забезпечує реальне формування естетичної компетентності педагога.

Разом з тим аналіз практики підготовки у закладах вищої освіти засвідчує, що моделювання повноцінного художньо-естетичного середовища часто здійснюється фрагментарно. Мистецька діяльність студентів обмежується межами окремих дисциплін і не набуває характеру наскрізного компонента освітнього процесу. Відсутність цілісної концепції художньо-естетичного розвитку у структурі освітньої програми призводить до того, що середовище не виконує повною мірою своєї формувальної функції. У результаті студенти не завжди мають змогу отримати системний досвід творчої діяльності та усвідомити педагогічний потенціал мистецтва як універсального засобу розвитку особистості дитини.

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Виявлені суперечності дають підстави окреслити основні проблемні поля у підготовці майбутніх вихователів до реалізації завдань естетичного виховання (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

**Суперечності у формуванні естетичної компетентності
майбутніх вихователів**

Суспільний і професійний запит	Реальний стан підготовки
Потреба у творчому, культурно зрілому вихователі	Недостатній рівень художньо-естетичної культури студентів
Необхідність інтеграції мистецтва в освітній процес	Ізольованість мистецьких дисциплін у навчальних планах
Орієнтація на компетентнісний підхід	Переважає репродуктивних методів навчання
Вимога створення естетичного освітнього середовища	Фрагментарність середовищних практик у ЗВО
Запит на інноваційні форми мистецької діяльності	Обмеженість практико-орієнтованих форм навчання

Аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх вихователів дозволяє конкретизувати ключові проблемні зони формування їхньої естетичної компетентності. Ці проблеми мають системний характер і пов'язані як зі змістом освітніх програм, так і з організацією освітнього середовища закладів вищої освіти (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

**Проблемні зони формування естетичної компетентності
майбутніх вихователів**

Напрямок	Виявлені труднощі	Наслідки
Зміст підготовки	Фрагментарність мистецьких курсів	Поверхневі знання про мистецтво
Методика навчання	Переважає репродуктивних методів	Низький рівень творчої активності
Освітнє середовище	Недостатня естетизація простору ЗВО	Обмежений художній досвід
Практична підготовка	Недостатня інтеграція з практикою	Невпевненість у роботі з дітьми

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Напрямок	Виявлені труднощі	Наслідки
Цифрові ресурси	Обмежене використання мистецьких медіа	Низька цифрова художня культура

Систематизація зазначених проблем дозволяє визначити пріоритетні напрями модернізації підготовки: інтеграцію мистецької освіти з фаховими дисциплінами, розширення практико-орієнтованих форм навчання, розвиток творчого освітнього середовища та впровадження цифрових мистецьких технологій.

Системний характер окреслених суперечностей свідчить про необхідність модернізації підходів до естетичної підготовки майбутніх вихователів. Передусім йдеться про переорієнтацію професійної освіти з передачі знань на створення умов для особистісного творчого розвитку студентів, інтеграцію мистецької освіти з фаховими дисциплінами та розширення практико-орієнтованих форм навчання.

Сучасні дослідження засвідчують ефективність практико-орієнтованих методів у підготовці майбутніх педагогів до організації художньо-естетичної діяльності дітей. С. Мальов обґрунтовує необхідність поєднання теоретичної підготовки з творчо-практичною діяльністю студентів, зокрема через творчі майстерні, мистецькі проєкти та інтегровані заняття [4]. У процесі такої діяльності студенти набувають досвіду організації художньої діяльності дітей, вчаться адаптувати мистецькі техніки до вікових можливостей дошкільників, проєктувати освітні ситуації та оцінювати результати творчої роботи.

Інноваційним напрямом є впровадження проєктного навчання, що орієнтує студентів на самостійну творчу діяльність, розв'язання реальних педагогічних завдань і створення авторських мистецьких продуктів. У процесі реалізації проєктів відбувається інтеграція знань з різних дисциплін, формуються навички командної взаємодії, розвивається рефлексивність і відповідальність за результат. Такий підхід сприяє переходу від теоретичного засвоєння матеріалу до практичного застосування знань у професійній діяльності.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Важливим напрямом модернізації естетичної підготовки є також інтеграція цифрових технологій у мистецьку освіту. Використання цифрових інструментів (віртуальних музеїв, мультимедійних ресурсів, інтерактивних платформ) розширює можливості художнього досвіду студентів, сприяє розвитку їхньої цифрової художньої культури та відкриває нові формати художньо-комунікативної взаємодії. Водночас цифровізація має поєднуватися з культурологічним осмисленням мистецтва, щоб уникнути формалізації творчого процесу та зберегти його гуманістичний зміст [8].

У контексті модернізації професійної підготовки майбутніх вихователів особливої уваги потребує розвиток художньо-естетичного освітнього середовища закладу вищої освіти як стратегічного ресурсу формування їхньої професійної компетентності. Таке середовище має забезпечувати не лише засвоєння мистецьких знань і вмінь, а й занурення студентів у культурно насичений простір, що стимулює їхню творчу активність, емоційно-ціннісну чутливість та здатність до художньої інтерпретації педагогічної реальності.

Естетично організоване освітнє середовище університету виступає важливим фактором професійного становлення майбутнього вихователя, оскільки створює умови для інтеграції навчальної, позааудиторної та творчої діяльності. Йдеться про системну організацію культурно-мистецького простору, що включає творчі майстерні, виставкові практики, театральні студії, музично-художні проекти, участь студентів у культурних подіях, фестивалях і міждисциплінарних освітніх ініціативах. Такий досвід сприяє формуванню у студентів цілісного уявлення про мистецтво як універсальний засіб розвитку особистості дитини та педагогічного впливу.

Важливим аспектом є також інтеграція мистецької діяльності в структуру педагогічної практики. Залучення студентів до організації художньо-естетичного середовища в закладах дошкільної освіти під час практики дозволяє їм апробувати власні творчі ідеї, формувати досвід взаємодії з дітьми у процесі мистецької діяльності та усвідомлювати педагогічний потенціал різних видів мистецтва. Така інтеграція сприяє переходу від

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

теоретичного розуміння естетичного виховання до реальної готовності його реалізовувати.

З огляду на сучасні європейські орієнтири розвитку дошкільної освіти, мистецтво розглядається як важливий інструмент формування креативності, культурної ідентичності та емоційної компетентності дітей у системі ЕСЕС [13; 14]. Відповідно підготовка майбутніх вихователів має забезпечувати їхню здатність інтегрувати мистецтво в освітній процес як засіб комунікації, соціалізації та особистісного розвитку дитини. У цьому контексті естетична підготовка виступає складником загальної культурної та професійної компетентності педагога, що поєднує художній досвід, педагогічну рефлексію та інноваційне мислення.

Окремої уваги потребує розвиток цифрової художньої культури майбутніх вихователів. Використання цифрових ресурсів у мистецькій освіті відкриває нові можливості для творчої діяльності, візуалізації педагогічних ідей та організації інтерактивних форм художньої взаємодії. Водночас важливо забезпечити баланс між цифровими та традиційними формами мистецької діяльності, зберігаючи гуманістичний зміст естетичного виховання та його культуротворчий потенціал.

Отже, розвиток художньо-естетичного освітнього середовища закладу вищої освіти, інтеграція мистецької підготовки з педагогічною практикою та впровадження інноваційних технологій навчання створюють передумови для формування естетичної компетентності майбутніх вихователів як складника їхньої професійної культури та творчої готовності до роботи з дітьми дошкільного віку.

Важливою умовою ефективного формування естетичної компетентності майбутніх вихователів є розвиток їхнього власного естетичного досвіду як інтегрованої складової професійного становлення. Йдеться не лише про засвоєння знань про мистецтво чи опанування художніх технік, а про формування здатності до емоційно-ціннісного сприймання культурних явищ, їхньої інтерпретації та використання в педагогічній діяльності. Саме особистісний естетичний досвід педагога визначає глибину його взаємодії з дітьми у процесі художньої діяльності, характер

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

естетичного середовища, яке він створює, та якість педагогічної комунікації.

Формування такого досвіду відбувається у процесі включення студентів у різні види культурно-мистецької діяльності: відвідування виставок, концертів, театральних постановок, участі у творчих проєктах, міждисциплінарних культурних ініціативах. Важливо, щоб ці форми діяльності були не епізодичними, а системно інтегрованими у структуру професійної підготовки. Саме через особистий художній досвід майбутній вихователь усвідомлює педагогічний потенціал мистецтва як засобу розвитку дитини, її емоційної сфери, мовлення, уяви та соціальної взаємодії.

Особливу роль у формуванні естетичного досвіду студентів відіграє рефлексія. Осмислення власних художніх вражень, переживань, творчих спроб сприяє розвитку професійної чутливості та здатності до педагогічної інтерпретації мистецького матеріалу. У цьому контексті доцільним є використання рефлексивних методів навчання: творчих щоденників, портфоліо, обговорення мистецьких подій, аналізу власних творчих робіт. Така діяльність формує у студентів здатність усвідомлювати зв'язок між особистим естетичним досвідом і педагогічною практикою.

Естетичний досвід майбутнього вихователя також пов'язаний із формуванням його ціннісних орієнтацій. Через мистецтво студент засвоює культурні смисли, норми, символи, що впливають на його світогляд і професійну позицію. У цьому контексті естетична підготовка виступає важливим чинником гуманізації професійної освіти, формування духовної культури педагога та його здатності до емпатійної взаємодії з дітьми.

З огляду на це естетичний досвід студента слід розглядати як ресурс професійного становлення, що забезпечує поєднання знань, емоційних переживань і творчої діяльності. Саме він створює підґрунтя для формування індивідуального педагогічного стилю, здатності до художньої інтерпретації педагогічних ситуацій та створення естетично насиченого освітнього середовища у закладі дошкільної освіти.

Сучасні підходи до професійної підготовки педагогів дошкільної освіти формуються в контексті європейських освітніх

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

орієнтирів, що підкреслюють значущість мистецької освіти як складника цілісного розвитку дитини. У документах Європейської комісії наголошується на ролі мистецтва у формуванні креативності, емоційної компетентності, культурної ідентичності та соціальної взаємодії дітей у системі ЕСЕС [13]. Відповідно підготовка вихователів має забезпечувати їхню готовність інтегрувати мистецтво в освітній процес як універсальний засіб розвитку особистості.

Європейські моделі підготовки педагогів передбачають міждисциплінарний характер мистецької освіти, поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом та розвиток творчої автономії студентів. Особлива увага приділяється формуванню здатності педагога до створення естетично насиченого середовища, організації творчої діяльності дітей, підтримки їхньої ініціативи та самовираження. У цьому контексті мистецтво розглядається як засіб розвитку не лише художніх здібностей, а й комунікативних, соціальних та емоційних компетентностей.

Рекомендації OECD підкреслюють, що якісні взаємодії у дошкільній освіті значною мірою залежать від здатності педагога створювати емоційно-комфортне середовище, підтримувати творчість дітей та сприяти їхньому самовираженню [14]. Мистецька діяльність у цьому процесі виступає важливим інструментом розвитку взаємодії, емпатії та співтворчості. Відповідно підготовка вихователів має забезпечувати розвиток їхніх творчих і комунікативних умінь, здатності до організації художньо-комунікативного простору.

У звітах UNESCO мистецтво розглядається як універсальний засіб формування гуманістичних цінностей, міжкультурного діалогу та соціальної згуртованості [15]. У контексті підготовки педагогів це означає необхідність формування їхньої культурної компетентності, здатності до інтерпретації мистецьких явищ і використання мистецтва як засобу розвитку особистості дитини.

З огляду на європейські орієнтири, модернізація естетичної підготовки майбутніх вихователів в Україні має здійснюватися у напрямі посилення міждисциплінарності, розвитку творчого освітнього середовища, інтеграції мистецької діяльності з педагогічною практикою та впровадження інноваційних методів

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

навчання. Такий підхід забезпечить відповідність професійної підготовки сучасним освітнім тенденціям і сприятиме формуванню педагога нового типу – творчого, культурно зрілого, здатного до інноваційної діяльності.

Методологічне осмислення формування естетичної компетентності майбутніх вихователів потребує визначення тих теоретичних підходів, які забезпечують її цілісність і системність у структурі професійної підготовки. У сучасній педагогічній науці доцільно виокремлювати кілька взаємопов'язаних методологічних засад, що визначають логіку організації естетичної підготовки: компетентнісний, культурологічний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи.

Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію підготовки на формування здатності майбутнього вихователя застосовувати знання про мистецтво, художні засоби та творчі методи в реальних педагогічних ситуаціях. У цьому контексті естетична компетентність розглядається як результат інтеграції знань, умінь, ціннісних орієнтацій і досвіду творчої діяльності. Такий підхід відповідає положенням Професійного стандарту вихователя та вимогам Базового компонента дошкільної освіти щодо організації художньо-естетичного розвитку дітей [11; 12].

Культурологічний підхід акцентує увагу на формуванні у студентів цілісного уявлення про мистецтво як феномен культури, засіб пізнання світу та розвитку особистості. Він сприяє усвідомленню майбутнім педагогом ролі мистецтва у формуванні культурної ідентичності дитини, розвитку її ціннісної сфери та здатності до естетичного переживання. У цьому контексті мистецька підготовка виступає не ізольованим блоком дисциплін, а важливим складником гуманітарної освіти.

Особистісно орієнтований підхід забезпечує врахування індивідуальних особливостей студентів, їхніх творчих нахилів, інтересів та рівня художнього досвіду. Формування естетичної компетентності передбачає створення умов для самовираження, розвитку індивідуального творчого стилю та педагогічної рефлексії. Саме через особистісну залученість до мистецтва відбувається глибоке засвоєння його ціннісного змісту.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Діяльнісний підхід акцентує на необхідності активного включення студентів у різні види художньо-творчої діяльності. Формування естетичної компетентності можливе лише за умови систематичної участі у творчих проєктах, майстернях, інтегрованих заняттях, педагогічній практиці з використанням мистецьких технологій. Така організація підготовки забезпечує поєднання теоретичного знання з практичним досвідом.

Поєднання зазначених методологічних підходів створює підґрунтя для цілісної моделі формування естетичної компетентності майбутніх вихователів. Вона передбачає інтеграцію змістового, діяльнісного та середовищного компонентів, розвиток творчої активності студентів, формування їхнього особистісного естетичного досвіду та здатності до педагогічної інтерпретації мистецьких явищ.

Таким чином, методологічна основа естетичної підготовки майбутніх вихователів має бути багатовимірною, орієнтованою на формування творчої, культурно зрілої та рефлексивної особистості педагога, здатного до організації художньо-естетичного розвитку дітей у сучасному освітньому середовищі.

Узагальнюючи, можна зазначити, що формування естетичної компетентності майбутніх вихователів має здійснюватися як цілісний процес, що поєднує змістовий, діяльнісний і середовищний компоненти професійної підготовки. Важливою умовою його ефективності є створення художньо-естетичного освітнього середовища, інтеграція мистецької підготовки з іншими фаховими дисциплінами, розвиток творчої активності студентів і впровадження інноваційних методів навчання.

Отже, актуальні проблеми естетичного виховання у професійній підготовці майбутніх вихователів зумовлені суперечностями між зростанням вимог до творчої особистості педагога та реальним станом мистецької підготовки у закладах вищої освіти. Їх розв'язання можливе за умови системного оновлення змісту підготовки, посилення міждисциплінарної інтеграції, розвитку художньо-естетичного освітнього середовища та впровадження практико-орієнтованих і інноваційних форм навчання.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розроблення моделі формування естетичної компетентності майбутніх вихователів, визначення педагогічних умов її реалізації, критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості, а також експериментальну перевірку ефективності запропонованих підходів у системі професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько Г. М. Висвітлення проблеми естетичного розвитку дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності у вітчизняних фахових періодичних виданнях (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 78, т. 1. С. 9–14.
2. Григоренко В., Давидова М., Шевченко Н. Художньо-естетичне освітнє середовище закладу дошкільної освіти як чинник формування компетентності. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. 2025. № 8. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.06>
3. Калаур С., Лупак Н., Генсерук Г. та ін. Естетична компетентність майбутніх педагогів як об'єкт науково-методичного аналізу. *Молодь і ринок*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300091>
4. Мальов С. Практичні аспекти формування готовності майбутніх учителів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2025. Вип. 82. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872.2025-82-34-39>
5. Масол Л. М. Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2002. № 1. С. 3–5.
6. Миропольська Н. Є. Естетико-виховні технології: теоретичні передумови дослідження. *Мистецтво та освіта*. 2015. № 3. С. 2–7.

7. Тодосієнко Н., Старовойт Л., Граб О. Мистецько-творча компетентність як складова естетичної культури дітей дошкільного віку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2025. Вип. 81. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872.2025-81-19-26>
8. Komarovska O., Myropolska N. To the problem of teacher training in the modern dimension of art education. *Professional Art Education*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.34142/27091805.2022.3.01.04>
9. Polovina O., Novoseletska I. Readiness of preschool teachers to create art-communication clusters. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2024.1.6>
10. Sysoieva S. Pedagogical creativity: development of artistic and creative competence of teacher and student. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2024. Vol. 80, № 3. P. 19–30. DOI: <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.3.2>
11. *Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція)* : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 28.12.2025).
12. *Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти»* : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 28.12.2025).
13. European Commission. *Arts and cultural education in early childhood education and care*. Brussels: European Commission, 2020. URL: <https://education.ec.europa.eu> (дата звернення: 28.12.2025).
14. OECD. *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, 2021. URL: <https://www.oecd.org/education/starting-strong> (дата звернення: 28.12.2025).

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

15. UNESCO. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO, 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org> (дата звернення: 28.12.2025).

РОЗДІЛ 3

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ПРАКТИКИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ЄВРОПЕЙСЬКІ МОДЕЛІ ТА УКРАЇНСЬКІ МОЖЛИВОСТІ

3.1. Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі на zasadaх досвіду країн Європи

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в умовах воєнно-соціальних трансформацій і євроінтеграційних процесів набуває статусу стратегічного завдання розвитку освітньої системи та гуманітарної політики держави. У сучасному європейському і глобальному дискурсі інклюзивна освіта розглядається не як окрема освітня інновація чи спеціалізований сегмент освітніх послуг, а як системна характеристика якості освіти, що відображає здатність освітнього середовища працювати з різноманіттям, забезпечувати участь і розвиток кожної дитини та реалізовувати принципи соціальної справедливості. Такий підхід відображено у міжнародних документах, зокрема Саламанській декларації та Рамці дій щодо освіти осіб з особливими потребами, де інклюзія визначається як ключовий принцип розвитку освітніх систем [40], а також у Глобальній доповіді ЮНЕСКО з моніторингу освіти, яка наголошує на тому, що інклюзія є системною умовою забезпечення якості освіти для всіх [39]. У цьому контексті сектор ранньої освіти і догляду за дітьми (ЕСЕС) визнається ключовим для формування базових когнітивних, соціально-емоційних і комунікативних передумов подальшої освітньої та життєвої траєкторії особистості, а також для забезпечення довгострокових соціальних і економічних ефектів розвитку суспільства [21; 22; 26; 43]. Дослідження у сфері раннього розвитку переконливо доводять, що інвестиції у якісну дошкільну освіту мають значний вплив на формування людського капіталу та соціальної згуртованості, що особливо важливо в умовах соціальних криз і трансформацій [32; 38].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Розгляд естетичної складової професійної підготовки майбутніх вихователів доцільно здійснювати у взаємозв'язку з іншими компонентами їхньої професійної готовності – психолого-педагогічним, методичним, комунікативним та ціннісно-світоглядним. Естетична підготовка у цьому контексті не обмежується опануванням мистецьких знань і навичок, а виступає важливим чинником формування професійної культури педагога, його здатності до емоційно-ціннісного впливу на дитину, створення гармонійного освітнього середовища та організації творчої взаємодії.

Взаємодія естетичної та професійно-педагогічної складових підготовки зумовлена тим, що художньо-естетична діяльність у дошкільному віці є універсальним засобом розвитку особистості дитини, її мовлення, емоційної сфери, комунікативних умінь і соціального досвіду. Відтак підготовка майбутнього вихователя має забезпечувати інтеграцію естетичного розвитку з іншими напрямками освітнього процесу: мовленнєвим, соціально-моральним, пізнавальним та фізичним. Саме в цьому полягає відповідність сучасної моделі підготовки вихователів європейським орієнтирам ЕСЕС, які розглядають мистецтво як важливий інструмент цілісного розвитку дитини [13; 14].

Естетична підготовка також корелює з формуванням рефлексивної та ціннісної позиції педагога. Здатність до естетичного сприймання, переживання та творчої інтерпретації культурних явищ сприяє розвитку професійної чутливості, емпатії, педагогічної інтуїції. Вона формує підґрунтя для гуманістичного стилю взаємодії з дітьми, орієнтованого на підтримку їхньої індивідуальності та творчого самовираження.

Отже, естетичне виховання у структурі професійної підготовки майбутніх вихователів має розглядатися як інтегральний компонент формування їхньої професійної культури, що забезпечує поєднання знань, цінностей і досвіду творчої діяльності. Саме така інтеграція дозволяє підготувати педагога, здатного до організації естетично насиченого освітнього простору та підтримки творчого розвитку дитини.

Водночас сучасні умови функціонування української системи дошкільної освіти визначаються поєднанням кількох

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

взаємопов'язаних процесів: воєнно-політичних викликів, соціально-демографічних змін, трансформації освітніх інституцій, модернізації змісту освіти та інтеграції в європейський освітній простір. Війна суттєво змінила контекст розвитку дитини раннього і дошкільного віку, зумовивши збільшення кількості дітей із травматичним досвідом, порушеннями розвитку, комунікативними та поведінковими труднощами, а також дітей, які потребують комплексної психолого-педагогічної підтримки. За цих умов інклюзивне освітнє середовище постає не лише як механізм реалізації права дитини на освіту, закріпленого у Конвенції про права дитини [5] та Конвенції про права осіб з інвалідністю [6], а як інструмент соціальної стабілізації, психологічної підтримки й формування базових засад соціальної згуртованості. У національному законодавстві право кожної дитини на доступну та якісну освіту гарантується законами України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту» [2-3], а також Базовим компонентом дошкільної освіти, який визначає принципи доступності, рівності можливостей і підтримки розвитку кожної дитини [1].

У таких умовах особливого значення набуває професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти, оскільки саме педагог виступає ключовим суб'єктом організації інклюзивного освітнього середовища, фасилітатором розвитку дитини, посередником між освітньою політикою та практикою, а також учасником міждисциплінарної взаємодії в системі підтримки дитини та сім'ї. Європейські підходи до розвитку ЕСЕС підкреслюють, що якість інклюзивної освіти безпосередньо пов'язана з рівнем професійної готовності педагогічних працівників до роботи в умовах різноманіття, їхньою здатністю до рефлексії, командної взаємодії, використання доказових практик раннього розвитку та безперервного професійного вдосконалення [23; 28; 29; 34]. У документах Європейського Союзу, зокрема Рекомендації Ради ЄС щодо систем високоякісної ранньої освіти і догляду за дітьми, наголошується на необхідності забезпечення комплексної підготовки педагогічних працівників до роботи в інклюзивному середовищі та формування компетентностей, орієнтованих на підтримку різноманіття освітніх потреб дітей [26]. Важливе значення має також розвиток цифрових і

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

міждисциплінарних компетентностей педагогів, відображений у європейській рамці цифрових компетентностей педагогів DigCompEdu [31; 37].

Національний освітній простір України впродовж останнього десятиліття демонструє послідовне формування нормативно-правової та ціннісної рамки інклюзивної освіти. Законодавчі акти у сфері освіти, міжнародні зобов'язання держави щодо забезпечення прав дитини та прав осіб з інвалідністю, державні стандарти дошкільної освіти, професійні стандарти педагогічних працівників і механізми функціонування інклюзивно-ресурсних центрів створюють правові передумови для розвитку інклюзивного дошкілля [1-6; 9-10; 17]. Зокрема, Положення про інклюзивно-ресурсні центри визначає організаційні механізми надання комплексної підтримки дітям з особливими освітніми потребами [9], а Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти регламентує умови створення інклюзивних груп та взаємодію фахівців [10]. У наукових працях українських дослідників підкреслюється, що ефективність інклюзивної освіти значною мірою залежить від рівня професійної підготовки педагогічних кадрів, їхньої готовності до роботи в команді, використання індивідуалізованих підходів і впровадження інклюзивних педагогічних технологій [12; 13; 18; 20]. Аналіз сучасної освітньої практики засвідчує наявність стійкого розриву між нормативно-правовими вимогами щодо розвитку інклюзивної дошкільної освіти та реальними можливостями їх реалізації у професійній діяльності педагогів. Попри сформовану законодавчу і концептуальну базу, яка закріплює принципи доступності, рівності освітніх можливостей і підтримки різноманіття освітніх потреб дітей [2; 3; 10; 12; 13], інклюзивна складова залишається недостатньо інтегрованою у зміст і структуру професійної підготовки педагогічних кадрів. У наукових дослідженнях українських і європейських авторів підкреслюється, що формальне закріплення інклюзивних принципів не гарантує їх ефективної реалізації без відповідного рівня професійної готовності педагогів, розвитку практикоорієнтованих форм навчання та системної підтримки професійного розвитку [18; 20; 28; 29].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Зазначений розрив зумовлений комплексом чинників, серед яких провідними є: недостатня інтегрованість інклюзивної тематики у зміст освітніх програм педагогічної освіти; обмеженість практикоорієнтованих компонентів підготовки; нерівномірність ресурсного забезпечення закладів дошкільної освіти; а також потреба у формуванні нових професійних компетентностей педагогів, пов'язаних із роботою в умовах соціальної нестабільності, культурної та мовної різноманітності й зростання освітніх потреб дітей. Дослідники підготовки педагогів до інклюзивної діяльності наголошують, що ефективність інклюзивного освітнього середовища визначається не лише нормативними рамками чи організаційними моделями, а рівнем сформованості інтегрованої професійної готовності педагога до роботи з різноманіттям освітніх потреб [12; 18; 29; 34].

У цьому контексті професійна підготовка педагогічних кадрів до інклюзивної практики має розглядатися як багаторівнева система, що поєднує нормативно-ціннісні, змістові, організаційні, технологічні та особистісно-професійні компоненти. Такий підхід відповідає сучасним європейським рамкам підготовки педагогів, у яких підкреслюється необхідність формування не лише знань про інклюзивну освіту чи окремих професійних умінь, а інтегрованої професійної готовності, що включає мотиваційно-ціннісну спрямованість, інклюзивну професійну ідентичність, здатність до міждисциплінарної взаємодії, рефлексивність, емоційну стійкість і готовність до роботи в умовах невизначеності [23; 29; 36]. Саме інтегрований характер професійної готовності визначається у сучасних дослідженнях як ключова умова ефективної реалізації інклюзивних практик і якості освітнього середовища.

У межах сучасних досліджень доцільно розглядати естетичну компетентність майбутнього вихователя як динамічну систему, що формується у процесі взаємодії теоретичної підготовки, практичного досвіду та особистісного культурного розвитку. Вона не є статичним результатом опанування мистецьких дисциплін, а формується поступово через включення студентів у різні види художньо-творчої діяльності, рефлексію власного досвіду та осмислення педагогічного потенціалу мистецтва.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Важливим аспектом формування естетичної компетентності є розвиток індивідуального творчого стилю майбутнього педагога. Йдеться про здатність інтерпретувати мистецькі явища, створювати авторські педагогічні рішення, використовувати мистецтво як засіб комунікації та розвитку дітей. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про педагогічну творчість як основу професійної діяльності вихователя [10].

Особливу роль у цьому процесі відіграє культурологічний компонент підготовки. Залучення студентів до різних видів мистецтва, культурних практик, творчих проєктів сприяє формуванню їхнього художнього досвіду та розширює уявлення про можливості мистецтва як педагогічного ресурсу. У цьому контексті естетична підготовка виступає не лише засобом розвитку професійних умінь, а й чинником особистісного зростання майбутнього педагога, формування його культурної ідентичності та світоглядних орієнтацій.

Попри наявність нормативно-правових, концептуальних і методичних передумов розвитку інклюзивної освіти, сучасний стан підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти характеризується низкою суперечностей між стратегічними орієнтирами освітньої політики та реальними можливостями їх реалізації у професійній діяльності. З одного боку, на рівні державної політики та міжнародних зобов'язань України задекларовано принципи доступності, рівності освітніх можливостей і підтримки різноманіття освітніх потреб як ключових характеристик якості дошкільної освіти [1; 2; 3; 26; 39]. З іншого боку, у системі професійної підготовки педагогічних кадрів спостерігається фрагментарність формування інклюзивних компетентностей, недостатня практична підготовленість педагогів до роботи в інклюзивних групах і обмежені можливості для безперервного професійного розвитку, що підтверджується результатами досліджень у сфері педагогічної освіти та інклюзивної практики [18; 20; 29; 34].

Ситуація суттєво ускладнюється впливом воєнно-соціальних трансформацій, які зумовили зростання кількості дітей з травматичним досвідом, порушеннями розвитку, мовленнєвими, емоційно-поведінковими та комунікативними труднощами. У цих

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

умовах педагог закладу дошкільної освіти має бути готовим до роботи з новими категоріями освітніх потреб, що потребує розширення спектра професійних компетентностей, здатності до міждисциплінарної взаємодії, психологічної стійкості та гнучкості професійної діяльності. Міжнародні дослідження раннього розвитку та інклюзивної освіти підкреслюють, що якість освітнього середовища у період раннього дитинства має вирішальне значення для підтримки психосоціального благополуччя дитини та її подальшого розвитку, особливо в умовах соціальних криз і нестабільності [21; 22; 43].

У сучасних умовах інклюзивне освітнє середовище набуває значення не лише як механізм реалізації права дитини на освіту, а як чинник соціальної стабілізації, психологічної підтримки та формування соціальної згуртованості. Це зумовлює необхідність розгляду підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної практики в ширшому контексті модернізації педагогічної освіти, розвитку інклюзивної політики та європейських інтеграційних процесів. У цьому контексті модернізація системи підготовки педагогічних кадрів має бути спрямована на формування інтегрованої професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, що відповідає сучасним викликам освітньої практики та стратегічним орієнтирам розвитку дошкільної освіти в Україні та Європі [26; 28; 34].

Аналіз європейського досвіду засвідчує, що ефективність інклюзивної освіти безпосередньо пов'язана з рівнем професійної підготовки педагогів, інтеграцією інклюзивних компетентностей у зміст педагогічної освіти, розвитком безперервного професійного навчання та формуванням інклюзивної професійної ідентичності педагогічних працівників. Водночас у національному освітньому контексті ці компоненти ще не набули достатньої системності та узгодженості, що зумовлює необхідність теоретичного осмислення і практичного переосмислення підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в умовах сучасних соціальних викликів і трансформацій.

Отже, актуалізується наукова проблема, яка полягає у необхідності теоретико-концептуального обґрунтування модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів закладів

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

дошкільної освіти до роботи в інклюзивному освітньому середовищі на засадах узагальнення європейського досвіду та його адаптації до умов воєнно-соціальних трансформацій і євроінтеграційних процесів. Розв'язання цієї проблеми передбачає визначення структури інтегрованої професійної готовності педагогів до інклюзивної діяльності, обґрунтування концептуальних підходів до модернізації системи підготовки педагогічних кадрів і розроблення узагальненої моделі підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі закладів дошкільної освіти.

Мета дослідження полягає у теоретико-аналітичному обґрунтуванні концептуальних засад модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в умовах воєнно-соціальних трансформацій та євроінтеграційних процесів на основі узагальнення європейських моделей підготовки, визначення структури інтегрованої професійної готовності педагога та розроблення узагальненої моделі підготовки педагогічних кадрів у національному освітньому контексті.

Досягнення поставленої мети зумовлює необхідність розв'язання взаємопов'язаних дослідницьких *завдань*, серед яких:

- здійснити теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів до підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної діяльності у сфері дошкільної освіти;
- узагальнити нормативно-правові та концептуальні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні та країнах Європи;
- проаналізувати європейські моделі підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі;
- визначити структуру інтегрованої професійної готовності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти до інклюзивної практики;
- обґрунтувати концептуальні підходи до модернізації підготовки педагогічних кадрів у контексті воєнно-соціальних трансформацій;
- розробити узагальнену модель підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі на засадах європейського досвіду.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

У дослідженні виходимо з таких наукових припущень:

1. Професійна підготовка педагогічних кадрів до інклюзивної практики буде ефективнішою за умови її розгляду як інтегрованої системи, що поєднує нормативно-ціннісні, змістові, діяльнісні та особистісно-професійні компоненти.

2. Рівень готовності педагогів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі визначається не лише сформованістю окремих компетентностей, а інтеграцією інклюзивної професійної ідентичності, рефлексивності та здатності до міждисциплінарної взаємодії.

3. Узгодження національної системи підготовки педагогічних кадрів із європейськими підходами до ЕСЕС і професійного розвитку педагогів сприятиме підвищенню якості інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти.

4. Модернізація підготовки педагогів у контексті воєнно-соціальних трансформацій потребує включення компонентів психологічної стійкості, роботи з травматичним досвідом дітей і розвитку соціально-комунікативних компетентностей.

Теоретико-методологічні засади дослідження. У сучасному науковому та освітньополітичному дискурсі підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі розглядається як складова системної модернізації освіти, що поєднує гуманістичні, соціально-інституційні та культурно-ціннісні виміри розвитку суспільства. Інклюзія в освіті відповідно до міжнародних документів трактується як базовий принцип функціонування освітньої системи, який передбачає забезпечення доступності, участі та розвитку кожної дитини незалежно від її індивідуальних особливостей [39; 40]. У цьому контексті підготовка педагогічних кадрів виступає ключовим чинником забезпечення якості інклюзивного освітнього середовища, оскільки саме педагог визначає характер взаємодії дитини з освітнім середовищем, організацію освітнього процесу, можливості реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, а також якість партнерства з сім'єю та фахівцями супроводу.

Концептуальна рамка інклюзивної освіти у сфері дошкільля формується на перетині трьох “нормативних горизонтів”: (1) прав

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

людини і прав дитини, (2) стандартів якості ЕСЕС та (3) вимог до професійних компетентностей педагогів. Перший горизонт визначається зобов'язаннями держав у забезпеченні права дитини на освіту і захист, що закріплено в Конвенції про права дитини [5], Конвенції про права осіб з інвалідністю [6], а також у національних законах України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту» [2-3]. Другий горизонт репрезентований підходами до високоякісних систем ранньої освіти і догляду (ЕСЕС), зокрема Рекомендацією Ради ЄС щодо високоякісних систем ЕСЕС, де особлива увага приділяється якості педагогічної взаємодії, професіоналізації кадрів і доступності підтримки дітям з різними потребами [26]. Третій горизонт – компетентнісний – задає вимоги до того, якими саме компетентностями повинен володіти педагог для ефективної роботи з різноманіттям, і знаходить відображення як у європейських рамках (зокрема тенденціях компетентнісних рамок учителя у Європі), так і в національних професійних стандартах [23; 17].

Теоретико-методологічне осмислення підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної діяльності доцільно будувати на інтеграції *системного, компетентнісного, аксіологічного, діяльнісного та порівняльно-педагогічного підходів*. *Системний підхід* дозволяє розглядати підготовку педагогів не як суму дисциплін чи модулів, а як багаторівневу систему, що функціонує у взаємодії з нормативно-правовими, соціокультурними, інституційними та ресурсними чинниками. У працях українських дослідників інклюзивної освіти підкреслюється, що ефективність інклюзивних практик визначається не лише наявністю нормативних документів чи ресурсів, а рівнем професійної готовності педагогів до роботи в умовах різноманіття освітніх потреб, здатністю педагогічного колективу до командної взаємодії та індивідуалізації освітнього процесу [12; 13]. Європейський науково-політичний дискурс підтверджує цю позицію: інклюзія розуміється як «системна» характеристика якості освіти, а підготовка педагогів – як ключовий фактор результативності інклюзивних систем [28; 34].

Компетентнісний підхід, який у європейському просторі набув статусу провідного в модернізації педагогічної освіти,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

орієнтує освітні програми на досягнення інтегрованих результатів навчання та формування компетентностей, необхідних для професійної діяльності у складних і змінних умовах. У сфері дошкілля це означає підготовку педагога, здатного здійснювати педагогічний супровід розвитку дитини, працювати з різними освітніми потребами, проектувати адаптивне середовище та співпрацювати з родиною і командою супроводу. Відповідно до європейських тенденцій, компетентнісні рамки педагога мають не “декларативний”, а практично орієнтований характер і включають як предметно-методичні, так і соціально-комунікативні, етичні та рефлексивні компоненти [23]. На рівні політики якості ЕСЕС підкреслюється, що професійний розвиток кадрів і якість педагогічної взаємодії становлять ядро якості системи дошкілля [26; 34].

Водночас сучасна інклюзія в дошкільлі потребує розширення компетентнісної рамки педагогів за рахунок інтеграції підходів «універсального дизайну» та технологій індивідуалізації. Універсальний дизайн в освіті, у тому числі у вигляді рамки Universal Design for Learning (UDL), задає методологію проектування освітнього середовища так, щоб різноманіття потреб було враховане на рівні планування, а не компенсувалося постфактум [19; 24]. Для професійної підготовки це означає, що педагог має оволодіти принципами гнучкого представлення навчального матеріалу, різними способами залучення дитини та різними формами демонстрації результатів і прогресу – не як «додатковими» техніками, а як нормою професійної діяльності. Таким чином, компетентнісна логіка підготовки педагогів має бути методологічно пов’язана з UDL як доказово орієнтованою рамкою проектування інклюзивного освітнього процесу [24].

Аксіологічний підхід у підготовці педагогічних кадрів до інклюзивної діяльності є не «декоративним» компонентом, а смисловим ядром професійної готовності. Інклюзія передбачає не лише технології адаптації чи спеціальні методики, а насамперед – прийняття різноманіття як педагогічної норми, професійної відповідальності та етичної позиції. У вітчизняному науковому дискурсі підкреслюється, що без сформованої ціннісної основи інклюзивні практики ризикують перетворитися на формальну

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

реалізацію нормативних вимог [12; 13; 18]. Саме тому у змісті підготовки педагогів ключовими стають: розвиток інклюзивних цінностей, професійної етики взаємодії, здатності до емпатійно-рефлексивного супроводу та партнерства з сім'єю, що узгоджується з сучасними підходами до якості ЕСЕС [26; 34; 35].

Діяльнісний підхід забезпечує практичну «перевірку» компетентностей і цінностей у реальних ситуаціях освітнього процесу. У сфері інклюзивної освіти він передбачає формування здатності педагога діяти у ситуаціях невизначеності, комплексності й різноманіття, застосовувати індивідуалізовані стратегії та взаємодіяти з командою супроводу. Європейська рамка професійного навчання для інклюзії наголошує на тому, що інклюзивні компетентності не формуються виключно через теоретичні курси, а потребують практикоорієнтованих форматів: стажувань, наставництва, супервізії, аналізу кейсів, рефлексивних практик [29]. Показово, що сучасні моделі менторингу в підготовці вчителя (у тому числі інклюзивного спрямування) розглядаються як механізм «перенесення» компетентностей у професійну дію, зростання рефлексивності та якості педагогічних рішень [44]. У ранньому втручанні та дошкільній спеціальній освіті важливим орієнтиром є рекомендовані практики DEC, які підкреслюють командність, сімейно-центрованість, індивідуалізацію та доказовість втручань – і ці принципи мають бути закладені у підготовку кадрів [27].

Окремого обґрунтування потребує включення у теоретико-методологічну рамку підготовки педагогів сучасних підходів до раннього розвитку як основи інклюзивної дошкільної освіти. Міжнародні дослідження показують, що раннє дитинство є критичним періодом формування когнітивних, соціально-емоційних і комунікативних передумов подальшого розвитку, а якість середовища та взаємодії з дорослими має вирішальне значення [21; 22]. Економічні й соціальні аргументи інвестування в ранню освіту також добре описані у відповідних дослідженнях, які демонструють довгострокові ефекти якісної дошкільної освіти для зменшення нерівностей та підвищення соціального добробуту [32; 38]. У контексті інклюзії ці результати набувають особливої ваги: інклюзивне середовище в дошкільлі виступає не лише освітнім

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

механізмом, а й інструментом соціальної політики та підтримки людського потенціалу [41; 43].

Сучасні підходи до ЕСЕС також розширюють методологічне поле підготовки педагогів через фокус на доказовості (evidence-based practice) і якості освітнього процесу. Дослідження інклюзії для дітей раннього та дошкільного віку підкреслюють, що успішність інклюзії залежить від системної якості педагогічної взаємодії, індивідуалізації та підтримки сім'ї [33]. У рекомендаціях OECD щодо якості ЕСЕС та залучення дітей наголошується на важливості середовища, педагогічних практик і професійного розвитку як чинників, що визначають якість результатів для дітей [35]. Це означає, що підготовка кадрів має будуватися не як трансляція знань, а як формування здатності застосовувати доказові практики розвитку й підтримки, аналізувати прогрес дитини та коригувати педагогічні стратегії відповідно до потреб.

У межах євроінтеграційної логіки модернізації дошкілля особливого значення набуває узгодження підготовки педагогів із рамками європейської співпраці у сфері освіти і навчання. Стратегічні рамки ЕТ 2020 та подальший перехід до ЕТ 2030 акцентують важливість інклюзії, рівності можливостей і якості освіти як наскрізних цілей європейської освітньої політики [25; 30]. Для системи підготовки педагогів це означає: (1) переорієнтацію змісту і результатів підготовки на інклюзивну компетентність як базову, (2) розвиток безперервного професійного навчання, (3) впровадження механізмів підтримки професійної ідентичності та якості педагогічних практик [36]. Водночас цифровізація освіти, яка стала стійким трендом останніх років, актуалізує включення цифрових компетентностей педагога як умовно «нового стандарту» професійної готовності. Європейська рамка DigCompEdu визначає цільові орієнтири цифрової компетентності педагогів, що має бути інтегровано в підготовку кадрів і для інклюзивного середовища (зокрема через цифрові інструменти доступності, комунікації, індивідуалізації та оцінювання прогресу) [31; 37]. Узагальнення досліджень про роль учителя в цифровізації освіти підкреслює, що цифрова компетентність набуває змісту лише тоді, коли вона включена у педагогічну дію, методику і цінності, а не існує як окремий «технічний» компонент [42].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Національний контекст підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної діяльності визначається нормативно-правовими умовами функціонування системи дошкільної освіти. Законодавство України закріплює принципи доступності та рівності освітніх можливостей, а також визначає загальні рамки інклюзивної освіти [2-3]. Базовий компонент дошкільної освіти задає орієнтацію освітнього процесу на розвиток дитини та підтримку її індивідуальних потреб, що концептуально узгоджується з інклюзивною логікою ЕСЕС [1]. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» визначає вимоги до професійних функцій і компетентностей, серед яких важливе місце посідають уміння організовувати освітнє середовище, взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, здійснювати педагогічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами [17], а методичні рекомендації до професійного стандарту деталізують акценти професійної діяльності у практичному вимірі [7]. Інституційним механізмом реалізації інклюзії є інклюзивно-ресурсні центри, діяльність яких визначена відповідними нормативними актами, а порядок організації інклюзивного навчання у ЗДО задає конкретні вимоги до організації інклюзивних груп і взаємодії фахівців [9-10]. Таким чином, нормативна рамка в Україні є сформованою; водночас ключовим залишається питання її «перекладу» у професійну готовність педагога та якість щоденної практики.

Особливий акцент у сучасних умовах має бути зроблений на впливі воєнно-соціальних трансформацій на вимоги до професійної готовності педагогів. Війна не лише збільшує різноманіття освітніх потреб дітей, а й змінює структуру ризиків у розвитку: зростає значення психологічної безпеки, підтримки соціально-емоційного розвитку, формування стійкості та відновлювальних практик у середовищі дошкільця. У цьому контексті рамка “nurturing care” підкреслює важливість комплексної підтримки раннього розвитку (здоров’я, харчування, безпека, чуйне піклування і раннє навчання) як системної основи підтримки дитини [43]. Для підготовки педагогів це означає потребу включення компетентностей психологічно безпечної взаємодії, розуміння соціально-емоційного розвитку, партнерства з сім’єю та міжсекторальної взаємодії – у

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

межах того, що вже закладено в сучасних міжнародних і європейських підходах до ЕСЕС та інклюзії [26; 34; 43].

Отже, теоретико-методологічні засади підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної практики в закладах дошкільної освіти доцільно концептуалізувати як інтегровану рамку, що поєднує: (1) нормативно-правову і ціннісну основу інклюзії, (2) компетентнісні вимоги до професійної діяльності педагога, (3) методологію проектування доступного середовища (зокрема UDL), (4) практикоорієнтовані механізми формування готовності (менторинг, супервізія, командні практики), (5) безперервний професійний розвиток і підтримку професійної ідентичності, (6) інтеграцію цифрових компетентностей як інструменту доступності й індивідуалізації. У цій логіці професійна готовність педагога до роботи в інклюзивному середовищі постає як інтегрована характеристика, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний, комунікативно-командний та рефлексивно-особистісний компоненти, а її формування потребує узгодження змісту підготовки з європейськими моделями ЕСЕС та національними нормативними вимогами [1; 7; 17; 23; 26; 28-29; 34-36]. Саме така теоретико-методологічна рамка створює підґрунтя для подальшого аналізу європейських моделей підготовки педагогів і розроблення узагальненої моделі модернізації підготовки педагогічних кадрів ЗДО до інклюзивної практики в умовах війни, трансформацій та євроінтеграції.

Європейські моделі підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної практики.

1. *Європейський політико-освітній контекст підготовки педагогів до інклюзії.* Європейські моделі підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної практики у сфері дошкільної освіти формувалися упродовж останніх десятиліть під впливом трансформацій освітньої політики Європейського Союзу, орієнтованої на забезпечення рівності освітніх можливостей, соціальної згуртованості та якості людського потенціалу. Інклюзивна освіта в європейському освітньому просторі розглядається не як окремий сегмент спеціальної освіти, а як наскрізний принцип функціонування освітніх систем, що визначає

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

зміст професійної підготовки педагогів, структуру освітніх програм та механізми професійного розвитку [26; 30].

Політика Європейського Союзу у сфері ранньої освіти і догляду за дітьми (ЕСЕС) формує рамкові орієнтири для підготовки педагогічних кадрів, які поєднують вимоги до якості освітнього середовища, професійної компетентності педагогів та доступності освітніх послуг для всіх дітей. Рекомендації Ради ЄС щодо високоякісних систем ЕСЕС визначають професійну підготовку педагогів як ключову умову забезпечення якості освітніх послуг, наголошуючи на необхідності інтеграції інклюзивних підходів, міждисциплінарної взаємодії та безперервного професійного розвитку [26]. У стратегічних рамках європейської співпраці у сфері освіти і навчання (ЕТ 2020, ЕТ 2030) інклюзія визначається як базовий принцип освітньої політики, а підготовка педагогічних кадрів – як один із головних інструментів реалізації цього принципу [25; 30].

Аналітичні дослідження European Agency for Special Needs and Inclusive Education засвідчують, що ефективність інклюзивної освіти безпосередньо залежить від системності підготовки педагогів, інтеграції інклюзивних компетентностей у зміст педагогічної освіти та створення умов для безперервного професійного розвитку [28; 29]. У цьому контексті європейська модель підготовки педагогів до інклюзії базується на поєднанні трьох взаємопов'язаних компонентів: (1) початкової професійної підготовки, (2) безперервного професійного розвитку та (3) підтримки професійної діяльності у практиці.

2. Компетентнісна рамка підготовки педагогів у європейському освітньому просторі. Європейські підходи до підготовки педагогів до інклюзивної практики спираються на компетентнісні рамки, які визначають структуру професійної готовності педагогів та орієнтири професійного розвитку. У дослідженнях, присвячених компетентнісним моделям педагогічної освіти, підкреслюється, що професійна компетентність педагога має інтегрований характер і включає знання, уміння, цінності та рефлексивні здібності [23]. У контексті інклюзивної освіти це означає формування інклюзивних компетентностей, які забезпечують здатність педагогів працювати

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

з різноманіттям освітніх потреб, адаптувати освітнє середовище та взаємодіяти з командою фахівців.

Європейські дослідження у сфері підготовки педагогів до інклюзивної практики акцентують увагу на необхідності формування інклюзивної професійної ідентичності, що передбачає усвідомлення педагогом власної ролі у забезпеченні рівності освітніх можливостей, готовність до професійної рефлексії та відповідальність за результати освітнього процесу [29; 36]. У цьому контексті професійна підготовка педагогів розглядається як процес формування не лише професійних компетентностей, а й ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення педагога до різноманіття та інклюзії.

3. UDL і дизайн інклюзивного освітнього середовища. Одним із ключових концептів європейських моделей підготовки педагогів до інклюзивної практики є універсальний дизайн в освіті (UDL), який розглядається як методологія проектування освітнього середовища з урахуванням різноманіття освітніх потреб. UDL передбачає створення гнучких освітніх стратегій, які забезпечують доступність навчання для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей [24]. У європейських дослідженнях підкреслюється, що підготовка педагогів до використання принципів універсального дизайну є необхідною умовою забезпечення інклюзивності освітнього процесу [28].

Інтеграція UDL у зміст педагогічної освіти передбачає формування у педагогів здатності проектувати освітнє середовище з урахуванням різних стилів навчання, рівнів розвитку та освітніх потреб дітей. Це включає використання різноманітних методів подання інформації, забезпечення альтернативних форм участі та створення умов для демонстрації результатів навчання у різних формах. У контексті підготовки педагогічних кадрів UDL розглядається не як окрема методика, а як принцип організації освітнього процесу, що має бути інтегрований у всі компоненти професійної підготовки.

4. DigCompEdu і цифрова інклюзія. Цифровізація освіти суттєво вплинула на моделі підготовки педагогічних кадрів у Європі, зумовивши необхідність формування цифрових компетентностей педагогів. Європейська рамка цифрової

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

компетентності педагогів (DigCompEdu) визначає структуру цифрових компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності, включаючи використання цифрових технологій для забезпечення доступності освітнього процесу та підтримки індивідуальних освітніх потреб дітей [31; 37].

У контексті інклюзивної освіти цифрові технології розглядаються як інструмент забезпечення доступності освітнього середовища, підтримки комунікації та індивідуалізації навчання. Дослідження ролі педагогів у цифровізації освіти підкреслюють, що ефективне використання цифрових технологій залежить від рівня професійної підготовки педагогів та їхньої здатності інтегрувати цифрові інструменти у педагогічну діяльність [42]. Це зумовлює необхідність включення цифрової компетентності як складової професійної готовності педагогів до інклюзивної практики.

5. *CPD-моделі та наставництво*. Європейські моделі підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної практики передбачають безперервний професійний розвиток (CPD) як необхідну умову забезпечення якості освіти. Дослідження OECD підкреслюють, що професійний розвиток педагогів має бути безперервним процесом, який поєднує формальне навчання, практичний досвід і рефлексію [34; 36]. У цьому контексті важливу роль відіграють моделі наставництва, які забезпечують підтримку педагогів у процесі професійної діяльності, сприяють розвитку професійних компетентностей і формуванню професійної ідентичності [44].

Європейські дослідження у сфері підготовки педагогів до інклюзивної практики підкреслюють, що наставництво та супервізія є ефективними механізмами підтримки педагогів, особливо на початкових етапах професійної діяльності. Це дозволяє забезпечити трансфер теоретичних знань у практичну діяльність, формувати рефлексивні здібності та підвищувати якість педагогічних практик.

6. *Evidence-based practice*. Сучасні європейські моделі підготовки педагогів до інклюзивної практики орієнтовані на evidence-based practice, що передбачає використання науково обґрунтованих підходів у педагогічній діяльності. Дослідження у

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

сфері раннього розвитку та інклюзивної освіти підкреслюють, що ефективність освітніх практик залежить від їхньої наукової обґрунтованості та відповідності індивідуальним потребам дітей [21; 33].

Evidence-based practice передбачає формування у педагогів здатності аналізувати наукові дані, оцінювати ефективність педагогічних стратегій і приймати обґрунтовані професійні рішення. У контексті підготовки педагогічних кадрів це означає інтеграцію дослідницьких підходів у зміст педагогічної освіти та формування у педагогів дослідницької компетентності.

Аналіз європейських моделей підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної практики дозволяє виокремити кілька *ключових тенденцій*:

- *системність підготовки педагогів;*
- *інтеграція інклюзивних компетентностей;*
- *орієнтація на безперервний професійний розвиток;*
- *використання evidence-based practice;*
- *інтеграція цифрових технологій;*
- *розвиток наставництва.*

Узагальнення цих підходів створює підґрунтя для розроблення узагальненої моделі підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної практики в умовах сучасних соціальних трансформацій.

Український контекст підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до інклюзивної практики визначається накладанням двох макропроцесів: (1) інституційної модернізації освіти в логіці євроінтеграційних стандартів якості та прав людини; (2) воєнно-соціальних трансформацій, які радикально змінюють структуру освітніх потреб дітей, умови функціонування ЗДО та вимоги до професійної ролі педагога. Саме в цій подвійній рамці інклюзія в дошкільлі набуває статусу не лише педагогічної, а й соціально-стабілізаційної практики, а підготовка педагога – стратегічного ресурсу людського капіталу і соціальної згуртованості [21; 22; 41; 43].

Нормативно-правова база України формує достатньо визначену рамку інклюзивної дошкільної освіти, що узгоджується

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

з міжнародними зобов'язаннями держави щодо прав дитини та прав осіб з інвалідністю. Конвенція про права дитини закріплює базові гарантії доступу до освіти, розвитку та захисту, що мають забезпечуватися державою [5], а Конвенція про права осіб з інвалідністю встановлює принципи недискримінації, доступності та інклюзії як базові стандарти освітніх систем [6]. У національному законодавстві принципи рівності освітніх можливостей, недискримінації, доступності та індивідуалізації освітніх траєкторій відображені в Законі України «Про освіту» [3] і Законі України «Про дошкільну освіту» [2], а також підтримуються загальними гарантіями охорони дитинства [4].

У межах державних стандартів дошкільної освіти Базовий компонент визначає орієнтацію освітнього процесу на розвиток кожної дитини, її благополуччя та врахування індивідуальних особливостей, що створює нормативну основу для інклюзивного підходу як принципу організації освітнього середовища [1]. Нормативна регламентація інклюзивного навчання безпосередньо у ЗДО деталізована через Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти [10], який визначає механізми створення інклюзивних груп, залучення фахівців і організації підтримки. Важливим інституційним елементом виступають інклюзивно-ресурсні центри: Положення про ІРЦ закріплює їхню роль у комплексній оцінці розвитку дитини та формуванні підстав для визначення освітніх потреб і супроводу [9], а методичні напрацювання щодо діяльності ІРЦ деталізують організаційно-методичні інструменти їх функціонування [16].

Отже, нормативно-правовий контур інклюзивного дошкілля в Україні є сформованим і поєднує правові гарантії, стандарти якості та інституційні механізми підтримки [1–3; 5–6; 9–10]. Однак ключовим стає питання не формальної наявності рамки, а її професійної реалізації в щоденній практиці педагога.

У системі регулювання професійної діяльності вихователя суттєвим кроком стало затвердження *професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»*, який визначає цільові вимоги до трудових функцій і компетентностей, включаючи роботу з різними освітніми потребами дітей, взаємодію із сім'єю та фахівцями супроводу [17]. Методичні рекомендації до

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійного стандарту уточнюють напрями реалізації функцій і завдань вихователя, тим самим формуючи “нормативну модель” професійної готовності [7].

Проте в наукових дослідженнях підкреслюється, що наявність професійного стандарту не гарантує автоматичного підвищення реальної професійної готовності педагогів, якщо зміст освітніх програм підготовки кадрів не проходить системного оновлення, а практикоорієнтована складова підготовки залишається недостатньо розвиненою [18; 20]. Отже, професійний стандарт у цій логіці виконує роль орієнтира, але водночас оголює “зону розриву” між нормативно заданими компетентностями і реальними умовами їх формування у підготовці й післядипломному розвитку.

Аналіз освітньої практики і наукових праць дозволяє констатувати ключові дисбаланси сучасної підготовки педагогів ЗДО до інклюзивної практики. По-перше, інклюзивна складова часто залишається недостатньо інтегрованою у базовий зміст професійної підготовки: вона подається як додатковий «блок» або дисципліна, а не як *наскрізна логіка організації педагогічної діяльності* [18; 20]. По-друге, спостерігається дефіцит практикоорієнтованих компонентів підготовки (практик, супервізій, наставництва, аналізу кейсів), через що знання про інклюзію не перетворюються на стійкі професійні дії. По-третє, ресурсні можливості ЗДО є нерівномірними, що посилює асиметрію між нормативними вимогами та реальними умовами їх виконання (кадрові ресурси, доступність фахівців супроводу, матеріальні та методичні ресурси, інклюзивний дизайн середовища). Ці тенденції у цілому узгоджуються з висновками дослідників, які розглядають проблему підготовки кадрів як системну і таку, що потребує модернізації на рівні програм, практик і підтримки педагогів [12; 13; 18; 20].

Таким чином, український контекст чітко демонструє суперечність між задекларованими принципами доступності та рівності освітніх можливостей [2-3], інституційними механізмами підтримки інклюзії [9-10] і недостатньою сформованістю інтегрованої професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Війна радикально змінює «профіль» інклюзії у дошкільлі: інклюзія перестає бути переважно сферою підтримки дітей з інвалідністю чи сталими порушеннями розвитку і набуває ширшого значення як система підтримки дітей із комплексними, динамічними, часто травматичними освітніми потребами. Зростає частка дітей із досвідом переміщення, втрати, тривалого стресу, порушенням відчуття безпеки, регресивними проявами, мовленнєвими та емоційно-поведінковими труднощами. У таких умовах освітнє середовище має виконувати також функцію психосоціальної стабілізації, підтримки базових механізмів саморегуляції та соціальної взаємодії.

Зазначений контекст корелює з міжнародною рамкою Nurturing care, що підкреслює системну єдність безпеки, чуйного піклування, раннього навчання, здоров'я та підтримки розвитку як умов виживання і благополуччя дитини [43]. Дослідження у сфері раннього розвитку демонструють, що якість взаємодії дорослого з дитиною та стабільність середовища у ранньому віці мають вирішальне значення для довгострокових траєкторій розвитку, що особливо критично у кризових умовах [21; 22; 38]. Отже, підготовка педагогів у воєнному контексті має включати не лише інклюзивно-дидактичні компетентності, а й компоненти психологічної безпеки, соціально-емоційної підтримки і відновлювальних педагогічних практик.

Воєнні умови посилюють соціальну мобільність сімей і дітей, що призводить до неоднорідності груп, зміни мовно-культурних контекстів, розривів у безперервності освіти та нерівності доступу до ресурсів. У таких умовах різко зростає значення командної взаємодії, міжвідомчої координації та адаптивних моделей організації підтримки. Проте ресурсні обмеження (дефіцит фахівців, нерівномірність доступу до програм підвищення кваліфікації, перевантаженість педагогів, різний рівень матеріальної доступності) створюють ризик фрагментації якості інклюзивного середовища. Саме тому модернізація підготовки кадрів має ґрунтуватися на системному підході: узгодженні професійного стандарту і змісту підготовки, підсиленні практикоорієнтованих механізмів підготовки та розгортанні

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

безперервного професійного розвитку як інституційної норми [7; 17; 18; 20].

Отже, український контекст інклюзивної дошкільної освіти характеризується сформованою нормативно-правовою та інституційною рамкою [1-3; 9-10; 17], але водночас демонструє системні розриви між політико-нормативними вимогами та реальними можливостями їх професійної реалізації, що посилюється умовами війни, соціальної мобільності та ресурсних обмежень. Це означає, що ключовим предметом модернізації має стати не лише зміст інклюзивної політики, а насамперед *структура і механізми формування інтегрованої професійної готовності педагога* до роботи в інклюзивному середовищі ЗДО.

Логічним продовженням аналізу є розгортання *авторської концептуалізації професійної готовності як інтегрованої багатовимірної характеристики*, що стане підґрунтям для побудови аналітичної матриці підготовки, операціоналізації показників та формування узагальненої моделі модернізації підготовки педагогів до інклюзивної практики в умовах війни і євроінтеграції.

Теоретичні підстави концептуалізації професійної готовності. У сучасному науковому дискурсі підготовка педагогічних кадрів до інклюзивної практики дедалі частіше осмислюється не як формування окремих знань чи навичок, а як процес становлення *інтегрованої професійної готовності*, що поєднує ціннісні, когнітивні, діяльнісні та особистісні виміри професійності. Такий підхід відображений у європейських дослідженнях підготовки педагогів, де підкреслюється інтегративний характер професійної компетентності, що включає знання, уміння, цінності та рефлексивні здібності [23; 29].

Водночас у працях українських дослідників інклюзивної освіти наголошується, що ефективність інклюзивних практик залежить від сформованості *інклюзивної професійної позиції* педагога, здатності до взаємодії з різними категоріями дітей і готовності до роботи в умовах невизначеності [12; 18; 20]. У цьому контексті *професійна готовність до інклюзивної діяльності постає як інтегрована характеристика особистості педагога, що*

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

формується у процесі професійної підготовки, практичної діяльності та безперервного професійного розвитку [34; 36].

Європейські рамки підготовки педагогів до інклюзії, зокрема напрацювання European Agency for Special Needs and Inclusive Education, акцентують на необхідності формування *інклюзивної професійної ідентичності*, здатності до командної взаємодії та рефлексивного аналізу власної діяльності [28; 29]. У документах OECD професійна ідентичність педагога розглядається як ключовий чинник якості освіти, що визначає готовність до впровадження інновацій і роботи з різноманіттям освітніх потреб [36]. Таким чином, концептуалізація професійної готовності має виходити за межі компетентнісної моделі і включати особистісно-професійний вимір, який забезпечує здатність педагога діяти в складних і трансформаційних умовах.

Особливого значення ця проблема набуває в українському контексті війни та соціальних трансформацій, коли педагог закладу дошкільної освіти працює в умовах зростання різноманіття освітніх потреб, травматичного досвіду дітей і ресурсних обмежень. У цих умовах професійна готовність до інклюзивної практики має включати компоненти *психологічної стійкості, гнучкості професійних дій і здатності до міждисциплінарної взаємодії*, що відповідає сучасним підходам до підтримки розвитку дитини у кризових контекстах [21; 22; 43].

Виходячи з узагальнення сучасних теоретичних підходів і аналізу освітньої практики, професійну готовність педагога до інклюзивної діяльності доцільно розглядати як *інтегровану багатовимірну характеристику*, що формується на перетині нормативно-ціннісних, компетентнісних і особистісних компонентів і забезпечує здатність педагога ефективно діяти в інклюзивному освітньому середовищі.

Інтегрована структура професійної готовності: авторська модель. На основі аналізу європейських моделей підготовки педагогів, національного освітнього контексту та викликів воєнно-соціальних трансформацій пропонується авторська структура професійної готовності педагога до інклюзивної практики, яка включає п'ять взаємопов'язаних компонентів:

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Ціннісно-мотиваційний компонент. Цей компонент відображає аксіологічну основу професійної діяльності педагога і включає інклюзивні цінності, гуманістичну спрямованість, професійну відповідальність за забезпечення рівних освітніх можливостей і готовність до роботи з різноманітним освітнім потреб. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що без сформованої ціннісної основи інклюзія ризикує залишатися формальною вимогою, не інтегрованою у професійну практику [12; 18]. У європейських підходах цей компонент пов'язується з формуванням інклюзивної професійної ідентичності та етичної відповідальності педагога [29; 36].

Когнітивний компонент. Когнітивний вимір включає систему знань про особливості розвитку дітей, принципи інклюзивної освіти, нормативно-правову базу, методи індивідуалізації навчання, універсальний дизайн освітнього середовища та сучасні педагогічні технології. Згідно з європейськими рекомендаціями щодо підготовки педагогів, інклюзивна компетентність передбачає інтеграцію теоретичних знань із розумінням соціокультурних і психологічних аспектів розвитку дитини [23; 28]. У національному контексті когнітивна готовність педагога має враховувати також специфіку роботи з дітьми в умовах соціальної нестабільності та травматичного досвіду.

Діяльнісно-операційний компонент. Цей компонент відображає здатність педагога реалізовувати інклюзивні підходи у практичній діяльності: адаптувати освітнє середовище, використовувати диференційовані методи навчання, здійснювати педагогічний супровід розвитку дитини, взаємодіяти з фахівцями супроводу. У сучасних європейських моделях підготовки педагогів наголошується на необхідності формування практичних навичок через наставництво, супервізію та рефлексивні практики [29; 44]. В умовах українського контексту цей компонент також включає здатність діяти в ситуаціях невизначеності та обмежених ресурсів.

Комунікативно-командний компонент. Інклюзивна практика передбачає командну взаємодію педагогів, психологів, логопедів, батьків і соціальних фахівців. Тому важливим компонентом професійної готовності є здатність до міждисциплінарної взаємодії, партнерства з сім'єю, ефективної комунікації та координації дій.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Європейські дослідження підкреслюють, що командна взаємодія є ключовою умовою успішності інклюзивного освітнього середовища [28; 29].

Рефлексивно-особистісний компонент. Цей компонент включає здатність до професійної рефлексії, саморозвитку, емоційної стійкості та усвідомлення власної професійної ролі. У сучасних дослідженнях підготовки педагогів рефлексивність розглядається як механізм інтеграції професійного досвіду і підвищення якості педагогічних практик [36]. В умовах війни особливого значення набуває здатність педагога до саморегуляції, підтримки психологічного благополуччя та роботи з власними емоційними ресурсами.

Запропонована структура професійної готовності дозволяє розглядати її не лише як характеристику окремого педагога, а як системну категорію, що визначає ефективність функціонування інклюзивного освітнього середовища. Професійна готовність у цьому контексті виступає інтегративним результатом підготовки педагогічних кадрів і одночасно критерієм якості освітнього процесу.

Узгодження структури професійної готовності з вимогами професійного стандарту вихователя [17], нормативно-правовою базою інклюзивної освіти [1-3; 10] і європейськими моделями підготовки педагогів [28; 34; 36] створює підґрунтя для її використання як методологічної основи модернізації системи підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної практики.

Таким чином, професійна готовність педагога до інклюзивної діяльності може бути визначена як інтегрована багатовимірна характеристика, що поєднує ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-операційний, комунікативно-командний і рефлексивно-особистісний компоненти та забезпечує здатність педагога ефективно діяти в інклюзивному освітньому середовищі в умовах соціальних трансформацій і євроінтеграції.

Запропонована структура професійної готовності педагога до інклюзивної практики потребує системного узагальнення і співвіднесення з вимогами сучасної освітньої політики, європейських рамок підготовки педагогів та реалій

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

функціонування закладів дошкільної освіти України в умовах воєнно-соціальних трансформацій.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що ефективність інклюзивної освіти залежить від узгодженості нормативно-ціннісних засад, змісту професійної підготовки та реальних умов освітньої практики [12; 18; 29; 34]. Водночас європейські рамки підготовки педагогів наголошують на необхідності інтеграції компетентнісних, особистісних і рефлексивних складових професійної готовності [23; 28; 36].

В українському контексті, який характеризується впливом війни, соціальних переміщень населення, зростання кількості дітей з травматичним досвідом і різноманітними освітніми потребами, професійна готовність педагога формується у складних і динамічних умовах. Це зумовлює необхідність розгляду її як багатовимірної системної характеристики, що відображає не лише рівень підготовленості педагога, а й здатність освітньої системи забезпечувати якісну інклюзивну практику [21; 22; 43].

З метою узагальнення структурних компонентів професійної готовності, їх змістового наповнення та зв'язку з ключовими викликами сучасної дошкільної освіти доцільно представити інтегровану аналітичну матрицю, яка відображає взаємозв'язок між складовими професійної готовності педагога, вимогами інклюзивної політики та умовами освітньої практики (табл. 3.1.). У цьому контексті аналітична матриця професійної готовності дозволяє:

- структурувати зміст підготовки педагогічних кадрів;
- визначити ключові виміри професійної готовності;
- співвіднести їх з вимогами інклюзивної політики;
- окреслити напрями модернізації підготовки педагогів.

Таблиця 3.1.

Структура професійної готовності педагога до інклюзивної практики в умовах війни та євроінтеграції

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Компонент професійної готовності	Змістовий вимір	Європейські орієнтири	Український контекст війни	Напрями підготовки
Ціннісно-мотиваційний	Інклюзивні цінності, професійна відповідальність, прийняття різноманіття	Inclusive values (UNESCO, European Agency)	Підтримка дітей із травматичним досвідом, етична стійкість	Формування інклюзивної позиції, професійна ідентичність
Когнітивний	Знання про інклюзію, розвиток дитини, UDL, нормативна база	UDL, ECEC policy, OECD	Робота з дітьми ВПО, травма, мовні труднощі	Інтеграція інклюзивного змісту в ОПП
Діяльнісно-операційний	Методи інклюзивної роботи, адаптація середовища, індивідуалізація	Evidence-based practice, mentoring models	Робота в умовах ресурсних обмежень	Практикоорієнтована підготовка, стажування
Комунікативно-командний	Командна взаємодія, партнерство з батьками	Interdisciplinary collaboration	Взаємодія з ІРЦ, кризові команди	Командні модулі, супервізія
Рефлексивно-особистісний	Саморефлексія, емоційна стійкість, саморозвиток	Teacher identity (OECD)	Професійне вигорання, стрес	Рефлексивні практики, підтримка педагога

Представлена аналітична матриця дозволяє розглядати професійну готовність педагога до інклюзивної діяльності як системну характеристику, що формується на перетині нормативно-ціннісних засад освітньої політики, змісту професійної підготовки та реальних умов освітньої практики.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Вона відображає не лише структуру професійної готовності, а й її функціональний зв'язок із викликами сучасної дошкільної освіти, зокрема необхідністю роботи в умовах воєнно-соціальних трансформацій, підвищеної психологічної вразливості дітей і потреби в міждисциплінарній взаємодії.

У цьому значенні аналітична матриця виступає методологічним підґрунтям для подальшої операціоналізації показників професійної готовності та розроблення узагальненої моделі модернізації підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної практики. Разом із тим структурна декомпозиція професійної готовності, представлена у Таблиці 3.1, потребує подальшої систематизації в межах цілісної концептуальної моделі, що дозволяє розглядати підготовку педагогічних кадрів не як сукупність окремих освітніх компонентів, а як інтегровану систему з визначеною логікою функціонування та прогнозованими результатами. У сучасних дослідженнях професійної освіти підкреслюється, що саме модельний підхід забезпечує перехід від структурного аналізу до системного бачення процесів підготовки педагогів [23; 29; 34]. Водночас європейські рамки розвитку інклюзивної освіти наголошують на необхідності узгодження вхідних умов, процесуальних механізмів і результативних показників підготовки педагогів [26; 28; 36]. У контексті воєнно-соціальних трансформацій в Україні така систематизація набуває особливої ваги, оскільки професійна підготовка педагогічних кадрів здійснюється в умовах підвищеної невизначеності, ресурсних обмежень та зростання різноманіття освітніх потреб дітей [18; 20; 43].

Саме тому доцільним є представлення узагальненої моделі професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі, яка відображає логіку взаємодії вхідних умов, процесуальних механізмів і результатів підготовки (рис. 3.1).

Представлена модель відображає професійну підготовку педагогічних кадрів як багаторівневу систему, функціонування якої забезпечується взаємодією нормативно-ціннісних, змістових, організаційних і результативних компонентів.

1. Вхідні умови

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Перший рівень моделі формують вхідні умови підготовки, які визначають рамкові параметри функціонування системи. До них належать:

- нормативно-правова база (Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Конвенція про права дитини, CRPD) [2; 3; 5; 6];
- професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти [17];
- Базовий компонент дошкільної освіти [1];
- європейські орієнтири розвитку ECES [26; 30];
- ресурсне забезпечення та кадровий потенціал.

Цей рівень визначає стратегічні орієнтири підготовки, задає стандарти якості та формує інституційні можливості для реалізації інклюзивних підходів.

В умовах війни особливого значення набувають питання ресурсної стабільності, забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища та відповідності підготовки новим освітнім викликам.

2. Процесуальні механізми

Другий рівень моделі відображає процесуальні механізми формування професійної готовності. Вони включають:

- зміст професійної підготовки (інтеграція інклюзивної складової в ОПП);
- педагогічну практику;
- наставництво та супервізію (mentoring models) [29; 44];
- рефлексивні механізми професійного розвитку;
- системи оцінювання сформованості компетентностей.

Європейські дослідження підтверджують, що саме поєднання теоретичної підготовки з практикоорієнтованими формами навчання забезпечує формування інклюзивної професійної ідентичності [23; 36].

У контексті українських трансформацій процесуальний рівень має бути посилений механізмами психологічної підтримки педагогів, розвитку емоційної стійкості та командної взаємодії з ІРЦ і фахівцями супроводу [9; 16].

3. Результати

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Третій рівень моделі відображає результати функціонування системи підготовки:

- сформована професійна готовність педагогічних кадрів (відповідно до структури Блоку 4);
- підвищення якості інклюзивного освітнього середовища;
- позитивна динаміка розвитку дітей;
- соціальна стабілізація та інтеграція дітей з різноманітними освітніми потребами.

Міжнародні дослідження раннього розвитку доводять, що якість освітнього середовища в дошкільному віці має довгострокові соціальні та економічні ефекти [21; 32; 38].

Принципово важливим є те, що модель має не лінійний, а циклічний характер: результати професійної підготовки впливають на трансформацію вхідних умов через удосконалення стандартів, змісту програм і освітньої політики. Таким чином, професійна підготовка педагогічних кадрів розглядається як динамічна система, здатна до саморозвитку та адаптації в умовах соціальних трансформацій. Саме така інтерпретація відповідає сучасним європейським підходам до модернізації педагогічної освіти [26; 34; 36] і дозволяє інтегрувати інклюзивну політику в контекст повоєнного відновлення освітньої системи України.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

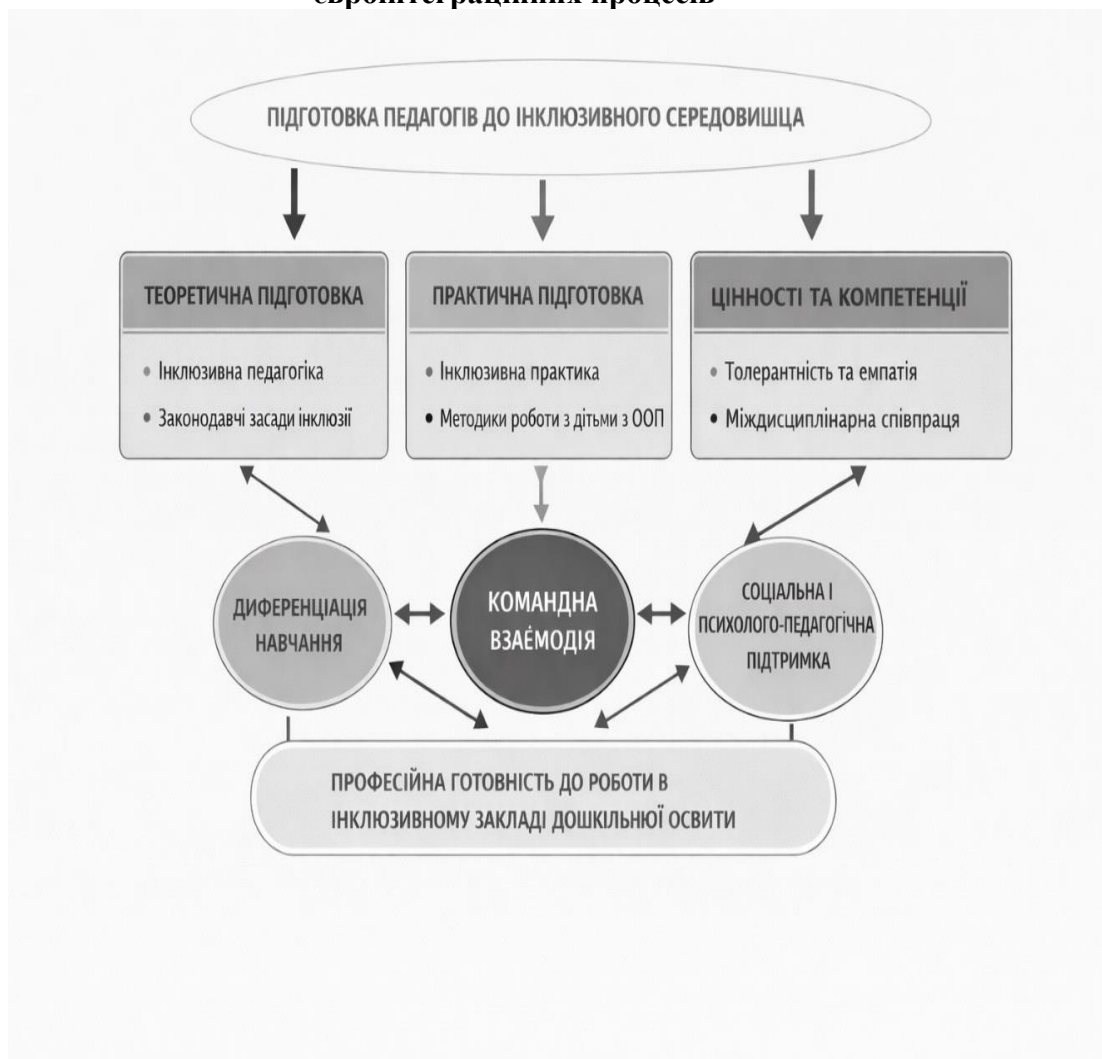


Рисунок 3.1. Узагальнена модель професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі (адаптована на основі європейського досвіду)

Запропонована узагальнена модель професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі дозволяє розглядати професійну готовність як інтегрований результат взаємодії нормативно-ціннісних, змістових і організаційних компонентів системи підготовки. Водночас для забезпечення наукової завершеності аналізу та можливості подальшого використання запропонованої концепції у дослідницькій і практичній площині необхідним є її операціоналізаційне уточнення.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

У сучасних дослідженнях професійної підготовки педагогів підкреслюється, що операціоналізація складних інтегративних характеристик, зокрема професійної готовності, передбачає визначення системи показників і індикаторів, які відображають прояви кожного структурного компонента у професійній діяльності [23; 29; 34]. У контексті інклюзивної освіти це дозволяє співвіднести концептуальні положення з практичними результатами підготовки педагогічних кадрів та оцінити ефективність функціонування освітнього середовища [28; 36].

