Міністерство освіти і науки України

Хмельницька обласна рада

Департамент освіти і науки Хмельницької ОДА

Хмельницький ОІППО ім.А.Назаренка

Донецький ОІППО

Закарпатський ОІППО

Карпатський НУ ім.В.Стефаника

Херсонська академія неперервної освіти

Чернівецький НУ ім.Ю.Федьковича

Збірник наукових та науково - методичних праць

ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ВІДПОВІДІ НА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Всеукраїнська науково - практична конференція



23 вересня
2026 р.
м. Хмельницький

Міністерство освіти і науки України
Хмельницька обласна рада
Департамент освіти та науки Хмельницької ОДА
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка
Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Комунальний заклад «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти» Закарпатської обласної ради
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Херсонська академія неперервної освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЬ

ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ВІДПОВІДІ НА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

(за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю)
23 вересня 2026 року

Хмельницький 2026

Удк 373.2:37.014.3(063)

Інновації в дошкільній освіті: відповіді на виклики сьогодення / Зб. наук. та наук.-метод. праць [ред. кол.: В.І.Очеретянко (гол.) та ін.]. Хмельницький. ХОІППО ім. А.Назаренка. 2026. 780 с.

Рецензенти:

Стребна Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Туркот Алла Вікторівна, вихователь-методист Хмельницького закладу дошкільної освіти № 43 «Горобинка»

Редакційна колегія: Гулеватий А.А., декан ХОІППО ім. А. Назаренка, кандидат психологічних наук; **Романова О.В**., завідувач кафедри педагогіки та психології дошкільної і початкової освіти ХОІППО ім. А. Назаренка, кандидат психологічних наук (відповідальна за випуск)., **Харченко А. А**., старший викладач кафедри педагогіки та психології дошкільної і початкової освіти ХОІППО ім. А.Назаренка; **Дяков І.В.,** старший викладач кафедри педагогіки та психології дошкільної і початкової освіти ХОІППО ім. А. Назаренка, **Свистак О. Л.,** старший викладач кафедри педагогіки та психології дошкільної і початкової освіти ХОІППО ім. А. Назаренка, кандидат педагогічних наук; **Студенець О. А.,** старший викладач кафедри педагогіки та психології дошкільної і початкової освіти ХОІППО ім. А. Назаренка, кандидат педагогічних наук.

Рекомендовано до друку рішенням науково-методичної ради ХОІППО ім. А. Назаренка (протокол № 3 від 29 жовтня 2026 р.)

У збірнику вміщено статті, тези за матеріалами роботи Всеукраїнської науково-практичної конференції х міжнародною участю, яка відбулася 23 вересня 2026 року. У публікаціях порушено питання, пов’язані з інноваціями в дошкільній освіті, а також проблемами й викликами в умовах сьогодення. Конференція об’єднала зусилля науковців та практиків, щоб обговорити актуальні питання та проблеми реалізації освітньої діяльності в умовах воєнного стану, обмінятися досвідом, окреслити перспективи.

Матеріали конференції адресовані широкому колу науковців, науково-педагогічних та педагогічних працівників, педагогам закладів дошкільної освіти та іншим педагогічним працівникам й освітянам, зацікавленим проблематикою конференції. Статті подаються в авторській редакції. За зміст статей несуть відповідальність автори публікацій.

ХОІППО ім. А. Назаренка, 2026

ЗМІСТ

Актуальні проблеми розвитку сучасної дошкільної освіти в Україні. Безпечне освітнє середовище закладу дошкільної освіти: нові виміри безпеки

Бровчук Ірина
Під надійним крилом: нова філософія безпечного середовища в ЗДО……..19

Бунда Тетяна
Безпечне освітнє середовище закладу освіти: нові виміри безпеки……23

Василишина Любов
Наступність дошкільної і початкової освіти в умовах сьогодення……..28

Вільчанська Тетяна
Ціннісно орієнтований педагог: система методичної підтримки професійного розвитку вихователів……33

Гаркавенко Тетяна
Особливості трансформації дошкільної освіти Хмельниччини в умовах сьогодення……...38

Гончарук Марина
Тенденції розвитку дошкільної освіти Німеччини за даними національних освітніх звітів 2024–2026 рр.: ідеї для України……...42

Гончарук Олена
Фасилітація авторських ініціатив: нові орієнтири в роботі сучасного вихователя-методиста……...44

Капсамун Катерина
Управлінська діяльність керівника як чинник розвитку професійної компетентності вихователів ЗДО……..51

Кирильчук Наталія
Актуальні проблеми розвитку сучасної дошкільної освіти в Україні……..54

Кіпрач Тетяна
Безпечне освітнє середовище закладу освіти: нові виміри безпеки. Недискримінаційна мова……...57

Клімчук Світлана
Готовність дітей старшого дошкільного віку до систематичного навчання в школі……64

Ковалевська Олена
Професійна компетентність педагога дошкільної освіти: від традиційних практик до сучасних освітніх викликів……..67

Костанецька Людмила
Наступність дошкільної та початкової освіти: сучасні виклики та ефективні шляхи взаємодії……...69

Кулик Оксана
Обласна коучинг-школа як авторська модель професійного розвитку вихователів-методистів закладів дошкільної освіти……..…73

Лічняровська Ірина
Наступність дошкільної та початкової освіти в умовах сьогодення…….76

Музичук Галина
Методичний супровід, що розвиває: від підтримки педагога до професійного зростання……..79

Навроцька Марія, Коржевська Олена
Професійна компетентність педагога дошкільної освіти: від традиційних практик до сучасних освітніх викликів……85

Нараз'ян Любов
Наступність дошкільної та початкової освіти в умовах сьогодення…….87

Нимирська Людмила
Наступність дошкільної і початкової освіти в умовах сьогодення: досвід онлайн-дитсадка та онлайн-школи……...94

Нікітюк Аліна
Актуальні проблеми розвитку сучасної дошкільної освіти в Україні……...98

Оліх Ольга
Нові виміри безпеки в закладі дошкільної освіти в умовах воєнного стану.105

Пашинська Наталія
Альтернативна та додаткова комунікація як засіб забезпечення доступності занять з фізичної культури……..108

Поліщук Вікторія
Сучасні підходи до підвищення ефективності управління закладом дошкільної освіти…….110

Рего Ганна
Вихователь як провідник духовно-морального розвитку дитини дошкільного віку в сучасному ЗДО……113

Скотинянська Аліна
Наступність дошкільної і початкової освіти в умовах сьогодення: трансформовані підходи та цифрові реалії……117

Сопільник Алла
Скарбничка дистанційних практик дошкілля: обласні методичні ініціативи як ресурс професійного розвитку педагогів……118

Степанюк Олена
Безпека дитини в центрі сучасної дошкільної освіти: нові підходи до організації безпечного освітнього середовища……...122

Стецюк Катерина
Безпечне освітнє середовище закладу освіти: нові виміри безпеки……127

Стребна Ольга
Актуальні проблеми розвитку сучасної дошкільної освіти в дистанційному навчанні……..…131

Студенець Олена
Вихователь нового часу: особистісне зростання педагога в в умовах реформування освіти…….…138

Трачук Тетяна
Реалізація наступності дошкільної і початкової математичної освіти: технології, методи, засоби……..144

Федчишина Діана
Наступність дошкільної і початкової освіти в умовах сьогодення……152

Ящук Петро
Формування культури безпечної поведінки дітей та підлітків у цифровому середовищі як складова вітальної безпеки……157

Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: досвід реалізації

Багнюк Валентина
Формування соціальної взаємодії у дітей дошкільного віку за допопогою проєктної діяльності……164

Безинська Ганна
Від запитання до відкриття: організація експериментальної діяльності дошкільників у STREAM-підході……167

Берникова Тетяна
Використання методу "Чарівні кільця Луллія" як інноваційного засобу розвитку зв'язного мовлення дошкільнят……172

Біла Лариса
Інновації в дошкільній освіті: сучасні технології та можливості педагога……...177

Бойчук Катерина
Впровадження інноваційної технології «Кубики Рорі» для розвитку зв'язного мовлення та креативності у дітей дошкільного віку……183

Борита Ірина
Використання інноваційних технологій у мовленнєвому розвитку дошкільників……..187

Вербицька Тетяна
Візуальні опори та карти-схеми у розвитку описового мовлення……..191

Вознюк Лілія
Агро-лабіринт «Сонячні промінці»: інноваційний інтерактивний комплекс трудового виховання та екологічної грамотності дошкільників……193

Войтюк Марина
Інноваційні технології в музичному вихованні дошкільників……..……...199

Ганасюк Ольга
Професійний розвиток педагога в умовах впровадження нових Державних стандартів дошкільної освіти……..204

Гарник Олена
Використання нейроорієнтованих та здоров'язбережувальних технологій у фізкультурно-оздоровчій роботі закладу дошкільної освіти…….207

Герзанич Милослава
Запровадження елементів STEAM-освіти при роботі з дітьми старшого дошкільного віку……210

Демянчук Тетяна
Маленькі камінці – великі можливості: інноваційне використання Marbles у роботі з дошкільниками……...215

Зюбрівська Віта
Наступність дошкільної та початкової освіти в умовах сьогодення: виклики, проблеми та перспективи……217

Казмірук Світлана
Використання конструктора в освітньому процесі закладу дошкільної освіти (іграшка, яка змінюється разом із дитиною)……...225

Каток Інна
Від ідеї до практики: інноваційні підходи до організації освітнього процесу в ЗДО……229

Коваль Олена
Розвиток soft skills у дітей дошкільного віку засобами ігрових арт-технік……235

Лакіза Анна
Вільна гра як простір для дитячих досліджень і відкриттів……239

Леонець Альона
Використання інноваційних технологій в роботі педагогів дошкільної галузі……244

Лічман Вікторія
Трансформація нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти дітей дошкільного віку в Україні в умовах реалізації нового Закону України «Про дошкільну освіту»……248

Миронюк Тетяна
Формування основ національної ідентичності дошкільників засобами сучасних освітніх технологій……..250

Матвійчук Олена
Круг взаємодії: еластична дидактична резинка у роботі вихователя…….257

Махмудова Наталія
Використання інноваційних технологій в роботі педагогів дошкільної галузі……263

Міськова Оксана
Методика Глена Домана як засіб розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку……269

Мудрик Ірина
Інноваційні технології пізнавального розвитку дітей раннього віку засобами дитячого експериментування……..273

Новіцька Тетяна
Інтеграція сучасного мистецтва в інтелектуальну діяльність дошкільників……..280

Ониксимова Тетяна
Використання інноваційних технологій в роботі педагогів дошкільної галузі: від теорії до практики онлайн – садочка…….……285

Охота Лілія
LEGO-конструювання, як ефективний інструмент STREAM-освіти для розвитку інженерного мислення дошкільників……288

Печериця Маріна
Інноваційне освітнє середовище ЗДО як простір розвитку, творчості та безпеки дитини……294

Подтикан Тетяна
Інтерактивний плакат як сучасне дидактичне середовище педагога-практика в умовах дистанційного навчання……300

Політанська Іванна
Принципи і підходи до формування сталих уявлень у дітей дошкільного віку……303

Покудіна Любов
Від звука до слова: значення занять з грамоти в сучасному закладі дошкільної освіти……306

Пугачова Марія
Психологічні виклики та можливості навчання англійської мови дітей дошкільного віку в сучасному освітньому середовищі……312

Репіна Валентина
Сторітелінг як засіб розвитку мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку……316

Рубанович Наталія
Метафоричні асоціативні карти та ігри з ними у практиці використання педагогами закладів дошкільної освіти та фахівцями корекційно-розвивального спрямування……318

Семенович Віталія
Театралізована діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку ……322

Сімчук Наталія
Кубик Блума - навчання через запитання……323

Слива Олена
Інноваційні підходи до розвитку самостійності дітей дошкільного віку в сучасному освітньому середовищі……325

Стаднік Ганна, **Марчук Марина**
Використання інноваційних технологій в роботі педагогів дошкільної галузі……329

Федорчук Тетяна
Вчимося розуміти і взаємодіяти:SEL-технології для дошкільників……337

Чевелюк Галина
Монтессорі-педагогіка в ЗДО: переосмислення спадщини реформаторки в сучасних реаліях……...341

Штефюк Карина
Використання інноваційних педагогічних технологій у практиці роботи вихователя з дітьми старшого дошкільного віку……347

Формування ключових компетентностей дітей дошкільного віку. Інформаційно-комунікаційна компетентність як невід'ємна складова професійного саморозвитку сучасного педагога

Бачинська Валентина
Освітній процес у ЗДО: від знань до формування ключових компетентностей дошкільників……..354

Буян Марина
Інформаційно-комунікаційна компетентність як невід'ємна складова професійного саморозвитку сучасного педагога……...357

Варецька Олена, **Чурса Ірина**
Формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку: інтеркультурна діяльність……..362

Винничук-Дрижал Ольга
Від чату до спільної справи: новітні технології як місток між педагогом, дитиною та родиною……375

Волівач Ольга
Штучний інтелект у роботі музичного керівника ЗДО: від креативних ідей до занять……...380

Гуменюк Ірина
«Жива» паперова іграшка:від гри до компетентності……..385

Данилюк Олена
Ключові особливості розвитку дітей раннього віку……...391

Джурко Ірина
Ігрова діяльність як засіб розвитку комунікативних навиків дітей дошкільного віку……396

Драч Людмила
Розвиток емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку за допомогою казок Василя Сухомлинського ……400

Єрошко Ганна
Роль творчої гри у розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку в умовах сучасної дошкільної освіти……...403

Єфімчук Юлія
Використання інноваційних технологій в роботі педагогів дошкільної галузі……409

Годнєва Крістіна
Інтерактивні сервіси та конструктори як засіб розвитку пізнавальної активності дошкільників……...412

Гуртова Лариса,
Microsoft teams – єдиний цифровий простір дошкілля……415

Житовоз Любов
Особливості морального виховання дітей дошкільного віку в сучасній освітній системі……...418

Кавулич Аліна
Формування емоційної чутливості дітей дошкільного віку засобами фортепіанної музики……..425

Калініченко Людмила
Формування ключових компетентностей дошкільників……...428

Костюк Інна
Особливості формування природничо-екологічної компетентності дошкільників в освітньому процесі сучасного ЗДО……430

Коцюк Вікторія
Формування емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами соціально-емоційного навчання……433

Левіцька Галина
Формування логіко-математичної компетентності через групову взаємодію в спільному колі……..436

Левковська Тетяна
Моральне виховання дітей дошкільного віку за ідеями В.Сухомлинського……440

Молоток Альона
Формування ключових компетентностей дітей дошкільного віку……...446

Мороз Олена, Водяна Валентина
Застосування фортепіанної музики для розвитку образного мислення дітей дошкільного віку……..450

Мороз Оксана
Музично-ритмічні вправи як ефективний засіб формування емоційної сфери дітей дошкільного віку……453

Оліневич Оксана
Використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з порушенням мовлення……..456

Ордін Вікторія, ***Водяна Валентина***
Формування інтересу до музичної діяльності у дітей дошкільного віку…..459

Папернова Тетяна
Інформаційно-комунікаційна компетентність педагога ЗДО: від цифрових навичок до професійного саморозвитку……462

Погрібняк Ніна
Картина як засіб формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку……467

Полякова Ірина
Сучасний цифровий інструмент педагога: використання BOOK CREATOR у навчально-виховній діяльності з дітьми дошкільного віку……470

Пономарьова Марія
Формування медіаграмотності у дітей дошкільного віку засобами ігрових технологій……473

Радова Олена
Особливості розвитку емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку……...480

Сакова Тетяна
Цифрова емпатія в інклюзії: як штучний інтелект стає "соціальним перекладачем" у роботі асистента вихователя……485

Сбитна Тетяна
Виховання емпатії, доброти та взаємодопомоги у дошкільнят у процесі ігрової та партнерської діяльності……492

Свистак Оксана
Специфіка взаємодії учасників освітнього процесу для всебічного розвитку дитини дошкільного віку……..498

Селюк Ірина
Соціально-емоційне навчання у закладі дошкільної освіти: від теорії до практики……..504

Солопко Дар'я
Цифрова трансформація традиційних дидактичних засобів у дошкільній освіті засобами інтерактивної платформи gynzy……510

Сосницька Надія
Національно-патріотичне виховання дошкільників засобами художнього слова……513

Фроленкова Надія
Партнерська взаємодія в системі «ЗДО – НУШ» як чинник забезпечення наступності у формуванні логіко-математичної компетентності дітей……..519

Хома Ірина
Коли книга стає другом (система роботи з книгою з дошкільниками)……522

Чорногуб Наталія
Формування сенсорно-пізнавальної компетентності дітей раннього віку під час перебування в укритті……526

Шаповалова Наталія
Використання елементів штучного інтелекту та цифрових технологій у розвитку творчого мислення дітей дошкільного віку……..529

Шевчук Вікторія
Цифрові інструменти та інтерактивні технології в дистанційній та змішаній логопедії……532

Шетманюк Катерина
Розвиток цифрової компетентності вихователя як умова підвищення якості дошкільної освіти……538

Юркова Інна
Формування мовленнєво-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку: від педагогічних умов до практичних результатів……542

Яворська Вероніка, Водяна Валентина
Використання руханок з музичним супроводом для активізації уваги дітей дошкільного віку……546

Яремчук Юлія
Інформаційно-комунікаційна компетентність як невід'ємна складова професійного саморозвитку сучасного педагога……..549

Яцишин Христина, і **Водяна Валентина**
Творчий розвиток дошкільників засобами музичної імпровізації……553

Робота з дітьми, які потребують особливої уваги. Партнерська взаємодія дошкільного закладу та сім'ї у формуванні компетентностей дітей дошкільного віку

Бунда Юлія
Робота з дітьми, які потребують особливої уваги в дошкільному середовищі: педагогічний вимір та профілактика ранніх девіацій……556

Галка Тетяна
Дидактичний інструментарій програми «Think Equal» в інклюзивному просторі ЗДО: досвід впровадження та технології соціальної інтеграції дітей з ООП……..560

Геращенко Світлана, Кончко Надія
Сучасні підходи до використання альтернативної і додаткової комунікації у роботі з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку……566

Гордійко Олександр, Д'яченко Наталія
Формування просторових уявлень у повсякденній діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями зору……569

Горобець Ірина
Партнерство закладу дошкільної освіти та родини у створенні єдиного корекційно-розвивального простору для дитини з РАС……..573

Грищенко Людмила
Інтеграція корекційно-розвиткової роботи у повсякденну діяльність дошкільників з особливими освітніми потребам……576

Гуйван Світлана
Методичні засади адаптації та модифікації освітнього матеріалу для старших дошкільників з особливими освітніми потребами……579

Деревчук Марія
Розвиток дрібної моторики та сенсорики у дітей раннього і молодшого дошкільного віку та дітей з особливими освітніми потребами……585

Дуплій Ганна
Сенсорна інтеграція у розвитку дітей дошкільного віку з РАС……590

Дяков Інна
Затримка мовленнєвого розвитку у дітей: причини та ефективна допомога……595

Засипка Галина
Консолідація зусиль педагогів і батьків - умова якісної дистанційної освіти в ЗДО……..…599

Камінська Діана, Потапчук Тетяна
Педагогіка партнерства як основа формування лідерського потенціалу майбутніх вихователів у професійній підготовці……..601

Каран Ольга, Назаренко Євгеній
Орофаціальна міофункціональна терапія у міждисциплінарному супроводі дошкільників із персистуючим обструктивним апное сну…….……605

Коваленко Наталя
Безбар'єрність: пошук якісної моделі інклюзивного навчання……..…608

Кримська Оксана
Наступність логопедичного супроводу дітей на етапі переходу від дошкільної до початкової освіти……..612

Ліщук Анна
Від контролю поведінки до її розуміння: розвиток професійних компетентностей педагогів ЗДО у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами……..615

Маркусь Ірина, Заганяйло Іванна
Функціональні навички як пріоритет освітньої підтримки дітей дошкільного віку з РАС……....619

Мозговенко Алла, Друзенко Олена
Інклюзивна компетентність вихователя як умова участі дитини з порушенням зору в освітньому процесі ЗДО……....623

Музика Зоя, Войновська Алла
Формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами щоденних режимних ситуацій……626

Недял Ольга
Особлива увага до кожної дитини: сучасні підходи до роботи з дітьми з порушеннями мовлення……...629

Ознамець Олена
Створення сприятливих умов для розвитку дітей з особливими освітніми потребами…….…631

Потапчук Тетяна
Педагогічна взаємодія з батьками в організації виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами……635

Рахуба Наталія

Наступність освітньої-корекційної підтримки дитини зі складними порушеннями розвитку в системі «спеціальний дитячий садок - спеціальна школа»……..638

Сасіна Ірина, Бобень Ігор

Зорово-перцептивний досвід як складова сенсорно-пізнавальної компетентності дитини дошкільного віку з порушенням зору……..642

Свідлова Тетяна

Концептуальні засади та практичні механізми реалізації моделі ефективного менеджменту спеціального закладу дошкільної освіти в системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами……647

Свінціцька Ірина, Прокопченко Майя

Особливості соціалізації дітей з порушеннями мовлення засобами арт-терапії у співпраці вихователя та асистента вихователя в освітньому просторі інклюзивної групи ЗДО……651

Сільвеструк Наталія

Поєднання руху і думки: як нейроігри відкривають нові можливості у дітей з ООП……...655

Студенко Олена

Музика, що об'єднує: адаптація музичної діяльності для дітей, які потребують особливої педагогічної уваги……...659

Фурман Ольга

Мистецтво бачити серцем:як працювати з дітьми,які потребують особливої уваги……662

Щука Наталія

Формування комунікативно-мовленнєвої активності у немовленнєвих дітей раннього та дошкільного віку, які потребують особливої уваги в умовах ЗДО……....665

Яркова Тетяна

Формування комунікативої мовленнєвої компетентності та комунікативних можливостей через ігрові вправи та корекційну роботу у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ)……670

Ярмошук Катерина

Пріоритети музичного виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами……677

Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в кризові періоди життя

Власова Ганна
Танець, який зцілює: авторська музично-рухова практика психоемоційної підтримки……...682

Войчук Тетяна
Театралізована діяльність як засіб подолання стресових станів та тривожності дошкільників……686

Волошина Людмила
Толерантність до фрустрації як ресурс розвитку стресостійкості дітей дошкільного віку……691

Змитрович Ольга
Робота з дітьми, які потребують особливої уваги……..694

Клепацька Ірина
Стресостійкість педагога як чинник забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища……..698

Ковальчук Ольга
Пісочна терапія як метод подолання тривожності у дітей……...701

Кузьмінчук Наталія
Казкотерапія як психотерапевтичний інструмент в роботі з дітьми дошкільного віку в умовах військових дій в Україні……707

Лавренюк Світлана, Юрчук Інна
Стресостійкість в освітньому просторі закладу дошкільної освіти…..…714

Неділько Альона
Психолого-педагогічний супровід батьків майбутніх першокласників у переході від ЗДО до школи……720

Осадчук Людмила
Казкотерапія в сучасному освітньому просторі закладу дошкільної освіти……..724

Присяжна Людмила
Наступність дошкільної та початкової освіти в умовах сьогодення: психоемоційна підтримка та ментальне здоров'я дітей під час повітряних тривог……728

Радомська Алла
Стресостійкість в освітньому просторі……..732

Рибак Лілія

Підтримка психічного здоров'я педагогів та дошкільників ЗДО через призму соціально-емоційних навичок……...737

Рідкоус Олеся

Дорослий як емоційна опора дитини: роль вихователя у формуванні стресостійкості дошкільника……..…742

Роздорожня Вікторія

Формування життєстійкості дітей дошкільного віку: від емоційної безпеки до здатності долати труднощі……..748

Романова Оксана

Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в реаліях війни…755

Сисоєнко Наталя, Шамбір Наталія

Арт-технології та цифрова естетика як засіб зниження тривожності дошкільників у сучасному освітньому середовищі……760

Тітаренко Світлана, Лисенко Наталія

Взаємодія педагогів і батьків у зміцненні психологічної стійкості дітей дошкільного віку……767

Цікра Ірина

Стресостійкість педагогів закладу дошкільної освіти в умовах сьогодення: виклики, механізми самодопомоги та стратегії підтримки дітей……..770

Швед Ганна

Соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку як ресурс формування життєстійкості в умовах війни……...774

Шемчук Тетяна, Співаковська Оксана,

Ментальне здоров'я дошкільнят – складова емоційного благополуччя дитини……..777



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ. БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: НОВІ ВИМІРИ БЕЗПЕКИ

Бровчук Ірина,
директор ЗДО № 6 «Ромашка»
Красилівської міської ради
Хмельницької області

ПІД НАДІЙНИМ КРИЛОМ: НОВА ФІЛОСОФІЯ БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗДО

Анотація. *У статті проаналізовано трансформацію поняття «безпечне освітнє середовище» в закладах дошкільної освіти України в умовах сучасних викликів, зокрема воєнного стану, цифровізації та погіршення ментального здоров'я учасників освітнього процесу. Автор виокремлює та детально характеризує чотири нові виміри безпеки: фізичний (архітектурний), психологічний, цифровий та соціальний. Запропоновано інноваційні підходи до організації простору найпростіших укриттів, використання арт-терапевтичних методик для зниження рівня стресу в дітей, а також технології реалізації медіаграмотності та інклюзивних практик. Наголошено на важливості професійної резильєнтності педагога та синергії ЗДО й родини через інструменти педагогіки партнерства.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, безпечне освітнє середовище, виміри безпеки, укриття ЗДО, психологічна підтримка, цифрова безпека, інклюзивний простір, педагогіка партнерства.*

Сьогодні професійна спільнота освітян України працює в умовах, які не мають аналогів у сучасній світовій історії. Гасло нашої конференції - «Інновації в дошкільній освіті: відповіді на виклики сьогодення» - якнайкраще відображає ту зміну парадигми, яку ми переживаємо. Дошкільна освіта є першою, стартовою ланкою системи безперервної освіти в Україні, і саме на нас покладено відповідальність за збереження найціннішого - життя, фізичного та психічного здоров'я нового покоління українців.

Тривалий час поняття «безпечне освітнє середовище» у закладі дошкільної освіти розглядалося крізь призму санітарно-гігієнічних норм, охорони праці, пожежної безпеки та запобігання дитячому травматизму під час занять чи прогулянок. Проте сьогодення висуває абсолютно нові, безпрецедентні вимоги. Повномасштабна війна, постійні повітряні тривоги, загрози техногенного та військового характеру, а також стрімка цифровізація суспільства та глибокі психологічні травми, яких зазнають діти, трансформували це поняття.

Сьогодні безпечне освітнє середовище в ЗДО - це багатовимірний, динамічний комплекс, який поєднує фізичну (архітектурну), психологічну, цифрову та соціальну безпеку. Метою моєї доповіді є комплексний аналіз цих нових вимірів безпеки та презентація інноваційних підходів до їх реалізації у практичній діяльності сучасного дитячого садка.

1. Фізична безпека та архітектурна трансформація простору

Першим і базовим виміром безпеки в сучасних реаліях є фізична безпека. Дитина не може розвиватися, гратися та навчатися, якщо перебуває під загрозою фізичного ушкодження. Нормативно-правовим підґрунтям тут виступають Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» [2], оновлені вимоги Базового

компонента [1], а також актуалізовані вимоги ДБН (Державних будівельних норм) щодо проектування та облаштування укриттів у закладах освіти [10].

Сьогодні ключовим елементом фізичної безпеки є наявність якісно облаштованого найпростішого укриття або захисної споруди цивільного захисту. Проте інноваційність підходу полягає в тому, що укриття в дитячому садку не повинно бути просто похмурим підвалом, де діти пасивно перечікують небезпеку. Це трансформований освітній простір.

Інноваційні рішення для організації простору в укриттях:

- Зонування простору: поділ укриття на функціональні локації - ігрову, творчу, зону відпочинку (з ліжечками чи м'якими пуфами) та зону психологічного розвантаження. Це дозволяє нівелювати відчуття замкненого простору.
- Трансформовані меблі: використання легких, мобільних, безкутових меблів, стелажів на колесах, які можна швидко переміщувати залежно від потреб освітнього чи ігрового процесу.
- Спеціальне маркування та навігація: використання інтерактивних, світлонакопичувальних (люмінесцентних) вказівників, яскравих малюнків на стінах, які допомагають дитині орієнтуватися у просторі та знижують рівень тривожності.
- Автономність життєзабезпечення: наявність не лише обов'язкового резерву води, медикаментів та ліхтариків, а й сучасних автономних систем вентиляції, опалення та біотуалетів, адаптованих для дітей раннього та дошкільного віку.

Важливим аспектом є також розробка чітких алгоритмів дій під час сигналу «Повітряна тривога». Сьогодення вимагає, щоб ці алгоритми відпрацьовувалися до автоматизму, але у формі гри. Педагоги мають використовувати ігрові квести, казки про «безпечний будиночок» чи «подорож до гномиків», аби процес евакуації не викликав у вихованців паніки та сліз.

2.**Психологічна безпека та ментальне здоров’я: створення простору емоційного комфорту**

Другий, не менш важливий вимір, який набув особливої гостроти - це психологічна безпека. Психіка дитини дошкільного віку є надзвичайно пластичною, але водночас вразливою. Хронічний стрес, звуки вибухів, вимушене переселення, розлука з рідними чи втрата близьких залишають глибокі емоційні шрами. Завдання інноваційного ЗДО - створити середовище, яке б не ретравматизувало дитину, а, навпаки, мало терапевтичний та стабілізуючий ефект.

Психологічно безпечне середовище базується на принципах дитиноцентризму, гуманізації взаємин та емоційного благополуччя [6]. Провідну роль у цьому процесі відіграє впровадження Всеукраїнської програми ментального здоров’я «Ти як?», ініційованої Першою леді Оленою Зеленською [3], яка активно адаптується під потреби дошкілля.

Інноваційні технології психологічної підтримки в ЗДО:

- Арт-терапевтичні методики: малювання піском, глинотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, робота з еко-матеріалами. Ці методи допомагають дітям каналізувати (виразити) свої страхи та агресію без шкоди для оточуючих.
- Технології зниження стресу (заземлення): щоденне використання в освітньому процесі дихальних вправ (наприклад, «дихання по квадрату», «кулька»), пальчикових ігор, вправ на м’язове розслаблення.
- Створення «ресурсних куточків» або «зон усамітнення»: у кожній віковій групі має бути місце (намет, балдахін, м'який куточок), де дитина може побути наодинці зі своїми думками, обійняти улюблену іграшку чи послухати заспокійливу музику, якщо відчуває емоційне перевантаження.
- Кінезіологічні вправи: спеціальні комплекси рухів, що розвивають міжпівкульну взаємодію мозку, допомагають дитині повернути контроль над своїм тілом під час панічної атаки чи сильного переляку.

Важливим є також моніторинг емоційного стану дітей. Сучасний вихователь має володіти інструментами експрес-діагностики (наприклад, кольоровий тест Люшера у спрощеному вигляді, «Екран настрою»), щоб вчасно помітити дитину у кризовому стані та залучити до роботи практичного психолога закладу.

3.Цифрова безпека: захист найменших в інформаційному суспільстві

Третій вимір безпеки, який актуалізувався під впливом глобальних тенденцій та умов дистанційного/змішаного навчання, - це цифрова та інформаційна безпека.

Сучасні діти є «цифровими аборигенами». Вони з раннього віку взаємодіють із гаджетами, проте абсолютно не мають імунітету проти загроз інтернет-простору, що потребує нових підходів до формування медіаграмотності [7].

У контексті сьогодення додається ще й загроза медіатравми - коли дитина випадково або через недбалість дорослих бачить кадри руйнувань, насильства чи чує тривожні новини.

Напрямки реалізації цифрової безпеки в ЗДО:

- Формування основ кібергігієни та медіаграмотності у дошкільників: через спеціально розроблені дидактичні ігри, перегляд повчальних мультфільмів (наприклад, серії про безпечний інтернет) педагог має пояснити дітям базові правила: не спілкуватися в мережі з незнайомцями, не розголошувати особисту інформацію, не натискати на невідомі посилання.
- Контроль за використанням ІКТ в освітньому процесі: якщо вихователь використовує мультимедійну дошку, планшет чи інтерактивну підлогу, це має відбуватися у чіткій відповідності до Санітарного регламенту. Важливо дозувати екранний час, щоб запобігти перевтомі зорового аналізатора та нервової системи.
- Просвітницька робота з батьками: заклад освіти має стати консультаційним центром для батьків щодо встановлення програм «батьківського контролю», вибору безпечного та якісного контенту (ігор, розвивальних додатків), обмеження часу взаємодії малюка з гаджетами вдома.

4.Соціальна та громадянська безпека: інклюзія та культура толерантності

Четвертий вимір - це соціальна безпека, яка тісно пов’язана з концепцією розбудови безбар'єрного та інклюзивного освітнього простору. Війна призвела до значного збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із фізичними травмами, порушеннями мовлення та важкими ментальними порушеннями на тлі стресу. Окрім того, у групах збільшилася кількість внутрішньо переміщених осіб, які потребують особливої соціальної адаптації.

Безпечне середовище - це простір, де немає місця булінгу, дискримінації, де кожна дитина відчуває себе прийнятою та цінною.

Інноваційні інструменти забезпечення соціальної безпеки:

- Універсальний дизайн та розумне пристосування: архітектурна доступність будівлі ЗДО (пандуси, підйомники, розширені дверні прорізи, тактильна плитка), що забезпечує безперешкодний доступ для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних можливостей, спирається на концепцію універсального дизайну та розумного пристосування в освіті [5].
- Технології соціокультурної інтеграції внутрішньо переміщених осіб: створення програм м’якої адаптації, де через ігрову діяльність, знайомство з традиціями рідного краю та регіону, де зараз перебуває дитина, відбувається її безболісне входження у новий колектив.
- Впровадження інклюзивних практик: робота асистентів вихователів, розробка індивідуальних освітніх траєкторій, використання альтернативної комунікації (картки PECS, жестова мова) для дітей, які мають труднощі з вербальним спілкуванням.

- Виховання культури добросусідства та толерантності: проведення занять, спрямованих на формування емпатії, розуміння відмінностей між людьми як багатства, а не як приводу для конфліктів.

Впровадження будь-яких інновацій неможливе без головного суб'єкта освітнього процесу - вихователя. Сьогодні педагог закладу дошкільної освіти - це не просто людина, яка проводить заняття з ліплення чи малювання. Це кризовий менеджер, психолог, фахівець із цивільного захисту та медіатор водночас.

Формування безпечного освітнього середовища вимагає безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Сучасний вихователь повинен мати сформовані наступні професійні компетентності:

1. Навички надання першої психологічної допомоги: вміння розпізнавати прояви гострого стресу, істерики, апатії, паніки у дитини та колег і оперативно застосовувати протоколи допомоги.
2. Володіння тактичною медициною та домедичною допомогою: знання базових алгоритмів порятунку життя в екстремальних ситуаціях (зупинка кровотеч, серцево-легенева реанімація), що підтверджено відповідними сертифікатами.
3. Цифрова грамотність: здатність створювати безпечний та якісний електронний контент для дистанційної взаємодії з вихованцями та їхніми батьками.
4. Власна емоційна стійкість (резильєнтність): профілактика професійного вигорання. Педагог не зможе забезпечити безпеку дітей, якщо сам перебуває у стані глибокого емоційного виснаження. Тому адміністрація ЗДО має створювати умови для психологічного розвантаження самого колективу (тренінги, супервізії, балінтовські групи).

Сучасні виклики доводять, що заклад дошкільної освіти не може функціонувати ізольовано. Безпека є результатом спільної, скоординованої роботи ЗДО, батьківської спільноти, органів місцевого самоврядування та ДСНС.

Впровадження педагогіки партнерства є ключовою інновацією у цьому напрямку. Ми маємо відійти від моделі «дитячий садок як сфера послуг» і перейти до моделі «дитячий садок і родина - єдиний безпековий простір».

Форми інноваційної взаємодії з батьками:

- Безпекові хаби та родинні клуби: організація на базі ЗДО тренінгів для батьків за участю представників ДСНС, поліції, медиків та психологів. Спільне вивчення правил мінної безпеки, поводження з вибухонебезпечними предметами.
- Інтерактивні платформи взаємодії: створення закритих, безпечних каналів комунікації (Viber, Telegram, спеціальні додатки), де батьки отримують оперативну та перевірену інформацію, звіти про перебування дітей в укриттях, фото- та відеоматеріали, які заспокоюють родину.
- Спільні проєкти та толоки: залучення батьків до безпосереднього облаштування освітнього простору (як наземного, так і підземного). Коли батько чи мати власноруч допомагають фарбувати стіни в укритті чи створювати ігрові зони, рівень їхньої довіри до закладу зростає в рази.

Висновки. Підсумовуючи, хочу наголосити: безпечне освітнє середовище закладу дошкільної освіти у сучасних вимірах - це не статичний стан, досягнутий шляхом виконання переліку інструкцій. Це жива, гнучка та інноваційна система, яка здатна миттєво адаптуватися до нових викликів.

Нові виміри безпеки змусили нас переосмислити кожен метр площі дитячого садка, кожне слово, сказане дитині, кожну дію під час тривоги. Ми навчилися трансформувати страх у гру, підвали - у яскраві класи, а цифрові технології - в інструменти підтримки.

Реалізація цих вимірів потребує значних зусиль, постійного навчання та інноваційного мислення від кожного з нас. Але іншого шляху немає. Забезпечуючи фізичну, психологічну, цифрову та соціальну безпеку в ЗДО, ми не просто захищаємо

дітей - ми захищаємо майбутнє нашої держави, виховуємо покоління стійких, ментально здорових та свідомих громадян України.

Тільки в синергії науки, практики, інновацій та безмежної любові до дітей ми зможемо дати гідну відповідь на всі виклики сьогодення.

Дякую за увагу! Слава Україні!

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти)/ Наук. кер. О. М. Товкач та ін. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2021. 42 с.
2. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX (із змінами та доповненнями, внесеними згідно із Законами України, зокрема оновленнями щодо безпеки в умовах воєнного стану).
3. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?»: за ініціативою Олени Зеленської. Психосоціальна підтримка в закладах освіти. Київ: Координаційний центр з психічного здоров'я КМУ, 2023.
4. Рекомендації щодо організації безпечного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти в умовах правового режиму воєнного стану: Лист Міністерства освіти і науки України від 20.06.2023 № 1/9014-23.
5. Впровадження універсального дизайну та розумного пристосування в закладах освіти: методичні рекомендації / за заг. ред. Н. В. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2022. 84 с.
6. Кононко О. Л. Психологічна безпека дошкільника в умовах соціокультурних трансформацій. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 2 (49). С. 34-41.
7. Машовець М. А., Пасічник О. В. Цифрова безпека дітей дошкільного віку: виклики сьогодення та шляхи їх подолання. Інноватика в вихованні. 2023. Вип. 17. С. 112-120.
8. Організація діяльності закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану: збірник нормативно-правових документів та методичних матеріалів / уклад. О. Г. Косенрук, О. В. Пасічник. Харків : Вид-во «Ранок», 2023. 144 с.
9. Пироженко Т. О., Хартман О. Ю. Особистісна резильєнтність дитини в умовах воєнного стану: роль закладу дошкільної освіти. Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. Том 54. С. 88-97.
10. Проектування та облаштування захисних споруд цивільного захисту (укриттів) у закладах освіти: ДБН В.2.2-5:2023 «Захисні споруди цивільного захисту». Мінрегіон України. Київ: ДП «УкрНДПІцивільбуд», 2023. 68 с.

Бунда Тетяна,
директор ЗДО№4»Сонечко»
м.Славута
Хмельницької області

ОРГАНІЗАЦІЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. *Освітній процес укотре зазнає змін. У першу чергу більш актуальними стають питання безпечного простору та освітнього середовища для перебування всіх учасників навчально-виховного процесу.*

Створення безпечних умов для здобувачів освіти є першочерговим завданням керівника. Із детальним описом щодо організації укриття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту персоналу та дітей (учнів, студентів) закладів освіти можна ознайомитися в рекомендаціях ДСНС. Міністерством освіти і науки України також надані роз'яснення щодо підготовки закладів освіти до нового навчального року та опалювального сезону в умовах воєнного стану. З огляду на зазначене Державна служба якості освіти звертає увагу засновників та керівників шкіл на створенні в закладах освіти безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану.

Ключові слова: *безпечне освітнє середовище, заклад дошкільної освіти, воєнний стан, безпека дітей, цивільний захист, психологічна безпека, безпечна поведінка, психологічна стійкість, дошкільники, педагогічні працівники, освітній процес.*

Що впливає на безпечне освітнє середовище?

***1. Якість міжособистісних відносин* – позитивні фактори** (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність); **негативні фактори (**агресивність, конфліктність, ворожість, маніпулятивність).

2. Захищеність в освітньому середовищі – оцінка відсутності насильства у всіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору.

Для того, щоб унеможливити насильство та створити безпечне освітнє середовище, кожен учасник навчально-виховного процесу повинен мати уявлення не тільки про те, що вважається насильством, але й про те, як мінімізувати ризики та небезпеки, і в результаті, створити умови для внутрішньої безпеки та безпеки референтного довкілля. А це стає можливим лише завдяки спільній цілеспрямованій діяльності педагогів, дітей і батьків.

3. Комфортність в освітньому середовищі – оцінка емоцій, почуттів та домінуючих переживань у процесі взаємодії дорослих і дітей в освітньому середовищі закладу.

Нерозвиненість системи психологічної допомоги в освітній установі може призвести до неефективного психологічного супроводу дитини, а у педагогів – емоційного вигорання і, як наслідок, спричинити професійну деформацію, що і в першому і в другому випадку створить серйозну загрозу психічному здоров'ю особистості.

4. Задоволеність освітнім середовищем – задоволення базових потреб дитини у:

- допомозі та підтримці;
- збереженні та підвищенні її самооцінки;
- пізнанні та діяльності;
- розвитку здібностей і можливостей.

Основними характеристиками процесу взаємодії всіх учасників освітнього середовища є особистісно-довірливе спілкування, а його відсутність спричиняє досить негативні наслідки (емоційний дискомфорт, небажання висловлювати свою точку зору, думку, негативне ставлення до себе, втрата особистої гідності, небажання звертатися по допомогу, ігнорування особистих проблем і труднощів оточуючих дітей і дорослих, неуважність до прохань і пропозицій).

Робота над створенням освітнього середовища не припиняється з досягненням певного результату. Насамперед, це безперервний процес реагування на нові виклики життя, пошук нових можливостей, ресурсів, генерування нових ідей і правил. Водночас необхідно, щоб всі учасники цього процесу усвідомлювали спільну відповідальність, мали вміння, бажання та добру волю для такої співпраці.

Система роботи колективу закладу дошкільної освіти №4 «Сонечко» Славутської міської ради з формування в освітньому закладі безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану

Адміністрація та колектив закладу прикладає багато зусиль для створення безпечного та дружнього до учасників освітнього процесу середовища. В навчальному закладі створюються необхідні умови для навчання, успішної соціалізації та гармонійного розвитку дітей із наголосом на питаннях захисту життя і здоров'я. Ключовим питанням в сучасних реаліях є збереження життя учасників навчального процесу, психологічна підтримка учнів.

Такими умовами є: сприятливе фізичне і психосоціальне середовище, навчання важливих для життя компетентностей, демократичне управління закладом, партнерство та участь.

Створено середовище, сприятливе для **фізичного здоров'я** :

- забезпечено облаштування безпечного простору у закладі (укриття, запасні виходи);
- здійснюються превентивні заходи щодо мінної безпеки (інформування всіх учасників, спільні заходи із залученням ДСНС).
- розроблені шляхи евакуації учасників освітнього процесу;
- алгоритм дій працівників та вихованців закладу освіти під час евакуації;
- проводяться тренування щодо правил поводження під час повітряних тривог, евакуації, перебування у сховищі/укритті;
- Педагогічний колектив пройшов навчання з надання першої невідкладної допомоги дітям;
- напрацьовані алгоритми роботи з батьками у разі ймовірних надзвичайних ситуацій, дій закладу за таких умов, зокрема проведення евакуації, комунікації з учасниками освітнього процесу, вмісту дитячого наплічника тощо;
- Педагогічний колектив готовий за необхідності змінювати форми організації освітнього процесу та форми здобуття освіти (пройдено відповідні навчання»;
- Педагоги пройшли тренінги, зорієнтовані на практичні методичні поради педагогам щодо роботи з дітьми в умовах стресу;
- Проведено уроки ментального здоров'я із запрошенням психологів волонтерської організації психологічної підтримки та практичного психолога опорного закладу
- В укритті створено тематичні зони для творчості та спілкування»
- Належні санітарно-гігієнічні умови;
- Належний рівень пожежної та електробезпеки;
- У закладі забезпечується навчання персоналу і дітей з питань безпечної поведінки в надзвичайних ситуаціях;
- В закладі проводяться практичні тренування персоналу та дітей щодо злагоджених дій в екстремальних і надзвичайних ситуаціях;
- Застосування здоровязберігаючих технологій на заняттях та у повсякденному житті (День ранкової зарядки, флешмоби, руханки, ігри на свіжому повітрі);
- Пропагування здорового способу життя ;
- Всі вихованці забезпечені якісним харчуванням. Здійснюється постійний контроль за якостю харчування;
- Подвір'я, приміщення і навколишня територія є безпечними для життя і здоров'я вихованців , що контролює комісія перевірки стану готовності навчальних приміщень та спортивних споруд до навчальних занять;
- Педагоги проводять різноманітні виховні заходи щодо запобігання різним видам фізичного насильства;

- Проведення Тижнів безпеки життєдіяльності, тижнів безпеки дорожнього руху.

Для створення **комфортного психологічного середовища** колектив закладу здійснює наступні заходи:

- В закладі підтримується дружня, заохочувальна і комфортна атмосфера для всіх учасників навчально-виховного процесу;
- Проводяться заходи щодо недопущення всіх видів насильства (булінгу) : психолого-педагогічні семінари, залучення спеціалістів для вирішення складних ситуацій, співпраця з батьками (День толерантності, День людей з особливими потребами і т. ін.);
- Існують чіткі механізми реагування на прояви насильства і знущання.

Значну увагу колектив школи приділяє забезпеченню **інформаційної безпеки**:

- Роз'яснювальна робота «Безпека в Інтернеті в умовах воєнного часу», «Фільтруємо шкідливий контент»
- Здійснюється роз'яснювальна робота (Тиждень безпечного Інтернету, тематичні виховні години, круглі столи,);
- Співпраця з батьками (батьківський всеобуч);

Захист **екологічного аспекту** безпечного освітнього середовища здійснюється за рахунок наступних дій:

- Проведення інструктування персоналу з питань безпеки життєдіяльності;
- Екологічна агітбригада;
- Акція «Друге життя батарейки»;
- Акція «Чисте довкілля».

Ще одним аспектом в умовах війни стало волонтерство. Цей аспект сучасного життя також потребує роз'яснень щодо безпеки та шахрайських дій.

Такими умовами є: сприятливе фізичне і психосоціальне середовище, навчання важливих для життя компетентностей, демократичне управління закладом, партнерство та участь.

Висновки. Отже, організація безпечного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти в умовах воєнного стану є одним із ключових напрямів забезпечення права дитини на безпечну та якісну освіту. Сучасні умови вимагають від закладів дошкільної освіти системного підходу до організації безпеки, що передбачає не лише створення належних фізичних умов, а й забезпечення психологічного комфорту та емоційного благополуччя дітей.

Безпечне освітнє середовище має охоплювати комплекс взаємопов'язаних складових: фізичну, психологічну, соціальну та інформаційну безпеку. Важливими умовами його функціонування є наявність та належне облаштування укриття, чіткі алгоритми дій учасників освітнього процесу під час повітряної тривоги та інших надзвичайних ситуацій, дотримання вимог цивільного захисту, санітарно-гігієнічних норм і правил безпечної поведінки.

Особливого значення в умовах воєнного стану набуває іф психологічна складова безпеки. Педагогічні працівники мають створювати атмосферу емоційної підтримки, передбачуваності та довіри, враховувати вікові й індивідуальні особливості дітей, використовувати доступні дошкільникам форми та методи формування навичок самозбереження. Через гру, практичні вправи, моделювання ситуацій та повсякденну взаємодію діти поступово набувають досвіду безпечної поведінки.

Важливою умовою ефективної організації безпечного середовища є професійна готовність педагогів до дій у кризових і надзвичайних ситуаціях. Це передбачає регулярне підвищення рівня їхньої компетентності у питаннях цивільного захисту, домедичної допомоги, психологічної підтримки дітей та організації евакуаційних заходів.

Не менш важливою є партнерська взаємодія закладу дошкільної освіти з батьками вихованців, органами місцевого самоврядування, службами цивільного захисту та іншими відповідальними установами. Узгодженість дій усіх учасників сприяє формуванню єдиного безпекового простору навколо дитини.

Таким чином, безпечне освітнє середовище в умовах воєнного стану слід розглядати як цілісну систему, спрямовану на збереження життя і здоров'я дітей, підтримку їхнього психологічного благополуччя та забезпечення можливості продовження освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та практичному впровадженні ефективних моделей безпечного освітнього середовища, удосконаленні професійної підготовки педагогів і розвитку системи психолого-педагогічної підтримки дітей дошкільного віку в умовах кризових ситуацій.

Список використаних джерел

1.Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20

2.Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

3.Про правовий режим воєнного стану : Закон України від 12.05.2015 № 389-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/389-19

4.Кодекс цивільного захисту України : Закон України від 02.10.2012 № 5403-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17

5.Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція. Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. Київ, 2021.

6.Про затвердження Порядку раннього попередження та евакуації учасників освітнього процесу в разі нападу або ризику нападу на заклад освіти : наказ МВС України, МОН України від 18.08.2023 № 685/1013. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1583-23

7.Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти на 2024/2025 навчальний рік. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2024.

8.Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник для педагогів закладів дошкільної освіти та вчителів загальноосвітніх закладів. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022.

9.Сосновенко О. О., Горленко В. М. Психологічно безпечне освітнє середовище в умовах воєнного стану. Київ, 2023.

10.Токарєва Л. М. Можливості ігрової діяльності як платформа у формуванні психологічної стійкості дитини дошкільного віку в умовах війни. Сучасна дошкільна освіта: реалії та перспективи. Київ, 2025.