З огляду на це доцільно представити операціоналізаційну модель професійної готовності педагога до інклюзивної практики, яка ґрунтується на структурі, визначеній у попередньому блоці, та відображає ключові індикатори сформованості кожного компонента. Така модель має концептуально-аналітичний характер і не передбачає жорсткого шкалювання, проте дозволяє окреслити орієнтири оцінювання професійної готовності в умовах модернізації підготовки педагогічних кадрів (табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

Операціоналізація компонентів професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі

(розроблено автором на основі [1-6; 10; 17; 23; 26; 28-29; 34-36; 39])

Компонент професійної готовності	Змістовий фокус	Механізми формування у системі підготовки	Індикатори результативності
Ціннісно-мотиваційний	Інклюзивні цінності; права дитини; професійна відповідальність; етична стійкість	Аналіз професійних ситуацій; етичні кейси; рефлексивні семінари; практика в інклюзивних групах	Стійка орієнтація на інклюзивні принципи; прийняття різноманіття; готовність до партнерства з родиною; етична виваженість рішень

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Компонент професійної готовності	Змістовий фокус	Механізми формування у системі підготовки	Індикатори результативності
Когнітивно-методичний	Теорія інклюзії; розвиток дитини; UDL; нормативна база; психолого-педагогічні засади підтримки дітей з травматичним досвідом	Інтегровані теоретичні курси; міждисциплінарні модулі; методичні семінари; аналіз нормативних документів	Системність знань; здатність проєктувати інклюзивне середовище; застосування принципів UDL; врахування індивідуальних освітніх потреб
Операційно-практичний	Організація освітнього середовища; адаптації; диференціація; підтримка розвитку	Педагогічна практика; наставництво; супервізія; моделювання кейсів; стажування	Уміння діяти в інклюзивній групі; використання адаптацій; гнучкість професійних рішень; ефективна взаємодія з дітьми
Комунікативно-командний	Міждисциплінарна взаємодія; партнерство з родиною; робота в команді супроводу	Командні проєкти; тренінги; практика взаємодії з ІРЦ; кейс-конференції	Здатність до командної роботи; ефективна професійна комунікація; участь у спільному плануванні індивідуальної підтримки
Рефлексивно-особистісний	Професійна рефлексія; емоційна стійкість; саморегуляція; безперервний професійний розвиток	Портфоліо; рефлексивні звіти; супервізія; індивідуальні траєкторії професійного розвитку	Здатність до самоаналізу; корекція педагогічних дій; стійкість до професійного стресу; орієнтація на CPD

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Компонент професійної готовності	Змістовий фокус	Механізми формування у системі підготовки	Індикатори результативності
Цифрово-інклюзивний	Використання цифрових інструментів для доступності й індивідуалізації	Робота з цифровими платформами; практичні завдання з адаптації матеріалів; інтеграція DigCompEdu	Використання цифрових ресурсів підтримки; індивідуалізація навчання; цифрова етика і доступність

Аналіз представленої операціоналізаційної матриці засвідчує, що професійна підготовка педагогічних кадрів до інклюзивної практики повинна розглядатися як системно організований і багатовимірний процес. Йдеться не лише про оновлення змісту окремих освітніх компонентів, а про формування цілісної архітектури підготовки, у якій інтегруються нормативно-правові вимоги, компетентнісні орієнтири, організаційно-педагогічні механізми, цифрові інструменти підтримки та процедури оцінювання результатів. Такий підхід відповідає сучасним європейським уявленням про якість дошкільної освіти як інтегровану характеристику освітньої системи, де підготовка педагогів виступає системоутворювальним чинником забезпечення інклюзивності, доступності та результативності освітнього процесу [26; 33; 36; 39].

У межах даного дослідження обґрунтовано, що ефективність підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної діяльності визначається узгодженістю між політичними орієнтирами, змістом освітніх програм та реальними практиками функціонування закладів дошкільної освіти. Наявність законодавчих гарантій доступу до освіти створює необхідні передумови для інклюзивних змін [1-6; 10], однак їх реалізація можлива лише за умови формування інтегрованої професійної готовності педагога як центральної ланки системи інклюзивної освіти.

Узагальнення результатів теоретичного й аналітичного розгляду підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної практики

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

дозволяє констатувати, що ефективність цієї підготовки визначається системною узгодженістю між нормативно-правовими орієнтирами, змістом освітніх програм і реальними умовами функціонування закладів дошкільної освіти. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі має розглядатися як багаторівневий процес, що охоплює концептуальний, змістовий, організаційно-педагогічний і практичний виміри.

Сучасні європейські підходи трактують підготовку педагогічних кадрів як системоутворювальний чинник якості інклюзивної освіти, який забезпечує доступність освітніх послуг, участь кожної дитини та ефективність освітнього середовища [26; 34; 36; 39]. У цьому контексті інтеграція європейських орієнтирів із національними умовами функціонування дошкільної освіти України, зокрема в умовах воєнно-соціальних трансформацій, потребує узагальнення отриманих результатів у вигляді аналітичної матриці, що відображає логіку реалізації дослідницьких завдань і очікувані результати модернізації підготовки педагогічних кадрів (табл. 3.3.).

Таблиця 3.3.

Реалізація завдань дослідження та результати модернізації підготовки педагогічних кадрів ЗДО до інклюзивної практики

(узагальнено автором на основі [1-6; 10; 17; 23; 26; 28-30; 34-36; 39])

Завдання дослідження	Зміст реалізації	Механізми реалізації	Очікувані результати
Теоретико-методологічне обґрунтування	Систематизація міжнародних і національних підходів до інклюзії	Порівняльний аналіз; узагальнення джерел	Сформована концептуальна база підготовки
Аналіз європейських орієнтирів	Визначення ЕСЕС-політик і компетентнісних моделей	Порівняльно-педагогічний аналіз	Узгодження з європейськими стандартами
Структурування професійної готовності	Визначення компонентів готовності	Моделювання; операціоналізація	Чітка структура професійної готовності

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Завдання дослідження	Зміст реалізації	Механізми реалізації	Очікувані результати
Аналіз українського контексту	Виявлення бар'єрів і ресурсів	Аналіз практики; нормативної бази	Визначено напрями модернізації
Розроблення моделі підготовки	Створення структурно-функціональної моделі	Системне моделювання	Модель модернізації підготовки
Операціоналізація результатів	Визначення показників і індикаторів	Аналітичне узагальнення	Орієнтири оцінювання якості підготовки

Представлена узагальнювальна матриця відображає логіку виконання дослідницьких завдань і демонструє системний характер модернізації підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі. Вона підтверджує, що підготовка педагогів має здійснюватися як комплексний процес, який поєднує теоретичні, методичні, організаційні та практичні складові.

У сучасних умовах війни та соціальних трансформацій особливого значення набуває здатність системи підготовки забезпечувати безперервний професійний розвиток педагогів, їхню участь у професійних спільнотах і доступ до ресурсів підтримки. Саме інтеграція цих елементів визначає ефективність підготовки педагогічних кадрів як ключового чинника якості інклюзивного освітнього середовища [30; 35; 39].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретико-аналітичний розгляд підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі на засадах європейського досвіду дозволив системно розв'язати поставлені у підрозділі дослідницькі завдання.

По-перше, здійснений теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів до підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної діяльності у сфері дошкільної освіти засвідчив, що у європейському й міжнародному науковому дискурсі інклюзія

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

розглядається як системна характеристика якості освіти, а професійна підготовка педагогів – як ключовий чинник її забезпечення. Інтеграція системного, компетентнісного, аксіологічного, діяльнісного та порівняльно-педагогічного підходів дозволила концептуалізувати підготовку педагогічних кадрів як багаторівневу систему, що функціонує в єдності нормативно-правових, інституційних, соціокультурних і професійно-особистісних чинників.

По-друге, узагальнення нормативно-правових і концептуальних засад розвитку інклюзивної освіти в Україні та країнах Європи показало, що національна система дошкільної освіти має сформовану правову й інституційну рамку інклюзії, яка загалом узгоджується з міжнародними стандартами прав дитини, підходами ЄС до якості ЕСЕС та сучасними компетентнісними моделями підготовки педагогів. Водночас виявлено системні розриви між нормативними вимогами і реальними можливостями їх реалізації у професійній діяльності педагогів, що підтверджує необхідність модернізації змісту і механізмів підготовки кадрів.

По-третє, аналіз європейських моделей підготовки педагогів до інклюзивної практики (ECEC policy ЄС, ET 2020/2030, дослідження OECD, European Agency, UDL, DigCompEdu, CPD-моделі, наставництво, evidence-based practice) дозволив виокремити ключові тенденції розвитку підготовки педагогічних кадрів:

- системність і безперервність професійної підготовки;
- інтеграція інклюзивних компетентностей у базову педагогічну освіту;
- поєднання теоретичної підготовки з практикоорієнтованими форматами;
- розвиток наставництва, супервізії та професійних спільнот;
- орієнтація на доказові педагогічні практики;
- інтеграція цифрових компетентностей як інструменту доступності.

По-четверте, на основі узагальнення європейських підходів і аналізу українського контексту було визначено структуру інтегрованої професійної готовності педагога до інклюзивної діяльності як багатовимірну характеристику, що включає ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-операційний,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

комунікативно-командний та рефлексивно-особистісний компоненти. Така структура відображає сучасні уявлення про професійну компетентність педагога як інтегративну єдність знань, умінь, цінностей і особистісно-професійних якостей.

По-п'яте, обґрунтовано концептуальні підходи до модернізації підготовки педагогічних кадрів у контексті воєнно-соціальних трансформацій. Доведено, що війна істотно змінює профіль освітніх потреб дітей і підвищує значення інклюзивного середовища як чинника психосоціальної стабілізації та підтримки розвитку. У зв'язку з цим структура професійної готовності педагога має включати компоненти психологічної стійкості, здатності до роботи з травматичним досвідом дітей, гнучкості професійних дій і міждисциплінарної взаємодії.

По-шосте, розроблено узагальнену модель підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі, що відображає взаємозв'язок нормативно-ціннісних умов, процесуальних механізмів підготовки та результатів у вигляді сформованої інтегрованої професійної готовності педагогів і якості інклюзивного освітнього середовища.

Отримані результати теоретико-аналітичного дослідження дозволяють констатувати, що висунуті на початку підрозділу наукові припущення знайшли системне підтвердження. Передусім підтверджено положення про те, що ефективність підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до інклюзивної діяльності забезпечується за умови її розгляду як інтегрованої багаторівневої системи, у якій взаємопов'язані нормативно-ціннісні засади, зміст освітніх програм, організаційно-педагогічні механізми та особистісно-професійні характеристики педагога. Аналіз європейських моделей розвитку ЄСЕС, сучасних підходів до професійної підготовки педагогів та національного нормативного поля інклюзивної освіти засвідчив, що саме системна узгодженість цих елементів визначає реальну спроможність освітньої системи забезпечувати інклюзивність, доступність і якість дошкільної освіти.

Підтверджено також припущення про те, що ключовим чинником результативності інклюзивної практики виступає інтегрована професійна готовність педагога, яка не зводиться до

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

сукупності окремих компетентностей, а характеризується цілісністю ціннісних орієнтацій, знань, умінь, рефлексивних і комунікативних якостей. Обґрунтована у підрозділі структура професійної готовності – ціннісно-мотиваційна, когнітивно-методична, діяльнісно-операційна, комунікативно-командна та рефлексивно-особистісна – відображає сучасні уявлення про професійну компетентність педагога як інтегративну характеристику, що формується у взаємодії підготовки і практики. Розроблена аналітична матриця, узагальнена модель підготовки та операціоналізація показників професійної готовності підтвердили можливість переходу від концептуального опису до системного моделювання механізмів модернізації підготовки педагогічних кадрів.

Знайшло підтвердження і припущення про визначальне значення узгодження національної системи підготовки педагогів із європейськими орієнтирами розвитку інклюзивної освіти. Порівняльний аналіз засвідчив, що інтеграція підходів ЕСЕС-політики ЄС, принципів універсального дизайну навчання, моделей наставництва і безперервного професійного розвитку створює концептуальні передумови для підвищення якості інклюзивного освітнього середовища в Україні. Водночас виявлено, що формальна наявність нормативно-правових гарантій доступу до освіти не забезпечує автоматичної реалізації інклюзивних принципів без належного рівня професійної готовності педагогів, що актуалізує потребу в модернізації змісту й механізмів підготовки кадрів.

Особливої ваги набуло підтвердження припущення про те, що в умовах воєнно-соціальних трансформацій структура професійної готовності педагога повинна включати компоненти психологічної стійкості, здатності до роботи з травматичним досвідом дітей, гнучкості професійних рішень і міждисциплінарної взаємодії. Аналіз сучасного українського контексту засвідчив, що інклюзивне освітнє середовище виконує не лише освітню, а й соціально-стабілізаційну функцію, а отже, підготовка педагогів до інклюзивної практики стає важливим чинником забезпечення соціальної згуртованості та підтримки розвитку дітей у кризових умовах.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Узагальнюючи результати підрозділу, доцільно констатувати, що професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі в умовах війни та євроінтеграції набуває статусу стратегічного напрямку модернізації системи дошкільної освіти. Вона має здійснюватися на засадах системності, інтеграції європейських орієнтирів із національними умовами функціонування освіти, практикоорієнтованості, міждисциплінарної взаємодії та безперервного професійного розвитку педагогів. Запропонована структура професійної готовності, аналітична матриця та узагальнена модель підготовки формують концептуальне підґрунтя для подальшої розробки механізмів модернізації педагогічної освіти і забезпечують логічну завершеність теоретико-аналітичного етапу дослідження.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у проведенні емпіричної верифікації запропонованої структури професійної готовності та її операціоналізованих показників, розробленні діагностичного інструментарію оцінювання рівня сформованості інклюзивної професійної готовності педагогів, апробації узагальненої моделі підготовки у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти, а також у дослідженні впливу модернізованих програм підготовки на якість інклюзивного освітнього середовища і позитивну динаміку розвитку дітей.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція): затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. *Міністерство освіти і науки України*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 24.10.2025).
2. Верховна Рада України. *Закон України «Про дошкільну освіту»* : чинна редакція. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 24.10.2025).

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

3. Верховна Рада України. *Закон України «Про освіту»* : чинна редакція. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 24.10.2025).
4. Верховна Рада України. *Закон України «Про охорону дитинства»* (чинна редакція). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 24.10.2025).
5. Верховна Рада України. *Конвенція про права дитини*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 24.10.2025).
6. Верховна Рада України. *Конвенція про права осіб з інвалідністю* (ратифікована Україною). [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 24.10.2025).
7. Вихователь закладу дошкільної освіти: методичні рекомендації до професійного стандарту. Київ, 2022. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/08.12.metodychni_rekomendacziyi_profesijnyj_standart_vyhovatelya.pdf (дата звернення: 24.10.2025).
8. *Доступність та універсальний дизайн* : навчально-методичний посібник (електронна версія/опис видання). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naiu.org.ua/archives/edition/navchalno-metodychnyj-posibnyk-dostupnist-ta-universalnyj-dyzajn> (дата звернення: 24.10.2025).
9. Кабінет Міністрів України. *Положення про інклюзивно-ресурсний центр* : постанова від 12.07.2017 № 545. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 24.10.2025).
10. Кабінет Міністрів України. *Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти* : постанова від 10.04.2019 № 530. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF> (дата звернення: 24.10.2025).

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

11. Козак Л. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти: європейський досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. 2017. Вип. 3-4 (52-53). С. 16-142. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/22186/1/kozak_pidgotovka.pdf (дата звернення: 24.10.2025).
12. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реальність та перспективи: монографія. Київ, Педагогічна думка, 2019. 272 с.
13. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. *Інклюзивна освіта: від основ до практики* : монографія. Київ, 2016. 152 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708170> (дата звернення: 24.10.2025).
14. Олійник М. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: монографія. Чернівці, Видавничий дім «РОДОВІД», 2015. 400 с.
15. Оніщук Л. С. Професійна підготовка вихователя у контексті європейських тенденцій. *Педагогічний альманах*. 2022. № 52. С. 97-101.
16. Порошенко М. А. *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів* : навчально-методичний посібник. Київ, 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ispukr.org.ua/?p=4478> (дата звернення: 24.10.2025).
17. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ від 19.10.2021 № 755-21. *Міністерство освіти і науки України*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 24.10.2025).
18. Савчук Л. О., Шульга Л. М. Професійна підготовка вихователів до роботи в інклюзивному середовищі: український контекст. *Педагогічні науки*. 2021. № 94 (2). С. 52-60.
19. Універсальний дизайн в освіті: посібник за заг. ред. Н. З. Софій. Київ, ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://center-prpp.ck.ua/wp-content/uploads/2021/07/UniversalniyDizain.pdf> (дата звернення: 24.10.2025).

20. Фасолько Т. Професійна підготовка вихователя ЗДО до діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 63. Т. 2. С. 294-300.
21. Black M. M., Walker S. P., Fernald L. C. H. et al. *Early childhood development coming of age: science through the life course*. *The Lancet*. 2017. Vol. 389(10064). P. 77-90. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
22. Britto P. R., Lye S. J., Proulx K. et al. *Nurturing care: promoting early childhood development and early learning*. *The Lancet*. 2017. Vol. 389(10064). P. 91-102. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)
23. Caena F. Teacher competence frameworks in Europe: policy trends and issues. *European Journal of Education*. 2014. Vol. 49, No. 3. P. 311-331. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>.
24. CAST. *Universal Design for Learning Guidelines (UDL Guidelines)*. Version 3.0 (update 2022). Wakefield, MA : CAST, 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://udlguidelines.cast.org> (дата звернення: 24.10.2025).
25. *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")*. Official Journal of the European Union. 2009. С 119. [Electronic resource]. – Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj%3AJOC_2009_119_R_0002_01 (accessed: 24.10.2025).
26. *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* (OJ C 189, 5.6.2019, p. 4–14). [Electronic resource]. – Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG&toc=OJ:C:2019:189:TOC (accessed: 24.10.2025).
27. Division for Early Childhood (DEC). *DEC Recommended Practices in Early Intervention / Early Childhood Special Education 2014*. Missoula, MT : DEC, 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices> (дата звернення: 24.10.2025).
28. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Inclusive early childhood education: new insights and tools* –

- contributions from a European study*. Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017. 182 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf (дата звернення: 24.10.2025).
29. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Teacher professional learning for inclusion: literature review. Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-professional-learning-inclusion> (дата звернення: 24.10.2025).
30. European Commission. Education and training 2030 (ET 2030): European education area. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/ecec> (дата звернення: 24.10.2025).
31. European Commission. *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. [Electronic resource]. – Available at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (accessed: 24.10.2025).
32. Heckman J. J. *The economics of inequality: the value of early childhood education*. *American Educator*. 2011. Vol. 35(1). P. 31-47. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.aft.org/ae/spring2011/heckman> (дата звернення: 24.10.2025).
33. Odom S. L., Buysse V., Soukakou E. Inclusion for young children with disabilities: a quarter century of research. *Journal of Early Intervention*. 2011. Vol. 33, No. 4. P. 344-356. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053815111428463>
34. OECD. *Building a high-quality early childhood education and care workforce*. Paris, OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.
35. OECD. *Engaging young children: lessons from research about quality in early childhood education and care*. Paris, OECD Publishing, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>.
36. OECD. *Teacher professional identity: shaping the future of teaching*. Paris, OECD Publishing, 2022. 58 p. [Електронний

- ресурс]. Режим доступу:
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/02/teacher-professional-identity_1843d4f3/b19f5af7-en.pdf
(дата звернення: 24.10.2025).
37. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата звернення: 24.10.2025).
38. Richter L. M., Daelmans B., Lombardi J. et al. *Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. The Lancet*. 2017. Vol. 389(10064). P. 103-118. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1)
39. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – all means all*. Paris : UNESCO, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (дата звернення: 24.10.2025).
40. UNESCO. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, UNESCO, 1994. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (дата звернення: 24.10.2025).
41. United Nations. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York : United Nations, 2015. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (дата звернення: 24.10.2025).
42. Wohlfart O., Wagner I. Teachers' role in digitalizing education: an umbrella review. *Educational Technology Research and Development*. 2023. Vol. 71. P. 339–365. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10166-0>.
43. World Health Organization; UNICEF; World Bank Group. *Nurturing care framework for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. Geneva : World Health Organization, 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<https://www.who.int/publications/i/item/9789241514064> (дата
звернення: 24.10.2025).

44. Yazici M. S., Uzuner F. G. School-based inclusive mentoring within the scope of an experiential learning model (IEM) for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 152. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X24003329> (дата звернення: 24.10.2025).

3.2. Використання досвіду європейських країн у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення

Інклюзивна освіта в Україні визначена як один із ключових напрямів забезпечення права кожної дитини на якісну освіту та повноцінну участь у соціальному житті. Вона ґрунтується на положеннях міжнародних документів у сфері прав людини та прав дитини [2; 3], національному законодавстві про освіту і дошкільну освіту [5; 6], а також нормативних актах, що регламентують організацію інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти та діяльність інклюзивно-ресурсних центрів [7; 12]. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» [13] окреслює вимоги до професійної діяльності педагога в умовах інклюзії, включаючи створення розвивального середовища, взаємодію з родиною та міждисциплінарну співпрацю.

У сучасних соціокультурних умовах зростає різноманітність освітніх потреб дітей, серед яких порушення мовлення посідають вагоме місце. Вони впливають на комунікативний розвиток, соціалізацію, емоційно-вольову сферу та готовність до подальшого навчання. Педагогічна підтримка дітей із мовленнєвими порушеннями в інклюзивному середовищі передбачає не лише застосування окремих методик розвитку мовлення, а й цілісну організацію комунікативно насиченого освітнього середовища, що сприяє взаємодії, участі та емоційному благополуччю дитини [1]. Українські наукові розвідки вказують на потребу посилення практикоорієнтованості підготовки педагогів та формування їх

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

інклюзивної компетентності як інтегрованої характеристики професійної готовності [4; 11; 14; 15; 25].

Європейський освітній простір розглядає інклюзію як системний принцип функціонування дошкільної освіти, де якість середовища та професійна компетентність педагогів є визначальними чинниками розвитку дитини. У документах Європейського Союзу і міжнародних організацій підкреслюється, що високоякісні системи ранньої освіти і догляду за дітьми (ЕСЕС) ґрунтуються на професійній підготовці педагогічних кадрів, розвитку їх компетентностей, менторській підтримці та безперервному професійному навчанні [19-23; 26; 27]. Дослідження професійного навчання педагогів для інклюзії підтверджують, що саме поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом і рефлексивною підтримкою забезпечує ефективність інклюзивних практик [21; 33].

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю осмислення і адаптації європейського досвіду підготовки педагогів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного дошкілля України. Сучасна система підготовки майбутніх вихователів потребує оновлення з урахуванням компетентнісних рамок педагогічної освіти, принципів універсального дизайну навчання, цифровізації освітнього процесу та розвитку професійної ідентичності педагога [16-18; 28].

Наукова проблема дослідження полягає у необхідності узгодження національної системи підготовки майбутніх вихователів із сучасними європейськими підходами до забезпечення інклюзивної якості дошкільної освіти, зокрема в аспекті підтримки дітей з порушеннями мовлення. Виявляється суперечність між нормативно визначеними вимогами до інклюзивної діяльності педагога та недостатньою інтеграцією доказово орієнтованих і практикоорієнтованих підходів до підготовки майбутніх вихователів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування можливостей використання досвіду європейських країн у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення в інклюзивному освітньому середовищі закладів дошкільної освіти.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію таких завдань:

- проаналізувати нормативно-ціннісні та концептуальні засади інклюзивної дошкільної освіти в Україні та країнах Європи [2; 5–7; 19–23];
- визначити структуру професійної готовності вихователя до підтримки дітей з порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі [1; 11; 16; 17; 25];
- узагальнити європейські підходи до підготовки педагогів і забезпечення якості ECEC [19–23; 26; 27];
- обґрунтувати можливості інтеграції принципів Universal Design for Learning у зміст підготовки педагогів [18; 30];
- розкрити значення цифрової компетентності педагога відповідно до DigCompEdu [28];
- визначити роль наставництва і практикоорієнтованого навчання у професійному становленні майбутніх вихователів [21; 33].

У межах реалізації дослідницьких завдань було сформульовано робочі *гіпотези*. Передбачається, що інтеграція європейських компетентнісних рамок підготовки педагогів сприятиме формуванню цілісної професійної готовності вихователя до роботи в інклюзивному середовищі [16; 17]. Впровадження принципів Universal Design for Learning як методології проектування освітнього процесу забезпечить підвищення доступності і результативності мовленнєвої підтримки дітей [18; 30]. Посилення практикоорієнтованих і менторських форм підготовки сприятиме ефективнішому перенесенню теоретичних знань у професійну діяльність [21; 33]. Розвиток цифрової компетентності педагога розширить можливості використання цифрових інструментів підтримки мовлення і взаємодії з родинами [28].

Європейські дослідження засвідчують, що підготовка педагога до інклюзії має багаторівневий характер і поєднує початкову професійну освіту, безперервний професійний розвиток, наставництво та оцінювання якості взаємодії з дитиною [20; 21; 26; 27]. Компетентнісні рамки педагогічної професії визначають

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

інтеграцію знань, умінь, цінностей і рефлексії як основу професійної ідентичності педагога [16; 17]. У цьому контексті підготовка вихователя до роботи з дітьми з порушеннями мовлення має бути спрямована на формування інтегрованої професійної готовності, що включає:

- мотиваційно-ціннісний компонент (прийняття інклюзивних цінностей);
- когнітивний компонент (знання закономірностей мовленнєвого розвитку);
- операційно-діяльнісний компонент (володіння методами підтримки);
- комунікативно-командний компонент (взаємодія з фахівцями та батьками);
- рефлексивний компонент (самоаналіз професійної діяльності);
- цифровий компонент (використання цифрових інструментів).

Фінський досвід педагогічної освіти демонструє ефективність поєднання дослідницької підготовки та інтенсивної педагогічної практики, що забезпечує здатність педагога до диференціації, спостереження та оцінювання розвитку дитини [24]. Дослідження шведських учених підкреслюють значення організації мовного середовища і підтримки мовленнєвого розвитку в інклюзивних умовах [29]. Такі підходи є релевантними для модернізації підготовки майбутніх вихователів в Україні.

Європейський досвід переконливо свідчить, що якість інклюзивного середовища визначається не лише нормативними умовами, а й професійною позицією педагога, його готовністю до рефлексії, співпраці та індивідуалізації освітнього процесу. Отже, використання досвіду європейських країн у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення має розглядатися як системна модернізація змісту підготовки, що поєднує компетентнісний, діяльнісний та аксіологічний підходи. Такий підхід забезпечить підвищення якості інклюзивного освітнього середовища і сприятиме формуванню професійної

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

готовності педагогів до роботи в умовах різноманіття освітніх потреб дітей.

Теоретико-методологічні засади підготовки вихователя до роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Розвиток інклюзивної дошкільної освіти в Україні та європейському освітньому просторі засвідчує поступовий перехід від моделі “індивідуального дефіциту” до моделі *освітніх бар’єрів і підтримки розвитку*. У цьому контексті мовленнєві порушення розглядаються не лише як логопедичний феномен, а як фактор, що впливає на доступність взаємодії, емоційний комфорт, соціалізацію та подальшу освітню траєкторію дитини. Відповідно підготовка майбутнього вихователя має спиратися на інтегровані теоретико-методологічні засади, які поєднують нормативно-ціннісні орієнтири, компетентнісні результати, стандарти якості дошкільної освіти та інструменти доступності навчання.

Нормативно-правову основу інклюзивної дошкільної освіти формують міжнародні та національні документи, що закріплюють право дитини на освіту, участь і розвиток: Конвенція про права дитини, Конвенція про права осіб з інвалідністю, закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», а також підзаконні акти щодо організації інклюзивного навчання та діяльності інклюзивно-ресурсних центрів [2; 3; 5–7; 12]. Професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти визначає компетентності, пов’язані з організацією інклюзивного середовища, взаємодією в команді супроводу та партнерством із родиною [13]. Це створює нормативно-ціннісну рамку, у якій підготовка майбутнього педагога має розгортатися як формування професійної готовності до підтримки різноманітності освітніх потреб.

У європейському дискурсі підготовка педагогів до інклюзії розглядається як складова забезпечення якості систем раннього догляду та освіти (ЕСЕС). Рекомендації Ради Європейського Союзу щодо високоякісних систем ЕСЕС, аналітика Європейської комісії та Європейської агенції з особливих потреб та інклюзивної освіти наголошують на ролі компетентного персоналу, змістовних взаємодій, партнерства з родиною та міждисциплінарної підтримки як ключових чинників якості [19–23]. Дослідження OECD підтверджують, що саме професійна підготовка і безперервний

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

розвиток педагогів є визначальними для ефективності ранньої освіти та інклюзії [26; 27].

Компетентнісний підхід у підготовці вихователя в інклюзивному середовищі передбачає інтеграцію знань про закономірності мовленнєвого розвитку, умінь організації комунікативно насичених взаємодій, здатності до спостереження й оцінювання прогресу дитини, а також ціннісних орієнтацій, пов'язаних із повагою до гідності кожної дитини та її права на участь. Європейські дослідження компетентнісних рамок педагога підкреслюють, що професійна ідентичність формується в процесі початкової підготовки й практики, включаючи рефлексію власної ролі, взаємодію з дітьми та колегами [16; 17]. Українські дослідження інклюзивної компетентності майбутніх педагогів також наголошують на необхідності поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом роботи в інклюзивному середовищі [11; 14; 15; 25].

Суттєвим методологічним орієнтиром є *підходи до якості ранньої освіти, що розглядають розвиток дитини як результат щоденних взаємодій у середовищі*. Рамка якості ЕСЕС та аналітика Європейської агенції акцентують на значенні педагогічних взаємодій, партнерства з родиною, адаптації середовища й безперервного професійного розвитку педагогів [19–23]. Для дітей з порушеннями мовлення це означає, що мовленнєвий розвиток підтримується не лише спеціальними заняттями, а й організацією повсякденної комунікації, ігрових ситуацій та емоційно безпечного клімату.

Універсальний дизайн навчання (UDL) розглядається як одна з ключових методологій забезпечення доступності освітнього процесу. Рекомендації CAST щодо UDL підкреслюють необхідність використання різних способів подання інформації, залучення та демонстрації результатів навчання, що особливо важливо для дітей з мовленнєвими труднощами [18]. Емпіричні дослідження застосування UDL у дошкільній інклюзії підтверджують його ефективність у підвищенні залученості дітей і зниженні бар'єрів участі [30].

Цифрова трансформація освіти також впливає на зміст підготовки майбутніх вихователів. Рамка цифрової компетентності

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

педагогів DigCompEdu визначає цифрові вміння як невід’ємну складову професійного профілю, включаючи використання цифрових ресурсів для підтримки навчання, взаємодії з батьками та оцінювання прогресу [28]. Водночас цифрові інструменти розглядаються як доповнення до живої педагогічної взаємодії, а не її заміна.

Важливою умовою формування професійної готовності до інклюзивної практики є організація навчання в реальному середовищі. Європейські дослідження професійного навчання для інклюзії підкреслюють роль наставництва, супервізії та рефлексії як механізмів перенесення теоретичних знань у практику [21; 33]. Українські дослідження також вказують на потребу посилення практичної складової підготовки педагогів і розвитку міждисциплінарної взаємодії [25; 14; 15].

Особливої уваги потребує осмислення підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми з порушеннями мовлення в контексті сучасної трансформації інклюзивної освіти як політики рівності можливостей і підтримки розвитку. У європейському освітньому дискурсі інклюзія дедалі більше розглядається не як сукупність спеціальних заходів для окремих категорій дітей, а як принцип організації освітнього середовища, що передбачає врахування різноманітності освітніх потреб і забезпечення участі кожної дитини в освітньому процесі [19; 23; 31; 32].

У цьому контексті мовленнєві порушення набувають міждисциплінарного значення, оскільки впливають не лише на комунікативну сферу, а й на соціально-емоційний розвиток, формування навчальної мотивації та взаємодію з однолітками. Європейські дослідження підкреслюють, що якість взаємодії дорослого з дитиною є ключовим чинником розвитку мовлення і комунікації, а підготовка педагогів має бути спрямована на формування здатності організовувати такі взаємодії в умовах різноманітності освітніх потреб [26; 27; 29].

Відповідно *підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення має розглядатися як складова ширшого процесу професіоналізації педагога інклюзивної освіти.*

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Вона передбачає формування інтегрованої професійної компетентності, що включає:

- здатність до педагогічного проєктування комунікативно насиченого середовища;
- уміння інтерпретувати прояви мовленнєвого розвитку дитини;
- готовність до взаємодії з фахівцями команди супроводу;
- розвиток рефлексивної позиції педагога.

Таким чином, теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вихователів мають ґрунтуватися на поєднанні компетентнісного, діяльнісного й ціннісного підходів, що забезпечують формування здатності педагога до підтримки мовленнєвого розвитку кожної дитини в інклюзивному середовищі. Узагальнення теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення подано в табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

Теоретико-методологічні засади підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми з порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі

Заса́да / підхід	Концептуальний зміст (що саме означає)	Що саме дає для підтримки мовлення в інклюзивній групі	Операціоналізація в підготовці майбутніх вихователів	Джерельна опора (остаточний список 1–33)
Нормативно-ціннісна	Інклюзія як право дитини, недискримінація, доступність, участь, підтримка розвитку	Переводить мовленнєві труднощі з “індивідуальної вади” у площину освітніх бар’єрів, що мають бути зняті середовищем і взаємодією	Аналіз нормативних кейсів; етичні дилеми; алгоритми дій вихователя в інклюзивній групі; взаємодія з ІРЦ	Конвенції та національні норми [2; 3; 5–7; 12], професійний стандарт [13]

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Заса́да / підхід	Концептуальни й зміст (що саме означає)	Що саме дає для підтримки мовлення в інклюзивній групі	Операціонал ізація в підготовці майбутніх вихователів	Джерельна опора (остаточний список 1–33)
Компетент нісна	Професійна готовність як інтеграція знань–умінь– цінностей– рефлексії	Дає рамку компетентно стей для дій вихователя: спостерігати, планувати підтримку, оцінювати прогрес, комунікувати з командою	Компетентніс ні модулі; рубрики оцінювання готовності; портфоліо інклюзивних практик	Європейські рамки компетентно стей [16], дослідження професійної ідентичності [17], українські підходи до інклюзивної компетентно сті [11; 14; 15; 25]
ЕСЕС- якісна (quality framework)	Якість ранньої освіти як система умов: персонал, взаємодії, середовище, партнерство, підтримка	Пояснює, що мовленнєвий розвиток “вирастає” із щоденних змістовних взаємодій і якості середовища, а не лише з окремих занять	Введення стандартів якості ЕСЕС; навчання проєктуванн ю взаємодій; аналіз практик закладу	Рекомендація Ради ЄС [19], рамка якості ЕСЕС [22], інструментар ій інклюзивної ЕСЕС [23], аналітика агенції [20; 21], позиція OECD щодо workforce [26; 27]
UDL- орієнтован а	Проєктування навчання через варіативність:	Знижує бар’єри комунікації	UDL як наскрізний принцип у	UDL Guidelines CAST [18],

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Засада / підхід	Концептуальний зміст (що саме означає)	Що саме дає для підтримки мовлення в інклюзивній групі	Операціоналізація в підготовці майбутніх вихователів	Джерельна опора (остаточний список 1–33)
	множинні способи подання, залучення, демонстрації результату	для дітей з мовленнєвим і труднощами через візуальні опори, альтернативні і способи відповіді, гнучкі формати участі	методиках; конструювання занять з опорами; розробка адаптацій і диференціацій	емпіричні дані про UDL у дошкільлі [30]
Цифрово-компетентнісна (DigCompEdu)	Цифрова компетентність педагога як частина професійного профілю	Дозволяє підтримувати мовлення через цифрові вправи/візуалізації, комунікацію з батьками, фіксацію прогресу (за умови пріоритету живої взаємодії)	Модулі “цифрова підтримка мовлення”; етика й безпека; дизайн цифрових завдань; взаємодія з батьками	DigCompEdu (C. Redecker) [28], позиції OECD про meaningful interactions як основу розвитку [27]
Практико-менторська (професійне навчання для інклюзії)	Безперервний професійний розвиток; навчання на кейсах; наставництво/супервізія	Формує здатність діяти в умовах варіативності мовленнєвих проявів і	Наставництво на практиці; супервізійні семінари; кейс-метод; симуляції	Teacher professional learning for inclusion [21], менторство як

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Засада / підхід	Концептуальний зміст (що саме означає)	Що саме дає для підтримки мовлення в інклюзивній групі	Операціоналізація в підготовці майбутніх вихователів	Джерельна опора (остаточний список 1–33)
		невизначеності, приймати рішення у команді	складних ситуацій	experiential model [33], українські дані про готовність/потреби підготовки [14; 15; 25]

Примітка: подані засади не є «паралельними»: вони взаємопов'язані і мають застосовуватись як інтегрована рамка підготовки майбутнього вихователя, де нормативно-ціннісна основа визначає цілі, компетентнісна – результати, ЕСЕС – критерії якості, UDL та DigCompEdu – інструменти доступності, а менторство – механізм перенесення в практику [18; 19-23; 28; 33].

Системний аналіз теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення дозволяє сформулювати ключове положення: професійна готовність педагога в інклюзивному середовищі формується на перетині нормативно-ціннісних орієнтирів, компетентнісних результатів, стандартів якості дошкільної освіти та практикоорієнтованого навчання. Найбільш ефективною є модель підготовки, що інтегрує принципи якості ЕСЕС, універсального дизайну навчання, цифрової компетентності та менторської підтримки. Така інтеграція забезпечує здатність педагога не лише застосовувати методики розвитку мовлення, а й проєктувати комунікативно насичене середовище, взаємодіяти з командою супроводу та родиною, оцінювати прогрес дитини і коригувати власні дії відповідно до її індивідуальних потреб [18; 19-23; 28; 33].

Отже, підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення має розглядатися як *багатовимірний процес професіоналізації, що поєднує теоретичні знання,*

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
практичні вміння, рефлексивну позицію та ціннісні орієнтації інклюзивної освіти.

Визначені теоретико-методологічні засади створюють основу для аналізу європейського досвіду підготовки педагогів до інклюзивної освіти та можливостей його адаптації до українських умов. Подальший виклад спрямовано на узагальнення практик підготовки вихователів у країнах Європейського Союзу, визначення ефективних механізмів формування професійної готовності до підтримки мовленнєвого розвитку дітей та обґрунтування рекомендацій щодо модернізації змісту підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Європейський досвід підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної дошкільної освіти характеризується системністю, орієнтацією на якість взаємодій і інтеграцією теоретичної, практичної та дослідницької складових професійного становлення. У контексті роботи з дітьми з порушеннями мовлення ці підходи набувають особливої ваги, оскільки мовленнєвий розвиток дитини визначається не лише спеціальними корекційними заняттями, а й загальним педагогічним середовищем, стилем взаємодії дорослого та якістю комунікативних ситуацій у групі.

У документах Європейського Союзу та міжнародних організацій підкреслено, що якість ранньої освіти та догляду (ЕСЕС) залежить від професійної підготовки педагогів, їхньої здатності до рефлексії, командної взаємодії та підтримки індивідуальних потреб дітей [19-23; 26; 27]. Європейська агенція з особливих потреб та інклюзивної освіти наголошує на необхідності безперервного професійного навчання педагогів для інклюзії, яке передбачає практикоорієнтоване навчання, наставництво та розвиток рефлексивної позиції [21]. Такий підхід безпосередньо релевантний підготовці вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення, оскільки дозволяє сформувати здатність педагога діяти в умовах варіативності мовленнєвих проявів і потреб кожної дитини.

Фінська модель педагогічної освіти розглядається як приклад інтеграції академічної підготовки з практичною діяльністю. Дослідження J. S. Gagnon демонструє, що ефективність інклюзивної практики залежить від того, наскільки майбутній

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагог здатний поєднувати теоретичні знання з аналізом конкретних педагогічних ситуацій, оцінюванням прогресу дитини та корекцією власних дій [24]. У підготовці до роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами це означає формування дослідницької грамотності педагога: уміння спостерігати, інтерпретувати прояви мовленнєвого розвитку, обирати стратегії підтримки та оцінювати їх ефективність.

Шведський досвід інклюзивної освіти підкреслює значення мовленнєво насиченого середовища, системної роботи з фонологічною обізнаністю та партнерства з родиною. Дослідження Н. Selenius і L. Fälvh показує, що підтримка мовного розвитку дітей в інклюзивних умовах залежить від організації комунікативних ситуацій, адаптації групових занять і міждисциплінарної взаємодії [29]. Для підготовки майбутніх вихователів це означає необхідність навчання організації повсякденних мовленнєвих практик, що сприяють розвитку комунікативної активності дитини.

Універсальний дизайн навчання (UDL) у європейській педагогічній практиці розглядається як методологія забезпечення доступності освітнього процесу для дітей з різними освітніми потребами. Рекомендації CAST щодо UDL та результати досліджень його застосування у дошкільній освіті підтверджують ефективність цього підходу для зниження бар'єрів участі дітей з мовленнєвими труднощами та підвищення їхньої залученості до освітнього процесу [18; 30]. Відповідно підготовка майбутніх вихователів має включати формування вмінь проєктувати навчальні ситуації з використанням візуальних опор, альтернативних способів комунікації та диференціації завдань.

Європейські рамки цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu) підкреслюють значення цифрових інструментів як ресурсу підтримки навчання і взаємодії з батьками [28]. Для роботи з дітьми з порушеннями мовлення цифрові технології можуть використовуватися як засіб візуалізації, повторення мовленнєвих вправ, фіксації прогресу дитини, однак їх ефективність залежить від інтеграції в педагогічну взаємодію та узгодження з цілями логопедичної підтримки.

Європейський досвід також акцентує на ролі наставництва та навчання в практиці як ключових механізмів професійного

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

становлення педагога. Дослідження моделей менторства в педагогічній освіті підтверджують, що саме взаємодія студента з досвідченим педагогом у реальних умовах сприяє формуванню професійних рішень і рефлексивної позиції [33]. Це особливо важливо для підготовки вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення, оскільки такі ситуації вимагають індивідуалізованих підходів і командної взаємодії.

Аналіз європейського досвіду підготовки педагогічних кадрів дозволяє виокремити принципово важливу закономірність: ефективність підготовки до інклюзивної освіти визначається не кількістю окремих дисциплін, а цілісністю освітньої моделі, що поєднує академічну підготовку, практику та професійну рефлексію. У країнах Європейського Союзу підготовка педагогів розглядається як безперервний процес професійного навчання, що включає початкову підготовку, індукційний період та подальший професійний розвиток [21; 26].

Особливістю підготовки педагогів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення є інтеграція логопедичних знань у загальнопедагогічну підготовку. У більшості європейських програм акцент робиться на формуванні здатності педагога організовувати мовленнєво-розвивальне середовище, підтримувати комунікацію в групі та співпрацювати з фахівцями. Це відповідає сучасним підходам до розуміння мовленнєвого розвитку як результату соціальної взаємодії та педагогічної підтримки.

Європейські дослідження також наголошують на ролі рефлексії як складової професійної підготовки педагога. Формування рефлексивної позиції дозволяє майбутньому вихователю аналізувати власні дії, оцінювати їх ефективність і коригувати педагогічні стратегії відповідно до потреб дітей. Це особливо важливо у випадку мовленнєвих порушень, де педагогічні рішення мають бути індивідуалізованими й гнучкими.

Українські дослідження професійної готовності педагогів до інклюзивної освіти також засвідчують потребу посилення практичної складової підготовки, розвитку міждисциплінарної взаємодії та інтеграції сучасних методик роботи в інклюзивному середовищі [11; 14; 15; 25]. Узагальнення європейського досвіду

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

дозволяє визначити ключові напрями модернізації підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення: інтеграцію практикоорієнтованого навчання, розвиток компетентностей взаємодії, використання універсального дизайну навчання та цифрових інструментів, а також формування професійної ідентичності педагога як фасилітатора комунікації (табл. 3.5.).

Таблиця 3.5.

Європейські інструменти/підходи → що саме працює для підтримки мовлення → рекомендації для України (підготовка майбутніх вихователів)

Європейський інструмент / підхід	Джерела (остаточний список 1–33)	Що саме «працює» для підтримки мовлення в інклюзивній групі	Рекомендації для України (структурування підготовки вихователів)
Якість ЕСЕС як системна рамка	Рада ЄС [19], Єврокомісія [22; 23], OECD [26; 27], UNESCO [31; 32]	Узгодженість умов: персонал–взаємодії–середовище–партнерство; “якість” забезпечується системно, а не окремими заходами	Узгодити зміст підготовки з рамками якості: модулі про середовище/взаємодії/партнерство; вводити критерії якості інклюзивної мовленнєвої підтримки
Професійне навчання педагогів для інклюзії (CPL/PL)	Європейська агенція [21], Європейська агенція (інструменти ЕСЕС) [20]	Безперервність розвитку; практикоорієнтованість; рефлексія; робота з реальними кейсами	Вбудувати в ОПП механізми PL: супервізійні семінари, кейс-метод, портфоліо практик, траєкторії професійного росту
Компетентнісні рамки педагога	F. Saena [16], професійна ідентичність [17]	Професійні ролі педагога стають “видимими”: фасилітатор комунікації, координатор	Описати результати навчання через компетентності; розробити рубрики оцінювання готовності до мовленнєвої підтримки;

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Європейський інструмент / підхід	Джерела (остаточний список 1–33)	Що саме «працює» для підтримки мовлення в інклюзивній групі	Рекомендації для України (структурування підготовки вихователів)
		взаємодії, партнер родини	підтримати формування професійної ідентичності
UDL як універсальна методологія доступності	CAST UDL [18], дослідження UDL у дошкільці [30]	Варіативність участі й відповіді; зниження тривоги; розширення каналів комунікації; зняття бар'єрів	Інтегрувати UDL у методики розвитку мовлення і організацію середовища: візуальні опори, альтернативні способи відповіді, диференціація мовленнєвих завдань
DigCompEdu як рамка цифрової компетентності	C. Redecker [28]	Цифрові ресурси як підтримка: повторюваність вправ, візуалізація, фіксація прогресу, комунікація з батьками	Увести модулі “цифрова підтримка мовлення”: добір інструментів, етика, безпека, інтеграція в щоденну практику вихователя
Мовленнєво-розвивальні практики в інклюзії (емпіричні дані)	H. Selenius, L. Fälth [29], Barna та ін. [1]	Організація мовленнєвого середовища; системні практики мовленнєвого розвитку; співпраця з родиною	Посилити практичні модулі з організації мовленнєво насиченого середовища; навчати фасилітації діалогу, підтримці взаємодій у групі, співпраці з батьками
Менторство і навчання в практиці	Yazici, Uzuner [33]	“Міст” між університетом і закладом; освоєння реальних ситуацій; підтримка професійних рішень	Закріпити менторство як обов’язковий компонент практики; стандартизувати щоденники спостережень; проводити супервізії після практики
Фінська логіка підготовки як	J. C. Gagnon [24]	Інтеграція теорії з практикою; диференціація;	Інституалізувати практико-дослідницьку складову: міні-

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Європейський інструмент / підхід	Джерела (остаточний список 1–33)	Що саме «працює» для підтримки мовлення в інклюзивній групі	Рекомендації для України (структурування підготовки вихователів)
приклад професіоналізації		оцінювання прогресу; підготовка до інклюзії	дослідження в практиці, аналіз кейсів, інструменти спостереження й оцінювання прогресу

Примітка: узагальнення демонструє, що найбільш продуктивними для української підготовки майбутніх вихователів є підходи, які поєднують: рамку якості ECES, компетентнісні результати, UDL, DigCompEdu, практико-менторський механізм і орієнтацію на змістовні взаємодії як основу мовленнєвого розвитку [1; 18; 19; 22; 23; 26; 27; 28; 29; 33].

Поданий аналіз європейських підходів засвідчує, що підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення має здійснюватися як інтеграція компетентнісної, методичної та практичної складових. Водночас ефективність такої підготовки залежить від структурування змісту освітньо-професійних програм, організації педагогічної практики та формування професійної позиції педагога як учасника команди супроводу.

У цьому контексті подальший виклад спрямовано на визначення змістових компонентів підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення та обґрунтування моделі формування їхньої професійної готовності.

Узагальнення європейських моделей підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної освіти дозволяє виявити ще одну принципову характеристику – орієнтацію на системне забезпечення якості через узгодженість політики, програм підготовки та практики закладів освіти. У документах Європейського Союзу підкреслюється, що якість систем ранньої освіти визначається не окремими інноваційними практиками, а їх інтеграцією в цілісну освітню екосистему [19; 22; 26].

У цьому контексті підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення має розглядатися як складова загальної стратегії забезпечення якості інклюзивної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

дошкільної освіти. Йдеться про узгодження освітньо-професійних програм із рамками якості ЕСЕС, професійними стандартами та вимогами до безперервного професійного розвитку педагогів [19-23; 26; 27]. Саме така узгодженість забезпечує сталість результатів підготовки та їх відповідність реальним потребам освітньої практики.

Важливим є також врахування положень міжнародних звітів щодо інклюзії як системного принципу організації освіти, де наголошується на необхідності підготовки педагогів до роботи в умовах різноманітності, міжкультурності та соціальної чутливості [31; 32]. Для дітей з порушеннями мовлення це означає створення освітнього середовища, яке не лише компенсує труднощі, а й розкриває потенціал дитини через підтримку комунікації та соціальної взаємодії.

Таким чином, європейський досвід переконливо демонструє, що підготовка майбутніх вихователів має здійснюватися в логіці системного забезпечення якості, де інклюзивність є не окремим напрямом, а наскрізним принципом організації професійної освіти.

Змістові компоненти підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Європейський і вітчизняний досвід підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної дошкільної освіти дозволяє визначити зміст підготовки майбутніх вихователів як інтеграцію теоретичної, методичної, практичної та ціннісно-особистісної складових. У контексті роботи з дітьми з порушеннями мовлення така інтеграція має забезпечити здатність педагога створювати комунікативно насичене освітнє середовище, підтримувати розвиток мовлення кожної дитини та координувати взаємодію з фахівцями команди супроводу.

Зміст підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями має спиратися на положення законодавства України у сфері освіти та інклюзії, професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти та сучасні наукові підходи до інклюзивної педагогіки [5-7; 9; 10; 13]. Водночас важливим є врахування міжнародних документів і рекомендацій щодо забезпечення якості дошкільної освіти, підготовки педагогів

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

до інклюзії та розвитку професійних компетентностей [19–23; 26; 27].

Першим змістовим компонентом підготовки є *теоретико-методичний*. Він передбачає формування у студентів знань про закономірності мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, типологію мовленнєвих порушень, принципи дошкільної лінгводидактики та організацію комунікативної діяльності дітей у групі. Важливим є розуміння взаємозв'язку мовленнєвого розвитку з емоційною сферою, соціалізацією та загальним психічним розвитком дитини, що визначає необхідність комплексного підходу до організації педагогічної взаємодії.

Другим компонентом є *комунікативно-діяльнісний*, який охоплює формування вмінь організації мовленнєво насичених ігрових і навчальних ситуацій, підтримки діалогу з дитиною, використання різних способів комунікації та диференціації завдань. Європейські дослідження підкреслюють, що саме якість взаємодії педагога і дитини визначає ефективність розвитку мовлення та комунікативної компетентності [29; 27]. Відтак майбутні вихователі мають опановувати методики організації повсякденних комунікативних практик у групі.

Третім компонентом є *інклюзивно-методичний*, що передбачає здатність педагога адаптувати освітнє середовище до потреб дітей з різними освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими порушеннями. Універсальний дизайн навчання (UDL) розглядається як методологічна основа такого підходу, оскільки дозволяє забезпечити доступність навчання через варіативність подання матеріалу, способів участі та демонстрації результатів [18; 30]. Підготовка майбутніх вихователів має включати формування вмінь використання візуальних опор, альтернативних засобів комунікації та диференційованих завдань.

Четвертим компонентом є *практико-орієнтований*, що забезпечує перенесення теоретичних знань у реальну педагогічну діяльність. Європейські підходи до професійного навчання педагогів для інклюзії підкреслюють роль наставництва, супервізії та навчання в реальних умовах як ключових механізмів формування професійної готовності [21; 33]. Вітчизняні дослідження також засвідчують, що недостатність практичної

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

підготовки знижує рівень готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі [11; 14; 15; 25].

П'ятим компонентом є *цифрово-технологічний*, який передбачає формування цифрової компетентності педагога як ресурсу підтримки мовленнєвого розвитку дітей. Використання цифрових інструментів може сприяти візуалізації навчального матеріалу, організації повторення вправ, взаємодії з батьками та фіксації прогресу дитини. Рамка DigCompEdu визначає цифрову компетентність педагога як невід'ємну складову професійної діяльності [28].

Шостим компонентом є *ціннісно-рефлексивний*, що передбачає формування у майбутніх вихователів професійної позиції, орієнтованої на підтримку розвитку кожної дитини, повагу до її гідності та партнерство з родиною. Дослідження професійної ідентичності педагогів підкреслюють, що саме рефлексія власної діяльності та усвідомлення професійних цінностей є основою ефективної інклюзивної практики [16; 17].

Таким чином, зміст підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення має розглядатися як цілісна система, що поєднує знання, уміння, досвід і ціннісні орієнтації. Інтеграція зазначених компонентів створює основу для формування професійної готовності педагога до підтримки мовленнєвого розвитку дітей в інклюзивному середовищі.

Важливим аспектом змісту підготовки майбутніх вихователів є формування здатності до педагогічного спостереження та оцінювання мовленнєвого розвитку дітей. Європейські підходи до оцінювання в дошкільній освіті підкреслюють значення формувального оцінювання, яке спрямоване на підтримку розвитку дитини, а не на фіксацію результатів [27]. У цьому контексті педагог має володіти інструментами спостереження, аналізу комунікативної поведінки та планування подальших педагогічних дій.

Не менш важливим є формування у майбутніх вихователів здатності до співпраці з батьками дітей з порушеннями мовлення. Європейські дослідження засвідчують, що партнерство з родиною є одним із ключових чинників успішності інклюзивної освіти [19; 23]. Відтак підготовка педагогів має включати розвиток

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

комунікативних умінь, здатності до консультування та організації спільних дій з батьками.

Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів. Ефективність підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення залежить від організаційно-педагогічних умов реалізації освітньо-професійних програм. Європейські дослідження підготовки педагогічних кадрів у сфері інклюзивної освіти підкреслюють, що професійна готовність формується в умовах інтеграції теоретичного навчання, практики та рефлексії [21; 24; 33].

Однією з ключових умов є *інтеграція теорії та практики*. Практична підготовка студентів має здійснюватися в умовах реального функціонування інклюзивних груп і передбачати виконання завдань, пов'язаних з організацією мовленнєвого розвитку дітей, спостереженням за їхнім прогресом і взаємодією з командою супроводу. Наставництво досвідчених педагогів під час практики сприяє формуванню професійних рішень і рефлексивної позиції майбутніх вихователів [33].

Другою умовою є *міждисциплінарна взаємодія*. Підготовка майбутніх вихователів має передбачати формування вмінь співпрацювати з логопедами, психологами, асистентами вихователя та батьками. В українській системі інклюзивної освіти важливу роль відіграють інклюзивно-ресурсні центри та команди психолого-педагогічного супроводу, що визначає необхідність підготовки педагогів до командної роботи [12; 13].

Третьою умовою є *використання сучасних педагогічних технологій*, зокрема технологій універсального дизайну навчання, цифрових ресурсів і методик розвитку комунікативної активності дітей. Європейські підходи до якості дошкільної освіти підкреслюють, що технології мають використовуватися як засіб підтримки взаємодії та розвитку дитини, а не як самоціль [18; 27; 28].

Четвертою умовою є *розвиток рефлексивної позиції педагога*. Організація супервізійних занять, аналіз педагогічних ситуацій і ведення рефлексивних щоденників сприяють усвідомленню майбутніми вихователями власної ролі в інклюзивному середовищі та формуванню професійної відповідальності.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

П'ятою умовою є *партнерство з базами практики*. Університети мають виступати центрами методичної підтримки закладів дошкільної освіти, забезпечуючи взаємодію між науковими дослідженнями та практикою. Така співпраця сприяє впровадженню інноваційних підходів до підготовки педагогів і підвищенню якості інклюзивної освіти.

Окремої уваги потребує питання формування професійної ідентичності майбутнього вихователя як учасника інклюзивного освітнього середовища. У сучасних дослідженнях професійна ідентичність розглядається як інтегральна характеристика педагога, що включає цінності, установки, уявлення про власну роль і професійні компетентності [16; 17]. Формування такої ідентичності є важливою умовою готовності педагога до роботи з дітьми з порушеннями мовлення, оскільки передбачає усвідомлення значущості власної діяльності для розвитку кожної дитини.

Розвиток професійної ідентичності відбувається в процесі навчання, практики та рефлексії. Саме тому освітньо-професійні програми підготовки вихователів мають передбачати створення умов для професійного самовизначення студентів, розвитку їхньої мотивації до роботи в інклюзивному середовищі та формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних із підтримкою розвитку дітей.

Модель формування професійної готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Розроблення моделі формування професійної готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення потребує врахування сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти. У міжнародних дослідженнях наголошується, що ефективні моделі підготовки педагогів мають ґрунтуватися на принципах інтеграції теорії і практики, міждисциплінарності та рефлексивності [21; 24].

Запропонована модель професійної готовності розглядається як динамічна система, що формується в процесі професійного навчання і передбачає поступовий перехід від засвоєння теоретичних знань до самостійного прийняття педагогічних рішень. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до підготовки педагогів і дозволяє забезпечити їхню готовність до роботи в умовах інклюзивного середовища.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Аналіз теоретичних засад, європейського досвіду та організаційних умов підготовки педагогічних кадрів дозволяє обґрунтувати модель формування професійної готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Така модель має розглядатися як система взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують формування компетентностей, необхідних для організації мовленнєвого розвитку дітей в інклюзивному середовищі.

Основу моделі становить *компетентнісний підхід*, який передбачає формування когнітивно-методичних, комунікативних, технологічних, рефлексивних і ціннісних компетентностей педагога. Ці компетентності мають формуватися у процесі інтеграції теоретичного навчання, практики, наставництва та рефлексії.

Модель передбачає реалізацію таких структурних блоків:

1. *Теоретико-методичний блок*. Формування знань про мовленнєвий розвиток дітей, принципи інклюзивної освіти, універсальний дизайн навчання та методики розвитку мовлення.

2. *Практико-діяльнісний блок*. Організація педагогічної практики в інклюзивних групах, виконання студентами завдань з підтримки мовленнєвого розвитку дітей, участь у роботі команди супроводу.

3. *Рефлексивно-аналітичний блок*. Аналіз педагогічних ситуацій, оцінювання результатів діяльності, формування здатності до корекції власних дій.

4. *Цифрово-технологічний блок*. Використання цифрових ресурсів для підтримки мовленнєвого розвитку дітей і взаємодії з батьками.

5. *Ціннісно-професійний блок*. Формування професійної позиції педагога, орієнтованої на підтримку розвитку кожної дитини, партнерство з родиною та дотримання етичних принципів професії.

Запропонована модель узгоджується з європейськими підходами до підготовки педагогів і рекомендаціями міжнародних організацій щодо забезпечення якості дошкільної освіти [19-23; 26; 27]. Її реалізація в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх вихователів сприятиме формуванню професійної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

готовності до роботи з дітьми з порушеннями мовлення та підвищенню якості інклюзивної дошкільної освіти.

Окремого осмислення потребує питання стійкості професійної готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що професійна готовність не є статичним результатом навчання, а формується як динамічна характеристика, що розвивається впродовж усього періоду професійної діяльності [21; 26]. Відтак освітньо-професійні програми мають не лише формувати базові компетентності, а й закладати підґрунтя для безперервного професійного розвитку.

У цьому контексті важливо забезпечити взаємозв'язок початкової підготовки з подальшими формами підвищення кваліфікації, участю в професійних спільнотах та науково-методичній діяльності. Європейські рамки якості дошкільної освіти наголошують, що професійна підтримка педагогів і можливості для їхнього розвитку безпосередньо впливають на якість взаємодій з дітьми та результати їхнього розвитку [19; 22; 27]. Для роботи з дітьми з порушеннями мовлення це означає необхідність постійного оновлення методичних знань, обміну досвідом і вдосконалення педагогічних стратегій відповідно до індивідуальних потреб дитини.

Таким чином, підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення має розглядатися як перший етап професійної траєкторії, що передбачає подальше поглиблення компетентностей, розвиток рефлексивності та інтеграцію нових науково обґрунтованих підходів у практику інклюзивної дошкільної освіти.

Ефективність запропонованої моделі формування професійної готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення залежить від поетапності її реалізації та внутрішньої логіки розвитку компетентностей. У межах підготовки у закладі вищої освіти доцільно виокремити три взаємопов'язані етапи формування готовності.

Перший етап – орієнтаційно-ціннісний – передбачає формування у студентів розуміння принципів інклюзивної освіти, усвідомлення ролі педагога в підтримці розвитку кожної дитини та

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

засвоєння нормативно-правових основ професійної діяльності [2; 3; 5–7; 13]. На цьому етапі закладаються ціннісні орієнтації майбутнього фахівця.

Другий етап – когнітивно-операційний – пов’язаний із засвоєнням знань про мовленнєвий розвиток дітей, методики його підтримки, принципи універсального дизайну навчання [18; 30], цифрові інструменти педагогічної діяльності [28] та організацію комунікативно насиченого середовища [27; 29]. Саме на цьому етапі відбувається формування базових професійних умінь.

Третій етап – рефлексивно-практичний – реалізується під час педагогічної практики та наставницького супроводу. Він передбачає застосування отриманих знань у реальних умовах інклюзивного середовища, аналіз власної діяльності та корекцію педагогічних стратегій [21; 33]. Такий підхід відповідає європейським моделям професійного навчання педагогів, що ґрунтуються на інтеграції теорії і практики [24].

Запровадження поетапної логіки формування професійної готовності дозволяє забезпечити поступовий перехід від засвоєння знань до автономного прийняття педагогічних рішень і формування професійної ідентичності вихователя як фасилітатора мовленнєвого розвитку дітей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження теоретичних і практичних засад підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення дозволило системно узагальнити сучасні підходи до модернізації змісту професійної підготовки в умовах розвитку інклюзивної дошкільної освіти та європейської інтеграції освітнього простору України.

У процесі дослідження було послідовно реалізовано поставлені завдання. По-перше, здійснено теоретико-методологічний аналіз нормативно-правових, наукових і концептуальних джерел, що регламентують розвиток інклюзивної освіти та професійну підготовку педагогічних кадрів. Узагальнення міжнародних і національних документів [2; 3; 5–7; 12; 19–23; 26; 27] засвідчило, що інклюзивна освіта розглядається як реалізація права дитини на якісну освіту та повноцінну участь, а підготовка педагогів – як ключовий чинник забезпечення якості системи ЕСЕС. Визначено, що мовленнєві порушення мають трактуватися

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

в площині освітніх бар'єрів, які підлягають подоланню через організацію підтримувального середовища та професійну взаємодію.

По-друге, узагальнено європейський досвід підготовки педагогів до інклюзивної освіти, зокрема компетентнісні рамки, моделі професійного навчання для інклюзії, підходи до якості дошкільної освіти та механізми наставництва [16; 17; 21; 24; 33]. Встановлено, що ефективність підготовки забезпечується інтеграцією теоретичної, практичної та рефлексивної складових, а також розвитком професійної ідентичності педагога як фасилітатора комунікації й партнерства.

По-третє, обґрунтовано змістові компоненти підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення, які включають теоретико-методичний, комунікативно-діяльнісний, інклюзивно-методичний, практико-орієнтований, цифрово-технологічний та ціннісно-рефлексивний блоки. Доведено, що універсальний дизайн навчання (UDL) [18; 30] та рамка цифрової компетентності педагога DigCompEdu [28] мають інтегруватися як наскрізні принципи організації підготовки, а не як ізольовані модулі.

По-четверте, визначено організаційно-педагогічні умови реалізації підготовки, серед яких ключовими є інтеграція теорії і практики, менторський супровід, міждисциплінарна взаємодія та партнерство з базами практики [12; 21; 33]. Підтверджено, що саме практикоорієнтований характер навчання забезпечує перенесення знань у реальну педагогічну діяльність.

По-п'яте, розроблено модель формування професійної готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення, яка інтегрує компетентнісний, діяльнісний і ціннісний підходи та узгоджується з європейськими стандартами якості дошкільної освіти [19-23; 26; 27].

Отримані результати підтверджують висунуту гіпотезу про те, що модернізація підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення буде ефективною за умови інтеграції європейського досвіду, національних нормативних вимог і сучасних педагогічних технологій у зміст освітньо-професійних програм. Підтверджено, що системне впровадження

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

принципів якості ЕСЕС, універсального дизайну навчання, цифрової компетентності та практико-менторських моделей сприяє формуванню професійної готовності педагога до підтримки мовленнєвого розвитку дітей в інклюзивному середовищі.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє сформулювати такі підсумкові положення:

- підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення має здійснюватися як цілісний процес професіоналізації, що поєднує знання, уміння, досвід і ціннісні орієнтації;-
- модернізація змісту підготовки повинна спиратися на європейські стандарти якості ранньої освіти та національні нормативні вимоги;
- ключовим чинником ефективності підготовки є посилення практичної складової та впровадження менторських механізмів;
- універсальний дизайн навчання і цифрові інструменти мають інтегруватися як засоби забезпечення доступності й підтримки мовленнєвого розвитку;
- формування професійної ідентичності педагога як фасилітатора комунікації та розвитку дитини є стратегічною метою сучасної педагогічної освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності запропонованої моделі підготовки майбутніх вихователів у реальних умовах функціонування закладів дошкільної освіти; розробленням інструментарію діагностики рівнів професійної готовності до роботи з дітьми з порушеннями мовлення; дослідженням впливу цифрових технологій на якість мовленнєвої підтримки дітей в інклюзивному середовищі; а також вивченням можливостей міжнародної академічної співпраці у сфері підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної дошкільної освіти.

Отримані результати дослідження дозволяють стверджувати, що підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення є складним багатовимірним процесом, який потребує системного підходу до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Визначено, що ефективність підготовки забезпечується за умови інтеграції теоретичних знань,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
практичного досвіду, рефлексивної діяльності та ціннісних орієнтацій педагога.

Модернізація підготовки педагогічних кадрів у контексті інклюзивної освіти має здійснюватися як цілісний процес, спрямований на формування професійної готовності до підтримки розвитку кожної дитини. У цьому процесі важливу роль відіграють європейські підходи до якості дошкільної освіти, які можуть бути адаптовані до національного освітнього простору з урахуванням його специфіки.

Таким чином, результати дослідження створюють теоретичне й методичне підґрунтя для подальшої модернізації освітньо-професійних програм підготовки майбутніх вихователів та впровадження інноваційних моделей підтримки мовленнєвого розвитку дітей у системі інклюзивної дошкільної освіти України.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барна Х. В., Вальо Ж. Г., Кашуба Л. В. Педагогічна підтримка дошкільників із мовленнєвими порушеннями в інклюзивному просторі. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 89. С. 11–16. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39319/Barna_11-16.pdf?sequence=1 (дата звернення: 25.12.2025).
2. Верховна Рада України. Конвенція про права дитини. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 25.12.2025).
3. Верховна Рада України. Конвенція про права осіб з інвалідністю (ратифікована Україною). [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 25.12.2025).
4. Дущенко О. С. Огляд реалізації інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 78. Т. 1. С. 59–66.
5. Закон України «Про дошкільну освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 49. Ст. 259 (зі змінами). [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 25.12.2025).

6. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25.12.2025).
7. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: постанова від 10.04.2019 № 530. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF> (дата звернення: 25.12.2025).
8. Коваленко С. П. Професійна підготовка вчителів інклюзивної освіти Нової української школи. *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя: матеріали VI Міжнародного наук.-практ. WEB-форуму* (Київ–Харків, 26–29 березня 2024 р.). 2024. С. 198–202. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741995/1/ZbForumSOIS-2024-198-202.pdf> (дата звернення: 25.12.2025).
9. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реальність та перспективи: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2019. 272 с.
10. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «Атопол», 2016. 152 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708170/1/Інклюзивна%20освіта%20від%20основ%20до%20практики.pdf> (дата звернення: 25.12.2025).
11. Кузава І. Формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Філософія. Педагогіка*. 2024. № 1(6). С. 160–166. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2024-1-18>.
12. Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 25.12.2025).

13. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ МОН України від 19.10.2021 № 755-21. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 25.12.2025).
14. Савчук Л. О., Шульга Л. М. Професійна підготовка вихователів до роботи в інклюзивному середовищі: український контекст. *Педагогічні науки*. 2021. № 94(2). С. 52–60.
15. Фасолько Т., Врочинська Л., Пехарева А. Професійна підготовка вихователя ЗДО до діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 63. Т. 2. С. 294–300. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/374146104_PIDGOTOVKA_MAJBUTNIH_VIHOVATELIV_ZDO_DO_PROFESIJOI_DIALNOSTI_V_UMOVAN_INKLUZIVNOI_OSVITI (дата звернення: 25.12.2025).
16. Caena F. Teacher competence frameworks in Europe: policy trends and issues. *European Journal of Education*. 2014. Vol. 49. No. 3. P. 311–331. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>.
17. Casanova-Fernández M., Joo-Nagata J., Dobbs-Díaz E., Mardones-Nichi T. Construction of teacher professional identity through initial training. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12. No. 11. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12110822>.
18. CAST. *Universal Design for Learning Guidelines (UDL Guidelines)*. Version 3.0 (update 2022). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://udlguidelines.cast.org> (дата звернення: 25.12.2025).
19. Council of the European Union. *Council recommendation on high quality early childhood education and care systems* (2019/C 189/02). *Official Journal of the European Union*. 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01)) (дата звернення: 25.12.2025).
20. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Inclusive early childhood education: new insights and tools*.

- Odense, 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools> (дата звернення: 25.12.2025).
21. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Teacher professional learning for inclusion: literature review*. Odense, 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-professional-learning-inclusion> (дата звернення: 25.12.2025).
22. European Commission. *Proposals for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Brussels, 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.opgroeien.be/sites/default/files/documenten/eccec-quality-framework_en.pdf (дата звернення: 25.12.2025).
23. European Commission. *Toolkit for inclusive early childhood education and care*. 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4b3a6e0f-4ca0-11ec-91ac-01aa75ed71a1> (дата звернення: 25.12.2025).
24. Gagnon J. C. Teacher education in Finland: progress on preparing teachers for inclusion of students with learning and behavioral difficulties. *Formação de professores ao redor do mundo: desafios e oportunidades*. 2023. P. 197–221.
25. Martynchuk O., Skrypnyk T., Maksymchuk M., Babych N., Biriukova K. Professional readiness of future special education teachers for inclusive education in Ukraine. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2021. Vol. 3. P. 159–172. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6409>.
26. OECD. *Building a high-quality early childhood education and care workforce*. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.
27. OECD. *Starting strong VI: supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.

28. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>.
29. Selenius H., Fälth L. Teachers' experiences of promoting young students' language development in inclusive settings. *Journal of Childhood, Education & Society*. 2023. Vol. 4. No. 1. P. 1–15.
30. Tigere I., Bethere D., Jurs P., Lubkina V. Developing inclusive preschool education for children with autism applying universal learning design strategy. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. No. 6. P. 1–20. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.mdpi.com> (дата звернення: 25.12.2025).
31. UNESCO. *Global education monitoring report 2020: inclusion and education – all means all*. Paris: UNESCO, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724> (дата звернення: 25.12.2025).
32. UNESCO. *Inclusive early childhood care and education: from commitment to action*. Paris: UNESCO, 2021.
33. Yazici M. S., Uzuner F. G. School-based inclusive mentoring within the scope of an experiential learning model (IEM) for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 152. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X24003329> (дата звернення: 25.12.2025).

3.3. Компетентнісно-ціннісні засади інклюзивної готовності вихователя (компетентність; емпатія, толерантність і соціальна відповідальність як показники професійної зрілості)

У контексті євроінтеграційних трансформацій дошкільної освіти та нормативно закріпленого права кожної дитини на доступну й якісну освіту без дискримінації, постає об'єктивна потреба в теоретико-методологічному обґрунтуванні компетентнісно-ціннісних засад інклюзивної готовності вихователя як інтегративного феномену, що визначає професійну зрілість педагога та ефективність інклюзивного освітнього

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

середовища [1; 5; 6; 10; 11; 13; 37; 44]. Інклюзивна освіта у дошкільній сфері дедалі більше постає не як окремий напрям освітньої політики, а як системна характеристика якості освітнього процесу, що передбачає забезпечення участі, розвитку та благополуччя кожної дитини незалежно від її індивідуальних особливостей. У цьому контексті ключовим ресурсом інклюзії виступає не лише нормативно-організаційне забезпечення чи матеріально-технічні умови, а передусім *професійна готовність педагога*, яка інтегрує компетентнісні, ціннісні та особистісно-регуляторні складові.

Нормативно-правовий вимір інклюзії в дошкільній освіті в Україні задають базові міжнародні й національні документи, що фіксують право дитини на освіту без дискримінації та з урахуванням особливих потреб: Конвенція про права дитини [5], Конвенція про права осіб з інвалідністю [6], Закон України «Про освіту» [11], Закон України «Про дошкільну освіту» [10], Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) [1], а також підзаконні акти щодо організації інклюзивного навчання у ЗДО [13] і діяльності інклюзивно-ресурсних центрів [20]. На рівні європейських рамок та міжнародних орієнтирів інклюзія визначається як ключова умова забезпечення якості та справедливості освіти, з акцентом на *доступність, універсальний дизайн, партнерство з батьками, підтримувальне освітнє середовище* [37; 44]. Зазначене означає, що професійна підготовка вихователя має відтворювати не лише змістовий компонент (знання про розвиток дитини, методи підтримки, дидактику), а й *ціннісно-смісловий і особистісно-регуляторний* компоненти професійної діяльності.