11.Про затвердження Державної програми адаптації приміщень діючих закладів дошкільної освіти до вимог цивільного захисту в умовах воєнного стану, зокрема створення захисних споруд (облаштування найпростіших укриттів) або споруд подвійного призначення : розпорядження Кабінету Міністрів України від 17.12.2025 № 1456-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1456-2025-%D1%80

Василишина Любов,
вихователь-методист.,вихователь
ЗДО№4»Сонечко»
м.Славута
Хмельницької області

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ ВІД ДОШКІЛЛЯ ДО ШКОЛИ

Анотація. *У статті досліджено теоретико-методологічні та практичні засади забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти в сучасних умовах реформування освітньої галузі України. У роботі обґрунтовано, що впровадження наскрізних ігрових технологій (модернізованих сюжетно-рольових, дидактичних, інтегрованих STEM-технологій LEGO та інноваційних нейроігор) у старшому дошкільному віці виступає базовою передумовою для формування життєвих компетентностей майбутнього першокласника. Окрему увагу приділено практичним прикладам реалізації ігрових методик в умовах кризових викликів сьогодення, а також алгоритмам взаємодії вихователя та вчителя початкових класів задля створення єдиного безбар'єрного розвивального простору.*

Ключові слова: *наступність освіти, ігрова діяльність, старший дошкільник, ключові компетентностей, вихователь старшої групи, Нова українська школа (НУШ), психолого-педагогічна адаптація, , методика «Шість цеглинок», нейроігри.*

Перехід дитини від закладу дошкільної освіти до школи — це складний психофізіологічний, соціальний та когнітивний процес. Дитина не просто переходить із однієї будівлі до іншої, вона кардинально змінює свій мікросоціальний статус — перетворюється з «вихованця» дитячого садка на «учня», суб'єкта шкільних обов’язків. Водночас відбувається природна трансформація провідного виду діяльності: якщо в дошкільні роки домінувала гра, то в школі на перше місце виходить систематична навчальна діяльність.

У сучасних українських реаліях, позначених викликами воєнного стану, тривалого дистанційного навчання та перманентної соціальної тривожності, ця проблема загострюється. Втрата традиційного живого спілкування, дефіцит рухової активності та психоемоційне перевантаження дітей вимагають від педагогів кардинального перегляду інструментарію роботи. Класичний підхід до оцінювання готовності дитини до школи, заснований виключно на репродуктивному багажі знань (уміння рахувати , механічно читати по складах і копіювати друковані літери), виявив свою неспроможність. Замість мущтрування на шкільні уроки, яке викликає у дітей ранню невротизацію та стійке неприйняття навчання, на перший план висувається завдання формування життєвих компетентностей та так званих «soft skills» (м'яких навичок): критичного мислення, креативності, здатності до взаємодії та емоційної саморегуляції.

Єдиним виправданим, природовідповідним і психологічно безпечним інструментом, здатним розв'язати це завдання на етапі старшого дошкільного віку, є гра. Саме раціонально організована ігрова діяльність виступає наскрізним адаптаційним містком, який нівелює стрес зміни освітнього середовища й забезпечує формування міцного компетентнісного базису дитини.

Мета статті: розкрити, теоретично обґрунтувати та проілюструвати конкретними прикладами практичний досвід вихователя старшої групи щодо застосування ігрової діяльності як провідного засобу формування ключових компетентностей старших дошкільників, що забезпечує м’яку й успішну наступність між закладом дошкільної освіти та початковою школою в сучасних умовах.

1. Методологічні координати наступності: від Базового компонента до стандартів НУШ

Для практикуючого вихователя старшої групи ЗДО питання наступності постає щодня під час організації освітнього процесу з дітьми шостого чи сьомого року життя. У цьому віці дитина переживає важливу психологічну кризу — «кризу 7 років», що знаменується появою внутрішньої позиції школяра, прагненням зайняти нове, більш серйозне місце в соціумі. Найбільша помилка педагога на цьому етапі — перетворення старшої групи на філіал першого класу з партами, уроками та суворою навчальною дисципліною. Штучне прискорення розвитку дитини руйнує провідну ігрову діяльність, не даючи їй повністю вичерпати свій потенціал.

Сучасна нормативно-правова база України пропонує цілком інший підхід. Оновлений Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт) та Державний стандарт початкової освіти побудовані на спільному методологічному фундаменті: компетентнісному, діяльнісному та особистісно-орієнтованому підходах. В основі обох документів лежить орієнтація на формування ключових компетентностей.

Наступність розглядається не як підготовка до навчання в школі за формою, а як забезпечення перспективності розвитку дитини за змістом. Завдання вихователя старшої групи полягає в тому, щоб виплекати «адаптаційну стійкість» і базові компетентності дитини через діяльність, яка є для неї органічною. Гра у старшому дошкільному віці трансформується. Вона перестає бути виключно маніпулятивною чи розважальною, набуваючи ознак інтелектуальної, творчої, пошукової діяльності, що містить у собі внутрішні правила, елементи партнерства, планування та аналізу результату. Саме через таку розвинену форму гри вихователь формує інструментарій навичок, які згодом будуть експлуатуватися вчителем у першому класі НУШ.

2. Компетентнісний потенціал сюжетно-рольової гри у старшій групі

Сюжетно-рольова гра традиційно визнається вершиною ігрової діяльності дошкільника. У старшій групі вона зазнає суттєвих якісних змін: сюжети стають тривалими, багатоструктурними, відображають складні соціальні зв’язки дорослого світу. З позиції наступності, сюжетно-рольова гра є унікальним полігоном для формування **громадянської, соціальної та комунікативної компетентностей**.

Під час розгортання сюжету діти вчаться самостійно розподіляти ролі, домовлятися про правила, виокремлювати ігровий простір та розв'язувати конфлікти без прямого втручання дорослого. Це тренує емоційний інтелект та здатність працювати в команді.

Практичний приклад № 1: Модернізована сюжетно-рольова гра «Сучасний медіацентр Нової школи»

- **Мета гри:** формування комунікативної та інформаційно-цифрової компетентностей, м'яке зняття страху перед шкільним середовищем.
- **Матеріали:** іграшкові мікрофони, камери, виготовлені з картону бейджі «Кореспондент», «Оператор», «Режисер», «Експерт», планшети з картону, елементи шкільного приладдя, макети шкільних кабінетів.
- **Хід гри:** Вихователь пропонує дітям створити репортаж про майбутнє навчання в першому класі. Діти розподіляють ролі. Група «журналістів» відправляється брати інтерв'ю в «директора школи», «вчителя», «учнів-першокласників», «бібліотекаря». Під час інтерв'ю ставляться запитання: «Що найцікавішого є в школі?», «Як знайти друзів у класі?», «Що лежить у шкільному портфелі?». Інша група дітей виконує роль «експертної ради», яка оцінює якість випуску новин, оформлює «стінгазету» або робить фотознімки за допомогою бутафорських камер.
- **Методичний ефект:** Дитина, програючи роль школяра або інтерв'юера в ігрових умовах, внутрішньо приймає атрибути та правила шкільного життя. Зникає

емоційний бар'єр невідомості. Паралельно розвивається зв'язне мовлення, культура ведення діалогу, навички активного слухання.

Практичний приклад № 2: Сюжетно-рольова гра «Космічна логістична компанія»

- **Мета гри:** формування математичної, соціально-економічної компетентностей, лідерських якостей.
- **Матеріали:** «паспорт» вантажів, картки-ордери з умовними кодами, ваги, лічильний дидактичний матеріал, схеми космічних маршрутів.
- **Хід гри:** Діти моделюють роботу офісу доставки вантажів на різні планети. Ролі: «диспетчер», «сортувальник вантажу», «пілот космічного корабля», «клієнт». Кожен вантаж має певну вагу (діти зважують кубики) та геометричну форму. «Диспетчер» має прорахувати найкоротший шлях за наданою картою-схемою, враховуючи «космічні перешкоди» (метеорити). «Сортувальник» пакує товари відповідно до цифрового кодування.
- **Методичний ефект:** В ігровій формі реалізується складна інтеграція знань з лічби, геометрії та логіки. Діти вчаться підкорятися жорстким умовам інструкції, що є вкрай важливим для майбутньої навчальної діяльності у класі.

3. Дидактична гра як простір розвитку логіко-математичного та мовленнєвого мислення

Сучасна дидактична гра в старшій групі докорінно відрізняється від традиційних занять репродуктивного типу. Вона базується на принципі **проблемного навчання та пошуково-дослідницької діяльності**. Завдяки цьому у старших дошкільників формуються **логіко-математична, природничо-наукова та мовна компетентності**.

Вихователь не пропонує дитині готові знання, а створює ігрову ситуацію, вихід із якої потребує самостійного мислення, порівняння об'єктів, класифікації за декількома ознаками одночасно та висловлювання власних суджень.

Практичний приклад № 3: Логіко-математичний квест «Таємниці загубленого острова»

- **Мета гри:** розвиток логічного мислення, аналізу, синтезу, формування просторової орієнтації, підготовка до сприйняття математичних понять першого класу.
- **Матеріали:** логічні блоки Дьєнеша, кодові картки-негації (символічні позначення властивостей фігур: не червоний, не круглий тощо), карта квесту, скриня з ключами.
- **Хід гри:** Діти діляться на дві пошукові команди. Щоб дістатися до скрині з «скарбами» (шкільним приладдям для майбутнього першокласника), вони мають пройти ряд станцій.
- *Станція 1: «Закодований міст»*. Необхідно викласти стежку з блоків Дьєнеша так, щоб кожна наступна фігура відрізнялася від попередньої за двома ознаками (наприклад, кольором і формою).
- *Станція 2: «Митниця мага»*. Дітям даються картки із запереченнями ознак. Потрібно знайти фігуру, яка відповідає формулі: «НЕ синя, ВЕЛИКА, КРУГЛА, НЕ товста».
- *Станція 3: «Зламаний ключ»*. Складання цілої геометричної фігури за наданою схемою-силуетом із розрізаних частин (розвиток просторового мислення).
- **Методичний ефект:** Відбувається інтенсивний розвиток операцій аналітико-синтетичного мислення без психологічного тиску. Дитина вчиться оперувати складними поняттями наочно, що є основою для подальшого абстрактного математичного мислення в початковій школі.

Практичний приклад № 4: Мовленнєва дидактична гра «Словограй-конструктор»

- **Мета гри:** розвиток фонематичного слуху, звуко-буквеного аналізу, формування передумов для навчання грамоти.

- **Матеріали:** магнітна дошка, набори фішок для звукових моделей (кружечки, рисочки), картки-картинки, торбинка з предметами.
- **Хід гри:** Діти грають у «завод із виробництва слів». Один учасник дістає предмет із торбинки (наприклад, *мак*, *ручка*, *школа*). Команда має «розібрати» це слово на деталі: викласти звукову схему за допомогою фішок на швидкість. Наступний етап — «модернізація слова»: змінити один звук у слові так, щоб вийшло нове слово (наприклад: *сом — сік — суп*).
- **Методичний ефект:** Фонематичний слух розвивається у процесі активного змагання, що закладає міцне підґрунтя для успішного навчання читання та письма в початкових класах НУШ
- **4. Технологія LEGO-конструювання: інтеграція у STEM-простір**

Концепція Нової української школи передбачає широке впровадження LEGO-технологій як ефективного засобу компетентнісного навчання. В освітній практиці старшої групи ЗДО методика «Шість цеглинок» (Six Bricks) є незамінним практичним інструментом наступності. Вона дозволяє реалізувати наскрізне навчання через гру, розвиваючи дрібну моторику, зорово-моторну координацію, просторову орієнтацію та творче мислення дитини.

Практичний приклад № 5: Вправа з набором LEGO «Виростимо речення»

- **Мета гри:** формування мовленнєвої компетентності, розуміння структури речення, розвиток навичок взаємодії у парах.
- **Матеріали:** індивідуальні набори з 6 цеглинок LEGO DUPLO (червона, помаранчева, жовта, зелена, блакитна, синя) для кожної дитини.
- **Хід гри:** Діти працюють у парах. Вихователь пропонує почати гру з однієї цеглинки, яка позначає одне слово (наприклад, червона цеглинка — «Дитина»). Далі діти по черзі додають по одній цеглинці іншого кольору, придумуючи нове слово, яке розширює речення:

1. Червона цеглинка: «Дитина».
2. Помаранчева цеглинка: «Дитина вчиться».
3. Жовта цеглинка: «Маленька дитина вчиться».
4. Зелена цеглинка: «Маленька дитина добре вчиться».
5. Блакитна цеглинка: «Маленька дитина добре вчиться в».
6. Синя цеглинка: «Маленька дитина добре вчиться в школі».

Після цього діти разом рахують цеглинки та визначають кількість слів у створеному реченні.

- **Методичний ефект:** Абстрактне мовне поняття «речення» стає матеріальним і наочним. Дитина чітко розуміє, що речення складається з окремих слів, які зв'язані між собою. Цей ігровий досвід значно полегшує першокласникам процес складання схем речень на уроках навчання грамоти в НУШ.

Практичний приклад № 6: Математична гра-вправа «Кольорові терези та математичний ланцюжок»

- **Мета гри:** розвиток математичної грамотності, вміння кодувати й декодувати інформацію, швидкість реакції.
- **Матеріали:** набори цеглинок LEGO, картки із завданнями.
- **Хід гри:** Вихователь присвоює цеглинкам певні властивості. Наприклад, теплим кольорам (червоний, помаранчевий, жовтий) надається цифрове значення від 1 до 3 зі знаком «+», а холодним кольорам (зелений, блакитний, синій) — значення від 1 до 3 зі знаком «-». Педагог демонструє картку-схему або диктує звуковий ланцюжок: «Візьми червону цеглинку, прикріпи жовту, зніми зелену». Діти виконують дії з конструктором руками та вираховують підсумковий результат.
- **Методичний ефект:** Вправа стимулює активну роботу обох півкуль головного мозку, інтегрує слухове та зорове сприйняття з дрібною моторикою, закладаючи основи для усного рахунку в межах першого десятка.

5. Нейроігри як інноваційний засіб психоемоційної саморегуляції та нейродинамічної готовності

Сучасне покоління дітей дошкільного та молодшого шкільного віку розвивається в специфічних екологічних та інформаційних умовах. Педагоги та психологи все частіше фіксують у майбутніх першокласників прояви синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), емоційну лабільність, загальну розбалансованість нервових процесів та недостатній рівень сформованості міжпівкульних зв'язків. За умов класичного урочного сидіння такі діти швидко втомлюються, починають відволікатися та порушувати дисципліну.

Для розв'язання цієї проблеми у старшій групі доцільно застосовувати **нейроігри та кінезіологічні вправи**. Вони спрямовані на розвиток мозочка, покращення когнітивної гнучкості, синхронізацію роботи лівої (логічної) та правої (образної) півкуль мозку, а головне — на формування навичок емоційної саморегуляції.

Практичний приклад № 7: Комплексна нейрогра «Мудрі ручки — розумна голова»

- **Мета гри:** розвиток міжпівкульної взаємодії, концентрації та переключення уваги, дрібної моторики, просторової координації.
- **Матеріали:** нейродоріжки (роздруковані листи з траєкторіями для одночасного ведення пальцями лівої та правої руки в протилежних напрямках), дзеркальні трафарети, м'ячики-попригунчики або мішечки з крупою.
- **Хід гри:** Вправа складається з трьох послідовних рівнів складності, які діти проходять щоранку під час режимних моментів.
- *Рівень 1: «Вухо-ніс»*. Дитина лівою рукою береться за кінчик носа, а правою — за протилежне (ліве) вухо. За сигналом вихователя (плескіт у долоні) дитина змінює положення рук: права рука — за ніс, ліва — за праве вухо. Вправа виконується з поступовим прискоренням.
- *Рівень 2: «Дзеркальні малювалки»*. Дитина бере два маркери (в ліву і праву руку) та починає одночасно від центру аркуша малювати симетричні візерунки (метелика, серце, будинок) лівою рукою вліво, а правою — вправо.
- *Рівень 3: «Нейром'яч»*. Діти стають у пари. Кожен тримає в руці невеликий м'ячик. Завдання: одночасно підкинути свій м'яч, зловити його протилежною рукою і зробити перехресний крок ногами.
- **Методичний ефект:** Регулярне виконання нейроігор сприяє утворенню нових нейронних зв'язків. Як результат, у дітей значно підвищується рівень самоконтролю, покращується обсяг довготривалої пам'яті, зникає моторна незграбність. Дитина стає психофізіологічно готовою витримувати розумові навантаження в першому класі, успішно фокусуючись на завданнях вчителя.

Ефективна реалізація наступності не може відбуватися ізольовано лише в стінах дитячого садка. Це двосторонній процес, який вимагає тісної професійної кооперації вихователів старшої групи ЗДО та вчителів початкової школи ліцею чи гімназії, куди згодом вступають випускники.

ВИСНОВКИ. Проблема забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти в сучасних умовах є комплексним завданням, успішність розв'язання якого залежить від відмови від застарілих репродуктивних методів навчання на користь прогресивного компетентнісного підходу.

Проведений аналіз та практичний досвід роботи в старшій групі закладу дошкільної освіти доводять, що розвинена, педагогічно доцільно спрямована ігрова діяльність є оптимальним та найнадійнішим засобом формування ключових компетентностей майбутнього першокласника. Вона виступає природним адаптаційним містком, який згладжує кризові психоемоційні прояви перехідного

періоду, мінімізує негативні наслідки хронічного стресу сьогодення та інтегрує пізнавальні, соціальні, комунікативні й моторні процеси дитини в єдине ціле.

Завдяки послідовному впровадженню модернізованих сюжетно-рольових ігор, логіко-математичних дидактичних квестів, STEM-технологій LEGO та інноваційного нейроігрового інструментарію вихователь старшої групи отримує можливість сформувати у дітей цілісний каркас життєвих навичок («soft skills»), необхідних для успішної життєдіяльності в Новій українській школі.

Головна роль вихователя випускної групи закладу дошкільної освіти полягає в тому, щоб бути не репетитором шкільної програми, а архітектором якісного, розвивального ігрового простору, в якому кожна дитина може максимально розкрити свій потенціал. Тільки за умови системної, партнерської взаємодії вихователів дитячого садка та вчителів початкової школи, заснованої на принципах дитиноцентризму, наступність освіти стане реальним і дієвим інструментом забезпечення щасливого дитинства та успішного майбутнього кожного маленького громадянина України.

Список використаних джерел.

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) в Україні. Нова редакція. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 33 від 12.01.2021 р.
2. Гавриш Н. В., Крутій К. Л. Наступність та перспективність між дошкільною та початковою ланками освіти в контексті НУШ. *Дошкільне виховання*. 2021. № 4. С. 3–9.
3. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688).
4. Кононко О. Л. Психологічні основи готовності дитини до навчання в школі в умовах реформування освіти. *Світ виховання*. 2020. № 2. С. 14–19.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2018. 160 с.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори: в 5-ти т.* Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 7–279.
7. Ельконін Д. Б. Психологія гри. Київ : Вища школа, 1985. 248 с.

Вільчанська Тетяна,
вихователь-методист
Дунаєвецького ЗДО №1 «Ромашка»
Хмельницької області

ЦІННІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПЕДАГОГ: СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛІВ

Анотація. *У статті досліджено аксіологічний вимір професійної діяльності педагога закладу дошкільної освіти (ЗДО). Розглянуто механізми впливу особистісних ціннісних орієнтацій вихователя на формування морально-етичного, національного та соціокультурного базису дитини. Обґрунтовано роль вихователя як першої інституційної рольової моделі після родини. Особливу увагу приділено практичному інструментарію роботи вихователя-методиста з розвитку аксіологічної компетентності педагогів через трирівневу систему методичного супроводу: діагностичний, рефлексивно-тренінговий та практично-моделювальний етапи.*

Ключові слова: *ціннісні орієнтації, аксиосфера педагога, дошкільна освіта, виховний вплив, когнітивний дисонанс, рольова модель, методична робота.*

Модернізація системи дошкільної освіти в Україні в умовах сучасних суспільно-політичних та воєнних викликів вимагає докорінного оновлення підходів до виховання особистості з перших років її життя. Відповідно до положень Базового компонента дошкільної освіти, заклад дошкільної освіти (ЗДО) виступає першим офіційним інституційним простором соціалізації дитини після родини. Саме на цьому етапі онтогенезу закладається фундамент особистісної культури, первинні уявлення про гуманізм, толерантність, справедливість та національну ідентичність.

Психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що процес формування цінностей у дошкільному віці має переважно імітаційний, емоційно-наочний характер. Дитина інтегрує норми суспільної моралі не через абстрактні заклики, декларативні гасла чи сухі інструкції, а через безпосереднє копіювання дій, реакцій та поведінкових моделей значущих дорослих. У просторі дитячого садка таким значущим дорослим стає вихователь. Отже, особистість педагога, його реальні ціннісні орієнтації та повсякденна поведінка перетворюються на головний інструмент і рушійну силу виховного процесу. Ефективність виховного впливу безпосередньо залежить від аксіологічної зрілості самого вихователя.

У сучасній педагогічній науці ціннісна складова професіоналізму вихователя детермінується через концепт *«аксіологічної компетентності»*. Як зазначає А. М. Богуш, аксіологічна компетентність педагога є складним інтегративним утворенням особистості, що поєднує глибокі знання про загальнолюдські та національні цінності, сформовану внутрішню аксіосферу та здатність ефективно реалізовувати ціннісний потенціал в освітньому процесі. Культура ціннісного самовизначення, за твердженням О. Л. Кононко, виступає ядром особистісного зростання вихователя, захищаючи його від формалізму та професійних деформацій.

Аналізуючи чинний Професійний стандарт за професіями «Вихователь закладу дошкільної освіти», варто зауважити, що визначення «аксіологічна компетентність» не виокремлена в ньому як самостійна трудова функція чи окрема номінальна компетентність. Водночас ретельний аналіз змісту Стандарту доводить, що ціннісно-смислова сфера є наскрізним інтеграційним базисом для більшості регламентованих професійних компетентностей:

- **Психоемоційна компетентність (А):** вимагає від вихователя здатності проявляти емпатію, повагу, толерантність, конструктивно розв'язувати конфлікти та управляти власними емоційними станами. Це є прямим практичним відображенням внутрішньої аксіосфери педагога, де гуманізм виступає не гаслом, а регулятором поведінки.
- **Компетентність педагогічного партнерства (В1):** передбачає готовність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної) взаємодії з вихованцями, визнання людської гідності кожної дитини та захист її прав. Вона базується на цінностях свободи, справедливості та довіри.
- **Громадянська та соціокультурна компетентності:** націлюють на формування у дітей поваги до державних символів, рідної мови, національних традицій та соціокультурного розмаїття. Очевидно, що вихователь не спроможний сформувати патріотичні та громадянські почуття у дітей, якщо сам не володіє стійкою національною ідентичністю та відповідною системою цінностей.
- **Здатність до професійно-особистісного розвитку (Г):** базується на професійній рефлексії, самодіагностиці та оцінюванні власної діяльності , що дозволяє педагогу виявляти та долати явища когнітивного дисонансу — розбіжності між задекларованими цінностями та реальними діями у групі.

Таким чином, аксіологічна компетентність виступає фундаментальною інтегративною платформою, яка забезпечує перехід від суто технічного виконання професійних обов'язків до живого, ціннісно орієнтованого виховного впливу на дошкільника.

Ціннісна сфера (аксиосфера) педагога є складним інтегративним утворенням, що охоплює гуманістичні, національно-патріотичні, загальнолюдські, професійні та етичні орієнтири. У щоденній взаємодії з вихованцями педагог транслює власну систему цінностей через безліч вербальних та невербальних каналів: загальну тональність спілкування, способи реагування на конфліктні ситуації, міміку, жести, рівень емпатії та культуру взаємодії з колегами й батьками.

Результативність виховного впливу перебуває у прямій залежності від автентичності особистості педагога. Якщо задекларовані вихователем правила (наприклад, повага до особистості, доброзичливість, емпатія чи взаємодопомога) розбігаються з його реальними побутовими діями чи автоматичними реакціями, у свідомості дитини виникає глибокий когнітивний дисонанс. За умов такої дисонансної комунікації виховний ефект слів повністю нівелюється: дитина завжди обирає для наслідування реальну дію дорослого, а не його абстрактне висловлювання. Свідоме та успішне засвоєння цінностей дошкільником можливе лише тоді, коли ці орієнтири є щирим внутрішнім переконанням самого вихователя.

Ми виділяємо наступні ключові компоненти аксиологічної компетентності сучасного педагога:

- Емпатія та емоційний інтелект: здатність безумовно приймати кожну дитину, розпізнавати її емоційні стани, надавати підтримку та забезпечувати психологічну безпеку (що є критично важливим у кризових воєнних умовах);
- Національна самосвідомість та громадянська ідентичність: органічна, а не примусова трансляція поваги до державної мови, державних символів, традицій, звичаїв та культури українського народу;
- Педагогічний такт і толерантність: готовність до конструктивного діалогу, безбар'єрного спілкування та прийняття відмінностей в умовах інклюзивного освітнього простору.

Ціннісні орієнтації вихователя також безпосередньо визначають характер і результативність його взаємодії з родинами вихованців. Аксиологічний підхід у комунікації «педагог – батьки» дозволяє вибудувати міцний партнерський міст, трансформуючи дитячий садок у продовження сімейного виховання. Це дає змогу створити єдиний аксиологічний простір розвитку дитини, мінімізуючи ризики розходження між інституційними та родинними цінностями.

Незважаючи на високу нормативну та теоретичну значущість ціннісної сфери, на практиці вихователі часто постають перед труднощами переведення абстрактних цінностей у площину щоденної педагогічної діяльності. Професійні цінності не виникають автоматично із набуттям диплома чи стажу; вони потребують постійного розвитку, рефлексії та коригування під впливом змінних соціокультурних умов.

Оскільки Професійний стандарт задає лише фінальні вимоги до компетентностей, але не визначає траєкторію внутрішнього ціннісного розвитку педагога , виникає об'єктивна потреба у створенні спеціальної системи управлінсько-методичного супроводу на рівні ЗДО. Традиційні директивні форми методичної роботи (лекції, зачитування інструкцій) є неефективними під час роботи з ціннісно-смисловою сферою людини, адже цінності неможливо впровадити примусово. Вони мають бути внутрішньо прийняті.

З огляду на це, вихователь-методист має виступати не в ролі контролера чи інформатора, а в ролі фасилітатора, модератора та супервізора. Для вирішення цього завдання нами було розроблено та апробовано авторський методичний кейс супроводу розвитку аксіологічної компетентності педагогів «Дзеркало цінностей».

Логіка побудови цього кейсу передбачає поступовий перехід вихователя від усвідомлення та рефлексії власних орієнтирів до їх безпосереднього моделювання в освітньому середовищі групи.

Методичний кейс реалізується через три послідовні етапи:

1. Діагностичний етап: Експрес-опитування та самодіагностика

Фундаментом аксиологічного супроводу є переведення процесу формування цінностей із неусвідомленого (автоматичного) рівня на рефлексивний. Перш ніж вимагати від педагога трансляції гуманістичних чи національних орієнтирів, вихователь-методист має допомогти йому провести «аудит» власної аксиосфери. Для мінімізації чинника соціальної очікуваності діагностика має бути анонімною або мати самодіагностичний (конфіденційний) характер.

- **Інструмент А. Анкетування «Ціннісний профіль сучасного педагога» (Анонімно).** Педагогам пропонується визначити за пріоритетністю від 1 до 6 чинники, які є визначальними у щоденній взаємодії з дітьми (Емпатія, Дисципліна, Національно-патріотична свідомість, Інноваційність, Толерантність в інклюзії, Академічна свобода дитини). Також використовуються запитання на виявлення прихованого когнітивного дисонансу (наприклад: *«Чи вважаєте ви за можливе підвищити голос на дитину, якщо її поведінка загрожує безпеці інших дітей?»*).
- **Інструмент Б. Проективна методика «Незакінчені речення» (Для особистого самоаналізу).** Педагоги індивідуально завершують фрази на зразок: *«Найважче впроваджувати цінності толерантності тоді, коли...»* (виявляє приховані упередження) або *«Коли дитина відкрито ігнорує мої виховні зауваження, я відчуваю...»* (діагностує схильність до авторитарного придушення).
- **Інструмент В. Вправа «Мій ціннісний гексагон» (Модифікація методики М. Рокича).** Вихователі на осях правильного шестикутника оцінюють (від 0 до 10) реальну відповідність щоденних дій задекларованим цінностям. Отримана «аксиологічна крива» наочно ілюструє внутрішні перекоси педагога (наприклад, надмірну зосередженість до жорсткої дисципліни при дефіциті емпатії).

2. Рефлексивно-тренінговий етап: Інтерактивні форми роботи

На цьому етапі вихователь-методист переходить до ролі фасилітатора й супервізора, організовуючи заходи, що стимулюють критичне мислення та емоційний інтелект вихователів через проживання кризових ситуацій.

- **Інструмент А. Аксиологічний брейнстормінг «Вихователь як рольова модель: невербальні коди цінностей».** У процесі роботи педагоги заповнюють «Матрицю подвійних сигналів», виявляючи ситуації, де їхні невербальні або автоматичні дії суперечать задекларованим цінностям. (Наприклад, розмова з дитиною з позиції зверхності у повний зріст трансформується у правило «очі в очі» — присідання на рівень дитини з відкритими долонями).
- **Інструмент Б. Аксиологічний кейс-метод (Case Study) «Професійний такт та Особисті емоції».** Педагогам пропонуються для вирішення реальні мікроситуації:
- *Кейс 1 (Інклюзивна толерантність).* Дитина з РАС під час перевантаження видає гучні звуки. Старші дошкільники починають уникати її та запитувати вихователя: «Чому він такий дивний?». *Рішення:* Формування цінності емпатії в групі через терапевтичні казки про унікальність та безбар'єрність.
- *Кейс 2 (Національна ідентичність та мовний простір).* Діти використовують у грі російськомовні фрази з трендових блогів. Один із вихователів різко та агресивно робить зауваження: «Ми в Україні, говоріть правильно!», через що діти замикаються. *Рішення:* Аналіз неефективності авторитарного тиску та моделювання створення позитивного, лагідного україномовного середовища через ігри-цікавинки.

- **Інструмент В. Методичний театр (Рольове моделювання) «Дзеркало конфлікту».** Вихователі в парах розігрують конфліктні ситуації у системі «педагог – батьки (наприклад: *«Чому моя дитина забруднила одяг на прогулянці?!»*). Головна умова — відповідати виключно з позиції «Я-повідомлень» та партнерства. Етап дебрифінгу допомагає подолати професійне вигорання та егоцентризм.

3. Практично-моделювальний етап: Інтеграція в освітній простір

Цей етап демонструє, як відрефлексовані цінності педагога матеріалізуються в його повсякденній практичній діяльності.

- **Інструмент А. Проектування ціннісно-маркованого простору групи (Аксиологічний дизайн середовища).** Впроваджується *Технологія «Стіна самовираження та вибору»* (магнітні або коркові зони на рівні очей дітей, де вони вільно розміщують свої роботи без цензури та шаблонів вихователя), що матеріалізує цінність свободи. Також створюється *Осередок усамітнення («Простір психологічного комфорту»)* — намет із подушками, який уособлює цінність поваги до особистих кордонів та емоційного стану дитини.
- **Інструмент Б. Технологія «Щоденні аксиологічні ритуали» (Практичне проживання цінностей):**

1. *Ранкове коло «Ціннісний старт дня»:* Ритуал вітання, де дитина сама обирає спосіб контакту за допомогою спеціального табло (обійми, потиск рук, жест). Ранковий шеринг вчить слухати без перебивання (цінність поваги до Іншого).
2. *«Мить вдячності»:* Наприкінці дня вихователь першим демонструє зразок рефлексії, помічаючи дрібні добрі вчинки дітей або технічного персоналу, переводячи фокус вихованців на цінність людської праці та взаємодопомоги.
3. *Кейс-ритуал «Коробка примирення»:* Заміна покарання медіацією. Сварячись через іграшку, діти використовують «коробку примирення» для рукостискання або сідають на «килимок миру», де за підтримки вихователя вчаться проговорювати емоції (цінність ненасильства).

- **Інструмент В. Аксиологічний міст «ЗДО + Родина».** Замість традиційних батьківських зборів вихователь впроваджує інтерактивний захід *«Аукціон родинних традицій та цінностей»*. Спільно з батьками з паперових «цеглинок» будується символічний «Будинок щасливого дитинства», де інтегруються пріоритети сім'ї та інституції, утверджуючи цінність педагогічного такту та взаємодовіри.

Отже, ціннісні орієнтації вихователя закладу дошкільної освіти є фундаментальним, системотворчим чинником, який визначає спрямованість та якість формування особистісного базису дошкільника. Оскільки засвоєння морально-етичних норм у дитинстві має наслідувальний характер, педагог виступає живою інституційною рольовою моделлю, чиї дії безпосередньо інтегруються дитиною у власну поведінкову систему.

Ефективність виховного впливу значною мірою залежить від цілісності ціннісних орієнтацій вихователя та їх узгодженості з його професійною поведінкою. Наявність суперечностей між задекларованими правилами та реальними діями педагога провокує когнітивний дисонанс у дітей та повністю руйнує виховний простір ЗДО. Професійне зростання сучасного вихователя має зміщувати фокус із суто технологічної підготовки на постійну аксиологічну рефлексію.

Запропонований трирівневий алгоритм методичної роботи (діагностичний, рефлексивно-тренінговий та практично-моделювальний етапи) доводить свою спроможність трансформувати внутрішні орієнтири вихователя у дієві педагогічні технології. Аксіологічне проєктування освітнього середовища, щоденні виховні практики та партнерство з родинами забезпечує практичне втілення цінностей у повсякденному житті закладу дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) України. Нова редакція / Наук. кер. Т. О. Піроженко. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2021. 38 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
3. Богуш А. М. Вектор аксіології в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8. С. 13–21.
4. Гавриш Н. В. Розвиток ціннісних орієнтацій дошкільників у сучасному соціокультурному просторі. *Дошкільне виховання*. 2020. № 4. С. 5–11.
5. Кононко О. Л. Культура ціннісного самовизначення особистості як пріоритет дошкільної освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2018. Вип. 18. С. 45–51.
6. Кратинова В. О. Професійні цінності вихователя ЗДО як чинник гуманізації дитячого буття. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. 4, Вип. 15. С. 112–124.
7. Лохвицька Л. В. Формування морально-ціннісної сфери особистості дитини дошкільного віку: теорія і практика: монографія. Переяслав-Хмельницький, 2016. 412 с.
8. Піроженко Т. О. Ціннісні орієнтації дитини у просторі сучасної дошкільної освіти: Психологічний вимір. Київ: Слово, 2017. 208 с.
9. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», «Старший вихователь закладу дошкільної освіти»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 19.10.2021 р. № 755-21. *Офіційний вісник України*. 2021.
10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори: в 5-ти т*. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 7–212.

***Гаркавенко Тетяна**,*
головний спеціаліст відділу дошкільної
та загальної середньої освіти
Департаменту освіти та науки
Хмельницької обласної
державної адміністрації

ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти у Хмельницькій області характеризується системними трансформаційними процесами, які зумовлені реформуванням законодавства у сфері дошкільної освіти, викликами воєнного стану, цифровізацією управлінських та освітніх процесів, модернізацією змісту дошкільної освіти, необхідністю широкого впровадження інклюзії.

Новий Закон України «Про дошкільну освіту» розширює можливості для забезпечення якісної та доступної освіти для дітей дошкільного віку, що є фундаментом для розвитку її потенціалу, успішного подальшого навчання.

У Хмельницькій області на початок 2026/2027 навчального року з метою реалізації права на дошкільну освіту функціонують та надають освітні послуги 565 закладів дошкільної освіти, із них: 418 — самостійні ЗДО, 147 — структурні підрозділи закладів загальної середньої освіти, комунальної форми власності — 554 дошкільних закладів, державної — 1, приватної форми власності — 10. Крім того функціонують дошкільні групи при двох закладах позашкільної освіти.

Аналіз динаміки мережі закладів дошкільної освіти в області за останні п'ять років свідчить про значне зменшення їх кількості: за період із 2022 по 2026 рр. в області закрито понад 100 закладів дошкільної освіти через відсутність або недостатність контингенту дітей. Це зумовлено демографічною кризою в Україні, причинами якої є наслідки війни: загибель військових та цивільних громадян, масова міграція жінок із дітьми за кордон, низька народжуваність, інші соціально-економічні чинники.

У територіальних громадах Хмельницької області за необхідності та запитами батьків запроваджуються різні форми здобуття дошкільної освіти та нові типи організації освітньої діяльності, зокрема, створення центрів педагогічного партнерства, центрів розвитку дитини, соціального патронажу, особлива увага приділяється збільшенню мережі груп раннього віку.

У 2025/2026 начальному році функціонувало 266 ясельних груп, що на 27 більше, ніж у попередньому році. Це дало можливість охопити більше на 180 дітей віком до 2 років.

В області функціонує шість центрів розвитку дитини, в яких виховується 804 дитини дошкільного віку.

Запровадження нових типів організації освітньої діяльності сприяє формуванню гнучкості роботи закладів дошкільної освіти і швидкої адаптації до змін, створенням у закладах різноманітних груп, як-от: групи вихідного дня, чергові групи в ранкові та вечірні години, групи короткотривалого перебування.

Контингент дітей у закладах дошкільної освіти на початок 2026/2027 навчального року складає 28, 5 тис. вихованців. Це, на жаль, на 2, 9 тис. менше, ніж у 2025/2026 навчальному році. Із числа зарахованих до закладів дошкільної освіти області близько 1, 3 тис. дітей перебувають за кордоном.

Відсоток охоплення дітей віком від 1 до 6 років дошкільною освітою становить 75 %, дітей віком від 3 до 6 років — 90 %, дітей старшого дошкільного віку — 96 % (4 % дітей відповідного віку перебувають за межами України).

За період воєнних дій в Україні Хмельниччина зазнала чимало нападів збройної агресії росії. Було пошкоджено 32 заклади дошкільної освіти у десяти територіальних громадах. Всі будівлі відновлено, заклади функціонують та організовують освітній процес.

Не зважаючи на воєнний стан в Україні та часті повітряні тривоги, заклади дошкільної освіти області продовжують надавати освітні послуги дітям.

Діяльність дошкільних закладів, і зокрема освітній процес у них, організовується відповідно до законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Державного стандарту дошкільної освіти, освітніх і парціальних програм та інших нормативно-правових актів.

Крім того, в умовах воєнного стану, заклади дошкільної освіти у своїй діяльності керуються Законом України «Про організацію трудових відносин в умовах воєнного стану», листами та рекомендаціями Міністерства освіти і науки України щодо діяльності ЗДО в період воєнного стану.

На успішність реалізації процесу освіти та розвитку дітей раннього та дошкільного віку впливає не лише зміст освіти, але й способи організації освітньої діяльності загалом.

У ЗДО форми організації освітнього процесу запроваджуються у відповідності до наявних безпекових умов. Станом на вересень 2026 навчального року освітній

процес за очною формою навчання організовано у 558 закладах дошкільної освіти, за змішаною — у трьох ЗДО, з використанням дистанційних технологій працюють чотири дошкільних заклади.

В умовах збройної агресії росії основним пріоритетом залишається створення безпечних умов для дітей та працівників закладів, продовжується робота з облаштування укриттів, вводяться в експлуатацію швидко споруджувальні захисні споруди цивільного захисту, будуються нові протирадіаційні укриття.

Слід відзначити, що засновники та працівники закладів дошкільної освіти доклали чималих зусиль для приведення сховищ та укриттів у відповідність до вимог ДСНС. Адже збереження життя та здоров'я дітей, створення безпечних умов перебування дітей і працівників у закладах в умовах війни сьогодні є найголовнішим завданням керівників та колективів закладів освіти.

Це завдання є досить складним — діти дошкільного віку не можуть самостійно правильно реагувати та діяти в критичних ситуаціях, потребують постійної уваги, підтримки та допомоги. Зусилля спрямовуються на те, щоб укриття стали комфортними та нагадували звичні для дошкільників групові кімнати.

Одним із актуальних питань сьогодення залишається питання забезпечення доступності дошкільної освіти для дітей із сімей, що мають статус внутрішньо переміщених осіб. Права таких дітей закріплені в Законі України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», який гарантує їм право на продовження здобуття дошкільної освіти на території інших регіонів України.

У 2026 році до 381 закладу дошкільної освіти області зараховано 1646 дітей із числа внутрішньо переміщених осіб. Всім дітям надається належна психолого-педагогічна допомога, проводиться робота з адаптації у новому середовищі, зі зниження рівня стресу, емоційного навантаження, напруженості.

Значна увага практичних психологів, вихователів, інших фахівців спрямована на роботу з батьками дошкільників, які теж потребують підтримки, відновлення емоційного здоров'я та рівноваги.

Сьогодні варто надати особливої уваги такій важливій проблемі як розвиток інклюзивної освіти дітей дошкільного віку. В Хмельницькій області інклюзивне навчання організовано у 170 закладах — це 435 груп, які охоплюють 1071 дитину з особливими освітніми потребами.

Для забезпечення підтримки дітей відповідно до рекомендацій інклюзивно-ресурсних центрів введено 520 ставок асистентів вихователя. Водночас кадрове питання залишається одним із найбільш актуальних. У закладах дошкільної освіти області вакантними залишаються 76 ставок асистентів вихователя та 33 ставки практичних психологів. Тобто мережа розвивається, але потреба у спеціалістах зростає швидше, ніж можливості їх забезпечення.

Позитивним є те, що область не лише підтримує наявну систему, а й розвиває нові послуги. Зокрема, на базі інклюзивно-ресурсних центрів започатковано послугу раннього втручання — комплексну допомогу сім'ям, які виховують дітей раннього віку, що передбачає підтримку дітей із порушеннями розвитку або ризиком їх виникнення. До цієї роботи залучаються міждисциплінарні команди фахівців.

Не менш важливим є питання цифровізації освітнього процесу, використання цифрових технологій та штучного інтелекту.

Заклади дошкільної освіти керуються завданнями, визначеними Концепцією цифрової гігієни дітей дошкільного віку, зокрема, створення цифрової інфраструктури в закладах, формування цифрової грамотності у педагогів, дітей і батьків, запобігання негативним наслідкам надмірного користування гаджетами.

У міських територіальних громадах області запроваджено електронні записи влаштування дітей в заклади дошкільної освіти, керівники закладів та педагоги використовують різноманітні цифрові платформи для управлінської діяльності,

планування роботи, підвищення кваліфікації, освітнього процесу, комунікації з батьками.

Наразі важливо перевіряти достовірність інформації, отриманої за допомогою штучного інтелекту, критично її оцінювати, дотримуватись етичних норм в цифровому середовищі, принципів академічної доброчесності, кібербезпеки та захисту персональних даних.

У дошкільних закладах із дітьми працюють 4,3 тис. педагогічних працівників, технічного та обслуговуючого персоналу — орієнтовно 5 тис. осіб. Слід відзначити, що на роботу у заклади дошкільної освіти 15 територіальних громад прийнято 70 працівників із числа внутрішньо переміщених осіб, із них — 30 педагогів.

Дошкільна спільнота області з початку повномасштабної війни об'єднала свої зусилля для підтримки Збройних Сил України. У багатьох територіальних громадах зусиллями закладів дошкільної освіти організовуються та проводяться благодійні ярмарки для підтримки українських воїнів, збираються чималі суми від дошкільнят Хмельницької області на допомогу ЗСУ, здійснюється волонтерська діяльність. Наразі допомога ЗСУ продовжується.

Залишається ключовим і невід'ємним елементом освітнього процесу в закладах дошкільної освіти національно патріотичне виховання дошкільників.

У дошкільних закладах проводяться різноманітні заходи патріотичного спрямування, зокрема проведено акції: «Гостинець воїнам», «Зігрій захисника», «Донати на ЗСУ», «Добро починається з тебе», «Сади перемоги», «Оберіг для воїнів» та інші, засобами яких збираються та відправляються посилки для воїнів із різними необхідними речами.

Ще один важливий напрям — модернізація освітньої інфраструктури: ремонти та облаштування будівель і приміщень ЗДО, створення сучасного освітнього середовища, оновлення матеріально-технічної бази, забезпечення закладів необхідним обладнанням. Попри виклики воєнного стану, органами місцевого самоврядування в територіальних громадах області виділяються кошти та проводиться робота з оновлення технологічного обладнання, меблів, спортивно-ігрових майданчиків ЗДО.

З метою покращення матеріально-технічної бази та розширення можливостей для надання освітніх послуг заклади дошкільної освіти області беруть участь у різних проєктах та грантах, які організовуються міжнародними благодійними фондами за підтримки Міністерства освіти і науки України, завдяки яким отримують фінансування на здійснення капітальних ремонтів закладів та придбання необхідних матеріалів і обладнання.

Перспективи подальшого розвитку дошкілля Хмельниччини вбачаємо у ефективній реалізації державної політики у галузі дошкільної освіти, забезпеченні доступності та якості надання освітніх послуг, створенні у кожному закладі дошкільної освіти якісного розвивального, безпечного, здорового, та інклюзивного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція / наук. кер. Т. О. Піроженко; авт. кол.: О. М. Байєр, О. К. Безсонова, О. Г. Брежнєва, Н. В. Гавриш, Л. П. Загородня та ін. Київ, 2021. 37 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 03.09.2026).

2. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#n714 (дата звернення: 07.09.2026).

3. Про методичні рекомендації щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2026/2027 навчальному році: лист Міністерства освіти і науки України від 17.08.2026 № 1/17680-26.

Гончарук Марина,
докторантка відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України,
засновниця мережі дитсадків «SKILLS»,
кандидат педагогічних наук

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ЗА ДАНИМИ ОСВІТНІХ ЗВІТІВ 2024-2026 РР: ІДЕЇ ДЛЯ УКРАЇНИ

Анотація. *У тезах проаналізовано тенденції розвитку дошкільної освіти Німеччини за даними національних освітніх звітів 2024 і 2026 рр. та «Барометра фахівців ранньої освіти 2025». Виокремлено п'ять тенденцій (розширення мережі, соціальна нерівність, кадровий дефіцит, демографічний спад, перехід до проактивного управління) й обґрунтовано сім орієнтирів для розвитку дошкільної освіти України.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, Німеччина, національний освітній звіт, якість освіти, освітня нерівність, кадрове забезпечення, мовленнєвий розвиток, порівняльна педагогіка.*

Вступ. Дошкільна освіта України нині розвивається в умовах воєнного стану, внутрішнього переміщення родин, скорочення народжуваності та втрати педагогічних кадрів. Із 1 січня 2025 р. набув чинності Закон України «Про дошкільну освіту», який визначає нові вимоги до якості, доступності та кадрового забезпечення закладів дошкільної освіти [1]. Реалізація цих вимог потребує не лише нормативних рішень, а й достовірних даних про стан галузі. Цінним джерелом такого досвіду є Німеччина, де вже двадцять років кожні два роки видається національний звіт «Освіта в Німеччині» («Bildung in Deutschland»). Його готує незалежна авторська група (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung) на замовлення федерального уряду та Постійної конференції міністрів освіти і культури земель (Kultusministerkonferenz, KMK) [2; 3]. Попередні українські дослідження європейського та німецького досвіду [7; 8] засвідчують продуктивність його творчого переосмислення, однак дані звітів останніх років у вітчизняній науці ще не проаналізовано.

Мета – визначити провідні тенденції розвитку дошкільної освіти Німеччини за даними національних освітніх звітів 2024 і 2026 рр. та обґрунтувати можливості використання цього досвіду в Україні. Використано методи аналізу й узагальнення офіційних документів, порівняльний і статистичний аналіз.

Основна частина. Аналіз звіту 2024 р. [2] та звіту 2026 р., тематично присвяченого освітній нерівності за соціальним походженням [3; 4], дав змогу виокремити п'ять взаємопов'язаних тенденцій.

Перша – подальше розширення мережі за одночасного уповільнення темпів зростання. У 2025 р. кількість закладів дошкільної освіти (Kindertageseinrichtungen, Kita) перевищила 57 тис., що є рекордним показником. Охоплення дітей до трьох років зросло до 43 %, дітей від трьох до шести років – майже до 96 %. Водночас у низці регіонів досі бракує місць для наймолодших [4; 5].

Друга – стійкий вплив соціального походження на доступ до освіти та розвиток дитини. Серед дітей до трьох років дитячий садок відвідують 20 % дітей з родин із низьким рівнем освіти батьків і 39 % – із високим. Суттєві відмінності у словниковому запасі, пов'язані з рівнем освіти матері, виявляються вже у дворічному віці [4]. Звіт 2024 р. наголошує, що прогалини в розвитку дітей стають помітними в школі, але формуються значно раніше. Тому шкільні програми, зокрема програма «Стартові

шанси» (Startchancen-Programm), без сталих змін у дошкільній ланці лише пом'якшують проблему [2].

Третя – кадровий дефіцит та ризик для якості. За даними «Барометра фахівців ранньої освіти 2025» (Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025), у 2024 р. у закладах працювало 767 851 педагогічний і керівний працівник. Проте частка фахово підготовлених вихователів (Erzieher/innen) за десятиліття зменшилася з 68 % до 63 %, а кількість днів непрацездатності (близько 30 на рік) перевищує середній показник на ринку праці [6]. Звіт 2024 р. застерігає: що гостріший дефіцит кадрів, то більша небезпека, що якість поступиться кількісним показникам [2]. Це узгоджується з висновками національного дослідження якості NUBBEK під керівництвом В. Тітце (W. Tietze): педагогічна якість у більшості закладів перебуває на середньому рівні [9].

Четверта – демографічний спад. У 2024 р. в Німеччині народилося 677 117 дітей, на 15 % менше, ніж у 2021 р. [6]. Отже, потреба в місцях зменшуватиметься, що відкриває можливість спрямувати вивільнені ресурси на якість.

П'ята – перехід від реактивного до проактивного управління. Автори звіту 2024 р. констатують, що система здебільшого реагує на виклики постфактум. Реформи «згори донизу» успішні лише тоді, коли практики сприймають їх і адаптують до своїх умов [2]. У відповідь землі посилюють мовленнєву діагностику та мовленнєву підтримку дітей [3].