Водночас актуальність проблеми посилюється тим, що вітчизняна система підготовки педагогічних кадрів тривалий час орієнтувалася переважно на *когнітивно-змістовий і методичний* компоненти професійної компетентності, тоді як ціннісно-сміслові та особистісно-регуляторні аспекти залишалися недостатньо інтегрованими у зміст освітніх програм. Це породжує розрив між нормативними вимогами інклюзивної освіти, зафіксованими в законодавчих і концептуальних документах [10; 11; 13; 20], і реальними можливостями їх ефективного впровадження в освітню

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

практику. Наслідком стає редукція інклюзивної компетентності до володіння окремими технологіями підтримки дітей з ООП, тоді як її *ціннісно-психологічні основи* (емпатія, толерантність, відповідальність, здатність до рефлексії) лишаються недостатньо концептуалізованими й методично «не підхопленими» у підготовці фахівця.

Особливого значення набуває й те, що інклюзивна готовність вихователя безпосередньо пов'язана з формуванням *професійної ідентичності* як динамічного утворення, що розгортається у взаємодії особистісних і професійних чинників та визначає стійкість педагога у складних, етично насичених і ситуаційно змінних контекстах інклюзивної практики [24; 26]. Для дошкільної освіти це має принципове значення, оскільки інклюзія в ранньому віці потребує не лише дидактичної компетентності, а й здатності працювати в полі *емоційної безпеки*, партнерства, підтримки розвитку й благополуччя дитини, що визнано провідними міжнародними підходами (nurturing care) [29; 45].

Таким чином, виникає потреба в уточненні змісту інклюзивної готовності вихователя як інтегрованого професійно-особистісного конструкта, що поєднує компетентнісний і ціннісний виміри та визначає професійну зрілість педагога в умовах інклюзивної практики.

Метою дослідження є теоретико-методологічне обґрунтування компетентнісно-ціннісних засад інклюзивної готовності вихователя закладу дошкільної освіти як інтегрованого професійно-особистісного конструкта, що поєднує професійну компетентність, емпатію, толерантність і соціальну відповідальність як показники професійної зрілості та визначає ефективність педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Реалізація поставленої мети передбачає такі завдання:

1. *здійснити* теоретичний аналіз наукових підходів до визначення інклюзивної готовності педагога та уточнити її зміст у контексті дошкільної освіти й європейських моделей якості [37; 41; 44];

2. *обґрунтувати* роль емпатії, толерантності та соціальної відповідальності як ціннісно-регуляторних механізмів професійної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

діяльності вихователя в інклюзивному освітньому середовищі (емпатія – як психологічна умова розуміння потреб і станів дитини; толерантність – як основа прийняття різноманіття та недискримінації; соціальна відповідальність – як етико-професійний механізм підзвітності за благополуччя й розвиток дитини) [5; 6; 34; 39];

3. *визначити* взаємозв'язок між компетентнісними та ціннісними складовими професійної підготовки вихователя, показавши механізми їх інтеграції в логіці професійної зрілості та професійної ідентичності [24; 26; 17];

4. *розробити* концептуальну модель інклюзивної готовності вихователя як показника його професійної зрілості в умовах європейської інтеграції системи дошкільної освіти, з виділенням компонентів, показників і практичних освітніх імплікацій для підготовки кадрів [37; 44].

Гіпотези дослідження. У межах теоретико-методологічного аналізу сформульовано такі гіпотези:

1. Інклюзивна готовність вихователя є інтегрованим професійно-особистісним конструктом, що формується на перетині компетентнісного, ціннісного та рефлексивного вимірів і визначає здатність педагога реалізовувати інклюзивну практику як систему професійних рішень у контексті прав дитини, партнерської взаємодії та педагогічної відповідальності [5; 6; 11; 37; 44].

2. Емпатія, толерантність і соціальна відповідальність виконують функцію ціннісно-регуляторних механізмів інклюзивної готовності: вони забезпечують психологічну чутливість до індивідуальних потреб дитини, сприяють недискримінаційній взаємодії та формують підзвітність педагога за результати освітнього процесу [34; 39; 30; 31].

3. Взаємозв'язок між компетентнісними та ціннісними складовими підготовки вихователя має нелінійний характер: ціннісні орієнтації не лише супроводжують професійну компетентність, а й виступають її умовою та внутрішнім регулятором, визначаючи стиль педагогічної взаємодії, професійні рішення та рівень професійної зрілості [24; 26; 17].

4. Концептуальна модель інклюзивної готовності вихователя, що поєднує когнітивний, діяльнісний, емоційно-ціннісний і

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

рефлексивний компоненти, може слугувати теоретичною основою для оновлення змісту підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в умовах європейської інтеграції [37; 41; 44].

Методи і методика теоретичного дослідження. Дослідження має теоретико-концептуальний характер і ґрунтується на комплексному використанні методів наукового пізнання, що забезпечують системність і валідність отриманих узагальнень.

Застосовано такі методи:

- теоретичний аналіз і синтез наукових джерел з педагогіки, психології та соціальних наук для уточнення змісту поняття «інклюзивна готовність вихователя» [24; 37; 41];

- порівняльно-аналітичний метод для зіставлення українських і європейських підходів до підготовки педагогічних кадрів в інклюзивній освіті [37; 44];

- метод концептуального моделювання для побудови структури інклюзивної готовності вихователя та визначення взаємозв'язків між її компонентами;

- системний аналіз для інтеграції нормативно-правових, психологічних і педагогічних аспектів інклюзивної практики [11; 13; 41];

- інтерпретаційний аналіз наукових концепцій емпатії, толерантності й соціальної відповідальності як складників професійної зрілості педагога [34; 39; 30].

Методика теоретичного дослідження передбачала поетапний аналіз:

1. узагальнення нормативно-правових і концептуальних засад інклюзивної освіти;

2. аналіз наукових підходів до професійної компетентності та професійної ідентичності педагога;

3. уточнення змісту ціннісно-регуляторних складових професійної діяльності вихователя;

4. концептуалізацію моделі інклюзивної готовності як інтегрованого показника професійної зрілості.

Методологічні засади дослідження. Дослідження має теоретико-концептуальний характер і ґрунтується на інтеграції взаємодоповнювальних методологічних підходів, що забезпечують цілісне осмислення інклюзивної готовності вихователя як

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів
інтегрованого професійно-особистісного утворення.
Методологічну основу становлять компетентнісний,
людиноцентричний, соціально-психологічний, системний та
інклюзивний підходи, поєднання яких дозволяє розкрити
структурні, ціннісні й функціональні засади формування
професійної зрілості педагога в умовах інклюзивної дошкільної
освіти.

Компетентнісний підхід визначає інклюзивну готовність вихователя як інтегровану систему професійних знань, умінь, досвіду діяльності та ціннісних орієнтацій, необхідних для реалізації інклюзивного освітнього процесу. У педагогічній теорії І. Зязюн підкреслює, що професійна компетентність педагога є інтегративною характеристикою його особистості, яка поєднує професійну майстерність, гуманістичну спрямованість і рефлексивність [12]. У сучасних дослідженнях підготовки педагогів до інклюзивної освіти (С. Коваленко) наголошується, що компетентність передбачає здатність працювати в умовах різноманіття освітніх потреб, адаптувати освітній процес і взаємодіяти з командою фахівців [16].

У міжнародних аналітичних матеріалах OECD підкреслюється, що якість дошкільної освіти безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності педагогів, їхньої здатності забезпечувати доступність і підтримувальність освітнього середовища [41]. У контексті досліджуваної проблеми компетентнісний підхід дозволяє розглядати інклюзивну готовність як функціональну основу професійної діяльності вихователя, що забезпечує здатність реалізовувати інклюзивні стратегії, індивідуалізувати освітній процес і забезпечувати ефективну педагогічну взаємодію.

Людиноцентричний підхід спирається на філософію людиноцентризму в освіті, розроблену В. Кременем, який розглядає освітній процес як простір розвитку особистості, орієнтований на її гідність, свободу й унікальність [17]. У контексті інклюзивної освіти цей підхід передбачає визнання кожної дитини як цінності та суб'єкта освітнього процесу, що відповідає положенням міжнародних документів про права дитини та забезпечення рівних освітніх можливостей [5].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

У дослідженнях раннього розвитку дитини (Р. Britto та ін.) наголошується, що підтримувальне освітнє середовище та чутливість дорослого до потреб дитини є ключовими чинниками її розвитку й благополуччя [29]. У межах дослідження людиноцентричний підхід визначає гуманістичну спрямованість інклюзивної готовності вихователя, орієнтує на розвиток потенціалу кожної дитини та забезпечує методологічну основу для аналізу емпатії, толерантності й соціальної відповідальності як складових професійної позиції педагога.

Соціально-психологічний підхід дозволяє розглядати інклюзивну готовність як результат взаємодії особистісних, міжособистісних і професійних чинників діяльності педагога. У дослідженнях соціально-емоційної компетентності педагогів (Р. Jennings, М. Greenberg) доведено, що рівень емпатії, емоційної регуляції та соціальної відповідальності педагога визначає якість освітнього клімату та ефективність педагогічної взаємодії [39].

Дослідження соціально-емоційного розвитку дітей і педагогів (J. Durlak та ін.; С. Domitrovich та ін.) підтверджують, що емпатійний стиль взаємодії сприяє розвитку соціальних навичок дітей, їхній адаптації та формуванню підтримувального освітнього середовища [36; 35]. У психологічних дослідженнях емпатії (М. Davis) вона розглядається як багатовимірний конструкт, що включає когнітивний і афективний компоненти й забезпечує здатність до міжособистісного розуміння [34].

У межах дослідження соціально-психологічний підхід визначає ціннісно-регуляторний вимір інклюзивної готовності та обґрунтовує роль емпатії, толерантності й соціальної відповідальності як показників професійної зрілості вихователя.

Системний підхід забезпечує розгляд інклюзивної готовності вихователя як багаторівневого інтегрованого утворення, що формується внаслідок взаємодії нормативно-правових, організаційних, психологічних і професійно-педагогічних чинників освітнього середовища. Нормативно-правову основу системного бачення інклюзивної освіти становлять положення законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», а також Конвенції про права дитини й Конвенції про права осіб з інвалідністю, які визначають інклюзію як системну характеристику освітнього середовища,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

спрямованого на забезпечення рівних можливостей розвитку кожної дитини [5; 6; 10; 11].

Організаційно-методичні аспекти функціонування інклюзивного середовища розкрито у працях М. Порошенка, який підкреслює значення міждисциплінарної взаємодії, координації діяльності фахівців супроводу та створення умов для індивідуалізації освітнього процесу [21]. У концепції психологічного супроводу освітніх реформ В. Панок обґрунтовує необхідність інтеграції психологічної підтримки, педагогічних технологій і професійного розвитку педагогів як складових системного забезпечення якості освіти [19].

Системний підхід у межах дослідження дозволяє розглядати інклюзивну готовність як структуру, що поєднує когнітивний, діяльнісний, ціннісний і рефлексивний компоненти, та обґрунтовує їх взаємозв'язок у процесі формування професійної зрілості вихователя.

Інклюзивний (європейський) підхід визначає інклюзію як системну характеристику освітнього середовища, що передбачає доступність, партнерство, індивідуалізацію навчання та професійну підтримку педагогів. У матеріалах Європейського агентства з особливих освітніх потреб і інклюзивної освіти наголошується, що підготовка педагогів має включати розвиток соціально-емоційних і ціннісних компетентностей, необхідних для роботи в умовах різноманіття [37]. У звітах ЮНЕСКО інклюзивна освіта розглядається як процес подолання бар'єрів участі та забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх дітей [44].

У межах дослідження інклюзивний підхід визначає соціальну значущість інклюзивної готовності вихователя та підкреслює його роль як ключового суб'єкта створення інклюзивного освітнього середовища. Він інтегрує компетентнісний, ціннісний і системний виміри інклюзивної готовності та дозволяє розглядати її як показник якості дошкільної освіти й професійної зрілості педагога.

Інтеграція зазначених методологічних підходів дозволяє розглядати інклюзивну готовність вихователя як комплексне інтегроване утворення, що поєднує професійні компетентності, ціннісні орієнтації та рефлексивні механізми діяльності. Компетентнісний підхід забезпечує функціональну основу

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійної діяльності, людиноцентричний – її гуманістичну спрямованість, соціально-психологічний – розкриває ціннісно-регуляторний вимір, системний – інтегрує структурні компоненти, а інклюзивний – визначає соціальну значущість і якісні характеристики інклюзивної практики. Сукупність цих підходів створює методологічне підґрунтя для розроблення структурно-функціональної моделі інклюзивної готовності вихователя як показника його професійної зрілості в умовах сучасної дошкільної освіти.

Уточнення понятійного апарату. Понятійне поле дослідження окреслюється категоріями, що одночасно відображають: (а) нормативно-ціннісні орієнтири інклюзії як права та якості освіти; (б) професійно-діяльнісний зміст підготовленості педагога; (в) соціально-психологічні механізми професійної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. У цьому контексті уточнення ключових понять здійснюється шляхом узгодження національних нормативних рамок дошкільної та інклюзивної освіти з сучасними міжнародними підходами до якості ЕСЕС, інклюзії та професійного розвитку педагогів [1; 11; 13; 37; 41; 44].

Теоретичне осмислення компетентнісно-ціннісних засад інклюзивної готовності вихователя передбачає чітке визначення базових понять, які забезпечують цілісність дослідження та дозволяють узгодити його з сучасними науковими й освітньо-політичними підходами до розвитку інклюзивної освіти. У цьому контексті уточнення понятійного апарату здійснюється з опорою на міждисциплінарні дослідження у сфері педагогіки, психології та міжнародної освітньої політики, що дає змогу розглядати інклюзивну готовність вихователя як інтегрований професійно-особистісний феномен.

Інклюзивна готовність вихователя. Поняття інклюзивної готовності вихователя у сучасних наукових розвідках розглядається як комплексне утворення, що поєднує професійні знання, уміння, ціннісні орієнтації та рефлексивні механізми, необхідні для ефективного реалізації інклюзивного освітнього процесу. У вітчизняній педагогічній традиції підґрунтям такого розуміння виступає концепція педагогічної майстерності,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

відповідно до якої професійна діяльність педагога визначається інтеграцією когнітивного, діяльнісного та ціннісного компонентів [12, с. 18-25]. Зязюн підкреслює, що педагогічна майстерність передбачає гуманістичну спрямованість, професійну рефлексію та відповідальність за результати освітньої діяльності, що створює підґрунтя для осмислення інклюзивної готовності як показника професійної зрілості педагога.

У сучасних міжнародних дослідженнях інклюзивна готовність педагогів визначається як результат інтеграції професійних компетентностей і соціально-емоційних якостей, необхідних для роботи в умовах різноманіття освітніх потреб. У звітах OECD підкреслюється, що якість дошкільної освіти значною мірою залежить від здатності педагогів адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб дітей, забезпечувати підтримувальне середовище та співпрацювати з міждисциплінарною командою [41, р. 37-42]. Європейське агентство з особливих освітніх потреб і інклюзивної освіти розглядає інклюзивну готовність як інтегрований показник професійної компетентності, що включає знання, уміння та ціннісні орієнтації, спрямовані на прийняття різноманіття та підтримку розвитку кожної дитини [37, р. 15-21].

Нормативно-правове підґрунтя інклюзивної готовності визначається міжнародними та національними документами, які закріплюють право дитини на доступну та якісну освіту. Конвенція про права дитини та Конвенція про права осіб з інвалідністю підкреслюють необхідність забезпечення рівних освітніх можливостей і недискримінаційного середовища [5; 6]. У національному освітньому контексті ці положення конкретизуються у Законі України «Про освіту» та Законі України «Про дошкільну освіту», які визначають інклюзивність як один із ключових принципів освітньої політики [10; 11]. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, освітній процес має забезпечувати розвиток кожної дитини з урахуванням її індивідуальних потреб і можливостей [1]. Концепт інклюзивної готовності в європейській рамці додатково підсилюється вимогою формування в педагогів ціннісних і соціально-емоційних компетентностей, необхідних для прийняття різноманіття та підтримки розвитку дітей [37].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

З огляду на зазначене, у межах цього дослідження інклюзивна готовність вихователя розуміється як інтегроване професійно-особистісне утворення, що забезпечує здатність педагога проектувати й реалізовувати освітній процес у групі з різнорідними освітніми потребами, підтримуючи розвиток *кожної* дитини через поєднання: (1) знань і розуміння нормативно-правових засад інклюзії та психології розвитку; (2) умінь адаптації/диференціації освітніх практик і командної взаємодії; (3) ціннісно-регуляторних установок прийняття різноманіття; (4) рефлексивної здатності до самоаналізу й професійного розвитку. У структурному вимірі інклюзивна готовність у цьому параграфі розглядається як система компонентів (когнітивного, діяльнісного, ціннісного та рефлексивного), що надалі буде операціоналізовано в моделі й таблиці 3.3.

Професійна зрілість вихователя. Професійна зрілість педагога розглядається у наукових дослідженнях як інтегрований показник сформованості його професійної ідентичності, рефлексивних умінь і відповідальності за результати діяльності. У психологічних і педагогічних дослідженнях професійна ідентичність визначається як система уявлень педагога про свою роль, цінності та професійні цілі, що формується в процесі професійної діяльності та визначає характер педагогічної взаємодії [26, р. 109-112]. Beijard, Meijer і Morine-Dershimer підкреслюють, що професійна ідентичність є динамічним процесом, який інтегрує особистісні та професійні аспекти діяльності педагога.

Beauchamp і Thomas зазначають, що професійна ідентичність учителя формується у взаємодії з освітнім середовищем і визначає його здатність приймати професійні рішення та відповідати за їхні наслідки [24, р. 489-492]. У контексті інклюзивної освіти це означає готовність педагога працювати в умовах різноманіття освітніх потреб, співпрацювати з батьками та фахівцями супроводу й забезпечувати розвиток кожної дитини.

Вітчизняні дослідження підкреслюють, що професійна зрілість педагога пов'язана з його рефлексивною позицією, здатністю до самоаналізу та професійного розвитку [14, с. 16-18]. Калініна розглядає рефлексію як механізм осмислення педагогом

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

власної діяльності, що сприяє підвищенню її ефективності та забезпечує готовність до змін у професійному середовищі.

Таким чином, професійну зрілість вихователя доцільно трактувати як інтегрований результат розвитку його професійної ідентичності, рефлексивних умінь і ціннісних орієнтацій, що забезпечує здатність ефективно діяти в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Компетентнісно-ціннісні засади інклюзивної готовності. Компетентнісний підхід у сучасній педагогіці передбачає формування системи знань, умінь і досвіду діяльності, необхідних для виконання професійних функцій. У дослідженнях професійної підготовки педагогів підкреслюється, що компетентність має інтегративний характер і включає когнітивний, діяльнісний і ціннісний компоненти [16, с. 199–201]. Волкова розглядає професійно-педагогічну комунікацію як складову професійної компетентності, що забезпечує ефективну взаємодію з дітьми та батьками [7, с. 54-61].

У міжнародних дослідженнях компетентність педагога розглядається як поєднання професійних знань і соціально-емоційних якостей, які визначають характер освітньої взаємодії. Jennings і Greenberg доводять, що соціально-емоційна компетентність педагога впливає на якість освітнього клімату й сприяє формуванню підтримувального середовища [39, р. 493-498]. Durlak та ін. підкреслюють, що розвиток соціально-емоційних компетентностей педагогів позитивно впливає на розвиток дітей і підвищує ефективність освітнього процесу [36, р. 410-415].

Ціннісні орієнтації педагога виступають внутрішнім регулятором його професійної діяльності, визначаючи спрямованість педагогічних рішень і рівень відповідальності за їхні результати. У концепції людиноцентризму Кремень підкреслює, що освіта має бути орієнтована на розвиток особистості дитини, її гідності та потенціалу [17, с. 112-118]. У цьому контексті емпатія, толерантність і соціальна відповідальність виступають базовими ціннісними орієнтаціями інклюзивної готовності педагога.

Емпатія розглядається як здатність розуміти емоційні стани інших і будувати взаємодію на основі співпереживання [34, р. 115-118]. Соціальна відповідальність у психологічних дослідженнях

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

визначається як готовність діяти в інтересах інших і брати відповідальність за результати діяльності [30, р. 78-82; 31, р. 240-243]. У педагогічній діяльності ці якості визначають характер взаємодії з дітьми та забезпечують підтримку їхнього розвитку.

Отже, компетентісно-ціннісні засади інклюзивної готовності вихователя доцільно розглядати як інтеграцію професійних знань, умінь і ціннісних орієнтацій, що визначають характер педагогічної діяльності та забезпечують ефективність інклюзивної практики. В цілому, під компетентісно-ціннісними засадами інклюзивної готовності розуміємо концептуальне поєднання двох взаємозалежних площин:

1. *Компетентісної* – як здатності педагога професійно діяти (знання, уміння, досвід, комунікація, організація освітнього процесу);

2. *Ціннісної* – як внутрішньої регуляції професійних рішень (прийняття різноманіття, орієнтація на права дитини, відповідальність за якість участі й розвитку).

Виходячи з вище зазначеного, компетентісно-ціннісні засади розглядаються як методологічний міст між «умінням діяти» і «усвідомленням, навіщо й у чиїх інтересах діяти», що безпосередньо пов'язує інклюзивну готовність із професійною зрілістю.

Уточнення понятійного апарату дослідження дає підстави інтерпретувати *інклюзивну готовність вихователя як складне інтегроване професійно-особистісне утворення, у якому функціонально поєднуються компетентісні, ціннісно-сміслові та рефлексивно-регуляторні складові, а їх взаємодія забезпечує здатність педагога до відповідальної, етично виваженої й педагогічно доцільної діяльності в умовах різноманіття освітніх потреб.* У такому розумінні інклюзивна готовність постає не як сукупність окремих умінь чи установок, а як *системний показник професійної зрілості вихователя*, що виявляється у здатності інтегрувати знання, досвід, ціннісні орієнтації та соціально-емоційні регулятори взаємодії в єдину професійну позицію. Запропоноване трактування узгоджується з сучасними міжнародними дослідженнями й освітньо-політичними документами, які наголошують на необхідності цілісної інтеграції

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійних компетентностей і ціннісних орієнтацій у підготовці педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі та розглядають цю інтеграцію як одну з ключових передумов забезпечення якості дошкільної освіти й соціальної справедливості в освітньому просторі [37; 41; 44].

Ціннісно-регуляторний вимір: емпатія, толерантність, соціальна відповідальність. У межах даного дослідження емпатія, толерантність і соціальна відповідальність уточнюються як взаємопов'язані категорії ціннісно-регуляторного виміру інклюзивної готовності вихователя, що виступають водночас психологічними механізмами регуляції взаємодії та педагогічними орієнтирами професійної діяльності. Їх розгляд у психолого-педагогічній єдності дозволяє інтерпретувати інклюзивну готовність не лише як сукупність професійних умінь, а як інтегровану систему цінностей, установок і регуляторів поведінки педагога в освітньому середовищі.

Сучасні підходи до підготовки педагогічних кадрів у європейському освітньому просторі підкреслюють, що ефективність інклюзивної практики визначається не тільки рівнем професійної компетентності, а й сформованістю соціально-емоційних і ціннісних механізмів діяльності педагога [37; 41]. У цьому контексті ціннісно-регуляторний вимір інклюзивної готовності розглядається як внутрішня система орієнтирів, що визначає характер педагогічної взаємодії, прийняття професійних рішень і відповідальність за результати освітнього процесу.

Емпатія як психолого-педагогічний механізм інклюзивної взаємодії. У психології емпатія визначається як багатовимірний конструкт, що включає когнітивну здатність приймати перспективу іншого та афективну здатність до співпереживання [34, р. 115–118]. Така інтерпретація дозволяє розглядати емпатію як механізм міжособистісної регуляції, що забезпечує розуміння емоційних станів іншої людини й адекватне реагування на них. У соціально-психологічних дослідженнях емпатія розглядається як ключовий чинник формування підтримувальних взаємин і розвитку просоціальної поведінки [30; 31].

У педагогічному вимірі емпатія виступає умовою формування підтримувального соціально-емоційного клімату освітнього

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

середовища. Jennings і Greenberg доводять, що соціально-емоційна компетентність педагога визначає якість взаємодії з дітьми, рівень довіри та ефективність освітнього процесу, формуючи середовище, орієнтоване на підтримку розвитку кожної дитини [39, р. 493-498]. Дослідження соціально-емоційного навчання підтверджують, що емоційна чутливість дорослого в освітньому середовищі має довготривалий вплив на розвиток дитини, її адаптацію та соціалізацію [36, р. 410–415; 35, р. 409-412].

У контексті дошкільної освіти емпатійна позиція вихователя узгоджується з підходом *nurturing care*, який розглядає чутливе реагування дорослого як ключовий чинник розвитку дитини та її благополуччя [29, р. 95-98; 45, р. 12-18]. Педагогічна майстерність, за І. Зязюном, також передбачає здатність педагога до емоційного розуміння й підтримки дитини як складову професійної культури [12, с. 112-118].

Отже, у психолого-педагогічному розумінні *емпатія* визначається як *інтегрований механізм розуміння, співпереживання та педагогічної чутливості, що забезпечує формування довірливих взаємин і підтримувального освітнього середовища*.

Толерантність як психолого-педагогічна установка інклюзивної культури. У психологічному вимірі толерантність розглядається як установка прийняття різноманіття та готовність до взаємодії з іншими на основі поваги до їхніх особливостей. Вона пов'язана з розвитком соціальної чутливості, здатності до прийняття іншого й зниження рівня упередженості. У педагогічній діяльності толерантність виступає складовою професійної культури педагога й визначає характер його взаємодії з дітьми та батьками [7].

Нормативно-ціннісне підґрунтя толерантності як складової інклюзивної готовності визначається міжнародними документами. Конвенція про права осіб з інвалідністю підкреслює необхідність забезпечення рівних освітніх можливостей і недискримінаційного середовища для всіх дітей [6]. У звітах ЮНЕСКО інклюзія розглядається як процес подолання бар'єрів участі та забезпечення освіти для всіх, що передбачає прийняття різноманіття як норми освітнього процесу [44, р. 27-33].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Європейське агентство з особливих освітніх потреб і інклюзивної освіти розглядає толерантність як складову інклюзивної культури закладу освіти, що забезпечує прийняття різноманіття та підтримку участі кожної дитини в освітньому процесі [37, р. 18-21]. У цьому контексті толерантність виступає не лише особистісною рисою, а професійною установкою педагога, що визначає його здатність будувати партнерську взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу.

Таким чином, у психолого-педагогічному розумінні *толерантність* визначається як *ціннісна установка прийняття різноманіття, що забезпечує формування інклюзивної культури освітнього середовища та підтримку участі кожної дитини.*

Соціальна відповідальність як психолого-педагогічна підзвітність. У психології соціальна відповідальність розглядається як здатність особистості орієнтуватися на потреби інших і брати відповідальність за результати взаємодії. Дослідження просоціальної поведінки підтверджують, що відповідальність є важливим чинником підтримувальної взаємодії та соціально орієнтованих дій [30, р. 79-83; 31, р. 241-244]. У соціально-психологічному вимірі відповідальність пов'язана з розвитком моральної свідомості, здатністю до співпраці та орієнтацією на інтереси інших.

У педагогічному контексті соціальна відповідальність проявляється як готовність педагога забезпечувати умови розвитку кожної дитини, дотримуватися принципів інклюзії та брати участь у командній взаємодії. Концепція психологічного супроводу освітніх реформ підкреслює, що відповідальність педагога включає усвідомлення значущості його діяльності для розвитку дитини та готовність до професійного розвитку в умовах змін [19, с. 5-9]. У звітах OECD також наголошується, що професійна відповідальність педагогів є ключовим чинником якості дошкільної освіти й ефективності інклюзивної практики [41, р. 40-44].

У національному інституційному контексті соціальна відповідальність підсилюється вимогами до організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Нормативні документи визначають необхідність взаємодії педагогів із

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

фахівцями супроводу та відповідальність за створення умов розвитку кожної дитини [13; 20; 21].

Отже, у психолого-педагогічному розумінні *соціальна відповідальність* визначається як *готовність педагога брати на себе морально-професійну підзвітність за результати освітнього процесу, забезпечувати командну взаємодію та підтримувати розвиток кожної дитини*.

Узагальнюючи, емпатія забезпечує психологічну чутливість педагога до індивідуальних потреб дитини та здатність інтерпретувати її емоційні стани як підставу для педагогічно виважених рішень [34; 39], толерантність утверджує прийняття різноманіття як нормативну основу інклюзивної культури й професійної взаємодії в освітньому середовищі [37; 44], тоді як соціальна відповідальність визначає рівень морально-професійної підзвітності вихователя за якість умов розвитку, участі та благополуччя кожної дитини [30; 31]. У їхній психолого-педагогічній інтеграції ці категорії постають як взаємодоповнювальні регулятори професійної діяльності, що формують ціннісно-сміслову ядро інклюзивної готовності вихователя і водночас виступають індикаторами його професійної зрілості. Саме цей ціннісно-регуляторний вимір забезпечує етичну спрямованість і соціальну відповідальність педагогічної практики, визначає характер взаємодії з дітьми, батьками й фахівцями супроводу та створює концептуальне підґрунтя для подальшої інтеграції з компетентнісним виміром інклюзивної готовності у процесі реалізації наступних завдань дослідження.

Узагальнення та концептуальне уточнення базових понять дослідження створює необхідне теоретико-методологічне підґрунтя для подальшого розгортання аналізу інклюзивної готовності вихователя як системного професійно-особистісного феномену. Визначення інклюзивної готовності як інтегрованого утворення, у якому поєднуються компетентнісні, ціннісно-сміслові та рефлексивно-регуляторні складові, дозволяє перейти від уточнення категоріального апарату до структурного аналізу цього явища та виявлення внутрішньої організації його компонентів. Саме в такій логіці стає можливим не лише опис окремих характеристик інклюзивної готовності, а й теоретичне

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті свроінтеграційних процесів

обґрунтування її структури як цілісної системи взаємопов'язаних елементів, що визначають рівень професійної зрілості педагога в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Ураховуючи положення сучасних психолого-педагогічних досліджень про інтегративний характер професійної готовності та її зумовленість взаємодією когнітивних, діяльнісних і ціннісних чинників [24; 26; 41], подальший виклад зосереджується на реалізації першого завдання дослідження – теоретичному обґрунтуванні структури інклюзивної готовності вихователя, визначенні її компонентного складу та виявленні функціональних взаємозв'язків між ними. Такий перехід від понятійного уточнення до структурного аналізу забезпечує логічну послідовність викладу, дозволяє інтегрувати попередньо окреслені теоретичні позиції та створює підстави для подальшого моделювання інклюзивної готовності як показника професійної зрілості педагогічних кадрів дошкільної освіти.

Теоретичне обґрунтування структури інклюзивної готовності вихователя вимагає її розгляду як складного інтегрованого феномену, що формується на перетині професійної компетентності, ціннісних орієнтацій, соціально-емоційної чутливості та рефлексивної здатності педагога. У сучасному науковому дискурсі інклюзивна готовність дедалі виразніше інтерпретується як системний показник професійної зрілості, який відображає не лише рівень засвоєння спеціальних знань і методик, а й сформованість професійної ідентичності, ціннісної позиції та відповідальності за результати освітнього процесу [24; 26; 41]. Такий підхід відповідає міжнародним освітньо-політичним орієнтирам, що підкреслюють необхідність інтеграції компетентнісного та ціннісного вимірів у підготовці педагогічних кадрів для роботи в інклюзивному середовищі, розглядаючи їх взаємодію як ключову передумову забезпечення якості дошкільної освіти та соціальної справедливості в освітньому просторі [37; 44].

Компетентнісна логіка сучасної педагогічної освіти визначає професійну готовність як систему знань, умінь і досвіду діяльності, що забезпечують здатність педагога ефективно діяти в умовах різноманіття освітніх потреб. Водночас у наукових дослідженнях наголошується, що сама по собі компетентність як функціональна

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

здатність до виконання професійних дій не може гарантувати ефективність інклюзивної практики без сформованих ціннісних орієнтацій і соціально-емоційних механізмів взаємодії [16; 41]. Європейське агентство з особливих освітніх потреб і інклюзивної освіти підкреслює, що підготовка педагогів має включати розвиток не лише професійних умінь, а й ціннісної позиції, що забезпечує прийняття різноманіття та підтримку участі кожної дитини в освітньому процесі [37]. Аналогічно у звітах ЮНЕСКО інклюзія розглядається як системна характеристика освітнього середовища, що передбачає інтеграцію педагогічних, соціально-емоційних і етичних аспектів діяльності педагога [44].

У такому теоретичному полі *інклюзивна готовність вихователя* постає як *багатокомпонентна структура*, у якій *взаємодіють когнітивний, діяльнісний, ціннісно-смисловий та рефлексивно-регуляторний виміри професійної діяльності*. *Когнітивний вимір* охоплює систему знань про особливості розвитку дітей, нормативно-правові засади інклюзивної освіти, принципи універсального дизайну та сучасні підходи до організації освітнього процесу. Нормативні документи у сфері освіти визначають необхідність володіння педагогами знаннями щодо організації інклюзивного навчання та забезпечення доступності освітнього середовища, що закріплено в Базовому компоненті дошкільної освіти, Законі України «Про освіту» та підзаконних актах щодо організації інклюзивного навчання [1; 11; 13]. Водночас міжнародні дослідження підкреслюють, що когнітивна складова підготовки педагогів має включати розуміння соціально-емоційних і культурних аспектів розвитку дитини, що визначають ефективність інклюзивної взаємодії [41].

Діяльнісний вимір інклюзивної готовності відображає здатність педагога реалізовувати інклюзивні принципи в практиці освітнього процесу. Він включає уміння адаптувати освітні програми, використовувати інклюзивні технології, здійснювати міждисциплінарну взаємодію та забезпечувати підтримку розвитку дітей з різними освітніми потребами. Організаційно-методичні засади інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти передбачають командну взаємодію педагогів із фахівцями супроводу, що зумовлює необхідність розвитку комунікативної

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

компетентності та здатності до партнерської взаємодії [13; 21]. У дослідженнях професійної комунікації наголошується, що ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від здатності педагога до співпраці з батьками та колегами, що є важливим чинником формування інклюзивного середовища [7].

Ціннісно-смисловий вимір інклюзивної готовності визначає гуманістичну спрямованість професійної діяльності педагога та включає емпатію, толерантність, соціальну відповідальність і прийняття різноманіття як норми освітнього процесу. Дослідження професійної ідентичності педагогів засвідчують, що саме ціннісні орієнтації визначають характер педагогічної взаємодії та рівень відповідальності за результати діяльності [24; 26]. У міжнародних дослідженнях також підкреслюється, що соціально-емоційна компетентність педагога є одним із ключових чинників формування підтримувального освітнього середовища й розвитку дітей [39; 36]. Таким чином, ціннісно-смисловий вимір виступає внутрішнім регулятором професійної діяльності, визначаючи її етичну та соціальну спрямованість.

Рефлексивно-регуляторний вимір забезпечує здатність педагога до самоаналізу, оцінювання результатів власної діяльності та професійного розвитку. У дослідженнях підкреслюється, що рефлексія є важливим механізмом формування професійної зрілості, оскільки дозволяє педагогу усвідомлювати власні цінності, коригувати професійні стратегії та адаптувати діяльність до потреб дітей [14; 24]. Рефлексивна позиція забезпечує інтеграцію когнітивних, діяльнісних і ціннісних складових у єдину систему професійної діяльності.

З огляду на зазначене, *структуру інклюзивної готовності* доцільно розглядати як *інтегровану систему взаємопов'язаних компонентів, де кожен із них виконує специфічну функцію, але водночас перебуває у відношенні взаємної зумовленості з іншими*. Когнітивний компонент забезпечує теоретичне підґрунтя діяльності, діяльнісний – її практичну реалізацію, ціннісно-смисловий – визначає мотиваційну й етичну спрямованість, а рефлексивний – регулює та коригує професійну діяльність відповідно до її результатів і потреб освітнього процесу. Саме їхня

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

інтеграція формує інклюзивну готовність як системний показник професійної зрілості вихователя.

З метою узагальнення теоретичних положень і конкретизації структури інклюзивної готовності у дослідженні запропоновано її структурно-функціональну модель, що відображає взаємозв'язок зазначених компонентів та їхні основні прояви у професійній діяльності вихователя (табл. 3.6.). У поданій таблиці узагальнено зміст кожного компонента інклюзивної готовності та його показники, що дозволяє розглядати її як цілісну систему професійно-особистісних характеристик педагога.

Таблиця 3.6.

Структура інклюзивної готовності вихователя

Компонент	Зміст	Показники прояву
<i>Когнітивний</i>	знання особливостей розвитку дітей, нормативно-правових засад інклюзивної освіти, принципів універсального дизайну	розуміння індивідуальних потреб дітей, обізнаність із принципами інклюзії
<i>Діяльнісний</i>	уміння організовувати інклюзивний освітній процес, взаємодіяти з командою супроводу	використання інклюзивних технологій, адаптація освітнього процесу
<i>Ціннісно-смысловий</i>	емпатія, толерантність, соціальна відповідальність, прийняття різноманіття	гуманістична спрямованість діяльності, підтримка участі кожної дитини
<i>Рефлексивно-регуляторний</i>	здатність до самоаналізу, професійного розвитку, корекції діяльності	рефлексивна позиція, готовність до професійного зростання

Запропонована структура дозволяє розглядати інклюзивну готовність як інтегроване утворення, що поєднує професійні знання, практичні уміння, ціннісні орієнтації та рефлексивні механізми діяльності педагога. Її системний характер забезпечує здатність вихователя до ефективної діяльності в умовах різноманіття освітніх потреб і визначає рівень його професійної зрілості. Саме така інтерпретація інклюзивної готовності створює концептуальне підґрунтя для подальшого аналізу інтеграції її

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

компонентів і побудови структурно-функціональної моделі, що буде розгорнута в межах наступних завдань дослідження.

Теоретичне обґрунтування *структури інклюзивної готовності вихователя* та виявлення взаємозв'язків між її когнітивним, діяльнісним, ціннісно-смысловим і рефлексивно-регуляторним компонентами дозволяє розглядати цей феномен як *цілісну систему професійно-особистісних характеристик, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі*. Водночас проведений аналіз засвідчує, що саме ціннісно-регуляторний вимір виступає внутрішнім смысловим ядром інклюзивної готовності, оскільки визначає спрямованість професійних дій педагога, характер його взаємодії з дітьми та рівень відповідальності за результати освітнього процесу. Сучасні міжнародні дослідження і нормативно-стратегічні документи у сфері інклюзивної освіти підкреслюють, що ефективність професійної підготовки педагогічних кадрів значною мірою залежить від сформованості ціннісних орієнтацій, соціально-емоційної компетентності та етичної позиції педагога як суб'єкта інклюзивної практики [37; 41; 44]. У цьому контексті логічним продовженням дослідження є реалізація другого завдання – поглиблене теоретичне осмислення ціннісно-регуляторного виміру інклюзивної готовності вихователя, зокрема аналіз емпатії, толерантності та соціальної відповідальності як взаємопов'язаних показників професійної зрілості та ключових елементів ціннісного компонента інклюзивної готовності до роботи в інклюзивному середовищі.

Подальший теоретичний аналіз інклюзивної готовності вихователя логічно зосереджується на її *ціннісно-регуляторному вимірі*, який визначає гуманістичну спрямованість професійної діяльності педагога та виступає внутрішнім механізмом регуляції його взаємодії з дітьми, батьками і професійною спільнотою. Якщо у структурі інклюзивної готовності когнітивний і діяльнісний компоненти забезпечують функціональну спроможність педагога діяти в інклюзивному середовищі, то саме ціннісно-смысловий вимір визначає мотиваційні, етичні й соціально-психологічні підстави такої діяльності. Сучасні міжнародні дослідження та освітньо-політичні документи наголошують, що підготовка

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагогів до інклюзивної практики має включати розвиток соціально-емоційної компетентності, емпатійної чутливості та відповідальності як ключових умов формування підтримувального освітнього середовища [37; 41; 44]. У документах ЮНЕСКО та OECD інклюзивна освіта визначається як така, що передбачає не лише організаційно-методичні зміни, а й формування ціннісних орієнтацій педагогів, спрямованих на прийняття різноманіття, партнерство та підтримку розвитку кожної дитини [41; 44]. Нормативні засади інклюзивної освіти в Україні також підкреслюють значущість професійно-етичної позиції педагога, його відповідальності за створення доступного освітнього середовища та забезпечення прав дитини на освіту [1; 10; 13].

У межах цього дослідження ціннісно-регуляторний вимір інклюзивної готовності конкретизується через взаємопов'язані категорії *емпатії, толерантності та соціальної відповідальності*. Їх поєднання утворює ціннісно-сміслове ядро професійної діяльності вихователя, визначаючи характер його педагогічної позиції та рівень професійної зрілості. Такий підхід узгоджується з концепціями професійної ідентичності педагога, де ціннісні орієнтації розглядаються як ключовий чинник формування професійної позиції і поведінки [24; 26].

Емпатія у психолого-педагогічному вимірі виступає базовим механізмом розуміння потреб дитини та побудови взаємодії на основі співпереживання і прийняття. У психологічних дослідженнях емпатія визначається як багатовимірний конструкт, що включає когнітивний компонент прийняття перспективи іншого та афективний компонент співпереживання, забезпечуючи здатність до адекватної інтерпретації емоційних станів іншої людини [34, р. 113-118]. Соціально-психологічні дослідження просоціальної поведінки підтверджують, що емпатійність дорослого пов'язана з формуванням підтримувальних взаємин і розвитком соціальної чутливості [30; 31].

У педагогічному контексті емпатія набуває особливого значення як умова формування позитивного соціально-емоційного клімату освітнього середовища. Jennings і Greenberg доводять, що соціально-емоційна компетентність педагога визначає якість взаємодії з дітьми та ефективність освітнього процесу, формуючи

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

так званий «просоціальний клас» як середовище підтримки розвитку кожної дитини [39, р. 493-498]. Дослідження соціально-емоційного навчання також підтверджують, що рівень емпатії дорослого в освітньому середовищі має значущі наслідки для розвитку дітей, їхньої адаптації та соціалізації [36, р. 410-415; 35, р. 409-412]. У концепції *nurturing care* чутливе реагування дорослого визначається як ключовий чинник розвитку дитини, що особливо важливо в інклюзивному середовищі [29; 45]. У вітчизняних дослідженнях педагогічної майстерності також підкреслюється, що емпатія є складовою професійної культури педагога та умовою ефективної комунікації [12; 7].

Толерантність як складова ціннісно-регуляторного виміру інклюзивної готовності визначає готовність педагога приймати різноманіття як норму освітнього середовища та будувати взаємодію з дітьми на засадах поваги до їхньої гідності. У психологічному вимірі толерантність пов'язується зі здатністю до прийняття іншого, зниженням упередженості та розвитком соціальної чутливості, а в педагогічному – виступає складовою професійної культури та комунікативної компетентності педагога [7; 8].

Нормативно-ціннісне підґрунтя толерантності як складової інклюзивної готовності визначається міжнародними документами. Конвенція про права осіб з інвалідністю наголошує на необхідності забезпечення рівних освітніх можливостей і недискримінаційного середовища для всіх дітей [6]. Звіти ЮНЕСКО трактують інклюзію як процес подолання бар'єрів участі та забезпечення освіти для всіх, що передбачає прийняття різноманіття як норми освітнього процесу [44, р. 27-33]. Європейські підходи до інклюзивної дошкільної освіти також підкреслюють значення інклюзивної культури, що ґрунтується на цінностях прийняття, партнерства та поваги до різноманіття [37]. У національному контексті ці положення відображені в законодавстві України, яке гарантує право кожної дитини на освіту та участь у житті освітнього середовища [4; 5; 10].

Соціальна відповідальність як третій ключовий компонент ціннісно-регуляторного виміру інклюзивної готовності відображає рівень усвідомлення педагогом значущості своєї діяльності для

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

розвитку дитини й суспільства. У психологічних дослідженнях просоціальної поведінки відповідальність розглядається як здатність орієнтуватися на потреби інших і брати відповідальність за результати взаємодії [30, р. 79-83; 31, р. 241-244]. У педагогічному контексті вона проявляється як готовність забезпечувати умови розвитку кожної дитини, дотримуватися принципів інклюзії та брати участь у командній взаємодії.

Концепція психологічного супроводу освітніх реформ підкреслює, що професійна відповідальність педагога включає усвідомлення значущості його діяльності для розвитку дитини, готовність до професійного саморозвитку та участь у командній взаємодії [19, с. 5-9]. У звітах OECD також наголошується, що відповідальність педагогів є ключовим чинником якості дошкільної освіти та ефективності інклюзивної практики [41]. У національному нормативному полі соціальна відповідальність педагога підсилюється вимогами до організації інклюзивного навчання та взаємодії з фахівцями супроводу, що передбачає координацію з інклюзивно-ресурсними центрами й іншими учасниками освітнього процесу [13; 20; 21]. Водночас сучасні підходи до професійної ідентичності педагога розглядають відповідальність як складову його професійної позиції та зрілості [24; 26].

Взаємодія емпатії, толерантності та соціальної відповідальності формує *ціннісно-регуляторне ядро інклюзивної готовності вихователя*. Емпатія забезпечує чутливість до потреб дитини й розуміння її емоційних станів, толерантність – прийняття різноманіття як норми інклюзивної культури, соціальна відповідальність – підзвітність за якість умов розвитку й участі. У їхній психолого-педагогічній інтеграції ці категорії виступають взаємодоповнювальними регуляторами професійної діяльності педагога, визначаючи її гуманістичну спрямованість, етичні орієнтири та соціальну значущість. Саме в такому поєднанні вони постають не лише складовими професійної компетентності, а й показниками професійної зрілості вихователя, що визначає його здатність до відповідальної й ціннісно орієнтованої діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

У такому розумінні ціннісно-регуляторний вимір інклюзивної готовності виступає *системоутворювальним елементом професійної позиції педагога, який забезпечує інтеграцію знань, умінь, ціннісних орієнтацій і рефлексивних механізмів у єдину професійну діяльність*. Саме цей вимір створює підґрунтя для подальшого аналізу інтеграції компетентнісного та ціннісного компонентів інклюзивної готовності, що становитиме зміст наступного завдання дослідження.

Уточнення понятійного апарату та обґрунтування ціннісно-регуляторного виміру інклюзивної готовності дозволяють перейти від аналізу окремих складових до їх системного осмислення у взаємозв'язку. Представлені положення засвідчують, що емпатія, толерантність і соціальна відповідальність не функціонують ізольовано, а набувають професійного значення лише в єдності з компетентнісним виміром педагогічної діяльності. Саме інтеграція професійних знань, умінь і досвіду з ціннісно-смысловими орієнтаціями забезпечує формування інклюзивної готовності вихователя як цілісного професійно-особистісного утворення та виступає підґрунтям його професійної зрілості. У сучасних наукових дослідженнях і освітньо-політичних документах підкреслюється, що ефективність інклюзивної практики визначається не лише рівнем сформованості компетентностей, а й здатністю педагога інтегрувати їх із цінностями інклюзії, професійною ідентичністю та рефлексивною позицією [24; 26; 37; 41; 44]. Це зумовлює необхідність переходу до реалізації наступних завдань дослідження, спрямованих на теоретичне обґрунтування інтеграції компетентнісного і ціннісного вимірів інклюзивної готовності вихователя, визначення її ролі у формуванні професійної зрілості та розроблення структурно-функціональної моделі як узагальненого результату проведеного аналізу.

Поглиблення теоретичного аналізу інклюзивної готовності вихователя вимагає переходу від опису окремих компонентів до розгляду механізмів їхньої інтеграції, оскільки саме інтегративність визначає «якість» готовності як здатності діяти професійно в умовах різноманіття освітніх потреб, ціннісної множинності та високої етичної відповідальності. У цьому аспекті інклюзивна готовність постає не як сума когнітивних і діяльнісних ресурсів

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагога, доповнених ціннісними деклараціями, а як внутрішньо узгоджена професійно-особистісна система, у якій компетентнісний і ціннісний виміри перебувають у відношенні взаємної детермінації. Така логіка узгоджується з сучасними міжнародними підходами, що трактують інклюзію як характеристику якості освіти і як процес забезпечення участі кожної дитини, який неможливо реалізувати через суто інструментальні педагогічні дії без ціннісно-етичного підґрунтя професійної позиції педагога [44]. Відповідно до європейських рекомендацій, інклюзивна дошкільна освіта передбачає підтримку участі всіх дітей у житті групи та створення інклюзивної культури, що вимагає від вихователя поєднання професійної компетентності з цінностями прийняття різноманіття, партнерства і недискримінації [37]. Позиція OECD, яка визначає якість дошкільної освіти як результат взаємодії професійної компетентності, організації середовища та соціально-емоційного клімату, фактично задає інтегративну рамку: компетентність у професійній дії стає результативною лише тоді, коли вона підтримана ціннісно й емоційно регульованими механізмами взаємодії [41].

У нормативно-правовому полі України інтеграція компетентнісного й ціннісного вимірів інклюзивної готовності має підстави, закріплені у праві дитини на освіту та в обов'язку забезпечувати її найкращі інтереси. Конвенція про права дитини визначає пріоритетність інтересів дитини як основоположний принцип соціальних інституцій, включно з освітою [5], а Конвенція про права осіб з інвалідністю задає нормативну рамку недискримінації й рівності освітніх можливостей [6]. Закон України «Про освіту» закріплює принципи доступності та недискримінації й визначає інклюзивне навчання як забезпечення рівного доступу до якісної освіти з урахуванням індивідуальних потреб [11]. Базовий компонент дошкільної освіти імпліцитно задає ціннісний вектор розвитку дитини як цілісної особистості та орієнтацію на підтримку її благополуччя [1]. Постанова щодо Порядку організації інклюзивного навчання в ЗДО конкретизує вимоги до організації освітнього процесу, командної взаємодії і залучення фахівців супроводу, тим самим переводячи ціннісні

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

принципи інклюзії у площину професійної діяльності та відповідальності педагога [13]. Отже, у нормативній площині інклюзія постає як поєднання ціннісної мети (рівність, участь, недискримінація) і компетентнісної реалізації (організаційні, педагогічні та комунікативні дії).

Компетентнісний вимір інклюзивної готовності вихователя в межах цього дослідження розуміється як *здатність здійснювати професійні дії, що забезпечують адаптацію освітнього процесу до різних потреб дітей і підтримку їх розвитку*. Проте принципово важливо підкреслити: компетентність у контексті інклюзії не вичерпується інструментальною «майстерністю виконання», а включає розуміння цілей і цінностей діяльності та здатність діяти у межах професійної етики. У такій логіці педагогічна майстерність постає як інтеграція знань, умінь, професійної культури та моральної відповідальності педагога за вплив на розвиток дитини [12]. Комунікативна компетентність, своєю чергою, розглядається як професійна здатність будувати взаємодію, що забезпечує довіру, партнерство й координацію з батьками та колегами – особливо актуальну в інклюзивному середовищі, де педагог діє як учасник міждисциплінарної співпраці [7; 33]. У вітчизняному контексті професійна підготовка педагогів інклюзивної освіти також осмислюється як комплексна готовність до роботи в умовах різноманіття та трансформації освітнього середовища [16]. Водночас міжнародні підходи до якості ЕСЕС-кадрового потенціалу підкреслюють, що професійні компетентності мають бути доповнені здатністю формувати сприятливий соціально-емоційний клімат і підтримувати розвиток дітей [41; 39].

Ціннісний вимір інклюзивної готовності не є «надбудовою» над компетентністю, а виконує *функцію внутрішньої регуляції професійної дії*. Він визначає спрямованість професійних рішень, стиль взаємодії та критерії педагогічної доцільності в умовах, де стандартні алгоритми не є достатніми. На рівні психологічних механізмів таким регулятором виступає емпатія, що забезпечує здатність педагога адекватно розуміти емоційні стани дитини, приймати її перспективу й обирати педагогічні дії, які не травмують, а підтримують розвиток [34]. У соціально-психологічних моделях взаємодії в освітньому середовищі

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

показано, що соціально-емоційна компетентність педагога формує умови «просоціального класу/групи» як простору безпеки, взаємної поваги й підтримки, що є критично значущим для запобігання виключенню та стигматизації [39]. Результати досліджень соціально-емоційного навчання підтверджують, що компетентність дорослого в регуляції взаємодії має довгострокові наслідки для розвитку дітей, зокрема щодо їхньої поведінкової адаптації та соціальної компетентності [36; 35]. У підході *nurturing care* чутливе реагування дорослого і підтримка соціально-емоційного благополуччя визначаються як системоутворювальні чинники розвитку дитини, що концептуально підсилює тезу про інтеграцію ціннісних і компетентнісних ресурсів у професійній діяльності вихователя [29; 45].

У ціннісному вимірі інклюзивної готовності толерантність набуває значення як професійна установка прийняття різноманіття та орієнтація на недискримінаційну взаємодію. Її нормативні підстави закріплені у міжнародних документах, що визначають рівність прав і можливостей як базову основу інклюзії [6], а також у підході ЮНЕСКО, де інклюзія інтерпретується як подолання бар'єрів участі та забезпечення освіти для всіх [44]. Європейські рекомендації щодо інклюзивної дошкільної освіти підкреслюють, що культура прийняття різноманіття має бути інтегрованою в професійну підготовку педагогів і підтримуваною на рівні інституційних практик [37]. У межах національного правового поля толерантність як професійна установка знаходить опосередковану підтримку в принципах реалізації права дитини на освіту та захист від дискримінації [4; 11].

Соціальна відповідальність у структурі інклюзивної готовності постає як морально-професійна підзвітність педагога за створення умов розвитку й участі кожної дитини, включно з дітьми з ООП. У психологічних дослідженнях просоціальності відповідальність розглядається як чинник поведінкових тенденцій допомоги й підтримки, що посилює орієнтацію на інтереси іншого [30; 31]. У педагогічному контексті відповідальність посилюється інституційними вимогами до організації інклюзивного навчання, що передбачає командну взаємодію, дотримання процедур і координацію з інституціями підтримки, зокрема ІРЦ [13; 20; 21].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Водночас у концепції психологічного супроводу освітніх реформ наголошується, що педагог у сучасному освітньому середовищі діє в умовах змін і підвищеної складності, а тому професійна відповідальність включає готовність до рефлексивного саморозвитку та участь у системі підтримки якості освіти [19]. Саме таким чином соціальна відповідальність перетворює компетентнісні дії на професійно зрілу практику, орієнтовану на найкращі інтереси дитини й етичні стандарти інклюзії.

Принциповим у контексті третього завдання є висновок, що *інтеграція компетентнісного й ціннісного вимірів не зводиться до простого «додавання» цінностей до професійних умінь, а реалізується через механізми професійного становлення, передусім через професійну ідентичність і рефлексивну позицію*. У дослідженнях teacher identity показано, що професійна ідентичність є динамічною конструкцією, яка визначає, як педагог осмислює свою роль і межі відповідальності, а також як він інтегрує власні цінності з професійними вимогами [24; 26]. У межах інклюзивної освіти професійна ідентичність вихователя набуває специфічного змісту: педагог не лише організовує освітній процес, а виступає гарантом участі, підтримки та недискримінації в мікросоціумі дошкільної групи, що інституційно узгоджується з правовими гарантіями захисту дитини та забезпечення її найкращих інтересів [5; 6]. Рефлексивна позиція, своєю чергою, забезпечує здатність педагога узгоджувати професійні дії з ціннісними орієнтирами, критично оцінювати наслідки взаємодії й коригувати практики відповідно до потреб дитини та логіки інклюзивного середовища. У дослідженнях рефлексивної позиції педагога в умовах інклюзивної дошкільної освіти підкреслюється, що рефлексія є умовою професійної зрілості, оскільки запобігає формалізації інклюзивних практик і підтримує їх гуманістичну спрямованість [14]. Отже, професійна ідентичність та рефлексія виступають інтегративними механізмами, що поєднують компетентнісний ресурс педагога з його ціннісно-етичною позицією.

На підставі проведеного аналізу професійна зрілість вихователя в інклюзивному середовищі концептуалізується як інтегрований результат узгодження компетентнісного й ціннісного вимірів у межах професійної ідентичності та рефлексивної позиції.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Професійно зрілий вихователь демонструє здатність діяти методично компетентно і водночас етично відповідально, забезпечуючи підтримку розвитку, участі та благополуччя кожної дитини. Він здатний приймати професійні рішення в умовах невизначеності та множинності чинників, спираючись на принципи прав дитини, недискримінації й інклюзивної культури [6; 44], координувати взаємодію з батьками та фахівцями супроводу [7; 21; 33], підтримувати соціально-емоційний клімат і запобігати виключенню [39; 36], а також здійснювати професійний саморозвиток як норму діяльності в умовах реформування освіти [19; 41]. У цьому сенсі професійна зрілість є критерієм не «рівня підготовленості» як такого, а якості інтеграції – тобто того, наскільки педагог здатний перетворити компетентність на ціннісно зорієнтовану дію, що відповідає сучасним стандартам інклюзії.

Отже, *інтеграція компетентнісного й ціннісного вимірів інклюзивної готовності вихователя є концептуальним ядром професійної зрілості*, оскільки саме вона забезпечує відповідність педагогічної дії принципам інклюзивної освіти якості, справедливості та участі. Компетентність забезпечує операційно-інструментальну спроможність діяти, цінності визначають етичний вектор і смисл дії, професійна ідентичність інтегрує ці складові у професійну позицію, а рефлексія здійснює їх постійну регуляцію та корекцію. Зазначене створює необхідні підстави для наступного кроку дослідження – розроблення структурно-функціональної моделі інклюзивної готовності вихователя як узагальненої системи взаємопов'язаних компонентів і показників професійної зрілості, що дозволить конкретизувати її практичні орієнтири для підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів.

Логічним підсумком здійсненого аналізу є перехід до моделювання інклюзивної готовності вихователя як цілісного професійно-особистісного утворення, що забезпечує не фрагментарну «готовність до інклюзивних технологій», а здатність здійснювати інклюзивну практику як норму професійної позиції, орієнтованої на права дитини, рівність участі та підтримку розвитку кожного вихованця. У сучасних європейських підходах інклюзія розглядається як системна характеристика освітнього

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

середовища та якості освіти, яка передбачає поєднання доступності, участі й підтримувального клімату, а отже – вимагає від педагога інтегрованої готовності, де компетентності й ціннісні орієнтації узгоджуються через професійну ідентичність і рефлексію [37; 41; 44]. На національному рівні така логіка узгоджується з принципами забезпечення прав дитини, недискримінації та організаційними вимогами до інклюзивного навчання в ЗДО, які імпліцитно вимагають від вихователя не лише методичної підготовленості, а й професійної відповідальності та готовності до командної взаємодії [5; 6; 11; 13].

У межах цього параграфа інклюзивна готовність вихователя концептуалізується як структурно-функціональна система, що поєднує чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний, діяльнісний, ціннісно-регуляторний і рефлексивно-ідентифікаційний. Їх взаємодія не є механічною сумою: когнітивний компонент забезпечує розуміння нормативних, психологічних і педагогічних підстав інклюзії; діяльнісний – перетворює це розуміння у професійні дії (адаптацію, організацію, взаємодію, координацію); ціннісно-регуляторний – задає етичний вектор і гуманістичний смисл діяльності, визначає стиль взаємодії та критерії професійної доцільності; рефлексивно-ідентифікаційний – забезпечує інтеграцію та саморегуляцію системи, переводячи компетентності й цінності у стійку професійну позицію, що є маркером професійної зрілості [24; 26; 14].

Когнітивний компонент моделі охоплює науково й нормативно обґрунтовані знання про інклюзивну дошкільну освіту: правові гарантії та принципи інклюзії, вимоги до організації інклюзивного навчання у ЗДО, розуміння особливих освітніх потреб і варіативності розвитку, а також орієнтири універсального дизайну як підходу, що знижує бар'єри участі й забезпечує доступність освітнього середовища для всіх дітей [11; 13; 23; 32]. У національному контексті когнітивна база педагога конкретизується Базовим компонентом дошкільної освіти як рамкою цілей і змісту розвитку дитини та освітніх результатів [1], а також загальним правовим полем забезпечення прав дитини [4; 5]. У європейській перспективі когнітивний компонент підтримується підходами до

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

якості ЕСЕС-кадрового потенціалу, де знання поєднуються з розумінням соціально-емоційного клімату та практик підтримки участі [41; 37].

Діяльнісний компонент репрезентує здатність педагога реалізовувати інклюзивну практику як систему професійних дій: планування й організацію освітнього процесу з урахуванням індивідуальних потреб, адаптацію завдань і середовища, використання принципів універсального дизайну, педагогічну підтримку, координацію з командою супроводу, партнерство з батьками та комунікативну взаємодію у професійному середовищі [13; 23; 7; 33]. Діяльнісний вимір інклюзії тісно пов'язаний із кооперативними практиками (спільне планування, взаємодія з асистентами, фахівцями супроводу), що у міжнародній літературі розглядаються як умови підвищення ефективності інклюзивного середовища [33]. В українських умовах ця діяльнісна складова конкретизується через процедурні вимоги організації інклюзивного навчання та взаємодію з інституціями підтримки, насамперед ІРЦ [13; 20; 21].

Ціннісно-регуляторний компонент моделі охоплює емпатію, толерантність і соціальну відповідальність як психологічно й педагогічно значущі регулятори професійної взаємодії та етичного вибору педагога. Емпатія визначає здатність вихователя до чутливого розуміння емоційних станів дитини та прийняття її перспективи, що є фундаментом підтримувальної взаємодії [34; 39]. Толерантність постає як професійна установка прийняття різноманіття та недискримінаційної взаємодії, що прямо корелює з правовими й освітньо-політичними стандартами інклюзії [6; 44; 37]. Соціальна відповідальність означає морально-професійну підзвітність за якість умов розвитку й участі кожної дитини та готовність діяти в інтересах дитини в межах професійної етики, що психологічно підсилюється даними про просоціальність і відповідальні тенденції поведінки [30; 31], а інституційно – вимогами до якості дошкільної освіти та професійної відповідальності ЕСЕС-персоналу [41].

Рефлексивно-ідентифікаційний компонент забезпечує інтеграцію компетентнісного й ціннісного вимірів у стійку професійну позицію. Професійна ідентичність задає те, як педагог

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

осмислює свою роль, межі відповідальності та професійні пріоритети; вона є динамічною конструкцією, що визначає узгодженість між знаннями/уміннями та ціннісними орієнтаціями в реальній діяльності [24; 26]. Рефлексивна позиція виступає механізмом саморегуляції професійної дії: дозволяє оцінювати наслідки взаємодії, коригувати практики, запобігати формалізму й підтримувати гуманістичну спрямованість інклюзивної роботи, що особливо важливо у дошкільному середовищі [14]. На рівні сучасних освітніх трансформацій рефлексивність і здатність до професійного розвитку є ключовими умовами адаптації педагога до змін і підтримки якості інклюзивного середовища [19; 41].

У запропонованій моделі *професійна зрілість* розуміється як інтегрований результат взаємодії всіх компонентів: вона проявляється у здатності вихователя здійснювати професійну діяльність компетентно, ціннісно зорієнтовано й рефлексивно, забезпечуючи розвиток, участь і благополуччя кожної дитини як практичну реалізацію стандартів інклюзії [44; 37]. Таким чином, професійна зрілість виступає не окремим елементом структури, а *вихідним інтегральним показником* (результантою) системи, який стає спостережуваним у якості взаємодії, стабільності професійної позиції, відповідальності рішень та ефективності підтримувальних практик (табл. 3.7.).

Таблиця 3.7.

Структура інклюзивної готовності вихователя як показника професійної зрілості

Компонент моделі	Змістова характеристика (що охоплює)	Ключові індикатори сформованості (як проявляється)	Провідні джерела-обґрунтування
Когнітивний	Нормативно-правові засади інклюзії; розуміння прав дитини; знання про варіативність розвитку й ООП; принципи доступності та	Орієнтація в нормативних вимогах; обґрунтованість педагогічних рішень; здатність пояснити логіку інклюзивних практик; бачення бар'єрів участі	[1; 5; 6; 11; 13; 23; 32; 37; 44]

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Компонент моделі	Змістова характеристика (що охоплює)	Ключові індикатори сформованості (як проявляється)	Провідні джерела-обґрунтування
	універсального дизайну		
Діяльнісний	Організація й адаптація освітнього процесу; підтримка участі; комунікація з батьками; командна взаємодія; застосування інклюзивних технологій	Адаптація завдань і середовища; індивідуалізація; партнерство з родиною; координація з фахівцями; реалізація спільних практик (co-teaching/кооперація)	[7; 13; 20; 21; 23; 33; 41]
Ціннісно-регуляторний	Емпатія, толерантність, соціальна відповідальність як регулятори етичної та підтримувальної взаємодії	Чутливе реагування; недискримінаційні практики; запобігання виключенню; підзвітність за умови розвитку й участі; про-соціальна спрямованість	[30; 31; 34; 36; 39; 44; 37; 41]
Рефлексивно-ідентифікаційний	Професійна ідентичність; рефлексивна позиція; готовність до професійного розвитку; саморегуляція професійної дії	Усвідомлення ролі й меж відповідальності; критичний аналіз практик; корекція дій; стійка професійна позиція; розвиток упродовж діяльності	[14; 19; 24; 26; 41]
Інтегральний результат	Професійна зрілість як узгодженість компетентнісного й ціннісного	Етичність і результативність рішень; стабільна інклюзивна позиція; якість взаємодії; підтримка участі	[37; 41; 44; 24; 26; 14]

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Компонент моделі	Змістова характеристика (що охоплює)	Ключові індикатори сформованості (як проявляється)	Провідні джерела-обґрунтування
	вимірів у практиці інклюзії	кожної дитини; відповідальність і партнерство	

Примітка. Таблиця подана як структурно-функціональна матриця моделі: компоненти є взаємозалежними, а інтегральний результат (професійна зрілість) проявляється через якість узгодження всіх складових у реальній педагогічній діяльності.

Здійснений теоретичний аналіз та систематизація структурних компонентів інклюзивної готовності вихователя дають підстави для їх узагальнення у вигляді цілісної структурно-функціональної моделі. Моделювання у цьому контексті виконує не лише ілюстративну, а насамперед концептуалізувальну функцію: воно дозволяє візуалізувати взаємозв'язки між когнітивним, діяльнісним, ціннісно-регуляторним і рефлексивно-ідентифікаційним компонентами та показати механізм їх інтеграції у професійну зрілість вихователя як інтегральний результат. Відповідно до сучасних підходів до аналізу професійної діяльності педагога, саме системне поєднання знань, умінь, ціннісних орієнтацій і рефлексивних механізмів забезпечує ефективність інклюзивної практики та якість освітнього середовища [37; 41; 44]. У цьому зв'язку доцільним є подання структурно-функціональної моделі інклюзивної готовності вихователя, яка відображає логіку взаємодії її компонентів і слугує концептуальною основою для подальшого осмислення професійної зрілості педагога в умовах інклюзивної дошкільної освіти (рис. 3.3).

Представлена модель відображає інклюзивну готовність вихователя як багатовимірну систему, у якій компетентнісні та ціннісні складові перебувають у відношенні взаємної зумовленості та інтегруються через механізми професійної ідентичності й рефлексії. Когнітивний компонент забезпечує теоретичне й нормативне підґрунтя діяльності педагога, формуючи розуміння правових засад інклюзії, особливостей розвитку дітей і принципів організації освітнього процесу. Діяльнісний компонент

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

трансформує ці знання у практичні дії, пов'язані з адаптацією освітнього середовища, індивідуалізацією навчання та міждисциплінарною взаємодією. Ціннісно-регуляторний компонент визначає гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності, забезпечуючи її етичну узгодженість із принципами прийняття різноманіття, недискримінації та підтримки розвитку кожної дитини [6; 44]. Рефлексивно-ідентифікаційний компонент, своєю чергою, інтегрує всі складові у стійку професійну позицію, що дозволяє педагогу осмислювати власну діяльність, коригувати практики та підтримувати їх відповідність сучасним стандартам інклюзивної освіти [24; 26; 14].

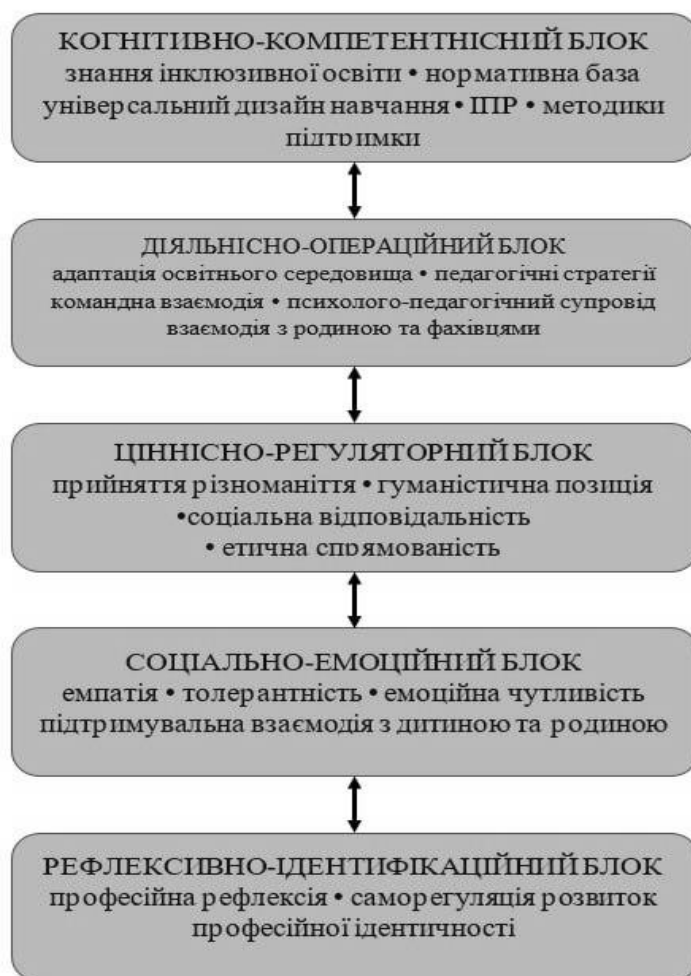


*Рисунок 3.2. Структурно-функціональна модель інклюзивної
готовності вихователя як показника професійної зрілості*

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Взаємодія зазначених компонентів забезпечує формування професійної зрілості вихователя як інтегрального показника його інклюзивної готовності. Професійно зрілий педагог здатний не лише застосовувати інклюзивні технології, а й усвідомлено обирати педагогічні стратегії, орієнтовані на права дитини, її благополуччя та повноцінну участь у житті групи. Такий підхід узгоджується з міжнародними стандартами якості дошкільної освіти, які підкреслюють значення професійної компетентності, соціально-емоційного клімату та ціннісних орієнтацій педагогів для забезпечення розвитку дітей [41; 37]. Водночас національні нормативні документи, що регламентують організацію інклюзивного навчання, визначають необхідність професійної відповідальності педагога за створення підтримувального освітнього середовища та ефективну взаємодію з фахівцями супроводу [13; 20; 21].

Отже, теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі інклюзивної готовності вихователя та визначення її як інтегрального показника професійної зрілості зумовлюють необхідність звернення до практичних вимірів підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти. Це передбачає окреслення практичних імплікацій отриманих результатів для системи професійної підготовки вихователів, конкретизацію напрямів інтеграції компетентнісно-ціннісних засад інклюзивної готовності в освітні програми та визначення механізмів їх упровадження в освітній процес закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти.

Одержані теоретико-концептуальні результати мають виразний прикладний потенціал, оскільки дають змогу конкретизувати, *які саме* змістові й організаційні зміни потрібні у професійній підготовці вихователів для забезпечення їхньої інклюзивної готовності як показника професійної зрілості. Визнання інклюзії як стандарту якості освіти та умови реалізації прав дитини зумовлює необхідність підготовки педагога, здатного діяти не лише «технологічно правильно», а *ціннісно узгоджено*, етично відповідально й рефлексивно [5; 6; 11; 44]. У європейських підходах наголошується, що підготовка кадрів дошкільної освіти має інтегрувати професійні, соціально-емоційні та ціннісні

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

компетентності як взаємопов'язані компоненти якості інклюзивного середовища [37; 41]. Відповідно, практичні імплікації доцільно розглядати у трьох взаємодоповнювальних площинах: *змістовій* (що саме включати), *форматно-методичній* (як навчати) та *організаційно-інституційній* (у яких умовах і за участю яких суб'єктів).

У змістовому вимірі ключовим є перехід від фрагментарного викладу інклюзії як окремого тематичного блоку до *наскрізної інтеграції* інклюзивної проблематики в дисципліни педагогічного циклу, методики дошкільної освіти, психологічні курси та практичну підготовку. Нормативною підставою такої інтеграції є вимоги організації інклюзивного навчання у ЗДО, що передбачають командну взаємодію, індивідуалізацію, адаптацію середовища й професійну координацію супроводу [13], а також інституційна логіка функціонування системи підтримки (ІРЦ) як зовнішнього ресурсу діагностики, рекомендацій і консультування для закладу освіти та педагогів [20; 21]. Водночас сучасні підходи до якості ЕСЕС-кадрового потенціалу підкреслюють, що професійна підготовка має охоплювати здатність педагога підтримувати соціально-емоційний клімат і благополуччя дітей як компонент якості освіти [41]. Це кореспондує із доказовими висновками досліджень соціально-емоційного навчання: компетентність дорослого в регуляції взаємодії та підтримці безпечного клімату впливає на поведінкову адаптацію, соціальні навички й включення дітей [36; 35], а емпатійний і просоціальний стиль педагога знижує ризики конфліктності та виключення [39].

Звідси випливає перша практична вимога: *структурувати підготовку вихователів у форматі взаємопов'язаних модулів*, які відображають системну модель інклюзивної готовності (когнітивний, діяльнісний, ціннісно-регуляторний, рефлексивно-ідентифікаційний компоненти) і забезпечують їх інтеграцію у професійну зрілість. Такі модулі можуть бути реалізовані у вигляді окремих навчальних дисциплін (за потреби) або як інтегровані модулі в межах чинних курсів, але з чіткою логікою нарощування складності: від нормативно-правового й концептуального підґрунтя інклюзії – до практик адаптації середовища й взаємодії –

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

і далі до професійної позиції, відповідальності та рефлексії [37; 41; 44].

Друга практична вимога стосується того, як саме «вшити» ціннісно-регуляторний компонент в освітні програми. Якщо емпатія, толерантність і соціальна відповідальність трактуються як показники професійної зрілості, їх не можна формувати декларативно – лише через лекційне обговорення «цінностей інклюзії». Їх розвиток потребує спеціально організованих навчальних ситуацій, що активізують переживання, рефлексію та професійне осмислення взаємодії з дитиною, а також узгоджують цінності з професійними діями. На психологічному рівні емпатія вимагає розвитку здатності до прийняття перспективи й розуміння емоційних станів іншого, що теоретично обґрунтовано у класичній концепції вимірювання емпатії [34] і підтверджено дослідженнями ролі соціально-емоційної компетентності в якості освітнього клімату [39]. На педагогічному рівні ціннісно-регуляторний компонент має бути вбудований у методику організації середовища й взаємодії, оскільки саме там відбувається «переклад» цінностей у практичні рішення. У цьому сенсі підхід *nurturing care*, що наголошує на чутливому реагуванні дорослого як ключовій умові розвитку дитини, може бути використаний як рамка інтеграції психологічного й педагогічного вимірів підготовки вихователя [29; 45]. Толерантність як установка недискримінаційної взаємодії має формуватися у зв'язку з правовими стандартами інклюзії, закріпленими у міжнародних документах, та з практиками подолання бар'єрів участі, що підкреслюються у сучасних підходах ЮНЕСКО [6; 44] і європейських рекомендаціях з інклюзивної дошкільної освіти [37]. Соціальна відповідальність потребує не лише етичної, а й інституційної конкретизації: педагог має розуміти власну підзвітність за умови розвитку дитини та логіку міжвідомчої взаємодії, зокрема в межах системи ІРЦ [20; 21], а також усвідомлювати зв'язок між професійними рішеннями й наслідками для дитини, що концептуально підтримується дослідженнями просоціальності та відповідальності як факторів соціально орієнтованої поведінки [30; 31].