Орієнтири для України. Узагальнення німецького досвіду дає змогу запропонувати такі кроки:

1) запровадити регулярний (раз на два роки) національний звіт про стан дошкільної освіти зі сталим набором показників;

2) забезпечити ранню оцінку мовленнєвого розвитку та мовленнєву підтримку дітей із 2–3 років, насамперед дітей із родин внутрішньо переміщених осіб;

3) розробити кадрову стратегію, орієнтовану на якість, що передбачає прогнозування потреби, наставництво та профілактику професійного вигорання;

4) використати демографічне скорочення як ресурс якості: зменшувати наповнюваність груп, розвивати інклюзію та гнучкі форми здобуття дошкільної освіти, а не механічно закривати заклади;

5) спрямовувати додаткове фінансування за принципом потреби на заклади прифронтових і деокупованих громад та громад із великою кількістю внутрішньо переміщених осіб;

6) посилити наступність між закладом дошкільної освіти та Новою українською школою на засадах Базового компонента дошкільної освіти [10];

7) перевіряти інновації в пілотних закладах за участі науковців і практиків перед їх поширенням, що відповідає рекомендаціям Організації економічного співробітництва та розвитку (OECP) щодо якості взаємодії в ранній освіті [11].

Висновки. Німецький досвід засвідчує, що якість дошкільної освіти забезпечують не окремі проєкти, а цілісна система: регулярний збір даних, цільове фінансування та виважена кадрова політика. Для України в умовах війни та реалізації нового Закону «Про дошкільну освіту» ці підходи можуть стати основою для рівного доступу кожної дитини до якісної дошкільної освіти. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні системи показників якості дошкільної освіти України.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20 (дата звернення: 15.09.2026).

2. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland 2024: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv, 2024. DOI: https://doi.org/10.3278/9783763977451.

3. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland 2026: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft. Bielefeld: wbv, 2026. URL: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2026 (date of access: 15.09.2026).

4. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland kompakt 2026. Bielefeld: wbv, 2026. URL: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2026/pdf-dateien-2026/bildung_in_deutschland_2026_kompakt_web.pdf (date of access: 15.09.2026).

5. Bildungsbericht 2026: Chancengerechtigkeit und Fachkräftesicherung bleiben zentrale Aufgaben. Kultusministerkonferenz. 15.06.2026. URL: https://www.kmk.org/aktuelles/pressearchiv/mitteilung/bildungsbericht-2026-chancengerechtigkeit-und-fachkraeftesicherung-bleiben-zentrale-aufgaben.html (date of access: 15.09.2026).

6. Autor:innengruppe Fachkräftebarometer. Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025. Bielefeld: wbv, 2025. DOI: https://doi.org/10.3278/9783763979578.

7. Козак Л. В. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід. Освітологічний дискурс. 2017. № 3–4 (18–19). С. 235–251. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2017.3-4.2351.

8. Гончарук М. Сучасні методики та технології дошкільної освіти у Федеративній Республіці Німеччина: інноваційний досвід для України. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2025. № 44 (2). С. 71–76. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.449.

9. NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit / W. Tietze et al. (Hrsg.). Weimar; Berlin: verlag das netz, 2013.

10. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: наказ М-ва освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/ (дата звернення: 15.09.2026).

11. 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.

Гончарук Олена,
вихователь-методист,
старший вихователь
закладу дошкільної освіти №7 «Дюймовочка»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ФАСИЛІТАЦІЯ АВТОРСЬКИХ ІНІЦІАТИВ: НОВІ ОРІЄНТИРИ В РОБОТІ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ-МЕТОДИСТА

Анотація. *У статті представлено авторський досвід організації проєктної діяльності в закладі дошкільної освіти та переосмислення професійної ролі вихователя-методиста в цьому процесі. Акцент зроблено на методичній системі, яка забезпечує професійне осмислення та впровадження педагогічних ідей. На прикладі проєктів «Лелечі дороги: від любові до рідного краю до відчуття спільного дому», «Мовний скарб: шукаємо перлини спілкування», «Вартові мужності: військова іграшка та гра в житті дошкільника». Розкрито роль методиста як професійного партнера педагогів, координатора командної взаємодії та фасилітатора авторських ініціатив. Показано наскрізну траєкторію від формування національної*

ідентичності й відчуття приналежності до розвитку культури взаємодії, відповідальності та відкритості до європейського ціннісного простору.

Ключові слова: *вихователь-методист, проєктна діяльність, методична екосистема, професійний розвиток педагогів, національна ідентичність, громадянський досвід, європейські цінності, дошкільна освіта.*

Сучасний заклад дошкільної освіти потребує не лише окремих методичних заходів, а внутрішньої професійної системи, у якій розвиток педагога безпосередньо пов'язаний зі змінами в досвіді дитини. У такому підході змінюється і роль вихователя-методиста. Він уже не лише організовує консультації, семінари, педагогічні ради, відкриті заняття чи супроводжує документацію. Його першочерговим завданням стає створення професійного середовища, у якому педагог може побачити проблему, сформулювати власну ідею, отримати підтримку, перетворити її на проєкт і перевірити в освітній практиці.

Саме таке розуміння методичної роботи поступово сформувалося в моєму професійному досвіді вихователя-методиста Шепетівського ЗДО №7 «Дюймовочка». Працюючи з педагогічною командою, я переконалася: проєктна діяльність стає результативною тоді, коли не є разовою ініціативою окремого педагога, а вбудована в професійну систему закладу. Педагог є автором і реалізатором досвіду, методист — його професійним партнером, команда — середовищем взаємного розвитку, а дитина — головним адресатом змін.

У власній роботі я описую цю систему формулою: самоосвіта → професійне переосмислення → методична підтримка → педагогічна дія → досвід дитини → зміна освітньої практики. Ця послідовність особливо виразно проявляється в проєктах, які поступово змінювали зміст і способи роботи нашої педагогічної команди.

Наскрізним мого професійного пошуку стало питання: якою має бути роль методиста, якщо ми хочемо не просто передати дитині знання про Україну, а допомогти їй відчути власне коріння, голос, гідність, відповідальність і належність до спільноти? І водночас — як відкрити дитині ширший європейський ціннісний простір, не втрачаючи національної ідентичності? Мій досвід показує: відповідь не лежить в одному занятті. Вона формується через послідовну методичну роботу.

Традиційне уявлення про роботу вихователя-методиста часто пов'язане з організацією заходів: провести консультацію, підготувати педагогічну раду, перевірити документацію, організувати освітню зустріч, допомогти оформити матеріали. Усе це залишається важливим, однак самі форми не створюють професійного розвитку. Для мене принципово важливо побачити зв'язки між ними, та показати це вихователю.

Одна педагогічна ідея може стати темою індивідуальної розмови. Із розмови виникає запит на самоосвіту. Нове знання змінює бачення проблеми. Педагог пробує новий спосіб роботи з дітьми. Отриманий результат стає матеріалом для професійного обговорення. У процесі обговорення виникають нові запитання. Так практика знову веде до самоосвіти. Саме цю взаємопов'язаність я називаю методичною екосистемою.

У ній немає позиції «методист знає все, а педагоги виконують». Є інша модель: педагог — автор досвіду; методист — його професійний партнер; команда — середовище взаємного розвитку; дитина — головний адресат усіх змін.

Такий підхід вимагає відмовитися від спокуси зробити все самому. Підготувати за вихователя готовий проєкт, написати конспект, придумати всі завдання та оформити кінцевий продукт. Натомість, методичний супровід допомагає ідеї набути форми, але не забирає її у того, хто її народив.

Так поступово сформувалася система проєктів, які реалізуються у Шепетівському ЗДО №7 «Дюймовочка». Одні з них спрямовані на пізнання рідного

краю, інші — на розвиток мислення, експериментування і мовлення, ще інші — на формування культури взаємодії або осмислення складних реалій воєнного часу.

Саме в проєктній діяльності я бачу потужний ресурс розвитку професійних компетентностей педагогів. Проєкт спонукає поставити проблему, визначити мету, подумати про дитячий досвід, обрати форми взаємодії, передбачити участь родини, оцінити результат і зробити висновки. Завдання методиста — створити умови, у яких цей шлях буде професійно осмисленим.

Для мене методична підтримка починається із власної готовності навчатися. Не можна очікувати від педагога відкритості до нового, якщо сам методист працює лише в межах звичних алгоритмів. Важливою частиною мого професійного розвитку стали навчання за напрямом «Демократична школа», знайомство з практиками створення комфортного психосоціального середовища, питаннями права дитини бути почутою, мовної культури та української традиції.

Особливе значення мали онлайн-курс «Мовити. Мотиви», а також курси «Знай свою Україну: Покрова» і різдвяний цикл курсу «Знай свою Україну». Вони дали мені не лише нову інформацію, а й нові професійні запитання. Українська мова постала як живий культурний простір, а традиція — як зв’язок поколінь, який дитина може прожити, а не просто відтворити.

Після навчання про українську мову для мене стало важливим не тільки те, чи правильно педагог говорить українською. Виникло інше питання: якою мовою ми будуємо стосунки з дитиною? Чи відчуває вона, що її думка важлива? Чи може запитати, не погодитися, пояснити, попросити, відмовитися? Так професійне навчання методиста переходить у зміну педагогічної практики.

Так само змінилося моє ставлення до традиції. Я побачила в ній живий зв’язок поколінь, який дитина може прожити через родинну історію, предмет, легенду, творчість і спільну діяльність. Це стало важливим методичним підґрунтям для підтримки проєктів, у яких національна ідентичність формується через особисту причетність.

Отже, професійна самоосвіта методиста в моєму досвіді не є паралельним процесом. Вона стає джерелом змін: спочатку змінюється моє власне бачення, потім я ставлю нові питання педагогам, далі з’являються нові педагогічні рішення, а вже після цього змінюється досвід дитини.

Освітньо-виховний проєкт «Лелечі дороги: від любові до рідного краю до відчуття спільного дому» реалізується в закладі з 2024 року. Його автори — Галина Хацаюк та Надія Колеснікова. Проєкт спрямований на залучення дітей і батьків до вивчення історії рідного краю та довкілля, географічних, етнографічних та історичних об’єктів, явищ соціального життя, природоохоронної та дослідницької діяльності, а також на формування активної громадянської позиції й включення родини в пошукову роботу.

Методична цінність цього проєкту полягає не лише в його змісті, а в логіці побудови дитячого досвіду. Я називаю її «малими кроками до великої ідентичності»: Родина. Дім. Садочок. Місто. Рідний край. А далі — Україна і світ. Така послідовність допомагає уникнути абстрактних розмов про патріотизм. Дитина починає з того, що може побачити, відчути, дослідити й назвати власним.

На етапі розробки основним моїм завданням було — допомогти колегам перетворити суху краєзнавчу інформацію на активні та сучасні джерела пізнання. Тому запропонувала розробити та використовувати мультимедійні та онлайн екскурсії, пізнавально-ігрові заняття на платформі **LearningApps,** маршрути для екскурсії вихідного дня, геокешинг, майстер-класи для родин. Завдяки цьому переосмисленню, історія стала предметом, до якого можна доторкнутися; традиція — дією, яку можна прожити; легенда — історією, яку можна побачити; рідний край — простором, який можна досліджувати.

На етапі розробки методичний супровід полягав у створенні зв’язків між родинним пошуком, екскурсією, музейною експозицією, місцевою легендою, творчим завданням і дослідницькою діяльністю. Я допомогла педагогам побачити, як ці форми можуть скластися в одну освітню історію.

Особливо символічним у цьому проєкті став образ лелеки.

Лелека — це коріння, дім, повернення, але водночас і рух, дорога, зв’язок із ширшим світом.

Саме ця символіка підказала мені можливість нового етапу розвитку проєкту «Лелечі дороги». Упродовж попередніх років проєкт допомагав дітям і родинам відкривати свій рідний край: його історію, природу, традиції, культурну спадщину, родинні історії та особливості місцевості. А сьогодні я з творчою групою вже розробляю наступний етап — «Від лелеки — до європейського простору», упровадження якого розпочнеться з жовтня 2026 року.

Для мене принципово важливо, що європейський вимір не з’являється в проєкті штучно. Він виростає з того фундаменту, який уже створено: від пізнання власного міста й краю — до усвідомлення ширшого світу, у якому Україна має своє гідне місце. Лелека тут може стати своєрідним природним «містком» від «мій дім» до «наш спільний простір». Адже цей птах не знає державних кордонів, долає великі відстані й повертається до свого гнізда. Через такий близький дитині образ можна поступово відкривати ідею взаємопов’язаності світу, зберігаючи водночас особливість української культури та власну ідентичність.

Саме тому новий етап проєкту передбачатиме дослідження лелечих маршрутів як можливості побачити Україну в контексті Європи. Я разом з творчою групою розробляю зміст, у якому передбачено знайомство дітей із країнами та природними територіями, пов’язаними з міграційними шляхами птахів, порівняння природних особливостей, традицій, ставлення людей до природи, пошук спільного й відмінного. Важливо, щоб це не перетворилося на формальне «вивчення країн Європи». Для мене значно ціннішим є дослідницький шлях дитини: поставити запитання, висунути припущення, знайти зв’язок, порівняти, обговорити, зробити власний висновок.

Тому з жовтня плануємо вводити нові форми роботи: дослідницькі маршрути, роботу з картами, віртуальні подорожі, родинні мініекспедиції, порівняльні дослідження, творчі завдання та інші активності, які дозволять дитині самостійно відкривати зв’язки між близьким і далеким. Мені важливо, щоб поступово змінювалося саме дитяче запитання: від «Що особливого є в моєму краї?» — до «Що об’єднує людей і природу в різних країнах?».

Отже, європейський напрям «Лелечих доріг» — це наступний крок розвитку вже дієвого проєкту. Спочатку даємо дитині пізнати своє, відчути приналежність до свого дому, родини, громади, краю. А далі — побачити, що цей дім не ізольований від світу, що Україна є частиною європейського простору має в якому має своє гідне місце, а турбота про природу, повага до людини, мир, взаємодія та відповідальність є спільними цінностями.

У цьому бачу одну з важливих місій методиста: не просто додати тему «інші країни», а вибудувати логіку переходу від національної ідентичності до відкритості світу.

Наступним питанням яким я переймалась була «Мова» - саме так з великої літери. Мені хотілося, щоб українська мова в закладі звучала не лише правильно, а живо, природно, різноманітно і з повагою до співрозмовника. І змінив мій підхід до мовної практики педагогів власний досвід після курсу «Мовити. Мотиви».

Здавалося б, мовленнєвий етикет — тема дуже традиційна, та проєкт «Мовний скарб: шукаємо перлини спілкування», автор — Тетяна Желудько, став прикладом зміни звичного погляду на педагогічну тему. Проєкт реалізується з 2025 року. Його спрямовано на розвиток культури спілкування, засвоєння норм мовленнєвого етикету

та формування навичок ввічливої взаємодії у дітей старшого дошкільного віку. Ввічливість легко звести до набору слів «дякую», «будь ласка», «вибач». Проте громадянський досвід починається не з механічного відтворення формул, а з уміння використовувати слово для взаємодії.

У данному проєкті методичний акцент зміщено від правил до життєвих ситуацій. Діти моделюють ситуації: «Як відстояти власні кордони без агресії?» «Як переконувати словом?» «Чому вибачення — це сила людини?». Педагог створює ситуації, у яких дитина пробує бути учасником спільноти.

У межах проєкту створено «Школу ввічливих слів», систему «Ввічливі слова відкривають серця», комплекс дидактичних ігор, відеотеку та практичні матеріали для педагогів і батьків.

Для методиста важливо не просто зібрати матеріали, а допомогти педагогам побачити їхню спільну ціннісну основу.

Саме тому я поставила команді питання: якою мовою ми не просто говоримо з дитиною, а якою мовою будуємо з нею стосунки? Тут проявився глобальніший вимір ролі методиста та впливу тих курсів які я пройшла.

Це питання допомогло побачити зв'язок між мовною культурою і демократичним способом взаємодії адже національна ідентичність — це не лише знання культурних символів. Вона пов'язана і з тим, як людина користується власною мовою, як ставиться до співрозмовника, чи здатна почути іншу думку та висловити власну позицію без приниження іншого. Робота над культурою спілкування стає ланкою переходу від «я знаю своє» до «я вмію бути з іншими». У проєкті ця ідея поєдналася з принципами програми Think Equal та фасилітованим онлайн-курсом «Почути голос дитини: культура демократії в дошкіллі». Українською створювати простір, у якому дитина відчуває: мене чують, моя думка важлива, я можу запитати, не погодитися, пояснити, попросити, відмовитися.

Ранкові кола стали простором взаємної підтримки, компліментів, довіри, можливості поділитися тривогою та практики вдячності. Отже, методична робота над мовленнєвим етикетом вийшла за межі мовлення і торкнулася побудови спільноти.

І тоді виникла можливість зробити наступний крок. Обдуманий, відповідальний і особливо важливий, який вже неможливо було залишати поза межами громадянського виховання.

Війна присутня в дитячому житті. Вона приходить у дитячий садок разом із новинами, сигналами повітряної тривоги, розмовами дорослих, родинними історіями, переживаннями, запитаннями, малюнками та іграми. І особливо складною виявилася тема військової гри. Дитина грається не тому, що підтримує насильство. Вона грається тому, що таким способом осмислює реальність, яку бачить. Саме тому заборона сама по собі не вирішує проблему.

У межах проєкту «Вартові мужності: військова іграшка та гра в житті дошкільника», автор — Юлія Попович, було запропоновано інший шлях: не забороняти дитячу гру, а педагогічно трансформувати її зміст.

Цей проєкт для мене є логічним продовженням усієї попередньої роботи.

Адже якщо ми вже навчили дитину розуміти свою приналежність, ідентифікувати себе українцем, досліджувати світ навколо, співпереживати, висловлювати власну позицію — ми маємо допомогти їй осмислити й те, що відбувається навколо.

Під час консультування та обговорення проєкту «Вартові мужності: військова іграшка та гра в житті дошкільника» моїм головним завданням було не просто надати готові сценарії чи розробки, а стати для педагога надійним провідником у цій складній і чутливій темі. Разом із вихователем ми спільно визначали межі й орієнтири: який саме досвід отримує дитина під час такої гри, що вона вчиться усвідомлювати через

неї, як утримати гуманістичний зміст (перетворивши агресію на порятунок і захист) та як ефективно залучити родину до осмислення цього процесу.

Проєкт спрямований на трансформацію стихійної «гри у війну» в усвідомлену патріотичну діяльність, де іграшкова зброя розглядається як засіб захисту, а не агресії. Це дуже тонка межа. Ми не романтизуємо війну. Не робимо з неї розвагу. Не формуємо культу зброї. Навпаки — допомагаємо дитині зрозуміти, для чого потрібен захист і хто такий захисник.

Тобто ключовим словом тут стає не «перемогти», а «захистити». Не знищити, а врятувати. Не налякати, а допомогти. Не бути сильнішим за іншого, а бути відповідальним за тих, хто поруч. Саме так військова тема отримує гуманістичний зміст.

Проєкт має соціально-патріотичний, інтегрований, творчо-ігровий характер і реалізується як довготривалий колективний проєкт за участю дітей, педагогів та батьків.

Особливо важливо, що така робота підтримує дітей із родин військовослужбовців та допомагає зменшувати внутрішню напругу, формуючи розуміння армії як захисника життя, гідності та миру.

Отже, і тут я як методист ЗДО не є автором замість педагога. Моїм завданням було — допомогти професійно осмислити проблему, визначити педагогічні межі, зберегти авторство, об’єднати компоненти і забезпечити перехід від стихійної практики до усвідомленої педагогічної дії.

Якщо розглядати ці проєкти окремо, вони можуть здаватися різними. «Лелечі дороги» — про рідний край і культурну спадщину. «Мовний скарб» — про культуру спілкування. «Вартові мужності» — про військову гру та осмислення реалій війни. Проте для мене як вихователя-методиста вони є частинами однієї професійної системи.

Їх об’єднує не одна тема, а одна логіка розвитку особистості. Спочатку дитині потрібно відчути своє коріння і приналежність. Потім — отримати досвід взаємодії з іншими. Далі — навчитися відповідально осмислювати складні явища життя. На наступному рівні відкривається можливість побачити спільні цінності, які виходять за межі власної громади й країни.

«Лелечі дороги» відповідають на запитання: «Звідки я?» «Мовний скарб» — «Як я взаємодію з іншими?» «Вартові мужності» — «Як я можу допомагати і захищати?» Між цими запитаннями немає випадкового розриву. Вони складаються в траєкторію громадянського досвіду.

У цій траєкторії роль методиста полягає в тому, щоб побачити зв’язки, які не завжди очевидні авторові окремого проєкту. Педагог може глибоко працювати з певною темою. Методист має бачити ширше: як цей досвід вписується в загальну систему закладу, які професійні компетентності розвиває, які цінності підтримує, як його можна інтегрувати з іншими напрямами, що може стати наступним кроком.

Я не прагну, щоб усі педагоги працювали однаково. Важливо зберігати різноманітність авторських ідей. Завдання методичної системи — не уніфікувати педагогів, а створити спільний простір, у якому різні професійні голоси працюють на спільний результат.

У такому підході проєктна діяльність стає не просто формою роботи з дітьми. Вона стає способом професійного розвитку педагогічної команди. Педагог вчиться бачити проблему, досліджувати її, проєктувати досвід, аналізувати результат. Методист вчиться бути не контролером, а партнером, який ставить запитання, допомагає структурувати досвід і підтримує його поширення.

Досвід реалізації зазначених проєктів дозволяє окреслити алгоритм методичного супроводу. Він не є жорсткою інструкцією, але допомагає структурувати роботу і водночас зберігати авторство педагога.

1. Побачити проблему або професійний інтерес педагога. Проєкт часто починається не з готової назви, а з думки, спостереження, запитання або бажання щось змінити.

2. Допомогти сформулювати ідею. Через професійний діалог методист допомагає визначити, що саме хочеться змінити і чому це важливо для дитини.

3. Побачити дитину в центрі проєкту. Визначити не лише зміст, який передаватиме педагог, а дії, вибір, досвід і запитання самої дитини.

4. Знайти ціннісну основу. У «Лелечих дорогах» — приналежність і коріння; у «Мовному скарбі» — взаємоповагу і голос; у «Вартових мужності» — відповідальність, допомогу і захист.

5. Підібрати форми та методи. Екскурсії, дослідження, ігри, ранкові кола, родинні пошуки, творчі завдання та моделювання ситуацій мають працювати на спільну ідею.

6. Залучити команду і родину. Проєкт стає сильнішим, коли досвід продовжується в родині, спільноті та професійному спілкуванні педагогів.

7. Супроводжувати реалізацію, а не контролювати кожен крок. Методист має залишатися поруч, ставити запитання, допомагати переосмислювати труднощі, але не позбавляти педагога самостійності.

8. Рефлексувати й поширювати досвід. Результатом проєкту має бути не лише продукт для дітей, а й професійне знання, яким педагог може поділитися з командою.

Такий алгоритм дозволяє побачити проєктну діяльність як процес професійного зростання. Він допомагає уникнути ситуації, коли проєкт перетворюється лише на великий пакет документів, презентацію чи набір матеріалів без глибокої зміни освітньої практики.

Висновки

Переосмислюючи власний досвід, я приходжу до висновку: роль вихователя-методиста в сучасному ЗДО полягає не стільки в організації окремих методичних заходів, скільки у вибудовуванні професійної системи, здатної підтримувати зміни. Проєктна діяльність є одним із найсильніших інструментів такої системи, тому що одночасно розвиває педагога, об’єднує команду, залучає родину і створює для дитини досвід реальної діяльності.

Для мене принципово важливо, що методист не створює ці проєкти замість педагогів. Його професійна сила — у вмінні почути ідею, поставити точне запитання, допомогти побачити дитину в центрі, зберегти авторство, поєднати індивідуальний досвід із командним, а окрему ініціативу — із загальною стратегією розвитку закладу.

Тому місію вихователя-методиста я сьогодні бачу так: бути архітектором професійного середовища, у якому педагогічна ідея перетворюється на спільний досвід, а спільний досвід — на зміни в житті дитини. Якщо в результаті дитина має коріння, голос, здатність думати, уміння взаємодіяти, готовність допомагати та відкритість до світу — тоді методична робота справді виконує свою місію.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція / наук. кер. Т. О. Піроженко; авт. кол.: О. М. Байєр, О. К. Безсонова, О. Г. Брежнєва, Н. В. Гавриш, Л. П. Загородня та ін. Київ, 2021. 37 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 03.09.2026).

2. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#n714 (дата звернення: 07.09.2026).