У форматно-методичному вимірі провідною умовою формування інклюзивної готовності як професійної зрілості є

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

домінування *практикоорієнтованих і рефлексивних форматів навчання*. З огляду на роль професійної ідентичності як інтегратора компетентнісного й ціннісного вимірів, підготовка має включати навчальні завдання, що підтримують осмислення професійної ролі вихователя в інклюзивному середовищі та формування відповідальної професійної позиції. Дослідження професійної ідентичності педагогів переконливо показують, що вона формується у взаємодії досвіду, рефлексії та нормативних очікувань професії [24; 26]. Відповідно, у програмі підготовки доцільно передбачати: аналіз кейсів із реальними педагогічними дилемами (конфлікт інтересів, ризики стигматизації, межі адаптації), тренінг професійної комунікації з батьками й командою супроводу [7], супервізійні формати обговорення педагогічних ситуацій, а також рефлексивні семінари, що спрямовані на формування здатності оцінювати наслідки власних дій і коригувати практики, що узгоджується з розумінням рефлексивної позиції педагога в умовах інклюзивної дошкільної освіти [14]. Такі формати є принципово важливими, оскільки саме через них цінності інклюзії стають не декларативною нормою, а внутрішнім регулятором професійної дії.

Окремої уваги потребує розвиток компетентностей командної взаємодії, що є умовою ефективності інклюзивного середовища. Практики кооперації (спільне планування, координація ролей, взаємне доповнення педагогічних дій) мають бути включені до підготовки як обов'язковий результат навчання, оскільки саме вони забезпечують практичну реалізацію принципу підтримки участі дітей із різними потребами. У міжнародних дослідженнях ко-тьюторинг/спільне навчання розглядається як ефективний інструмент інклюзії за умови професійної координації [33]. В українському контексті інституційним ядром такої координації виступають процедури організації інклюзивного навчання у ЗДО та взаємодія із системою ІРЦ [13; 20; 21]. Це означає, що у програмі підготовки вихователів доцільно закладати навчальні симуляції командних нарад, моделювання індивідуальної освітньої траєкторії дитини, спільне планування адаптацій і розподіл відповідальності між учасниками супроводу.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

У практичній підготовці вихователя важливо системно використати потенціал *універсального дизайну* як інструменту подолання бар'єрів участі та підвищення доступності освітнього середовища. Нормативно-методичні матеріали з універсального дизайну в освіті підкреслюють, що доступність має забезпечуватися не «після факту» як компенсація труднощів конкретної дитини, а проєктуватися як властивість середовища, придатного для різних освітніх потреб [23; 9]. Міжнародні рекомендації CAST щодо UDL надають рамку проєктування навчання з варіативністю способів подання інформації, залучення та демонстрації результатів [32]. Для підготовки вихователів це означає, що принципи універсального дизайну мають бути інтегровані у методики організації предметно-просторового середовища, планування освітніх ситуацій і дидактичних матеріалів. Практичні завдання доцільно формувати як «проєктні»: розробка адаптованого освітнього простору групи; підготовка варіативних матеріалів; створення планів активностей із різними каналами залучення; оцінка бар'єрів у середовищі та їх усунення – з опорою на UDL і універсальний дизайн [23; 32].

Цифровий вимір підготовки вихователя до інклюзивної практики слід трактувати не як технічне навчання окремих інструментів, а як ресурс розширення доступності, індивідуалізації та комунікації. У монографічних дослідженнях цифрової трансформації освіти підкреслюється, що цифрові засоби змінюють архітектуру освітнього процесу, відкриваючи можливості для адаптації матеріалів, мультимодального подання інформації, підтримки взаємодії з родинами та документування освітніх траєкторій [22]. У сучасних підходах до педагогіки цифрової доби наголошується, що цифрові технології мають бути педагогічно осмисленими й інтегрованими в дидактику, а не застосовуватися як «додаток» [25]. Для інклюзивної дошкільної освіти це означає: використання цифрових засобів як інструменту доступності (візуальні підказки, альтернативні способи комунікації, адаптовані матеріали), підтримки батьків (консультації, інформування, спільне планування), міждисциплінарної координації (обмін рекомендаціями, узгодження адаптацій), а також формування у вихователя цифрової культури відповідальної взаємодії, що

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

узгоджується з вимогами професійної відповідальності в умовах трансформації освітнього середовища [22; 25; 41].

Організаційно-інституційний вимір імплікацій стосується того, що підготовка вихователя має бути вибудована як безперервний процес: базова підготовка у закладі вищої освіти повинна переходити у систему підвищення кваліфікації та професійної підтримки на робочому місці. В українських умовах важливо, щоб у підготовці майбутніх вихователів було системно відображено роль ІРЦ як елементу державної інфраструктури підтримки інклюзивної освіти [20; 21], а також логіку організації інклюзивного навчання в ЗДО, яка задає структурні рамки командної взаємодії, планування та супроводу [13]. Водночас концептуальні підходи до психологічного супроводу реформ підкреслюють значення професійної підтримки педагогів у трансформаційних умовах, що дозволяє розглядати розвиток інклюзивної готовності як процес, який потребує інституційної підтримки, супервізії й умов для рефлексивного професійного зростання [19]. Це особливо актуально для ціннісно-регуляторного компоненту, який потребує не одноразового «формування», а постійного професійного підкріплення у практиці.

Узагальнюючи, прикладні наслідки результатів дослідження полягають у тому, що підготовка вихователя до інклюзивної практики має бути структурована як цілісний процес інтеграції компетентнісних і ціннісних складових. Така підготовка потребує: по-перше, модульної організації змісту з наскрізною інклюзивною логікою [37; 41]; по-друге, рефлексивних і практикоорієнтованих форматів, що формують професійну ідентичність і здатність до саморегуляції [24; 26; 14]; по-третє, системного впровадження універсального дизайну й UDL як інструменту доступності [23; 32]; по-четверте, використання цифрових рішень як ресурсу індивідуалізації та комунікації [22; 25]; по-п'яте, інституційного закріплення командної взаємодії з опорою на нормативні вимоги організації інклюзивного навчання й ресурси ІРЦ [13; 20; 21]. Саме така сукупність змін переводить інклюзивну підготовку вихователя з рівня локальних «додаткових» компетентностей на рівень професійної зрілості як цілісного показника якості кадрового потенціалу дошкільної освіти (табл. 3.8.).

Практичні імплікації моделі інклюзивної готовності для програм підготовки вихователів

Компонент моделі	Що саме формувати у підготовці	Оптимальні формати реалізації	Інституційні «опори» / джерела
Когнітивний	Правові засади інклюзії, принципи недискримінації, інклюзивні процедури ЗДО, розуміння бар'єрів участі, універсальний дизайн/UDL	проблемні лекції, аналіз документів, робота з нормативними кейсами	[5; 6; 11; 13; 23; 32; 44]
Діяльнісний	Адаптація середовища й активностей, індивідуалізація, взаємодія з батьками, командні практики	практикуми, симуляції командних нарад, педагогічні майстерні, портфоліо адаптацій	[7; 13; 20; 21; 33]
Ціннісно-регуляторний	Емпатія, толерантність, соціальна відповідальність як професійні регулятори	тренінги взаємодії, аналіз дилем, супервізійні групи, рефлексивні семінари	[34; 39; 36; 35; 30; 31; 44]
Рефлексивно-ідентифікаційний	Професійна ідентичність і рефлексія як інтегратори компетентнісного й ціннісного	супервізія практики, рефлексивні звіти, аналіз професійних ситуацій, індивідуальні траєкторії розвитку	[24; 26; 14; 19]

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Компонент моделі	Що саме формувати у підготовці	Оптимальні формати реалізації	Інституційні «опори» / джерела
Універсальний дизайн / UDL (наскрізно)	Проектування доступного середовища та варіативних способів залучення	проектні завдання, аудит доступності, дизайн-майстерні	[23; 9; 32]
Цифровий вимір (наскрізно)	Цифрові інструменти доступності, мультимодальність, комунікація з родинами, документація траєкторій	цифрові практикуми, кейс-метод, мікропроекти, цифрові портфоліо	[22; 25; 41]

Отже, узагальнені у таблиці напрями оновлення змісту професійної підготовки вихователів засвідчують необхідність системного поєднання компетентнісного, ціннісно-регуляторного та організаційно-методичного вимірів підготовки педагогічних кадрів до інклюзивної діяльності. Водночас ефективність їх впровадження визначається не лише внутрішніми ресурсами національної освітньої системи, а й узгодженням із сучасними європейськими підходами до розвитку дошкільної освіти та підготовки ЕСЕС-персоналу. У цьому контексті доцільним є звернення до європейських стратегічних орієнтирів інклюзивної освіти та аналіз можливостей їх імплементації в систему професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти [37; 41; 44].

Європейські стратегічні орієнтири розвитку освіти розглядають інклюзію як базовий механізм забезпечення якості, доступності та соціальної справедливості освітніх систем. У сучасних європейських освітніх політиках підготовка педагогічних кадрів ранньої та дошкільної освіти визначається ключовим чинником якості освітнього середовища та сталого розвитку суспільства [38; 41]. Розвиток професійного потенціалу персоналу ЕСЕС розглядається як системна умова забезпечення рівного

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

доступу дітей до освіти, формування компетентностей і підтримки їхнього соціально-емоційного благополуччя [41].

Спеціалізовані європейські матеріали з інклюзивної дошкільної освіти підкреслюють необхідність системних інструментів якості, міжвідомчої взаємодії та професійної підтримки педагогів як ключових умов ефективної інклюзивної практики [37]. У міжнародних аналітичних звітах ЮНЕСКО інклюзія визначається як трансформація освітньої системи відповідно до принципу «all means all», що передбачає поєднання професійної компетентності педагога з його етичною та ціннісною позицією [44]. Така позиція передбачає здатність педагога не лише адаптувати освітній процес, а й діяти як агент розвитку, соціальної підтримки та захисту дитинства.

Імплементація зазначених орієнтирів у національну систему підготовки вихователів закладів дошкільної освіти зумовлює необхідність комплексного оновлення змісту професійної освіти. Насамперед ідеться про інтеграцію інклюзивних компетентностей як наскрізного результату підготовки, посилення практикоорієнтованої підготовки в інклюзивних освітніх середовищах, розвиток наставництва й професійної підтримки педагогів, формування рефлексивної культури та цифрової педагогічної компетентності [41; 22; 25]. Дослідження ефективності соціально-емоційного навчання і розвитку підтверджують, що якість взаємодії дорослого з дитиною є визначальним чинником її розвитку, соціалізації та освітніх результатів [36; 35].

Міжнародні дослідження раннього розвитку переконливо доводять, що якість дошкільної освіти безпосередньо пов'язана з рівнем професійної підготовки педагогів і їхньою здатністю забезпечувати підтримувальне освітнє середовище [28; 29; 45; 43]. Це підсилює аргументацію щодо необхідності розгляду інклюзивної готовності вихователя як інтегрованої системи професійної зрілості, у якій компетентність як здатність діяти невіддільна від ціннісно-регуляторних механізмів професійного рішення – емпатії, толерантності та соціальної відповідальності [34; 39; 44].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

У межах сучасних освітніх трансформацій інклюзивна готовність вихователя постає як інтегрований показник модернізації дошкільної освіти, що поєднує компетентнісний, ціннісний, рефлексивний і соціально-професійний виміри. Професійна ідентичність педагога та його рефлексивна позиція виступають ядром стійкості інклюзивної практики, забезпечуючи здатність діяти етично, відповідально та професійно в умовах складності освітнього середовища [24; 26; 15; 14].

Реалізація такої моделі в системі підготовки педагогічних кадрів потребує створення комплексу методичних умов і педагогічних технологій, що поєднують соціально-емоційне навчання, універсальний дизайн освітнього середовища, командну взаємодію фахівців і цифрову підтримку освітнього процесу [23; 32; 22; 33]. У цьому контексті інклюзивна готовність вихователя набуває статусу ключового індикатора якості дошкільної освіти та професійної зрілості педагогічних кадрів, що відповідає стратегічним орієнтирам розвитку європейського освітнього простору [37; 38; 41; 44].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретико-концептуальний аналіз дозволив комплексно обґрунтувати інклюзивну готовність вихователя закладу дошкільної освіти як інтегроване професійно-особистісне утворення, що поєднує компетентнісні, ціннісно-регуляторні, рефлексивні та соціально-професійні складові й виступає показником професійної зрілості педагога в умовах інклюзивної освіти. Отримані результати узгоджуються з сучасними міжнародними та національними підходами до підготовки педагогічних кадрів і підтверджують необхідність інтеграції професійної компетентності та ціннісної позиції педагога як ключової умови якості інклюзивної дошкільної освіти [37; 41; 44].

У межах реалізації першого завдання дослідження теоретично обґрунтовано структуру інклюзивної готовності вихователя як багатовимірного утворення, що включає когнітивний, діяльнісний, ціннісно-регуляторний і рефлексивний компоненти, взаємодія яких забезпечує цілісність професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Доведено, що інклюзивна готовність не зводиться до сукупності окремих професійних умінь, а формується як системна

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

професійна позиція, інтегрована з професійною ідентичністю педагога та його рефлексивною здатністю до професійного розвитку [24; 26; 15].

У процесі реалізації другого завдання уточнено ціннісно-регуляторний вимір інклюзивної готовності, у межах якого емпатія, толерантність і соціальна відповідальність розглядаються як взаємопов'язані показники професійної зрілості вихователя. Обґрунтовано, що емпатія забезпечує чутливість до потреб дитини та якість педагогічної взаємодії [34; 39], толерантність визначає прийняття різноманіття як норми інклюзивної культури [37; 44], а соціальна відповідальність зумовлює підзвітність педагога за створення умов розвитку й участі кожної дитини [30; 31]. Їхня інтеграція формує ціннісно-сміслову ядро інклюзивної готовності та визначає етичну спрямованість професійних рішень педагога.

Реалізація третього завдання дозволила теоретично обґрунтувати механізми інтеграції компетентнісного та ціннісного вимірів інклюзивної готовності та показати, що саме їхня взаємодія забезпечує формування професійної зрілості вихователя. Доведено, що компетентність як здатність діяти в інклюзивному середовищі набуває ефективності лише за умови її поєднання з ціннісними регуляторами професійної діяльності, тоді як професійна ідентичність і рефлексивна позиція педагога виступають інтегративними механізмами стійкості інклюзивної практики [24; 26; 14]. Таким чином, інклюзивна готовність постає як результат інтеграції знань, умінь, цінностей і професійного досвіду, що забезпечує формування професійної зрілості педагога в умовах різноманіття освітніх потреб.

У межах реалізації четвертого завдання розроблено структурно-функціональну модель інклюзивної готовності вихователя як показника його професійної зрілості, що відображає взаємозв'язок компетентнісного, ціннісно-регуляторного, рефлексивного та соціально-професійного компонентів. Запропонована модель узгоджується з сучасними міжнародними підходами до забезпечення якості дошкільної освіти та підготовки педагогічних кадрів і може бути використана як теоретико-методологічна основа оновлення змісту професійної підготовки вихователів [41; 37; 44].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Отримані результати дозволили сформулювати практичні імплікації для системи підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти, що передбачають інтеграцію ціннісно-регуляторного компоненту в освітні програми, розвиток соціально-емоційної компетентності педагогів, розширення практичної підготовки в інклюзивних середовищах, посилення міждисциплінарної взаємодії з фахівцями системи підтримки, упровадження принципів універсального дизайну та використання цифрових освітніх технологій [23; 22; 33; 41]. Урахування європейських стратегічних орієнтирів розвитку освіти підтверджує доцільність розгляду інклюзивної готовності вихователя як ключового індикатора якості дошкільної освіти та модернізації системи професійної підготовки педагогічних кадрів [38; 41; 44].

Результати дослідження підтверджують висунуті гіпотези. Зокрема, доведено, що інклюзивна готовність вихователя має інтегрований характер і формується як результат взаємодії компетентнісних і ціннісних складових професійної діяльності; що емпатія, толерантність і соціальна відповідальність виступають ключовими показниками професійної зрілості педагога; що інтеграція компетентнісного й ціннісного вимірів забезпечує стійкість і ефективність інклюзивної практики; що системна підготовка педагогічних кадрів з урахуванням зазначених складових сприяє підвищенню якості дошкільної освіти в інклюзивному середовищі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною верифікацією запропонованої моделі інклюзивної готовності вихователя, розробленням діагностичних інструментів оцінювання її компонентів, дослідженням динаміки формування професійної зрілості педагогів у процесі професійної підготовки та професійної діяльності, а також із вивченням ефективності інтеграції ціннісно-регуляторного компоненту в освітні програми підготовки вихователів закладів дошкільної освіти.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція): затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

- 12.01.2021 № 33. Міністерство освіти і науки України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 29.12.2025).
2. Бацевич Ф. С. *Основи комунікативної лінгвістики*: підручник. Київ, ВЦ «Академія», 2004. 344 с.
 3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. *Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови*: підручник. 2-ге вид., допов. Київ, Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
 4. Верховна Рада України. Закон України «Про охорону дитинства» (чинна редакція). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 29.12.2025).
 5. Верховна Рада України. Конвенція про права дитини. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 29.12.2025).
 6. Верховна Рада України. Конвенція про права осіб з інвалідністю (ратифікована Україною). [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 29.12.2025).
 7. Волкова Н. П. *Професійно-педагогічна комунікація*: навчальний посібник. Київ, ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
 8. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.
 9. *Доступність та універсальний дизайн*: навчально-методичний посібник. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naiu.org.ua/archives/edition/navchalno-metodychnyj-posibnyk-dostupnist-ta-universalnyj-dyzajn> (дата звернення: 29.12.2025).
 10. Закон України «Про дошкільну освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 49. Ст. 259 (зі змінами). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 29.12.2025).

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

11. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 29.12.2025).
12. Зязюн І. А. *Педагогічна майстерність*: підручник. Київ, Вища школа, 2008. 376 с.
13. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: постанова від 10.04.2019 № 530. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-п> (дата звернення: 29.12.2025).
14. Калініна О. В. Рефлексивна позиція педагога в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Дошкільна освіта*. 2021. № 2. С. 14–21.
15. Клибанівська Т. М. Професійна ідентичність: теоретичний аспект. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. Вип. 1. Т. 2. С. 52–56. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_2/12.pdf (дата звернення: 29.12.2025).
16. Коваленко С. П. Професійна підготовка вчителів інклюзивної освіти Нової української школи. *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя*. Київ–Харків, 2024. С. 198–203.
17. Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в освіті*. Київ, Грамота, 2008. 424 с.
18. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку інклюзивної освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 29.12.2025).
19. Панок В. Г. Концепція психологічного супроводу освітніх реформ. *Вісник НАПН України*. 2020. Т. 2. № 1. С. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-9-1>.
20. Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п> (дата звернення: 29.12.2025).

21. Порошенко М. А. *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів*. Київ, 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ispukr.org.ua/?p=4478> (дата звернення: 29.12.2025).
22. Сергієнко В. П., Франчук Н. П. (ред.). *Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади*: монографія. Київ, 2024. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745271/1/!!2.01.25_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf (дата звернення: 29.12.2025).
23. *Універсальний дизайн в освіті*: посібник / за заг. ред. Н. З. Софій. Київ, 2015. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://center-prpp.ck.ua/wp-content/uploads/2021/07/UniversalniyDizain.pdf> (дата звернення: 29.12.2025).
24. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity. *British Educational Research Journal*. 2009. Vol. 36. No. 4. P. 485–500. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920902919220>.
25. Beetham H., Sharpe R. (eds.). *Rethinking pedagogy for a digital age*. London, Routledge, 2019.
26. Beijard D., Meijer P. C., Morine-Dershimer G. Teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2004. Vol. 20. P. 107–128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
27. Berkowitz L., Daniels L. A. Responsibility and dependency. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1964. Vol. 68. No. 4. P. 422–431. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0040168>.
28. Black M. M. et al. Early childhood development coming of age. *The Lancet*. 2017. Vol. 389. P. 77–90. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7).
29. Britto P. R. et al. Nurturing care. *The Lancet*. 2017. Vol. 389. P. 91–102. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3).
30. Caprara G. V. et al. The prosocialness scale for adults. *European Journal of Psychological Assessment*. 2005. Vol. 21. No. 2. P. 77–89. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>.
31. Carlo G., Randall B. A. The prosocial tendencies measure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. Vol. 83. No. 2. P. 237–255. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.2.237>.

32. CAST. Universal Design for Learning Guidelines. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://udlguidelines.cast.org> (дата звернення: 29.12.2025).
33. Cook L., Friend M. Co-teaching. *Focus on Exceptional Children*. 1995. Vol. 28. No. 3. P. 1–16.
34. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 44. No. 1. P. 113–126. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>.
35. Domitrovich C. E. et al. Social-emotional competence. *Child Development*. 2017. Vol. 88. No. 2. P. 408–416. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>.
36. Durlak J. A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*. 2011. Vol. 82. P. 405–432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
37. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Inclusive early childhood education: new insights and tools*. Odense, 2017.
38. European Commission. *Education and Training 2030*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://education.ec.europa.eu> (дата звернення: 29.12.2025).
39. Jennings P. A., Greenberg M. T. The prosocial classroom. *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79. P. 491–525. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
40. Odom S. L., Buysse V., Soukakou E. Inclusion for young children. *Journal of Early Intervention*. 2011. Vol. 33. P. 344–356. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053815111428463>.
41. OECD. *Building a high-quality early childhood education and care workforce*. Paris, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.
42. Pianta R. C., La Paro K. M., Hamre B. K. *CLASS manual: Pre-K*. Baltimore, 2008.
43. Shonkoff J. P., Garner A. S. The lifelong effects of early childhood adversity. *Pediatrics*. 2012. Vol. 129. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>.
44. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – all means all*. Paris, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org> (дата звернення: 29.12.2025).

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

45. World Health Organization; UNICEF; World Bank Group. *Nurturing care framework for early childhood development*. Geneva, 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514064> (дата звернення: 29.12.2025).
46. Yazici M. S., Uzuner F. G. School-based inclusive mentoring. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 152. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104695> .

РОЗДІЛ 4

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ЄВРОПИ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ РІШЕННЯ ДЛЯ УКРАЇНИ

4.1. Порівняльний аналіз польської та української моделей інклюзивної дошкільної освіти: від середовищної педагогіки до інституційної відповідальності до опрацювання джерела

Інклюзивна дошкільна освіта в сучасному європейському освітньому просторі утверджується як системний принцип організації розвитку дитини, що передбачає забезпечення реальної участі кожного вихованця в освітній взаємодії, спільній діяльності та комунікативному житті групи. У цьому контексті інклюзія не зводиться до набору педагогічних технік або корекційних процедур, а розглядається як інституційно оформлена здатність закладу дошкільної освіти адаптувати простір, ритм, методи і форми взаємодії відповідно до різноманітних потреб дітей. Така парадигма формувалася насамперед у межах правового дискурсу кінця XX – початку XXI століття: у Саламанській декларації ЮНЕСКО було закріплено підхід, за яким саме школа має підлаштовуватися до дитини, а не дитина – до уніфікованих вимог системи [30]. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю надала цьому принципу юридичного статусу, визначивши інклюзивну освіту як складову права на освіту без дискримінації та обов'язку держави забезпечувати доступність і розумне пристосування [31]. Для рівня дошкільної освіти це означає, що інклюзія повинна реалізовуватися не лише формально (через доступ до закладу), а функціонально – через побудову такого освітнього середовища, яке підтримує розвиток, саморегуляцію й участь у спільноті дітей [21].

Українська система дошкільної освіти має нормативно визначені засади інклюзивного навчання, що становить важливу передумову інституційного розвитку цієї сфери. Закон України «Про освіту» закріплює інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, спрямованих на реалізацію права на освіту осіб з

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

особливими освітніми потребами [1]. На рівні дошкілля організаційні механізми конкретизовано Постановою Кабінету Міністрів України № 530, яка регламентує порядок створення інклюзивних груп, командний супровід, адаптацію освітнього процесу та взаємодію із сім'єю [4]. Функціонування інклюзивно-ресурсних центрів визначено Постановою № 545, що окреслює їх роль у комплексній оцінці розвитку та наданні рекомендацій для організації освітнього середовища [3]. Водночас «Базовий компонент дошкільної освіти» (нова редакція) задає ціннісно-змістовий фундамент інклюзивної практики, акцентуючи дитиноцентризм, повагу до гідності, підтримку різних темпів розвитку та партнерство з родиною [8]. Отже, у нормативному вимірі в Україні окреслено базові компоненти інклюзії – право, порядок, інституційний супровід та ціннісну рамку.

Разом із тим реалізація інклюзії в дошкільній освіті не вичерпується наявністю нормативних документів. Вона залежить від того, як саме організовано управлінські й педагогічні механізми всередині системи: які функції має заклад, як розподіляється відповідальність між адміністрацією, вихователем, асистентом і консультативними структурами, чи підтримується професійна автономія педагогів, і якими інструментами здійснюється моніторинг та корекція практик. Саме тому порівняльний аналіз польської та української моделей інклюзивної дошкільної освіти є методологічно доцільним у межах розділу, присвяченого організаційно-педагогічним механізмам упровадження інклюзивної освіти. Польща в цьому контексті є показовою як країна, що інституціоналізувала інклюзію через правові регламенти та організаційні інструменти психолого-педагогічної допомоги, визначені в законі «Prawo oświatowe» та підзаконних актах щодо організації психологічно-педагогічної підтримки [32; 28]. Україна, своєю чергою, здійснила істотний крок у напрямі нормативного оформлення інклюзії [1; 3; 4], однак зберігає виклики переходу від компенсаторної моделі підтримки до системної середовищної логіки, що обґрунтовано у вітчизняних дослідженнях інклюзивної освіти [2; 5–7; 10].

Метою цього підпараграфу є зіставлення польської та української моделей інклюзивної дошкільної освіти через призму

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

організаційно-педагогічних механізмів, що забезпечують участь дітей з різними освітніми потребами в єдиному освітньому середовищі. Аналітичний фокус спрямовано на такі взаємопов'язані параметри: (а) інституційний центр відповідальності за інклюзію (дитина – середовище – заклад – місцева влада), (б) функціональну роль асистента як елемента групової взаємодії, (в) роль консультативних структур (психолого-педагогічні служби в Польщі та ІРЦ в Україні), (г) рівень професійної автономії вихователя в прийнятті педагогічних рішень, (г) управлінські інструменти забезпечення якості та моніторингу інклюзивних практик. З огляду на рекомендації міжнародних організацій щодо інклюзивної ранньої освіти, особливу увагу приділено системності – узгодженості політики, практики та професійної підтримки педагогів [21; 22; 26; 34]. Це дозволяє не лише описати відмінності моделей, а й окреслити інституційні рішення, релевантні для подальшого розвитку інклюзивної дошкільної освіти в Україні.

Інклюзивність у дошкільному віці доцільно розглядати як характеристику не окремої дитини і не суми індивідуальних програм підтримки, а як властивість середовища, що задає можливості участі. У цьому сенсі методологічно продуктивною є біоекологічна перспектива розвитку, відповідно до якої становлення дитини визначається не стільки набором її індивідуальних ознак, скільки якістю та регулярністю взаємодій у найближчому контексті – так званих проксимальних процесів [17]. Вони виникають у повсякденних ситуаціях взаємодії з дорослими й однолітками, у режимних моментах, у структурі простору та в логіці правил, які група відтворює щоденно. Розгорнута версія біоекологічної моделі уточнює, що ефективність цих процесів залежить від узгодженості систем різного рівня – від мікросередовища групи до інституційних норм та управлінських рішень, які визначають кадрові, організаційні й ресурсні можливості закладу [18]. Це означає, що інклюзія в дошкільній не може бути надійно забезпечена через одноразові втручання або окремі “спеціальні заняття”; вона потребує стабільних інституційних умов, які роблять адаптацію середовища повсякденною нормою.

Підтверджувальним у цьому контексті є і положення теорії прив'язаності, згідно з якою розвиток дитини в ранньому віці опирається на досвід стабільної, передбачуваної присутності дорослого та можливість сприймати його як “безпечну базу” для дослідження і входження в соціальні взаємодії [14–16]. Емпірична традиція, представлена роботами М. Ейнсворт, показує, що якість ранніх взаємодій істотно пов'язана з особливостями саморегуляції та рівнем тривожності, а також зі здатністю до дослідницької активності та соціального наближення [12]. Для інклюзивної дошкільної освіти це має прямий організаційний вимір: дитина активніше включається у взаємодію не внаслідок посилення контролю, а за умов передбачуваного ритму дня, зрозумілих правил, стабільного комунікативного стилю педагога та можливості відновлення після перевантаження. Отже, підтримка інклюзії в ранньому віці потребує інституційної організації середовища, яке знижує ризик хронічної тривожності та забезпечує умови для участі в групі.

З позицій теорії самоефективності важливо, що відчуття компетентності формується переважно через досвід успішної участі у значущій діяльності, а не через перебування в режимі постійної “допомоги” [13]. Дитина засвоює соціальні сценарії, правила взаємодії, способи саморегуляції через спостереження, наслідування і практику в реальному колективному контексті. Умови, за яких підтримка організована як паралельна траєкторія (індивідуалізовані заняття поза групою, постійна опіка з боку дорослого, що заміщає взаємодію з однолітками), об'єктивно звужують спектр ситуацій соціального навчання. Водночас теорія самодетермінації дозволяє уточнити мотиваційний механізм включення: внутрішня мотивація підтримується тоді, коли дитина переживає автономію, компетентність і приналежність [20]. У дошкільному середовищі автономія означає наявність вибору способу участі, компетентність – відповідність завдань і ролей індивідуальному темпу, приналежність – визнання дитини як члена групи, а не як “об'єкта супроводу”. Саме тому інклюзія, що орієнтується на середовище, має виразну перевагу над моделлю, яка обмежується адміністративним оформленням підтримки.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Водночас дослідження інклюзивної ранньої освіти в європейських аналітичних документах підкреслюють, що ефективність інклюзії в секторі ECEC (Early Childhood Education and Care) визначається системністю: узгодженістю політики, професійної підтримки педагогів, ресурсного забезпечення та щоденної практики в закладі [21]. Акцент робиться на інституційних механізмах якості – кадровій політиці, професійному розвитку, доступності середовища, командній взаємодії та наявності консультативних сервісів, які підтримують педагогічні рішення в природному контексті діяльності [21]. Подібна логіка простежується у рекомендаційній рамці Європейської Комісії щодо високоякісних систем дошкільної освіти і догляду, де інклюзивність розглядається як складова управління якістю, а не лише як елемент індивідуальної підтримки [22]. OECD також підкреслює необхідність переходу від фрагментарних компенсаторних підходів до інтегрованих систем підтримки як умови сталості результатів у дошкільній освіті [26]. Ресурсні та управлінські аспекти інклюзії, включно з необхідністю прозорого фінансування, підготовки кадрів і механізмів оцінювання ефективності, окреслюються у відповідному керівництві Світового банку [34]. Отже, інклюзія в дошкільній освіті обґрунтовано постає як інтегрована система інституційних рішень, а не як сукупність окремих практик.

З огляду на ці методологічні та аналітичні підстави, порівняння польської та української моделей доцільно здійснювати через конкретні організаційно-педагогічні параметри, що визначають реальну можливість участі дитини в групі. До таких параметрів належать: локалізація відповідальності за інклюзію в системі управління (заклад – консультативна структура – місцевий рівень), функціональна роль асистента (підтримка групової взаємодії чи індивідуалізована опіка), режим консультативного супроводу педагогів (довготривалий процес чи переважно документально-рекомендаційна процедура), а також рівень професійної автономії вихователя у прийнятті педагогічних рішень. Наступні аналітичні блоки викладу зосереджуються на виявленні того, як саме ці механізми інституціоналізовані в Польщі

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

та в Україні, і яким чином вони впливають на якість середовищної інклюзії в закладах дошкільної освіти.

Польська модель інклюзивної дошкільної освіти сформувалася в межах поступової інституційної трансформації освітньої системи, у якій принцип участі дитини в освітньому середовищі був поєднаний із розширенням повноважень місцевого самоврядування та розвитком консультативних служб підтримки педагогів. Законодавчий каркас, визначений у законі «Prawo oświatowe» (2016), закріплює обов'язок закладів забезпечувати умови виховання і навчання відповідно до індивідуальних можливостей і потреб дитини, а також організовувати психолого-педагогічну допомогу як невід'ємну складову освітнього процесу [32]. Розпорядження Міністра національної освіти 2017 року деталізує принципи надання такої допомоги, підкреслюючи командний характер планування підтримки, необхідність адаптації освітніх умов та участь спеціалістів у роботі з педагогічною командою [28]. У результаті інклюзія в польському дошкільній інституційно закріплюється не як опційна форма організації, а як стандарт функціонування закладу, що передбачає системну відповідальність за створення умов участі.

Характерною рисою польської системи є розподіл відповідальності між закладом освіти, консультативними службами та органами місцевого самоврядування. Місцевий рівень управління (gmina) виступає не лише фінансовим адміністратором, а координатором освітніх і соціальних сервісів, що забезпечують підтримку дітей з різними освітніми потребами. Така децентралізована модель дозволяє інтегрувати психолого-педагогічну допомогу в структуру повсякденного функціонування закладу, а не розглядати її як зовнішній ресурс. Освітні звіти польських міст демонструють, що інклюзивність розглядається в межах загальної політики якості освіти, де підтримка педагогів, організація простору, розвиток кадрового потенціалу та доступність ресурсів поєднуються у єдиній системі управління [23]. Така логіка відповідає рекомендаціям міжнародних організацій щодо інтегрованих систем дошкільної освіти, де інклюзія є складовою управління якістю та освітньої політики, а не окремим напрямом діяльності [21; 22; 26].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Ключовим елементом польської моделі є функціонування психолого-педагогічних консультаційних служб як інституцій підтримки педагогічних рішень. Ці структури працюють у режимі довготривалого супроводу, що передбачає спостереження за взаємодією дітей у природному освітньому контексті, аналіз групової динаміки, спільне з педагогами планування змін середовища та корекцію освітніх умов відповідно до реальних труднощів. У такій системі консультативна підтримка спрямована не лише на оцінювання розвитку дитини, а насамперед на оптимізацію середовища та професійну рефлексію педагогів [28; 32]. Це забезпечує поєднання експертної допомоги з автономією вихователя, який залишається суб'єктом прийняття педагогічних рішень і має можливість гнучко змінювати організацію діяльності відповідно до потреб групи.

У польській педагогічній традиції інклюзія дедалі більше інтерпретується як середовищна педагогіка, де різноманітність розглядається як нормальний стан групи, а не як відхилення, що потребує ізоляції. Дослідження, присвячені інклюзивній освіті в дошкільному віці, підкреслюють значення просторової та часової організації взаємодії: зонування активності, передбачуваність ритму дня, використання візуальних і невербальних сигналів переходу, можливість регуляції сенсорного навантаження [19]. Такі елементи середовища виконують функцію стабілізаторів групової динаміки, знижують рівень напруження і створюють умови для участі дітей із різними освітніми потребами в спільній діяльності. У цьому контексті роль асистента полягає не в індивідуалізованій опіці, а в підтримці структури взаємодії та запобіганні перевантаженню групи, що узгоджується з сучасними уявленнями про функції асистента як координатора взаємодії, а не персонального супроводжувача [24].

Аналітичні звіти польських дослідників і освітніх інституцій підтверджують, що інклюзивність дошкільного середовища пов'язана насамперед із готовністю системи до адаптації. Звіт щодо стану інклюзивної освіти в Польщі підкреслює важливість формування інклюзивної культури, що охоплює підготовку педагогів, організацію середовища, розвиток консультативних сервісів та участь місцевих громад у підтримці закладів [27]. У

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

такій системі інклюзія не функціонує як окремий освітній проєкт, а інтегрується в повсякденну практику через поєднання управлінських рішень і педагогічних механізмів.

Зазначені особливості дозволяють розглядати польську модель як приклад інституційної інклюзії, де ключовим механізмом є адаптація освітнього середовища й підтримка педагогічної автономії. Інклюзивність забезпечується через взаємодію нормативних регламентів, консультативних служб, управлінських структур і педагогічних практик, що створює умови для реальної участі дитини в групі. Такий підхід відповідає сучасним міжнародним рекомендаціям щодо розвитку інклюзивної ранньої освіти, які наголошують на необхідності системної підтримки педагогів, інтеграції сервісів і забезпечення доступності освітнього середовища [21; 22; 34].

Українська модель інклюзивної дошкільної освіти формується в умовах активного нормативного та організаційного оновлення, що зумовлює поєднання чітко визначених правових засад і нерівномірності їх практичної реалізації. Закон України «Про освіту» закріплює інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, спрямованих на забезпечення права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також визначає відповідальність закладу за створення умов доступності й участі [1]. На рівні дошкільної освіти порядок організації інклюзивного навчання встановлено Постановою Кабінету Міністрів України № 530, яка передбачає створення інклюзивних груп, формування команди психолого-педагогічного супроводу, розроблення індивідуальної програми розвитку та взаємодію з батьками [4]. Інституційним механізмом підтримки виступають інклюзивно-ресурсні центри, діяльність яких регламентується Постановою № 545 і спрямована на проведення комплексної оцінки розвитку дитини та надання рекомендацій щодо організації освітнього процесу [3]. Ціннісно-змістові орієнтири інклюзії закріплено у «Базовому компоненті дошкільної освіти», який підкреслює дитиноцентризм, повагу до гідності, партнерство з родиною і підтримку різних темпів розвитку [8].

Водночас дослідження українських науковців засвідчують, що впровадження інклюзії в дошкільних закладах часто

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

відбувається в логіці компенсаторної моделі, де основний акцент робиться на індивідуальній підтримці дитини, а не на системній адаптації середовища. У працях А. Колупасової та її колег наголошується, що ефективність інклюзивної освіти залежить від формування інклюзивної культури закладу, професійної готовності педагогів і здатності освітньої системи до міждисциплінарної взаємодії [5–7]. Дослідження О. Духновської показують, що педагогічні умови організації групового середовища – гнучкість режиму, комунікативний стиль вихователя, організація простору – мають безпосередній вплив на рівень включення дітей у взаємодію [2]. У цьому контексті інклюзія потребує не лише нормативного оформлення, а й інституційних механізмів підтримки педагогічних рішень, що забезпечують адаптацію освітнього середовища до різноманітних потреб.

Особливу роль у системі відіграють інклюзивно-ресурсні центри як консультативні структури, покликані забезпечувати комплексну оцінку розвитку та рекомендаційний супровід [3; 9]. Методичні матеріали щодо діяльності ІРЦ підкреслюють значення командної взаємодії, міждисциплінарного підходу та партнерства з педагогами [9]. Проте в практиці функціонування часто домінує діагностично-документальний компонент, коли висновок ІРЦ стає підставою для організації індивідуальної підтримки, але не завжди супроводжується довготривалою консультативною роботою із закладом. Це обмежує можливості системної перебудови середовища і знижує ефективність інклюзивних заходів, що відзначено у вітчизняних дослідженнях інклюзивної освіти [10; 11].

У цьому контексті функція асистента вихователя набуває ключового значення. Нормативно вона визначена як допоміжна щодо організації освітнього процесу і підтримки дитини в групі [4], однак у практиці часто набуває характеру індивідуалізованого супроводу, що може обмежувати взаємодію дитини з однолітками. Така ситуація зумовлює необхідність переосмислення ролі асистента як учасника групової взаємодії, що сприяє стабілізації середовища, а не ізоляції дитини. Питання функціонального розподілу ролей між вихователем, асистентом і консультативними службами є одним із ключових для розвитку інклюзивної дошкільної освіти в Україні.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Зіставлення польської та української моделей дозволяє виявити системні відмінності в організації інклюзивного середовища, які доцільно узагальнити у формі аналітичної таблиці. Це дає змогу чіткіше окреслити інституційні механізми, що визначають характер інклюзії.

Таблиця 4.1.

Порівняльна характеристика польської та української моделей інклюзивної дошкільної освіти

Критерій аналізу	Польська модель	Українська модель
Центр відповідальності за інклюзію	Заклад і місцеве самоврядування; адаптація середовища є обов'язком системи [32; 28]	Заклад освіти за нормативом; відповідальність часто фокусується на індивідуальній підтримці дитини [1; 4]
Консультативна підтримка	Довготривалий супровід педагогів і групи через психолого-педагогічні служби [28]	ІРЦ надають оцінку та рекомендації; супровід потребує посилення середовищного компонента [3; 9]
Роль асистента	Підтримка групової взаємодії та організації середовища [24]	Переважно індивідуальний супровід дитини, що може знижувати інтеграцію в групу [4]
Професійна автономія вихователя	Висока; педагог має право адаптувати діяльність і простір [28]	Обмежена нормативно-методичними рамками, залежить від адміністративної практики [2]
Управлінська модель	Децентралізована; місцевий рівень координує підтримку [23]	Централізована нормативно; механізми місцевої підтримки формуються поступово [1; 3]
Тип інклюзії	Середовищна, інтегрована в повсякденну практику [19; 27]	Частково компенсаторна, з орієнтацією на індивідуальну підтримку [5–7; 10]

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Порівняльний аналіз дозволяє констатувати, що польська модель інклюзії характеризується інституційною узгодженістю та орієнтацією на адаптацію середовища, тоді як українська система перебуває на етапі переходу від нормативно закріпленої інклюзії до її повноцінної реалізації в організаційно-педагогічній практиці. Основними напрямками трансформації можуть бути посилення консультативної підтримки педагогів, розвиток середовищних підходів до організації групи та розширення професійної автономії вихователя. Такі зміни відповідають міжнародним рекомендаціям щодо розвитку інклюзивної ранньої освіти, які підкреслюють необхідність системної інтеграції політики, практики та управління якістю [21; 22; 26; 34].

Подальший аналіз дозволяє уточнити, що відмінності між польською та українською моделями інклюзивної дошкільної освіти проявляються не лише в організаційних процедурах, а й у характері інституційної культури, яка визначає щоденну педагогічну практику. У польській системі інклюзивність розглядається як невід'ємна ознака якості освітнього середовища, а не як окрема форма організації. Це означає, що адаптація простору, режиму, комунікативних стратегій і методів взаємодії інтегрується в повсякденну діяльність групи. Консультативні служби підтримують педагогів у процесі прийняття рішень, а не заміщують їх, що забезпечує збереження професійної автономії та сприяє розвитку рефлексивної педагогічної практики [28; 32].

В українській практиці інклюзія часто реалізується через поєднання нормативно визначених процедур і локальних ініціатив закладів. Наявність індивідуальної програми розвитку, команди супроводу та консультативних рекомендацій створює базову організаційну рамку [4; 9], однак ефективність цих механізмів залежить від рівня міждисциплінарної взаємодії та готовності педагогів до середовищних змін. Дослідження свідчать, що впровадження інклюзивної освіти вимагає не лише методичної підготовки, а й трансформації управлінських практик закладу: планування ресурсів, організації простору, розподілу ролей між педагогами та асистентами [2; 5; 10]. У цьому сенсі інклюзія постає як процес інституційного навчання, у якому заклад поступово

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

виробляє власну модель підтримки участі дітей у спільній діяльності.

Порівняльний аналіз дозволяє виділити три групи організаційно-педагогічних механізмів, що мають ключове значення для розвитку інклюзивної дошкільної освіти. По-перше, це механізми розподілу відповідальності. У польській системі відповідальність за інклюзію розподілена між закладом, консультативними службами та місцевим самоврядуванням, що створює умови для комплексної підтримки [23; 32]. В українській системі відповідальність формально покладається на заклад освіти, однак потребує посилення горизонтальної взаємодії між освітніми й соціальними структурами.

По-друге, важливими є механізми професійної підтримки педагогів. Довготривалий консультативний супровід, характерний для польської моделі, сприяє розвитку рефлексивної педагогічної практики й адаптації середовища [28]. В Україні функції ІРЦ створюють потенціал для такої підтримки, однак потребують розширення форм співпраці з педагогами та переходу від переважно діагностичного до процесуального супроводу [3; 9].

По-третє, ключову роль відіграють механізми організації середовища. Середовищна інклюзія передбачає гнучкість простору, передбачуваність режиму, використання візуальних і комунікативних засобів підтримки, що сприяють участі дітей у груповій взаємодії [19; 21]. У цьому контексті роль асистента полягає у підтримці структури взаємодії, а не лише в індивідуальній допомозі. Розвиток такої функціональної моделі асистента може розглядатися як один із пріоритетних напрямів удосконалення української практики.

Аналіз міжнародних аналітичних матеріалів підтверджує, що ефективність інклюзивної ранньої освіти залежить від узгодженості політики, ресурсів і професійної підготовки кадрів [21; 22; 26; 34]. У країнах, де інклюзія інтегрована в систему управління якістю освіти, відзначається стабільніший розвиток інклюзивних практик і вищий рівень участі дітей у спільній діяльності. Це дозволяє зробити висновок, що інституційна узгодженість є ключовою умовою переходу від формальної до функціональної інклюзії.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Узагальнення результатів порівняльного аналізу дозволяє сформулювати кілька концептуальних положень. По-перше, інклюзивна дошкільна освіта ефективно функціонує тоді, коли підтримка дитини поєднується з адаптацією середовища та професійною автономією педагога. По-друге, консультативні служби мають бути інтегровані в повсякденну практику закладу як партнери педагогів, а не лише як експертні структури. По-третє, управлінські механізми мають забезпечувати координацію ресурсів, підготовку кадрів і моніторинг якості інклюзивних практик.

Отже, порівняльний аналіз польської та української моделей інклюзивної дошкільної освіти дає підстави констатувати, що подальший розвиток української системи пов'язаний із посиленням інституційної відповідальності за створення середовищної інклюзії, розширенням професійної підтримки педагогів і розвитком механізмів міжвідомчої взаємодії. Реалізація цих напрямів відповідає сучасним міжнародним підходам до інклюзивної ранньої освіти та створює передумови для підвищення якості освітнього середовища в закладах дошкільної освіти.

Продовжуючи виклад, доцільно зосередити увагу на інституційних механізмах, що забезпечують перехід від формального запровадження інклюзії до її функціональної реалізації у щоденній педагогічній практиці. Аналіз показує, що ефективність інклюзивної дошкільної освіти безпосередньо залежить від узгодженості нормативної бази, управлінських рішень і педагогічних дій. У польській системі така узгодженість досягається завдяки інтеграції консультативних служб, педагогічної автономії та місцевого управління в єдину систему підтримки. Консультативні структури не лише здійснюють оцінювання розвитку дитини, а й беруть участь у формуванні освітнього середовища, підтримуючи педагогів у процесі адаптації простору та організації взаємодії [28; 32].

В українській системі, попри наявність чітко визначених нормативних механізмів [1; 3; 4], процес інтеграції консультативної підтримки у повсякденну практику закладу залишається нерівномірним. Це зумовлює ситуацію, коли інклюзивні заходи реалізуються через окремі індивідуальні стратегії підтримки, але не

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

завжди супроводжуються системними змінами середовища. Дослідження українських авторів підкреслюють необхідність формування інклюзивної культури закладу як умови ефективного впровадження інклюзивної освіти [5–7; 10]. Така культура передбачає узгодженість педагогічних дій, спільну відповідальність команди та наявність управлінських механізмів, що підтримують професійну рефлексію й розвиток педагогів.

Важливим аспектом є фінансово-організаційне забезпечення інклюзивної освіти. У польській моделі фінансування інклюзії інтегроване в систему освітніх субвенцій і підтримується на місцевому рівні, що дозволяє оперативно реагувати на потреби закладів і забезпечувати ресурсну гнучкість. В Україні фінансування інклюзивної освіти визначене нормативно, однак потребує подальшого вдосконалення механізмів розподілу ресурсів і моніторингу їх використання [1; 4]. Рекомендації міжнародних організацій підкреслюють, що стабільність інклюзивних практик залежить від прозорості фінансування, підготовки кадрів і системи оцінювання якості [21; 22; 34].

Аналіз практик показує, що одним із ключових чинників ефективності інклюзії є професійна автономія педагога. У польській системі вихователь має можливість адаптувати зміст і форми діяльності відповідно до потреб групи, що підтримується консультативними службами та управлінськими структурами. В українській практиці автономія педагога поступово розширюється, однак значною мірою залежить від адміністративних рішень закладу та рівня методичної підтримки [2; 5]. Розвиток професійної автономії передбачає формування рефлексивної педагогічної культури, у якій педагог виступає суб'єктом інклюзивних змін, а не лише виконавцем нормативних вимог.

Системний аналіз дозволяє виокремити кілька стратегічних напрямів удосконалення інклюзивної дошкільної освіти. Передусім це розвиток механізмів міжвідомчої взаємодії між освітніми, соціальними та медичними структурами, що забезпечує комплексну підтримку дитини. Другим напрямом є посилення консультативної функції інклюзивно-ресурсних центрів, зокрема через розширення форм співпраці з педагогами та довготривалий супровід освітнього середовища. Третім напрямом виступає

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

розвиток системи підвищення кваліфікації педагогів, орієнтованої на формування середовищних підходів до інклюзії. Такі кроки відповідають сучасним міжнародним підходам до інклюзивної ранньої освіти, які акцентують системність і міждисциплінарність підтримки [21; 26; 34].

Підсумовуючи результати дослідження, можна констатувати, що польська модель інклюзивної дошкільної освіти характеризується високим рівнем інституційної узгодженості та орієнтацією на середовищну адаптацію, тоді як українська система перебуває на етапі переходу від нормативного впровадження інклюзії до її повноцінної інституціоналізації. Порівняльний аналіз показує, що ефективність інклюзії визначається не лише наявністю нормативних актів, а й характером управлінських і педагогічних механізмів, які забезпечують участь дітей у спільній діяльності.

Отже, подальший розвиток інклюзивної дошкільної освіти в Україні доцільно пов'язувати з посиленням інституційної відповідальності за адаптацію освітнього середовища, розширенням професійної підтримки педагогів і вдосконаленням механізмів управління якістю. Реалізація цих напрямів створює передумови для формування стійкої інклюзивної культури закладів дошкільної освіти та підвищення якості освітніх послуг для всіх дітей.

У дослідженні інклюзивної дошкільної освіти принципово важливим є аналіз не лише педагогічних підходів, а й інституційно-управлінських механізмів, що забезпечують функціонування інклюзії як системної освітньої практики. Порівняльне вивчення польської та української моделей показує, що відмінності між ними визначаються передусім архітектурою управління, характером фінансування, ступенем автономії закладу та інституційною взаємодією між освітніми, соціальними і консультативними структурами.

Нормативна база України закладає фундамент інклюзивної освіти через Закон України «Про освіту» [1], Базовий компонент дошкільної освіти [8] та підзаконні акти, що регламентують організацію інклюзивного навчання і діяльність інклюзивно-ресурсних центрів [3; 4]. У цих документах визначено право дитини на освіту за місцем проживання, обов'язок закладу створювати

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами та необхідність міжвідомчої взаємодії. Водночас аналіз практик реалізації зазначених норм засвідчує, що їх імплементація значною мірою залежить від локальних управлінських рішень, кадрового потенціалу та ресурсного забезпечення закладів дошкільної освіти.

Польська система інклюзивної дошкільної освіти функціонує в умовах децентралізованого управління, де ключова роль належить органам місцевого самоврядування – *gmina*. Законодавчі акти, що регулюють освітню політику, зокрема *Prawo oświatowe* [32] та нормативи щодо організації психолого-педагогічної допомоги [28], закріплюють відповідальність місцевих органів за фінансування, кадрове забезпечення та координацію підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Така модель дозволяє інтегрувати освітню політику у ширший соціальний контекст громади, що сприяє узгодженості дій різних служб і забезпечує оперативність реагування на потреби закладів.

Однією з ключових характеристик польської моделі є інтегроване фінансування інклюзивної освіти. Фінансові субвенції спрямовуються безпосередньо до органів місцевого самоврядування, які розподіляють ресурси між закладами залежно від кількості дітей, їхніх потреб і специфіки освітнього середовища. Це створює можливість гнучкого управління ресурсами та забезпечує стабільність функціонування інклюзивних груп. У межах муніципальних програм передбачено фінансування посад асистентів, консультативних служб, підвищення кваліфікації педагогів і адаптації простору закладів. У результаті інклюзія інтегрується у загальну систему управління освітою, а не розглядається як окремий проєкт або додатковий компонент.

В українській системі фінансування інклюзивної освіти також передбачене нормативно, однак механізми його реалізації перебувають у процесі становлення. Порядок організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти [4] визначає можливість створення інклюзивних груп, введення посад асистентів і розроблення індивідуальних програм розвитку. Водночас ресурсна підтримка часто залежить від бюджетних можливостей громади та адміністративних рішень закладу. Це зумовлює нерівномірність у доступі до ресурсів і варіативність

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

якості інклюзивних практик. Дослідження українських учених свідчать, що ефективність інклюзії безпосередньо пов'язана з рівнем підготовки педагогів і наявністю системної підтримки з боку управлінських структур [5–7; 10].

Особливу роль у польській моделі відіграють консультативні центри психолого-педагогічної допомоги, які виконують функцію довготривалого супроводу закладів. Їх діяльність спрямована не лише на оцінювання розвитку дитини, а й на підтримку педагогічного колективу в організації освітнього середовища. Консультанти співпрацюють із вихователями, адміністрацією та батьками, формуючи рекомендації щодо адаптації простору, режиму дня і форм взаємодії в групі. Такий підхід забезпечує системність підтримки і сприяє формуванню професійної рефлексії педагогів. В українській практиці інклюзивно-ресурсні центри виконують переважно діагностичну функцію, що обмежує їхню участь у процесі тривалого супроводу освітнього середовища [9]. Розширення консультативної функції цих центрів розглядається як один із ключових напрямів розвитку інклюзивної освіти.

Порівняльний аналіз показує, що ефективність інклюзивної освіти значною мірою визначається рівнем професійної автономії педагогів. У польській системі вихователь має право адаптувати зміст і форми діяльності відповідно до потреб групи, що підтримується адміністрацією та консультативними службами. Така автономія не є індивідуальною ініціативою, а закріплена інституційно, що створює умови для гнучкого реагування на різноманітність освітніх потреб. В українських закладах автономія педагога поступово розширюється, однак значною мірою залежить від управлінської культури закладу та рівня методичної підтримки. Формування професійної автономії розглядається як необхідна умова переходу до середовищної моделі інклюзії, у якій педагог виступає організатором взаємодії, а не лише виконавцем нормативних вимог [2; 11].

Важливим елементом інституційної архітектури є система моніторингу якості інклюзивної освіти. У міжнародних дослідженнях наголошується, що ефективність інклюзивних практик залежить від регулярного оцінювання умов середовища, професійного розвитку педагогів і рівня участі дітей у спільній

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

діяльності [21; 22; 26; 34]. У польській системі моніторинг здійснюється на рівні муніципалітетів і освітніх інспекцій, що дозволяє виявляти проблеми на ранніх етапах і коригувати управлінські рішення. В Україні механізми моніторингу якості інклюзії лише формуються, що зумовлює необхідність розроблення чітких індикаторів і процедур оцінювання.

Таким чином, інституційно-управлінський вимір інклюзивної дошкільної освіти визначає її стійкість і ефективність. Порівняння польської та української моделей засвідчує, що ключовими чинниками успішної реалізації інклюзії є децентралізоване управління, інтегроване фінансування, системна консультативна підтримка та професійна автономія педагогів. Розвиток цих механізмів в українській системі створює передумови для переходу від нормативного впровадження інклюзії до її повноцінної інституціоналізації як невід'ємної складової дошкільної освіти.

Організаційна ефективність інклюзивної дошкільної освіти визначається не лише наявністю нормативних актів чи фінансових ресурсів, а й характером внутрішньої взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Порівняльний аналіз польської та української моделей показує, що принциповою є структура команди супроводу дитини, розподіл функцій між педагогом, асистентом і консультативними службами, а також механізми координації їхніх дій. Саме на рівні командної взаємодії інклюзія переходить від декларативного статусу до реального функціонування як педагогічної практики.

У польській системі команда супроводу формується як міждисциплінарна структура, що включає вихователя, асистента групи, фахівців консультативних центрів психолого-педагогічної допомоги та, за потреби, соціальних працівників. При цьому ключовою фігурою залишається вихователь групи, який координує освітній процес і приймає рішення щодо адаптації середовища. Асистент у польській моделі не закріплюється за конкретною дитиною, а виконує функцію підтримки групової динаміки, сприяючи збереженню єдиного освітнього простору. Консультативні служби здійснюють регулярний супровід закладу, беручи участь у спостереженні за взаємодією дітей і педагогів,

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

надаючи рекомендації щодо організації діяльності та підтримуючи професійну рефлексію педагогічного колективу [28; 32].

Такий підхід дозволяє уникнути сегрегації дітей у межах групи та забезпечує інтеграцію підтримки в повсякденний освітній процес. Вихователь не передає відповідальність за дитину зовнішнім фахівцям, а взаємодіє з ними як із партнерами у процесі організації середовища. Це формує модель розподіленої відповідальності, у якій кожен учасник команди має чітко визначену роль, але водночас бере участь у спільному прийнятті рішень. Подібна організація роботи відповідає сучасним підходам до інклюзивної освіти, що наголошують на необхідності міждисциплінарної взаємодії та колективної відповідальності за результати розвитку дитини [21; 26].

В українській практиці команда супроводу також передбачена нормативно. Відповідно до чинних документів, організація інклюзивного навчання передбачає створення індивідуальної програми розвитку, участь асистента вихователя та взаємодію з інклюзивно-ресурсним центром [3; 4; 9]. Проте реалізація цих механізмів часто має процедурний характер: команда створюється формально, але не завжди функціонує як цілісна система взаємодії. Асистент нерідко закріплюється за конкретною дитиною і виконує функції індивідуального супроводу, що може призводити до часткової ізоляції дитини від групової діяльності. Взаємодія з інклюзивно-ресурсним центром обмежується етапом оцінювання розвитку та підготовки рекомендацій, тоді як довготривалий супровід закладу залишається недостатньо розвиненим.

Дослідження українських учених підтверджують, що ефективність інклюзивного навчання зростає в тих закладах, де команда супроводу функціонує як єдина система і здійснює регулярну комунікацію щодо організації освітнього процесу [2; 5; 10]. У таких випадках педагогічні рішення приймаються колективно, а адаптація середовища здійснюється на основі спільного аналізу ситуацій. Водночас відсутність чітких механізмів координації та обмеженість ресурсів можуть ускладнювати реалізацію цієї моделі. Тому одним із ключових завдань розвитку інклюзивної освіти є формування ефективної системи командної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

взаємодії, що передбачає регулярні зустрічі фахівців, спільне планування освітньої діяльності та взаємну підтримку педагогів.

Порівняльний аналіз дозволяє виокремити кілька принципових відмінностей у функціонуванні команд супроводу. У польській моделі команда працює як постійна структура, інтегрована в управління закладом, тоді як в українській – часто формується для виконання окремих процедурних завдань. У польській практиці консультативні служби здійснюють регулярні візити до закладів і беруть участь у плануванні освітнього процесу, що забезпечує довготривалу підтримку педагогів. В Україні взаємодія з інклюзивно-ресурсними центрами здебільшого має епізодичний характер, що обмежує можливості для системного супроводу [9]. Це зумовлює потребу у вдосконаленні механізмів співпраці між закладами освіти та консультативними структурами.

Значну роль у забезпеченні ефективної роботи команди відіграє адміністрація закладу. У польській системі керівник закладу відповідає за координацію роботи фахівців, організацію підвищення кваліфікації та створення умов для професійної взаємодії. В українських закладах функції адміністрації також передбачають організацію інклюзивного навчання, однак їх реалізація залежить від управлінської культури та рівня підготовки керівників. Формування управлінських компетентностей керівників закладів дошкільної освіти розглядається як важлива умова розвитку інклюзивної практики, оскільки саме адміністрація створює організаційні рамки для діяльності команди супроводу [5; 11].

З урахуванням викладеного можна констатувати, що командна модель супроводу є одним із ключових механізмів реалізації інклюзивної дошкільної освіти. Порівняння польської та української практик показує, що ефективність цієї моделі залежить від інтеграції консультативних служб, чіткого розподілу функцій і підтримки з боку управлінських структур. Розвиток командної взаємодії в українській системі потребує посилення консультативної функції інклюзивно-ресурсних центрів, підвищення кваліфікації педагогів і керівників закладів, а також удосконалення механізмів координації між суб'єктами освітнього процесу. Реалізація цих напрямів сприятиме формуванню стійкої

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
інституційної моделі інклюзії, у якій підтримка дитини інтегрується в освітнє середовище і стає частиною щоденної педагогічної практики.

Суттєвим виміром порівняльного аналізу є характер децентралізації управління інклюзивною дошкільною освітою та рівень інтеграції освітньої політики у соціальну політику громади. У польській системі саме муніципальний рівень виступає базовою ланкою реалізації інклюзивної освіти, що дозволяє забезпечити зв'язок між освітніми, соціальними і консультативними службами. Органи місцевого самоврядування відповідають не лише за фінансування закладів дошкільної освіти, а й за координацію програм психолого-педагогічної допомоги, розподіл ресурсів та організацію підвищення кваліфікації педагогів. Така модель управління створює передумови для інтеграції інклюзії у ширший контекст розвитку громади та забезпечує її сталість як соціальної практики [32; 23; 28].

В українській системі процеси децентралізації також сприяли розширенню повноважень місцевих органів управління освітою. Заклади дошкільної освіти отримали більшу автономію у питаннях організації освітнього процесу та використання ресурсів, що створює можливості для розвитку інклюзивних практик. Водночас механізми координації між освітніми, соціальними і медичними службами залишаються недостатньо інтегрованими. У багатьох громадах взаємодія між цими структурами здійснюється епізодично і залежить від ініціативи окремих керівників або педагогів. Це ускладнює формування системного підходу до підтримки дітей з особливими освітніми потребами і знижує ефективність інклюзивної політики [1; 3; 4; 10].

Важливим аспектом управлінської архітектури є механізми планування і моніторингу інклюзивної освіти. У польській практиці муніципалітети розробляють локальні освітні стратегії, що включають показники доступності та якості інклюзивних послуг. Звіти органів місцевого самоврядування містять інформацію про кількість інклюзивних груп, рівень забезпечення кадрами, результати навчання і соціалізації дітей. Така система дозволяє здійснювати регулярний аналіз ефективності інклюзивних практик і коригувати управлінські рішення. У

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

міжнародних дослідженнях підкреслюється, що наявність чітких індикаторів якості та процедур моніторингу є необхідною умовою сталого розвитку інклюзивної освіти [21; 22; 26].

В Україні система моніторингу якості інклюзивної дошкільної освіти перебуває на етапі формування. Нормативні документи визначають загальні вимоги до організації інклюзивного навчання, проте критерії оцінювання якості освітнього середовища та ефективності педагогічних практик потребують подальшого уточнення. У багатьох випадках оцінювання обмежується перевіркою виконання формальних процедур, що не дозволяє повною мірою оцінити рівень участі дітей у спільній діяльності та їхню соціальну інтеграцію. Розроблення системи індикаторів якості інклюзії, що включає параметри освітнього середовища, професійного розвитку педагогів і взаємодії з родинами, розглядається як один із пріоритетних напрямів удосконалення управлінських механізмів [5; 8; 11].

Окрему увагу слід приділити підготовці та підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів. У польській системі професійний розвиток вихователів є невід'ємною частиною інституційної політики закладу. Програми підвищення кваліфікації орієнтовані на формування компетентностей у сфері організації інклюзивного середовища, роботи в команді та взаємодії з батьками. Участь у таких програмах підтримується муніципалітетами і часто поєднується з консультативним супроводом закладів. Це забезпечує безперервність професійного розвитку і сприяє впровадженню інноваційних практик у щоденну діяльність [21; 26].

В українській системі підвищення кваліфікації педагогів також передбачає формування компетентностей у сфері інклюзивної освіти. Однак реалізація цих програм нерідко має епізодичний характер і залежить від можливостей закладу або громади. Формування системи безперервного професійного розвитку, що включає регулярні тренінги, супервізію і методичну підтримку, розглядається як важлива умова підвищення якості інклюзивної освіти [5; 9; 11]. Підтримка педагогів у процесі впровадження інклюзивних практик сприяє формуванню професійної впевненості і дозволяє ефективніше адаптувати освітнє середовище до потреб дітей.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Таким чином, управлінська архітектура інклюзивної дошкільної освіти визначає її системний характер і стійкість. Порівняльний аналіз польської та української моделей показує, що ключовими чинниками ефективності є децентралізоване управління, інтеграція освітньої політики у соціальний контекст громади, розвиток системи моніторингу якості та безперервний професійний розвиток педагогів. Розвиток цих механізмів в українській системі створює передумови для переходу до інституційно зрілої моделі інклюзії, у якій підтримка дитини інтегрується в освітнє середовище і стає невід'ємною частиною управлінської політики закладу.

Порівняльний аналіз польської та української моделей інклюзивної дошкільної освіти дозволяє перейти від описового зіставлення до моделювання можливих траєкторій трансформації української системи. Отримані результати свідчать, що ключовою відмінністю є не лише ступінь нормативного врегулювання, а характер інституційної логіки: у польській моделі інклюзія інтегрована в архітектуру освітнього управління, тоді як в українській – переважає компенсаторна логіка, за якої підтримка концентрується навколо індивідуальної дитини, а не освітнього середовища. У зв'язку з цим доцільно окреслити модель поетапного переходу до середовищно-інституційної інклюзії.

Перший етап – нормативно-організаційна стабілізація. Йдеться не про створення нових документів, а про повноцінну імплементацію чинної нормативної бази [1; 3; 4; 8] із забезпеченням реального функціонування команд супроводу, системної взаємодії з інклюзивно-ресурсними центрами та чіткого розподілу управлінських повноважень. На цьому етапі особливого значення набуває інституційна відповідальність адміністрації закладу за координацію процесу інклюзії, регулярне планування роботи команди та аналіз результатів її діяльності. Стабілізація процедур створює основу для подальшої якісної трансформації.

Другий етап – середовищна переорієнтація. На цьому рівні акцент зміщується з індивідуалізованої підтримки до організації освітнього середовища як головного інструменту інклюзії. Практика доводить, що адаптація простору, режиму дня, форм взаємодії та способів комунікації суттєво знижує потребу в

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

індивідуальних компенсаторних заходах. У міжнародних дослідженнях підкреслюється, що якість ранньої інклюзивної освіти визначається рівнем участі дитини у спільній діяльності та доступністю середовища для всіх дітей [21; 26]. Отже, інституційна трансформація має передбачати переосмислення ролі асистента, який стає не персональним супроводжувачем, а співорганізатором групової взаємодії.

Третій етап – інституційна інтеграція. Йдеться про включення інклюзивної освіти до системи стратегічного планування громади. Децентралізація управління створює передумови для розроблення локальних програм підтримки закладів дошкільної освіти, інтеграції освітніх і соціальних служб, формування муніципальних механізмів моніторингу якості. Досвід польських муніципалітетів демонструє, що саме інтегрованість управлінських рішень забезпечує сталість інклюзивної політики [23; 28; 32]. Для України це означає необхідність розвитку міжвідомчої координації, прозорого фінансування та системи оцінювання ефективності інклюзивних практик.

У межах цієї трансформаційної моделі доцільно виокремити чотири інституційні умови ефективного переходу. Перша умова – управлінська компетентність керівників закладів дошкільної освіти. Адміністрація має виступати координатором команди супроводу, ініціатором професійного розвитку педагогів і гарантом створення інклюзивного середовища. Друга умова – системна консультативна підтримка з боку інклюзивно-ресурсних центрів, яка виходить за межі діагностики і передбачає довготривалий супровід освітнього процесу [9]. Третя умова – безперервний професійний розвиток педагогів, орієнтований на формування середовищного підходу до інклюзії [5; 11]. Четверта умова – інтеграція інклюзії у стратегії розвитку громади, що забезпечує стабільність фінансування та координацію між службами [1; 4].

Водночас трансформація супроводжується певними ризиками. Перший ризик – формалізація процедур без реального змістового наповнення. Другий – перевантаження педагогів адміністративними вимогами, що може знижувати мотивацію до впровадження інклюзивних практик. Третій – нерівномірність ресурсного забезпечення громад. Усвідомлення цих ризиків

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

дозволяє передбачити механізми їх мінімізації, зокрема через розвиток супервізії, підтримку професійних спільнот та удосконалення системи фінансування.

Особливого значення набуває питання інституційної культури закладу. Інклюзія не може функціонувати як сукупність окремих заходів; вона потребує зміни управлінської логіки, що ґрунтується на принципах співвідповідальності, партнерства та поваги до різноманітності. Формування такої культури передбачає регулярну рефлексію педагогічної практики, участь батьків у прийнятті рішень і відкритість закладу до зовнішньої консультативної підтримки. Досвід міжнародних програм інклюзивної освіти підтверджує, що саме інституційна культура є чинником довготривалої стійкості інклюзивних змін [21; 22; 34].

Отже, модель переходу України до середовищно-інституційної інклюзії передбачає поетапну трансформацію управлінських механізмів, командної взаємодії та професійної культури педагогів. Її реалізація створює умови для переходу від компенсаторної логіки підтримки до інтегрованої моделі, у якій освітнє середовище виступає основним інструментом забезпечення участі всіх дітей у спільній діяльності.

У процесі узагальнення результатів порівняльного аналізу доцільно систематизувати ключові відмінності польської та української моделей інклюзивної дошкільної освіти у вигляді узагальненої аналітичної характеристики. Така систематизація дозволяє чіткіше виявити інституційні механізми, що визначають ефективність реалізації інклюзивної політики на рівні закладу та громади, а також окреслити напрями подальшої трансформації української системи (табл. 4.2.).

Таблиця 4.2.

**Порівняльна характеристика польської та української
моделей інклюзивної дошкільної освіти**

Критерій	Польська модель	Українська модель
Центр відповідальності	Заклад дошкільної освіти як інституційний суб'єкт; розподілена відповідальність між педагогом, асистентом і	Формально закріплена відповідальність закладу; фактичне зміщення відповідальності на команду супроводу та

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Критерій	Польська модель	Українська модель
	консультативними службами; активна роль муніципалітету [28; 32]	ІРЦ; залежність від ресурсів громади [3; 4; 9]
Роль місцевого самоврядування	Ключовий координатор фінансування, кадрового забезпечення та консультативної підтримки; інтеграція освітньої і соціальної політики [23; 32]	Роль органів місцевого самоврядування розширюється, але координація служб часто фрагментарна; нерівномірність ресурсного забезпечення [1; 4]
Функція асистента	Підтримка групової взаємодії; робота з усією групою; запобігання перевантаженню середовища	Часто індивідуальний супровід дитини; ризик сегрегації та ізоляції у межах групи
Консультативна інституція	Центри психолого-педагогічної допомоги здійснюють довготривалий супровід закладу, участь у плануванні освітнього процесу [28]	ІРЦ виконують переважно діагностичну функцію; обмежений довготривалий супровід закладу [9]
Професійна автономія педагога	Інституційно підтримана; педагог адаптує середовище, темп і зміст діяльності	Розширюється поступово; залежить від управлінської культури закладу та адміністративних вимог [2; 5]
Тип інклюзії	Середовищно-інституційна модель: адаптація простору і взаємодії як базовий принцип	Компенсаторна модель: індивідуальні заходи підтримки поряд із незмінним середовищем
Фінансування	Інтегровані муніципальні субвенції; гнучкий розподіл ресурсів [23; 32]	Нормативно передбачене фінансування; залежність від бюджету громади і управлінських рішень [1; 4]
Моніторинг якості	Локальні стратегії розвитку освіти, регулярні звіти	Система моніторингу формується; переважання

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Критерій	Польська модель	Українська модель
	муніципалітетів, індикатори якості [21; 26]	процедурного контролю над оцінкою середовища
Командна взаємодія	Міждисциплінарна команда з регулярною комунікацією і спільним плануванням	Команда супроводу створюється формально; нерегулярна взаємодія фахівців
Інституційна культура	Інклюзія інтегрована в управлінську політику закладу і громади	Інклюзія часто реалізується як додатковий компонент до існуючої структури

Систематизація наведених характеристик дозволяє констатувати, що відмінності між моделями визначаються насамперед характером управлінської інтеграції інклюзії у структуру освітньої системи. У польській практиці інклюзія функціонує як базовий принцип організації освітнього середовища, що підтримується на рівні муніципалітету, закладу та професійної спільноти. В українській системі інклюзія нормативно закріплена, проте її інституційна інтеграція перебуває на етапі становлення. Це зумовлює необхідність подальшого розвитку управлінських механізмів, що забезпечують узгодженість дій різних суб'єктів освітнього процесу.

Отримані результати підтверджують, що ефективність інклюзивної дошкільної освіти залежить від системності управління, інтеграції ресурсів і розвитку професійної автономії педагогів. Порівняльний аналіз свідчить, що перехід до середовищної моделі інклюзії можливий за умови поєднання нормативної стабільності, ресурсної підтримки та розвитку інституційної культури закладу. Саме ці чинники визначають здатність освітньої системи забезпечувати участь усіх дітей у спільній діяльності та сприяти їхньому гармонійному розвитку.

Одним із ключових елементів інституційної зрілості інклюзивної дошкільної освіти є наявність системи моніторингу якості, що дозволяє оцінювати не лише дотримання процедур, а реальний рівень участі дітей у спільній діяльності та ефективність освітнього середовища. Порівняльний аналіз засвідчує, що саме

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

система оцінювання і регулярного аналізу результатів виступає тим механізмом, який забезпечує сталість інклюзивної політики.

У міжнародних підходах до розвитку ранньої інклюзивної освіти наголошується на необхідності комплексного оцінювання, що охоплює середовище, педагогічні практики, міждисциплінарну взаємодію та задоволеність родин освітніми послугами [21; 22; 26; 34]. При цьому якість інклюзії розглядається як інтегрований показник, що формується на перетині організаційних, педагогічних і соціальних чинників. Такий підхід дозволяє відійти від формального контролю виконання нормативних вимог і перейти до оцінювання реального впливу освітньої політики на розвиток дитини.

У польській системі моніторинг якості інклюзивної дошкільної освіти здійснюється на кількох рівнях. По-перше, заклад дошкільної освіти проводить внутрішній аналіз освітнього процесу, що включає оцінювання доступності середовища, рівня професійної взаємодії педагогів та ефективності підтримки дітей. По-друге, муніципалітет здійснює зовнішній контроль і аналіз результатів діяльності закладів, що дозволяє виявляти проблемні аспекти та планувати ресурсну підтримку [23; 28; 32]. По-третє, освітні інспекції оцінюють відповідність діяльності закладу законодавчим вимогам і стратегічним пріоритетам розвитку освіти. Така багаторівнева система забезпечує баланс між автономією закладу та інституційною відповідальністю громади.

В українській системі механізми моніторингу якості інклюзивної освіти також передбачені нормативно, однак їх практична реалізація потребує подальшого вдосконалення. Переважає контроль за дотриманням процедур створення інклюзивних груп, розроблення індивідуальних програм розвитку та залучення асистентів [3; 4; 9]. Водночас оцінювання якості середовища, рівня участі дітей у спільній діяльності та ефективності командної взаємодії здійснюється нерегулярно. Це обмежує можливості для стратегічного планування розвитку інклюзивної практики.

У зв'язку з цим доцільно окреслити систему індикаторів якості інклюзивного дошкільного середовища, що може бути використана як орієнтир для управлінських рішень.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

До першої групи індикаторів належать середовищні показники. Вони включають доступність фізичного простору, гнучкість організації групових зон, використання візуальних і комунікативних засобів підтримки, передбачуваність режиму дня. Наявність адаптованого середовища знижує бар'єри участі дітей у спільній діяльності та створює умови для інтеграції різних освітніх потреб.

Друга група індикаторів пов'язана з педагогічними практиками. Йдеться про використання диференційованих форм діяльності, гнучкість темпу роботи, залучення дітей до колективних завдань, підтримку позитивної соціальної взаємодії. У міжнародних рекомендаціях підкреслюється, що саме педагогічна практика є центральним чинником якості інклюзії [21; 26].

Третя група індикаторів охоплює командну взаємодію. Регулярність зустрічей команди супроводу, спільне планування діяльності, участь консультативних служб у роботі закладу, наявність професійної рефлексії – усе це визначає рівень інституційної узгодженості.