3. Про методичні рекомендації щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2026/2027 навчальному році: лист Міністерства освіти і науки України від 17.08.2026 № 1/17680-26.
4. Наталія Шаповал. Вітер змін, або Оновлення векторів у методичній роботі. Вихователь-методист дошкільного закладу №4 2019
5. Марія Галяпа, Лариса Бондар. Проектування педагогічної діяльності в закладі дошкільної освіти. Сайт Педрада. URL: https://oplatforma.com.ua/article/1843-algoritm-proektuvannya-proektno-dyalnost-v-zaklad-doshklno-osvti
6. Хацаюк Галина, Колеснікова Надія. Краєзнавча робота зі старшими дошкільниками як ефективний засіб формування свідомої любові до Батьківщини: методичний посібник, Шепетівка 2024 – 65-С. URL: https://drive.google.com/drive/search?q=%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%81%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0
7. Желудько Тетяна. Мовний скарб: шукаємо перлини спілкування / Навчально-методичний посібник / електронний аналог друкованого видання 2025 - 83-С. URL: https://drive.google.com/file/d/1EYgQZfk3V28e2DJJADmdSRqquRBode-y/view?usp=sharing
8. Попович Юлія. Військова іграшка та гра в житті дитини: від історичних витоків до стратегій психологічної стійкості: методичний посібник/ упорядник Попович Ю.А., Шепетівка, 2026 – 58-С. URL: https://drive.google.com/file/d/1rCq7-CM9GFJTDoaXVnHa35erLdW8mU8H/view?usp=sharing
9. Мовні моделі AI: gemini.google.com, chatgpt.com

Капсамун Катерина,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти, спеціальності
А2 Дошкільна освіта
Університет Ушинського (м. Одеса)

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Обґрунтовано роль управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти у розвитку професійної компетентності вихователів. На основі аналізу наукових праць розкрито взаємозв'язок між професійним розвитком педагогів і характером управлінсько-методичного супроводу, узагальнено результати дослідно-експериментальної роботи та окреслено управлінські дії, спрямовані на розвиток професійної компетентності вихователів.*

Ключові слова: *управлінська діяльність, керівник ЗДО, професійна компетентність, вихователі, професійний розвиток, управлінсько-методичний супровід, заклад дошкільної освіти.*

Сучасний розвиток дошкільної освіти зумовлює підвищення вимог до професійної діяльності вихователя. Зміни у змісті та характері педагогічної діяльності, розширення професійних функцій, упровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу, посилення вимог до результатів педагогічної діяльності актуалізують проблему професійної компетентності педагогічних працівників. У контексті зазначених вимог професійну компетентність вихователя доцільно розглядати як динамічну інтегративну характеристику, що розвивається та

вдосконалюється протягом професійної діяльності під впливом змін в освітньому середовищі, оновлення нормативно-правових вимог, впровадження інноваційних педагогічних практик.

Актуальність проблеми професійної компетентності вихователя посилюється сучасними змінами у змісті та організації дошкільної освіти. Закон України «Про дошкільну освіту» визначає нові підходи до забезпечення якості дошкільної освіти, професійної діяльності педагогічних працівників та управління закладами дошкільної освіти [1]. Відповідно до професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» професійна діяльність вихователя охоплює низку трудових функцій, реалізація яких потребує сформованості загальних і професійних компетентностей [2]. Водночас професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» визначає вимоги до управлінської діяльності керівника, зокрема щодо організації освітнього процесу, управління персоналом, забезпечення внутрішньої системи якості освіти, розвитку професійної компетентності працівників та створення належних умов для функціонування закладу дошкільної освіти [3].

Проблема професійної компетентності педагогічних працівників дошкільної освіти представлена у працях Г. Бєлєнької, Л. Алексєєнко-Лемовської, Н. Мельник, Т. Бондар, О. Пинзеник та інших. У наукових працях Г. Бєлєнької професійна компетентність вихователя розглядається у взаємозв'язку професійних знань, умінь, професійно значущих якостей і здатності застосовувати їх у практичній діяльності [4]. Н. Мельник досліджує професійну компетентність у контексті компетентнісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, акцентуючи на взаємозв'язку знань, умінь, професійного досвіду та способів педагогічної діяльності [5]. Учені (Т. Бондар, О. Пинзеник) професійний розвиток педагога пов'язують з удосконаленням його професійних можливостей відповідно до змін у змісті дошкільної освіти [6].

Аналіз зазначених підходів дає підстави розглядати професійну компетентність вихователя не як сукупність засвоєних знань і сформованих умінь, а як здатність педагога інтегрувати професійні знання, практичний досвід, ціннісні орієнтації та способи діяльності для розв'язання актуальних професійних завдань. Управлінська діяльність керівника закладу дошкільної освіти у цьому процесі набуває особливого значення, оскільки саме керівник визначає стратегічні орієнтири розвитку закладу, організовує діяльність педагогічного колективу, координує взаємодію, приймає управлінські рішення, забезпечує методичний супровід, створює умови для професійного розвитку педагогів. Відтак управлінська діяльність не обмежується адміністративним регулюванням діяльності працівників, а охоплює систему дій, спрямованих на розвиток кадрового потенціалу закладу дошкільної освіти та підвищення якості освітнього процесу.

Важливе значення для розуміння сучасних підходів до управління закладами освіти становлять праці Г. Єльникової, Є. Хрикова, О. Мармази, Т. Пономаренко та інших учених. Г. Єльникова обґрунтовує адаптивний підхід до управління, що ґрунтується на узгодженні управлінських впливів із потребами учасників освітнього процесу та поєднанні управління і самоуправління [7]. Є. Хриков розглядає управління закладом освіти як цілеспрямовану діяльність, пов'язану із забезпеченням його розвитку та створенням необхідних умов для реалізації освітнього процесу [8]. О. Мармаза акцентує на управлінні розвитком закладу освіти, визначенні перспектив його функціонування, плануванні змін та забезпеченні розвитку професійного потенціалу педагогічного колективу [9]. Т. Пономаренко розкриває специфіку управління дошкільним закладом, наголошуючи на необхідності поєднання організаційних, педагогічних і кадрових аспектів управлінської діяльності [10].

Узагальнення наукових підходів дає можливість визначити основні напрями управлінської діяльності керівника ЗДО: аналіз стану освітньої та професійної діяльності педагогів, визначення цілей і завдань розвитку, планування діяльності,

організацію взаємодії учасників освітнього процесу, координацію роботи педагогічного колективу, мотивацію професійної активності, контроль та оцінювання результатів, коригування управлінських рішень. Зазначені функції не існують ізольовано, а утворюють взаємопов'язану систему, у межах якої результати аналізу професійної діяльності педагогів визначають подальше планування, зміст методичної підтримки та коригування управлінських дій.

Особливого значення у забезпеченні професійного розвитку вихователів набуває кадрово-методична складова управлінської діяльності керівника. Її реалізація передбачає не лише визначення загальних орієнтирів професійного розвитку педагогічного колективу, а й диференціацію завдань відповідно до рівня професійної підготовленості, досвіду, актуальних професійних потреб та індивідуальних можливостей вихователів. Відповідно, методична робота має розглядатися як системний управлінський механізм професійного розвитку педагогічних працівників, зміст, форми й засоби якого узгоджуються з визначеними потребами та завданнями професійного вдосконалення, а не зводяться до проведення окремих організаційних заходів.

Важливим управлінським завданням є вивчення професійних потреб педагогічних працівників та визначення напрямів удосконалення їхніх знань, умінь і способів професійної діяльності. Таке вивчення має ґрунтуватися не лише на результатах контролю за освітньою діяльністю, а й на аналізі самооцінки педагогів, результатів методичної роботи, професійних запитів і труднощів, що виникають у практичній діяльності. Узагальнення отриманої інформації дає змогу керівнику визначати зміст методичної підтримки, добирати відповідні форми професійної взаємодії, диференціювати завдання з урахуванням рівня професійної компетентності вихователів.

Зміст методичної роботи доцільно формувати з урахуванням актуальних професійних потреб вихователів і завдань їхнього професійного розвитку та реалізовувати через форми, які забезпечують залучення педагогічних працівників до розв'язання професійних завдань. До таких форм належать професійні майстерні, практикуми, аналіз педагогічних ситуацій, взаємовідвідування, професійні дискусії, наставництво, презентація педагогічного досвіду, індивідуальне консультування та спільне проєктування професійної діяльності. Їх поєднання забезпечує взаємозв'язок між теоретичним осмисленням професійних проблем і практичним удосконаленням способів їх розв'язання. Відтак результативність методичної роботи доцільно визначати не за кількістю проведених заходів, а за змінами у професійній діяльності вихователів, здатністю застосовувати набуті знання, удосконалювати педагогічні дії, самостійно вирішувати професійні завдання.

Важливою складовою управління професійним розвитком є організація міжособистісної взаємодії педагогічних працівників, створення умов для обміну професійним досвідом, взаємного навчання, обговорення педагогічних проблем, пошуку способів їх розв'язання.

Практична реалізація зазначених положень здійснювалася в межах дослідно-експериментальної роботи. Проведене дослідження передбачало первинне та підсумкове оцінювання професійної компетентності вихователів за чотирма критеріями: організаційно-цільовим, методично-підтримувальним, суб'єктно-діяльнісним та рефлексійно-результативним. Організаційно-цільовий критерій характеризував узгодженість завдань професійного розвитку вихователів із пріоритетами діяльності закладу дошкільної освіти та системність їх планування. Методично-підтримувальний відображав якість і диференційованість професійної допомоги педагогічним працівникам. Суб'єктно-діяльнісний характеризував залученість вихователів до визначення власних професійних потреб, професійної взаємодії та самовдосконалення. Рефлексійно-результативний критерій давав змогу

оцінити здатність педагогів аналізувати результати власної діяльності, визначати професійні труднощі, коригувати подальші дії.

Порівняння результатів первинного та підсумкового діагностування засвідчило позитивну динаміку за всіма визначеними критеріями. За організаційно-цільовим критерієм кількість вихователів із високим рівнем зросла з 18,9 % до 26,4 %, із задовільним – з 37,7 % до 43,4 %. За методично-підтримувальним критерієм відповідні показники становили 20,8 % і 28,3 % та 39,6 % і 45,3 %. За суб'єктно-діяльнісним критерієм частка педагогів із високим рівнем збільшилася з 17 % до 25,5 %, а із задовільним – з 35,8 % до 43,4 %. За рефлексійно-результативним критерієм кількість вихователів із високим рівнем зросла з 22,6 % до 27,4 %, із задовільним – з 39,8 % до 42,0 %.

Отримані результати засвідчують, що системна управлінська підтримка професійного розвитку вихователів створює передумови для позитивних змін у їхній професійній діяльності. Найбільш результативними виявилися заходи, що поєднували диференційований методичний супровід, наставництво, професійну взаємодію, підтримку педагогічної ініціативи та залучення вихователів до визначення власних професійних завдань.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX.
2. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства економіки України від 19.10.2021 № 755-21.
3. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства економіки України від 28.09.2021 № 620-21.
4. Бєлєнька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних закладів в умовах ступеневої підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ, 2012.
5. Мельник Н. І. Професійна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті компетентнісної парадигми вітчизняної освіти: проблема визначення структури професійної компетентності. Педагогічні науки.
6. Бондар Т., Пинзеник О. Сучасні підходи до формування фахової компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. Молодь і ринок. 2023. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273127.
7. Єльникова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : колективна монографія. Харків : Основа, 2004.
8. Мармаза О. І. Стратегічний менеджмент в освіті : навч.-метод. посіб. Харків : Основа, 2004.

Кирильчук Наталія,
музичний керівник
ЗДО№4 «Сонечко»
м. Славута
Хмельницької області

ГАРМОНІЯ КРІЗЬ ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ПРАКТИЦІ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА

У статті здійснено аналіз сучасного стану та системних проблем розвитку дошкільної освіти в Україні крізь призму практичної діяльності музичного керівника закладу дошкільної освіти (ЗДО). Висвітлено специфіку організації музично-естетичної діяльності в умовах сьогодення, зокрема під час безпекових обмежень та тривалих

повітряних тривог. Детально розглянуто питання збереження ментального здоров'я дітей за допомогою арттерапевтичних технік, елементів Орф-педагогіки та музикотерапії. Обґрунтовано необхідність оновлення дитячого музичного репертуару на основі сучасної української культури та фольклору, а також доцільність виваженого впровадження цифрових технологій у музичний простір закладу дошкільної освіти

Ключові слова: дошкільна освіта, музичний керівник, музично-естетичний розвиток, арттерапія, ментальне здоров'я, безпековий простір, цифровізація, Орф-педагогіка.

ВСТУП

Сучасна система дошкільної освіти України перебуває в стані глибокої трансформації. Переосмислення цінностей, зміна освітніх парадигм та оновлення Базового компонента дошкільної освіти вимагають від педагогічних працівників нових підходів до організації освітнього процесу. Особливого значення це набуває в контексті складних соціально-економічних та безпекових умов, у яких опинилися всі учасники освітнього процесу.

Керівник музичний ЗДО — це фахівець, чия професійна діяльність охоплює не лише навчання дітей співам, танцям або грі на дитячих музичних інструментах, а й вирішує комплексі завдання емоційного, естетичного, когнітивного та мовленнєвого розвитку. Музичне мистецтво виступає потужним інструментом гармонізації внутрішнього світу дитини, зняття психоемоційної напруги та формування національної ідентичності з раннього віку.

Мета статті — висвітлити актуальні проблеми розвитку дошкільної освіти України з точки зору практичної діяльності музичного керівника та запропонувати ефективні шляхи їх розв'язання в сучасних умовах.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Музичне виховання дошкільнят базується на принципах доступності, системності, зв'язку з життям та врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Сучасні дослідження в галузі дитячої психології та нейропедагогіки підтверджують, що музична діяльність стимулює розвиток обох півкуль головного мозку, сприяє формуванню нейронних зв'язків, покращує дрібну та велику моторику, розвиває слухову увагу та пам'ять.

Проте традиційні методики, розроблені кілька десятиліть тому, нерідко втрачають свою ефективність у роботі з сучасними дітьми «цифрового покоління». Сучасний дошкільник має інший тип сприйняття інформації, більш динамічний ритм життя та специфічні потреби у візуалізації та емоційному залученні. Це зумовлює потребу в постійному оновленні теоретико-методичного арсеналу музичного керівника.

КЛЮЧОВІ ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ У ДІЯЛЬНОСТІ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА

Організація діяльності в умовах безпекових загроз:

Найгострішою проблемою сьогодення є регулярні повітряні тривоги та необхідність переривати освітній процес. Перехід до укриттів часто руйнує традиційну структуру музичного заняття, а також вимагає гнучкості та створення нових форм роботи з дітьми.

Шляхи вирішення: Музичний керівник має адаптувати свою діяльність — розробляти «мобільні» музичні хвилинки, використовувати елементи фольклору, дихальні вправи, пальчикову гімнастику та релаксаційні аудіоказки безпосередньо в умовах укриття.

Психоемоційне навантаження та тривожність дітей:

Діти дошкільного віку гостро відчувають загальну тривожність дорослих та зміну звичного ритму життя. Спостерігаються прояви гіперактивності, апатії або підвищеного рівня страху. У таких умовах академічні вимоги до виразового виконання чи точного

відтворення нотного тексту відходять на другий план, поступившись місцем терапевтичній функції музики.

Шляхи вирішення: На перший план виходить психодіагностична та корекційно-розвивальна функція музики. Ширше впровадження арттерапевтичних технік, орф-педагогіки (зняття напруги через вільне музикування та ритм), активне використання шумових інструментів та музично-рухової імпровізації дозволяє знизити рівень стресу у дітей.

Проблема змісту та оновлення музичного репертуару:

Тривалий час у закладах дошкільної освіти використовувався репертуар, який сьогодні є застарілим або не відповідає сучасним культурним запитам українського суспільства. Існує нагальна потреба в створенні та популяризації нового дитячого контенту українською мовою — якісного, сучасного за аранжуванням та доступного для сприйняття дітьми різних вікових груп.

Шляхи вирішення: Необхідно активно інтегрувати сучасні українські дитячі пісні, обробки фольклору, дитячий фолк-джаз, а також створювати власні авторські розробки. Національно-патріотичне виховання має проходити природно — через гру, казку та живу українську пісню, а не через формальні заходи.

Матеріально-технічне та цифрова база:

Брак сучасного якісного звукового обладнання, мультимедійних систем, а також якісних шумових і орф-інструментів у музичних залах обмежує можливості для впровадження сучасних педагогічних технологій.

Шляхи вирішення: Інтеграція ІКТ (використання інтерактивних музичних ігор, відео-партитур, дидактичних презентацій) суттєво підвищує мотивацію дітей. Проте важливо зберігати баланс і не замінювати живе звучання інструмента та голосу педагога лише екранною картинкою.

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМ ТА ПЕРСПЕКТИВНИЙ ДОСВІД

Концепція « Музична валізка». Практичним рішенням для роботи в укритті стало створенням мобільного комплекту (портативна акумуляторна колонка ,набір шумових та перкусійних інструментів ,картки з пальчиковими іграми.

Впровадження елементів арт-терапії та Орф-педагогіки:

Синтез музики, руху, мовлення та вільного музикування (система Карла Орфа) дозволяє залучити кожну дитину незалежно від її музичних здібностей. Використання елементів музикотерапії, співу дихальних вправ, пальчикових ігор та релаксаційних аудіо-казок стає ефективним засобом психоемоційної розрядки як у музичній залі, так і в умовах укриття.

Трансформація святкових заходів та розваг: Традиційні довгі сценарії поступаються місцем коротким сюжетно- динамічним блокам, які можна легко об’єднувати, змінювати місцями або адаптувати під час передування в укритті.

Відхід від жорстко регламентованих «постановчих» ранків на користь інтерактивних музичних казок, квестів, фольклорних дійств та тематичних розваг, де головним є емоційний комфорт дитини, а не бездоганність виконання перед глядачами.

Інтеграція цифрових технологій (ІКТ):

Використання відео-партитур, дидактичних мультимедійних ігор, віртуальних екскурсій до концертних залів. Це дозволяє зробити заняття більш наочними та цікавими для сучасних дошкільнят, зберігши при цьому пріоритет живого звучання інструмента.

ВИСНОВКИ. Розвиток сучасної дошкільної освіти в Україні вимагає від музичного керівника гнучкості, постійного самовдосконалення та зміщення акцентів від дидактики до підтримки та розвитку особистості дитини. Практична діяльність доказує, що музичне виховання сьогодні є не додатковим, а одним із ключових компонентів збереження ментального здоров'я та гармонійного розвитку дошкільнят. З точки зору

музичного керівника, головне завдання сьогодні — це не стільки підготовка яскравих естетичних свят, скільки створення безпечного, терапевтичного та розвивального середовища для кожної дитини.

Забезпечення закладів сучасними методичними матеріалами, оновлення репертуару та використання гуманістичних, арттерапевтичних підходів дозволить зберегти якість дошкільної освіти та забезпечити її відповідність вимогам часу.

Попри всі виклики, саме музичне мистецтво залишається тим універсальним інструментом, який здатний підтримати ментальне здоров'я дошкільнят, зберегти їхнє щасливе дитинство та виховати гармонійну, національно свідому особистість

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / наук. кер. А. М. Богуш. — Київ, 2021. — 38 с.
2. Берклі-Ален М. Забуте мистецтво слухати. — К. : Аштара, 2019. — 256 с.
3. Ветлугіна Н. А. Методика музичного виховання в дитячому садку. — К. : Радянська школа, 2018. — 220 с.
4. Мартиненко О. В. Арттерапевтичні технології в освітньому процесі ЗДО : навч.-метод. посіб. — К. : Педагогічна думка, 2022. — 156 с.
5. Печерська Е. П. Удосконалення музичного виховання дошкільнят за допомогою інтерактивних технологій // Дошкільне виховання. — 2023. — № 4. — С. 12–16.
6. Орф К. Музика для дітей : метод. рекомендації щодо адаптації системи К. Орфа / уклад. О. Печерська. — Харків : Освіта, 2020. — 128 с.
7. Шевчук А. С. Розвиток творчих здібностей дошкільнят засобами музично-рухової діяльності. — К. : Шкільний світ, 2021. — 112 с.

Кіпрач Тетяна,
вихователь ЗДО №3 «Дружба»,
вихователь-методист,
Полонської територіальної громади
Хмельницької області

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: НОВІ ВИМІРИ БЕЗПЕКИ. НЕДИСКРИМІНАЦІЙНА МОВА

Анотація. *Недискримінаційна мова в дошкільній освіті є важливою складовою безпечного, доброзичливого освітнього середовища. Питання недискримінаційної мови не можна розглядати як формальну вимогу до правильності окремих слів. Це питання педагогічної культури, професійної відповідальності та якості освітнього процесу. Для освітян дошкілля ця тема є надзвичайно актуальною. Саме дорослі щодня створюють мовне безпечне середовище, у якому дитина навчається спілкуватися, домовлятися, висловлювати власні думки та почуття, реагувати на відмінності інших людей.*

Ключові слова. *Освітнє середовище, безпечне середовище, мовна картина світу, стереотипи, мовленнєві ярлики, особистість, можливості, повага, рівність.*

Мова – це найперша форма поваги та уваги. Якщо немає поваги у словах, не буде її і в діях. І зараз, змінюючи лексику на безбар’єрну, ми не просто формально міняємо словник: ми хочемо змінити «оптику» суспільства. Людина та її гідність завжди

мають бути на першому місці: у визначеннях, у рішеннях кожного посадовця, всієї держави. Коректна лексика потрібна не тому, що люди надто чутливі, а вона потрібна тому, що мова має силу впливати на нашу власну оцінку, на наші власні рішення. Слова нас всіх буквально програмують. Мова - це частина гідності, і частина гідності з обох сторін, і того, хто говорить і до кого він звертається (Олена Зеленська).

Сучасна дошкільна освіта дедалі більше орієнтується не лише на передачу дитині певних знань, умінь і навичок, а передусім на створення умов для її повноцінного розвитку, самореалізації, емоційного благополуччя та відчуття власної цінності. Важливо, щоб кожна дитина незалежно від статі, індивідуальних особливостей, стану здоров'я, темпу розвитку, зовнішності, здібностей чи інших відмінностей почувалася в освітньому середовищі прийнятою, потрібною, почутою та захищеною.

Одним із важливих інструментів створення такого середовища є мова.

Мова супроводжує людину протягом усього життя. За допомогою мови ми спілкуємося, передаємо знання, висловлюємо емоції, формуємо стосунки та пізнаємо навколишній світ. Особливо важливого значення мова набуває в дошкільному дитинстві, адже саме в цей період закладаються основи ставлення дитини до себе, до інших людей та до світу загалом.

Слова дорослого не просто засіб комунікації. Вони можуть підтримувати дитину, допомагати їй повірити у власні сили, створювати відчуття безпеки та прийняття. Водночас необережне слово або висловлювання можуть сформувати у дитини невпевненість, відчуття меншовартості, страх помилки чи відчуження від колективу.

Отож, мова є одним із компонентів безпечного освітнього середовища, адже слова дорослого є моделлю мовленнєвої поведінки й впливають на самооцінку, взаємини, толерантність та емпатію.

Щоб краще зрозуміти поняття недискримінаційної мови та його значення, варто звернутися до поняття «мовна картина світу».

Картина світу - це результат обробки інформації про середовище і людину. … являє собою основу світобачення, світовідчуття і реалізується в різноманітних формах людської поведінки, до яких належить і людська мова. Мова ж - найважливіший засіб формування і зберігання знань людини про об'єктивний світ, зафіксованих у слові. Сукупність цих знань, збережених у мовній формі, називається «мовною картиною світу» [2].

Картина світу знаходить своє відображення в мові, образотворчому мистецтві, музиці, щоденних рутинах і соціокультурних моделях поведінки. Мовна картина світу формується під впливом навколишнього середовища, культури, соціального досвіду, освіти та взаємодії з іншими людьми.

Як педагоги і педагогині називають явища, людей та події, вказує на те, як вони їх сприймають. Для дитини цей процес особливо важливий: саме в ранньому та дошкільному дитинстві активно формується система уявлень про себе, сім'ю, людей, професії, соціальні ролі, правила взаємодії та власні можливості, що є правильним, прийнятним, справедливим або неприйнятним. Значну частину цих уявлень вона отримує від дорослих.

Між фізичною та мовною картинами світу існує взаємозалежність. Перше - людина сприймає світ, осмислює, друге - вербалізує свої уявлення, знання за допомогою мови. Вербалізація сприйнятого, осмисленого впливає на те, як дитина бачить себе та інших. Якщо дорослий демонструє повагу до різноманітності, дитина поступово засвоює цю модель поведінки. Якщо ж дорослий використовує дискримінаційні слова та вислови, дитина також може сприйняти таку поведінку як норму. Мовлення педагога або педагогині є призмою, через яку дитина бачить природну, соціальну дійсність.

Недискримінаційна мова - це засіб спілкування, який поважає гідність кожної людини, не принижує її, не обмежує та не виокремлює за певними ознаками.

У роботі з дітьми така мова передусім:

- зорієнтована на особистість дитини, а не на її відмінності;
- сприяє створенню безпечного та доброзичливого освітнього середовища,
- допомагає запобігати соціальній ізоляції та усуває/мінімізує її ризики;
- визнає цінність кожної дитини.

У педагогічній практиці недискримінаційна мова грунтується на кількох взаємопов'язаних принципах.

1. Принцип рівності.

Усі діти мають рівне право на повагу, увагу та участь незалежно від будь-яких відмінностей. Рівність не означає, що всі діти повинні отримувати абсолютно однакове ставлення в кожній ситуації. Навпаки, іноді для забезпечення рівної участі дитині потрібна додаткова підтримка, адаптація або інший спосіб виконання завдання.

2. Принцип поваги.

Дорослий говорить так, щоб усувати ризики приниження, висміювання та знецінення дитини. Особливо важливо це під час конфліктів, помилок, проявів небажаної поведінки. Навіть тоді, коли педагог або педагогиня має зупинити певну дію, слова не повинні принижувати особистість дитини.