Четверта група індикаторів стосується взаємодії з родинами. Партнерство з батьками, їх участь у прийнятті рішень, регулярний зворотний зв'язок щодо розвитку дитини формують довіру до інституції та сприяють сталості інклюзивної практики [1; 8].

П'ята група індикаторів пов'язана з професійним розвитком педагогів. Участь у програмах підвищення кваліфікації, супервізії, обмін досвідом, методична підтримка є показниками інституційної готовності закладу до інклюзивних змін [5; 11].

Запровадження такої системи індикаторів дозволяє перейти від формального контролю до стратегічного управління якістю. У польській практиці подібний підхід реалізується через муніципальні програми розвитку освіти, які передбачають регулярний аналіз ефективності інклюзивних заходів і коригування фінансування залежно від результатів [23; 32]. Для України впровадження системи індикаторів якості може стати механізмом інтеграції інклюзії у загальну систему управління освітою.

Особливої уваги потребує питання прозорості моніторингу. Відкритість результатів оцінювання, доступність інформації для громади та батьків сприяють формуванню довіри до закладу і

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

підвищують відповідальність управлінських структур. У міжнародних підходах підкреслюється, що саме прозорість є чинником сталості освітніх реформ [22; 34].

Таким чином, система моніторингу якості виступає одним із ключових інституційних механізмів забезпечення ефективності інклюзивної дошкільної освіти. Порівняльний аналіз показує, що польська модель характеризується багаторівневою системою оцінювання, інтегрованою в управлінську політику громади, тоді як в українській системі необхідно посилити стратегічний характер моніторингу та розробити чіткі індикатори якості середовища. Реалізація цього напряму сприятиме переходу від процедурного контролю до системного управління розвитком інклюзивної освіти.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, доцільно системно окреслити ключові відмінності польської та української моделей інклюзивної дошкільної освіти та визначити їх інституційне значення. Порівняльний аналіз засвідчує, що відмінності між моделями мають не лише процедурний характер, а відображають різні управлінські логіки організації інклюзії.

Першою принциповою відмінністю є характер інтеграції інклюзії в систему управління освітою. У польській моделі інклюзивна освіта є структурною складовою освітньої політики муніципалітету та закладу, що реалізується через децентралізоване управління, інтегроване фінансування та регулярний моніторинг якості [28; 32]. В українській системі інклюзія нормативно закріплена [1; 4], проте її інституційна інтеграція ще перебуває на етапі становлення, що зумовлює фрагментарність практик і залежність від ресурсних можливостей громади.

Другою відмінністю є розподіл відповідальності між суб'єктами освітнього процесу. Польська модель характеризується розподіленою відповідальністю: вихователь, асистент, консультативні служби та адміністрація діють як єдина система, що забезпечує адаптацію середовища і підтримку групової взаємодії. В українській практиці відповідальність часто концентрується на команді супроводу або інклюзивно-ресурсному центрі, що може обмежувати автономію педагога та знижувати рівень інституційної координації [3; 9].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Третьою відмінністю є тип інклюзії. Польська система орієнтована на середовищно-інституційну модель, у якій адаптація простору і педагогічних практик є базовим принципом організації діяльності. Українська система переважно реалізує компенсаторну модель, що передбачає індивідуалізовану підтримку поряд із частково незмінним середовищем. Перехід до середовищної логіки потребує переосмислення ролі асистента, зміни управлінської культури закладу та розвитку професійної автономії педагогів [2; 5; 11].

Четвертою відмінністю є система моніторингу якості. У польській моделі моніторинг інтегрований у муніципальні стратегії розвитку освіти та передбачає регулярне оцінювання ефективності інклюзивних практик [23; 32]. В українській системі переважає процедурний контроль, що потребує трансформації у напрямі стратегічного управління якістю, орієнтованого на індикатори участі дітей та розвитку освітнього середовища [21; 26].

Отримані результати дозволяють виокремити три інституційні переваги польської моделі, що мають стратегічне значення. По-перше, інтегрованість інклюзії у систему місцевого управління освітою забезпечує сталість політики та ресурсну підтримку. По-друге, довготривалий консультативний супровід закладів сприяє формуванню професійної рефлексії педагогів і розвитку командної взаємодії. По-третє, наявність системи моніторингу якості дозволяє здійснювати корекцію управлінських рішень на основі аналізу результатів.

Водночас українська система має потенційні ресурси для інституційного розвитку. По-перше, наявність нормативної бази [1; 3; 4; 8] створює стабільний правовий фундамент для подальших змін. По-друге, розширення повноважень територіальних громад відкриває можливості для децентралізованого управління інклюзивною освітою. По-третє, зростання професійної зацікавленості педагогів у розвитку інклюзивних практик сприяє формуванню внутрішньої мотивації до змін.

На основі проведеного аналізу можна окреслити три ключові механізми трансформації української системи інклюзивної дошкільної освіти.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Перший механізм – управлінська інтеграція інклюзії у стратегії розвитку громади. Це передбачає включення інклюзивних показників у локальні програми розвитку освіти, прозорий розподіл фінансування та регулярний аналіз результатів діяльності закладів [1; 4].

Другий механізм – розширення консультативної функції інклюзивно-ресурсних центрів. Перехід від переважно діагностичної діяльності до довготривалого супроводу закладів дозволить забезпечити системність підтримки та підвищити якість педагогічних рішень [9].

Третій механізм – розвиток професійної автономії педагогів через систему безперервного підвищення кваліфікації, супервізії та командної рефлексії [5; 11]. Саме педагог є центральною фігурою інклюзивного процесу, і його здатність адаптувати середовище визначає реальний рівень участі дитини у спільній діяльності.

Важливо підкреслити, що інституційна трансформація інклюзивної освіти має поетапний характер і потребує узгодженості нормативних, управлінських і педагогічних рішень. Відсутність хоча б одного з цих компонентів знижує ефективність змін. Міжнародні дослідження підтверджують, що сталість інклюзивної політики забезпечується саме системністю та послідовністю її впровадження [21; 22; 34].

Таким чином, проведені дослідження дозволяють зробити висновок, що польська модель інклюзивної дошкільної освіти характеризується високим рівнем інституційної інтеграції, децентралізованого управління та системного моніторингу якості. Українська модель має нормативний фундамент і перебуває на етапі інституційного становлення, що створює передумови для подальшої трансформації. Порівняльний аналіз демонструє, що розвиток української системи доцільно пов'язувати з переходом до середовищно-інституційної логіки, у якій інклюзія інтегрується в управлінську політику закладу та громади.

Загалом дослідження підтверджує, що інклюзивна дошкільна освіта є не окремою освітньою практикою, а інституційним механізмом забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Її ефективність визначається узгодженістю управлінських рішень, професійною культурою педагогів та системністю моніторингу

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

якості. Реалізація окреслених напрямів розвитку сприятиме формуванню в Україні стійкої інституційної моделі інклюзії, здатної забезпечити повноцінну участь усіх дітей у спільному освітньому середовищі.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верховна Рада України. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 19.12.2025).
2. Духновська О. М. Педагогічні умови організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 3 (66). С. 125–131.
3. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова від 12.07.2017 № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 19.12.2025).
4. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: Постанова від 10.04.2019 № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/530-2019-%D0%BF> (дата звернення: 19.12.2025).
5. Колупаєва А. А. (ред.). Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
7. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Київ: АТОПОЛ, 2010. 152 с.
8. Міністерство освіти і науки України. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 19.12.2025).
9. Порошенко М. А. (ред.). Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Київ, 2018. 252 с.

10. Таранченко О. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 87–96.
11. Удич З. І. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник. Тернопіль: КІЦ «ПРИНТ-ОФІС», 2015. 378 с.
12. Ainsworth M., Blehar E., Waters E., Wall S. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. 416 p.
13. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.
14. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books, 1969. 428 p.
15. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 2: Separation: Anxiety and Anger. New York: Basic Books, 1973. 429 p.
16. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 3: Loss: Sadness and Depression. New York: Basic Books, 1980. 462 p.
17. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.
18. Bronfenbrenner U., Morris P. A. The Bioecological Model of Human Development. In: Damon W., Lerner R. (eds.). *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1. New York: Wiley, 2006. P. 793–828. DOI: <http://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
19. Chrzanowska M. Pedagogika włączająca w edukacji przedszkolnej. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2018. 286 s.
20. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 68–78. DOI: <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
21. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive Early Childhood Education: Literature Review. Odense, 2017. 92 p. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-literature-review> (дата звернення: 19.12.2025).
22. European Commission. Proposal for a Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems. Brussels, 2018. DOI: <http://doi.org/10.2766/794305>

23. Gmina Miasta Gdańska. *Raport Edukacja za rok 2022*. URL: <https://download.cloudgdansk.pl/gdansk-pl/d/202402225009/raport-edukacja-za-rok-2022.pdf> (дата звернення: 19.12.2025).
24. Jachimczak B. *Uczeń z autyzmem w przestrzeni edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2016. 184 s.
25. Luhmann N. *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press, 1995. 627 p.
26. OECD. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing, 2017. 180 p. DOI: <http://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
27. Podgórska-Jachnik D. (red.). *Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020*. Raport. URL: <https://perspektywa3p.us.edu.pl/wp-content/uploads/2025/06/Raport-merytoryczny-edukacja-wlaczajaca.pdf> (дата звернення: 19.12.2025).
28. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dz. U. 2017 poz. 1591. URL: <https://isap.sejm.gov.pl> (дата звернення: 19.12.2025).
29. Schutz A. *The Problem of Social Reality*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1967. 336 p.
30. UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, 1994. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (дата звернення: 19.12.2025).
31. United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, 2006. URL: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (дата звернення: 19.12.2025).
32. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz. U. 2017 poz. 59. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059> (дата звернення: 19.12.2025).
33. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059> (дата звернення: 19.12.2025).

34. World Bank. *Inclusive Education Resource Guide*. 2020. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/inclusive-education-resource-guide> (дата звернення: 19.12.2025).

4.2. Спільна педагогічна взаємодія (Co-Teaching) в інклюзивному дошкільлі: аналіз європейського досвіду та перспективи впровадження в ЗДО України

Сучасна трансформація інклюзивного дошкільля в Україні потребує не лише формальної присутності фахівців у групі, а й якісного переосмислення самої природи їхньої професійної взаємодії. У межах пропонованого дослідження здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз та методичне обґрунтування впровадження моделі спільного викладання (Co-Teaching) в освітній простір інклюзивного закладу дошкільної освіти. Актуальність цієї теми зумовлена необхідністю переходу від оцінки порушень до підтримки потенціалу дитини, де роль спеціального педагога трансформується від вузькопрофільного помічника до справжнього «архітектора освітнього середовища».

Метою нашої розвідки є теоретичне обґрунтування та методична деконструкція моделей спільного викладання на основі аналізу досвіду країн Західної Європи, а також визначення організаційно-педагогічних умов їхньої ефективної адаптації у вітчизняну практику. Для реалізації поставленої мети ми проаналізували генезу концепції Co-Teaching, систематизовано методичні особливості шести базових моделей спільної взаємодії та розкрито роль Універсального дизайну для навчання (UDL) як ресурсного фундаменту для командної роботи. Окрему увагу приділено компаративному аналізу досвіду країн Європейського Союзу та України, що дозволило виявити ключові організаційні та ментальні бар'єри, а також сформулювати практичні рекомендації щодо модернізації професійної підготовки майбутніх вихователів.

На основі аналізу міжнародної практики нами обґрунтовано ключові організаційні вимоги, такі як «Час на команду» (Team Time) та забезпечення гнучкого освітнього середовища. У роботі представлено детальну характеристику моделей професійної взаємодії (One Teach, One Observe; One Teach, One Assist; Parallel

Teaching; Station Teaching; Alternative Teaching; Team Teaching) з особливим акцентом на ефективності паралельного навчання та роботи в осередках. Виявлені структурні та світоглядні бар'єри адаптації цих моделей в Україні (зокрема, ієрархічність стосунків у парі «вихователь-асистент» та дефіцит часу на спільне планування) вказують на необхідність кардинальної переорієнтації підготовки кадрів. Успішне запровадження ко-педагогіки вимагає усвідомлення ролі корекційного педагога як рівноправного експерта-партнера, що стає базою для розробленої нами дорожньої карти модернізації освітнього процесу.

Модель ко-тьюторингу/спільного викладання (Co-Teaching) не є випадковим педагогічним винаходом, а прямим наслідком кардинальних законодавчих та філософських змін в освіті, які відбулися у другій половині ХХ століття. Історично модель зародилася у Сполучених Штатах Америки у відповідь на федеральне законодавство, зокрема Закон про освіту осіб з інвалідністю (IDEA, спочатку PL 94-142 у 1975 році) [29]. Цей закон вимагав, щоб діти з особливими освітніми потребами (ООП) навчалися у найменш обмежувальному середовищі (Least Restrictive Environment), яке стимулювало б їхнє включення (inclusion) до загальноосвітніх класів. До середини 1970-х років панівною була модель «pull-out services», за якої дитину з ООП вилучали із загальної групи для занять із вузьким фахівцем у дефектологічному кабінеті. Історичний аналіз свідчить, що така сегрегація призводила до втрати соціальних зв'язків та розриву між загальною програмою та корекційним впливом. Co-Teaching виник як революційна відповідь на цей дефіцит, запропонувавши модель «push-in», за якої фахівець приносить свій досвід безпосередньо в інклюзивний простір. Філософський зсув полягав у тому, що дитина перестала сприйматися як об'єкт виключної відповідальності корекційного педагога, а стала спільним вихованцем всієї педагогічної команди.

Світовим каталізатором цих змін стала Саламанкська декларація (1994), яка на міжнародному рівні закріпила відмову від сегрегаційних підходів та проголосила ідею «педагогіки, орієнтованої на дитину» як засіб забезпечення якості освіти для всіх вихованців [2]. Як зазначає у своєму дослідженні Т. І. Бондар,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

північноамериканська та західноєвропейська системи інклюзії еволюціонували від простої присутності дитини в групі до глибокої професійної взаємодії фахівців, де Co-Teaching став інструментом демократизації освітнього процесу [4].

В українському контексті цей вектор розвитку отримав новий імпульс із прийняттям Базового компонента дошкільної освіти (2021), який визначає інклюзивну освіту не як відокремлений напрям, а як наскрізну умову реалізації Державного стандарту [1]. Проте, як підкреслює О. В. Нагорна, перехід до таких моделей в Україні потребує формування особливої «технологічної культури» педагогів. Це передбачає подолання ієрархічності у стосунках між вихователем та асистентом, перетворюючи їх на єдину команду, що спільно проєктує доступне освітнє середовище [12].

Таким чином, еволюція моделі ко-тьюторингу історично пов'язана з необхідністю забезпечення якісної інклюзії та пошуком ефективної альтернативи моделям «вилучення» (pull-out) або простого фізичного включення дитини в груповий простір.

Міжнародна освітня спільнота, починаючи з 1970-1990-х років, поступово відійшла від концепції «розділеності» (коли корекційний педагог працює ізольовано) до консультативних форм, а згодом – до асистентської підтримки. Проте справжня трансформація відбулася із запровадженням Co-Teaching, що знаменувало перехід від фокусу на виправленні дитини до адаптації та збагачення освітнього середовища. Саме ця модель дозволила остаточно відмовитися від пасивного розміщення дітей (placement) на користь персоніфікації та індивідуалізації (individualization) навчання для всього дитячого колективу.

Історична ретроспектива показує, що з початком 2000-х років, завдяки роботам М. Френд та Л. Кук, фокус Co-Teaching змістився на спів-дизайн (Co-design) [4]. Педагоги перестали просто механічно ділити обов'язки і почали спільно проєктувати навчальні ситуації. Це знаменувало перетворення спеціального педагога з «периферійного фахівця» на активного архітектора доступності, що заклало фундамент для інтеграції Універсального дизайну для навчання (UDL) у практику дошкілля.

Практична реалізація проголошених у Саламанці принципів у країнах Західної Європи (зокрема у Скандинавії) позначилася

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

переходом до концепції «педагогічного партнерства». Це знаменувало зміну пріоритетів: якщо в американській традиції Co-Teaching розвивався передусім як інструмент захисту юридичних прав дитини на освіту, то в європейському просторі він почав розглядатися як засіб демократизації самої шкільної та дошкільної культури. У межах такого підходу двоє педагогів виступають не просто наставниками, а моделюють для вихованців живий зразок соціальної кооперації та конструктивної взаємодії, що є критично важливим для формування інклюзивної свідомості з раннього віку.

Розвиток моделі Co-Teaching нерозривно пов'язаний із глобальною еволюцією поглядів на природу дитячого розвитку та порушень. Остаточний перехід від медичної моделі, де дитина розглядалася як сукупність дефіцитів, що потребують ізольованої корекції, до соціальної моделі та правоцентричного підходу радикально змінив функціональну роль педагога. Якщо у межах традиційної сегрегаційної парадигми спеціальний педагог виступав виключно як «терапевт», який працював дистанційно, то в системі спільного викладання він перетворюється на «архітектора освітнього простору». Таке переосмислення професійної ідентичності втілює фундаментальний принцип інклюзії: освіта – це не процес адаптації дитини до жорсткої освітньої системи, а безперервна трансформація самої системи (її методів, середовища та кадрової взаємодії) заради забезпечення участі всіх вихованців у загальному навчальному потоці [2].

На початковому етапі, у 1980-х роках, спроби інтеграції часто зводилися до моделі «консультування та допомоги», де корекційні педагоги лише надавали консультації вчителям або працювали в режимі «моделі ізольованої підтримки» (pull-out), забираючи дітей на індивідуальні корекційні заняття. Проте цей підхід швидко виявив свої недоліки: він призводив до фрагментації освітнього процесу та стигматизації дітей.

Саме наприкінці 1980-х та початку 1990-х років, на ґрунті теоретичних розробок провідних американських дослідників, таких як Мерилін Френд (Marilyn Friend), Лінн Кук (Lynne Cook) та Барбара Бауенс (Barbara Bauwens), відбулося концептуальне оформлення Co-Teaching [16, 22]. Вони запропонували перейти від моделі, де педагоги діють паралельно або допомагають один

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

одному, до моделі спільного планування та викладання на рівних засадах. Їхня робота, сфокусована на якості включення, а не лише на фізичному розміщенні, стала наріжним каменем для запровадження інституту ко-тьюторингу спочатку на рівні окремих штатів, а потім і на федеральному рівні США.

У науковому дискурсі важливо розрізняти суміжні поняття: Team Teaching (командне навчання), Collaboration (співпраця) та безпосередньо Co-Teaching. Хоча ці терміни часто вживаються як синоніми, Co-Teaching має специфічну ознаку – це обов'язкова присутність двох (або більше) фахівців у спільному фізичному просторі групи, які одночасно працюють із гетерогенним складом вихованців. На відміну від моделі «консультування», де спеціаліст лише надає поради вихователю, Co-Teaching передбачає спільну відповідальність за результати навчання та оцінювання всіх дітей, а не лише дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

На теренах Європи модель Co-Teaching набула поширення дещо пізніше, але була тісно інтегрована в загальноєвропейський рух за інклюзивну та якісну освіту. Європейське агентство з розвитку освіти осіб з особливими потребами та інклюзивної освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) відіграло ключову роль у формуванні політики, що стимулювала співпрацю фахівців.

Зокрема, в таких країнах, як Великобританія та Німеччина, де інклюзія в дошкільлі має глибокі традиції, Co-Teaching став логічним продовженням розвитку міждисциплінарної взаємодії. Наприклад, у Німеччині (особливо у федеральних землях, що мають високі вимоги до інтеграції) акцент робився на спільному плануванні занять вихователями та терапевтами (логопедами, ерготерапевтами), що і є фактичною формою ко-тьюторингу, пристосованою до ранньої дитячої освіти [19].

Таким чином, еволюція моделі відображає зміну педагогічної парадигми: від компенсаторного підходу, що виділяв дітей з ООП, до синергетичного та універсального дизайну для навчання (UDL), де спільне викладання є організаційно-педагогічною умовою для забезпечення рівного доступу всіх дошкільнят до якісної освіти. Co-Teaching став міжнародно визнаним механізмом, що дозволяє

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

не просто «вчити разом», а «збагачувати навчання» завдяки інтеграції різнопрофільних експертних знань двох педагогів.

Ефективність спільної педагогічної взаємодії у дошкільлі залежить від чіткого розуміння та реалізації взаємодоповнюючих, але рівноправних функціональних ролей вихователя та корекційного педагога. На відміну від асистентської підтримки, де ролі часто є ієрархічними, ко-тьюторинг вимагає синергії професійної експертизи та спільного лідерства.

У моделі Co-Teaching обидва фахівці зберігають свою профільну експертизу, але застосовують її до всієї групи вихованців. Вихователь виступає як лідер освітньої програми та середовища, зосереджуючи свою експертизу на знанні вікових особливостей розвитку, вимог Базового компонента та створенні цілісного, розвивального середовища та забезпеченні соціальної адаптації. Натомість, корекційний педагог є лідером модифікації та індивідуалізації. Його експертний фокус лежить у площині знання нозологій, володіння методами корекційної роботи, здійснення адаптації змісту та впровадження індивідуальних програм розвитку (ІПР) для дітей з ООП. Таким чином, якщо вихователь відповідає за «що» вивчають діти (зміст програми), то корекційний педагог відповідає за «як» цей зміст буде доступний кожній дитині (модифікація методів та матеріалів).

Успішна реалізація моделі спільної педагогічної взаємодії є неможливою без сформованого комплексу професійних компетентностей, які виходять за межі традиційних методичних знань і стосуються навичок співпраці. Саме на їхнє формування має бути зорієнтована сучасна парадигма професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Основою партнерства є комунікативна компетентність (Communication Skills). Вона вимагає від фахівців здатності до конструктивного вирішення конфліктів, що виникають при обговоренні методів чи поведінки дітей, чіткого формулювання очікувань щодо ролей та цілей, а також активного слухання та емпатії для коректного сприйняття професійної позиції партнера.

Другим критично важливим блоком є компетентність спільного планування (Co-planning Competency). Вона виступає засадничою організаційною умовою Co-Teaching. Педагоги

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

повинні вміти ефективно використовувати обмежений час для спільного обговорення та розподілу ролей для наступних занять. Ключовим тут є вміння синхронізувати пріоритети: спільно поєднувати загальноосвітні завдання (Базовий компонент) з корекційними та індивідуальними запитами (ІПР) в єдиний, узгоджений план, а також навичка спільного вибору та модифікації однієї з шести моделей Co-Teaching залежно від змісту заняття та потреб вихованців.

Компетентність спільного планування (Co-planning) не зводиться до формального узгодження сітки занять. У контексті інклюзивного дошкілля вона охоплює інтегративне проектування, що включає три рівні:

1. Макропланування: узгодження річних цілей Базового компонента та індивідуальних програм розвитку (ІПР).

2. Мезопланування: вибір моделі спільної взаємодії для конкретної лексичної теми чи тижня.

3. Мікропланування: детальний розподіл ролей під час конкретної гри чи заняття (хто готує візуальні опори, хто здійснює фізичний супровід, хто веде фронтальну бесіду). Дослідники (Scruggs, Mastropieri) наголошують, що дефіцит часу на цей етап є основним чинником регресу Co-Teaching до примітивного асистування [27].

Нарешті, у динамічному середовищі дошкілля, де ігрова діяльність є провідною, критичною є компетентність гнучкості та адаптивності (Flexibility and Adaptability). Вона виявляється у здатності до ситуаційної реакції: швидко та без попереднього обговорення змінювати ролі або модель спільної взаємодії безпосередньо під час діяльності (наприклад, у разі поведінкової кризи або високої зацікавленості дитини). Ця компетентність також включає готовність до взаємного навчання – вихователь переймає корекційні стратегії партнера, а корекційний педагог – методи управління групою та організації загальної гри. Це забезпечує професійне збагачення обох фахівців та підкреслює необхідність рефлексивного аналізу застосованих моделей після заняття.

Моделі спільної педагогічної взаємодії, які систематизовані у сучасній інклюзивній педагогіці, є гнучкими стратегіями, які ко-педагоги обирають залежно від мети конкретної розвивальної чи

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

ігрової діяльності, складності матеріалу та потреб дітей в інклюзивній групі. У дошкільній освіті акцент цих моделей зміщується на активну ігрову взаємодію та персоніфікацію завдань у малих групах.

Ефективність обраних моделей прямо залежить від стадії професійної «притирки» партнерів. Як підкреслюється у методичних рекомендаціях Co-Teaching Handbook [17], успіх спільного викладання – це не статичний стан, а динамічний процес еволюції стосунків. У сучасній інклюзивній педагогіці виділяють три засадничі етапи розвитку професійної взаємодії:

1. Початкова стадія (Stage of Formality). На цьому етапі спілкування має підкреслено ввічливий, але формальний характер. Педагоги лише починають окреслювати зони відповідальності, при цьому вихователь зазвичай зберігає статус одноосібного лідера, а корекційний педагог – статус «гостя» або асистента, який втручається в освітній процес лише за крайньої потреби. Комунікація на цій стадії часто обмежується обговоренням організаційних моментів, а не глибинним аналізом індивідуальних потреб дітей.

2. Стадія компромісу (Compromise Stage). Професійне спілкування стає відкритішим, педагоги починають активно ділитися ресурсами, дидактичними матеріалами та спільним простором групи. З'являються перші спроби паралельного викладання та виникають конструктивні професійні дискусії щодо вибору методів роботи. Важливою ознакою цієї стадії є початок регулярного спільного планування, де кожен фахівець привносить свою експертизу в розробку заняття, хоча певна дистанція у прийнятті рішень ще може зберігатися.

3. Стадія синергії (Collaborative Stage). Це найвищий рівень взаємодії, де фахівці починають розуміти один одного майже без слів, на рівні невербальних сигналів та жестів. Вони гнучко змінюють ролі безпосередньо під час заняття, підхоплюючи ініціативу колеги залежно від ситуації в групі. На цьому етапі діти сприймають обох дорослих як цілком рівноцінних наставників, не виокремлюючи «головного». Лише на стадії синергії стає можливим повноцінне впровадження моделі «Командне навчання» (Team Teaching), оскільки вона вимагає повної відмови від

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійного егоцентризму на користь дитиноцентричного підходу.

Варто зауважити, що описані стратегії ко-тьюторингу детально регламентовані у закордонних методичних настановчих документах, зокрема у Co-Teaching Handbook (Utah Guidelines) [17]. Хоча зазначений посібник значною мірою базується на шкільній практиці, зафіксовані у ньому принципи партнерської взаємодії є універсальними для інклюзивного континууму. Вони доводять, що успішність переходу від стадії формальності до стадії синергії залежить не лише від особистісних якостей фахівців, а й від системного використання всього спектру моделей спільного викладання, адаптованих до вікових потреб дошкільнят [17].

Розглянемо детальніше кожен з цих моделей крізь призму освітнього процесу в закладі дошкільної освіти:

Модель «Один навчає – один спостерігає» (*One Teach, One Observe*) передбачає, що один педагог проводить основне заняття чи ігрову діяльність, тоді як інший цілеспрямовано збирає дані про індивідуальні поведінкові реакції, соціальну взаємодію чи рівень залученості конкретних вихованців, зокрема з ООП. Наприклад, корекційний педагог може фіксувати кількість спроб дитини з РАС ініціювати спільну гру або тривалість концентрації уваги вихованця під час слухання казки. Ця модель є оптимальною для оцінювання прогресу дитини за цілями ІПР без порушення загальної динаміки групи, а отримані дані стають фундаментом для подальшого спільного планування та корекції [16]. Як зазначає Т. І. Бондар [5], у міжнародній практиці такий підхід забезпечує об'єктивність моніторингу, оскільки дозволяє зафіксувати природні реакції дитини в інклюзивному середовищі без прямого стресового втручання.

Методична цінність цієї моделі полягає у формуванні об'єктивної доказової бази для корегування індивідуальної освітньої траєкторії. Згідно з дослідженнями О. В. Нагорної, застосування цієї стратегії є проявом високої технологічної культури педагога, що базується на глибокій аналітиці, а не на суб'єктивних враженнях [10].

Проте, ключовим ризиком моделі є ймовірне перетворення другого педагога на «пасивного реєстратора». Умовами

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

ефективності є: обмеженість спостереження у часі (як правило, 15-20 хвилин або окремий структурний етап діяльності) та наявність конкретного фокусу (наприклад, лише мовленнєва активність або лише рівень соціальної кооперації). Важливо, щоб педагоги періодично змінювалися ролями, аби діти сприймали обох фахівців як рівноправних та авторитетних наставників.

Натомість модель «Один навчає – один допомагає» (*One Teach, One Assist*) використовується, коли один педагог бере на себе провідну роль у проведенні заняття, а інший забезпечує диференційовану підтримку в групі. Фахівець, що асистує, оперативно реагує на запити вихованців, переміщуючись між осередками, надаючи індивідуальні роз'яснення чи допомагаючи з організацією ігрових матеріалів. Наприклад, вихователь проводить фронтальну роботу з ліплення, а корекційний педагог активно взаємодіє з дітьми за столами, надаючи направляючу фізичну підтримку («Hand-over-hand») дитині з порушенням дрібної моторики або застосовуючи візуальні підказки для вихованця із ЗПР.

Як зазначає Т. І. Бондар [4], аналізуючи досвід Канади, ця модель є ефективною лише як короткострокова стратегія для складних видів діяльності. У вітчизняному науковому дискурсі О. В. Нагорна [9] застерігає: надмірне захоплення цією формою взаємодії може змістити баланс до традиційної асистентської підтримки, нівелюючи принципи рівноправного ко-тьюторингу та девальвуючи роль другого педагога як експерта [16]. Попри популярність цієї моделі в українських ЗДО, вона таїть у собі небезпеку «ефекту тіні» або «надмірної допомоги» (*over-assistance*). Якщо корекційний педагог постійно перебуває виключно біля дитини з ООП, це створює бар'єр для її соціальної взаємодії з однолітками та формує повну залежність від дорослого.

Методична порада для підвищення технологічної культури взаємодії: фахівець у ролі помічника має рухатися за траєкторією всієї групи («дифузна підтримка»), надаючи допомогу не лише дитині з ООП, а й будь-якому іншому вихованцю. Це дозволяє уникнути стигматизації, підтримує інклюзивний дух заняття та демонструє дітям, що обоє дорослих є рівноправними наставниками. Крім того, така стратегія дозволяє корекційному

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагогу моделювати соціальні контакти між дітьми, поступово застосовуючи техніку «згасання» підтримки (fading) у міру зростання самостійності дитини.

Найбільш ефективними для досягнення справжньої індивідуалізації та диференціації у дошкільлі виступають моделі, що базуються на роботі з малими групами. «Паралельне навчання» (*Parallel Teaching*) передбачає, що ко-педагоги спільно проєктують один і той самий зміст, після чого ділять вихованців на дві приблизно рівні підгрупи і працюють з ними одночасно, подаючи ідентичний матеріал. Наприклад, обидва фахівці можуть паралельно проводити гру-обговорення про сезонні зміни в природі, але в підгрупі вихователя акцент робитиметься на розширенні лексичного запасу, тоді як у підгрупі корекційного педагога – на відпрацюванні звуковимови чи використанні засобів альтернативної комунікації (PECS).

Як зазначає Т. І. Бондар [4], паралельне навчання дозволяє реалізувати ключовий принцип Універсального дизайну для навчання (UDL) – надання множинних засобів залучення. У західній освітній практиці цю модель застосовують для подолання «ефекту дезорієнтації» дитини у великому колективі. Ця стратегія є надзвичайно продуктивною у ЗДО, оскільки вона оптимізує співвідношення педагога та вихованців (підгрупи по 8–10 дітей), дозволяючи забезпечити максимум індивідуальної уваги та адаптувати темп подачі матеріалу до можливостей кожної дитини [16].

З позицій технологічної культури взаємодії (за О. В. Нагорною [11, 12]), *Parallel Teaching* вимагає найвищого рівня синхронізації під час спільного планування (Co-planning). Типовою помилкою є різний темп завершення роботи підгрупами, що спричиняє організаційний дискомфорт. Умовами ефективності є: заздалегідь узгоджений «таймінг» та спільний невербальний сигнал для завершення діяльності. Важливо також враховувати акустичний чинник: у групових приміщеннях робота двох підгруп може створювати надмірне шумове навантаження, що потребує використання мобільних ширм або зонування простору.

Окрім організаційних аспектів, критично важливо забезпечити гетерогенність підгруп: склад кожної з них має бути

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

змішаним. Це гарантує, що діти з ООП матимуть можливість моделювати соціальну поведінку своїх однолітків із нормотиповим розвитком, що є засадничою умовою соціальної інклюзії та запобігає створенню «мікро-сегрегаційних» зон у групі.

Інша ключова модель – «Навчання в осередках» (*Station Teaching*) – передбачає поділ освітнього простору на кілька «центрів активності», між якими вихованці здійснюють переходи, змінюючи види діяльності через визначені проміжки часу. Кожен ко-педагог модерує окремий осередок, що дозволяє одночасно пропонувати дітям зміст, відмінний за формою чи рівнем складності. Наприклад, вихователь у центрі сюжетно-рольової гри стимулює комунікативні навички, тоді як корекційний педагог у спеціалізованому осередку проводить вправи на розвиток сенсорної інтеграції чи дрібної моторики. Паралельно може функціонувати третій осередок для самостійної діяльності з конструктором чи дидактичними матеріалами [16].

Як зазначає у своєму дослідженні Т. І. Бондар [4], навчання в осередках є найбільш динамічною формою Co-Teaching, оскільки воно дозволяє реалізувати диференційований підхід без стигматизації: через кожен центр проходять усі вихованці, але отримують завдання, адаптовані до їхніх індивідуальних можливостей. Це забезпечує системну роботу з різними освітніми запитами в межах однієї лексичної теми та сприяє підтриманню високого пізнавального інтересу [16].

З позицій технологічної культури (за О. В. Нагорною [12]), ця модель вимагає від фахівців високої майстерності в управлінні часом (time-management) та здатності до автономного керівництва своєю зоною відповідальності. Тут вихователь та корекційний педагог виступають як рівноправні модератори, що остаточно нівелює проблему ієрархічності стосунків у парі.

Основним викликом моделі є логістика переходів та управління поведінкою під час зміни локацій. Для дошкільнят, особливо для дітей із розладами аутистичного спектра чи РДУГ, зміна діяльності може бути стресовим чинником. Методична порада: для мінімізації тривожності доцільно використовувати візуальні таймери, музичні сигнали або піктограми-алгоритми для позначення часу та напрямку переходу. Крім того, наявність

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

осередку для самостійної роботи чи зони «усамітнення» дозволяє педагогам зосередитись на інтенсивній індивідуальній підтримці у своїх профільних центрах, не втрачаючи контроль над рештою групи.

Модель «Альтернативне навчання» (Alternative Teaching) має високу стратегічну цінність для реалізації принципів індивідуалізації, особливо в контексті раннього втручання. Вона передбачає, що один педагог проводить заняття для основної частини групи, а інший одночасно працює з малою (альтернативною) підгрупою для розв'язання специфічних завдань.

Як наголошує М. Френд [22], ця модель втілює концепцію «справедливості через диференціацію». Наприклад, перед початком нового проєкту вихователь працює з основною групою, а корекційний педагог проводить «попереднє навчання» (pre-teaching) з трьома вихованцями, які мають ЗПР або порушення сенсорного сприйняття. У цьому мікросередовищі фахівець знайомить їх із ключовими поняттями, візуальними опорами та базовими алгоритмами майбутньої роботи. Такий підхід створює для дітей з ООП необхідний когнітивний фундамент, дозволяючи їм почуватися впевненіше під час подальшої загальногрупової діяльності [16].

Окрім корекційного вектора, альтернативна група може бути створена для «збагачення» (enrichment) – поглибленого вивчення матеріалу обдарованими дітьми. Це забезпечує гнучкість освітнього процесу, дозволяючи проводити інтенсивну цільову роботу, не виокремлюючи дітей із загального інклюзивного простору.

З позицій технологічної культури (за О. В. Нагорною [12]), ключовим ризиком цієї моделі є виникнення ефекту штучної мікроізоляції, якщо склад малої групи залишається незмінним протягом тривалого часу. Це може призвести до формування стійкого соціального маркування («група слабких»).

Умови ефективності цієї моделі та стратегії подолання бар'єрів на шляху до інклюзії вимагають особливої уваги насамперед до динамічності складу альтернативної групи. Він має бути рухливим та залежати виключно від поточної педагогічної мети: сьогодні це можуть бути діти, що потребують попереднього

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

навчання (pre-teaching), а вже завтра – група вихованців, які готують спільний творчий виступ чи працюють над ускладненим дослідницьким проєктом. Такий підхід нівелює ризик соціального маркування та наочно демонструє всім дошкільникам, що отримання цільової підтримки від педагога є природним компонентом загального освітнього процесу, а не ознакою особливого статусу чи дефіцитів розвитку, а лише відповіддю на актуальні потреби кожної дитини.

Важливим аспектом також виступає систематичне чергування лідерства, за якого малу групу по чергово очолюють то вихователь, то корекційний педагог. Це підтримує рівноправний статус фахівців у очах вихованців та батьків, а також запобігає закріпленню за одним із них ролі «вчителя для особливих». При цьому ключовою залишається методична цілеспрямованість взаємодії: робота в малій групі в жодному разі не повинна замінювати загальну програму. Натомість вона має функціонувати як своєрідний когнітивний та соціальний місток, який допомагає кожній дитині максимально успішно та впевнено інтегруватися в колективну діяльність усієї групи.

Найвищого рівня професійної синергії та взаєморозуміння вимагає модель «Командне навчання» (*Team Teaching*), за якої обоє педагогів рівноправно та одночасно проводять заняття перед усією групою дітей. У межах цієї стратегії фахівці ведуть діалог між собою та дітьми, спільно моделюючи соціальні навички та стратегії розв'язання проблем. Наприклад, під час ранкового кола вихователь може представити соціальну ситуацію (зокрема, конфлікт через іграшку), а корекційний педагог моделює стратегії її ефективного вирішення, демонструючи техніки емоційної саморегуляції, які паралельно відпрацьовуються у корекційно-розвитковій роботі.

Як підкреслює Т. І. Бондар [4], командне навчання є найбільш інтегрованою формою ко-тьюторингу, де межі між ролями загального та спеціального педагога стають майже непомітними для вихованців. Це вимагає найвищого рівня довіри та ретельного спільного планування (Co-planning), будучи надзвичайно ефективним інструментом для введення нових складних понять або демонстрації моделей соціальної взаємодії в інклюзивному

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

середовищі [16]. З позицій технологічної культури (за О. В. Нагорною [12]), ця модель є справжньою вершиною професійної взаємодії, оскільки базується на високому рівні невербальної комунікації між дорослими – здатності розуміти колегу з одного погляду чи жесту. Проте типовою помилкою в реалізації Team Teaching є ризик перетворення заняття на «театр двох акторів» – діалог дорослих, де діти залишаються лише пасивними глядачами.

Ефективність реалізації командного навчання безпосередньо залежить від дотримання низки методичних умов, серед яких особливе місце посідає стратегія «ігрової опозиції». В межах цього підходу педагоги свідомо розподіляють між собою ролі, де один може висувати певну гіпотезу, а інший – аргументовано ставити її під сумнів, що провокує вихованців до активної дискусії, спільного пошуку істини та стимулює розвиток критичного мислення вже у дошкільному віці. Важливо враховувати також принцип зональної відповідності, згідно з яким Team Teaching демонструє найвищі результати під час ранкових зустрічей, занять із соціально-емоційного розвитку та театралізованої діяльності, де фахівці мають змогу в реальному часі моделювати складні зразки поведінки та вияви емпатії.

Ключовим технічним аспектом при цьому залишається спільне ведення освітнього процесу, що передбачає відсутність домінування одного з педагогів (не більше 60% часу на одного фахівця). Така постійна передача «ініціативної естафети» від вихователя до корекційного педагога і навпаки створює особливе динамічне середовище, яке дозволяє утримувати увагу дитячого колективу значно довше порівняно з традиційними формами фронтальних занять, забезпечуючи при цьому максимальну залученість кожної дитини.

Успіх стратегії Co-Teaching у дошкільній визначається не лише методичною грамотністю фахівців, а й неухильним дотриманням специфічної професійної етики. Ми пропонуємо виокремити п'ять засадничих положень *«Етичного кодексу інклюзивної команди»*, що мають стати фундаментом щоденної взаємодії вихователя та корекційного педагога (асистента):

1. Принцип «Єдиного педагогічного голосу»: будь-які розбіжності у поглядах на методи навчання чи виховання

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

обговорюються виключно під час спільного планування (Co-planning) за відсутності дітей та батьків. У груповому просторі педагоги мають виступати як монолітна команда з узгодженою позицією.

2. Паритетність авторитету: обидва фахівці мають однакові повноваження на пряме звернення до дитячого колективу, надання інструкцій та корекцію поведінки. Неприпустимим є формування у вихованців уявлення про асистента як про «другорядного» дорослого або технічного помічника.

3. Конфіденційність та етика моніторингу: обговорення динаміки розвитку дитини з ООП є прерогативою виключно мультидисциплінарної команди. Етичним табу є порівняння успіхів дитини з досягненнями інших вихованців групи у присутності сторонніх осіб чи під час загальних батьківських зборів.

4. Взаємна «невидима» підтримка: педагоги використовують систему невербальних сигналів для оперативного реагування на стан колеги. Наприклад, якщо один із фахівців відчуває психоемоційне виснаження або втрачає контроль над ситуацією, інший м'яко перехоплює ініціативу, зберігаючи загальний ритм заняття.

5. Колективна відповідальність за результат: усі досягнення та виклики в інклюзивній групі розглядаються як наслідок командної роботи. Використання займенника «Ми» замість «Я» у звітах, портфоліо та спілкуванні з батьками є критичним маркером професійної зрілості партнерства.

Дотримання етичних норм та високий рівень технологічної культури фахівців створюють необхідне підґрунтя для співпраці, проте їх недостатньо для повноцінного функціонування інклюзивної моделі. Аналіз європейського досвіду свідчить, що ефективність Co-Teaching безпосередньо залежить від системної підтримки з боку адміністрації закладу та наявності трьох ключових ресурсів: часу, простору та матеріалів.

У контексті кращих закордонних практик найбільш результативними визнано моделі, що мінімізують стигматизацію та максимізують індивідуалізацію. Зокрема, «Навчання в осередках» та «Паралельне навчання» є оптимальними для роботи з дітьми з різними нозологіями (РАС, ЗПР, сенсорні порушення тощо),

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

оскільки вони забезпечують інтенсивну цільову підтримку корекційного педагога в малих групах, але суворо в межах загального освітнього простору.

Успішна реалізація спільної педагогічної взаємодії (Co-Teaching) – це не лише наявність двох компетентних фахівців, але й структурна підтримка з боку адміністрації закладу дошкільної освіти, що вимагає забезпечення трьох ключових ресурсів: час, матеріали та простір. Такий підхід відповідає кращим практикам європейських країн, зокрема у сфері нормативно-правового забезпечення та фінансування.

Аналіз європейських моделей інклюзії, де Co-Teaching широко застосовується, чітко вказує, що спільний час для планування (Co-planning Time) є критичною умовою успіху. Нормативно-правова база багатьох країн ЄС (наприклад, у Скандинавії – Швеції, Данії, а також Фінляндії та деяких федеральних землях Німеччини) вимагає, щоб цей час був закладений у штатний розпис та графік роботи, а не відбувався за рахунок особистого часу педагогів. Рекомендується виділяти мінімум 45-60 хвилин на тиждень спільного незайнятого часу, який фінансується як окремий «час на команду» (Team Time), що стало практикою у скандинавських моделях інклюзії [19, 25]. Це гарантує можливість спільно інтегрувати цілі ІПР у загальну програму, обирати необхідну модель Co-Teaching та розробляти диференційовані матеріали.

Іншим ключовим аспектом є особливості освітнього середовища. Фізичне середовище ЗДО має бути адаптовано як гнучкий простір, що підтримує динамічну зміну моделей Co-Teaching. Це вимагає правильної організації простору: приміщення має бути чітко розділене на осередки, які легко трансформуються, наприклад, для «Паралельного навчання» (швидке розділення кімнати на дві ідентичні ділянки) або «Навчання в осередках» (чітко відокремлені локації для різних видів діяльності).

Успішна реалізація моделей Co-Teaching також критично залежить від забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами та спеціалізованим обладнанням, що дозволяє реалізувати корекційну складову безпосередньо під час загальногрупових занять.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Британська та скандинавська практика підкреслює необхідність наявності подвійного комплекту ресурсів та широкого спектру матеріалів, що підтримують принципи Універсального дизайну для навчання (Universal Design for Learning – UDL). Це передбачає обов'язкове залучення тактильних, візуальних, аудіальних та кінестетичних засобів, які роблять інформацію доступною для всіх вихованців незалежно від їхніх сенсорних можливостей. Наприклад, у Великій Британії, згідно з нормами SEND Code of Practice (Special Educational Needs and Disability), державне фінансування інклюзивних груп чітко передбачає забезпечення мобільного та спеціалізованого обладнання. Сюди відносяться мобільні сенсорні куточки, адаптивні ергономічні меблі та сучасні технічні засоби підтримки, зокрема планшети зі спеціалізованими комунікаційними програмами (як-от додатки для альтернативної комунікації PECS), що дозволяє двом педагогам одночасно диференціювати завдання безпосередньо у процесі заняття [23].

Крім того, досвід Нідерландів та Швеції, де на державному рівні впроваджено концепції гнучкості освітнього середовища, підкреслює критичну важливість наявності спільної, спеціально обладнаної робочої зони для фахівців – так званого «Командного куточка» (Team Corner). У межах технологічної культури Co-Teaching це не просто місце для систематизації та зберігання корекційних матеріалів, дидактичних посібників чи індивідуальних карток дитини. Це, перш за все, професійний простір для оперативного «швидкого планування» та миттєвого обміну інформацією між вихователем та корекційним педагогом. Наявність такої зони в межах інклюзивної групи підсилює відчуття командної єдності, візуалізує паритетність авторитетів та забезпечує психологічний комфорт педагогів, що є необхідною умовою для профілактики їхнього професійного вигорання в умовах інклюзії [19].

Для ефективного використання моделей спільної педагогічної взаємодії, зокрема тих, що передбачають інтенсивну роботу з малими групами, як-от «Навчання в осередках» (Station Teaching) та «Паралельне навчання» (Parallel Teaching), заклад дошкільної освіти має бути забезпечений не лише подвійним комплектом

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

базових ресурсів, але й широким асортиментом спеціалізованого обладнання. Така матеріально-технічна база є фундаментальною умовою для реальної, а не декларативної диференціації та індивідуалізації освітнього процесу в режимі реального часу, дозволяючи фахівцям оперативно реагувати на поточні пізнавальні запити вихованців.

Методологічним підґрунтям сучасного ресурсного забезпечення інклюзивної групи є концепція Універсального дизайну для навчання. У контексті стратегії Co-Teaching застосування принципів UDL ґрунтується на засадах превентивної універсальності: інструменти підтримки, розроблені для дітей з особливими освітніми потребами, стають ресурсом збагачення всього освітнього простору, створюючи переваги для всієї групи без винятку [15]. Спільна діяльність вихователя та корекційного педагога дозволяє системно та одночасно реалізувати три базові вектори UDL, що забезпечують гнучкість навчання:

1. Множинні засоби представлення інформації: у той час, коли вихователь розгортає основну лінію матеріалу вербально, корекційний педагог забезпечує безперервну візуальну та сенсорну підтримку (використання тематичних карток, алгоритмічних схем, об'ємних макетів чи сенсорних еталонів). Це гарантує, що дитина з будь-яким типом сприйняття зможе декодувати навчальне повідомлення.

2. Множинні засоби дії та вираження: завдяки фізичній присутності другого педагога, вихованці отримують реальну свободу вибору способу репрезентації своїх знань. Вони можуть відповісти усно, продемонструвати рішення на планшеті, використати засоби альтернативної комунікації чи змоделювати відповідь за допомогою маніпулятивних матеріалів під безпосереднім наглядом фахівця.

3. Множинні засоби залучення (мотивації): наявність двох педагогів у груповому просторі дозволяє одночасно підтримувати різні рівні складності ігрової чи дослідницької діяльності. Це створює ситуацію успіху для кожного, дозволяючи уникнути як когнітивної фрустрації у дітей з ООП через надмірну складність, так і втрати пізнавального інтересу («нудьги») у обдарованих дітей чи вихованців з високим рівнем здібностей.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Така варіативність дозволяє обом педагогам миттєво диференціювати завдання, пропонуючи вихованцям засвоювати матеріал у найбільш зручний та зрозумілий для них спосіб. Наприклад, одночасна наявність візуальних розкладів (Visual Schedules), що забезпечують прогнозованість і структуру для дітей з РАС або порушеннями мовлення, тактильних іграшок (fidget toys) для саморегуляції та спеціальних пристосувань для письма та малювання (для дітей з порушеннями дрібної моторики) у вільному доступі дозволяє обом фахівцям забезпечити рівний доступ до діяльності для всіх учасників освітнього процесу. Це знімає напругу в групі, оскільки дитина не чекає на допомогу, а може скористатися потрібним інструментом самостійно.

Важливим елементом сучасного ресурсного забезпечення є також включення технічних засобів підтримки. Йдеться не лише про загальні навчальні матеріали, а й про спеціальні інструменти для альтернативної та додаткової комунікації (АДК). Зокрема, до них належать планшети або інші мобільні пристрої зі спеціалізованими комунікаційними програмами, як-от додатки на основі PECS або синтезатори мовлення. Використання таких засобів у парі дозволяє вихователю вести загальну розмову, тоді як корекційний педагог за допомогою планшета допомагає окремій дитині висловити свою думку чи дати відповідь.

Крім того, наявність швидких засобів для оперативного створення візуальної підтримки (як-от ламінатор, кольоровий принтер) у безпосередній близькості до групового приміщення дозволяє педагогам негайно реагувати на ситуативні потреби вихованців. Це дає змогу створювати нові візуальні інструкції, картки-підказки чи алгоритми дій прямо на місці, підлаштовуючись під хід заняття. Така технічна оснащеність перетворює інклюзивну групу на гнучку лабораторію, де будь-який навчальний бар'єр може бути подоланий завдяки швидкій адаптації середовища зусиллями обох педагогів.

Європейський досвід інклюзії переконливо підкреслює необхідність забезпечення мобільного та спеціалізованого обладнання, яке не обмежується кабінетом корекційного педагога, а органічно інтегрується в групову кімнату. Така доступність ресурсів дозволяє фахівцям не переривати освітній процес для

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

виходу дитини з приміщення, зберігаючи цілісність соціального досвіду. До переліку такого обладнання належать:

1. Сенсорні куточки або мобільні сенсорні зони: вони дозволяють вихованцям, які потребують саморегуляції (наприклад, дітям із гіперактивністю, дефіцитом уваги або РАС), вчасно отримати необхідне сенсорне навантаження чи розвантаження. Важливо, що дитина отримує таку підтримку, не залишаючи групу, що дозволяє вихователю та корекційному педагогу продовжувати заняття, лише злегка коригуючи діяльність вихованця.

2. Адаптивні меблі: спеціальні ергономічні крісла, регульовані столи чи підставки, що забезпечують правильне положення тіла для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Це не просто питання комфорту, а засіб, що безпосередньо сприяє їхній активній участі у спільній діяльності на рівні з іншими однолітками, знімаючи фізичні бар'єри для навчання.

3. Доступність корекційних засобів: наявність логопедичних дзеркал, тренажерів для дихання чи дрібної моторики безпосередньо в груповій кімнаті підтримує модель «Навчання в осередках» (Station Teaching). У такому середовищі корекційний педагог може миттєво перетворити один осередок на зону інтенсивної корекційної роботи, забезпечуючи при цьому відкритість та доступність цих ресурсів для всіх дітей групи, яким вони можуть бути цікаві чи корисні.

Таким чином, забезпечення закладу дошкільної освіти цільовими, UDL-орієнтованими ресурсами є прямим та дієвим інструментом для реалізації спільного планування та педагогічної діяльності на рівних засадах. Коли середовище наповнене необхідними матеріалами, взаємодія вихователя та асистента стає більш гнучкою, а освітні бар'єри долаються не лише завдяки зусиллям людей, а й завдяки продуманій організації самого простору. Це створює міцний фундамент для переходу до практичної реалізації спільної оцінки досягнень дітей та аналізу ефективності обраних моделей навчання.

Успішна дисемінація моделі спільної педагогічної взаємодії (Co-Teaching) в українських закладах дошкільної освіти потребує не лише теоретичного осмислення, але й подолання низки структурних та світоглядних бар'єрів. Впровадження моделі Co-

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

Teaching, де корекційний педагог є рівноправним партнером вихователя, зіштовхується з двома основними викликами в українській системі.

1. Першим вагомим викликом є те, що нормативно-правова база України довгий час фокусувалася на ролі асистента вихователя, а не корекційного педагога-партнера. Це створює ієрархічну структуру, яка прямо суперечить принципам ко-тьюторингу.

По-перше, існує функціональний дисбаланс: в українській практиці асистент вихователя (навіть за наявності відповідної освіти) часто виконує переважно організаційні та технічні функції (допомога в самообслуговуванні, організація простору), а не функції спільного планування, адаптації змісту та модифікації методів, які є ключовими для рівноправного партнерства. Через це потенціал фахівця використовується лише частково, а дитина з ООП не отримує тієї глибокої педагогічної підтримки, яку передбачає модель спільного викладання.

По-друге, спостерігається стигма та нерівність: вихователі ЗДО можуть сприймати асистента як «допоміжний персонал», а не як джерело спеціалізованої експертизи. Це стереотипне сприйняття унеможливорює рівноправне партнерство, необхідне для реалізації складних і ефективних моделей спільної педагогічної взаємодії (як-от «Навчання в осередках»), де обидва дорослі мають бути лідерами в очах дітей.

2. Другим критичним викликом є відсутність організаційного ресурсу часу. На відміну від європейського досвіду, де «Team Time» (час на команду) закладений у фінансування та штатний розпис, в українських ЗДО час для спільного планування (Co-planning) офіційно не передбачений. Вимушене планування роботи за рахунок особистого часу педагогів призводить до двох негативних наслідків:

Формалізація інклюзії: без виділеного спільного часу цілі ІПР (індивідуальної програми розвитку) не інтегруються органічно в загальний освітній процес. Як результат, модель Co-Teaching деградує і перетворюється переважно на спрощену форму «Один навчає – інший допомагає» (One Teach, One Assist), де корекційний

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагог лише епізодично надає індивідуальну допомогу, не впливаючи на хід усього заняття.

Ризик професійного вигорання: поєднання двох різних програм – вимог Базового компонента дошкільної освіти та ІПР – без виділеного часу на міжкваліфікаційну комунікацію створює надмірне психоемоційне навантаження. Педагоги змушені «на ходу» домовлятися про складні речі, що виснажує їх і знижує мотивацію до творчого пошуку та впровадження нових ідей.

Таким чином, дисемінація досвіду Co-Teaching в Україні вимагає не просто копіювання західних технік, а перегляду самого ставлення до посади асистента та створення гнучких графіків роботи всередині садочка. Тільки за умови визнання асистента як повноцінного педагога-партнера та надання команді офіційного часу для розмови, ми зможемо перейти від формальної присутності двох дорослих у групі до справжньої синергії, яка дасть результат кожній дитині.

Успішна адаптація міжнародного досвіду потребує створення чіткої організаційної моделі, яка забезпечить гармонійну інтеграцію спільного викладання (Co-Teaching) у національний освітній простір. Ключовим моментом у цьому процесі є синхронізація зусиль педагогів із вимогами Базового компонента дошкільної освіти (БКДО). Це дозволяє уникнути розірваності освітнього процесу, коли вихователь працює над загальною програмою, а корекційний педагог – лише над окремими навичками дитини з особливими освітніми потребами.

Ця інтеграція досягається насамперед через спільне тематичне планування. Воно передбачає не лише технічний розподіл обов'язків («хто що робить»), а й справжню інтеграцію експертизи двох фахівців. У межах такого партнерства вихователь ЗДО, як експерт із загального розвитку, визначає зміст освітньої теми згідно з БКДО (наприклад, комплексна тема «Світ тварин»), а корекційний педагог (або асистент із відповідною кваліфікацією) одразу вносить у цей план необхідні модифікації, адаптації та специфічні корекційно-розвиткові цілі для дітей з ООП.

Таким чином, спеціалізована підтримка органічно вплітається в загальну тему тижня чи дня, а не існує як ізольований елемент. На практиці це означає, що під час вивчення теми «Світ тварин»

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

дитина з порушенням сенсорного сприйняття або РАС не вилучається з групи для окремих вправ, а отримує необхідні візуальні картки, сенсорні еталони чи адаптовані завдання безпосередньо в інклюзивному середовищі. Такий підхід повністю забезпечує виконання вимог БКДО щодо цілісності освітнього процесу та водночас гарантує реалізацію кожної цілі, визначеної в Індивідуальній програмі розвитку (ІПР). Спільне планування стає тим «методичним клеєм», який робить інклюзію не просто присутністю дитини в групі, а її активною та успішною участю в загальному житті колективу.

Другий стратегічний аспект інтеграції – це діяльнісний підхід. Оскільки Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) вимагає суворої орієнтації на ігрову та природну для дошкільника діяльнісну природу навчання, стратегія Co-Teaching орієнтується на моделі, які безпосередньо підтримують цю вимогу. Це зумовлює об'єктивну необхідність відходу від застарілих фронтальних занять (де всі діти одночасно роблять одне і те саме) та їх заміни на роботу в малих групах або спеціалізованих осередках.

У такій системі безумовна перевага надається моделям «Навчання в осередках» (Station Teaching) або «Паралельне навчання» (Parallel Teaching). Завдяки такому розподілу простору та уваги, корекційний педагог отримує можливість надавати інтенсивну цільову підтримку у своїй секції, поки вихователь працює з іншою частиною групи. Це забезпечує максимальну активність кожної дитини: ніхто не залишається «в тіні» або в очікуванні своєї черги. Кожен вихованець постійно залучений до ігрової взаємодії, що дає змогу безпосередньо застосовувати індивідуальні освітні стратегії (наприклад, використання карток-підказок чи спеціальних тренажерів) у контексті реальної гри та діяльності.

Таким чином, ці два ключові аспекти – спільне тематичне планування та діяльнісний підхід – перетворюють Ко-тьюторинг на структурний інструмент, який реально реалізує принципи індивідуалізації, закладені в БКДО, а не просто виконує роль «допоміжної діяльності» для окремої дитини. Це робить інклюзію природним процесом, де кожен педагог є майстром своєї ділянки роботи, а діти відчувають себе частиною єдиного цілого.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Для більш детального аналізу системних відмінностей у впровадженні спільного викладання та виявлення точок росту для вітчизняної системи освіти нами було систематизовано порівняльні характеристики європейського та вітчизняного підходів (див. Табл. 4.1.):

Таблиця 4.3.

**Компаративний аналіз умов реалізації Co-Teaching:
європейський вектор vs українські реалії**

Параметр порівняння	Досвід країн ЄС (Скандинавія, Німеччина, Британія)	Стан та перспективи в Україні (ЗДО)
Нормативно-правовий статус та роль фахівців	Паритетність: обидва фахівці мають статус педагогів-партнерів з чітким розподілом функцій та спільною відповідальністю за результат всієї групи	Ієрархічність: домінування вихователя як головного лідера процесу; асистент часто сприймається як допоміжний персонал для однієї дитини
Часовий ресурс (Co-planning)	«Team Time»: спеціально виділені 45-60 хв на тиждень, що включені в оплачуваний робочий графік для спільного планування та рефлексії	Позаурочний час: узгодження дій та підготовка матеріалів відбувається переважно за рахунок особистого часу педагогів або під час перерв
Принципи фінансування та ресурси	Універсальність (UDL): фінансові ресурси спрямовані на створення адаптивного середовища для всієї групи. Акцент на запобіганні бар'єрам	Адресність: бюджетна субвенція на ООП має суворе цільове спрямування на потреби конкретного вихованця, що обмежує гнучкість середовища
Організація освітнього простору	Гнучкість та динамізм: наявність трансформованих осередків, мобільних ширм та спеціальної робочої зони для команди («Team Corner»)	Статичність: традиційне планування групових кімнат, що часто ускладнює одночасну роботу двох підгруп

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

		через шум та брак простору
Моделі взаємодії в групі	Варіативність: регулярне чергування всіх 6 моделей (зокрема Parallel та Station Teaching) залежно від конкретної мети заняття	Консервативність: переважне використання моделі «Один навчає – інший допомагає», що може призводити до професійної пасивності другого педагога
Професійна підготовка та ментальність	Міждисциплінарність: спільне навчання майбутніх вихователів та спеціальних педагогів у ВНЗ через командні проекти та спільну практику	Автономність: роздільне навчання фахівців різних профілів, що ускладнює розуміння функцій партнера на етапі реальної роботи

Представлена порівняльна характеристика (див. Табл. 4.3.) дозволяє чітко окреслити зони росту для вітчизняної системи дошкільної освіти. Аналіз показує, що основна відмінність між європейським та українським підходами полягає не лише в технічних питаннях, а й у самій філософії взаємодії фахівців. Зокрема, європейський досвід демонструє переваги міждисциплінарного навчання, де майбутні вихователі та спеціальні педагоги з самого початку вчаться працювати в команді, тоді як українська модель автономного навчання створює певний «професійний вакуум» на етапі виходу фахівця на реальну роботу. Узагальнюючи дані таблиці, стає очевидним, що успішна дисемінація моделі спільної педагогічної взаємодії (Co-Teaching) в українських ЗДО є неможливою без системної модернізації професійної підготовки кадрів, яка має забезпечити формування у майбутніх вихователів нових міжкваліфікаційних компетентностей та партнерської ментальності. Це вимагає від закладів вищої освіти (ЗВО) перегляду традиційної ролі вихователя як єдиного лідера освітнього процесу.

Модернізація навчальних програм ЗВО має бути спрямована на формування у майбутніх вихователів трьох ключових груп навичок, необхідних для Co-Teaching:

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

1. Компетентність спільного планування (Co-planning): ключовим завданням є формування у вихователів навичок інтегративного планування. Це означає вміння не лише визначати зміст освітньої теми згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, але й спільно з партнером інтегрувати у цей зміст цілі індивідуальних програм розвитку (ІПР). Особливий акцент має бути зроблений на навчанні вихователів вибору та застосуванню принципів універсального дизайну для навчання (UDL), що дозволяє їм вже на етапі планування створювати матеріали та завдання, які підходять для роботи в диференційованих моделях («Паралельне навчання» та «Навчання в осередках»).

2. Компетентність командної роботи та діалогу: включення практичних модулів, спрямованих на розвиток навичок конструктивної професійної комунікації та спільної рефлексії. Вихователі повинні бути навчені методам критичного аналізу ефективності спільно проведених занять, умінню долати світоглядні бар'єри сприйняття партнера як «помічника» і сприймати його як рівноправного носія спеціалізованої експертизи. Розвиток навичок командного навчання (Team Teaching) вимагає від вихователя високого рівня довіри, синхронності та вміння гнучко переключатися між ролями лідера і спостерігача під час заняття.

3. Формування партнерської ментальності: ЗВО мають забезпечити практичну підготовку, де майбутні вихователі беруть участь у спільних проєктних роботах та стажуваннях разом зі студентами – майбутніми корекційними педагогами. Це створює ранній досвід міжкваліфікаційної взаємодії, сприяючи формуванню партнерської ментальності та усвідомленню спільної відповідальності за освітній результат кожного вихованця.

Окремої уваги заслуговує питання фінансування та ресурсів, зафіксоване в аналізі. Якщо європейська модель орієнтується на принципи універсальності, то українська адресна субвенція іноді обмежує гнучкість середовища, фокусуючи увагу лише на потребах однієї дитини. Трансформація статичного освітнього простору українських ЗДО у гнучкий та динамічний простір, де передбачені «командні куточки» (Team Corner) та мобільні осередки, є

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

необхідною технічною умовою для підтримки вищезгаданих компетентностей.

Таким чином, Ко-тьюторинг виступає не лише як методична інновація, але й як фундаментальна вимога до професіограми вихователя інклюзивної групи, що вимагає негайного відображення в освітніх стандартах підготовки. Спільна діяльність фахівців перестає бути просто «допомогою» і стає структурним інструментом, який реалізує індивідуалізацію та діяльнісний підхід, закладені в БКДО.

Проведене дослідження дозволяє сформулювати цілісне бачення трансформації інклюзивної освіти в Україні через впровадження моделі спільного викладання. Насамперед, успішна імплементація стратегії Co-Teaching у вітчизняних закладах дошкільної освіти потребує докорінної переорієнтації професійної підготовки кадрів. Замість трансляції ізольованих індивідуальних знань, пріоритетом має стати формування навичок міждисциплінарної взаємодії та глибокої професійної співпраці. Практична реалізація цього підходу передбачає створення спільних освітніх просторів у закладах вищої освіти, де майбутні вихователі та корекційні педагоги ще на етапі навчання зможуть опанувати інструментарій командної роботи.

Водночас критичним аспектом трансформації системи є чітке концептуальне розмежування моделі спільного викладання з традиційною інституцією асистента вихователя, що наразі переважає в українській практиці. Попри зовнішню схожість, зумовлену присутністю двох фахівців у групі, їхні ролі та рівень відповідальності мають докорінні відмінності. Якщо традиційна модель асистента часто фокусується на технічному супроводі та догляді за конкретною дитиною з особливими освітніми потребами (що може призводити до її стигматизації та формування залежності), то стратегія Co-Teaching пропонує якісно інший організаційно-педагогічний механізм. У межах цієї моделі корекційний педагог виступає як рівноправний експерт-партнер, що дозволяє змістити основний акцент із індивідуальної допомоги одній дитині на спільне проектування інклюзивного середовища, сприятливого для всієї групи вихованців.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Такий партнерський підхід є ключем до реалізації державних стандартів, зокрема Базового компонента дошкільної освіти, оскільки він забезпечує реальну, а не декларативну індивідуалізацію освітнього процесу. Завдяки спільному плануванню та впровадженню варіативних моделей взаємодії, як-от паралельне навчання чи робота в осередках, корекційні цілі трансформуються з ізольованих завдань у органічну складову загальної життєдіяльності групи. Разом із тим, дослідження підтвердило, що успіх такої взаємодії безпосередньо залежить від створення адаптивного середовища на засадах Універсального дизайну (UDL). Технічним фундаментом тут виступає мобільність обладнання, наявність сенсорних зон безпосередньо у груповому просторі та використання адаптивних меблів, що у сукупності дозволяє педагогам-партнерам миттєво реагувати на пізнавальні запити дітей, зберігаючи цілісність та динаміку освітнього темпу.

Окремим викликом для дисемінації цього досвіду в Україні залишається відсутність офіційно регламентованого «часу на команду» (Team Time). Проте відмова від застарілих стереотипів та розвиток культури професійної співпраці вже зараз можуть стати потужним імпульсом для професійного зростання педагогів та підвищення якості інклюзивних послуг. Таким чином, Co-Teaching слід розглядати не як тимчасову методичну інновацію, а як стратегічний вектор розвитку національної системи дошкільної освіти, що забезпечує рівні права на якісне навчання та соціалізацію для кожного вихованця.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт України) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: <https://osvitoria.media/news/onovleno-bazovyyj-komponent-doshkilnoyi-osvity-shho-zminylos/> (дата звернення: 26.12.2025).
2. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня

- 1994 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 26.12.2025).
3. Андрійчук Н. М. Моделі спеціальної та інклюзивної освіти в сучасних дослідженнях американських і британських учених. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2016. № 3. С. 155-161.
 4. Бондар Т. І. Інклюзивна освіта у США та Канаді: тенденції розвитку : монографія. Черкаси : Видавець Третьяков О. М., 2018. 511 с.
 5. Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Хмельницький, 2019. 43 с. URL: http://46.63.9.20:88/jspui/bitstream/123456789/176/1/Bondar_aref.pdf
 6. Данілавічюте Е. А., Нагорна О. В. Формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів : монографія. Дніпро : Середняк Т. К., 2023. 224 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743686/1/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf>
 7. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів : навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 232 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokroково.pdf>
 8. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2018. Вип. 1 (15). С. 49-53. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26040/6/O_Martynchuk_Znp_khist_2018_1_IL.pdf
 9. Нагорна О. В. Застосування технологій інклюзивної освіти як засіб створення безбар'єрного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *International Academy Journal Web of Scholar*. 2020. № 1 (43). С. 3-6.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

10. Нагорна О. В. Концепція формування технологічної культури у майбутніх фахівців педагогічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 52-55.
11. Нагорна О. В. Методика діагностики та моніторингу інклюзивної готовності педагогів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 4 (67). С. 124-129.
12. Нагорна О. В. Формування технологічної культури у майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2021. 249 с. URL: <https://ispukr.org.ua/articles/21/%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%95%D0%A0%D0%A2%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%AF%202021.pdf>
13. Bauwens J., Hourcade J., Friend M. Cooperative teaching: A model for effective mainstreaming. *Remedial and Special Education*. 1989. Vol. 10, № 2. P. 17-25.
14. Bauwens J., Hourcade J. Restructuring without tearing apart: Implications for the inclusion of students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*. 1991. Vol. 27, № 2. P. 110-115.
15. CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590483.pdf>
16. Cook L., Friend M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*. 1995. Vol. 28, № 3. P. 1-16.
17. *Co-Teaching Handbook: Utah Guidelines* / Shumway L. K., Gallo G., Dickson S., Gibbs J. Utah State Office of Education. Salt Lake City, 2011. 31 p. URL: <https://resources.finalsite.net/images/v1583541712/davisk12utus/vkbe748ncmi5m2qlvhby/USBE-Co-TeachingHandbook.pdf> (дата звернення: 21.02.2026).
18. *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools*. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odense, Denmark, 2021. 74 p.

19. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Contributions from a European Study*. Odense, Denmark, 2017. 182 p.
URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf
20. Friend M., Bursuck W. D. *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. 9th ed. Boston : Pearson, 2023. 528 p.
21. Friend M., Cook L. *Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices*. 4th ed. Pearson Education, 2021. 312 p.
22. Friend M., Cook L. *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals*. 6th ed. Boston : Pearson, 2010. 402 p.
23. Great Britain. Department for Education and Department of Health. *SEND Code of Practice: 0 to 25 years*. London : Crown Copyright, 2015. 292 p.
URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf
24. Murawski W. W., Lochner W. W. *Beyond Co-Teaching Basics: A Guide to Refining and Extending the Partnership*. ASCD Publications, 2020. 245 p.
25. Nordic Co-operation Programme for Education, Research and Language (MR-U) 2025–2030. Copenhagen : Nordic Council of Ministers, 2024. URL: <https://www.norden.org/en/publication/nordic-co-operation-programme-education-research-and-language-mr-u-2025-2030>
26. Rose D. H., Meyer A. *Universal Design for Learning (UDL) in the Early Years*. CAST Professional Publishing, 2005. 198 p.
27. Scruggs T. E., Mastropieri M. A., McDuffie K. A. *Co-teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research*. *Exceptional Children*. 2007. Vol. 73 (4). P. 392-416. URL: https://www.parentcenterhub.org/wp-content/uploads/repo_items/meta81.pdf
28. Sileo J. *Co-Teaching: Getting to know your partner*. *Teaching Exceptional Children*. 2011. Vol. 43, № 5. P. 8-19.
29. United States. Congress. Public Law 94-142: Education for All Handicapped Children Act of 1975. *Statutes at Large*. Vol. 89. P.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

773. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>

30. Villa R. A., Thousand J. S. A Guide to Co-Teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning. Corwin Press, 2013. 257 p.

РОЗДІЛ 5

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЦИФРОВІ ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

5.1. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки фахівця дошкільної освіти

Професійно-педагогічна освіта фахівців має характерні особливості та специфічні вимоги, у сучасних умовах цифровізації суспільства й педагогічних інновацій вона потребує постійного дослідження та удосконалення змісту, форм і технологій.

В українській традиції однією з базових праць є розділ О.Дубасенюк «Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки», у якому інновації розглядаються як відповідь на потребу модернізації системи вищої освіти, орієнтованої на формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Авторка підкреслює, що система професійно-педагогічної підготовки має забезпечувати не лише формальне засвоєння знань, а й розвиток здатності до творчої й дослідницької діяльності, використовуючи для цього інноваційні технології проблемного, модульного, контекстного, особистісно орієнтованого та інтерактивного навчання [5].

Ця праця фактично задала концептуальне поле, у межах якого далі розгорталася вітчизняна дискусія.

У зарубіжній літературі питання інноваційних освітніх технологій у підготовці педагогів часто розглядається через призму систематичних оглядів, які охоплюють великий масив емпіричних досліджень. Так, у систематичному огляді інноваційних освітніх практик у вищій школі було проаналізовано 1470 публікацій у базах Scopus і Web of Science, з яких, після застосування критеріїв відбору, відібрано 20 робіт. Автори дійшли висновку, що найбільш поширеними інноваційними практиками є модель перевернутого класу, проєктне і проблемне навчання, навчання в співпраці, інтеграція цифрових технологій і різні варіанти гібридного (blended) формату. Встановлено, що ці практики сприяють

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

розвитку компетентностей студентів і зміні ролі викладача у бік фасилітації й тьюторської підтримки [15].

Однак автори підкреслюють, що в багатьох дослідженнях бракує довготривалих показників і чітких критеріїв оцінювання ефективності інновацій.

Окремий блок зарубіжних публікацій пов'язаний із використанням освітніх технологій саме у підготовці педагогів. У систематичному огляді, опублікованому в журналі *Education Sciences*, Г.Ванегас та співавтори аналізують, які компетентності в галузі освітніх технологій необхідні сучасному вчителю і які моделі та методи використовуються у програмах підготовки та підвищення кваліфікації. Автори виокремлюють кілька великих тенденцій: перехід від тренінгів, орієнтованих на освоєння окремих засобів ІКТ, до комплексних моделей, що поєднують цифрову грамотність, педагогічну доцільність та критичну рефлексію; активне використання змішаного навчання, онлайн-курсів, віртуальних симуляцій і навчальних аналітичних систем; посилення уваги до цифрової етики й безпеки [19].

У цьому огляді наголошується, що ефективність інноваційних технологій у професійно-педагогічній підготовці залежить не стільки від технічної оснащеності, скільки від здатності викладачів інтегрувати технології в цілісний педагогічний дизайн.

Ще один систематичний огляд, присвячений технологічно підтримуваному професійному розвитку вчителів під час пандемії COVID-19, показує, що масовий перехід на дистанційні та змішані форми навчання став каталізатором інновацій у системі підготовки кадрів. У роботі Л. Хуанга та співавторів аналізуються моделі онлайн-тренінгів, масових відкритих курсів, віртуальних професійних спільнот і систем наставництва, реалізованих у різних країнах. Автори доходять висновку, що найбільш результативними виявилися програми, де інноваційні технології поєднувалися з активною взаємодією між учасниками, можливістю практичного випробування нових методик у реальних класах і рефлексивною підтримкою з боку менторів чи фасилітаторів [17].

У спеціалізованих дослідженнях нерідко аналізуються інноваційні технології в окремих галузях професійно-педагогічної підготовки. Наприклад, Ж. Карташова та М. Кузів вивчають

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

застосування інноваційних підходів, методів і технологій у викладанні музично-теоретичних дисциплін майбутнім вчителям музики, акцентуючи на поєднанні традиційної інструментальної підготовки з цифровими платформами, інтерактивними нотними редакторами та мультимедійними засобами [11].

У інших роботах увага приділяється VR/AR-симуляціям, що дозволяють майбутнім педагогам відпрацьовувати навички управління класом, інклюзивної взаємодії та комунікації у безпечному, але наближеному до реальності середовищі. Такі дослідження, однак, ще мають переважно пілотний характер і потребують масштабніших емпіричних підтверджень [20].

У вітчизняному науковому полі питання інноваційних освітніх технологій та методик у професійно-педагогічній підготовці розробляються в кількох взаємопов'язаних напрямках. Насамперед це узагальнювальні теоретико-методологічні праці, у яких уточнюється понятійний апарат, структуруються основні типи інноваційних технологій та окреслюються принципи їх впровадження. У роботі Л. Сушенцевої інноваційні педагогічні технології розглядаються в контексті підготовки професійно мобільних педагогів професійного навчання; авторка підкреслює, що інноваційність технології визначається не лише новизною форми чи засобу, а передусім орієнтацією на розвиток суб'єктності, рефлексивності та здатності до навчання протягом життя.

Помітне місце посідають дослідження, що аналізують інноваційні технології у підготовці педагогів певних галузей. У статті В. Бойчук розглядаються сучасні інноваційні педагогічні технології у підготовці кваліфікованих робітників сфери послуг; авторка показує, що застосування модульно-рейтингової системи, кейс-методу, інтерактивних форм роботи та елементів дуальної освіти сприяє формуванню професійної готовності та гнучкості майбутніх фахівців [10].

Н. Сулаєва аналізує використання інноваційних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, акцентуючи на поєднанні традиційних художніх практик із цифровими графічними редакторами, візуальними платформами й онлайн-галереями як просторами для формування творчої компетентності [9].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Важливою тенденцією вітчизняних досліджень останніх років є посилення уваги до здоров'язбережувальних та інклюзивних аспектів інноваційних технологій. У роботі Г. Білавич та колег інноваційні освітні технології здоров'язбережувального спрямування вивчаються у контексті професійної підготовки студентів в умовах війни. Автори характеризують комплекс технологій, які поєднують навчальний зміст із формуванням навичок саморегуляції, стресостійкості й безпечної поведінки, підкреслюючи, що такі підходи мають бути інтегровані у професійно-педагогічну підготовку, а не залишатися додатковими заходами [1].

У теоретичній роботі О. Кошіль предметом аналізу є інноваційні технології професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої та вищої освіти. Авторка систематизує фактори, що впливають на результативність таких технологій, узагальнює зарубіжний досвід та наголошує на необхідності інституційної підтримки, створення центрів викладацької досконалості, розгортання гнучких програм підвищення кваліфікації з використанням змішаного навчання, цифрових платформ і фасилітованих професійних спільнот [7].

У низці статей вітчизняні автори звертаються до конкретного впливу інноваційних методів на формування професійних компетентностей студентів. Так, Г. Буянова досліджує, як інноваційні форми та методи навчання (проектні, інтерактивні, дослідницькі) позначаються на розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Результати показують, що студенти, які залучені до таких форматів, демонструють вищий рівень самостійності, відповідальності, здатності до кооперації й рефлексії, порівняно з тими, хто навчається переважно в традиційному лекційно-семінарському режимі [3].

Помітна група українських досліджень присвячена також аналізу європейського досвіду використання інноваційних технологій у підготовці фахівців та можливостей його адаптації до вітчизняних умов. У статті В. Білана розглянуто використання інноваційних технологій у підготовці фахівців культури та мистецтва на основі досвіду країн ЄС; автор дійшов висновку, що сучасні тренди пов'язані з відкритістю до нових ідей, постійною

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

переоцінкою цінностей, широким використанням проектних, креативних і цифрових форматів навчання, а також з посиленням ролі студентів як співтворців освітнього процесу [2].

Узагальнюючи зарубіжний і вітчизняний досвід, можна окреслити кілька характерних тенденцій у дослідженості питання. На міжнародному рівні значна частина робіт має формат систематичних оглядів та метааналізів, що дозволяє побачити макрокартину впровадження інноваційних технологій: домінування змішаного навчання, широке використання цифрових платформ, поступове впровадження адаптивних систем, VR/AR-середовищ та аналітики навчальних даних для моніторингу прогресу майбутніх педагогів [15].

Водночас багато авторів констатують розрив між потенціалом технологій і реальним рівнем готовності викладачів до їх педагогічно вмотивованої інтеграції.

Українські дослідження натомість мають більш виражений прикладний і галузевий характер. Значна частина робіт присвячена описові й аналізу окремих технологій у конкретних напрямках підготовки (професійно-технічна освіта, підготовка вчителів мистецьких дисциплін, фахівців сфери послуг, здоров'язбережувальна підготовка тощо), а також теоретичному обґрунтуванню інноваційної парадигми професійно-педагогічної освіти [4].

При цьому поки що відносно небагато систематичних емпіричних досліджень із чітким дизайном, контрольними групами та довготривалим відстеженням результатів, що дозволило б робити узагальнення рівня світових матааналізів.

Спільною для обох масивів є теза, що інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки мають сенс лише тоді, коли вони вписані у цілісну концепцію формування професійної компетентності й ідентичності педагога. Зарубіжні автори підкреслюють важливість моделей на кшталт TRASK чи DigCompEdu для опису й оцінювання цифрових і методичних компетентностей, хоча ці моделі не завжди прямо стосуються саме професійно-педагогічної підготовки, а частіше використовуються у контексті підвищення кваліфікації практикуючих учителів [19].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Українські ж дослідники частіше апелюють до компетентнісної, діяльнісної та особистісно орієнтованої парадигм, наголошуючи на тому, що інноваційні технології мають стимулювати розвиток суб'єктності майбутнього педагога, його готовності до змін, творчої ініціативи та відповідальності за результати професійної діяльності [5].

Однією з ключових прогалин як у вітчизняних, так і у зарубіжних дослідженнях є недостатня увага до специфічних сегментів професійно-педагогічної підготовки, зокрема дошкільної та спеціальної освіти. Окремі роботи, присвячені підготовці майбутніх учителів початкової школи, мистецьких дисциплін або фахівців інклюзивної освіти, радше окреслюють перспективи, ніж пропонують усталені моделі [11].

Потребує подальшої розробки й питання узгодження інноваційних технологій із національними стандартами педагогічної освіти та системами оцінювання якості підготовки педагогічних кадрів.

Узагальнюючи стан дослідженості, можна сказати, що тематика інноваційних освітніх технологій та методик у професійно-педагогічній підготовці перебуває на етапі переходу від фрагментарних описів «успішних практик» до більш системного, доказового аналізу їхнього впливу на професійну компетентність, педагогічну майстерність і професійну ідентичність майбутніх учителів. Міжнародні огляди задають високу планку методологічної культури, тоді як вітчизняні дослідження пропонують змістовно багатий, але ще не повністю уніфікований емпіричний матеріал.

Таке поєднання світового та українського досвіду створює підґрунтя для формування сучасної концепції педагогічної майстерності, у центрі якої – педагог як творча, рефлексивна, компетентна особистість, здатна діяти в умовах безперервних соціальних і технологічних змін.

Інноваційні освітні технології та методики як основа підготовки фахівців, зокрема педагогічних спеціальностей передбачають розробку та впровадження сучасної організації освітнього процесу, підвищення якості та ефективності діагностику

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**
рівня освітньо-професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Узагальнення наукових розвідок дозволяє виокремити чинники, що актуалізували нагальність оновлення наявних та розробки новітніх педагогічних технологій, виокремимо такі:

1. Національно-економічні потреби держави в підготовці молоді до життя в нових ринкових умовах. Це зумовлює виховання в здобувачів освіти певних якостей, набуття певних навичок: самостійно та критично мислити; гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях; уміння формулювати проблеми та знаходити шляхи їх раціонального вирішення; здатність генерувати нові ідеї, творчо мислити; вміння застосовувати набуті знання у повсякденному житті; гендерної освіченості та гендерної свідомості; гендерної культури; комунікабельності, контактності, вміння працювати у колективі, різних соціальних групах; запобігання (уникнення) конфліктів; вміння грамотно працювати з інформацією, одержаною з різних джерел: інтернету, літературних та архівних, періодичних видань, телебачення та ін. (збирати факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити узагальнення, зіставлення з альтернативними варіантами розв'язання, встановлювати статистичні закономірності, формулювати аргументовані висновки та використовувати їх для вирішення нових проблем); вироблення навичок саморегуляції почуттів і депресивних станів.

2. Нагальна потреба змінити систему педагогічного насильства сучасних шкіл. Необхідно створити умови для розвитку особистісного потенціалу школярів, збереження фізичного та психічного здоров'я вихованців.

3. Необхідність запровадження зокрема дистанційного навчання у професійних та загальноосвітніх закладах.

4. Потреба у розробці інноваційних технологій навчання та виховання, у т.ч. інтерактивних (ігрових, тренінгових тощо).

5. Необхідність запровадження до варіативної складової змісту освіти педагогічних закладів інноваційних курсів, спецкурсів [12].

Педагогічна інноватика відповідно до особливостей інноваційних процесів охоплює такі теоретичні блоки понять і принципів: створення нового в системі освіти та педагогічної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

науки; сприйняття нового соціально педагогічним співтовариством; застосування педагогічних інновацій, а також система рекомендацій для теоретиків і практиків щодо пізнання інноваційних освітніх процесів та управління ними.

1. Блок створення нового у педагогіці. В його контексті розглядаються такі проблеми: інновації в педагогіці та етапи їх створення; класифікація педагогічних інновацій; умови для створення нового; критерії новизни; готовність до використання інновацій; традиції та новаторство.

Створення нового у педагогіці має свою специфіку, пов'язану з неповторністю особистості педагога, особливостями класу, групи, кожної дитини, типом, стилем діяльності освітньо-виховного закладу.

2. Блок сприйняття, освоєння й оцінювання нового. Поняття і принципи, які належать до цього блоку, розкривають специфіку оцінювання, освоєння та усвідомлення педагогічним співтовариством того, що виникає у педагогічній теорії і практиці.

3. Блок використання та застосування нового (розроблення рекомендацій). В його контексті відбувається осмислення практики застосування педагогічних інновацій, вивчення закономірностей і форм впровадження та використання нового [13].

Інновації в освіті спрямовуються на розв'язання проблем: якісне покращення мотивації учасників освітнього процесу (навчальні інновації); формування партнерських відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії та особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими (виховні інновації); створення умов для прийняття самостійного оперативного й ефективного управлінського рішення (управлінські інновації).

Інновації у вищій школі передбачають: а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організація науково дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; в) організація і проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін для професійного загалу.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Опрацювання поглядів зарубіжних і вітчизняних дослідників дозволив виокремити відмінні риси та особливості інноваційних освітніх технологій і методик у системі професійно-педагогічної підготовки.

Зокрема, вважаємо що інноваційні освітні технології у професійно-педагогічній підготовці вирізняються насамперед компетентнісним характером результатів, що передбачає формування у майбутніх педагогів професійних, комунікативних, методичних та дослідницьких компетентностей на противагу традиційному засвоєнню інформації. Навчальне середовище набуває інтерактивності: студенти активно залучаються до співдії, моделювання педагогічних ситуацій і колаборативної взаємодії, що замінює пасивне сприймання матеріалу. Важливою рисою є персоналізація освітньої траєкторії, що проявляється в адаптації темпу й змісту навчання до потреб здобувачів за допомогою електронних платформ, тоді як фронтальний підхід у традиційній моделі не передбачає такої варіативності.

Узагальнюючи, інноваційні технології характеризуються компетентнісною спрямованістю, високою інтерактивністю й персоналізацією, широкою цифровою інтеграцією, практикоцентричністю, міждисциплінарністю та доказовою базою. Такі особливості формують у майбутніх педагогів здатність діяти ефективно в динамічному освітньому середовищі, приймати рішення на основі досліджень та впроваджувати творчі методи навчання, що є ключовими вимогами сучасної освіти.

В наукових колах не існує єдиної, універсальної класифікації інноваційних освітніх технологій та методик в системі професійно-педагогічної підготовки. Різні дослідники пропонують власні системи, базуючись на різних ключових ознаках чи критеріях.

Зокрема, В. Монахов пропонує класифікацію на основі проєктного способу конструювання навчального процесу. Технології поділяються за мірою деталізації проєктних елементів, ступенем керування і можливістю масштабування. Важливою ознакою є проєкційність – спроектованість результату до початку навчання.

У дослідженнях О. Пехоти виокремлюється класифікація за педагогічними цілями та функціями: інформаційні, діяльнісні,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

рефлексивні та контрольно-оцінювальні технології. Авторка наголошує, що технологія набуває інноваційного змісту лише за умови зміни способу діяльності студента [8].

О. Козак доповнює класифікаційний підхід характеристиками рівня суб'єктності студента: технології репродуктивного, частково-пошукового та дослідницького типу. Така логіка відображає зростання автономності майбутнього педагога [6].

Зарубіжні автори розширюють понятійне поле. М. Фуллан класифікує інноваційні технології у сфері педагогічної підготовки за ступенем системних змін: структурні інновації, процесуальні інновації та культурні інновації. В основі – взаємодія технології з організаційною культурою закладу освіти [16].

Е. Роджерс, досліджуючи дифузії інновацій, пропонує класифікацію за типом прийняття: інновації знання, переконання, рішення, реалізації та підтвердження. Цей підхід важливий для аналізу того, як технологія поширюється в академічному колективі [21].

Г. Хубер пропонує функціонально-когнітивну класифікацію: технології когнітивної активізації, професійного моделювання, рефлексивного аналізу, соціально-комунікативної взаємодії. Така логіка розглядає інновацію через провідний психолого-педагогічний механізм [18].

У межах європейської методичної традиції К. Мейер класифікує технології за домінуючим видом досвіду: технології спрямовані на знання, навички, компетентності, рефлексію та професійні цінності. Класифікація добре працює в контексті компетентнісного підходу.

У дослідженнях британських педагогів, зокрема Г. Бітем, інноваційні технології групуються за ступенем інтеграції інформаційно-комунікаційних інструментів у навчання: підтримувальні, інтегративні та трансформаційні. Авторка наголошує, що справжня інновація змінює структуру взаємодії у навчанні, а не просто додає цифровий ресурс [14].

Скандинавські автори класифікують інноваційні методики за типом навчального середовища: фізичні, цифрові, змішані, віртуальні симуляційні. Перевага підходу – чітка прив'язка до

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

дизайну середовища, що важливо в професійній підготовці педагогів.

Узагальнюючи можемо констатувати, що більшість авторських класифікацій обертається навколо чотирьох змістових напрямків:

- рівень технологічної новизни (модифікаційні та радикальні інновації);
- педагогічна функція (навчання, діагностика, рефлексія, професійна ідентичність);
- організаційна структура (проектні, модульні, компетентнісні, симуляційні моделі);
- характер середовища (фізичне, цифрове, змішане).

Натомість слабким місцем залишається відсутність уніфікованих критеріїв оцінювання ефективності, що ускладнює міждержавні порівняння.

Наукові розвідки демонструють, що оптимальні результати дає комбінування різних класифікаційних логік, оскільки інноваційна технологія – багатовимірне педагогічне явище.

Отже, професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у сучасних умовах зазнає системних трансформацій під впливом цифровізації, ринку праці та педагогічних інновацій. Аналіз наукової літератури засвідчує: актуальність постійного оновлення змісту, форм і технологій навчання є наслідком суспільних запитів на фахівця з високим рівнем компетентностей, здатного до творчого мислення, адаптивності та відповідальної взаємодії. Розробка нових освітніх технологій пов'язана з потребою подолання педагогічних бар'єрів, подолання авторитарних практик і впровадження гуманістичної освітньої моделі, зорієнтованої на здоров'я, інтереси й потенціал особистості.

Наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних учених забезпечили підґрунтя для систематизації інноваційних підходів. Вони охоплюють модульні, інтерактивні, дистанційно-змішані, цифрові, ігрові, проектні та інші технології й методики. Особливе місце посідають теорії контролю й оцінювання, що забезпечують доказовість та об'єктивність результатів навчання. Натомість погляди іноземних авторів спрямовані на психолого-педагогічне обґрунтування, когнітивні механізми й культурний вплив

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

інновацій. Таким чином інновація в освіті розглядається як багатовимірний феномен, що охоплює не лише інструментарій, а й способи мислення та організаційну культуру закладу.

Іноваційні освітні технології в системі професійно-педагогічної підготовки характеризуються:

- компетентнісною спрямованістю результатів навчання з орієнтацією на практичну діяльність;
- високим рівнем інтерактивності та особистісної активності здобувачів;
- персоналізацією освітньої траєкторії;
- цифровою інтеграцією навчального середовища;
- міждисциплінарністю змісту та доказовою базою прийняття педагогічних рішень;
- практикоцентричністю, що сприяє формуванню професійної ідентичності.

Оптимальним шляхом розвитку визнано поєднання декількох класифікаційних логік та технологічних рішень, оскільки інновації в освіті мають комплексний характер. Розвиток таких підходів дає змогу формувати педагогів, здатних діяти ефективно в динамічному освітньому середовищі, підтримувати мотивацію здобувачів та впроваджувати творчі й науково обґрунтовані методи роботи. Подальші дослідження мають бути спрямовані на уніфікацію критеріїв оцінювання, розширення доказової бази та удосконалення цифрових форм професійної взаємодії.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білавич Г. В., Вінтоняк О. В., Снітовська О. Я., Султанова Н. В., Гнатишин С. І., Сливка Л. В., Савчук Б. П. Health preserving: Innovative technologies in the professional educational training of Ukrainian students during wartime. *Wiadomości Lekarskie (Medical Advances)*. 2025. Vol. 78. No. 8. P. 1614–1623. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.wiadomoscilekarskie.pl/pdf-209515-129156?filename=Health_preserving_.pdf (дата звернення: 03.01.2026).

2. Білан В., Громадський Р., Завацька Г., Сусленська О., Ялоха О. The role of innovative educational technologies in the training of specialists in the field of culture and arts: *European experience. Multidisciplinary Review*. 2023. Vol. 6. e2023spe002. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ir.knutkt.edu.ua/bitstream/handle/123456789/743/e2023spe002.pdf> (дата звернення: 03.01.2026).
3. Буянова Г. І. Інноваційні форми і методи навчання: вплив на формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. *Проблеми освіти*. 2022. № 2 (97). С. 190–207. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/article/view/76> (дата звернення: 03.01.2026).
4. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
5. Дубасенюк О. А. *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки вчителя* : монографія. Житомир, Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2015. 416 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eprints.zu.edu.ua/13363/1/Дубасенюк%20О.pdf> (дата звернення: 03.01.2026).
6. Козак О. М. Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх учителів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 72. С. 121–127.
7. Кошіль О. П. Інноваційні практики професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 6 (34). С. 1231–1242.
8. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. *Освітні технології* : навч. посіб. Київ, А.С.К., 2001. 256 с.
9. Сулаєва Н. А. Professional training of future art teachers to the usage of innovative technologies in the educational process of general secondary education institutions. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 3 (216). С. 99–103. [Електронний ресурс].

Режим доступу: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/306437> (дата звернення: 03.01.2026).

10. Сушенцева Л. Інноваційні педагогічні технології у процесі підготовки майбутнього професійно мобільного педагога. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Вип. 9 (3). С. 65–70. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_9%283%29_19 (дата звернення: 03.01.2026).
11. Товканець О., Попова Л., Іваницька Н., Кміт О., Паська Т. Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *Revista Eduweb*. 2024. Vol. 18. No. 4. P. 49–67. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/download/659/1000/1530> (дата звернення: 03.01.2026).
12. Харагірло В. Є. *Інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності педагогів ЗП(ПТ)О : навчально-методичний посібник*. Біла Церква, 2021. 112 с.
13. Цюняк О. П., Довбенко С. Ю. *Педагогічна інноватика : навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ, Видавець Кушнір Г. М., 2019. 190 с.
14. Beetham H., Sharpe R. (Eds.). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. 3rd ed. London, Routledge, 2019. 344 p.
15. Crawford J., Henderson K., Rudolph J., Malkawi B., Glowatz M., Burton R., Magni P. A., Lam S. W. Innovative educational practices in higher education: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. Vol. 19. Article 57. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.researchgate.net/publication/362691046> (дата звернення: 03.01.2026).
16. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. 5th ed. New York, Teachers College Press, 2016. 352 p.
17. Huang L. et al. A systematic review of technology enabled teacher professional development programmes during the COVID-19 pandemic and their effectiveness on teachers' learning. *Computers & Education*. 2024. [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131524001829> (дата звернення: 03.01.2026).

18. Huber G. From Instruction to Learning: The Changing Role of the Teacher. *European Education*. 2004. Vol. 36. No. 2. P. 35–53.
19. Kovács L., Ferencz Á., Fehérvári A. Transformation of Higher Education in the Age of Artificial Intelligence: Challenges and Opportunities. *Education Sciences*. 2023. Vol. 15. No. 8. Article 1036. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/8/1036> (дата звернення: 03.01.2026).
20. Laid S. M. A Systematic Review of Innovative Teaching Strategies in Science Education. *Acta Pedagogica Asiana*. 2025. Vol. 1. No. 1. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://tecnoscientifica.com/journal/apga/article/view/645> (дата звернення: 03.01.2026).
21. Rogers E. M. *Diffusion of Innovations*. 5th ed. New York, Free Press, 2003. 551 p.
22. Tovkanets O., Popova L., Ivanytska N., Kmit O., Paska T. Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *Revista Eduweb*. 2024. Vol. 18. No. 4. P. 49–67. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/download/659/1000/1530> (дата звернення: 03.01.2026).

5.2. Інноваційні технології в організації освітнього процесу підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти

В умовах динамічної трансформації сучасного українського суспільства, посилення євроінтеграційних процесів, цифровізації освіти та оновлення ціннісних орієнтирів у сфері дитинства особливої ваги набуває проблема модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти. Саме дошкільна освіта закладає фундамент подальшого розвитку особистості дитини, її базової довіри до світу, мовленнєвої, когнітивної, емоційної та соціальної готовності до наступних етапів навчання. У зв'язку з цим істотно зростають вимоги до якості професійної підготовки майбутнього вихователя, який має бути не

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

лише носієм педагогічних знань, а й фахівцем, здатним діяти в умовах змін, проєктувати сучасне освітнє середовище, реалізовувати принципи дитиноцентризму, партнерства, інклюзії, технологічності й педагогічної гнучкості [2; 4].

Сучасний педагог закладу дошкільної освіти має володіти не тільки базовою психолого-педагогічною підготовкою, а й бути готовим до інноваційної професійної діяльності, до використання інформаційно-комунікаційних, інтерактивних, ігрових, проблемно-пошукових, здоров'язбережувальних, проєктних і дослідницьких технологій. Від нього очікується вміння працювати в команді, взаємодіяти з родинами, враховувати індивідуальні освітні потреби дітей, моделювати педагогічні ситуації, здійснювати рефлексію власної діяльності та оперативно адаптуватися до нових соціальних і професійних викликів. За таких умов традиційна модель підготовки, зорієнтована переважно на репродуктивне засвоєння знань, уже не забезпечує повною мірою формування педагога нового типу — компетентного, мобільного, творчого та відкритого до змін [1; 2].

У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження інноваційних технологій в організацію освітнього процесу професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти. Важливо підкреслити, що інноваційні технології доцільно розглядати не як сукупність окремих нових методів або технічних прийомів, а як цілісну систему педагогічних рішень, що змінюють саму логіку підготовки майбутнього фахівця. На відміну від окремого методу, який здебільшого виконує локальну функцію в межах заняття, технологія має системний характер: вона визначає модель освітньої взаємодії, позицію студента й викладача, спосіб засвоєння змісту, характер зворотного зв'язку та очікуваний професійний результат. Саме тому інноваційні технології в підготовці майбутніх вихователів слід розглядати як системоутворювальний ресурс, що забезпечує перехід від знаннєво-репродуктивної парадигми до діяльнісно-компетентнісної, рефлексивної й професієтворчої моделі освіти [2; 4].

У сучасному науковому дискурсі інноваційна технологія тлумачиться як педагогічно спроєктований і послідовно

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

організований спосіб досягнення якісно нового результату в освіті. Її сутність полягає не лише в оновленні зовнішньої форми заняття, а в зміні ролі всіх учасників освітнього процесу, у трансформації способів засвоєння знань, у посиленні практичної, рефлексивної, дослідницької й комунікативної складової підготовки. Для майбутнього педагога дошкільної освіти це означає перехід від моделі «вивчення професії» до моделі «входження в професію», коли студент не лише накопичує інформацію, а набуває досвіду професійного мислення, педагогічного вибору, взаємодії, проєктування та саморозвитку [3; 4].

Саме тому проблема цілісного й системного використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти потребує окремого наукового осмислення. У багатьох дослідженнях увага акцентується або на загальних питаннях освітньої інноватики, або на застосуванні технологій безпосередньо в роботі з дошкільниками, тоді як етап формування інноваційної компетентності самого студента — майбутнього фахівця — часто залишається недостатньо розкритим [2; 3]. Водночас саме на цьому етапі закладаються основи педагогічної мобільності, професійної рефлексії, технологічної грамотності та готовності до творчого оновлення практики.

У структурі інноваційних технологій, що застосовуються у професійній підготовці педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти, доцільно виокремити кілька взаємопов'язаних груп. До першої належать проблемно-пошукові технології, які формують здатність студента аналізувати педагогічні ситуації, ставити професійні запитання, аргументувати рішення й виходити за межі готових схем. До другої належать контекстно-практичні технології, що забезпечують зближення теорії з реальною педагогічною діяльністю. Третю групу становлять інтерактивно-комунікативні технології, спрямовані на розвиток діалогу, співпраці, групового мислення, фасилітації та суб'єктної взаємодії. Четверту — цифрові технології, які змінюють інструментарій навчання, розширюють доступ до ресурсів і трансформують організацію освітнього середовища. П'яту групу складають проєктно-дослідницькі та STEM-орієнтовані технології, які розвивають у майбутнього педагога здатність до інтегративного мислення, педагогічного

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

конструювання, творчого пошуку та моделювання інноваційних рішень [1; 3; 5; 6].

У практиці кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти ці технології реалізуються як взаємодоповнювальна система, що ґрунтується на новій парадигмі освітнього середовища. Вона передбачає не просте передавання знань, а активну, особистісно орієнтовану, професійно наближену взаємодію, в якій студент виступає не пасивним слухачем, а учасником, аналітиком, розробником, комунікатором і дослідником. Саме тому особливого значення набуває аналіз тих технологій, які безпосередньо використовуються в освітньому процесі й демонструють високу ефективність у формуванні професійної майстерності майбутніх вихователів та фахівців спеціальної освіти.

Однією з провідних технологій у системі підготовки майбутніх педагогів виступає проблемне навчання, яке забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до активної інтелектуальної та професійно зорієнтованої діяльності. Його сутність полягає в тому, що студент залучається до розв'язання педагогічно значущої проблеми, яка не має однозначного готового алгоритму і потребує аналізу, порівняння, інтерпретації, висунення гіпотез та обґрунтування рішення. У підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти проблемне навчання є особливо продуктивним, оскільки майбутня професійна діяльність вихователя також відбувається в умовах постійної необхідності педагогічного вибору, врахування індивідуальних особливостей дитини, взаємодії з батьками та прийняття ситуативних рішень [4].

Педагогічний потенціал проблемного навчання виявляється в тому, що воно інтегрує навчальну, практичну та дослідницьку діяльність студента. У межах такої технології майбутній фахівець не лише опановує певний зміст, а вчиться мислити професійно, бачити проблему в контексті реальної освітньої практики, співвідносити теоретичні знання з конкретними умовами педагогічної ситуації. У цьому процесі істотно зростає значення кейс-методу, ситуативних задач, аналізу фрагментів педагогічної взаємодії, моделювання професійних випадків, розроблення варіантів корекційно-розвиткових рішень. Особливої ваги така

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

технологія набуває в підготовці до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки вчить майбутнього педагога приймати рішення з урахуванням ресурсних обмежень, результатів діагностики, індивідуальних потреб дитини та командного характеру допомоги.

Важливо, що проблемне навчання виконує не лише пізнавальну, а й професієтворчу функцію. У процесі аналізу педагогічної проблеми студент навчається діяти в ситуації невизначеності, порівнювати можливі стратегії, віднаходити кілька варіантів розв'язання, аргументовано відстоювати обране рішення та нести за нього відповідальність. Саме ця логіка є принципово важливою для майбутньої роботи в закладі дошкільної освіти, де педагогічні ситуації рідко бувають повністю стандартними. Діяльність вихователя потребує постійного тлумачення поведінки дитини, гнучкого коригування способів взаємодії, оцінювання педагогічного середовища та прийняття рішень з огляду на вікові, психологічні й соціальні особливості. Тому проблемне навчання формує не лише знання про педагогіку, а й стиль професійного мислення, що ґрунтується на аналізі, аргументації, педагогічній передбачливості та здатності працювати з відкритими професійними завданнями [2; 4].

У практиці підготовки педагогів дошкільної освіти проблемне навчання реалізується через створення проблемних ситуацій під час лекційних і практичних занять, використання кейсів, моделювання фрагментів освітнього процесу, аналіз педагогічних дилем, роботу з варіативними завданнями. Наприклад, студентам може бути запропоновано визначити оптимальну стратегію взаємодії з дитиною, яка демонструє труднощі адаптації до групи, спроектувати заняття для різновікової групи з урахуванням індивідуальних потреб дітей, обрати форму комунікації з батьками в умовах конфліктної ситуації або розробити алгоритм педагогічної підтримки дитини з особливими освітніми потребами. У таких завданнях студент навчається не діяти за шаблоном, а виявляти професійну ініціативу та мислити педагогічно в реальному змістовому контексті.

Близькою за професієтворчим потенціалом є технологія контекстного навчання, яка забезпечує включення студента в

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

навчальний процес, максимально наближений до реального контексту майбутньої професійної діяльності. Її значення полягає в тому, що теоретичний матеріал вивчається не ізольовано, а у зв'язку з конкретними педагогічними ситуаціями, завданнями, професійними ролями та очікуваними результатами. У такій моделі знання перестають бути абстрактними й набувають функціонального змісту, оскільки студент відразу співвідносить їх із реальною діяльністю педагога закладу дошкільної освіти [3]. Для підготовки майбутніх вихователів це має особливу цінність, оскільки їхня майбутня праця є контекстуальною за своєю природою: вона залежить від віку дітей, типу групи, характеру взаємодії, потреб родини, освітнього середовища та соціокультурних умов.

Контекстне навчання має особливу методологічну вагу в підготовці педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти, оскільки дозволяє подолати розрив між академічною теорією та педагогічною практикою. Якщо за традиційного підходу студент спочатку накопичує систему знань, а лише згодом намагається застосувати її під час практики, то в контекстній моделі сам процес засвоєння знань уже відбувається в професійно наближеному середовищі. Унаслідок цього підготовка набуває не лінійного, а інтегрованого характеру: теорія й практика не чергуються, а взаємопроникають одна в одну. Саме така логіка особливо продуктивна для майбутнього вихователя, який має від початку формувати цілісне бачення педагогічної діяльності, а не окремо накопичувати методичні знання й окремо освоювати способи взаємодії з дитиною.

Практична реалізація контекстного навчання може здійснюватися через аналіз джерельної бази, складання професійних картотек, моделювання педагогічних ситуацій, розроблення анкет, мікродосліджень, структурування наукової інформації, побудову фрагментів занять та аналіз статей із позиції майбутньої професійної діяльності. Саме така логіка дозволяє студентів поступово переходити від засвоєння окремих знань до формування цілісного професійного бачення. Особливо важливо, що контекстне навчання сприяє усвідомленню студентом професійного значення кожного навчального завдання: він працює

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

не просто з текстом, джерелом чи вправою, а з тим змістом, який безпосередньо проєктується на майбутню педагогічну діяльність.

Важливою складовою інноваційної організації освітнього процесу є особистісно орієнтоване навчання, яке забезпечує врахування індивідуальних освітніх потреб, можливостей, темпу, стилю мислення й професійних інтересів здобувачів освіти. У сучасній професійній підготовці педагога дошкільної освіти це є принципово важливим, оскільки майбутній фахівець сам має навчитися будувати освітню взаємодію на засадах поваги до індивідуальності дитини. Тому особистісно орієнтований підхід у підготовці самого студента є не лише гуманістичним принципом, а й моделлю професійного досвіду, який він згодом транслюватиме в роботі з дошкільниками. За такого підходу студент одержує можливість працювати в індивідуальному темпі, обирати тематику окремих завдань, реалізовувати власні проєктні ідеї, осмислювати навчальний зміст через особистісно значущі професійні смисли [4].

Особистісно орієнтоване навчання в підготовці майбутнього педагога має ще один важливий вимір: воно створює умови для формування суб'єктної позиції студента. Йдеться про здатність брати на себе відповідальність за результати власного навчання, усвідомлювати професійні цілі, добирати індивідуальні стратегії навчальної діяльності, розуміти власні сильні сторони та зони розвитку. У такій моделі студент не просто адаптується до вимог освітньої програми, а вступає з нею в осмислену взаємодію, що особливо важливо для формування педагога, здатного в майбутньому підтримувати автономію та ініціативу дитини. Таким чином, особистісно орієнтоване навчання має не лише гуманістичне, а й глибоко професієтворче значення.

Суттєві зміни в організації освітнього процесу вносить технологія «перевернутого класу», яка поєднує самостійне попереднє опрацювання теоретичного матеріалу із практико-орієнтованою роботою в аудиторії. Її цінність полягає в тому, що вона змінює позицію студента: замість пасивного слухання лекцій він заздалегідь входить у зміст теми, а в межах аудиторного заняття вже працює із застосуванням, аналізом, дискусією, кейсами, професійним моделюванням. Для підготовки педагогів дошкільної освіти це особливо корисно, оскільки дозволяє змістити акцент із

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

передачі інформації на відпрацювання практичних рішень, аналіз педагогічних випадків, обговорення можливих способів взаємодії з дитиною та родиною. У такому форматі роль викладача істотно змінюється: він постає не як транслятор готових знань, а як організатор пізнавальної діяльності, фасилітатор, консультант і тьютор [6].

Педагогічна ефективність технології «перевернутого класу» в системі підготовки майбутніх вихователів виявляється також у тому, що вона розвиває навички самостійного опрацювання матеріалу, самоорганізації та відповідального входження в навчальну діяльність. Для майбутнього педагога це є особливо цінним, оскільки професійна діяльність у закладі дошкільної освіти також вимагає високого рівня автономії, вміння готуватися до взаємодії, передбачати педагогічні ситуації, добирати матеріали та діяти на основі попереднього аналізу. Технологія «перевернутого класу» формує в студентів установку на попередню інтелектуальну підготовку до професійного обговорення, а це, своєю чергою, робить аудиторний час більш насиченим, змістовним і орієнтованим на застосування знань.

Водночас ефективність цієї технології залежить від низки умов. Насамперед ідеться про якість підготовленого цифрового контенту, його структурованість, доступність, відповідність професійним потребам студентів, а також про готовність викладача трансформувати саму логіку аудиторного заняття. Якщо заняття після самостійного опрацювання матеріалу не переходить у площину аналізу, дискусії, кейсів, моделювання та професійного осмислення, технологія «перевернутого класу» втрачає свій сенс і зводиться до формального перенесення лекції в онлайн-середовище. Отже, справжня інноваційність цього підходу полягає не в технічній зміні послідовності дій, а в переорієнтації аудиторного простору на активну професійну діяльність студента.

В умовах цифровізації особливого значення набувають інформаційно-комунікаційні технології, які вже не можуть розглядатися лише як технічне доповнення до навчання. Вони стають складовою інноваційного освітнього середовища, що забезпечує новий формат взаємодії, доступ до електронних платформ, відеоконференцій, вебінарів, мультимедійних ресурсів,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

віртуальних симуляцій, цифрових кейсів і засобів професійної комунікації. У системі підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти ІКТ виконують подвійну функцію: з одного боку, вони підтримують сам освітній процес у закладі вищої освіти, а з іншого — формують цифрову компетентність студента як майбутнього педагога [1]. Це особливо важливо, оскільки сучасний вихователь має бути здатним користуватися цифровими ресурсами педагогічно доцільно, безпечно, з урахуванням вікових особливостей дітей і вимог до гуманістичної природи дошкільної освіти.

Упровадження ІКТ у професійну підготовку має кілька суттєвих наслідків. По-перше, воно розширює доступ до професійних ресурсів, наукових джерел, візуальних і мультимедійних матеріалів, які підтримують якість навчального процесу. По-друге, цифрові технології створюють умови для більшої гнучкості навчання, індивідуалізації завдань, підтримки студентів у різних форматах взаємодії. По-третє, ІКТ дають можливість моделювати професійні ситуації, створювати віртуальні кейси, використовувати цифрові платформи для аналізу, обговорення й рефлексії. Усе це істотно посилює практичну та аналітичну складову підготовки.

Разом із тим цифровізація освітнього процесу потребує педагогічно виваженого підходу. Для підготовки педагогів дошкільної освіти принципово важливо не допустити підміни живої педагогічної взаємодії технічними інструментами. У професії вихователя основою залишається безпосередній контакт із дитиною, емоційна включеність, гра, комунікація, тілесно-просторова організація освітнього середовища. Тому цифрові ресурси мають виступати інструментом підтримки професійного навчання, а не самодостатньою моделлю педагогічної діяльності. Саме такий баланс між технологічністю та гуманістичною природою дошкільної освіти і визначає якість цифрової компетентності майбутнього педагога [1; 4].

Значний потенціал для розвитку професійної готовності мають інтерактивні технології, серед яких рольові ігри, тренінги, групове навчання, кейс-методи, фасилітовані дискусії, симуляційні завдання й гейміфікація. Їхня цінність полягає в тому, що вони дають студентові можливість не просто ознайомитися з певною

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагогічною інформацією, а прожити й осмислити професійно значущу ситуацію, відреагувати на неї, відчувати її емоційно-комунікативний вимір, обговорити власні рішення та порівняти їх із підходами інших учасників [4]. Завдяки цьому формується не лише знання, а педагогічна чутливість, комунікативна гнучкість, здатність до співпраці, командної роботи та рефлексії.

Особливої уваги заслуговує фасилітована дискусія як інтерактивна технологія, спрямована на активізацію творчого пошуку, критичного мислення та колективного осмислення складних професійних питань. На відміну від звичайного обговорення, фасилітована дискусія має чітку педагогічну логіку: викладач створює умови для змістовного діалогу, визначає цілі, координує хід міркувань, підтримує зворотний зв'язок і забезпечує включеність усіх учасників. У такому форматі знання набувають особистісного значення для студента, оскільки вони засвоюються в межах автентичного контексту, наближеного до майбутньої професійної діяльності. Для майбутнього педагога дошкільної освіти це особливо важливо, адже професійна діяльність у цій сфері є комунікативно насиченою й передбачає постійний діалог з дітьми, батьками, колегами, фахівцями команди супроводу.

Професійне значення інтерактивних технологій виявляється також у тому, що вони формують досвід суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Майбутній педагог не лише виконує навчальне завдання, а входить у простір колективного осмислення, навчається слухати інших, аргументовано висловлювати власну позицію, погоджувати або переглядати рішення, брати участь у спільному конструюванні педагогічного смислу. Усе це безпосередньо пов'язано з майбутньою професійною діяльністю, оскільки сучасний вихователь працює не ізольовано, а в середовищі партнерської педагогіки, де важливими є співробітництво, командна взаємодія, емпатія й культура професійної комунікації.

Вагоме місце в інноваційній підготовці займає гейміфікація та використання освітніх ігор і симуляційних кейсів, які істотно підвищують мотивацію, емоційну включеність і пізнавальну активність студентів. Їх педагогічна цінність полягає не лише в активізації інтересу, а в можливості моделювати професійно наближені ситуації, у яких майбутній педагог має діяти,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

аналізувати, обирати, комунікувати та нести відповідальність за педагогічне рішення. За таких умов навчання стає більш діяльним і наближеним до реального професійного контексту. Для сфери дошкільної освіти це особливо доречно, оскільки сама професійна діяльність педагога тісно пов'язана з ігровою культурою, емоційною взаємодією, творчим моделюванням і здатністю організовувати розвиток через захопливу діяльність.

Окремого розгляду потребує STEM-підхід у підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти. Його значення не варто зводити лише до технологізації або орієнтації на природничо-математичний блок. У контексті підготовки вихователя STEM набуває іншого змісту: він виступає інструментом розвитку інтегративного мислення, педагогічного проєктування, здатності поєднувати різні освітні галузі навколо дитиноцентричного завдання. У межах STEM-проєктів студент працює не з абстрактним матеріалом, а з практичними, змодельованими відповідно до реальних умов закладу дошкільної освіти завданнями. Наприклад, він може розробляти дитячоцентричні сценарії дослідження властивостей води, інтегруючи елементи природничої освіти, математичних уявлень, конструювання, мовленнєвого розвитку й гри. Така інтеграція сприяє формуванню системного педагогічного мислення, уміння прогнозувати труднощі, добирати матеріали, організовувати дослідницьку активність дитини та водночас зберігати пріоритет розвитку, а не формального «освоєння технології».

Особливий педагогічний потенціал STEM-підходу виявляється в тому, що він формує у студента позицію педагога-дизайнера освітнього процесу. Майбутній вихователь вчиться не просто користуватися готовими матеріалами, а проєктувати цілісні освітні сценарії, у яких дитина виступає активним учасником пізнання. У цьому полягає одна з найважливіших переваг STEM як інноваційної технології підготовки: він формує здатність педагога мислити інтегративно, передбачати кілька освітніх результатів одночасно, поєднувати розвиток мислення, мовлення, творчості, комунікації та дослідницької поведінки. Саме така багатовимірність є необхідною в сучасному закладі дошкільної освіти.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Оцінюючи результативність упровадження названих інноваційних технологій, слід підкреслити, що їх значення виявляється не лише в урізноманітненні навчального процесу, а у формуванні цілого комплексу професійно значущих якостей майбутнього педагога. До таких результатів належать розвиток критичного й педагогічного мислення, здатність до аналізу й проєктування освітніх ситуацій, комунікативна компетентність, готовність до командної взаємодії, дослідницька активність, рефлексивність, цифрова грамотність, інноваційна відкритість і професійна мобільність. Саме завдяки інноваційним технологіям підготовка майбутнього вихователя поступово набуває не декларативно компетентнісного, а реально діяльнісного характеру.

Узагальнюючи професійні результати застосування інноваційних технологій, доцільно виокремити кілька провідних напрямів їхнього впливу. По-перше, вони формують інноваційну компетентність студента, тобто готовність сприймати нове не як зовнішній виклик, а як ресурс професійного розвитку. По-друге, вони розвивають педагогічну автономію — здатність самостійно обирати, проєктувати й адаптувати освітні рішення. По-третє, вони посилюють рефлексивний компонент професійної підготовки, що виявляється у здатності осмислювати власний досвід, оцінювати його результати та коригувати професійні дії. По-четверте, вони готують майбутнього педагога до командної й партнерської взаємодії, що є базовою вимогою сучасної дошкільної освіти. По-п'яте, інноваційні технології суттєво підвищують готовність до діяльності в умовах невизначеності, змін і професійної варіативності.

У цьому зв'язку особливого значення набуває постать викладача нової генерації, який у сучасному закладі вищої освіти вже не може обмежуватися роллю транслятора знань. У системі інноваційної професійної підготовки він постає як тьютор, фасилітатор, модератор, консультант, дослідник і організатор освітнього середовища. Його професійна компетентність має бути інтегрованою й багатокомпонентною, включаючи мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний компоненти [2]. Такий викладач не лише володіє сучасними педагогічними технологіями та цифровими

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

інструментами, а й здатний створювати умови для активної пізнавальної діяльності студентів, підтримувати їхню самостійність, професійне мислення, творчість і відповідальність.

Мотиваційно-цільовий компонент такої компетентності виявляється в інноваційній спрямованості викладача, його відкритості до нових педагогічних рішень, готовності до безперервного професійного розвитку. Когнітивний компонент охоплює знання про сучасні освітні технології, цифрову педагогіку, змішане й інтерактивне навчання, особливості професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. Операційно-діяльнісний компонент пов'язаний із реальною здатністю організувати навчальний процес як простір активної, творчої, рефлексивної та доказово обґрунтованої педагогічної взаємодії. Рефлексивно-оцінювальний компонент забезпечує здатність до самоаналізу, критичного осмислення власного досвіду, корекції педагогічних рішень і професійного самовдосконалення. Саме така інтеграція дає підстави говорити про викладача як про ключового суб'єкта інноваційної організації освітнього процесу.

Водночас ефективне впровадження інноваційних технологій залежить не лише від індивідуальної компетентності викладача, а й від цілісної організації освітнього середовища закладу вищої освіти. До важливих педагогічних умов належать методична підтримка викладачів, наявність цифрової інфраструктури, орієнтація освітніх програм на діяльнісні та рефлексивні результати, інтеграція теорії й практики, підтримка студентської ініціативи, створення атмосфери відкритості до педагогічного пошуку. Лише за таких умов інноваційні технології перестають бути сукупністю окремих сучасних прийомів і стають органічною частиною культури професійної підготовки.

Узагальнюючи викладене, можна запропонувати таку структурну логіку інноваційної організації освітнього процесу підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти: на методологічному рівні її визначають компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний і рефлексивний підходи; на змістовому рівні — інтеграція проблемного, контекстного, інтерактивного, цифрового та проєктного навчання; на організаційному рівні — зміна ролей викладача й студента, посилення самостійної та

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

групової роботи, збільшення частки педагогічного моделювання, кейсів і професійно наближених завдань; на результативному рівні — формування педагога нового типу, здатного діяти гнучко, рефлексивно, технологічно грамотно й педагогічно доцільно.

Отже, інноваційні технології в організації освітнього процесу підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти слід розглядати як стратегічний ресурс модернізації вищої педагогічної освіти. Їхнє значення полягає в тому, що вони забезпечують перехід від традиційної знаннєвої моделі до діяльнісно-компетентнісної, професійно орієнтованої та рефлексивної системи підготовки фахівця. Проблемне, контекстне, особистісно орієнтоване, змішане, цифрово підтримане, інтерактивне й STEM-орієнтоване навчання не лише оновлюють форми й методи роботи, а формують нову якість професійного становлення майбутнього педагога, здатного діяти в умовах змін, мислити стратегічно, комунікувати, проєктувати, рефлексувати й реалізовувати принципи дитиноцентризму в освітній практиці [1–6].

Таким чином, інноваційна діяльність у сфері професійної підготовки педагогів дошкільної освіти має розглядатися не як факультативне доповнення до традиційної системи, а як ключовий напрям її сучасного оновлення. Саме вона визначає перспективи формування педагога нової генерації — конкурентоспроможного, технологічно грамотного, педагогічно гнучкого, ціннісно зорієнтованого та здатного до творчого професійного саморозвитку.

Важливим напрямом подальшого поглиблення інноваційної організації освітнього процесу є осмислення не лише окремих технологій, а й тих внутрішніх механізмів, через які вони впливають на професійне становлення майбутнього педагога дошкільної освіти. У цьому контексті слід наголосити, що інноваційна технологія є педагогічно цінною не сама по собі, а завдяки тому, що змінює характер навчальної активності студента. Якщо за традиційної моделі здобувач освіти переважно відтворює зміст, запропонований викладачем, то в інноваційній моделі він поступово входить у простір професійного вибору, аналітичного мислення, практичного конструювання й рефлексивного осмислення власних рішень. Саме ця зміна позиції — від виконавця

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

до суб'єкта професійного розвитку — є одним із найсуттєвіших результатів модернізації підготовки педагогічних кадрів [2; 4].

Для сфери дошкільної освіти така трансформація має особливе значення, оскільки професійна діяльність вихователя не зводиться до механічного виконання методичних інструкцій. Педагог закладу дошкільної освіти щоденно працює в умовах змінної динаміки дитячої групи, емоційної насиченості комунікації, необхідності поєднувати розвиток, виховання, підтримку, організацію гри, взаємодію з батьками та спостереження за індивідуальним поступом дитини. Відтак у системі його підготовки особливої ваги набувають ті технології, які формують здатність діяти не за жорстким шаблоном, а в логіці педагогічної доцільності, професійної чутливості й відповідального творчого вибору. У цьому сенсі інноваційні технології виступають не лише засобом оновлення освіти, а й середовищем поступового професійного визрівання майбутнього фахівця.

Одним із важливих наслідків упровадження інноваційних технологій є зміна характеру зв'язку між теоретичним знанням і практичною підготовкою. У традиційній моделі ці два компоненти часто функціонують послідовно: спочатку студент опановує певний масив теоретичної інформації, а згодом намагається застосувати її в практичній діяльності. Проте для підготовки педагога дошкільної освіти такий лінійний підхід не є достатньо продуктивним, оскільки педагогічна дія вимагає не механічного переносу знання в практику, а його постійної інтерпретації, ситуативного уточнення й переосмислення. Саме інноваційні технології забезпечують більш складну і якісно вищу модель зв'язку між теорією і практикою, за якої знання відразу функціонують як інструмент аналізу, проєктування й професійного рішення [3; 4].

У цьому аспекті особливо продуктивною є інтеграція кількох технологій у межах одного освітнього циклу. Наприклад, самостійне опрацювання матеріалу в межах *flipped classroom* може поєднуватися з проблемним аналізом кейсу на занятті, далі переходити в фасилітовану дискусію, а завершуватися проєктним або рефлексивним завданням. Така багатокомпонентна організація

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

навчання істотно посилює професійну ефективність освітнього процесу, оскільки студент не лише знайомиться з теоретичними положеннями, а одразу включається в різні способи їх осмислення, застосування, обговорення й оцінювання. У результаті формується не фрагментарне, а структуроване професійне бачення, яке є вкрай необхідним для діяльності в закладі дошкільної освіти.

Особливої уваги потребує питання про те, яким чином інноваційні технології впливають на формування педагогічної рефлексії. Для сучасної підготовки педагогічних кадрів це питання є принциповим, оскільки професійна зрілість педагога виявляється не лише в здатності діяти, а й у здатності осмислювати власну дію, аналізувати її ефективність, помічати педагогічні труднощі, співвідносити свої рішення з потребами дитини та, за необхідності, коригувати власну практику. Саме інноваційні технології, зокрема кейс-метод, фасилітовані дискусії, проєктне навчання, цифрові інструменти аналізу й групові форми роботи, створюють умови для систематичного розвитку рефлексивного компонента професійної підготовки. Без цього компонента педагогічна діяльність ризикує залишитися формально правильною, але внутрішньо негнучкою й малочутливою до реального освітнього процесу.

Окремо слід наголосити на ролі інноваційних технологій у розвитку комунікативної компетентності майбутнього педагога дошкільної освіти. У сучасному закладі дошкільної освіти комунікація виступає не допоміжним елементом професійної діяльності, а її ядром. Педагог повинен уміти будувати довірливу взаємодію з дитиною, партнерське спілкування з батьками, професійний діалог із колегами, коректну комунікацію в міждисциплінарній команді, а також володіти навичками фасилітації, пояснення, підтримки, переконання та ненасильницького розв'язання конфліктів. Саме тому інтерактивні технології, тренінгові формати, рольові ігри, симуляції педагогічних ситуацій та групові дискусії мають не лише методичне, а й глибоко професієтворче значення. Вони дають студентів можливість не просто вивчити, якою має бути педагогічна комунікація, а пережити її, апробувати різні стратегії взаємодії, зіткнутися з емоційною складністю професійного

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

спілкування та поступово виробити власну культуру педагогічного діалогу.

Важливим аспектом інноваційної організації освітнього процесу є також розвиток у студентів здатності до педагогічного проєктування. Для сучасного вихователя закладу дошкільної освіти проєктувальна компетентність означає вміння бачити освітній процес не як сукупність окремих дій, а як цілісну систему, у якій взаємопов'язані мета, зміст, середовище, форми активності дитини, очікувані результати, способи підтримки її ініціативи та взаємодія з родиною. Саме інноваційні технології — передусім проєктне навчання, STEM-підхід, контекстне моделювання, кейси та змішане навчання — формують це бачення, оскільки спонукають студента мислити не фрагментом заняття, а структурою педагогічної ситуації загалом. Така здатність особливо важлива в умовах сучасної дошкільної освіти, яка дедалі більше орієнтується на цілісний розвиток дитини, інтеграцію освітніх ліній і підтримку індивідуальних траєкторій розвитку.

Суттєвим є і те, що інноваційні технології значною мірою впливають на формування дослідницької позиції майбутнього педагога. У сучасних умовах вихователь уже не може бути лише користувачем готових методичних рішень. Йому необхідно вміти аналізувати педагогічні явища, спостерігати за динамікою розвитку дітей, оцінювати ефективність власних підходів, робити висновки й удосконалювати практику. Саме тому проєктно-дослідницькі форми навчання, проблемні завдання, аналіз освітніх ситуацій, робота з науковими джерелами, мікродослідження та розроблення власних педагогічних рішень мають розглядатися як важливий інструмент підготовки педагога нового покоління. Вони виховують не лише виконавця, а фахівця, який мислить аналітично й здатний до професійного саморозвитку [2; 3].

Окремий вимір інноваційної організації освітнього процесу пов'язаний із формуванням готовності студента до інклюзивної й диференційованої педагогічної взаємодії. Сучасна професійна діяльність педагога закладу дошкільної освіти вже не може розглядатися поза контекстом різноманітності дитячого розвитку, тому майбутній вихователь має вміти бачити індивідуальні потреби дитини, розуміти варіативність темпів її розвитку, співпрацювати з

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

фахівцями команди супроводу та гнучко добирати педагогічні засоби. Інноваційні технології, зокрема проблемне навчання, кейс-метод, контекстне моделювання й інтерактивні форми роботи, створюють умови для засвоєння цієї логіки педагогічної варіативності, що є важливим для розвитку професійної чутливості та відповідальності.

Ще одним наслідком упровадження інноваційних технологій є посилення мотиваційної складової професійної підготовки. На відміну від традиційно організованого навчання, яке нерідко сприймається як послідовність обов'язкових дисциплін, інноваційні технології переводять студента з позиції формального виконання в позицію зацікавленої професійної участі. Особливо це стосується технологій, що включають самостійний пошук, проєктну роботу, творче моделювання, дискусії, ігрові формати й дослідницькі завдання. Це має принципове значення, оскільки саме професійна мотивація значною мірою визначає готовність майбутнього вихователя до саморозвитку, роботи в умовах труднощів і збереження педагогічної стійкості.

Слід також зважати на те, що ефективне впровадження інноваційних технологій потребує певної педагогічної культури самого закладу вищої освіти. Якщо інноваційні методи використовуються епізодично, несистемно або як формальна данина освітнім трендам, вони не забезпечують глибинної зміни професійної підготовки. Справжня ефективність інноваційної організації освітнього процесу можлива лише за умови, що вона підтримується на рівні освітньої програми, методичної політики кафедри, культури взаємодії між викладачами і студентами, системи практичної підготовки та способів оцінювання результатів навчання. Це означає, що інноваційні технології повинні бути інтегровані не лише в окремі заняття, а в загальну логіку професійної підготовки.

У цьому зв'язку особливої ваги набуває питання про оцінювання результатів інноваційного освітнього процесу. Традиційний контроль, зорієнтований переважно на відтворення теоретичних знань, не дає можливості повною мірою виявити ті зміни, які формуються завдяки інноваційним технологіям. Якщо йдеться про розвиток критичного мислення, комунікативної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

гнучкості, рефлексивності, здатності до проектування, командної роботи, творчого пошуку, то й система оцінювання повинна бути більш комплексною. Доцільним є поєднання традиційних форм контролю з портфоліо, аналізом кейсів, оцінюванням проєктних рішень, самооцінкою, взаємооцінкою, рефлексивними звітами та презентацією професійно орієнтованих продуктів діяльності. Саме така система дає змогу фіксувати не лише засвоєний зміст, а й динаміку професійного становлення студента.

У монографічному аспекті важливо підкреслити, що інноваційні технології в організації освітнього процесу не просто забезпечують ефективніше навчання, а змінюють антропологію професійної підготовки. Вони формують інший тип майбутнього педагога — не того, хто лише знає, а того, хто вміє діяти, мислити, взаємодіяти, аналізувати, оновлювати й проєктувати. У підготовці педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти це особливо важливо, оскільки сама професія вихователя поєднує в собі педагогічний, психологічний, комунікативний, етичний та організаційний виміри. Тільки за умов інноваційно організованого освітнього процесу можна сформувати фахівця, здатного інтегрувати ці виміри в реальній професійній практиці.

Отже, сучасна система підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти потребує не часткової модернізації окремих методів, а послідовної інноваційної трансформації організації освітнього процесу. Її основою мають бути системне поєднання проблемного, контекстного, інтерактивного, цифрового, проєктного й STEM-орієнтованого навчання, особистісно орієнтований характер взаємодії, зміна ролі викладача, підтримка самостійності студента, інтеграція теорії та практики, розвиток педагогічної рефлексії й нові підходи до оцінювання результатів підготовки. Саме така логіка забезпечує формування конкурентоспроможного, професійно зрілого, гнучкого й ціннісно зорієнтованого педагога дошкільної освіти, здатного ефективно діяти в умовах сучасних освітніх змін. Водночас потенціал інноваційних технологій не слід абсолютизувати. Сам факт використання новітніх методів, цифрових інструментів чи інтерактивних форм ще не гарантує якісного оновлення професійної підготовки. У сучасній практиці інноваційність

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

нерідко підмінюється лише зовнішньою новизною: змінюється форма подачі матеріалу, але сутність освітнього процесу залишається незмінною, а студент зберігає пасивну позицію. За таких умов інноваційна технологія втрачає системотвірний зміст і перетворюється на формальний елемент навчання.

Для підготовки фахівців дошкільної освіти це особливо небезпечно, оскільки специфіка професії вимагає не ефектності, а педагогічної доцільності. Майбутній вихователь має вміти розрізняти, коли технологія справді підтримує розвиток дитини, професійне мислення, рефлексію та взаємодію, а коли лише створює враження сучасності. Тому в системі професійної підготовки важливо формувати критичне ставлення до інновацій і вміння оцінювати їхній педагогічний потенціал відповідно до вікових потреб дітей, завдань дошкільної освіти та цінностей дитиноцентризму. Інноваційність у педагогіці не може бути самоціллю, а має підпорядковуватися логіці розвитку дитини й професійного зростання педагога. У цьому контексті особливо важливою є проблема формального впровадження цифрових технологій. Сучасне освітнє середовище об'єктивно вимагає від викладача й студента цифрової грамотності, володіння платформами дистанційної взаємодії, навичками створення мультимедійного контенту, використання онлайн-ресурсів, віртуальних симуляцій і цифрових освітніх продуктів. Проте для сфери дошкільної освіти принципово важливо, щоб цифровізація не руйнувала гуманістичну основу педагогічної підготовки. Якщо цифрові інструменти починають витісняти живу дискусію, реальне професійне спостереження, педагогічне моделювання, групову взаємодію і рефлексивне осмислення досвіду, то вони послаблюють, а не підсилюють якість професійної підготовки. Саме тому в підготовці майбутніх вихователів цифрові технології мають використовуватися як інструмент підтримки, розширення й унаочнення педагогічного досвіду, а не як його сурогат.

Поряд із цим слід враховувати ще одну суттєву небезпеку — методичну фрагментарність упровадження інноваційних технологій. Вона виявляється тоді, коли окремі викладачі активно використовують проблемне навчання, кейси, flipped classroom, STEM-проекти чи фасилітовані дискусії, однак ці практики не

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

поєднані між собою в єдину логіку професійної підготовки. Унаслідок цього студент може брати участь у низці сучасних, змістовно цікавих занять, але не бачити загальної траєкторії власного професійного зростання. Для монографічного осмислення проблеми це має принципове значення: інноваційні технології стають справді результативними лише тоді, коли вони функціонують як цілісна система, а не як набір ізольованих педагогічних рішень. Саме тому одним із ключових завдань кафедри та освітньої програми є координація інноваційних підходів, їх змістова наступність, внутрішня узгодженість і підпорядкованість спільному результату — формуванню педагога нового покоління.

Із цією проблемою безпосередньо пов'язане питання педагогічних умов ефективного впровадження інноваційних технологій. Насамперед ідеться про науково-методичну готовність викладача до їх осмисленого використання. Сучасний викладач закладу вищої освіти не може обмежуватися лише добрим знанням свого навчального предмета. Він повинен розуміти логіку інноваційного освітнього процесу, володіти методикою фасилітації, проєктування навчальних завдань, цифрового супроводу, оцінювання діяльнісних результатів, організації рефлексивного зворотного зв'язку. Без такого рівня професійної культури навіть потенційно ефективна технологія може бути реалізована поверхово, формально або методично некоректно.

Другою важливою умовою є готовність самих здобувачів освіти до активної ролі в навчальному процесі. Інноваційні технології істотно змінюють не лише діяльність викладача, а й позицію студента. Вони вимагають від нього самостійності, внутрішньої дисципліни, готовності до попередньої підготовки, відкритості до дискусії, вміння працювати в команді, приймати відповідальність за власний внесок у спільну роботу. Якщо студент звик лише до пасивного сприймання матеріалу і не готовий до реальної активної участі, то інноваційне середовище може сприйматися ним як надмірно складне, неструктуроване або навіть дискомфортне. Саме тому впровадження інноваційних технологій потребує поступового формування нової культури навчальної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

взаємодії, у якій студент усвідомлює себе не об'єктом викладання, а суб'єктом професійного становлення.

Третьою умовою слід вважати зв'язок інноваційних технологій із реальною педагогічною практикою. Професійна підготовка майбутнього вихователя не може обмежуватися навіть найкраще організованою аудиторною інноваційністю, якщо вона не знаходить продовження в системі практики, спостережень, професійних проб, аналізу реальних випадків і контакту з живим освітнім середовищем закладу дошкільної освіти. Саме практика виступає тим простором, у якому студент перевіряє життєздатність набутих умінь, переконується в доцільності певних технологій, бачить межі їх застосування й навчається співвідносити теоретичні педагогічні конструкції з реальною динамікою дитячого розвитку. Тому ефективна інноваційна організація освітнього процесу у вищій школі повинна бути тісно пов'язана з практичною підготовкою, а не існувати ізольовано від неї.

Четвертою суттєвою умовою є наявність рефлексивного компоненту в усіх етапах інноваційної підготовки. Якщо технологія не супроводжується педагогічним осмисленням, вона переважно залишається на рівні діяльнісного досвіду без його професійного узагальнення. Натомість саме рефлексія дозволяє студентові зрозуміти, чому певний підхід виявився продуктивним, які труднощі виникли в ході завдання, як змінилася його професійна позиція, які висновки можна зробити для майбутньої практики. Для підготовки педагогів дошкільної освіти цей момент є визначальним, оскільки сама професійна діяльність вихователя потребує постійного осмислення як поведінки дитини, так і власних педагогічних дій. Тому інноваційні технології мають бути не лише активними, а й рефлексивно насиченими.

П'ятою умовою виступає створення цілісного освітнього середовища, яке підтримує інноваційну культуру на рівні кафедри, факультету, освітньої програми та інституції загалом. Ідеться про таку організацію академічного простору, в якому інноваційність не є разовою ініціативою, а сприймається як природний спосіб професійної підготовки. Це передбачає відкритість викладачів до взаємообміну досвідом, готовність до методичного оновлення, підтримку міждисциплінарних зв'язків, академічну свободу в

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

доборі форм роботи, заохочення студентських ініціатив та систематичне осмислення результатів упроваджених технологій. Саме така інституційна культура робить інноваційні технології стійким елементом професійної підготовки, а не випадковим педагогічним експериментом.

Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що ефективність інноваційних технологій у підготовці педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти визначається не окремими сучасними формами роботи, а системністю їх упровадження, професійною готовністю викладача, активною позицією студента, поєднанням теорії і практики, рефлексивністю та ціннісною спрямованістю освітнього середовища. Лише за таких умов інноваційні технології стають реальним засобом професійного зростання майбутнього педагога. Отже, модернізація професійно-педагогічної підготовки має бути спрямована не лише на розширення спектра інноваційних технологій, а на формування культури їх педагогічно доцільного застосування. Саме це забезпечує підготовку компетентного, творчого, рефлексивного й професійно гнучкого фахівця дошкільної освіти.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко О. Innovative Technologies as a Means of Forming the Professional Competence of Elementary School Teachers of the New Ukrainian School. *Research in Educational and Psychological Sciences*. 2023. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/5442> (дата звернення: 02.01.2025).
2. Балаєва К. С. *Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності*: монографія. Чернівці, Місто, 2018. 304 с.
3. Застосування інноваційних технологій у процесі теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/ped/article/view/960/1069>

(дата звернення: 02.01.2025).

4. Роганова М. В. Педагогічні інновації в дошкільній освіті – умова успішного розвитку дитини. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2024. № 3 (110). С. 128–136. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/download/981/938/958 (дата звернення: 02.01.2025).
5. Hsu Y. C., Ching Y. H. Mobile and ubiquitous learning in teacher education: A systematic review of pedagogical innovation. *Educational Technology & Society*. 2013. Vol. 16. No. 2. P. 273–285. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.2.273> (дата звернення: 02.01.2025).
6. Bulgacova O. Y. Integrating innovative pedagogical technologies into early childhood education training programs: a comparative analysis. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/381531288_INTEGRATING_INNOVATIVE_PEDAGOGICAL_TECHNOLOGIES_INTO_EARLY_CHILDHOOD_EDUCATION_TRAINING_PROGRAMS_A_COMPARATIVE_ANALYSIS (дата звернення: 02.01.2025).

5.3. Цифровізація освітнього процесу та європейські практики професійної підготовки педагогів

Сучасна система освіти перебуває на етапі глибоких трансформацій, спричинених глобальними процесами цифровізації, інтеграцією до європейського освітнього простору та зростанням вимог до професійної компетентності педагогів. Цифрові технології сьогодні не лише змінюють способи комунікації, отримання й опрацювання інформації, а й радикально трансформують педагогічну діяльність, відкриваючи нові можливості для індивідуалізації навчання, інтерактивності та міжнародної співпраці. У таких умовах підготовка педагогів має бути спрямована на формування цифрової грамотності, здатності працювати з інноваційними платформами, створювати цифровий

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

контент і застосовувати його для розвитку критичного мислення, креативності та самостійності здобувачів освіти. Також постає необхідність адаптації національної системи педагогічної освіти до вимог цифрового суспільства та європейських стандартів якості підготовки педагогів. У контексті реформування освіти в Україні важливо не лише впроваджувати цифрові інструменти, а й осмислювати їх педагогічний потенціал, забезпечуючи методологічну та методичну готовність майбутніх педагогів до використання технологій у професійній діяльності. Європейські практики демонструють ефективні моделі поєднання цифрової компетентності з педагогічною майстерністю, що ґрунтуються на принципах академічної автономії, міждисциплінарності та орієнтації на практичну підготовку. Зіставлення цих підходів із українським освітнім контекстом дозволяє визначити напрями вдосконалення професійної підготовки педагогів, що сприятиме підвищенню її конкурентоспроможності на європейському рівні. Отже, дослідження цифровізації освітнього процесу, зокрема, крізь призму європейських практик є важливим для формування сучасного педагога, здатного ефективно діяти в умовах технологічно орієнтованої освіти та інформаційного суспільства.

Водночас концептуальна чіткість дослідження потребує узгодження термінологічного поля, оскільки в сучасному науковому та нормативному дискурсі паралельно функціонують близькі, але не тотожні поняття «цифровізація», «цифрова грамотність», «цифрова компетентність», «цифрово-педагогічна компетентність». У межах цього параграфа цифровізацію освітнього процесу розглядаємо як системну трансформацію цілей, змісту, методів і організаційних форм професійної підготовки педагога, у якій цифрові технології виступають не зовнішнім доповненням, а внутрішнім інструментом педагогічного проєктування, взаємодії та оцінювання результатів навчання. Цифрова грамотність у такому розумінні є базовим рівнем упевненого володіння цифровими інструментами, тоді як цифрова компетентність передбачає здатність критично добирати ресурси, інтегрувати їх у навчальний процес, створювати цифровий контент, організовувати комунікацію, забезпечувати безпеку даних і дотримання академічної доброчесності. Натомість цифрово-

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагогічна компетентність акцентує саме педагогічний зміст цифрової діяльності: уміння перетворювати технологію на засіб розвитку дитини, підтримки інклюзії, посилення взаємодії з родинами та професійного зростання самого педагога. Така логіка узгоджується з європейською рамкою DigCompEdu, де цифрова компетентність педагога описується як комплекс професійних дій у сферах цифрових ресурсів, організації навчання, оцінювання, розширення можливостей здобувачів освіти та розвитку їхньої цифрової культури [13].

Для підготовки педагогів дошкільної та спеціальної освіти (зокрема майбутніх вихователів і логопедів) зазначені дефініції мають не лише теоретичний, а й прикладний зміст. Специфіка фаху полягає в тому, що цифровий інструмент завжди має бути співвіднесений із віковими можливостями дитини, психогігієнічними вимогами до екранного часу, особливими освітніми потребами, а також із логікою співпраці з батьками й міждисциплінарними командами супроводу. Саме тому цифровізація професійної підготовки у цих галузях не може зводитися до «опанування платформ»; вона має формувати здатність педагога створювати безпечне, доступне й педагогічно доцільне цифрове середовище, де технології працюють на розвиток мовлення, пізнавальних процесів, соціально-емоційної сфери та комунікації [10; 13].

Європейський вимір проблеми виявляється насамперед у тому, що цифрова компетентність педагога у країнах ЄС розглядається як одна з ключових характеристик професійної якості й конкурентоспроможності випускника педагогічних програм. OECD у спеціальному звіті щодо професійного розвитку цифрових компетентностей у сфері раннього дитинства підкреслює, що цифрові навички вихователя мають розвиватися не ізольовано, а через системні механізми підготовки та підтримки – включно з наставництвом, спільнотами практики, курсами підвищення кваліфікації та інтеграцією цифрових інструментів у щоденні педагогічні завдання [10]. У цьому сенсі європейські практики задають не лише технологічний, а передусім методологічний стандарт: цифровізація має бути вбудована в професійну ідентичність педагога та підтримана інституційно.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Водночас результати аналітичних оглядів OECD щодо інтеграції ІКТ у початкову підготовку вчителя показують, що типовим ризиком для різних освітніх систем залишається «інфраструктурна ілюзія» – переконання, що забезпечення технікою автоматично підвищить якість навчання. Насправді ключовим чинником є готовність педагога до методично обґрунтованого використання цифрових ресурсів, а також здатність інтерпретувати технологію як інструмент педагогічних цілей, а не як самоціль [5]. Отже, для українського контексту, де цифровізація освіти відбувається одночасно з євроінтеграційними процесами та викликами війни, актуальним постає завдання переорієнтації професійної підготовки з формального освоєння інструментів на формування цілісної цифрово-педагогічної компетентності, що забезпечує якість, доступність та інклюзивність освітнього процесу [13; 10].

Узагальнюючи вступні положення, доцільно підкреслити: цифровізація освітнього процесу в межах професійної підготовки педагогів має розглядатися як індикатор модернізації всієї педагогічної освіти, оскільки вона вимагає узгодження змісту навчальних дисциплін, практичної підготовки, інструментів оцінювання та моделей професійного розвитку. Для майбутніх вихователів і логопедів цифровізація набуває додаткового виміру – перетворюється на ресурс інклюзії, корекційної підтримки, доказовості діагностики та партнерства з родиною. Саме тому європейські практики, нормативні рамки та емпіричні дані про цифрову компетентність викладачів і педагогів становлять необхідне підґрунтя для визначення ефективних напрямів модернізації вітчизняної підготовки педагогічних кадрів у цифрову епоху [10; 13; 5].

Для забезпечення системності впровадження європейських практик цифровізації доцільним є представлення структурно-функціональної моделі цифровізації професійної підготовки педагогів, яка дозволяє інтегрувати нормативний, методичний та інституційний виміри в єдину логіку розвитку.

Аналіз рамкових документів і досліджень свідчить, що цифровізація професійної підготовки педагогів має розгортатися одночасно в чотирьох взаємопов'язаних площинах:

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

1. *Нормативно-компетентнісна площина* (рамки компетентностей, стандарти, результати навчання) [13; 10];
2. *Змістово-методична площина* (оновлення дисциплін, педагогічний дизайн, інтеграція технологій) [11; 17];
3. *Практико-орієнтована площина* (симуляції, цифрові портфоліо, телепрактика) [7; 9; 16];
4. *Інституційно-організаційна площина* (підвищення кваліфікації, наставництво, спільноти практики) [10].

Цифровізація втрачає ефективність, якщо реалізується лише в одній із площин (наприклад, оновлюється обладнання без зміни методики або вводяться цифрові дисципліни без трансформації практики). Саме тому цифрово-педагогічна компетентність формується як інтегративний результат взаємодії зазначених компонентів. У підготовці вихователів і логопедів ця модель набуває специфіки: технологія повинна бути підпорядкована педагогічній доцільності, інклюзивності та віковим особливостям розвитку дитини (табл. 5.1.).

Таблиця 5.1.

Структурні компоненти цифровізації професійної підготовки педагогів

Компонент	Зміст	Інструменти реалізації	Очікуваний результат
Нормативно-компетентнісний	Інтеграція DigCompEdu у результати навчання	Матриця компетентностей, оновлення ОПП	Сформованість цифрово-педагогічної компетентності
Змістово-методичний	Цифровий педагогічний дизайн	LMS, цифрові кейси, інтерактивні ресурси	Методично обґрунтоване використання ІКТ
Практичний	Моделювання професійних ситуацій	Симуляції, відеоаналіз, портфоліо	Підвищення професійної готовності
Інституційний	Підтримка викладачів і наставників	Курси, спільноти практики	Стійкість цифрових змін

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Європейські практики цифровізації педагогічної освіти демонструють чітку закономірність: технологічне забезпечення є необхідною, але не визначальною умовою якісних змін. Вирішальним чинником стає сформованість цифрово-педагогічної компетентності викладача й майбутнього педагога – здатності перетворювати цифрові інструменти на засіб реалізації педагогічних цілей, а не на самоціль. Саме цей акцент – на компетентності, а не на техніці – задає рамкову логіку DigCompEdu, де цифрова діяльність педагога структурована як система професійних дій: від створення й добору ресурсів до організації навчання, оцінювання, підтримки активності здобувачів освіти та розвитку їхньої цифрової культури [13]. У цьому сенсі DigCompEdu виступає не просто переліком «умінь», а інструментом цільового проєктування підготовки педагогів, коли компетентнісні результати можуть бути операціоналізовані в навчальних дисциплінах, практиках, портфоліо, критеріях оцінювання та траєкторіях професійного розвитку.

Порівняння рамкової логіки DigCompEdu з аналітичними узагальненнями міжнародних досліджень дозволяє уточнити ще один принципово важливий момент: цифровізація не зводиться до «оволодіння платформою», вона передбачає методично вмотивовану зміну педагогічного дизайну. Саме тому сучасні огляди досліджень підкреслюють: педагогічно результативною є та цифровізація, яка спирається на моделі інтеграції технологічного, педагогічного й предметного знання (TPACK) та на поетапну логіку поглиблення інтеграції технологій (на кшталт SAMR), оскільки вони дозволяють перетворити цифрові рішення на керований педагогічний процес, а не на набір випадкових інструментів [11; 17]. Для сфери дошкільної та спеціальної освіти цей підхід особливо значущий, адже тут технологія має бути підпорядкована віковим та індивідуальним особливостям розвитку дитини, забезпечувати доступність, підтримувати комунікацію й не порушувати психогігієнічні норми [10; 13].

Аналітичні звіти OECD щодо підготовки педагогів до ІКТ-інтеграції фіксують типову проблему, актуальну для багатьох освітніх систем: інституції можуть інвестувати в обладнання та програмні рішення, але не забезпечувати системного формування

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

готовності педагога до методично обґрунтованого використання технологій, унаслідок чого цифровізація лишається поверховою і не впливає на якість навчання [5]. У свою чергу сучасний профільний звіт OECD про цифрові компетентності у сфері раннього дитинства підкреслює: професійний розвиток вихователя в цифровому вимірі має будуватися як безперервний процес, підтриманий наставництвом, спільнотами практики, курсами підвищення кваліфікації та інституційними механізмами супроводу [10]. Така логіка зближує нормативний (DigCompEdu) і емпіричний (OECD) виміри європейського підходу: цифровізація набуває статусу системної реформи педагогічної освіти, а не окремого «проєкту з впровадження технологій».

Отже, для узгодження з європейськими практиками українська цифровізація підготовки педагогів має послідовно зміщувати фокус: від технічної модернізації до компетентнісної модернізації, де цифрово-педагогічна компетентність визначається як інтегративний результат підготовки, а DigCompEdu – як рамка її структурування та оцінювання [13; 10; 5].