3. Принцип можливостей.

У центрі уваги -те, що дитина може, а не те, що їй складно або з чим не може впоратися. Замість «Ти цього не вмієш» доречніше сказати: «Давай подумаємо, як це зробити», «Спробуймо разом», «Чи потрібна тобі допомога?».

4. Принцип нейтральності та коректності.

Уникнення стереотипізації, упереджених оцінок та/або акцентування на відмінностях.

5. Принцип партнерства.

Даний принцип не передбачає наказового способу спілкування, а використання запрошення, пропозиції, запитання.

6. Принцип голосу дитини.

Дошкільник/дошкільниця має право висловлювати свої думки, почуття, запитання, побажання. Навіть якщо дорослий не може виконати бажання дитини, важливо спочатку її почути.

7. Принцип відповідальності дорослого.

Саме дорослий відповідає за створення мовного середовища. Дитина вчиться не лише з пояснень, а й із того, як дорослий говорить про інших людей.

Слова мають значення, адже вони формують ставлення до інших, а інколи - створюють бар'єри. Щоб уникнути дискримінації й упереджень, варто використовувати коректну термінологію. Коректне спілкування, толерантність та чутлива мова сприяють кращому взаєморозумінню, зменшують конфлікти та створюють більш позитивне середовище для всіх [5].

Це слова, які створюють рівність.

Перше. Гендерно чутлива мова.

Гендерно чутливе мовлення - це спосіб спілкування, який забезпечує повагу до всіх дітей, не підтримує гендерних стереотипів і не обмежує можливості дитини залежно від її статі.

Дошкільне дитинство - період, коли дитина активно засвоює соціальні ролі у спостереженні за дорослими, слуханні їхніх розмов, під час участі у сюжетно-рольових іграх. Педагоги або педагогині є прикладом для дітей. Дошкільники та дошкільниці не лише слухають слова дорослого, а й засвоюють ставлення до інших людей.

Важливо пам'ятати, що здібності та інтереси дитини не визначаються її статтю. Хлопчики та дівчатка мають однакове право на участь у різних активностях, на прояв

емоцій, вибір ігор, занять та захоплень. Не варто поділяти ігри на «дівчачі» та «хлопчачі». Будь-яка дитина має право і повинна мати можливість обирати діяльність відповідно до власних інтересів. Так само важливо не обмежувати дітей у прояві емоцій. Переживання радості, смутку, страху, хвилювання чи образи є природними для кожної людини незалежно від статі. У повсякденному мовленні доцільно використовувати нейтральні звертання: «діти», «друзі», «наша група», «усі, хто бажає», «ті, кому цікаво». За потреби можна використовувати такі мовленнєві форми «дошкільники і дошкільниці», «учасники та учасниці гри», «хлопчики і дівчатка».

Важливою складовою гендерно чутливого мовлення є використання фемінітивів - слів, які називають осіб жіночої статі за професією, видом діяльності, посадою, соціальною роллю або іншою ознакою.

В українській мові фемінітиви є природною частиною словотворення. Наприклад: вихователь - вихователька, учитель - учителька, директор - директорка, автор - авторка, учасник - учасниця, працівник - працівниця, психолог - психологиня.

Для закладу дошкільної освіти це особливо актуально, адже професійна комунікація відбувається здебільшого в жіночому колективі: вихователькі, вихователькі-методистки, асистентки вихователя/вихователькі, психологині, педагогині, медичні працівниці.

Наприклад, якщо ми говоримо про конкретну жінку, природно сказати: «вихователька провела заняття», «психологиня надала рекомендації», «директорка звернулася до колективу», «учасниця долучилася до обговорення».

Фемінітиви не є лише формальною зміною закінчення слова. Їх використання демонструє повагу до професійної діяльності жінок та сприяє формуванню культурного, грамотного мовного середовища, у якому кожна людина може бути названа відповідно до своєї ролі.

Водночас гендерно чутливе мовлення не означає, що в кожному реченні обов’язково потрібно використовувати паралельні форми чоловічого та жіночого роду. Важливо враховувати контекст і говорити природно. Коли йдеться про конкретну особу, доречно використовувати форму, яка відповідає її статі та самовизначенню. Коли ж ми звертаємося до всієї групи, можна використовувати нейтральні слова, збірні лексеми: «діти», «педагоги», «колектив», «усі учасники», «батьківство», «освітяни» або інші відповідні контексту формулювання.

Особливо важливо звертати увагу на власне професійне мовлення. Якщо педагогиня говорить про себе: «Я вихователька», «Я учасниця», «Я колега», - це є природним способом представити свою професійну та соціальну роль. При цьому дошкільниці та дошкільники чують та сприймають, розуміють і запам’ятовують мовленнєві форми гендерно чутливого мовлення.

Отже, використання фемінітивів є одним із практичних інструментів гендерно чутливого мовлення в освітньому середовищі. Вони допомагають формувати мовну картину світу, у якій жінки та чоловіки представлені рівноправно, а особистісні можливості людини не обмежуються її статтю.

Гендерно чутливе мовлення допомагає дитині зрозуміти: її можливості визначають не стереотипи, а власні інтереси, здібності, бажання та прагнення пізнавати світ. [4]

Друге. Мова без ярликів.

Ярлик - це визначення та називання людини за одним словом або словосполученням, за рисою характеру або певною поведінкою.

Наприклад, коли дитину називають «неслухняною», «ледачою», «поганою» або «проблемною». Тобто, дорослий не бачить саму дитину і починає ототожнювати її з конкретним вчинком. Проблема таких висловлювань полягає в тому, що вони перетворюють тимчасову поведінку на нібито постійну характеристику особистості. Важливо говорити саме про поведінку або про конкретну ситуацію, а не визначати

через неї особистість дитини. Замість осуду важливо використовувати мову підтримки. Таке мовлення допомагає дитині відчувати власну цінність. Дитина розуміє, що помилка не робить її «поганою», а невдача не означає, що вона нічого не вміє.

Завдання педагога/педагогині не ототожнювати дитину з її поведінкою, не порівнювати дітей між собою, уникати принизливих прізвиськ, називати почуття дитини, допомагати знайти прийнятний спосіб поведінки та підтримувати позитивні зміни. Особливо важливо показувати дитині, що кожна людина може помилятися і змінюватися на краще.

Безпечне мовне освітнє середовище - середовище без ярликів, яке допомагає кожній дитині відчувати свою цінність, бачити можливості прояву позитивних якостей та зростати в атмосфері поваги та підтримки.

Третє. Мова стереотипів.

Стереотипи в мовленні - це узагальнені, спрощені та часто упереджені уявлення про дитину або певну групу дітей.

Стереотип може стосуватися статі, здібностей, зовнішності чи інших ознак, відмінностей. Наприклад: не можна наперед визначати здібності дитини. Фрази на кшталт «вона не здібна до малювання» або «він не вміє рахувати» можуть створювати обмежувальні очікування. Кожна навичка потребує практики, часу та підтримки.

Необхідно уникати стереотипів щодо зовнішності. Кожна дитина має власні особливості, пов’язані зі спадковістю, сімейним вихованням та іншими чинниками.

Також важливо не нав’язувати дітям певні уявлення про професії та побутові ролі. Дитина може цікавитися різними професіями, а побутові справи можуть розподілятися по-різному. Кожна людина може навчитися нової справи.

Стереотипи спрощують особистість. Натомість, повага та рівне ставлення допомагають побачити її унікальність [4]. Тому варто використовувати так звану мову можливостей: «спробуй», «обери», «я допоможу», «пропоную», «давай разом подумаємо».

Четверте. Як говорити про дітей з особливими освітніми потребами?

Окремої уваги потребує мовлення щодо дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно до Закону України «Про освіту», особа з особливими освітніми потребами - це особа, яка потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. Отже, діти з особливими освітніми потребами можуть потребувати додаткової підтримки, спеціальних умов, адаптацій або інших освітніх рішень для повноцінного навчання, розвитку та участі в освітньому процесі.

Правило «називати все справжніми іменами» - про те, що не слід використовувати евфемізми, або маскувальні слова: наприклад, «сонячна людина» замість «людина з синдромом Дауна» або ж «люди дощу» замість «люди з розладом аутичного спектру»[8].

Чому важливо говорити коректно?

Мова, якою дорослі говорять про дітей з особливими освітніми потребами, значною мірою впливає на ставлення до них у дитячому колективі, педагогічному середовищі та суспільстві. Якщо дитину постійно характеризують через діагноз, порушення або труднощі, інші можуть почати сприймати її саме через цю ознаку. Тому, важливо не зводити особливості розвитку до медичного діагнозу, не ділити дітей на «тих» та «інших», не протиставляти їх між собою. Потрібно використовувати мову можливостей. У центрі уваги освітян дошкільної галузі має бути не те, що дитині складно зробити, а те, які умови допоможуть їй брати участь у різних активностях. Наприклад, замість наголошення на тому, що дитина «не може», варто подумати, що саме можна змінити: темп виконання, спосіб пояснення, матеріали, форму участі або допомогу дорослого.

Отже, особливі освітні потреби не визначають цінність дитини та не характеризують її особистість повністю. Це принципово важлива позиція. Не можна говорити про дитину так, ніби її відмінність є всією її сутністю. Передусім це:

- дитина, яка грає;
- дитина, яка дружить;
- дитина, яка пізнає світ;
- дитина, яка має інтереси та бажання;
- дитина, яка може помилятися;
- дитина, яка розвивається.

І лише потім – її індивідуальні особливості та освітні потреби. Коректними є формулювання:

«дитина з інвалідністю»;
«дитина з порушенням слуху»;
«дитина з порушенням мовлення»;
«дитина з порушенням зору»
«дитина з порушеннями опорно-рухового апарату»;
«дитина, яка користується кріслом колісним»
«дитина з …».

Чому не можна і не варто по-іншому? Тому, що можливості обмежені у кожного: у когось фінансами, у когось часом, у когось фізичними даними або чим іншим. [4]

Коректне, поважне та недискримінаційне мовлення допомагає дорослим побачити і почути дитину - зрозуміти її потреби, прийняти її унікальність, прийняти і підтримати її можливості.

Недискримінаційне мовлення не обмежується окремим заняттям або тематичною бесідою. Воно має бути присутнім у всіх частинах освітнього процесу. Це:

- режимні моменти;
- рутинна діяльність;
- освітня діяльність;
- ситуативне та вільне спілкування;
- організована гра, вільна гра;
- моніторинг поступу кожної дитини;
- спілкування з батьками або особами, які їх замінюють;
- спілкування з колегами та іншими працівниками.

Важливо звертати увагу на матеріали для розвитку дитини. Недискримінаційна мова має бути представлена в книгах, ілюстраціях, картинках, плакатах, дидактичних матеріалах, оформленні групи та мовленнєвому супроводі до них. Наприклад, якщо в ілюстраціях дитина постійно бачить лише стереотипні ролі, вона поступово засвоює відповідну соціальну модель. Якщо ж матеріали демонструють різноманітність людей, професій, можливостей та способів взаємодії, дитина отримує ширші уявлення про світ.

Дитина вчиться повазі не тільки тоді, коли педагог/педагогиня говорять: «Треба поважати інших». Вона вчиться повазі, коли бачить, як дорослі спілкуються з колегами, батьками, дітьми, як реагують на помилку, як слухають співрозмовника.

Власним мовленням дорослий демонструє не тільки повагу, а й толерантність, уміння слухати, прийняття відмінностей, справедливість та розуміння цінності кожної людини. [4]

Перед освітянами дошкільної освіти постає важливе завдання - постійно аналізувати власне мовлення. Корисно запитувати себе:

- Чи не порівнюю я дітей між собою?
- Чи не використовую ярлики?
- Чи не роблю висновків про можливості дитини лише за однією ознакою?
- Чи даю дитині можливість висловитися?

- Чи говорю я про помилку як про можливість навчитися?
- Чи використовую мову підтримки?
- Чи однаково звертаюся до всіх дітей?

Такий професійний самоаналіз допомагає поступово створювати безпечне та безбар'єрне мовне середовище. Дорослий є мовною моделлю, прикладом для дитини. Саме тому важливо, щоб усі дорослі учасники освітнього процесу - педагоги, адміністрація, медичні працівники/працівниці, батьки або особи, які їх замінюють, намагалися дотримуватися єдиних принципів поважного мовлення.

Ще один важливий аспект - мовлення самих дітей. Як реагувати на дискримінаційні висловлювання дітьми?

У дошкільному віці дитина може повторювати слова або висловлювання, які почула від дорослих, однолітків, у медіа чи в іншому середовищі. У такій ситуації завдання педагога/педагогині полягає не лише в тому, щоб сказати: «Так не можна». Потрібно допомогти дитині зрозуміти, чому певне висловлювання може бути образливим або неприйнятним.

Алгоритм реагування можна представити у кілька кроків. [4]

- Перший крок - почути та спокійно зупинити дискримінаційне висловлювання.
- Другий - висловити розуміння прояву негативізму у вербальній формі.
- Третій - пояснити або нагадати правило поважного спілкування та допомогти дитині зрозуміти почуття іншої дитини.
- Четвертий - запропонувати недискримінаційне, безбар'єрне висловлювання своїх почуттів, прагнень, бажань або невдоволень.
- П'ятий - повернутися до ситуації з використанням недискримінаційної лексики, закріпивши позитивний приклад із налагодженням комунікації та взаємодії.

Наприклад, якщо дитина говорить про однолітка образливе слово, педагог може спокійно сказати: «Зупинимося. Так говорити про людину не варто. Якщо тобі не сподобався її вчинок, можна сказати, що саме тобі не сподобалося. Можу тобі допомогти підібрати слова, щоб висловитися. Чи потрібна тобі моя допомога?».

Таким чином педагог не просто припиняє негативну поведінку, а навчає дитину іншого способу висловлювання власної думки, і використовує ситуацію як освітню можливість.

Отже, недискримінаційна мова - це не просто набір правильних слів чи термінів. Це передусім спосіб мислення та ставлення до людини, а саме до дитини. Тому недискримінаційна мова є важливою складовою безпечного освітнього середовища.

Ми можемо говорити про рівність, толерантність, інклюзію та безбар'єрність, але справжні зміни починаються з простих речей: з того, як ми звертаємося до дитини, як реагуємо на її помилку, як говоримо про її можливості, як ставимося до її почуттів і як допомагаємо їй взаємодіяти з іншими. Важливо бачити перед собою не «проблему», не «діагноз», не «неслухняну дитину», не «хлопчика, який не вміє» чи «дівчинку, яка повинна», а особистість - унікальну, цінну та гідну поваги.

Недискримінаційна мова починається не з великих декларацій, а з щоденних слів: зі звертання; з пояснення; з коментаря до картинки; з назви професії; з реакції на дитячу помилку; з того, як педагог говорить про дитину за її присутності та за її відсутності; з того, чи порівнює, а чи підтримує дитину; з того, чи визначає і називає потребу; з того, чи залучає до спільних активностей. Так поступово формується освітнє середовище, де дитина не боїться бути собою, ставити запитання, помилятися, пробувати нове та приймати відмінності інших.

Такі мовленнєві зміни здаються незначними, але саме з них у дитини поступово формується досвід рівності.

Педагогічне кредо недискримінаційної, безбар'єрної мови «Не навішуй ярлик - назви потребу. Не порівнюй - підтримай. Не виключай - залучи» ([4]) є актуальним і

націлює освітян на створення умов для повноцінного розвитку кожної дитини дошкільного віку, для її самореалізації, емоційного благополуччя та відчуття власної цінності

Список використаних джерел

1. Довідник безбар'єрності. https://bf.in.ua/
2. Живіцька І. А. Мовна картина світу як відображення реальності. // Філологічні студії. Вип. 4. 2010. стор. 20-25.
3. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII (із змінами в чинній редакції від 31.07.2026, підстава – 4742-IX).
4. Кіпрач Т. М. Презентація «Мова поваги, рівності та прийняття кожного/кожної». https://vseosvita.ua/library/prezentatsiia-mova-povahy-rivnosti-ta-pryiniattia-ozhnohokozhnoi-1230346.html
5. Коректне спілкування, толерантність та чутлива мова тощо – це крок до побудови до безбар'єрного суспільства. https://mms.gov.ua/news/korektne-spilkuvannia-tolerantnist-ta-chutlyva-mova-toshcho-tse-krok-do-pobudovy-bezbariernoho-suspilstva
6. Слова мають значення: як говорити з дитиною з інвалідністю. https://naurok.com.ua/post/slova-mayut-znachennya-yak-govoriti-z-ditinoyu-z-invalidnistyu
7. Хрішченя О. Поняття мовної та концептуальної картин світу у науці про мову. https://naub.oa.edu.ua/ponyattya-movnoji-ta-kontseptualnoji-kartyn-svitu-u-nautsi-pro-movu/
8. Як робити матеріали на теми інклюзії та безбар'єрності: поради експертки. Васіна О. https://osvita.nakypilo.ua/yak-robyty-materialy-na-temy-inklyuziyi-ta-bezbaryernosti

Клімчук Світлана,
вихователь ЗДО №1 «Веселка»
Красилівської міської ради
Хмельницької області

ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Анотація. *Похід у перший клас одна із найважливіших подій у житті малюка. Як правило, до цього важливого дня всі батьки ретельно готуються і готують свою дитину. Погляди батьків щодо підготовки дитини до школи різноманітні. Одні вважають, що готувати до школи потрібно. Дитина має вміти читати, рахувати та писати. Інші вважають, що поспішати не варто – дитина сама все надолужить. Як визначити «золоту середину»: підготувати дитину до школи і не відбити від неї бажання вчитися? Та невже на стільки важливо, щоб дитина, йдучи до школи, вже вміла читати та писати?*

«Ми настільки захопилися навчанням наших дітей, що забули, що суть освіти дитини – створення його щасливого життя. Адже найщасливіше життя – те, чого ми бажаємо і своїм дітям і собі. » Стівен Харрісон

Ключові слова: *дошкільна освіта, наступність, дошкільник, готовність до школи, компетенції, компетентності, особистість, педагог.*

Від народження малюк активно пізнає світ, набуває вміння і навички, опановує різні способи дій. Упродовж дошкільного віку закладаються основи навчальної діяльності дитини, що стане провідною у її подальшому житті й особистісному становленні. Дошкільне дитинство – самодостатній період життя дитини, а не підготовка до школи. Дитина буде готовою вступити в новий етап свого життя, діяти в нових умовах, відкриється до нових стосунків, знань і справ тоді, коли сповна реалізує свій, властивий дошкільному періоду дитинства потенціал у пріоритетних видах діяльності – грі, спілкуванні, художньо-продуктивній діяльності. Але насамперед у грі. Тому педагоги в дитячому садку мають приділяти особливу увагу освітній діяльності, але не перетворювати її на шкільне навчання.

Визначними у цьому контексті є погляди О. Усової – основоположниці теорії навчальної діяльності дошкільнят яка наголошувала, що навчання дошкільнят слід розглядати як індивідуальну діяльність, оскільки у навчанні кожна дитина виконує певну розумову і фізичну роботу індивідуально, докладаючи при цьому певні зусилля, чого не можна не брати до уваги під час організації освітнього процесу.

Дослідники зазначають; спрямованість дитини на учіння значною мірою залежить від мотивації її діяльності, зокрема від пізнавальних (пов'язаних зі змістом навчальної діяльності та процесом її реалізації) та соціальних (пов'язаних з різноманітними соціальними взаєминами) мотивів. Серед найбільших мотивів стимулювання пізнавальної діяльності дитини 6 – 7 років виділяють мотиви благополуччя, обов'язку, самовизначення, самовдосконалення(Т. Дужкевич, С. Ладивір, М. Марусинець, В.Мухіна, О. Проскура) (2.с.3)

Готовність дитини до навчання в школі розглядається на сучасному етапі розвитку психології як комплексна характеристика дитини, в якій розкриваються рівні розвитку психологічних якостей, що є найбільш важливими передумовами для нормального включення в нове соціальне середовище і для формування навчальної діяльності.

- Фізіологічна готовність дитини до школи.

Цей аспект означає, що дитина повинна бути готова до навчання в школі фізично. Тобто стан її здоров'я повинен дозволяти успішно проходити освітню програму. Фізіологічна готовність передбачає розвиток дрібної моторики, координації руху. А також дитина при вступі в перший клас повинна знати, поважати та розуміти важливість дотримання основних гігієнічних норм. Фізіологічна зрілість важлива і цей показник не обдуриш. Організм повинен бути готовим витримувати певні навантаження. Якщо цього не має то дитині доводиться працювати на межі перевтоми. Фізична готовність – передусім сформований скелет дитини.

Філіпінський тест – один з головних критеріїв «шкільної зрілості». Потрібно попросити дитину доторкнутися правою рукою до лівого вуха, провівши руку над головою. Результат досить точно показує ступінь зрілості організму.

- Психологічна готовність дитини до школи.

Психологічний аспект, який включає в себе три компоненти: інтелектуальна готовність, особистісна і соціальна, емоційно – вольова.

Інтелектуальна готовність до школи означає:

- Наявність у дитини запасу певних знань, прагнення до одержання нових знань.
- Здатність робити висновки, уважно слухати і чути, ставити запитання якщо щось незрозуміло.

Особистісна та соціальна готовність передбачає наступне:

- Дитина повинна бути комунікабельною, тобто вміти спілкуватись з однолітками та дорослими відповідно до ситуації, просити про допомогу, пояснювати свої потреби, слухати і не перебивати.

- Дотримуватись певних правил та обмежень, відповідати за свої вчинки та слова.
- Сформованість навичок самообслуговування.

Емоційно – вольова готовність:

- Розуміння дитиною, чому вона йде в школу, важливість навчання, наявність інтересу до навчання і отримання нових знань.
- Здатність дитини виконувати завдання яке їй не зовсім до душі, але цього вимагає навчальна програма.
- Наполегливість, здатність протягом певного часу уважно слухати дорослого і виконувати завдання, не відволікаючись на стороні предмети і справи.

Пізнавальна готовність. Що повинен знати і вміти дошкільник у 6-7 років:

- вміти виконувати роботу за зразком;
- грати ігри на уважність;
- запам’ятовувати 10-12 картинок, розповідати на пам'ять віршик, скоромовки, казки;
- переказувати текст 4-5 речень, закінчувати речення;
- визначати послідовність подій;
- правильно тримати в руках ручку, олівець;
- розфарбовувати предмети і штрихувати їх не виходячи за контур, вирізати ножицями, виконувати аплікації.

У програмі дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» визначено показники компетентності випускника закладу дошкільної освіти. (1.с.193-195)

Набуття різних видів компетентностей дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності (ігровій, руховій, природничій, предметній, образотворчій, музичній, театральній, літературній, сенсорно-пізнавальній, математичній, мовленнєвій, соціально-культурній та інших) і вимагає практичного засвоєння дитиною системи елементарних знань про себе та довкілля, моральних цінностей, уміння доречно застосовувати набуту інформацію. Життєвокомпетентний дошкільник поводиться самостійно і конструктивно в різних соціальних і життєвих ситуаціях. (3.с.5)

Перехід між двома освітніми сходинками, дошкільною і початковою, складний етап у житті дитини. Як зробити його комфортним і послідовним, неодноразово було темою обговорення науковими методистами, вихователями, вчителями початкових шкіл.

Передусім слід усвідомити, дошкільний період – це самостійний віковий етап у житті дитини, що має свої цілі та завдання, спрямовані на її розвиток, а не підготовку до школи. Кожний етап освіти має виконувати свої завдання. До п’ятого року життя слід приділяти велику увагу навчанню дітей співпрацювати, дотримуватись правил співжиття, розуміти поведінку та стан інших.

Вміння читати, писати, лічити не найголовніше для майбутнього школяра, адже саме цього вчать у першому класі. Дитина має прийти до школи з досить широким колом знань і вмінь, а головне з достатньо розвиненим сприйманням і мисленням. Вона ще у дитячому садку має отримати уявлення про аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію інформації й набути початкові вміння які дають змогу, спостерігаючи за предметами та явищами, виокремлювати в них суттєві особливості, міркувати й робити висновки. На кожному віковому етапі свій провідний вид діяльності і своя система життєдіяльності дітей. Саме тому кожний навчальний заклад має своє обличчя: як дошкільний заклад так і школа. У дошкільному віці діти мають сповна пізнати радість гри, радість співпраці, співтворчості та спілкування. І це стає підґрунтям готовності дитини до нових відкритті, які їй запропонує школа.

Окремо хочеться звернути увагу до педагогів початкової школи. Маємо зрозуміти, що до школи прийдуть діти з різними можливостями, здібностями, отже з різним рівнем так званої «підготовки». Не тому, що в одному дитячому садочку добре

навчають, а в іншому ні. Кожен навчальний заклад, з огляду на свої можливості, створює максимально сприятливі умови для того щоб діти мали змогу діяти і розвиватись у властивому для себе середовищі, реалізуючи свій потенціал домірно, до можливостей віку.

Але пам'ятаємо про особистий потенціал і власний темп розвитку дитини! Саме тому, що кожна особистість індивідуальна й неповторна, такими різними приходять до школи першачки. І саме тому наявні в них знання, вміння й навички не є вирішальним для успішного навчання.

«Школа не повинна вносити різкого перелому в життя дітей. Нехай ставши учнем, дитина продовжує робити те, що робила вчора. Нехай нове з'являється у її житті поступово і не приголомшує лавиною переживань». В.Сухомлинський.