У сучасних оглядових дослідженнях роль викладача в цифровізації освіти інтерпретується як центральна ланка, що визначає якість інтеграції технологій. Узагальнення umbrella-огляду засвідчує: цифровізація стає педагогічно результативною тоді, коли викладач здатний поєднувати технологічні можливості із цілями навчання, контекстом, культурою академічного середовища та підтримкою здобувачів освіти; натомість нерівномірність розуміння цифрової компетентності та відсутність уніфікованих підходів до її вимірювання створюють бар'єри для порівнянності результатів між країнами й системами [17]. У прикладному сенсі це означає, що «цифрова грамотність» у вузькому технічному значенні не гарантує якості цифрової педагогіки: потрібна здатність педагогічно обґрунтовувати вибір інструменту, прогнозувати його вплив на навчальну активність, забезпечувати інклюзивність, етику й безпеку.

Систематичний огляд компетентностей, моделей і методів у підготовці педагогів підтверджує цю тезу, але розширює її операційно: ефективні програми передбачають одночасний розвиток цифрового оцінювання, педагогічної інтеграції

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

технологій, управління цифровим середовищем, цифрової комунікації/співпраці, а також етичного та безпекового виміру цифрової діяльності [11]. Особливо важливо, що автори фіксують розрив: набагато менше досліджень безпосередньо орієнтовані на підготовку педагогів дошкільної та спеціальної освіти, хоча саме ці сфери потребують максимально делікатної адаптації цифрових інструментів до особливостей розвитку дітей і специфіки комунікації з родинами [11; 10]. Отже, підвищення якості цифровізації в цих галузях потребує не «універсальних» курсів, а спеціалізованих модулів і практик, де цифрові рішення моделюються під конкретні професійні завдання вихователя та логопеда.

Емпіричні дослідження цифрової компетентності викладачів вищої школи дають додатковий аргумент на користь такого підходу: навіть за наявності базових цифрових навичок слабкою ланкою часто залишається педагогічний дизайн цифрового навчання – організація інтерактивності, змішаного формату, цифрового оцінювання та створення якісного цифрового контенту [4]. У цьому сенсі цифрова трансформація підготовки педагогів має включати «подвійну» підготовку: майбутнього педагога як здобувача освіти і викладача як носія цифрово-педагогічної компетентності, що задає стандарти і культуру цифрового викладання в університеті [4; 13].

Отже, європейська логіка цифровізації тримається на трьох взаємопов'язаних умовах: (1) рамковій структурі компетентності (DigCompEdu), (2) інституційній підтримці професійного розвитку викладача (OECD), (3) методичному проектуванні цифрового навчання як керованого процесу (результати оглядів) [13; 10; 11; 17]. Саме синхронізація цих умов дозволяє уникнути «реферативної цифровізації» та перейти до системної модернізації педагогічної освіти.

Європейські моделі цифровізації педагогічної освіти демонструють, що результативність цифрових змін забезпечується не окремими інструментами, а їх інтеграцією в цілісну систему професійної підготовки. У цьому контексті важливими стають не лише технологічні рішення, а й організаційні механізми підтримки викладача, безперервний професійний розвиток, мережі співпраці

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

та інституційна культура використання цифрових засобів у навчанні. Саме така логіка дозволяє перейти від епізодичного використання платформ до формування стабільного цифрового освітнього середовища, у якому цифрові інструменти виступають органічним елементом педагогічної діяльності [10; 13].

Одним із ключових інструментів європейських практик є електронні портфоліо педагогів і студентів. Вони використовуються як засіб накопичення результатів навчання, фіксації професійного прогресу та рефлексії власної діяльності. Зокрема, проекти на кшталт Early Years Digital Portfolio демонструють, що цифрове портфоліо може виступати не лише формою звітності, а й інструментом педагогічного аналізу, самооцінювання та міжпрофесійної комунікації [16]. У контексті підготовки вихователів і логопедів такий інструмент набуває додаткового значення: він дозволяє акумулювати відеофрагменти занять, результати спостережень, цифрові дидактичні матеріали, аналітичні звіти та відгуки наставників, що забезпечує цілісність оцінювання професійної компетентності майбутнього фахівця.

Поширеною практикою є також використання систем управління навчанням (LMS), які в європейських університетах виконують функцію не лише сховища матеріалів, а повноцінного цифрового освітнього середовища. У межах таких систем реалізуються онлайн-курси, цифрове оцінювання, синхронна й асинхронна взаємодія, а також підтримка академічної доброчесності. Досвід університетів Європи засвідчує, що ефективність LMS залежить від рівня цифрової компетентності викладача і від наявності інституційної підтримки – методичних центрів, тьюторів, програм підвищення кваліфікації [10]. Для сфери дошкільної та спеціальної освіти LMS можуть слугувати платформою для створення цифрових методичних матеріалів, взаємодії з батьками, ведення електронної документації та формування спільнот практики.

Особливе місце у цифровізації підготовки педагогів посідають системи професійного розвитку. У цьому контексті цифровізація змінює не лише інструментарій, а й саму природу професійної ідентичності педагога. Формується новий тип професійної культури, у межах якої педагог виступає:

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

- модератором цифрового середовища;
- фасилітатором навчальної взаємодії;
- гарантом цифрової безпеки;
- прикладом відповідальної цифрової поведінки.

Цифрова культура охоплює медіаграмотність, академічну доброчесність, етику онлайн-комунікації, критичне ставлення до інформації та готовність до безперервного професійного розвитку [13; 10].

У підготовці вихователів і логопедів формування цифрової культури має здійснюватися через інтеграцію цифрових компонентів у всі дисципліни, а не шляхом ізольованого викладання окремого курсу.

У багатьох країнах ЄС створено онлайн-платформи підвищення кваліфікації, які забезпечують доступ до курсів, вебінарів, тренінгів і консультацій. Наприклад, платформи професійного розвитку для вихователів раннього дитинства дозволяють формувати індивідуальні траєкторії навчання та підтримувати безперервність професійного зростання [8; 10].

Важливо, що такі системи поєднують формальне і неформальне навчання, створюючи умови для обміну досвідом між педагогами, наставництвом та взаємної підтримки.

Зазначені інструменти функціонують у межах ширшої європейської стратегії цифровізації освіти, де ключовим є принцип інтегрованості: цифрові рішення мають бути вбудовані в освітні програми, практики, оцінювання та дослідницьку діяльність. Така інтеграція забезпечує формування стійкої цифрової культури в закладах вищої освіти, де цифрові технології стають не додатковим ресурсом, а базовим елементом педагогічної діяльності [13].

Ефективна цифровізація професійної підготовки педагогів у європейському освітньому просторі базується на поєднанні інструментальних рішень (LMS, портфоліо, онлайн-платформи) та організаційно-методичної підтримки викладача. Саме синхронізація цих компонентів забезпечує сталість цифрових змін і формування цифрово-педагогічної компетентності як інтегрованого результату підготовки [10; 13; 16].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Цифровізація педагогічної освіти особливо виразно проявляється у сфері практичної підготовки. Якщо традиційна модель передбачала переважно очну практику в закладах освіти, то сучасні європейські підходи доповнюють її цифровими симуляціями, віртуальними лабораторіями, відеокейсами та телепрактикою. Така трансформація не замінює реальний досвід, а розширює можливості його моделювання, підвищує безпеку навчання і дозволяє відпрацьовувати складні професійні ситуації до виходу студента в реальне середовище [9; 7].

У підготовці фахівців із мовленнєвої патології та спеціальної освіти симуляційні технології вже довели свою ефективність. Дослідження демонструють, що використання симуляційних кейсів і віртуальних пацієнтів дозволяє сформувати клінічні та комунікативні навички на рівні, співставному з традиційною практикою [7]. Систематичні огляди також підтверджують, що симуляції сприяють розвитку рефлексивного мислення, знижують професійну тривожність студентів і підвищують готовність до реальної роботи з дітьми та родинами [9].

Професійні стандарти міжнародних асоціацій, зокрема ASHA, передбачають можливість часткового зарахування симуляційної практики як складової клінічного навчання, що свідчить про її визнання на нормативному рівні [3]. Водночас наголошується на необхідності поєднання симуляцій із «живою» практикою, оскільки саме їх інтеграція забезпечує формування комплексної професійної компетентності.

У підготовці педагогів дошкільної освіти активно використовуються віртуальні класи, інтерактивні кейси, відеоаналіз занять і цифрові лабораторії. Середовища типу TeachLivE™ дозволяють студентам відпрацьовувати педагогічні прийоми у безпечному середовищі з віртуальними аватарами дітей, що сприяє розвитку педагогічної майстерності й рефлексії [6]. Такі інструменти особливо важливі для формування навичок комунікації, управління групою та індивідуалізації навчання.

Європейські та міжнародні практики також демонструють зростання ролі телепрактики та дистанційного консультування. Для логопедів це означає опанування телелогопедії, дистанційної роботи з родинами та використання цифрових інструментів

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

діагностики й моніторингу. Для вихователів – розвиток цифрової комунікації з батьками, ведення електронної документації та участь у дистанційних освітніх ініціативах [10].

Цифровізація практичної підготовки педагогів у європейському освітньому просторі спрямована на поєднання реального і віртуального досвіду. Симуляції, відеокейси та віртуальні середовища виступають інструментами попереднього моделювання професійних ситуацій, тоді як очна практика забезпечує інтеграцію набутих умінь у реальному освітньому процесі. Така модель дозволяє підвищити якість підготовки, забезпечити її безперервність і адаптивність до умов цифрового суспільства [9; 7; 6; 3].

Перехід від концептуальних рамок до практичної реалізації цифровізації професійної підготовки педагогів вимагає інституційних змін на рівні освітніх програм, навчальних дисциплін, практичної підготовки та науково-дослідної діяльності. Європейський досвід свідчить, що результативність цифрової трансформації безпосередньо залежить від здатності закладів вищої освіти інтегрувати цифрові інструменти в усі компоненти освітнього процесу – від змісту навчання до системи оцінювання і професійного розвитку викладачів [10; 13]. Саме така інтеграція забезпечує формування цілісної цифрово-педагогічної компетентності, що поєднує технологічну грамотність із методичною доцільністю та рефлексивністю педагогічної діяльності.

У контексті підготовки майбутніх вихователів і логопедів цифровізація освітнього процесу передбачає переосмислення структури освітніх програм. Освітньо-професійні програми «Дошкільна освіта» та «Логопедія» поступово інтегрують цифрові компоненти як у зміст обов'язкових дисциплін, так і у варіативну складову, що відповідає європейським тенденціям оновлення педагогічної освіти [1; 2]. Зміст навчальних курсів доповнюється темами, пов'язаними з цифровою дидактикою, використанням інтерактивних ресурсів, онлайн-платформ, засобів альтернативної та додаткової комунікації, а також з питаннями інформаційної безпеки та етики цифрової взаємодії.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Важливим напрямом модернізації є трансформація методичних дисциплін. У курсах педагогічного і психологічного спрямування цифрові технології розглядаються як інструмент педагогічного проєктування, а не як окрема галузь знань. Такий підхід дозволяє сформувати у студентів розуміння того, що цифрові засоби мають бути інтегровані у традиційні методики навчання і виховання, забезпечуючи їхню варіативність та індивідуалізацію. Для майбутніх вихователів це означає здатність поєднувати ігрові та цифрові форми діяльності, організовувати інтерактивне освітнє середовище та співпрацювати з батьками у цифровому просторі. Для майбутніх логопедів – уміння використовувати спеціалізоване програмне забезпечення, цифрові протоколи діагностики та засоби альтернативної комунікації [10].

Оновлення змісту освітніх програм супроводжується розширенням переліку вибірових дисциплін, спрямованих на розвиток цифрових компетентностей. У європейських університетах подібні курси часто мають міждисциплінарний характер і поєднують педагогіку, психологію та інформаційні технології. Вони охоплюють тематику цифрового контенту, медіаграмотності, онлайн-комунікації, проєктної діяльності та використання штучного інтелекту в освіті [11; 13]. Така структура дозволяє студентам обирати індивідуальну траєкторію розвитку цифрових умінь відповідно до професійних інтересів і майбутньої спеціалізації.

Інституційна цифровізація підготовки педагогів також передбачає модернізацію практичної складової освітнього процесу. Практика у закладах дошкільної та спеціальної освіти доповнюється використанням цифрових інструментів спостереження, аналізу та рефлексії. Студенти залучаються до створення цифрових дидактичних матеріалів, використання електронних журналів, відеоаналізу занять і розробки інтерактивних вправ. Такий підхід дозволяє інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками, формуючи здатність застосовувати цифрові технології у реальному професійному контексті [10; 16].

Особливе значення має підготовка викладачів вищої школи до роботи в умовах цифровізації. Дослідження цифрової

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

компетентності викладачів університетів показують, що навіть за наявності базових технічних навичок викладачі потребують методичної підтримки у створенні цифрового контенту, організації змішаного навчання та оцінюванні результатів у цифровому середовищі [4]. У зв'язку з цим у багатьох європейських університетах запроваджуються системи наставництва, внутрішні тренінги та професійні спільноти, які забезпечують обмін досвідом і підтримку викладачів у процесі цифрової трансформації [10].

Цифровізація освітнього процесу також впливає на організацію науково-дослідної роботи студентів. Використання цифрових ресурсів, онлайн-баз даних, програм для аналізу даних і створення мультимедійних презентацій стає невід'ємною складовою дослідницької діяльності. Студенти залучаються до розробки власних цифрових продуктів – електронних посібників, інтерактивних ігор, онлайн-курсів – що сприяє формуванню їхньої професійної автономії та творчості [11]. Такий підхід відповідає європейській тенденції інтеграції дослідницької та цифрової компетентностей у підготовці педагогів.

Важливою умовою ефективної цифровізації є розвиток академічної мобільності та міжнародної співпраці. Обмін досвідом із європейськими університетами дозволяє адаптувати кращі практики використання LMS-платформ, цифрових портфоліо, симуляційних середовищ і онлайн-курсів. Участь викладачів і студентів у міжнародних програмах сприяє формуванню відкритості до інновацій, міжкультурної комунікації та професійного зростання [10; 13].

Узагальнюючи, інституційна імплементація цифровізації професійної підготовки педагогів передбачає комплексну трансформацію освітнього процесу: оновлення змісту навчання, модернізацію практичної підготовки, розвиток цифрових компетентностей викладачів і студентів, а також інтеграцію міжнародного досвіду. Саме така системна модель дозволяє забезпечити відповідність підготовки педагогів вимогам цифрового суспільства та європейського освітнього простору.

Європейські практики цифровізації підготовки педагогів демонструють, що ефективність освітніх інновацій значною мірою залежить від їхньої адаптації до специфіки конкретної педагогічної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

галузі. Для сфери дошкільної та спеціальної освіти така адаптація є принципово важливою, оскільки використання цифрових технологій має враховувати вікові особливості дітей, індивідуальні освітні потреби, психогігієнічні норми та особливості взаємодії з родинами. Саме тому цифровізація підготовки вихователів і логопедів передбачає не механічне перенесення універсальних технологічних рішень, а їхнє педагогічне переосмислення відповідно до професійних завдань і контексту діяльності [10; 13].

У європейських програмах підготовки педагогів раннього дитинства цифрові технології інтегруються як у зміст навчальних дисциплін, так і у практичну діяльність студентів. Важливим напрямом є формування в майбутніх педагогів уміння створювати цифровий дидактичний контент, використовувати інтерактивні ресурси для розвитку мовлення, мислення й соціальних навичок дітей, а також організовувати комунікацію з батьками через цифрові платформи. Звіти OECD підкреслюють, що цифрова компетентність вихователя має розвиватися як складова професійної компетентності, а не як окрема технічна навичка. Це передбачає здатність педагога оцінювати педагогічну доцільність використання цифрових засобів, адаптувати їх до конкретної освітньої ситуації та забезпечувати безпечне цифрове середовище для дитини [10].

Для підготовки логопедів цифровізація набуває особливого значення, оскільки сучасні технології відкривають нові можливості для діагностики, корекції та моніторингу мовленнєвого розвитку. У міжнародній практиці широко використовуються цифрові протоколи обстеження, програми для аналізу мовлення, онлайн-платформи для дистанційних консультацій і спеціалізоване програмне забезпечення для альтернативної та додаткової комунікації. Такі інструменти дозволяють підвищити точність діагностики, забезпечити безперервність корекційної роботи та розширити доступ до фахової допомоги [9; 3]. Водночас їх ефективне використання потребує відповідної підготовки майбутніх логопедів, що включає опанування як технічних, так і методичних аспектів цифрової діяльності.

Європейські університети активно впроваджують змішані моделі підготовки, які поєднують традиційні форми навчання з

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

онлайн-курсами, цифровими симуляціями та дистанційною практикою. Такий підхід дозволяє забезпечити гнучкість освітнього процесу, індивідуалізацію навчання та розвиток навичок самостійної роботи. Використання електронних портфоліо, цифрових журналів і систем онлайн-оцінювання сприяє підвищенню прозорості та об'єктивності оцінювання результатів навчання, а також формуванню рефлексивної позиції студента щодо власного професійного розвитку [16; 10].

Однією з найменш концептуалізованих, але критично важливих складових цифровізації є трансформація системи оцінювання. Європейські практики демонструють перехід від епізодичного контролю до безперервного цифрового моніторингу професійного зростання студента [10].

Цифрові інструменти оцінювання виконують три ключові функції:

- діагностичну;
- формувальну;
- аналітичну.

Використання електронних журналів, цифрових рубрик, відеорефлексії та портфоліо дозволяє зробити процес оцінювання прозорим і доказовим [16].

Особливої актуальності це набуває в підготовці логопедів, де фіксація динаміки корекційного процесу є важливою складовою професійної діяльності [9].

Таблиця 5.2.

Порівняльна характеристика традиційної та цифрової моделей оцінювання

Критерій	Традиційна модель	Цифрова модель
Форма фіксації	Паперові звіти	Електронне портфоліо
Зворотний зв'язок	Після завершення практики	У режимі реального часу
Доказовість	Часткова	Відео-, аудіофіксація
Рефлексія	Обмежена	Структурована цифровими інструментами

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Інтеграція європейських практик цифровізації у підготовку педагогів передбачає також розвиток міжінституційної співпраці. Участь у міжнародних проєктах, академічних обмінах і спільних дослідженнях дозволяє закладам вищої освіти адаптувати сучасні технології до національного освітнього контексту та забезпечити відповідність підготовки педагогів європейським стандартам. Така співпраця сприяє формуванню професійних мереж, обміну досвідом і впровадженню інноваційних методик у навчальний процес [10; 13].

Важливим аспектом цифровізації є також формування цифрової культури майбутніх педагогів. Це передбачає розвиток критичного мислення, медіаграмотності, відповідального ставлення до використання інформації та дотримання етичних норм у цифровому середовищі. Європейські рамки компетентностей підкреслюють, що цифрова культура є невід'ємною складовою професійної ідентичності сучасного педагога, який має не лише використовувати технології, а й формувати у здобувачів освіти відповідальне ставлення до цифрового простору [13].

Водночас адаптація європейських практик до українського освітнього контексту потребує врахування специфічних умов функціонування системи освіти. Це стосується як матеріально-технічного забезпечення, так і організаційних можливостей закладів освіти, рівня підготовки викладачів і доступності цифрових ресурсів. У таких умовах цифровізація підготовки педагогів має здійснюватися поетапно, з урахуванням наявних ресурсів і потреб освітньої системи. Важливо забезпечити методичну підтримку викладачів, створити умови для професійного розвитку та впроваджувати цифрові інструменти як складову освітніх програм, а не як додатковий елемент навчання [10].

Узагальнення європейських практик дозволяє зробити висновок, що цифровізація підготовки вихователів і логопедів має розглядатися як комплексний процес, що охоплює зміст освіти, методи навчання, практичну підготовку та систему професійного розвитку. Такий підхід забезпечує формування сучасного педагога, здатного ефективно діяти в умовах цифрового суспільства,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

використовувати технології для розвитку дітей і підтримувати професійне зростання впродовж життя.

Системний аналіз європейських практик цифровізації педагогічної освіти дозволяє констатувати, що сучасний етап розвитку підготовки педагогічних кадрів характеризується переходом від технологічно орієнтованих моделей до компетентнісно орієнтованих. Якщо на початкових етапах цифровізація освіти пов'язувалася переважно з технічним забезпеченням закладів освіти, то нині ключовим чинником її ефективності визнається сформованість цифрово-педагогічної компетентності викладачів і майбутніх педагогів. Саме ця компетентність забезпечує здатність інтегрувати цифрові інструменти у навчальний процес з урахуванням педагогічних цілей, вікових особливостей здобувачів освіти та специфіки освітнього середовища [13; 10].

У європейському освітньому просторі цифрова компетентність педагога розглядається як інтегрована характеристика професійної діяльності, що поєднує технологічні, педагогічні та предметні знання. Такий підхід знаходить відображення у використанні моделей інтеграції технологій у навчання, зокрема ТРАСК, які дозволяють описати взаємодію змісту навчання, педагогічних методів і цифрових ресурсів. Застосування цих моделей у підготовці педагогів забезпечує перехід від фрагментарного використання цифрових інструментів до їх системної інтеграції в освітній процес [11; 17].

Європейські дослідження також підкреслюють, що цифровізація освіти має розглядатися як елемент ширшої трансформації педагогічної діяльності. Вона впливає на структуру навчальних програм, форми взаємодії між викладачами й студентами, методи оцінювання та організацію практичної підготовки. У цьому контексті цифрові технології виступають не лише засобом передачі інформації, а й інструментом формування нових освітніх практик, орієнтованих на активну участь здобувачів освіти, розвиток критичного мислення та співпраці [10].

Особливої уваги потребує питання формування цифрової культури педагога. У сучасних європейських підходах цифрова культура розглядається як складова професійної етики та

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

відповідальності педагога, що включає дотримання норм інформаційної безпеки, авторського права, академічної доброчесності та етичної взаємодії в цифровому середовищі. Формування такої культури є важливим завданням підготовки педагогів, оскільки саме вони виступають провідниками цифрових цінностей і норм у роботі з дітьми та студентами [13].

Аналіз європейських практик засвідчує, що цифровізація підготовки педагогів має міждисциплінарний характер. Вона передбачає інтеграцію знань із педагогіки, психології, інформаційних технологій, менеджменту освіти та комунікації. Такий підхід дозволяє забезпечити комплексний розвиток професійної компетентності педагога, який має бути готовим до роботи в умовах швидких технологічних змін і постійного оновлення освітніх практик [11].

Важливим аспектом цифровізації є також її вплив на систему оцінювання результатів навчання. У європейських університетах дедалі ширше використовуються цифрові інструменти оцінювання, які дозволяють здійснювати моніторинг навчальних досягнень, аналізувати активність студентів і надавати зворотний зв'язок у режимі реального часу. Такі інструменти сприяють підвищенню об'єктивності оцінювання, розвитку рефлексивних умінь студентів і формуванню їхньої відповідальності за результати навчання [10].

Цифровізація педагогічної освіти також впливає на організацію науково-дослідної діяльності. Цифровізація педагогічної освіти трансформує характер педагогічної взаємодії, розширюючи її за межі традиційного аудиторного простору. Сучасний педагог дедалі частіше взаємодіє зі здобувачами освіти через цифрові платформи, онлайн-середовища та інтерактивні ресурси. Це потребує формування нових комунікативних компетентностей, що включають уміння організовувати дистанційну взаємодію, підтримувати мотивацію студентів і забезпечувати емоційну залученість у цифровому середовищі [10].

У підготовці вихователів і логопедів цифрова комунікація має особливе значення, оскільки передбачає взаємодію не лише зі студентами, а й із батьками та фахівцями міждисциплінарної команди. Використання цифрових засобів комунікації дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу, обмін

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

інформацією та координацію корекційної роботи. Водночас ефективність такої взаємодії залежить від рівня сформованості цифрової культури й етичних норм використання інформації [13].

Цифрова педагогічна взаємодія передбачає використання різноманітних форматів: відеоконференцій, онлайн-форумів, інтерактивних завдань, спільних проєктів і цифрових портфоліо. Такі формати сприяють розвитку співпраці, критичного мислення та самостійності студентів. Вони також дозволяють забезпечити індивідуалізацію навчання, що є важливим для підготовки педагогів до роботи з різними категоріями дітей [11].

У європейських практиках цифрова комунікація розглядається як складова педагогічного дизайну, що потребує спеціальної підготовки викладачів. Це включає опанування методик онлайн-викладання, використання інтерактивних інструментів і забезпечення психологічного комфорту учасників освітнього процесу. Формування таких умінь сприяє підвищенню якості педагогічної взаємодії та ефективності освітнього процесу [10].

Використання цифрових ресурсів, онлайн-баз даних, інструментів аналізу даних і візуалізації результатів розширює можливості проведення досліджень і сприяє інтеграції студентів у наукову діяльність. Це дозволяє формувати у майбутніх педагогів дослідницьку компетентність і здатність до інноваційної діяльності, що є важливою складовою професійного розвитку [11].

Узагальнюючи, цифровізація професійної підготовки педагогів у європейському освітньому просторі виступає системною трансформацією, яка охоплює всі компоненти освітнього процесу: зміст навчання, методи викладання, практичну підготовку, оцінювання та науково-дослідну діяльність. Її ефективність залежить від здатності закладів вищої освіти інтегрувати цифрові технології у професійну підготовку педагогів, забезпечуючи формування цифрово-педагогічної компетентності як інтегрованого результату освіти.

Системний характер цифровізації педагогічної освіти зумовлює необхідність розглядати її не як окремий напрям модернізації, а як формування цілісної інституційної екосистеми. У межах такої екосистеми взаємодіють нормативні рамки, освітні

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

програми, цифрова інфраструктура, професійні спільноти викладачів і механізми безперервного професійного розвитку. Європейський досвід переконує, що ефективність цифрових трансформацій безпосередньо залежить від рівня узгодженості цих елементів і їх інтеграції в освітню політику закладу вищої освіти [10; 13].

Інституційна екосистема цифровізації передбачає наявність стратегічного бачення розвитку цифрової компетентності педагогів, яке закріплюється у внутрішніх документах закладу освіти, освітніх програмах і планах підвищення кваліфікації. Важливою умовою є створення середовища професійної підтримки викладачів, що включає методичні центри, консультаційні служби, цифрові лабораторії та платформи для обміну досвідом. Такі структури виконують функцію посередника між технологічними можливостями та педагогічною практикою, сприяючи усвідомленому впровадженню інновацій у навчальний процес [10].

У європейських університетах значна увага приділяється розвитку спільнот практики, які об'єднують викладачів різних спеціальностей для спільного опрацювання цифрових методик. Участь у таких спільнотах сприяє професійній рефлексії, обміну досвідом і формуванню культури співпраці. Для підготовки вихователів і логопедів це має особливе значення, оскільки дозволяє поєднати педагогічні, психологічні та технологічні підходи до роботи з дітьми [11].

Інституційна екосистема цифровізації також передбачає інтеграцію цифрових технологій у науково-дослідну діяльність. Використання цифрових платформ для збору й аналізу даних, проведення онлайн-досліджень і створення цифрових освітніх продуктів розширює можливості наукової роботи студентів і викладачів. Це сприяє формуванню дослідницької культури та готовності до інноваційної діяльності в професійній сфері [11; 17].

Важливим компонентом екосистеми є розвиток цифрової інфраструктури, що включає доступ до онлайн-платформ, навчальних ресурсів, програмного забезпечення та технічної підтримки. Однак досвід європейських країн засвідчує, що навіть високий рівень технічного забезпечення не гарантує ефективності цифровізації без належної підготовки педагогів. Саме тому

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

інституційна екосистема має орієнтуватися на поєднання технологічних ресурсів із педагогічною компетентністю [10].

Інтеграція зазначених компонентів формує умови для сталого розвитку цифрової педагогічної освіти, у межах якої цифрові технології виступають не додатковим ресурсом, а невід'ємною складовою професійної діяльності педагога. Такий підхід забезпечує узгодженість освітніх програм, практичної підготовки та професійного розвитку викладачів, що відповідає європейським тенденціям модернізації педагогічної освіти.

У контексті підготовки вихователів і логопедів цифровізація набуває особливого значення, оскільки дозволяє розширити можливості педагогічної взаємодії, підвищити ефективність корекційної роботи та забезпечити доступність освітніх послуг для дітей з різними освітніми потребами. Використання цифрових технологій у цих галузях сприяє розвитку інклюзивної освіти, підтримці індивідуальних освітніх траєкторій і підвищенню якості освітнього процесу [10].

Водночас адаптація європейських практик до українського освітнього контексту потребує врахування національних особливостей, ресурсних можливостей і нормативно-правових умов функціонування системи освіти. Цифровізація підготовки педагогів має здійснюватися з урахуванням цих факторів, забезпечуючи поступовий перехід до сучасних моделей навчання та професійного розвитку. Важливим завданням є створення умов для безперервного професійного зростання педагогів, підтримки їхньої цифрової компетентності та інтеграції міжнародного досвіду в освітню практику [10; 13].

Водночас адаптація європейських практик до українського освітнього контексту потребує врахування національних особливостей, ресурсних можливостей і нормативно-правових умов функціонування системи освіти. Цифровізація підготовки педагогів має здійснюватися з урахуванням цих факторів, забезпечуючи поступовий перехід до сучасних моделей навчання та професійного розвитку. У сучасних європейських підходах до модернізації педагогічної освіти дедалі більшої ваги набуває питання оцінювання цифрової зрілості освітніх програм підготовки

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагогів. Йдеться не лише про визначення рівня володіння окремими цифровими інструментами, а про комплексну оцінку готовності системи професійної підготовки до функціонування в умовах цифрового освітнього середовища. Цифрова зрілість у цьому контексті розглядається як інтегрований показник, що поєднує інфраструктурні, організаційні, методичні та культурні компоненти цифровізації освітнього процесу.

Європейські освітні політики наголошують, що ефективна цифровізація підготовки педагогів можлива лише за умови системного моніторингу результатів і регулярної рефлексії впроваджених змін. У багатьох країнах ЄС запроваджуються інструменти самооцінювання цифрової готовності закладів вищої освіти, які дозволяють визначити рівень інтеграції цифрових технологій у зміст навчальних програм, методи викладання, організацію практичної підготовки та систему професійного розвитку викладачів. Такі інструменти орієнтовані не на контроль, а на підтримку стратегічного розвитку освітніх інституцій і формування культури постійного вдосконалення.

Важливим аспектом оцінювання цифрової зрілості є аналіз рівня сформованості цифрово-педагогічної компетентності викладачів. Європейська рамка DigCompEdu визначає шість сфер професійної діяльності педагога в цифровому середовищі: професійна взаємодія, створення та використання цифрових ресурсів, організація навчання, оцінювання, розширення можливостей здобувачів освіти та розвиток їхньої цифрової компетентності [13]. Використання цієї рамки у підготовці педагогів дозволяє здійснювати не лише діагностику рівня компетентності, а й планувати індивідуальні траєкторії професійного зростання.

Оцінювання цифрової зрілості програм підготовки педагогів також передбачає аналіз того, наскільки цифрові технології інтегровані у практичну підготовку студентів. У європейських університетах дедалі частіше застосовуються електронні портфоліо, цифрові щоденники практики, відеорефлексія та онлайн-супервізія. Такі інструменти дозволяють забезпечити прозорість процесу професійного становлення майбутнього

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагога та створюють умови для системної рефлексії власної діяльності.

Водночас досвід європейських країн свідчить, що цифрова зрілість освітніх програм не може бути досягнута лише шляхом технічного оснащення. Ключову роль відіграє управлінська підтримка цифрових змін, створення професійних спільнот викладачів і формування культури відкритого обміну досвідом. Саме ці чинники забезпечують стійкість цифрових інновацій і дозволяють уникнути ситуації, коли використання технологій носить фрагментарний характер.

Для української системи підготовки педагогів використання підходів до оцінювання цифрової зрілості є важливим інструментом модернізації освітніх програм. Воно дозволяє не лише визначити поточний стан цифровізації, а й сформулювати стратегічні напрями її подальшого розвитку. Зокрема, йдеться про необхідність узгодження змісту навчальних дисциплін із сучасними вимогами цифрового суспільства, розширення можливостей практичної підготовки студентів у цифровому середовищі та створення системи безперервного професійного розвитку викладачів.

Отже, впровадження механізмів оцінювання цифрової зрілості освітніх програм підготовки педагогів сприяє переходу від ситуативних цифрових новацій до системної цифрової трансформації педагогічної освіти. Це створює підґрунтя для формування відкритої, гнучкої та інноваційної системи професійної підготовки педагогів, здатної ефективно реагувати на виклики цифрового суспільства.

Важливим завданням є створення умов для безперервного професійного зростання педагогів, підтримки їхньої цифрової компетентності та інтеграції міжнародного досвіду в освітню практику [10; 13].

Однією з визначальних тенденцій розвитку педагогічної освіти в умовах цифровізації є посилення міждисциплінарного характеру професійної підготовки педагогів. Цифрове освітнє середовище потребує від педагога не лише педагогічних і методичних знань, а й розуміння психологічних, технологічних і комунікативних аспектів навчання. У європейських освітніх

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

програмах підготовки педагогів спостерігається тенденція до інтеграції змісту педагогічних, психологічних і технологічних дисциплін у межах спільних навчальних модулів, що сприяє формуванню цілісної професійної компетентності.

Особливо актуальною така інтеграція є для підготовки вихователів і логопедів, діяльність яких передбачає врахування індивідуальних особливостей розвитку дитини, використання асистивних технологій та організацію комунікації з родинами. У цьому контексті цифрові інструменти виступають не лише засобом навчання, а й ресурсом для діагностики, корекційної роботи та професійної взаємодії з батьками й фахівцями суміжних галузей.

Європейські освітні практики демонструють, що ефективність цифрової підготовки педагогів значною мірою залежить від здатності освітніх програм забезпечити взаємозв'язок теоретичної, практичної та дослідницької складових підготовки. Це передбачає створення навчальних модулів, у яких студенти виконують міждисциплінарні проекти, застосовуючи цифрові технології для розв'язання реальних професійних завдань. Такий підхід сприяє формуванню дослідницької позиції майбутнього педагога та розвитку його готовності до інноваційної діяльності.

Упровадження міждисциплінарних підходів у підготовку педагогів дозволяє подолати фрагментарність знань і забезпечити цілісне бачення ролі цифрових технологій у професійній діяльності. Це створює передумови для формування педагога нового типу – фахівця, здатного інтегрувати педагогічні, психологічні й технологічні знання у процесі організації освітнього середовища.

Отже, міждисциплінарний підхід до цифровізації педагогічної освіти є важливою умовою підвищення її якості та відповідності сучасним європейським стандартам підготовки педагогів.

Таким чином, європейські практики цифровізації педагогічної освіти демонструють можливість створення гнучкої, відкритої та інноваційної системи підготовки педагогів, здатної відповідати викликам цифрового суспільства. Їх адаптація до українського освітнього середовища сприятиме модернізації підготовки педагогічних кадрів, підвищенню якості освіти та зміцненню

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів
позицій національної педагогічної освіти в європейському освітньому просторі (табл. 5.3.).

Таблиця 5.3.

Ключові напрями модернізації підготовки педагогів у цифрову епоху

Напрямок	Зміст	Очікуваний ефект
Освітні програми	Інтеграція цифрових компетентностей	Підвищення якості підготовки
Практика	Симуляції, телепрактика	Формування професійної готовності
Оцінювання	Портфоліо, цифровий моніторинг	Об'єктивність оцінювання
Профрозвиток	Онлайн-платформи, наставництво	Стійкість змін
Комунікація	Цифрові середовища взаємодії	Розширення професійних можливостей

Представлена систематизація дозволяє окреслити ключові вектори модернізації професійної підготовки педагогів у цифрову епоху. Їх реалізація потребує узгоджених дій на рівні освітньої політики, інституційної стратегії та методичної роботи викладачів. Важливим завданням є забезпечення балансу між технологічними інноваціями та педагогічною доцільністю, що дозволяє уникнути формалізації цифровізації та зберегти її гуманістичну спрямованість [13; 10].

Цифровізація педагогічної освіти має розглядатися як процес, що забезпечує розширення можливостей професійної діяльності педагога, підвищення доступності освіти та розвиток інклюзивного середовища. Водночас вона потребує постійного аналізу ефективності впроваджених інструментів і корекції освітніх практик відповідно до змін соціокультурного контексту. Саме така рефлексивна позиція дозволяє забезпечити сталість і результативність цифрових трансформацій у підготовці педагогів.

Таким чином, європейські практики цифровізації педагогічної освіти демонструють можливість створення гнучкої, відкритої та інноваційної системи підготовки педагогів, здатної відповідати викликам цифрового суспільства. Їх адаптація до українського

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

освітнього середовища сприятиме модернізації підготовки педагогічних кадрів, підвищенню якості освіти та зміцненню позицій національної педагогічної освіти в європейському освітньому просторі.

Проведений аналіз засвідчує, що цифровізація професійної підготовки педагогів у європейському освітньому просторі є не фрагментарним технологічним оновленням, а системною трансформацією педагогічної освіти, що охоплює цілі, зміст, методи, форми організації навчання, практичну підготовку та професійний розвиток викладачів. Європейські підходи демонструють чітке зміщення акценту з інфраструктурного забезпечення на формування цифрово-педагогічної компетентності як інтегрованого результату підготовки, що поєднує технологічні, педагогічні та предметні знання [13; 10].

Цифрова компетентність педагога в європейському дискурсі розглядається як складова професійної ідентичності, що включає не лише володіння інструментами, а й здатність педагогічно обґрунтовано інтегрувати цифрові ресурси в освітній процес, забезпечувати безпечне й етичне цифрове середовище, організовувати змішане навчання та здійснювати цифрове оцінювання. Рамкові моделі інтеграції технологій у навчання (зокрема TRACK) та структуризація цифрової діяльності педагога в межах DigCompEdu створюють методологічне підґрунтя для модернізації освітніх програм і розробки критеріїв оцінювання сформованості цифрово-педагогічної компетентності [13; 11; 17].

Європейський досвід доводить, що ефективність цифровізації підготовки педагогів залежить від інституційної підтримки змін: систем професійного розвитку, наставництва, спільнот практики, цифрових платформ для підвищення кваліфікації та обміну досвідом [10]. Саме поєднання нормативних рамок, методичних інструментів і організаційних механізмів забезпечує сталість цифрових трансформацій та їх інтеграцію в академічну культуру закладу вищої освіти.

Особливого значення цифровізація набуває у сфері підготовки вихователів і логопедів. Для дошкільної освіти вона відкриває можливості створення розвивального цифрового середовища, підтримки індивідуалізації навчання та комунікації з родинами.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Для логопедії цифрові інструменти стають засобом підвищення точності діагностики, розширення доступності корекційних послуг і забезпечення безперервності професійної взаємодії. Разом із тим використання цифрових технологій у цих галузях потребує чіткої методичної регламентації та врахування вікових, психогігієнічних і етичних аспектів освітнього процесу [9; 10; 3].

Аналіз симуляційних і змішаних моделей практичної підготовки підтверджує, що поєднання реального й віртуального досвіду дозволяє підвищити якість формування професійних умінь, зменшити ризики помилок у роботі з дітьми та забезпечити більш усвідомлений перехід до самостійної педагогічної діяльності [7; 9; 6]. Використання цифрових портфоліо, систем онлайн-оцінювання та відеоаналізу занять сприяє прозорості оцінювання й розвитку рефлексивної позиції майбутнього педагога [16].

Узагальнення європейських практик дозволяє визначити ключові орієнтири модернізації професійної підготовки педагогів в умовах цифровізації:

- інтеграція цифрових компетентностей у структуру освітніх програм;
- системна підготовка викладачів до цифрово-педагогічної діяльності;
- модернізація практичної підготовки через використання симуляцій і цифрових інструментів аналізу;
- розвиток цифрової культури й академічної доброчесності;
- забезпечення міжінституційної та міжнародної співпраці як ресурсу інноваційного розвитку [10; 13].

Адаптація зазначених підходів до українського освітнього контексту потребує поетапної реалізації, врахування ресурсних можливостей закладів освіти та забезпечення методичного супроводу викладачів. Водночас інтеграція європейських стандартів цифрової компетентності у підготовку вихователів і логопедів створює передумови для підвищення якості педагогічної освіти, її конкурентоспроможності та відповідності вимогам цифрового суспільства.

Таким чином, цифровізація професійної підготовки педагогів постає як стратегічний напрям модернізації педагогічної освіти, що

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів

сприяє формуванню сучасного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах технологічно насиченого освітнього середовища, забезпечувати інклюзивність, інноваційність і якість освітнього процесу відповідно до європейських стандартів розвитку педагогічної професії [13; 10].

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дошкільна освіта: освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: галузь знань А Освіта, спец. А2 Дошкільна освіта / розроб. Т. Колтунович [та ін.]. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича, 2025. 18 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1nmWx3oMdMzeIZBHfVBrXxUe-gyNf9dTp/view> (дата звернення: 03.01.2026).
2. Логопедія: освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: галузь знань 01 Освіта, спец. 016 Спеціальна освіта / розроб. І. Перепелюк [та ін.]. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича, 2025. 16 с. URL: <https://docs.google.com/document/d/1oQF57s9H1BzNKhTO0xQsemNB2IhhdcYV/edit> (дата звернення: 03.01.2026).
3. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Standard VI: Clinical Practicum (Simulation guidance). URL: <https://www.asha.org/certification/2020-slp-standards-and-implementation-procedures/standard-vi/> (дата звернення: 03.01.2026).
4. Dias Trindade S., Albuquerque C. University Teachers' Digital Competence: A Case Study from Portugal // *Social Sciences*. 2021. Vol. 11, No. 10. Article 481. DOI: 10.3390/socsci11100481. URL: <https://www.mdpi.com/2076-0760/11/10/481> (дата звернення: 03.01.2026).
5. Enochsson A.-B., Rizza C. ICT in Initial Teacher Training: Research Review // *OECD Education Working Papers*. 2009. No. 38. Paris: OECD Publishing. URL: <https://www.oecd.org/en/publications/ict-in-initial-teacher->

[training-research-review_220502872611.html](https://www.researchgate.net/publication/3220502872611/training-research-review) (дата звернення: 03.01.2026).

6. Exceptional Education Doctoral Programs (Buffalo State College). TeachLivE™. URL: <https://exceptionaleducation.buffalostate.edu/teachlive> (дата звернення: 03.01.2026).
7. Hill A. E., et al. Simulation can replace part of speech-language pathology placement time: A randomised controlled trial // *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2021. (Abstract/record). URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32098509/> (дата звернення: 03.01.2026).
8. Individualized Professional Development (iPD) Portfolio (U.S. Office of Head Start). URL: <https://headstart.gov/professional-development/individualized-professional-development-ipd-portfolio/individualized-professional-development-ipd-portfolio> (дата звернення: 03.01.2026).
9. Nagdee N., Sebothoma B., Madahana M., Khoza-Shangase K., Moroe N. Simulations as a mode of clinical training in healthcare professions: a scoping review to guide planning in speech-language pathology and audiology during the COVID-19 pandemic and beyond // *South African Journal of Communication Disorders*. 2022. Vol. 69, No. 2. Article 905. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9452917/> (дата звернення: 03.01.2026).
10. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Professional Development for Digital Competencies in Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing, 2023. 104 p. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/05/professional-development-for-digital-competencies-in-early-childhood-education-and-care_8d1a624e/a7c0a464-en.pdf (дата звернення: 03.01.2026).
11. Osorio Vanegas H. D., Segovia Cifuentes Y. de M., Sobrino Morrás A. Educational Technology in Teacher Training: A Systematic Review of Competencies, Skills, Models, and Methods // *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 8. Article 1036. DOI:

- 10.3390/educsci15081036. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/8/1036> (дата звернення: 03.01.2026).
12. Paños-Castro J., Korres O., Iriando I., Petchame J. Digital Transformation and Teaching Innovation in Higher Education: A Case Study // *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 8. Article 820. DOI: 10.3390/educsci14080820. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/8/820> (дата звернення: 03.01.2026).
13. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (JRC Science for Policy Report No. JRC107466). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата звернення: 03.01.2026).
14. Roliak A. ICT Implementation in the System of Teacher Education: Nordic Dimension // *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 69, No. 1. P. 258–267. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2361> (дата звернення: 03.01.2026).
15. Speech Pathology Australia. Simulation-based Learning Program. URL: <https://www.speechpathologyaustralia.org.au/Public/Public/About-Us/Ethics-and-standards/Simulation-based-learning-program.aspx> (дата звернення: 03.01.2026).
16. The Early Years Digital Portfolio (EYDP) project. URL: <https://eydigifolio.ipb.pt/index.php> (дата звернення: 03.01.2026).
17. Wohlfart O., Wagner I. Teachers' role in digitalizing education: an umbrella review // *Educational Technology Research and Development*. 2023. Vol. 71, No. 2. P. 339–365. DOI: 10.1007/s11423-022-10166-0. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-022-10166-0> (дата звернення: 03.01.2026).

5.4. Інноваційні моделі формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності фахівця дошкільної освіти

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні та європейському освітньому просторі позначений не лише оновленням нормативних орієнтирів, модернізацією змісту фахової підготовки й розширенням цифрових та інклюзивних практик, а й глибоким переосмисленням самого образу фахівця дошкільної освіти. Якщо в традиційній моделі професійної підготовки домінував акцент на засвоєнні методик, програмових вимог, форм організації освітнього процесу та функціонально-рольових характеристик майбутнього педагога, то в сучасній освітній парадигмі дедалі більшого значення набувають характеристики, які виходять за межі інструментальної готовності й стосуються особистісно-професійного ядра фахівця. Ідеться про педагогічну майстерність, професійну ідентичність, рефлексивність, суб'єктність, здатність до інноваційного мислення, до професійного самопроєктування й відповідального здійснення педагогічної місії в мінливих соціокультурних умовах [1; 3; 11; 23].

Саме тому в системі професійної підготовки фахівця дошкільної освіти інноваційні освітні технології доцільно розглядати не лише як сукупність нових форм, методів, цифрових інструментів або організаційних рішень, а насамперед як середовище й механізм формування нового типу педагога. У такій оптиці інноваційність набуває не вузькотехнологічного, а глибоко антропологічного й професієтворчого значення, оскільки стосується того, якою мірою освітній процес у закладі вищої освіти здатний забезпечити становлення цілісної, внутрішньо вмотивованої, ціннісно зрілої, педагогічно майстерної особистості, яка не тільки володіє професійними знаннями й уміннями, а й усвідомлює власну професійну належність, приймає цінності професії та конструює індивідуальну траєкторію професійного розвитку [2; 4; 17; 21].

Для сфери дошкільної освіти така постановка питання є особливо значущою. Професійна діяльність педагога закладу дошкільної освіти є складною багаторівневою системою, у якій поєднуються освітня, виховна, комунікативна, партнерська, емоційно-підтримувальна, інклюзивна, організаційна та культуротворча функції. На відміну від низки інших педагогічних спеціалізацій, тут надзвичайно важливого значення набувають

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

тонкі механізми педагогічної взаємодії, вікова чутливість, здатність до емпатійного супроводу, фасилітації дитячого розвитку, побудови безпечного й розвивального середовища, а також до продуктивної співпраці з родинами, колегами й міждисциплінарною командою [1; 11; 12]. Саме тому якість підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти не може бути зведена лише до суми освітніх компонентів. Вона дедалі очевидніше визначається тим, наскільки майбутній педагог здатний інтегрувати професійні знання, цінності, досвід, особистісні якості, рефлексивні вміння й педагогічну позицію у власний стиль професійної діяльності.

У цьому контексті педагогічна майстерність і професійна ідентичність постають не периферійними, а центральними результатами сучасної професійної підготовки. Більше того, вони дедалі частіше розглядаються як взаємопов'язані феномени, що забезпечують внутрішню цілісність професійного становлення педагога. Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема професійної ідентичності вчителя, викладача, майбутнього педагога посідає одне з провідних місць у сучасному міжнародному педагогічному дискурсі. Дослідники підкреслюють, що професійна ідентичність не є статичною характеристикою або формальним результатом опанування професії, а формується у процесі взаємодії особистісного досвіду, соціального контексту, професійних очікувань, освітнього середовища, практичної діяльності та рефлексії [3; 4; 16; 17]. Водночас професійна ідентичність пов'язується зі здатністю педагога усвідомлювати себе суб'єктом професійної діяльності, бачити смисл власної праці, співвідносити індивідуальні цінності з цінностями професії та будувати образ власного професійного майбутнього [8; 19; 23].

Не менш вагомою є і проблема педагогічної майстерності, яка в умовах сучасної модернізації освіти також набуває нового змісту. У класичному розумінні педагогічна майстерність пов'язувалася передусім із високим рівнем володіння методами навчання й виховання, мистецтвом педагогічного впливу, комунікативною культурою та педагогічною технікою. Проте в сучасному розумінні вона значно ширша: йдеться про інтегративну професійну якість, що поєднує компетентність, творчість, рефлексію, здатність до

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

адаптації, інноваційність, етичну відповідальність і педагогічну присутність у взаємодії з дитиною. Особливо це стосується фахівця дошкільної освіти, оскільки саме в дошкільному віці педагог виступає не лише транслятором освітнього змісту, а й співтворцем життєвого світу дитини, модератором її соціалізації, підтримки базової довіри до світу, розвитку мовлення, уяви, саморегуляції, емоційної безпеки та первинної суб'єктності [1; 4; 11; 18].

Тому в умовах інноваційного розвитку дошкільної освіти доцільно говорити про необхідність переходу від вузько функціонального розуміння підготовки педагога до моделі, зорієнтованої на формування професійно зрілої особистості, здатної діяти в складному, динамічному, цифровізованому й соціально чутливому освітньому середовищі. Такий підхід повністю узгоджується і з сучасними європейськими орієнтирами у сфері дошкільної освіти, де якість системи ЕСЕС розглядається не лише крізь призму інституційних стандартів, а й через якість педагогічної взаємодії, професійної підготовки персоналу, безперервного професійного розвитку, рефлексивної культури та здатності педагогів забезпечувати інклюзивне, безпечне й стимулювальне середовище для кожної дитини [10; 14; 20].

У цьому сенсі інноваційні моделі формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності майбутнього фахівця дошкільної освіти мають розглядатися як відповідь на кілька взаємопов'язаних викликів. Перший із них стосується розриву між формально засвоєною професійною підготовкою та реальним професійним самовизначенням майбутнього педагога. Другий пов'язаний із необхідністю інтеграції цифрових, інклюзивних, партнерських і рефлексивних практик у професійне становлення студента. Третій зумовлений тим, що в сучасних умовах зростає роль педагога як носія цінностей, фасилітатора розвитку, учасника командної взаємодії та агента змін у закладі дошкільної освіти. Відповідно підготовка фахівця вже не може бути обмежена логікою «передачі знань»; вона повинна будуватися як простір професійного входження, осмислення професійної ролі, випробування себе в різних типах діяльності, рефлексії власного досвіду й вибудови професійної ідентичності [6; 8; 15; 22].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

У наукових джерелах послідовно доводиться, що професійна ідентичність формується найбільш інтенсивно саме в період професійної підготовки, коли студент не лише здобуває теоретичні знання, а й проходить через серію практичних, комунікативних, ціннісних і рефлексивних ситуацій, які поступово формують відповідь на питання «хто я як майбутній педагог» [3; 4; 8; 16]. Для підготовки фахівця дошкільної освіти це має особливе значення, оскільки специфіка професії потребує не лише володіння технологіями, а й внутрішнього прийняття професійної місії, чутливості до дитинства як унікального періоду розвитку, готовності працювати в логіці поваги до дитини, підтримки її індивідуальності та водночас високої педагогічної відповідальності [11; 12; 20].

У свою чергу, педагогічна майстерність не виникає автоматично як наслідок опанування навчальних дисциплін. Вона формується в процесі поступового поєднання знань, досвіду, педагогічного спостереження, комунікативної практики, рефлексії, професійного зворотного зв'язку, наставництва й апробації власних способів педагогічної дії. Саме тому інноваційні моделі її формування повинні спиратися на діяльнісний, рефлексивний, практико-інтегрований, комунікативно-партнерський і цифрово-підтримувальний підходи [5; 6; 14; 18]. У цьому контексті особливого значення набувають педагогічна практика, менторський супровід, кейс-аналіз, моделювання професійних ситуацій, дослідницькі завдання, цифрові портфоліо, рефлексивні есе, професійні спільноти та інші форми роботи, які дозволяють студентів перейти від формального засвоєння професії до її внутрішнього проживання й осмислення [2; 6; 9; 15].

Отже, проблема формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності фахівця дошкільної освіти має розглядатися не як додатковий аспект професійної підготовки, а як її смислове ядро. Саме це ядро забезпечує перехід від знаннєво-репродуктивної моделі освіти до моделі професійного становлення, в якій майбутній педагог поступово набуває здатності діяти творчо, відповідально, рефлексивно й ціннісно вмотивовано. Такий підхід цілком відповідає і сучасним уявленням про якість педагогічної освіти, і запиту на підготовку фахівця дошкільної освіти, здатного

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

до інноваційної діяльності, міжособистісної чутливості, інклюзивної підтримки, цифрової грамотності та професійної стійкості [10; 11; 14; 23].

Теоретико-методологічні засади осмислення педагогічної майстерності фахівця дошкільної освіти

Осмислення педагогічної майстерності як центральної характеристики сучасного фахівця дошкільної освіти потребує передусім уточнення її змісту в системі суміжних понять, які активно використовуються в педагогічній теорії та практиці. У сучасному науковому дискурсі поняття педагогічної майстерності нерідко співвідносять із професійною компетентністю, педагогічною культурою, професійною зрілістю, професійною позицією, суб'єктністю педагога, індивідуальним стилем діяльності. Водночас їх повне ототожнення є методологічно неточним, оскільки кожне з них відображає різні аспекти професійного становлення й функціонування педагога. Для побудови цілісної концепції формування педагогічної майстерності майбутнього фахівця дошкільної освіти важливо не лише визначити її сутність, а й показати її місце у структурі професійного розвитку педагога.

Професійну компетентність доцільно розуміти як інтегровану здатність ефективно виконувати професійні функції на основі відповідних знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлень. Вона є базовою умовою здійснення професійної діяльності та характеризує готовність фахівця розв'язувати типові й нетипові професійні завдання. Проте компетентність ще не вичерпує феномену педагогічної майстерності, оскільки остання передбачає не лише належний рівень професійного володіння діяльністю, а й особливу якість її здійснення — творчу, рефлексивну, особистісно забарвлену, етично вивірену, комунікативно тонку й педагогічно доцільну [1; 4; 21]. Саме в цьому сенсі педагогічна майстерність постає не просто як високий рівень професійної підготовленості, а як якісно вищий щабель інтеграції особистісного та професійного в діяльності педагога.

Педагогічна культура, своєю чергою, відображає ширший контекст професійного буття фахівця, охоплюючи систему педагогічних цінностей, способів мислення, комунікативних норм,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійної етики, ставлення до дитини, батьків, колег, освіти як соціокультурного інституту. Вона створює ціннісно-нормативний горизонт педагогічної діяльності, на тлі якого розгортається майстерність. Проте педагогічна майстерність є більш діяльнісно конкретизованою: вона виявляється у здатності реалізувати педагогічну культуру в реальних умовах взаємодії, у тонкому відчутті педагогічної ситуації, у доречності професійних рішень, в умінні поєднувати методичну доцільність, психологічну чутливість і творчий підхід [11; 12].

Особливого значення це набуває у сфері дошкільної освіти, де професійна діяльність педагога не може бути жорстко алгоритмізованою. Освітній процес у закладі дошкільної освіти має справу з дітьми раннього й дошкільного віку, чий розвиток відбувається нерівномірно, ситуативно, емоційно насичено та значною мірою через гру, взаємодію, наслідування, переживання, тілесну й мовленнєву активність. За таких умов педагогічна майстерність виявляється не лише в тому, наскільки фахівець знає вікові закономірності, програми й методики, а й у тому, як саме він входить у педагогічну взаємодію, як помічає тонкі зміни в поведінці та стані дитини, як підтримує її ініціативу, як створює розвивальне середовище й водночас зберігає педагогічну цілеспрямованість процесу [1; 11; 20].

З огляду на це педагогічну майстерність фахівця дошкільної освіти доцільно визначати як інтегративну професійну якість, що виявляється у здатності ціннісно, творчо, рефлексивно й професійно доцільно організовувати освітню взаємодію з дітьми дошкільного віку, забезпечуючи їхній розвиток, безпеку, емоційне благополуччя, пізнавальну активність, соціалізацію та індивідуалізацію в умовах сучасного освітнього середовища. Таке визначення дозволяє поєднати кілька принципово важливих акцентів. По-перше, педагогічна майстерність не редукується до технологічності або суто методичної вправності. По-друге, вона має виразний ціннісний і рефлексивний вимір. По-третє, її сутність розкривається саме в контексті організації взаємодії, а не тільки в індивідуальному володінні знаннями. По-четверте, вона зорієнтована на розвиток конкретної дитини, а не на формальне виконання освітніх процедур.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Сучасні дослідження професійної ідентичності педагогів переконливо показують, що якісне здійснення професійної діяльності неможливе без внутрішнього прийняття професійної ролі, без сформованого образу «Я у професії», без переживання належності до професійної спільноти та усвідомлення смислу педагогічної діяльності [3; 4; 16]. Саме тому педагогічна майстерність доцільно розглядати не ізольовано, а в єдності з професійною ідентичністю, яка задає її внутрішній смисловий каркас. Педагог, який технічно володіє методиками, але не має сформованої професійної позиції, не усвідомлює цінності своєї діяльності й не ототожнює себе з професією, зазвичай демонструє нестійку, ситуативну або репродуктивну модель професійної поведінки. Натомість педагогічна майстерність як стійка професійна якість формується там, де знання, уміння, цінності, досвід і самосприйняття зливаються в цілісний стиль професійного буття [3; 8; 17; 19].

У методологічному плані дослідження педагогічної майстерності майбутнього фахівця дошкільної освіти доцільно спиратися на сукупність взаємодоповнювальних підходів. Насамперед це компетентнісний підхід, який дає можливість осмислити педагогічну майстерність як інтегрований результат професійної підготовки. Водночас лише компетентнісного підходу недостатньо, оскільки він не завжди повною мірою охоплює смислово-ціннісний і суб'єктний виміри професійного становлення. Саме тому необхідним є також особистісно орієнтований підхід, що дозволяє побачити в майбутньому педагогові не об'єкт формування певних якостей, а суб'єкта професійного саморозвитку. Важливим є і діяльнісний підхід, оскільки педагогічна майстерність не може бути сформована поза реальним або змодельованим професійним досвідом. Не менш значущими є аксіологічний підхід, який акцентує роль професійних цінностей, та рефлексивний підхід, що розкриває механізми осмислення й трансформації власного досвіду [5; 6; 21; 23].

Системний підхід дозволяє розглядати педагогічну майстерність як цілісне багатокomпонентне утворення, в якому окремі складові не існують ізольовано, а перебувають у тісній взаємодії. У контексті професійної підготовки фахівця дошкільної

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

освіти доцільно виокремити щонайменше кілька основних компонентів педагогічної майстерності. Першим є ціннісно-мотиваційний компонент, який охоплює професійну спрямованість, прийняття цінностей дошкільної освіти, позитивне ставлення до професії, зацікавлення розвитком дитини, готовність до педагогіки партнерства та інклюзивної взаємодії. Другим виступає когнітивно-методичний компонент, що включає систему психолого-педагогічних, методичних, вікових, інклюзивних, комунікативних і цифрових знань, необхідних для організації освітнього процесу. Третім є діяльнісно-практичний компонент, пов'язаний із здатністю реалізовувати педагогічні рішення в конкретних ситуаціях, добирати методи й прийоми, створювати розвивальне середовище, взаємодіяти з дітьми та родинами. Четвертий компонент — рефлексивно-аналітичний, що забезпечує здатність оцінювати власні дії, помічати труднощі, переосмислювати досвід, коригувати професійну поведінку. П'ятий — комунікативно-етичний, який виявляється в умінні встановлювати довірливі професійні стосунки, зберігати повагу до гідності дитини, будувати педагогічно виважений діалог. Нарешті, дедалі виразніше окреслюється цифрово-педагогічний компонент, який стосується не лише володіння цифровими інструментами, а й уміння інтегрувати їх у професійну діяльність доцільно, безпечно й педагогічно виправдано [9; 10; 11; 14; 24].

Таким чином, теоретико-методологічне осмислення педагогічної майстерності фахівця дошкільної освіти дає підстави розглядати її як складний інтегративний феномен, що формується на перетині професійної компетентності, ціннісної зрілості, рефлексивної культури, професійної ідентичності та практичного досвіду. Це, у свою чергу, визначає необхідність пошуку таких інноваційних моделей професійної підготовки, які здатні забезпечити не лише засвоєння змісту освіти, а й становлення самого педагога як суб'єкта професійної діяльності. Саме тому наступним кроком у розгортанні проблеми є аналіз професійної ідентичності як результату і водночас внутрішнього механізму професійного становлення майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Професійна ідентичність у сучасній педагогічній науці розглядається як один із ключових феноменів, що визначає не лише

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

характер входження особистості в професію, а й якість її подальшої професійної самореалізації, стійкість до змін, внутрішню вмотивованість та здатність до продуктивного саморозвитку. Упродовж останніх десятиліть проблема професійної ідентичності педагога набула особливої актуальності у зв'язку з трансформацією освітніх систем, зміною суспільних очікувань щодо ролі вчителя, посиленням вимог до рефлексивності, гнучкості, інноваційності та етичної відповідальності педагогічної праці. У такому контексті професійна ідентичність більше не тлумачиться як пасивне пристосування до професійної ролі або як формальна належність до певної професійної групи. Натомість вона постає як динамічне, багатовимірне, внутрішньо пережите утворення, у якому поєднуються самосприйняття особистості, її професійні цінності, уявлення про місію й зміст праці, досвід взаємодії з професійним середовищем, бачення власного професійного майбутнього та способи інтерпретації себе у професії [3; 4; 16; 17].

У системі підготовки фахівця дошкільної освіти проблема професійної ідентичності має особливу вагу, оскільки майбутній педагог цього профілю вступає в професію, яка вимагає не лише належного рівня предметно-методичної підготовленості, а й глибокої особистісної залученості, гуманістичної орієнтації, психологічної чутливості та ціннісного прийняття специфіки раннього й дошкільного дитинства. Саме тому професійне становлення в цій галузі не може зводитися до оволодіння технікою організації занять, дотримання освітніх програм або засвоєння процедурних аспектів роботи в закладі дошкільної освіти. Воно пов'язане з формуванням стійкого й осмисленого образу себе як педагога, з поступовим входженням у ціннісний і смисловий простір професії, із набуттям здатності не лише виконувати педагогічні функції, а й внутрішньо ідентифікувати себе з професійною місією розвитку й підтримки дитини [1; 11; 12; 20].

Наукові підходи до розуміння професійної ідентичності дають підстави стверджувати, що вона має процесуальний, а не статичний характер. Це означає, що професійна ідентичність не формується одномоментно й не є остаточно заданою після завершення навчання у закладі вищої освіти. Вона конструється й реконструюється впродовж усього професійного шляху, однак

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

найбільш інтенсивний етап її становлення припадає саме на період професійної підготовки. У цей час майбутній педагог стикається з необхідністю інтегрувати особисті уявлення про професію, очікування суспільства, зміст фахової освіти, власний досвід практики, оцінки викладачів і наставників, а також власні сумніви, надії, труднощі й професійні проєкції [3; 8; 17; 19]. Саме в цій напрузі між зовнішнім професійним дискурсом і внутрішнім самовизначенням поступово формується відповідь на фундаментальне питання: яким педагогом я є і яким педагогом хочу стати.

Для фахівця дошкільної освіти така динаміка є надзвичайно показовою. Образ себе в цій професії не може будуватися виключно на зовнішніх атрибутах педагогічної діяльності. Він обов'язково включає ставлення до дитини як до цінності, прийняття дитинства як особливої фази людського розвитку, готовність до емоційно забарвленої взаємодії, терпіння, відповідальності, уваги до індивідуального темпу розвитку, а також до роботи в умовах постійної взаємодії з батьками, колегами, адміністрацією та іншими фахівцями. Тобто професійна ідентичність педагога дошкільної освіти формується не лише довкола професійних дій, а довкола певного антропологічного й аксіологічного бачення дитини, розвитку, виховання, освіти, турботи й педагогічної присутності [1; 11; 20].

У цьому контексті доцільно наголосити, що професійна ідентичність не є суто індивідуально-психологічним феноменом. Вона формується в соціальному й культурному просторі професії, де суттєве значення мають професійні наративи, моделі успішного педагога, академічна культура закладу вищої освіти, професійна мова, стилі взаємодії, очікування наставників, вимоги освітніх стандартів, суспільне ставлення до професії, а також образ самої дошкільної освіти в соціальній свідомості. Тому професійна ідентичність майбутнього педагога є водночас і внутрішнім самовизначенням, і результатом входження в певну професійну спільноту [4; 6; 17; 21]. Це особливо важливо враховувати в умовах сучасної модернізації дошкільної освіти, коли професія педагога поступово звільняється від стереотипного уявлення про неї як про допоміжну або переважно доглядову діяльність і дедалі більше

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

утверджується як складна, високовідповідальна, інтелектуально й емоційно насичена професійна практика.

Аналіз досліджень дає підстави виокремити кілька ключових характеристик професійної ідентичності майбутнього педагога. По-перше, вона є смисловою, оскільки пов'язана з усвідомленням особистістю значущості обраної професії та її місця у власній життєвій стратегії. По-друге, вона є ціннісною, бо містить прийняття гуманістичних, етичних, демократичних, інклюзивних орієнтирів педагогічної праці. По-третє, вона має рефлексивний характер, оскільки передбачає постійне осмислення власного досвіду, професійних рішень, успіхів і труднощів. По-четверте, вона є наративною, адже людина вибудовує ідентичність через історії про себе, через інтерпретацію свого минулого, теперішнього і професійного майбутнього. По-п'яте, професійна ідентичність має проєктивний вимір, бо пов'язана з образом можливого професійного «Я», із баченням своєї ролі в майбутньому [7; 8; 16; 17]. Саме тому її становлення потребує не лише інформаційного наповнення освітнього процесу, а й створення таких умов, за яких студент отримує можливість мислити, переживати й осмислювати себе як майбутнього педагога.

З огляду на специфіку дошкільної освіти доцільно говорити про кілька змістових вимірів професійної ідентичності фахівця цього профілю. Один із них є гуманістично-ціннісним і пов'язаний із прийняттям дитиноцентризму, педагогіки партнерства, поваги до гідності дитини, розумінням унікальності дошкільного віку. Інший — комунікативно-взаємодійний, оскільки професійна ідентичність педагога формується через реальний досвід спілкування з дітьми, родинами, колегами, через входження в систему педагогічних стосунків. Ще один вимір — рефлексивно-суб'єктний, пов'язаний зі здатністю усвідомлювати власні сильні сторони, труднощі, професійні переживання, емоційні реакції та способи професійного саморозвитку. Важливим є також інноваційно-проєктувальний вимір, який відображає готовність педагога бачити себе не лише виконавцем усталених норм, а й активним суб'єктом оновлення освітнього процесу, здатним до творчого пошуку, критичного мислення, освоєння нових форм і технологій [2; 9; 11; 24].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Таким чином, професійну ідентичність фахівця дошкільної освіти доцільно визначати як динамічне інтегративне утворення, що охоплює усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності у сфері дошкільної освіти, прийняття цінностей і смислів цієї професії, включеність у професійну спільноту, готовність діяти відповідально, рефлексивно, творчо та етично у взаємодії з дитиною й іншими учасниками освітнього процесу. Таке визначення дозволяє вийти за межі спрощеного розуміння ідентичності як професійного самоназвання й підкреслює її глибокий зв'язок із якістю педагогічної діяльності.

Саме на цьому рівні особливо помітним стає зв'язок між професійною ідентичністю та педагогічною майстерністю. Якщо педагогічна майстерність відображає рівень і якість здійснення професійної діяльності, то професійна ідентичність визначає внутрішню логіку, смисл і ціннісне підґрунтя цієї діяльності. Іншими словами, майстерність відповідає на питання, як педагог здійснює свою працю, тоді як професійна ідентичність — хто він у цій праці, якими смислами її наповнює і як розуміє власну професійну місію. Без такого смислового ядра педагогічна діяльність може залишатися функціонально коректною, але внутрішньо неінтегрованою, нестійкою, схильною до професійного вигорання або репродуктивного відтворення зовнішніх зразків [3; 4; 19; 23].

Для майбутнього педагога дошкільної освіти це особливо актуально з кількох причин. По-перше, саме в цій професії велике значення має емоційна включеність і здатність до чутливого педагогічного контакту, що неможливо підтримувати довготривало без внутрішнього прийняття професії. По-друге, дошкільна освіта потребує високого рівня ситуативної гнучкості, педагогічної імпровізації, партнерської взаємодії з дорослими й дітьми, що також вимагає не лише технічної підготовленості, а й стійкої професійної позиції. По-третє, у сучасних умовах дошкільний педагог працює на перетині різних вимог: освітніх, виховних, інклюзивних, безпекових, цифрових, етичних, а отже, потребує внутрішнього стрижня, який дозволяє інтегрувати ці виміри у власну професійну поведінку [1; 10; 14; 20].

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Наукові праці, присвячені професійній ідентичності, переконливо свідчать, що її формування найбільш ефективно відбувається не через декларативне проголошення цінностей професії, а через досвід осмисленої участі в професійній діяльності. Важливу роль тут відіграють педагогічна практика, наставництво, наративні техніки, рефлексивні завдання, аналіз професійних ситуацій, групові обговорення, професійні спільноти й різні форми підтримувального супроводу студента [6; 7; 8; 18]. Саме тому в системі професійної підготовки фахівця дошкільної освіти професійна ідентичність не повинна вважатися спонтанним продуктом навчання. Її формування має бути спеціально організованим педагогічним завданням, інтегрованим у зміст підготовки, практики, комунікацію зі студентами, способи оцінювання та загальну культуру освітнього середовища закладу вищої освіти.

У цьому зв'язку доцільно наголосити, що професійна ідентичність є не тільки результатом, а й механізмом професійного становлення. Як результат вона відображає міру інтегрованості майбутнього педагога у професію, ступінь осмисленості його професійного вибору, рівень прийняття цінностей і ролей професії. Як механізм вона задає внутрішню активність особистості, спрямовує професійне навчання, впливає на вибір стратегій поведінки, визначає готовність долати труднощі, приймати професійні виклики та інвестувати власні зусилля у професійний розвиток [3; 16; 23]. Фактично професійна ідентичність виконує функцію внутрішнього регулятора, що підтримує цілісність професійного становлення особистості.

Саме тому взаємозв'язок педагогічної майстерності й професійної ідентичності слід розглядати як один із центральних методологічних принципів сучасної професійної підготовки фахівця дошкільної освіти. Педагогічна майстерність без сформованої професійної ідентичності ризикує залишитися набором зовнішніх умінь, що реалізуються репродуктивно або ситуативно. Натомість професійна ідентичність без належного розвитку майстерності може набути декларативного характеру, коли цінності й образ професії не знаходять адекватного втілення в реальній педагогічній дії. Тільки в їхній єдності формується справді

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

зрілий фахівець, здатний не лише знати й уміти, а й розуміти, навіщо і як саме він здійснює свою педагогічну діяльність [1; 3; 4; 21].

З позицій монографічного узагальнення доцільно стверджувати, що педагогічна майстерність є операційно-діяльнісним виявом професійної ідентичності, тоді як професійна ідентичність становить ціннісно-смыслову основу педагогічної майстерності. Це означає, що в сучасній моделі підготовки фахівця дошкільної освіти недостатньо розвивати лише окремі професійні компетентності або формувати ізольовані навички. Необхідно будувати освітній процес таким чином, щоб студент поступово входив у професію на рівні діяльності, переживання, смислу, цінності й саморефлексії. Саме інноваційні освітні моделі створюють для цього найбільш сприятливі умови, оскільки дозволяють поєднати навчання, практику, наставництво, дослідницьку активність, цифрову підтримку й особистісне осмислення професійного досвіду [2; 5; 9; 14].

Отже, професійна ідентичність майбутнього фахівця дошкільної освіти є одночасно підсумком і рушієм професійного становлення, а її формування виступає необхідною передумовою розвитку педагогічної майстерності. Звідси випливає, що пошук інноваційних моделей професійної підготовки має бути спрямований не лише на удосконалення методичних або цифрових інструментів навчання, а й на створення таких умов, за яких майбутній педагог набуває досвіду осмисленої професійної присутності, рефлексивної участі в освітньому процесі та поступового утвердження себе як суб'єкта дошкільної освіти. Саме це відкриває можливість перейти до аналізу власне інноваційних моделей формування педагогічної майстерності майбутнього фахівця дошкільної освіти як цілісної системи професійного зростання.

Інноваційні моделі формування педагогічної майстерності майбутнього фахівця дошкільної освіти доцільно розглядати як цілісні організаційно-змістові конструкції, що забезпечують перехід від традиційної, переважно трансляційної логіки професійної підготовки до логіки професійного становлення, заснованого на активній участі студента у власному фаховому

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

розвитку. Якщо в межах традиційної моделі домінували передавання знань, засвоєння готових алгоритмів та переважно репродуктивне виконання навчальних завдань, то інноваційні моделі ґрунтуються на визнанні студента суб'єктом професійного зростання, який не просто опановує фах, а поступово входить у нього через досвід дії, рефлексії, вибору, відповідальності, професійного самопізнання та осмислення власної ролі в системі дошкільної освіти [2; 5; 11; 21].

Потреба в таких моделях посилюється тим, що сучасний фахівець дошкільної освіти має бути готовим діяти в умовах складного, динамічного й багатовимірного освітнього середовища, яке характеризується інклюзивністю, цифровізацією, посиленням партнерської взаємодії з родинами, міждисциплінарною співпрацею, високою емоційною насиченістю педагогічної праці та необхідністю прийняття гнучких професійних рішень. У таких умовах педагогічна майстерність не може формуватися виключно через лекційне засвоєння знань або фрагментарне опанування методичних прийомів. Вона потребує освітнього середовища, яке дозволяє студентові поступово інтегрувати когнітивний, ціннісний, діяльнісний, рефлексивний і комунікативний досвід у цілісну структуру професійної поведінки [1; 6; 10; 20].

З огляду на це інноваційні моделі формування педагогічної майстерності доцільно аналізувати не як взаємовиключні або жорстко відокремлені підходи, а як взаємодоповнювальні способи організації освітнього процесу, кожен із яких акцентує певний механізм професійного зростання. У реальній системі підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти вони можуть поєднуватися, перетинатися, взаємно посилювати одна одну. Водночас їх аналітичне розмежування є методологічно доцільним, оскільки дозволяє точніше виявити ті ресурси, через які формується педагогічна майстерність, і визначити, які саме організаційно-педагогічні умови є найбільш продуктивними для її розвитку.

Однією з найбільш значущих у сучасних умовах є рефлексивно-діялісна модель формування педагогічної майстерності. Її сутність полягає в тому, що педагогічна майстерність розвивається не шляхом накопичення абстрактних знань про педагогічну діяльність, а через включення студента в

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

різні форми професійно наближеного досвіду, який обов'язково супроводжується його осмисленням, аналізом, інтерпретацією та самокорекцією. У межах цієї моделі рефлексія виступає не додатковим компонентом навчального процесу, а його внутрішнім механізмом, який забезпечує перетворення зовнішнього досвіду на внутрішній професійний ресурс [6; 8; 21; 23].

Для підготовки фахівця дошкільної освіти така модель має особливу цінність, оскільки сама професійна діяльність у цій сфері характеризується високим рівнем ситуативності, емоційної мінливості, необхідністю швидко співвідносити педагогічні дії з реакціями дитини, контекстом групи, цілями розвитку, потребами родини та етичними межами професійного впливу. За таких умов педагогічна майстерність неможлива без розвиненої здатності педагога зупинятися в потоці діяльності, аналізувати власні рішення, помічати не лише зовнішній результат, а й приховані смисли взаємодії, співвідносити свої дії з цінностями професії та коригувати власний стиль поведінки [1; 11; 12]. Саме тому рефлексивно-діяльнісна модель є однією з найбільш природних і водночас найбільш перспективних для сфери дошкільної освіти.

Практична реалізація цієї моделі може здійснюватися через систему рефлексивних завдань, аналіз педагогічних ситуацій, ведення щоденників професійного зростання, написання рефлексивних есе, участь у рефлексивних семінарах, обговорення труднощів педагогічної практики, самооцінювання власної динаміки, аналіз відеозаписів навчальних або практичних фрагментів. Важливо, що рефлексія в такому підході не обмежується емоційним самозвіттом або фіксацією вражень. Вона має ставати інструментом професійного мислення, коли студент навчається бачити причинно-наслідкові зв'язки між своїми педагогічними намірами, конкретними діями, реакціями дітей і загальним результатом взаємодії [6; 8; 9; 18]. Лише за цієї умови рефлексія справді працює як механізм становлення педагогічної майстерності, а не як формальна вимога освітнього процесу.

Для фахівця дошкільної освіти важливо, що рефлексивно-діяльнісна модель сприяє не тільки розвитку професійних умінь, а й формуванню особливого типу педагогічної чутливості. Ідеться про здатність розпізнавати емоційні стани дітей, бачити

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

індивідуальні особливості їхнього розвитку, усвідомлювати власні реакції на складні ситуації, помічати приховані бар'єри у взаємодії, аналізувати доцільність власних педагогічних рішень. Така чутливість не формується через пряме інструктування; вона виникає внаслідок систематичного рефлексивного опрацювання власного досвіду і поступового розвитку внутрішнього професійного спостерігача. У цьому контексті педагогічна майстерність набуває не лише діяльнісного, а й глибоко особистісного виміру, оскільки пов'язується зі здатністю педагога бути свідомо присутнім у взаємодії з дитиною [1; 11; 20].

Не менш значущою в сучасній системі підготовки є практико-інтегрована модель формування педагогічної майстерності. Її провідна ідея полягає в подоланні розриву між університетською теоретичною підготовкою та реальною практикою роботи в закладі дошкільної освіти. У межах цієї моделі педагогічна практика розглядається не як завершальний або допоміжний етап навчання, а як наскрізний простір професійного входження, у якому теоретичні знання набувають діяльнісного змісту, перевіряються в реальних умовах і переосмислюються через досвід безпосередньої взаємодії з дітьми, педагогами й батьками [2; 15; 18; 22].

Традиційною проблемою професійної підготовки педагогів є те, що значна частина студентів тривалий час сприймає професію в абстрактно-теоретичному вимірі, не маючи достатніх можливостей для глибокого занурення в її щоденну практику. У результаті знання про вікові особливості дітей, методики розвитку мовлення, сенсорики, соціально-комунікативної сфери, організації ігрової діяльності чи партнерства з родинами залишаються недостатньо інтегрованими в реальну професійну поведінку. Практико-інтегрована модель долає цю суперечність, оскільки формує педагогічну майстерність через поступове занурення студента в реальні й змодельовані професійні ситуації, де він вчиться не лише «знати про професію», а діяти в ній [2; 11; 20].

У контексті дошкільної освіти така модель має особливу ефективність, оскільки діяльність педагога цієї сфери є значною мірою контекстуальною. Вона залежить від віку дітей, особливостей групи, характеру комунікації, організації простору, темпу перебігу подій, взаємодії з родинами та багатьох інших

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

чинників, які неможливо повноцінно засвоїти поза практичним досвідом. Саме тому педагогічна майстерність майбутнього вихователя, асистента вихователя або іншого фахівця дошкільної освіти повинна формуватися через раннє і систематичне входження в практику, яка є не епізодом, а структурним компонентом професійної підготовки [1; 2; 11].

Практико-інтегрована модель охоплює різні форми професійно наближеного навчання. Це, зокрема, спостереження за роботою досвідчених педагогів, мікрОВикладання, моделювання фрагментів занять, проєктування освітніх ситуацій, участь у проведенні режимних моментів, аналіз практичних кейсів, апробація методичних розробок, проведення міні-занять, включення в діяльність інклюзивної та командної взаємодії. Принципово важливим є те, щоб кожна така форма була не ізольованою, а пов'язаною з теоретичними курсами та супроводжувалася обговоренням, оцінюванням, рефлексією і зворотним зв'язком [2; 6; 15]. У цьому випадку педагогічна практика перестає бути лише «місцем перевірки» уже набутих знань і стає середовищем активного професійного становлення.

Практико-інтегрована модель також сприяє розвитку професійної впевненості, що є істотною складовою педагогічної майстерності. Для багатьох студентів саме перші реальні взаємодії з дітьми виявляються моментом зіткнення між ідеалізованим образом професії та її реальними викликами. Якщо система підготовки не забезпечує підтримуваного входження в цей досвід, студент може сприймати труднощі як ознаку власної непрофесійності. Натомість за умов якісно організованої практико-інтегрованої моделі складні ситуації стають ресурсом професійного росту. Майбутній педагог поступово навчається витримувати невизначеність, аналізувати власні дії, приймати недосконалість перших спроб як закономірний етап становлення й перетворювати практичний досвід на основу професійної зрілості [15; 18; 19].

Важливе місце в сучасних інноваційних моделях формування педагогічної майстерності займає менторсько-супервізійна модель. Її значення зумовлене тим, що професійне становлення майбутнього педагога не може повною мірою відбутися лише через

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

індивідуальне засвоєння знань та самостійне входження в практику. Майстерність у педагогіці значною мірою формується в процесі співучасті, професійного супроводу, діалогу з більш досвідченим фахівцем, отримання кваліфікованого зворотного зв'язку та входження в професійну культуру через живі взаємини [6; 7; 21]. Саме тому наставництво і супервізія набувають значення не тільки організаційних елементів практики, а самостійного механізму розвитку педагогічної майстерності.

У сфері дошкільної освіти роль наставника є особливо ваговою, оскільки багато аспектів педагогічної майстерності не можуть бути передані через формальні інструкції. Тон педагогічного звернення до дитини, доречність втручання, баланс між підтримкою й автономією, культура щоденної комунікації з батьками, чутливість до групової динаміки, організація простору й часу, способи реагування на кризові або конфліктні ситуації — усі ці компоненти професіоналізму засвоюються значною мірою через спостереження, співдію, коментування й поступове переймання професійної логіки досвідченого педагога [1; 6; 11]. У цьому сенсі наставник виступає не лише контролером практики, а медіатором між студентом і професією.

Менторсько-супервізійна модель передбачає якісно інший характер професійного супроводу студента. Йдеться не про одноразове оцінювання або формальний контроль, а про систематичну підтримку, у межах якої майбутній педагог має можливість обговорювати труднощі, ставити професійні запитання, отримувати виражений зворотний зв'язок, аналізувати складні випадки, поступово формувати впевненість у власних силах і водночас розвивати реалістичне бачення професії. Супервізія в такому підході виконує функцію не тільки корекції дій, а й підтримки професійного мислення студента, допомагає йому побачити приховані механізми педагогічної ситуації, усвідомити власні реакції та розширити спектр професійних рішень [6; 18; 23].

Особливо цінним є те, що менторсько-супервізійна модель сприяє становленню рефлексивної й етичної культури майбутнього педагога. У діалозі з наставником студент навчається бачити професію не як набір технік, а як простір відповідального вибору,

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

де кожна дія має психологічні, моральні й розвивальні наслідки. Саме це є принципово важливим для сфери дошкільної освіти, оскільки педагог тут щоденно приймає велику кількість мікрорішень, від яких залежить емоційний комфорт дитини, її безпека, відчуття прийняття, активності й підтримки. Якщо майбутній фахівець набуває досвіду такого професійного аналізу ще на етапі навчання, його педагогічна майстерність формується глибше і стійкіше [1; 6; 20].

Ще одним важливим напрямом інноваційного розвитку професійної підготовки є дослідницько-інноваційна модель формування педагогічної майстерності. Її поява пов'язана з усвідомленням того, що сучасний педагог не може залишатися лише користувачем уже створених методик і технологій. У мінливому освітньому середовищі він повинен бути здатним аналізувати практику, виявляти проблеми, оцінювати ефективність різних педагогічних рішень, адаптувати наявні підходи до конкретних умов і за потреби створювати нові педагогічні рішення. У цьому сенсі педагогічна майстерність пов'язується не тільки з якісним виконанням професійних функцій, а й із дослідницькою чутливістю, інноваційним мисленням, готовністю до критичного переосмислення власної практики [5; 11; 13; 14].

Для майбутнього фахівця дошкільної освіти ця модель є особливо значущою, оскільки дошкільна освіта нині перебуває в полі активних змін: оновлюються програми, посилюється роль інклюзії, цифрової підтримки, партнерства з родинами, емоційного благополуччя дітей, розвитку м'яких навичок, раннього виявлення труднощів розвитку. У таких умовах педагог, який не володіє дослідницьким ставленням до власної діяльності, ризикує відтворювати застарілі практики або формально наслідувати нові підходи без їх глибокого розуміння. Натомість дослідницько-інноваційна модель формує в студента готовність до професійного мислення, заснованого на постановці запитань, аналізі педагогічних явищ, збиранні й інтерпретації інформації, аргументованому виборі методичних рішень [11; 13; 14].

Реалізація цієї моделі в системі професійної підготовки може охоплювати участь студентів у міні-дослідженнях, action research, проєктній діяльності, розробленні та апробації авторських

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

педагогічних ідей, аналізі інноваційних кейсів, створенні методичних продуктів, вивченні й порівнянні європейських практик, оцінюванні ефективності освітніх рішень. Особливо продуктивною є інтеграція дослідницьких завдань із педагогічною практикою, коли студент не лише виконує певні професійні дії, а й вчиться ставити запитання до власного досвіду: чому саме ця взаємодія з дитиною була успішною, які чинники вплинули на активність групи, як змінюється поведінка дітей за різних способів організації середовища, яким є вплив певного цифрового інструменту на включеність дитини [5; 13; 22]. У такому разі педагогічна майстерність формується як здатність діяти осмислено, аргументовано і творчо.

Дослідницько-інноваційна модель також сприяє подоланню пасивно-виконавського ставлення до професії. Вона змінює сам тип професійної самосвідомості студента: майбутній педагог починає сприймати себе не лише як того, хто опановує готовий фах, а як того, хто має право і відповідальність мислити, удосконалювати, пропонувати, адаптувати, оцінювати. Це безпосередньо пов'язано з розвитком педагогічної майстерності, оскільки майстерність у сучасних умовах не може бути лише технічною; вона передбачає інтелектуальну автономію, творчу мобільність і здатність до професійного оновлення [5; 11; 13].

Особливе місце серед інноваційних моделей займає комунікативно-партнерська модель формування педагогічної майстерності. Її значення визначається тим, що в професійній діяльності фахівця дошкільної освіти комунікація не є допоміжним інструментом, а становить саму тканину професійної взаємодії. Педагог у закладі дошкільної освіти постійно перебуває в системі багаторівневих стосунків: з дитиною, групою дітей, батьками, колегами, адміністрацією, асистентами, психологами, вчителем-логопедом, іншими учасниками команди супроводу. Відтак педагогічна майстерність неможлива без високого рівня комунікативної культури, діалогічності, етичної чутливості, уміння вибудовувати партнерську взаємодію і підтримувати атмосферу довіри [1; 11; 20].

Комунікативно-партнерська модель виходить з того, що майстерність педагога розвивається в живій взаємодії, а не лише в

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

індивідуальному опануванні методик. Вона передбачає, що студент має не просто вивчати теорію педагогічного спілкування, а систематично входити в ситуації комунікації, аналізувати їх, пробувати різні стратегії взаємодії, отримувати зворотний зв'язок і поступово формувати власний професійний стиль спілкування. Для цього особливо ефективними є групові форми роботи, фасилітовані обговорення, рольове моделювання складних професійних ситуацій, вправи на розвиток емпатії, техніки ненасильницької комунікації, робота з кейсами партнерства з батьками, міждисциплінарна взаємодія у форматі спільних проєктів [6; 11; 18].

У сфері дошкільної освіти партнерський вимір професійної майстерності є надзвичайно важливим, оскільки сучасний педагог уже не може діяти в авторитарній або ізольованій логіці. Європейські орієнтири якості дошкільної освіти підкреслюють значення взаємоповаги, співпраці з родиною, командного підходу, інклюзивної чутливості, підтримки суб'єктності дитини [10; 20]. Це означає, що майбутній педагог має навчитися не лише організовувати освітній процес, а й будувати такі форми взаємодії, в яких дитина відчуває прийняття, батьки — партнерство, колеги — професійну співдію. Саме в цьому виявляється зріла педагогічна майстерність як здатність не просто впливати, а співпрацювати, не лише керувати, а супроводжувати розвиток.

Таким чином, аналіз інноваційних моделей формування педагогічної майстерності майбутнього фахівця дошкільної освіти дає підстави стверджувати, що найпродуктивнішими є ті моделі, які забезпечують інтеграцію діяльності, рефлексії, практики, наставництва, дослідницького пошуку та партнерської взаємодії. Усі вони в різний спосіб спрямовані на подолання репродуктивної логіки підготовки й на формування педагога як суб'єкта професійної діяльності. Саме така інтеграція дозволяє перетворити педагогічну майстерність із бажаного результату на реальний процес професійного становлення, який підтримується структурою освітнього середовища, змістом підготовки та способом організації взаємодії в закладі вищої освіти.

Інноваційні моделі формування професійної ідентичності фахівця дошкільної освіти постають логічним продовженням тих

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

підходів, що були окреслені щодо розвитку педагогічної майстерності, однак мають власний предметний центр. Якщо моделі формування педагогічної майстерності зосереджені переважно на способах становлення якісної професійної дії, то моделі формування професійної ідентичності стосуються внутрішньої архітекτονіки професійного самовизначення особистості, її ціннісно-сислового входження в професію, осмислення власної ролі, місії та професійного майбутнього. Для системи підготовки фахівця дошкільної освіти це має принципове значення, оскільки саме професійна ідентичність забезпечує внутрішню цілісність професійного зростання, зв'язує окремі освітні впливи в єдину особистісно-професійну траєкторію та запобігає перетворенню фахової підготовки на механічне засвоєння окремих компетентностей без глибокого смислового укорінення в професії [3; 4; 16; 23].

У сучасних умовах потреба в цілеспрямованому формуванні професійної ідентичності майбутнього педагога суттєво зростає. Це пов'язано з кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, сучасна освіта дедалі більше орієнтується на суб'єктність педагога, його автономію, здатність до рефлексивного прийняття рішень, відповідальності й інноваційної ініціативи, а такі якості неможливо забезпечити лише через формальне оволодіння професійними функціями. По-друге, професійна ідентичність є важливим ресурсом стійкості фахівця в умовах змін, невизначеності, емоційного навантаження та професійних викликів. По-третє, саме на етапі підготовки у закладі вищої освіти закладаються ті професійні наративи, ціннісні орієнтири й форми самосприйняття, які в майбутньому визначатимуть характер професійної поведінки педагога [3; 8; 19; 23]. Для сфери дошкільної освіти це особливо актуально, оскільки тут педагогічна діяльність з самого початку вимагає значної особистісної включеності, емоційної зрілості, гуманістичної орієнтації та готовності до безперервної взаємодії.

У зв'язку з цим доцільно виокремити ті інноваційні моделі, які найбільш продуктивно забезпечують формування професійної ідентичності майбутнього фахівця дошкільної освіти. Такими моделями є наративна, спільотно-мережева, ціннісно-аксіологічна та цифрово-рефлексивна. Кожна з них фокусує увагу на окремому

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

механізмі професійного самовизначення, однак у реальному освітньому процесі вони здатні діяти синергійно, взаємно підсилюючи одна одну й утворюючи багатовимірний простір професійного становлення студента.

Однією з найбільш змістовно насичених є наративна модель формування професійної ідентичності. Її методологічною основою є положення про те, що особистість осмислює себе, власний досвід, цінності й професійне майбутнє через історії, які вона розповідає про себе. Ідентичність у такому підході постає не як фіксований набір характеристик, а як наративна конструкція, що розгортається в часі, поєднує минуле, теперішнє й майбутнє, включає досвід успіхів і труднощів, професійні очікування, сумніви, мрії та образи можливого професійного «Я» [8; 16; 17]. Для майбутнього педагога дошкільної освіти це означає, що професійна ідентичність формується не лише в процесі засвоєння знань про дитячий розвиток, методики або організацію освітнього процесу, а й через поступове конструювання власної історії входження в професію.

Наративна модель має особливу педагогічну цінність, оскільки дозволяє майбутньому фахівцеві осмислити, яким чином його попередній життєвий досвід, уявлення про дитинство, спогади про власних педагогів, досвід догляду, виховання, спілкування, а також перші професійні проби впливають на його ставлення до професії та формування професійного образу себе. Саме через наративну роботу студент починає помічати, що професійне самовизначення не виникає на «порожньому місці», а спирається на попередні смисли, емоційні враження, уявлення про значущих інших та особистісні цінності [7; 8; 17]. У цьому сенсі наративна модель не тільки поглиблює самопізнання, а й допомагає інтегрувати особистісний досвід у професійний.

Практична реалізація наративної моделі може охоплювати написання професійної автобіографії, есе на теми професійного вибору, формування образу «Я — майбутній педагог дошкільної освіти», осмислення власних педагогічних вражень від практики, аналіз особистих професійних очікувань, створення рефлексивних наративів про складні педагогічні ситуації та їхній вплив на професійне зростання. Важливо, що ці форми роботи повинні бути не просто засобом вербалізації переживань, а інструментом

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

концептуалізації професійного досвіду. Наратив стає педагогічно продуктивним тоді, коли студент не просто описує, що з ним відбувалося, а вчиться бачити, як саме певні події, стосунки, рішення чи труднощі змінюють його розуміння професії, ставлення до дитини, бачення власної ролі й меж професійної відповідальності [8; 16]. За таких умов професійна ідентичність набуває більшої усвідомленості, послідовності й глибини.

Для сфери дошкільної освіти наративна модель є особливо доречною ще й тому, що сама ця професія пов'язана з глибоким особистісним включенням. Педагог дошкільної освіти не просто реалізує освітню програму; він входить у світ дитинства, співвідносить власні уявлення про розвиток, турботу, підтримку, свободу, дисципліну, партнерство з реальними ситуаціями педагогічної взаємодії. Тому формування професійної ідентичності в цій сфері неможливе без внутрішнього «проговорювання» й осмислення того, що означає бути педагогом дошкільної освіти, як ця професія співвідноситься з особистістю студента, які сторони його внутрішнього світу вона актуалізує, які сумніви чи ресурси виявляє [1; 11; 12]. Саме наративна модель відкриває можливість для такого осмислення.

Не менш важливою є спільотно-мережева модель формування професійної ідентичності, яка ґрунтується на уявленні про те, що ідентичність педагога формується не ізольовано, а в контексті входження до професійних спільнот, включення в систему реальних і символічних професійних зв'язків, взаємодії з викладачами, наставниками, колегами, студентськими групами, практиками, професійними мережами. Професія педагога є соціально й культурно опосередкованою, а тому відчуття професійної належності виникає не лише внаслідок індивідуального самовизначення, а й через досвід бути визнаним, включеним, прийнятим у певне професійне середовище [4; 6; 17; 21].

Для майбутнього фахівця дошкільної освіти цей аспект є надзвичайно значущим. Підготовка до роботи в закладі дошкільної освіти часто здійснюється в умовах, коли студент тривалий час перебуває між двома просторами: академічним і практичним. Якщо між ними не створюється жива взаємодія, професійна ідентичність

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

може залишатися нестійкою, оскільки студент не відчуває себе повноцінним учасником професійної спільноти. Натомість за умов спільотно-мережевої моделі формується досвід належності до педагогічного середовища: студент не просто навчається про професію, а поступово включається у професійний обмін, бере участь у спільних обговореннях, професійних подіях, командних завданнях, взаємонавчанні, спільному аналізі практики [2; 6; 18]. Це сприяє не тільки розвитку комунікативних умінь, а й становленню професійного «ми», без якого ідентичність педагога залишається індивідуально крихкою.

Особливого значення в межах цієї моделі набувають форми горизонтальної й вертикальної взаємодії. Горизонтальні зв'язки між студентами дозволяють обмінюватися досвідом, порівнювати професійні труднощі, підтримувати одне одного в процесі практики, співконструювати смисли професійного становлення. Вертикальні зв'язки з викладачами, наставниками, досвідченими педагогами, адміністрацією закладів дошкільної освіти формують у студентів образ професійної перспективи, дозволяють побачити різні моделі професійного буття, перейняти цінності, стилі взаємодії, способи педагогічного мислення [6; 7; 21]. У такій взаємодії професійна ідентичність зростає через механізми ідентифікації, визнання, співучасті та професійного діалогу.

Спільотно-мережева модель особливо актуальна в контексті сучасних європейських підходів до педагогічної освіти, де велика увага приділяється професійним спільнотам, collaborative learning, learning communities, peer support і формуванню культури професійної взаємодії [10; 14; 20]. Для сфери дошкільної освіти це має додаткове значення, оскільки сама практика роботи в закладі дошкільної освіти передбачає постійну співпрацю, міждисциплінарну взаємодію та комунікацію з родинами. Отже, включення студента в мережу професійних стосунків під час навчання не лише підтримує його професійну ідентичність, а й створює реалістичну модель майбутнього професійного функціонування.

Третім важливим напрямом є ціннісно-аксіологічна модель формування професійної ідентичності. Її значення визначається тим, що професія педагога за своєю природою є глибоко ціннісною.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Жодна педагогічна дія не є цілком нейтральною, оскільки в ній завжди присутнє певне бачення дитини, розвитку, свободи, дисципліни, підтримки, справедливості, взаємоповаги, норми, різноманіття. Тому професійна ідентичність майбутнього педагога не може вважатися сформованою, якщо вона не має чіткого аксіологічного підґрунтя. Саме цінності визначають, як педагог інтерпретує свою діяльність, на що орієнтується в складних ситуаціях, яким чином розуміє власну місію та межі професійного впливу [3; 11; 20; 21].

Для фахівця дошкільної освіти аксіологічний вимір є особливо суттєвим, оскільки дошкільний вік — це період, коли дитина переживає фундаментальні для свого розвитку стани: довіру, безпеку, прийняття, ініціативність, перші форми самостійності, емоційну включеність у взаємодію. Саме тому педагог цієї сфери має не просто дотримуватися методичних вимог, а діяти на основі глибокого прийняття дитиноцентризму, поваги до гідності дитини, розуміння унікальності кожного темпу розвитку, цінності гри, комунікації, творчості, інклюзивності та партнерства з родиною [1; 10; 12; 20]. Усе це повинно ставати не зовнішнім набором декларацій, а частиною внутрішньої структури професійної ідентичності.

Ціннісно-аксіологічна модель може реалізовуватися через систематичне включення в освітній процес дискусій про місію дошкільної освіти, етичні дилеми педагогічної діяльності, ціннісні основи інклюзивної освіти, проблеми професійної відповідальності, межі педагогічного впливу, культуру партнерства з батьками, права дитини та професійну етику. Ефективними є також аналіз етичних кейсів, розгляд конфліктних педагогічних ситуацій, осмислення педагогічних рішень крізь призму цінностей, обговорення власних професійних переконань і суперечностей [11; 20; 21]. За таких умов професійна ідентичність формується не просто як відповідь на питання «ким я буду працювати», а як відповідь на питання «на яких цінностях ґрунтуватиметься моя професійна діяльність».

Особлива продуктивність цієї моделі полягає в тому, що вона забезпечує внутрішню стійкість професійного самовизначення. Якщо професійна ідентичність побудована переважно на зовнішніх

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

очікуваннях або технічних умінь, вона легко зазнає кризи в ситуаціях професійного перевантаження, конфліктів чи невизначеності. Натомість ідентичність, укорінена в цінностях, виявляється більш стійкою, оскільки має глибші смислові опори. Для майбутнього педагога дошкільної освіти це особливо важливо, адже його професійне буття пов'язане з високим рівнем емоційної віддачі, потребою постійно приймати педагогічні рішення в живому людському контексті, а тому потребує міцного аксіологічного фундаменту [1; 3; 20].

У сучасних умовах особливої актуальності набуває цифрово-рефлексивна модель формування професійної ідентичності. Її поява пов'язана з тим, що цифрове освітнє середовище сьогодні не лише змінює інструментарій професійної підготовки, а й впливає на способи самопрезентації, професійної комунікації, участі в професійних спільнотах, організації рефлексії та конструювання образу себе як майбутнього педагога. Відтак цифрова компетентність постає не тільки як сукупність технічних умінь, а і як складова професійної ідентичності, що визначає, яким чином майбутній фахівець присутній у сучасному освітньому просторі, як він осмислює власну цифрову педагогічну роль та якою мірою здатний поєднувати цифрові ресурси з гуманістичною природою педагогічної діяльності [9; 10; 14; 24].

Для фахівця дошкільної освіти ця модель має певну специфіку. З одного боку, цифровізація відкриває нові можливості для навчання, рефлексії, документування професійного росту, створення портфоліо, участі в професійних мережах, комунікації з викладачами й колегами, ознайомлення з інноваційними практиками. З іншого боку, сфера дошкільної освіти потребує особливої вікової, психологічної й етичної чутливості щодо використання цифрових інструментів, оскільки педагог має зберігати пріоритет живої взаємодії, гри, тілесно-емоційного контакту та безпечного розвитку дитини [1; 10; 11]. Отже, цифрово-рефлексивна модель не повинна підміняти професійне становлення технократичними рішеннями; її завдання полягає в тому, щоб допомогти студенту інтегрувати цифровий вимір у власну професійну ідентичність без втрати гуманістичного ядра професії.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Одним із найбільш продуктивних інструментів у межах цієї моделі є цифрове портфоліо. Воно дозволяє студентові фіксувати динаміку свого професійного розвитку, накопичувати приклади власних робіт, практичних розробок, рефлексивних текстів, зворотного зв'язку, результатів проєктної діяльності, аналітичних висновків за підсумками практики. На відміну від звичайного набору матеріалів, цифрове портфоліо може виконувати функцію інструмента професійного самоконструювання, оскільки допомагає студентові побачити себе в розвитку, відстежити, які саме риси, цінності, уміння, інтереси, професійні акценти стають для нього провідними [9; 14; 24]. Таким чином, цифровий ресурс перетворюється на засіб рефлексії й самоідентифікації.

Цифрово-рефлексивна модель включає також участь у професійних онлайн-спільнотах, ведення рефлексивних блогів, використання платформ для самооцінювання професійного розвитку, цифрові форми супервізії, спільний аналіз кейсів у віртуальному середовищі, створення особистих освітніх маршрутів у цифровому форматі. Особливо важливо, що за таких умов студент навчається не тільки споживати цифровий контент, а й відповідально будувати власну професійну присутність у цифровому просторі, співвідносити публічність і професійну етику, критично ставитися до цифрових ресурсів, добирати ті інструменти, які відповідають цінностям і завданням дошкільної освіти [9; 10; 14]. Це безпосередньо впливає на професійну ідентичність, оскільки сучасний педагог дедалі більше усвідомлює себе не лише в аудиторії чи групі, а й у розширеному освітньому середовищі, яке включає цифрову комунікацію, професійні мережі та цифрову репрезентацію педагогічного досвіду.

Отже, інноваційні моделі формування професійної ідентичності фахівця дошкільної освіти дають підстави розглядати цей процес як багатовимірне особистісно-професійне становлення, що здійснюється через наративне осмислення досвіду, включення в професійні спільноти, укорінення в цінностях професії та рефлексивно виважене освоєння цифрового освітнього простору. Усі ці моделі підкреслюють, що професійна ідентичність не є побічним продуктом навчання; вона потребує спеціально організованих педагогічних умов, змістових рішень і форм

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

взаємодії, які дозволяють студентам поступово утверджувати себе як суб'єкта дошкільної освіти. Саме в цьому сенсі професійна ідентичність і педагогічна майстерність виявляються двома взаємозалежними лініями єдиного процесу професійного становлення.

Європейські практики формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності майбутніх педагогів останніми роками дедалі виразніше орієнтуються на інтеграцію кількох взаємопов'язаних вимірів професійної підготовки: компетентнісного, рефлексивного, практико-орієнтованого, ціннісного, цифрового та спільнотного. У європейському освітньому просторі підготовка педагога вже не розуміється лише як передавання системи професійних знань або формування окремих умінь. Натомість пріоритет надається створенню таких моделей професійного становлення, у яких майбутній фахівець поступово входить у професію через поєднання теорії, практики, наставництва, саморефлексії, професійного діалогу й безперервного оновлення власного професійного образу [10; 14; 20; 23].

Особливо показовим є те, що в сучасних європейських документах і дослідженнях проблема якості професійної підготовки педагогів дедалі частіше пов'язується не лише з результатами навчання в традиційному розумінні, а з якістю професійної взаємодії, професійною автономією, готовністю до співпраці, інклюзивною та цифровою компетентністю, здатністю до рефлексивного саморозвитку. У сфері дошкільної освіти ці орієнтири набувають особливої ваги, оскільки якість системи ЕСЕС у європейському підході розглядається як така, що визначається не тільки структурними показниками, а й характером педагогічної взаємодії, фаховим рівнем персоналу, культурою професійного розвитку, здатністю забезпечувати добробут і розвиток дитини, підтримувати партнерство з родиною й будувати інклюзивне середовище [10; 20]. Саме тому європейські практики підготовки педагогів дошкільної освіти дедалі більшою мірою акцентують увагу на формуванні не лише технічної підготовленості, а цілісної професійної суб'єктності педагога.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

У цьому контексті одним із найбільш характерних векторів європейського досвіду є переорієнтація професійної підготовки на модель *reflective practitioner*, тобто на модель рефлексивного практика. Ідеться про те, що професійна майстерність педагога розглядається як така, що не зводиться до правильного застосування наперед заданих методик, а формується через здатність осмислювати власний досвід, інтерпретувати педагогічні ситуації, приймати контекстуально доцільні рішення, аналізувати наслідки власних дій і вдосконалювати практику на основі рефлексії [6; 14; 21]. У підготовці майбутнього фахівця дошкільної освіти така логіка є особливо продуктивною, оскільки саме дошкільне освітнє середовище характеризується високим рівнем мінливості, емоційної насиченості й ситуативної складності. Отже, європейські практики підтверджують доцільність таких форм підготовки, у яких студент вчиться не лише «застосовувати», а й «осмислювати», «інтерпретувати», «обирати» і «відповідати» за власне педагогічне рішення.

Інший важливий вектор європейського досвіду пов'язаний із посиленням практико-орієнтованої складової професійної підготовки. У багатьох сучасних моделях педагогічної освіти практика не розглядається як короткий фінальний компонент навчання, а інтегрується в професійне становлення студента протягом усього періоду підготовки. Саме через практику, що супроводжується рефлексією, наставництвом і професійним діалогом, майбутній педагог поступово входить у професію, формує реалістичне бачення її змісту, відкриває для себе складність педагогічної праці й водночас здобуває досвід професійної дієздатності [15; 18; 22]. Для фахівця дошкільної освіти такий підхід є особливо цінним, оскільки значна частина професійної майстерності в цій сфері пов'язана саме з контекстуальною чутливістю, умінням діяти в конкретній взаємодії, підтримувати розвиток дитини через гру, комунікацію, співучасть і щоденну педагогічну присутність.

Європейські практики також демонструють високу цінність наставництва та індукційної підтримки в професійному становленні педагога. У багатьох дослідженнях підкреслюється, що професійна ідентичність і педагогічна майстерність значно

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

інтенсивніше розвиваються в тих умовах, де студент або молодий фахівець має можливість взаємодіяти з досвідченим наставником, отримувати не лише оцінку, а й професійно обґрунтований зворотний зв'язок, аналізувати складні випадки, поступово входити в професійну культуру через підтримувальні стосунки [6; 7; 21]. Для системи підготовки фахівця дошкільної освіти це означає, що педагогічна практика повинна організовуватися не за логікою формального «допуску до роботи», а як простір професійного супроводу, у якому студент вчиться розуміти приховану логіку педагогічної ситуації, значення професійної етики, цінність партнерства й тонкість щоденного педагогічного вибору.

Не менш важливою особливістю європейських практик є визнання того, що формування професійної ідентичності педагога відбувається в межах професійних спільнот і культур співпраці. У сучасній європейській педагогічній освіті дедалі активніше розвиваються підходи, орієнтовані на collaborative learning, communities of practice, peer support, професійні мережі, міжінституційну взаємодію, горизонтальний обмін досвідом [10; 14; 20]. Ідентичність майбутнього педагога в такій логіці не зводиться до індивідуального самовизначення; вона формується через включення в простір професійної комунікації, у якому студент поступово відчуває себе частиною педагогічної спільноти, засвоює її норми, мову, цінності, стилі взаємодії. Для сфери дошкільної освіти це особливо значущо, оскільки сама професійна практика педагога закладу дошкільної освіти є колективною, партнерською, міждисциплінарною за своєю природою.

Окремо слід підкреслити, що європейські практики дедалі тісніше пов'язують професійну підготовку педагогів із цінностями інклюзії, рівності, поваги до різноманіття, добробуту дитини та етичної відповідальності педагога. У цій оптиці професійна майстерність уже не може бути нейтральною технологічною вправністю; вона розуміється як здатність здійснювати педагогічну діяльність у спосіб, який підтримує розвиток кожної дитини, визнає її гідність, враховує індивідуальні особливості й забезпечує включення в освітнє середовище [10; 20]. Це повністю співвідноситься з потребами сучасної української дошкільної освіти, яка в умовах євроінтеграційних процесів дедалі чіткіше

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

орієнтується на гуманістичну, дитиноцентричну й інклюзивну парадигму. Саме тому адаптація європейського досвіду має передбачати не механічне запозичення окремих інструментів, а глибше переосмислення професійної підготовки як процесу формування ціннісно зрілої, рефлексивної й педагогічно майстерної особистості.

Важливим складником сучасних європейських практик є також розвиток цифрової компетентності педагога не як суто інструментальної навички, а як частини його професійної ролі. У цьому сенсі особливе значення має Європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu, яка пропонує розглядати цифрову компетентність як багатовимірне утворення, що охоплює не лише використання цифрових ресурсів, а й організацію навчання, оцінювання, професійну співпрацю, розширення можливостей здобувачів освіти, критичне й етичне використання цифрових технологій [10; 14]. Для фахівця дошкільної освіти такий підхід є надзвичайно важливим, оскільки дає можливість уникнути спрощеного технократичного бачення цифровізації та вписати цифрові практики в гуманістичну логіку педагогічної діяльності.

Цифрові практики в сучасній системі професійної підготовки виконують щонайменше кілька функцій. По-перше, вони розширюють доступ до знань, кейсів, освітніх ресурсів, професійних мереж і міжнародного досвіду. По-друге, вони створюють нові форми рефлексії, документування професійного зростання та зворотного зв'язку. По-третє, вони підтримують професійне спілкування й співпрацю в академічному та міжінституційному середовищі. По-четверте, вони впливають на способи професійної самопрезентації та конструювання образу себе як сучасного педагога [9; 10; 14; 24]. Усе це означає, що цифровізація змінює не лише інструментарій підготовки, а й саму структуру педагогічної майстерності та професійної ідентичності.

Для майбутнього фахівця дошкільної освіти цифрові практики мають двоїстий вплив. З одного боку, вони відкривають нові можливості для формування професійної майстерності: дозволяють моделювати освітні ситуації, аналізувати відеофрагменти взаємодії, вести цифрові портфоліо, брати участь у дистанційних семінарах, супервізіях, професійних спільнотах, опановувати

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

сучасні засоби планування, комунікації та документування освітнього процесу [9; 14; 24]. Завдяки цьому професійна підготовка набуває більшої гнучкості, персоналізації та відкритості до різних форм професійного досвіду.

З іншого боку, цифровізація створює нові виклики для педагогічної майстерності й професійної ідентичності. Один із них полягає в небезпеці редукції живої педагогічної взаємодії до технологічних рішень. У дошкільній освіті це особливо небезпечно, оскільки професійна діяльність педагога ґрунтується на тілесно-емоційній присутності, грі, чутливому діалозі, невербальному контакті, гнучкому реагуванні на стан і ініціативу дитини. Тому цифрові інструменти не можуть підміняти сутність професії; вони мають лише підтримувати її, посилювати професійну рефлексію, комунікацію й організацію освітнього процесу [1; 10; 11]. Саме звідси випливає необхідність формувати у студентів не просто цифрову обізнаність, а здатність етично, педагогічно доцільно й віковідповідно інтегрувати цифрові ресурси у свою майбутню діяльність.

Ще один важливий аспект стосується того, що цифрові практики суттєво впливають на професійну ідентичність через механізми самопрезентації, цифрової видимості й професійної участі в онлайн-середовищах. Майбутній педагог дедалі частіше навчається презентувати власні професійні здобутки, взаємодіяти в цифрових спільнотах, вести цифрове портфоліо, формувати свій професійний образ у віртуальному просторі. Це означає, що професійна ідентичність частково конструюється також у цифровому вимірі [9; 24]. Для системи підготовки фахівця дошкільної освіти це відкриває нові можливості, але водночас вимагає розвитку критичності, професійної етики, відповідального ставлення до публічності й розуміння меж між професійною відкритістю та педагогічною конфіденційністю.

У сучасному освітньому просторі цифрові практики дедалі частіше поєднуються з рефлексивними й наративними інструментами професійного становлення. Саме тому одним із найбільш продуктивних рішень у підготовці майбутнього педагога дошкільної освіти є інтеграція цифрових портфоліо, рефлексивних щоденників, онлайн-супервізії, віртуальних професійних спільнот і

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

платформ для взаємооцінювання. Такі інструменти дозволяють студентів не лише накопичувати навчальні матеріали, а осмислювати власну динаміку, фіксувати професійні труднощі, бачити поступ, співвідносити власний розвиток із вимогами професії й будувати ціліснішу професійну ідентичність [8; 9; 14; 24]. У цьому виявляється найважливіша трансформувальна функція цифрових практик: вони стають не просто технологічним додатком до освіти, а одним із середовищ професійного самоконструювання.

З урахуванням європейського досвіду та логіки сучасної цифрової трансформації можна стверджувати, що найбільш перспективними для системи підготовки фахівця дошкільної освіти є такі моделі, які не розділяють окремо професійну майстерність, ідентичність, цифрову компетентність, практику та ціннісний розвиток, а інтегрують їх у єдину систему професійного становлення. У такій системі цифрові практики не підміняють педагогіку, а посилюють її рефлексивний, комунікативний, аналітичний і організаційний потенціал; європейські підходи не копіюються механічно, а адаптуються до національного контексту; професійна підготовка розглядається не як накопичення знань, а як становлення сучасного педагога, здатного діяти відповідально, творчо, етично й партнерськи [10; 14; 20; 23].

Таким чином, європейські практики та цифрові інструменти відкривають важливі можливості для оновлення професійної підготовки фахівця дошкільної освіти, однак їх справжня цінність виявляється лише тоді, коли вони включаються в ширшу логіку формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності. Саме тому наступним кроком є узагальнення тих організаційно-педагогічних умов, за яких інноваційні моделі можуть бути ефективно впроваджені в систему закладу вищої освіти, а також побудова цілісної структурно-функціональної моделі формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Ефективність упровадження інноваційних моделей формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності майбутнього фахівця дошкільної освіти значною мірою залежить від того, наскільки системно в закладі вищої освіти створено

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

організаційно-педагогічні умови для такого процесу. Навіть найперспективніші моделі — рефлексивно-діяльнісна, практико-інтегрована, менторсько-супервізійна, дослідницько-інноваційна, комунікативно-партнерська, наративна чи цифрово-рефлексивна — не можуть дати очікуваного результату, якщо вони залишаються на рівні окремих епізодичних практик або локальних ініціатив окремих викладачів. Для того щоб інноваційна логіка справді стала стрижнем професійної підготовки, вона повинна бути включена в цілісну систему освітнього процесу, охоплювати зміст підготовки, способи організації навчання, форми практики, культуру взаємодії, оцінювання, академічне середовище та стратегії професійного супроводу студента [2; 6; 10; 14].

У цьому контексті першочергового значення набуває змістове оновлення освітніх програм підготовки фахівців дошкільної освіти. Йдеться не лише про введення до навчальних планів окремих інноваційних дисциплін або тематичних модулів, а про перегляд самої логіки професійної підготовки. Освітня програма повинна бути побудована таким чином, щоб формування педагогічної майстерності й професійної ідентичності не залишалося прихованим або побічним результатом навчання, а розглядалося як одна з її центральних цілей. Це означає, що структура підготовки має забезпечувати послідовне входження студента в професію через інтеграцію теоретичного, практичного, рефлексивного, дослідницького, комунікативного та цифрового досвіду [1; 11; 20]. У такій логіці професійна підготовка перестає бути сукупністю окремих дисциплін і починає функціонувати як простір цілісного професійного становлення.

Однією з найважливіших умов є посилення практико-орієнтованого характеру підготовки. У сучасних умовах педагогічна майстерність не може бути сформована поза систематичним досвідом участі у професійно наближеній діяльності. Саме тому заклад вищої освіти має забезпечувати таку організацію практики, за якої студент не просто епізодично відвідує базу практики, а поступово входить у професійне середовище, бере участь у різних видах діяльності, отримує можливість спостерігати, пробувати, аналізувати, обговорювати й коригувати власні дії [2; 15; 18; 22]. Особливо важливо, щоб

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

педагогічна практика була не відірваною від освітніх компонентів, а тісно інтегрованою з ними. Теоретичні курси мають випереджати, супроводжувати й осмислювати практичний досвід, а практика, своєю чергою, повинна ставати підставою для глибшого розуміння теоретичних положень.

Суттєвою умовою є також створення системи педагогічного наставництва й супервізійного супроводу. У формуванні педагогічної майстерності та професійної ідентичності майбутнього фахівця дошкільної освіти особливо важливим є не лише досвід практики як такий, а спосіб його професійного опрацювання. Без кваліфікованого наставника студент часто залишається на рівні ситуативних вражень, не завжди здатний інтерпретувати складні педагогічні події, не бачить прихованої логіки професійної взаємодії, не вміє перетворювати труднощі на ресурс професійного зростання [6; 7; 21]. Саме тому заклад вищої освіти має вибудовувати культуру наставництва як цілеспрямованого і підтримувального професійного супроводу, що включає обговорення практики, аналіз випадків, надання зворотного зв'язку, допомогу у формуванні рефлексивної позиції та поступовому становленні професійної впевненості.

Не менш важливою умовою є розвиток рефлексивного середовища закладу вищої освіти. Педагогічна майстерність і професійна ідентичність формуються не в умовах пасивного засвоєння навчального матеріалу, а в середовищі, яке спонукає студента до осмислення власного досвіду, професійного вибору, труднощів, змін у ставленні до професії, особистісних ресурсів і професійних меж. Це означає, що в освітньому процесі мають бути систематично представлені такі форми роботи, як рефлексивні есе, професійні щоденники, аналітичні обговорення практики, кейс-аналіз, наративні завдання, групові рефлексивні семінари, самооцінювання професійного розвитку [6; 8; 9; 16]. Саме такі інструменти сприяють переходу від зовнішнього опанування професії до внутрішнього професійного самовизначення.

Важливою організаційно-педагогічною умовою є підтримка ціннісно орієнтованої академічної культури. Якщо заклад вищої освіти декларує гуманістичні, дитиноцентричні, інклюзивні й демократичні принципи лише на рівні програмових документів, але

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

не реалізує їх у повсякденній практиці взаємодії зі студентами, ефект професійного формування буде обмеженим. Майбутній фахівець дошкільної освіти засвоює не лише зміст навчальних курсів, а й приховану педагогіку освітнього середовища — способи спілкування, моделі взаємин, характер академічної підтримки, ставлення до помилки, рівень поваги до суб'єктності студента, культуру партнерства й професійної етики [11; 20; 21]. Отже, формування професійної ідентичності значною мірою залежить від того, чи відповідає культура самого закладу тим цінностям, які він прагне транслювати майбутнім педагогам.

Суттєвою умовою є також інтеграція дослідницького компонента в професійну підготовку. Формування педагогічної майстерності в сучасних умовах неможливе без розвитку вміння мислити аналітично, ставити педагогічні запитання, інтерпретувати освітні явища, оцінювати ефективність професійних рішень і бути готовим до інноваційного пошуку. Для цього необхідно, щоб студенти були включені в різні форми міні-досліджень, проєктної роботи, аналізу освітніх ситуацій, вивчення сучасних і європейських практик, розроблення й апробації власних педагогічних рішень [5; 13; 14]. Особливо продуктивним є поєднання дослідницьких завдань із практикою, коли студент не тільки діє, а й аналізує, чому саме певне рішення виявилось ефективним або проблемним.

Окремого значення набуває розвиток цифрової інфраструктури й цифрової культури професійної підготовки. У сучасному освітньому просторі цифрові ресурси вже не можуть розглядатися як другорядне доповнення до традиційного навчання. Вони стають одним із середовищ професійного розвитку, самопрезентації, рефлексії, співпраці, доступу до міжнародного досвіду, формування цифрової компетентності майбутнього педагога [9; 10; 14; 24]. Проте ефективність цифрових практик залежить від того, наскільки вони інтегровані в гуманістичну педагогічну логіку. Для сфери дошкільної освіти це означає необхідність створення такої цифрової культури, яка не витісняє живої педагогічної взаємодії, а підтримує її, допомагає студентові фіксувати власний професійний розвиток, брати участь у професійних спільнотах, будувати цифрове портфоліо, працювати

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів**

з кейсами, отримувати супервізійний супровід і водночас зберігати етичну чутливість до цифрового виміру педагогічної діяльності.

Не менш важливою умовою є побудова системи оцінювання, зорієнтованої не тільки на перевірку знань, а й на виявлення динаміки професійного становлення студента. Традиційні форми контролю часто фіксують переважно рівень засвоєння навчального матеріалу, однак недостатньо відображають розвиток педагогічної майстерності, професійної ідентичності, рефлексивності, комунікативної культури, професійної відповідальності. Саме тому доцільно поєднувати академічне оцінювання з портфоліо, самооцінюванням, взаємооцінюванням, експертними висновками наставників, аналізом професійних кейсів, захистом практичних і рефлексивних завдань [2; 9; 15; 24]. Така система дозволяє бачити студента не лише як носія знань, а як особистість у процесі професійного становлення.

Загалом можна стверджувати, що організаційно-педагогічні умови ефективного впровадження інноваційних моделей формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності мають системний характер. Вони охоплюють оновлення освітніх програм, посилення практики, розвиток наставництва, формування рефлексивного середовища, підтримку ціннісної академічної культури, інтеграцію дослідницької діяльності, розвиток цифрової інфраструктури та модернізацію системи оцінювання. Лише за наявності такої системної організації можна очікувати, що інноваційні моделі не залишаться декларативними, а реально трансформуватимуть професійну підготовку фахівця дошкільної освіти [10; 14; 20; 23].

Узагальнення теоретичних положень, аналіз сучасних підходів і окреслених умов дозволяють перейти до побудови структурно-функціональної моделі формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності майбутнього фахівця дошкільної освіти. Необхідність такої моделі зумовлена тим, що в сучасному науковому дискурсі окремі компоненти професійного становлення досить часто розглядаються фрагментарно: педагогічна майстерність — окремо, професійна ідентичність — окремо, інноваційні технології — окремо, цифрові практики — окремо. Проте в реальному освітньому процесі всі ці феномени

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

перебувають у тісній взаємодії, а їх продуктивне поєднання й становить основу якісної професійної підготовки [3; 4; 10; 14].

Пропонована структурно-функціональна модель має інтегративний характер і спирається на ідею єдності двох взаємопов'язаних процесів: формування педагогічної майстерності як якісної професійної здатності діяти та формування професійної ідентичності як смислово-ціннісної основи цієї дії. Її метою є забезпечення такого типу професійної підготовки, в якому майбутній фахівець дошкільної освіти поступово набуває здатності діяти педагогічно майстерно, рефлексивно, ціннісно вмотивовано, інноваційно, цифрово грамотно і партнерськи, одночасно усвідомлюючи себе суб'єктом професії, приймаючи її смисли й цінності та вибудовуючи власну траєкторію професійного розвитку [1; 11; 20; 23].

Методологічну основу цієї моделі становлять компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, рефлексивний і системний підходи. Компетентнісний підхід дозволяє визначити очікувані результати підготовки в термінах інтегрованих професійних здатностей. Особистісно орієнтований підхід акцентує увагу на студентів як суб'єктів професійного саморозвитку. Діяльнісний підхід забезпечує зв'язок підготовки з реальним або змодельованим професійним досвідом. Аксіологічний підхід дозволяє розглядати професійне становлення через призму цінностей, які лежать в основі дошкільної освіти. Рефлексивний підхід забезпечує механізми осмислення й трансформації досвіду. Системний підхід дозволяє побачити взаємозв'язок усіх компонентів моделі як цілісного процесу [5; 6; 21; 23].

У змістовій структурі моделі доцільно виокремити кілька основних компонентів. Першим є мотиваційно-ціннісний компонент, який охоплює професійну спрямованість, позитивне ставлення до професії, прийняття гуманістичних і дитиноцентричних цінностей, орієнтацію на інклюзивність, партнерство, відповідальність за розвиток і благополуччя дитини. Саме цей компонент створює внутрішню основу для професійного входження та підтримує стійкість професійного самовизначення [1; 11; 20]. Другим є когнітивно-смісловий компонент, що включає

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

систему психолого-педагогічних, методичних, етичних, інклюзивних і цифрових знань, а також розуміння професійної ролі, місії педагога дошкільної освіти й особливостей сучасного освітнього середовища [10; 14; 20]. Третім виступає діяльнісно-практичний компонент, який пов'язаний із формуванням умінь організовувати освітній процес, взаємодіяти з дітьми, родинами, колегами, застосовувати методики, створювати розвивальне середовище, діяти гнучко й педагогічно доцільно в конкретних ситуаціях [2; 11; 15].

Четвертим компонентом є рефлексивно-аналітичний, що передбачає розвиток здатності осмислювати власний професійний досвід, аналізувати результати й труднощі діяльності, коригувати власні дії, бачити зв'язок між наміром, дією й педагогічним ефектом. Саме цей компонент забезпечує перетворення досвіду на основу професійного зростання [6; 8; 9]. П'ятим є комунікативно-партнерський компонент, який охоплює культуру педагогічного спілкування, здатність до діалогу, емпатійної взаємодії, співпраці з родинами, міждисциплінарної команди, підтримки суб'єктності дитини [1; 11; 20]. Шостим доцільно визначити цифрово-професійний компонент, що включає вміння використовувати цифрові інструменти для навчання, рефлексії, професійної комунікації, самоорганізації, ведення портфоліо, доступу до професійних мереж і ресурсів, але на основі педагогічної доцільності й етичної відповідальності [9; 10; 14; 24].

Функціонування цієї моделі забезпечується через систему взаємопов'язаних механізмів. Першим із них є практика як простір професійного входження. Саме через систематичну, інтегровану, супроводжувану практику студент отримує можливість випробувати себе в професії, співвіднести теоретичні знання з реальністю педагогічної діяльності та поступово формувати власний стиль професійної поведінки [2; 15; 18]. Другим механізмом є рефлексія, яка забезпечує осмислення досвіду, розвиток професійного мислення й підтримку професійної ідентичності [6; 8; 16]. Третім виступає наставництво і супервізія, що дозволяють студентів отримувати підтримку, професійний зворотний зв'язок, вчитися бачити складність педагогічних ситуацій і формувати впевненість у власному професійному

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

зростанні [6; 7; 21]. Четвертим механізмом є дослідницько-проектна діяльність, яка сприяє розвитку інноваційного мислення, аналітичності, готовності до творчого оновлення професійної практики [5; 13; 14]. П'ятим механізмом є участь у професійних спільнотах і партнерських формах взаємодії, що забезпечують досвід професійної належності й спільного конструювання професійних смислів [6; 10; 20]. Шостим є цифрова підтримка професійного становлення через портфоліо, онлайн-спільноти, цифрові інструменти рефлексії, професійної комунікації та самоорганізації [9; 10; 24].

Результативний блок моделі пов'язаний із формуванням фахівця дошкільної освіти нового типу. Йдеться про педагога, який володіє не лише професійними знаннями й методиками, а й педагогічною майстерністю як здатністю діяти творчо, гнучко, рефлексивно, комунікативно тонко та педагогічно доцільно; має сформовану професійну ідентичність, тобто усвідомлює себе суб'єктом дошкільної освіти, приймає її цінності й смисли; здатний до інноваційного й дослідницького пошуку; орієнтується на партнерство, інклюзивність і дитиноцентризм; уміє педагогічно виважено інтегрувати цифрові практики у власну діяльність [1; 10; 11; 14; 20]. Саме такий результат відповідає сучасним викликам професійної підготовки й євроінтеграційним орієнтирам розвитку дошкільної освіти.

Важливо підкреслити, що запропонована модель не є жорстко лінійною. Її компоненти й механізми взаємодіють циклічно й динамічно. Практика стимулює рефлексію; рефлексія поглиблює професійну ідентичність; професійна ідентичність впливає на мотивацію до практики й саморозвитку; наставництво посилює осмислення досвіду; цифрові інструменти підтримують рефлексію, співпрацю й самопрезентацію; цінності професії визначають характер вибору педагогічних рішень. Саме в цій динамічній взаємодії й формується педагогічна майстерність як жива, а не формально засвоєна якість професійної діяльності.

Отже, організаційно-педагогічні умови ефективного впровадження інноваційних моделей та запропонована структурно-функціональна модель дають підстави стверджувати, що формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

майбутнього фахівця дошкільної освіти має розглядатися як цілісний, багатовимірний і системно організований процес. Його успішність залежить від того, наскільки заклад вищої освіти здатний поєднати змістову модернізацію, практико-орієнтованість, рефлексивну культуру, наставницький супровід, ціннісну насиченість освітнього середовища, цифрову підтримку та залучення студента до активного професійного самоконструювання. Саме така модель найбільшою мірою відповідає потребам сучасної дошкільної освіти та завданням підготовки фахівця, здатного не лише професійно діяти, а й усвідомлено бути в професії.

Проведений теоретико-аналітичний розгляд проблеми дає підстави стверджувати, що в сучасних умовах модернізації дошкільної освіти педагогічна майстерність і професійна ідентичність фахівця не можуть розглядатися як ізольовані або другорядні результати професійної підготовки. Вони становлять її смислове ядро, оскільки саме через них забезпечується перехід від формального засвоєння професійних знань і вмінь до становлення цілісної, рефлексивної, ціннісно вмотивованої, педагогічно зрілої особистості, здатної діяти в складному, динамічному, інклюзивному й цифровізованому освітньому середовищі [1; 10; 11; 20].

Уточнення теоретико-методологічних засад дослідження дозволило визначити педагогічну майстерність фахівця дошкільної освіти як інтегративну професійну якість, що виявляється в здатності творчо, рефлексивно, етично і педагогічно доцільно організовувати освітню взаємодію з дитиною, групою дітей, родинами та професійним середовищем. Водночас професійна ідентичність була осмислена як динамічне інтегративне утворення, що охоплює усвідомлення себе суб'єктом професії, прийняття її цінностей і смислів, включеність у професійну спільноту, готовність до відповідальної, рефлексивної й інноваційної педагогічної діяльності [3; 4; 16; 23]. На цій основі було обґрунтовано, що педагогічна майстерність є операційно-діяльнісним виявом професійної ідентичності, тоді як професійна ідентичність становить її внутрішню ціннісно-смислову основу.

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Аналіз інноваційних моделей формування педагогічної майстерності показав, що найбільш продуктивними для системи підготовки фахівця дошкільної освіти є рефлексивно-діяльнісна, практико-інтегрована, менторсько-супервізійна, дослідницько-інноваційна та комунікативно-партнерська моделі. Їх спільною рисою є орієнтація на подолання репродуктивної логіки професійної підготовки та на включення студента в активний процес професійного становлення, у межах якого знання, досвід, рефлексія, професійний діалог і педагогічна дія поєднуються в цілісну структуру розвитку майбутнього педагога [2; 5; 6; 11]. Саме такі моделі дозволяють розглядати педагогічну майстерність не як зовнішній стандарт або результат механічного тренування, а як живий процес професійного визрівання.

Не менш важливим є висновок про те, що формування професійної ідентичності майбутнього фахівця дошкільної освіти також потребує спеціально організованих педагогічних умов і не може вважатися спонтанним наслідком навчання. Найбільш значущими в цьому контексті виявилися наративна, спільотно-мережева, ціннісно-аксіологічна та цифрово-рефлексивна моделі, кожна з яких розкриває окремий механізм професійного самовизначення студента. Через наративне осмислення досвіду, включення в професійні спільноти, укорінення в цінностях дошкільної освіти та рефлексивне використання цифрових засобів майбутній педагог поступово вибудовує цілісне уявлення про себе у професії й набуває внутрішньої готовності до професійного буття [8; 9; 16; 24].

Вивчення європейських практик дало змогу встановити, що сучасні моделі професійної підготовки педагогів у країнах Європи дедалі більшою мірою ґрунтуються на поєднанні практико-орієнтованого навчання, рефлексії, наставництва, професійної співпраці, інклюзивних цінностей та цифрової компетентності. Для сфери дошкільної освіти особливе значення має те, що європейські підходи акцентують не лише рівень підготовленості персоналу, а й якість педагогічної взаємодії, професійну автономію, культуру безперервного розвитку, здатність до партнерства з родинами й підтримки благополуччя дитини [10; 14; 20]. Це дає підстави вважати, що модернізація підготовки фахівця дошкільної освіти в

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

Україні повинна орієнтуватися не на фрагментарне запозичення окремих технологій, а на цілісне переосмислення професійної підготовки як процесу формування сучасного педагога.

Окремий висновок стосується ролі цифрових практик у трансформації педагогічної майстерності та професійної ідентичності. У підрозділі було обґрунтовано, що цифровізація має розглядатися не лише як технологічний ресурс, а як один із чинників зміни професійного мислення, способів рефлексії, самопрезентації, професійної комунікації та доступу до освітніх спільнот [9; 10; 24]. Водночас для фахівця дошкільної освіти особливо важливо зберігати гуманістичний баланс між цифровими засобами й пріоритетом живої педагогічної взаємодії, гри, емоційного контакту, вікової доцільності та безпечного розвитку дитини.

Проведений аналіз організаційно-педагогічних умов дозволив встановити, що ефективне впровадження інноваційних моделей у закладі вищої освіти можливе лише за умови системного оновлення професійної підготовки. До таких умов належать модернізація освітніх програм, інтеграція практики в логіку всього навчального процесу, розвиток наставництва й супервізії, створення рефлексивного академічного середовища, підтримка ціннісно орієнтованої педагогічної культури, включення студентів у дослідницьку діяльність, розвиток цифрової інфраструктури та впровадження таких систем оцінювання, які фіксують не лише знання, а й динаміку професійного становлення особистості [2; 6; 10; 14]. Саме за наявності таких умов інноваційні моделі набувають реальної освітньої сили й перестають бути декларативними.

Узагальнення наукових положень і результатів аналізу дало змогу запропонувати структурно-функціональну модель формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності майбутнього фахівця дошкільної освіти, яка поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-смісловий, діяльнісно-практичний, рефлексивно-аналітичний, комунікативно-партнерський і цифрово-професійний компоненти, а також спирається на механізми практики, наставництва, рефлексії, дослідницько-проектної діяльності, професійної спільнотної взаємодії та цифрової підтримки [5; 9; 14; 23]. Така модель дозволяє розглядати

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

професійне становлення майбутнього педагога як цілісний, динамічний і багатовимірний процес, у якому зовнішні освітні впливи переходять у внутрішню професійну зрілість.

Отже, інноваційні моделі формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності фахівця дошкільної освіти мають розглядатися як стратегічний напрям оновлення сучасної системи професійної підготовки. Їх упровадження створює передумови для підготовки педагога нового типу — професійно компетентного, рефлексивного, ціннісно вмотивованого, інноваційно активного, здатного до партнерської взаємодії, інклюзивної чутливості, цифрової грамотності та відповідального професійного саморозвитку. Саме такий фахівець найбільшою мірою відповідає сучасним суспільним запитам, євроінтеграційним орієнтирам і потребам розвитку дошкільної освіти в Україні [10; 11; 20; 23].

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш, А. М. Вихователь-методист закладу дошкільної освіти: компетентнісно-професійна парадигма сучасного фахівця. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2022. № 1(138). С. 13–24. <http://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-1-2>
2. Горопаха, Н. М., Іванова, Н. В. Педагогічна практика у системі практико-орієнтованої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 88. С. 112–116. <http://doi.org/10.32782/ip/88.20>
3. Паська, Т. А. Цифрові технології в системі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в цифровому освітньому середовищі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. Вип. 8. С. 182–190. [У доступному тексті підтверджено вихід у вип. 8 за 2025 р.; DOI на сторінках перегляду не відобразився, тому його краще ще раз звірити у фінальному макеті статті.]
4. Яценко, В. В. Педагогічна майстерність викладання психолого-педагогічних дисциплін здобувачам освіти на сучасному етапі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*.

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 83. С. 238–245. <http://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.49>

5. Attard Tonna, M., Bjerkholt, E., Holland, E. Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2017. Vol. 6, No. 3. P. 210–227. <http://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>

6. Avidov-Ungar, O., Forkosh-Baruch, A. Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education*. 2018. Vol. 73. P. 183–191. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017>

7. Beauchamp, C., Thomas, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 2009. Vol. 39, No. 2. P. 175–189. <http://doi.org/10.1080/03057640902902252>

8. Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2004. Vol. 20, No. 2. P. 107–128. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

9. de Araujo Donnini Rodrigues, L., de Pietri, E., Santiago Sanchez, H., Kuchah, K. The role of experienced teachers in the development of pre-service language teachers' professional identity: revisiting school memories and constructing future teacher selves. *International Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 88. P. 146–155. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.002>

10. European Union. Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02). *Official Journal of the European Union*. 2019. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01))

11. Feser, M. S., Haak, I. Key features of teacher identity: a systematic meta-review study with special focus on teachers of science or science-related subjects. *Studies in Science Education*. 2023. Vol. 59, No. 2. P. 287–320. <http://doi.org/10.1080/03057267.2022.2108644>

12. Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L., Indiatsi, J. Teacher possible selves: how thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and Identity*.

2013. Vol. 12, No. 3. P. 307–336.
<http://doi.org/10.1080/15298868.2012.671955>

13. Muchnik-Rozanov, Y., Tsybulsky, D. Examining future-oriented discourse within reflective narratives as professional identity development for student teachers. *Journal of Education for Teaching*. 2021. Vol. 47, No. 3. P. 309–321.
<http://doi.org/10.1080/02607476.2021.1878339>

14. OECD. *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education*. Paris : OECD Publishing, 2018.
<http://doi.org/10.1787/9789264293243-en>

15. Olsen, A. K. V., Kjær, I. G. H., Spieler, K. S. Predictors of professional identity among early childhood teacher students. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 6. Article 589.
<http://doi.org/10.3390/educsci14060589>

16. Pérez de Albéniz-Garrote, G., Medina Gómez, M. B. The innovative and research professional identity of future early years and primary school teachers and their relationship with psychological well-being. *Sustainability*. 2020. Vol. 12, No. 20. Article 8593.
<http://doi.org/10.3390/su12208593>

17. Pillen, M. T., Beijaard, D., den Brok, P. J. Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*. 2013. Vol. 36, No. 3. P. 240–260.
<http://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>

18. Redecker, C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. <http://doi.org/10.2760/159770>

19. Ruohotie-Lyhty, M., Camargo Aragão, R., Pitkänen-Huhta, A. Language teacher identities as socio-politically situated construction: Finnish and Brazilian student teachers' visualisations of their professional futures. *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 100. Article 103270. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103270>

20. Rushton, E. A. C., Reiss, M. J., Mercer, N. Understanding teacher identity in teachers' professional lives: a systematic review of the literature. *Review of Education*. 2023. Vol. 11, No. 2. Article e3417.
<http://doi.org/10.1002/rev3.3417>

21. Sachs, J. Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher. In: Denicolo, P., Kompf, M. (eds.). *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*. London : Routledge, 2005. P. 5–21. <http://doi.org/10.4324/9780203012529>

22. Simon, E. Cultivating professional identity: the vital role of practical teaching experience for future educators. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 5. Article 439. <http://doi.org/10.3390/educsci14050439>

23. Suarez, V., McGrath, J. *Teacher professional identity: how to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Papers. No. 267. Paris : OECD Publishing, 2022. <http://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>

24. Yaremchuk, N., Pinchuk, N., Kalahurka, K., Turko, B. Formation of professional identity of future teachers under conditions of a digital educational environment. *Insight: the Psychological Dimensions of Society*. 2024. No. 12. P. 229–249. <http://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-8>

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів
ВИСНОВКИ

Сучасний етап розвитку системи вищої педагогічної освіти України характеризується складною взаємодією суспільно-політичних, соціокультурних, економічних і психологічних чинників, зумовлених євроінтеграційними процесами, трансформацією освітньої політики, розширенням інклюзивної парадигми та інтенсивною цифровізацією освітнього простору. У цих умовах проблема професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти набуває стратегічного значення, оскільки саме дошкільна освіта виконує функцію первинної соціалізації дитини, формування її базових компетентностей і психологічної стійкості, визначає якість подальшої освітньої траєкторії та рівень готовності до навчання впродовж життя. Проведене дослідження підтвердило, що ефективність реалізації сучасних освітніх стандартів безпосередньо залежить від рівня професійної, психологічної та ціннісної готовності вихователя.

У процесі виконання науково-дослідної роботи (2021-2025 рр.) уточнено та концептуально поглиблено теоретико-методологічні засади професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті європейської інтеграції. Доведено, що сучасна модель підготовки вихователя має розглядатися як цілісна міждисциплінарна система, у якій інтегруються педагогічні, психологічні, соціокультурні та ціннісні компоненти, а результати підготовки узгоджуються з європейськими рамками якості ранньої та дошкільної освіти та національними професійними стандартами. Подальшого розвитку набули наукові положення про професійну підготовку як процес формування не лише фахових умінь, а й професійної ідентичності, рефлексивної культури, педагогічної відповідальності та готовності до роботи в умовах освітньої варіативності й суспільної невизначеності.

Поглиблено зміст і структуру ключових категорій дослідження «професійна підготовка педагогічних кадрів дошкільної освіти», «професійна компетентність вихователя», «психологічна готовність», «інклюзивна компетентність», «педагогічна майстерність». Встановлено, що професійна

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

компетентність вихователя є інтегративним особистісно-професійним утворенням, яке поєднує когнітивні, діяльнісні, емоційно-ціннісні та рефлексивні складники й забезпечує здатність педагога ефективно діяти в умовах освітньої варіативності, інклюзії та цифрової трансформації. Обґрунтовано, що професійна ідентичність вихователя формується у процесі поєднання навчальної діяльності, педагогічної практики, рефлексивного досвіду та міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі.

Особливу увагу в дослідженні приділено психологічним вимірам професійного становлення майбутнього педагога. Визначено, що мотивація професійної діяльності, емоційний інтелект, рефлексивність і педагогічна культура виступають базовими психологічними чинниками формування професійної зрілості вихователя. Доведено, що ігнорування психологічної складової підготовки знижує адаптивність педагога, його готовність до роботи в інклюзивному, кризово навантаженому та емоційно складному освітньому середовищі й негативно позначається на якості педагогічної взаємодії з дітьми та родинами. Психологічна підготовка має розглядатися як невід'ємна частина професійної освіти, а не як допоміжний компонент.

Системно-порівняльний аналіз європейських і українських моделей професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі дозволив виявити спільні тенденції розвитку (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, інклюзивний і системний підходи) та національно зумовлені відмінності. Встановлено, що у низці країн Західної Європи посилюється роль рефлексивної практики, наставництва, професійних спільнот і індукції молодих педагогів. Підтверджено доцільність адаптації європейських практик до українського контексту з урахуванням соціокультурних, інституційних і ресурсних особливостей системи освіти.

Обґрунтовано компетентісно-ціннісну модель інклюзивної готовності вихователя, у якій емпатія, толерантність, соціальна відповідальність і готовність до міжпрофесійної взаємодії визначено як системоутворювальні характеристики професійної зрілості. Встановлено, що ефективна підготовка до інклюзивної практики передбачає формування інклюзивної культури освітнього

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

середовища, розвиток партнерства з родинами дітей та здатність педагога приймати педагогічно обґрунтовані рішення у складних освітніх ситуаціях.

Проаналізовано організаційно-педагогічні механізми імплементації європейського досвіду інклюзивної освіти в систему дошкільної освіти України. Доведено, що результативність цих процесів забезпечується розвитком міжпрофесійної взаємодії, упровадженням моделей спільного викладання, наставництва, ко-тьюторингу, розширенням партнерства між закладами вищої освіти та закладами дошкільної освіти як базами професійної практики, а також інституціоналізацією професійної індукції.

У контексті цифрової трансформації освіти здійснено аналіз інноваційних освітніх технологій і цифрових практик професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Встановлено, що цифровізація освітнього процесу має здійснюватися на гуманістичних засадах, із дотриманням принципів педагогічної доцільності, психологічної безпеки та вікової відповідності, а цифрова компетентність вихователя повинна розглядатися як інтегрована складова професійної майстерності, що забезпечує ефективну взаємодію з дитиною, а не як самоціль.

Узагальнення результатів дослідження дозволило визначити ключові напрями модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти України: інтеграцію психологічних і педагогічних складників у зміст підготовки, посилення інклюзивної та ціннісної спрямованості освітніх програм, розвиток цифрової педагогічної культури, розширення міжінституційної та міжпрофесійної взаємодії, узгодження національних моделей підготовки з європейськими рамками якості дошкільної освіти.

Важливим результатом дослідження стало обґрунтування необхідності переходу від декларативного засвоєння компетентностей до створення інституційних умов їх реального формування. Йдеться про системну організацію педагогічної практики як простору професійних дій, розвиток наставництва як механізму професійної підтримки, упровадження рефлексивних форм оцінювання та професійної індукції молодих фахівців. Такий підхід дозволяє забезпечити поступовий перехід від освітнього

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів

результату до професійної автономії вихователя.

Теоретичний внесок дослідження полягає у розширенні наукового розуміння професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти як системи, що функціонує на перетині освітньої політики, психології професійного розвитку та соціокультурної динаміки. Підготовка вихователя розглядається не лише як процес набуття знань і вмінь, а як формування професійної позиції, ціннісної орієнтації та готовності до відповідального педагогічного вибору в умовах освітньої невизначеності.

Результати дослідження апробовано у монографіях, навчальних і навчально-методичних посібниках, статтях у фахових вітчизняних і зарубіжних виданнях, матеріалах міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій, що забезпечило їх наукову валідність і впровадження в освітню практику.

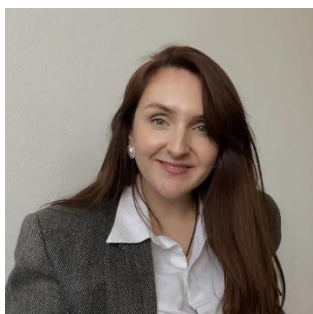
Таким чином, модернізація професійної підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти постає як ключовий ресурс підвищення якості дошкільної освіти та зміцнення людського потенціалу держави. Системне поєднання компетентнісного, психологічного, інклюзивного та цифрового вимірів підготовки створює передумови для формування педагога нового покоління — рефлексивного, ціннісно орієнтованого, професійно автономного та здатного до міждисциплінарної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленням вивчення психологічної стійкості педагогів дошкільної освіти в умовах суспільних криз і воєнно-політичних викликів, розробленням інституційних моделей наставництва та професійної індукції, емпіричним аналізом ефективності інтегрованих моделей педагогічної практики, а також дослідженням довгострокових наслідків цифрової та інклюзивної трансформації професійної підготовки в контексті європейської інтеграції. Перспективним є також вивчення механізмів формування професійних спільнот вихователів як чинника сталого професійного розвитку та підвищення якості дошкільної освіти.

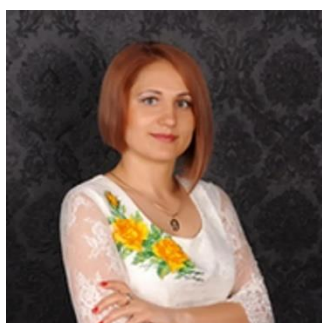
Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів
АВТОРИ



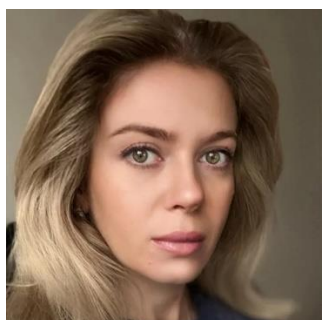
БЕСПАЛЬКО Ганна Михайлівна, асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділ **2.2. «Актуальні проблеми естетичного виховання у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти»**



ВЕРЕГА Христина Іванівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділ **1.2. «Теорія і практика підготовки фахівців для передшкільної освіти»**



ЖУРАТ Юлія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділ **1.4. «Європейський досвід формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів дошкільної освіти»**

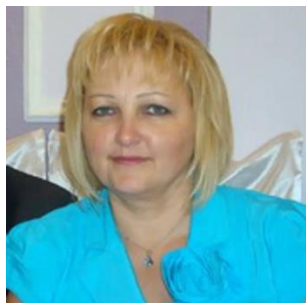


КОЛТУНОВИЧ Тетяна Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділ **2.1. «Психологічні аспекти професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти у системі вищої освіти України та Європи»**

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів



КОМІСАРИК Марія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділи: **5.2. «Інноваційні технології в організації освітнього процесу підготовки педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти»**; **5.4. «Інноваційні моделі формування педагогічної майстерності та професійної ідентичності фахівця дошкільної освіти»**



КОСТИК Любов Богданівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділ **1.5 «Міжкультурна комунікація в педагогічній перспективі інтеграції в Європейський освітній простір»**



КУЗНЄЦОВА Катерина Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділи: **5.1. «Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки фахівця дошкільної освіти»**; **5.3. «Цифровізація освітнього процесу та європейські практики професійної підготовки педагогів»**



КУШНІРИК Роксоляна Василівна, асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділ **4.1. «Порівняльний аналіз польської та української моделей інклюзивної дошкільної освіти: від середовищної педагогіки до інституційної відповідальності»**



ОЛІЙНИК Марія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділ 1.1. **«Концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в Україні та в країнах Західної Європи»**



ПАЛАГНЮК Ольга Василівна, кандидат психологічних наук, доцент, асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділи: 3.1. **«Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі на засадах досвіду країн Європи»**; 3.3. **«Компетентісно-ціннісні засади інклюзивної готовності вихователя (компетентність; емпатія, толерантність і соціальна відповідальність як показники професійної зрілості)»**



ПЕРЕПЕЛЮК Інна Романівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділ 3.2. **«Використання досвіду європейських країн у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення»**



РУДНИЦЬКА-ЮРІЙЧУК Ірина Романівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділ 4.1. **«Спільна педагогічна взаємодія (Co-Teaching) в інклюзивному дошкільлі: аналіз**

**Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів
європейського досвіду та перспективи
впровадження в ЗДО України»**



ТАНЯВСЬКА Ярина Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – підрозділ 1.3. **«Особливості професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: історія та сучасність»**

Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті
євроінтеграційних процесів
Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

Колективна монографія

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора **Олійник М.І.**

Автори:
БЕСПАЛЬКО Ганна Михайлівна,
ВЕРЕГА Христина Іванівна,
ЖУРАТ Юлія Василівна,
КОЛТУНОВИЧ Тетяна Анатоліївна,
КОМІСАРИК Марія Іванівна,
КОСТИК Любов Богданівна,
КУЗНЄЦОВА Катерина Сергіївна,
КУШНІРИК Роксоляна Василівна,
ОЛІЙНИК Марія Іванівна,
ПАЛАГНЮК Ольга Василівна,
ПЕРЕПЕЛЮК Інна Романівна,
РУДНИЦЬКА-ЮРІЙЧУК Ірина Романівна,
ТАНЯВСЬКА Ярина Андріївна

Літературне редагування **О.В. Колодій**

Комп'ютерна верстка **О.М. Кудрінська**

Підписано до друку 10.06.2026. Формат 60х84/16.

Електронне видання.

Умов.-друк. арк. 30,0. Обл.-вид. арк. 32,0. Зам. 1005.

Видавництво Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
58002, м. Чернівці, вул. Коцюбинського, 2.

e-mail: ruta@chnu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 891 від 08.04.2002.