Список використаних джерел

1. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» - Тернопіль. Мандрівець, 2022
2. В. Кузьменко Як підготовлений коли випускник?/ В. Кузьменко/ Дошкільне виховання – 2015 - №5-с.2-3
3. Т. Засєкіна. Як готувати дошкільників до реального життя: компетентнісний підхід/ Вихователь – методист дошкільного закладу/ - 2019-№8-с.4-5.
4. І. Кіндрат. І знову про наступність/ Вихователь – методист дошкільного закладу/ -2014-№3-с.9-12

Ковалевська Олена,
вихователь-методист,
Городоцький ЗДО «Казка»,
Городоцької міської ради
Хмельницької області

ВИХОВАТЕЛЬ-МЕТОДИСТ ЯК КООРДИНАТОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У тезах висвітлено особливості професійної діяльності вихователя-методиста в умовах сучасних освітніх викликів, зумовлених змінами у системі дошкільної освіти та розвитком психолого-педагогічних підходів. Розкрито роль вихователя-методиста у забезпеченні якості освітнього процесу, методичному супроводі педагогів, координації взаємодії з батьками та фахівцями.*

Ключові слова: *інклюзія, вихователь-методист, дошкільна освіта, особливі освітні потреби, інклюзивне середовище, організація освітнього процесу.*

Сучасна дошкільна освіта стикається з низкою викликів: соціально-психологічні зміни, зростання ролі інформаційних технологій, потреба в індивідуалізації навчання та розвитку дітей, інтеграція дітей з особливими освітніми потребами. У цих умовах вихователь-методист виконує функцію організатора, координатора та консультанта педагогів, що забезпечує адаптацію освітнього процесу до сучасних вимог.

Функції вихователя-методиста у впровадження інклюзивного навчання:

1. Організаційна роль вихователя-методиста у впровадженні інклюзії

• Вихователь-методист розробляє комплексний план впровадження інклюзивного навчання відповідно до законодавчих вимог та освітніх стандартів.

• Організовує роботу педагогічної ради та методичних об'єднань, де обговорюються питання індивідуалізації навчання та корекційної підтримки дітей.

• Забезпечує взаємодію між адміністрацією закладу, вихователями та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ).

2. Методичне забезпечення педагогів

• Вихователь-методист готує та впроваджує методичні рекомендації, адаптовані освітні програми та навчальні матеріали для роботи з дітьми з ООП.

• Організовує навчальні семінари, практикуми, тренінги для вихователів, підвищуючи їхню компетентність у сфері інклюзії.

• Проводить аналіз освітнього процесу, надає зворотний зв'язок та допомагає педагогам удосконалювати підходи до роботи з групами.

3. Створення інклюзивного середовища в закладі

• Забезпечує організацію безпечного, комфортного та розвивального простору для всіх дітей, у тому числі з ООП.

• Працює над оснащенням груп і спеціальних кімнат корекційними матеріалами, сенсорними зонами, обладнанням для фізичної та когнітивної стимуляції.

• Формує середовище, яке сприяє соціалізації, взаємодії та активному включенню дітей у спільну діяльність.

4. Комунікація з батьками та громадою

• Вихователь-методист налагоджує відкритий діалог із батьками, допомагає їм зрозуміти особливості розвитку дитини та важливість співпраці з педагогами.

• Організовує тематичні зустрічі, консультації, інформаційні заходи, що сприяють формуванню позитивного ставлення до інклюзії в суспільстві.

• Взаємодіє з місцевими органами влади, громадськими організаціями та благодійними фондами для залучення додаткових ресурсів.

5. Командна взаємодія та професійний розвиток

• Вихователь-методист виступає координатором командної роботи педагогів, асистентів вихователя, психолога, логопеда та медичного персоналу.

• Забезпечує систематичний моніторинг результатів навчання та розвитку дітей, організовує командні обговорення та планування.

• Сприяє підвищенню кваліфікації вихователів шляхом участі у вебінарах, конференціях, обміні досвідом з іншими закладами.

Виклики у процесі впровадження інклюзії:

• Недостатня кількість кваліфікованих фахівцівта ресурсів для повноцінної реалізації інклюзивних програм.

• Стереотипи та упередження щодо дітей з особливими освітніми потребами серед педагогів та батьків.

• Необхідність безперервного навчання педагогів для ефективного використання сучасних методик.

Перспективи розвитку інклюзивної освіти у ЗДО:

• Створення цілісної системи підтримки дітей з ООП на основі міжвідомчої співпраці.

• Активне використання сучасних цифрових технологій для розвитку та навчання дітей.

• Формування культури інклюзії серед педагогів, батьків та вихованців через спільні заходи, освітні проєкти та партнерство з громадою.

Таким чином, професійна діяльність вихователя-методиста в умовах сучасних освітніх викликів є ключовою для забезпечення якості дошкільної освіти. Координація психолого-педагогічного супроводу, методичне забезпечення педагогів, впровадження інновацій та налагодження партнерства з батьками сприяють гармонійному розвитку дітей, збереженню психічного здоров'я та успішній соціалізації.роль вихователя-методиста у впровадженні інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти є визначальною.

Список використаних джерел

1.Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти), затверджений наказом Міністерства освіти і науки України № 33 від 21.01.2021. №33

2.Білан О. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля».

3.Закон України «Про дошкільну освіту» (із змінами, внесеними згідно із Законом №4059 IX від 19.11.2024)

4.Лист МОН України від 08.09.2025 №1/18593-25 «Щодо організації дошкільної освіти дітей з ООПв інклюзивних групах».

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 №530 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 26 серпня 2025 №1036) «Організація інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти»

Костанецька Людмила,
вихователь ЗДО №12 «Ялинка»
Шепетівської МТГ
Хмельницької області

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ЕФЕКТИВНІ ШЛЯХИ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація. *У статті розглянуто актуальність забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в умовах сучасних освітніх викликів. Розкрито значення узгодженої взаємодії закладу дошкільної освіти, початкової школи та родини у створенні безперервного освітнього маршруту дитини. Окреслено основні напрями співпраці педагогів, форми взаємодії та практичні підходи, спрямовані на забезпечення психологічного комфорту, розвиток компетентностей і успішну адаптацію дитини до шкільного навчання.*

Ключові слова: *наступність, дошкільна освіта, початкова освіта, дитина, готовність до школи, компетентності, партнерська взаємодія, освітній маршрут, адаптація.*

Перехід дитини від дошкільного дитинства до систематичного навчання у початковій школі є важливим етапом її життєвого та освітнього розвитку. Від того, наскільки узгоджено працюють заклад дошкільної освіти та початкова школа, значною мірою залежить емоційне благополуччя дитини, її ставлення до навчання, упевненість у власних можливостях та здатність адаптуватися до нових умов.

Сьогодні поняття наступності набуває нового змісту. Йдеться не про механічне перенесення шкільних вимог у дошкільну освіту і не про ранню «шкільну підготовку», а про створення умов, за яких розвиток дитини продовжується природно, послідовно та без різкого переходу від одного освітнього середовища до іншого.

Сучасна дитина потребує не стільки збільшення обсягу знань, скільки розвитку здатності діяти, спілкуватися, самостійно мислити, розв’язувати проблемні ситуації, взаємодіяти з іншими та адаптуватися до змін.

Наступність дошкільної та початкової освіти доцільно розглядати як узгодженість цілей, змісту, методів, форм і підходів до розвитку дитини на різних етапах її освітнього шляху.

Її основне завдання – забезпечити не однаковість дошкільної та початкової освіти, а їх взаємопов’язаність.

Дошкільна освіта має власну специфіку: навчання відбувається переважно через гру, дослідження, спілкування, рухову та творчу діяльність. Початкова школа поступово вводить дитину у систематичну навчальну діяльність.

Тому важливо, щоб перехід від одного етапу до іншого відбувався поступово:

- гра → пізнавальна активність → навчальна діяльність;
- цікавість → мотивація → усвідомлений інтерес до навчання;
- підтримка дорослого → часткова самостійність → навчальна самостійність.

Саме така логіка дозволяє зберегти природність розвитку дитини та водночас сформувати необхідні передумови для успішного навчання.

Сьогодні взаємодія між дошкільною та початковою освітою відбувається в умовах, які суттєво впливають на освітній процес.

Серед основних викликів можна визначити:

- різний рівень готовності дітей до шкільного навчання;
- необхідність підтримки дітей з особливими освітніми потребами;
- підвищене емоційне навантаження на дітей;
- необхідність створення безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища;
- зміни у форматах організації освітнього процесу;
- потребу в індивідуалізації освітньої взаємодії;
- необхідність тіснішої співпраці педагогів і батьків;
- відмінності у вимогах та організації освітнього процесу на різних рівнях освіти.

Особливого значення набуває питання готовності до школи. Її не варто ототожнювати лише з умінням читати, писати чи рахувати.

Справді готова до школи дитина – це дитина, яка може слухати й розуміти інструкцію, висловлювати власну думку, взаємодіяти з однолітками та дорослими, долати посильні труднощі, просити про допомогу, контролювати свою поведінку та поступово діяти самостійно.

Наступність неможливо забезпечити лише на рівні документів. Вона реалізується через професійну взаємодію педагогів.

Важливим є налагодження систематичної співпраці між вихователями ЗДО та вчителями початкових класів.

Ефективними формами такої взаємодії можуть бути:

- спільні педагогічні зустрічі;
- круглі столи та методичні діалоги;
- взаємне відвідування занять і уроків;
- обговорення особливостей адаптації дітей;
- спільне планування заходів;
- обмін методичними матеріалами;
- педагогічні консультації;
- спільні творчі та пізнавальні проєкти дітей;
- знайомство майбутніх першокласників зі школою;
- спільні зустрічі педагогів, психологів та батьків.

Особливо корисним є формат «педагогічного діалогу», під час якого вихователь і вчитель не оцінюють роботу один одного, а визначають спільні завдання: що вже сформовано у дитини, що потребує підтримки та як забезпечити наступний крок її розвитку.

Важливим об’єднувальним чинником дошкільної та початкової освіти є компетентнісний підхід.

У дошкільному віці дитина набуває досвіду діяти, досліджувати, спілкуватися, робити вибір, розв’язувати прості проблемні ситуації. У початковій школі цей досвід поступово трансформується у навчальні компетентності.

Тому вихователю важливо створювати ситуації, у яких дитина не просто отримує готову відповідь, а:

запитує → припускає → досліджує → пробує → помиляється → робить висновок.

Наприклад, замість повідомлення дитині готового правила можна запропонувати проблемну ситуацію: «Як ти думаєш, що станеться, якщо…?», «Як можна перевірити?», «Що потрібно зробити, щоб дізнатися?»

Такий підхід формує пізнавальну активність і самостійність, які стануть важливими ресурсами дитини під час навчання у школі.

Сучасне розуміння наступності передбачає обов'язкове врахування індивідуальних потреб кожної дитини.

Для дітей з особливими освітніми потребами особливо важливо, щоб перехід до школи був прогнозованим і поступовим.

Доцільно заздалегідь узгоджувати між педагогами:

- сильні сторони та інтереси дитини;
- способи комунікації;
- ефективні види підтримки;
- особливості сприймання інструкцій;
- необхідність візуальної підтримки;
- способи організації діяльності;
- прийоми емоційної саморегуляції;
- необхідний темп виконання завдань.

Важливо пам'ятати: наступність – це не вимога пристосувати дитину до системи, а готовність освітнього середовища врахувати потреби дитини.

Важливою складовою наступності є партнерство з батьками.

Для родини перехід дитини до школи також є періодом змін. Тому батькам необхідно допомогти побачити школу не як систему численних вимог, а як новий етап розвитку дитини.

Доцільними формами роботи можуть бути:

- батьківські зустрічі «Готуємося до школи разом»;
- індивідуальні консультації;
- пам'ятки для батьків;
- спільні заходи ЗДО та школи;
- зустрічі з майбутнім учителем;
- екскурсії до школи;
- практичні рекомендації щодо формування самостійності дитини.

Особливу увагу варто приділяти не навчанню дитини «шкільним навичкам» ціною перевантаження, а розвитку повсякденної самостійності: одягатися, організовувати свої речі, дотримуватися домовленостей, звертатися по допомогу, доводити посильну справу до завершення.

Ефективною може бути модель, побудована за принципом:

ДИТИНА → ЗДО → ПОЧАТКОВА ШКОЛА → РОДИНА → ПАРТНЕРСТВО.

Її реалізація передбачає п'ять взаємопов'язаних кроків:

1. Вивчаємо дитину.

Визначаємо її інтереси, можливості, потреби, сильні сторони.

2. Узгоджуємо підходи.

Педагоги обговорюють, які методи підтримки є ефективними.

3. Створюємо позитивний образ школи.

Знайомимо дошкільників із майбутнім освітнім середовищем без залякування вимогами.

4. Підтримуємо адаптацію.

Поступово формуємо навички, необхідні для організації навчальної діяльності.

5. Зберігаємо партнерство.

Після вступу дитини до школи взаємодія педагогів не повинна припинятися. Важливо аналізувати процес адаптації та за потреби коригувати підтримку.

Висновки

Наступність дошкільної та початкової освіти – це не окремий захід і не формальна співпраця між двома закладами. Це системний процес забезпечення безперервного розвитку дитини.

Її ефективність залежить від того, наскільки педагогічні колективи готові бачити за освітніми вимогами конкретну дитину з її індивідуальними потребами, можливостями, темпом розвитку та власним досвідом.

Сучасна наступність має будуватися на принципах:

- дитинозорієнтованості;
- партнерства;
- безперервності;
- індивідуалізації;
- компетентнісного підходу;
- емоційної безпеки;
- інклюзивності.

Головне завдання ЗДО і початкової школи – не просто підготувати дитину до наступного етапу освіти, а створити умови, у яких кожна дитина зможе перейти від дошкілля до школи впевнено, безпечно та з бажанням пізнавати нове.

Саме тому сучасну наступність варто розглядати не як «місток» між дошкільною та початковою освітою, а як єдиний освітній маршрут, у центрі якого перебуває дитина та її успішний розвиток.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: Законодавство України — Верховна Рада України.

2. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: Законодавство України — Верховна Рада України.

3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: Законодавство України — Верховна Рада України.

4. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: Базовий компонент дошкільної освіти — МОН України.

5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016.

6. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: Державний стандарт початкової освіти — Верховна Рада України.

7. Українське дошкілля : програма розвитку дитини дошкільного віку / О. І. Білан, за заг. ред. О. В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2022.

8. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018.

9. Дитина : освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту В. О. Огнев'юк. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020.

10. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти / Міністерство освіти і науки України.

Кулик Оксана,
методист дошкільної освіти
науково-методичного центру професійного
розвитку керівних та педагогічних
працівників установ і закладів дошкільної
та загальної середньої освіти
Хмельницького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти імені
Анатолія Назаренка

ОБЛАСНА КОУЧИНГ-ШКОЛА ЯК АВТОРСЬКА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛІВ-МЕТОДИСТІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У статті представлено досвід створення та організації діяльності Обласної коучинг-школи професійного розвитку вихователів-методистів закладів дошкільної освіти Хмельниччини у 2024–2026 роках. Розкрито концептуальні засади, організаційну структуру, основні етапи роботи та форми професійної взаємодії, спрямовані на врахування запитів педагогів, розвиток компетентностей коучів і поширення інноваційного досвіду. Окреслено результати, обмеження наявних даних і перспективи подальшого розвитку моделі.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, професійний розвиток, педагогічний коучинг, вихователь-методист, андрагогіка, методичний супровід, професійна спільнота, інновації.*

Вступ

Сучасна дошкільна освіта функціонує в умовах суспільних трансформацій, воєнних викликів, оновлення нормативних орієнтирів та активного впровадження цифрових й інноваційних практик [2; 3]. За таких обставин особливого значення набуває професійний розвиток педагогів, здатних не лише опановувати нові методики, а й аналізувати власну практику, визначати індивідуальні професійні цілі, співпрацювати з колегами та поширювати ефективні рішення.

Важливою ланкою методичної підтримки в закладі дошкільної освіти є вихователь-методист. Від його професійної компетентності, готовності до партнерської взаємодії та здатності організовувати навчання дорослих значною мірою залежить якість внутрішньої системи професійного розвитку педагогічного колективу. Водночас уніфіковані форми методичної роботи не завжди повною мірою відповідають різноманітним запитам фахівців і швидким змінам освітньої практики. Закон України «Про освіту» визначає професійний розвиток педагогічних працівників як постійний процес, що охоплює самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та інші форми професійного зростання [2].

Відповіддю на цю потребу стало створення у березні 2024 року Обласної коучинг-школи професійного розвитку вихователів-методистів закладів дошкільної освіти при Хмельницькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка. Мета статті — узагальнити досвід її становлення й функціонування у 2024–2026 роках, охарактеризувати організаційно-методичну модель і визначити перспективи її подальшого розвитку.

Основна частина

Концептуальні засади створення коучинг-школи. Коучинг-школу створено як постійно діюче професійне об’єднання фахівців дошкільної освіти області та складову системи методичної роботи у міжкурсовий період. Відповідно до Положення про Обласну коучинг-школу, її діяльність зорієнтована на акумулювання індивідуального й колективного досвіду фахівців, надання системного науково-методичного супроводу відповідно до професійних запитів і підтримку неперервного розвитку педагогічної майстерності [1].

Ініціатива передбачала перехід від переважно інформаційного передавання методичних рекомендацій до професійної взаємодії, у якій учасник визначає актуальну проблему, осмислює власний досвід, опановує практичні інструменти та планує застосування результатів у своїй діяльності. У цій моделі коуч не підмінює професійне рішення педагога готовою інструкцією, а створює умови для його самостійного пошуку, рефлексії, постановки цілей і професійного зростання.

Організаційною передумовою запуску Школи стало вивчення професійних запитів педагогічної спільноти шляхом анонімного анкетування. На основі визначених потреб було укладено план роботи, розроблено Положення, створено команду фахівців-коучів, Viber-спільноту та сайт для інформаційної взаємодії й накопичення матеріалів [6; 7]. Відкриття Школи відбулося 12 березня 2024 року.

Мета та завдання моделі. Метою діяльності визначено створення сприятливого середовища для неперервного професійного розвитку педагогів дошкільної галузі регіону. Серед ключових завдань — підготовка коучів-андрагогів, розширення спектра адресних методичних послуг, розвиток професійних компетентностей вихователів-методистів у груповій роботі, поширення інноваційних технологій і формування партнерського стилю взаємодії в системі освіти дорослих [1].

Організаційна модель передбачає два взаємопов’язані етапи. Перший — підготовка коучів (викладачів-андрагогів) до роботи з педагогами за технологією педагогічного коучингу. Другий — проведення коуч-сесій із вихователями-методистами відповідно до їхніх запитів на базі ХОІППО ім. А. Назаренка або на виїзних майданчиках у територіальних громадах. Такий підхід поєднує регіональну координацію з можливістю наближати професійну підтримку до місцевих освітніх потреб.

Учасниками Школи є коучі — висококваліфіковані фахівці, які мають професійні здобутки й готовність супроводжувати розвиток колег, та учасники, які прагнуть визначати й реалізовувати власні професійні цілі. Команда формується на добровільних засадах. Її діяльність підтримується методистом дошкільної освіти ХОІППО, який забезпечує координаційний, методичний, інформаційний та експертний супровід.

Зміст і форми роботи. Тематика засідань формується з урахуванням актуальних запитів дошкільної освіти, а форми взаємодії добираються відповідно до мети конкретної сесії. Положенням передбачено консультації, тренінгові заняття, творчі звіти, моделювання ситуацій, обмін досвідом, презентації авторських моделей освітнього процесу, ділові та рольові ігри, проєктну роботу й метод конкретних ситуацій [1]. Нормативна база професійного розвитку педагогічних працівників також визначає такі форми підвищення кваліфікації, як семінари, практикуми, тренінги, вебінари та майстер-класи [4; 5]. Пріоритет інтерактивних форм дає змогу поєднувати осмислення теоретичних положень із практичним опрацюванням професійних завдань.

У 2024 році основними кроками стали нормативне й організаційне оформлення Школи, створення цифрових каналів комунікації та проведення засідань із питань едьютейнменту, національно-патріотичного виховання й SMART-освіти для дітей раннього та дошкільного віку. Спільне засідання з Обласною школою професійного становлення молодого вихователя «Час професійного зростання» сприяло взаємодії професійних спільнот.

У 2025 році діяльність зосереджувалася, зокрема, на цифровій трансформації дошкільної освіти. 18 лютого відбулося засідання на тему «Цифрова трансформація дошкільної освіти: нові виклики та можливості для педагогів», у якому взяли участь 15 тренерів-коучів — вихователів-методистів закладів дошкільної освіти Хмельниччини. Програмою були передбачені майстер-класи з використання Microsoft Excel для оптимізації роботи ЗДО, створення інтерактивних дидактичних відеоігор у PowerPoint,

використання штучного інтелекту та створення освітнього контенту. Цей приклад демонструє орієнтацію Школи на практичні цифрові компетентності й підготовку коучів до подальшого поширення досвіду серед колег. Опис окремих засідань і представлених практичних матеріалів оприлюднено на сайті Школи [6].

У 2026 році тематичний спектр охопив використання штучного інтелекту як інструменту дидактичного супроводу освітнього процесу та індивідуалізації навчання; комплексний підхід до організації роботи з дітьми від трьох місяців у співпраці з інституціями післядипломної педагогічної освіти Закарпатської й Чернівецької областей; трансформацію простору ЗДО — від укриття до безпечного ігрового хабу. Такі теми пов'язують професійний розвиток педагогів із актуальними технологічними, інклюзивними, безпековими та міжрегіональними викликами. Інформацію про міжрегіональну співпрацю та тематику професійних зустрічей також представлено в електронному просторі Школи [7].

Результати й практична цінність. За період 2024–2026 років сформовано організаційні засади функціонування Школи, команду коучів, планування на основі професійних запитів, цифровий простір для комунікації та накопичення матеріалів, а також практику проведення тематичних засідань і майстер-класів. Важливим результатом є створення механізму, за якого досвід педагогів-практиків може бути представлений професійній спільноті, осмислений у форматі навчальної сесії та використаний учасниками у власній діяльності.

Водночас наявні описові матеріали дають змогу охарактеризувати організаційні результати й тематику роботи, але самі по собі не доводять довготривалого впливу Школи на якість освітнього процесу або рівень професійних компетентностей учасників. Для оцінювання ефективності моделі доцільно систематично збирати дані про охоплення територіальних громад, кількість і регулярність коуч-сесій, реалізацію учасниками індивідуальних професійних цілей, упровадження представлених практик та динаміку самооцінювання компетентностей.

Перспективи розвитку. Наступним кроком може стати запровадження циклічного оцінювання: початкове визначення запиту, формулювання очікуваного результату, практична сесія, супровід упровадження та повторна рефлексія. Доцільно також укласти електронний каталог кейсів коучів із зазначенням проблеми, цільової аудиторії, інструментів, умов застосування й отриманого досвіду; розвивати міжрегіональні партнерства; використовувати цифрові інструменти для зворотного зв'язку та поширення матеріалів. Це дозволить посилити доказовість оцінювання й забезпечити наступність між професійним запитом, навчальною діяльністю та практичними змінами.

Висновки

Досвід створення й діяльності Обласної коучинг-школи професійного розвитку вихователів-методистів ЗДО Хмельниччини у 2024–2026 роках засвідчує можливість організації регіональної професійної спільноти, що поєднує вивчення освітніх запитів, підготовку коучів-андрагогів, проведення практикоорієнтованих коуч-сесій і поширення інноваційного досвіду. Її організаційна особливість полягає у двоетапній структурі роботи, добровільній участі фахівців, адресності методичної підтримки та поєднанні регіональних і локальних форматів взаємодії.

Практична цінність моделі полягає у створенні умов для професійного партнерства, взаємонавчання та адаптації змісту методичної роботи до змін у дошкільній освіті. Подальший розвиток Школи доцільно пов'язати з системним оцінюванням результатів, документуванням практик, відстеженням їх упровадження в громадах і вдосконаленням цифрового середовища. Описаний досвід може бути корисним інституціям післядипломної педагогічної освіти та професійним спільнотам, які шукають гнучкі моделі неперервного професійного розвитку педагогів.

Список використаних джерел

1. Положення про Обласну коучинг-школу професійного розвитку вихователів-методистів закладів дошкільної освіти. Хмельницький: Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка, 2024. (Внутрішній організаційно-методичний документ).
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 19.10.2026).
3. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 19.10.2026).
4. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/800-2019-%D0%BF (дата звернення: 19.10.2026).
5. Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2019 № 1133. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1133-2019-%D0%BF (дата звернення: 19.10.2026).
6. Обласна коучинг-школа професійного розвитку вихователів-методистів ЗДО Хмельниччини. Засідання 2025 року [Електронний ресурс]. URL: https://sites.google.com/view/kouching-shcola/засідання-2025-року (дата звернення: 19.10.2026).
7. Обласна коучинг-школа професійного розвитку вихователів-методистів ЗДО Хмельниччини. Дошкільна освіта в умовах цифрових змін: міжрегіональна платформа інновацій [Електронний ресурс]. URL: https://sites.google.com/view/kouching-shcola/засідання-2026-року (дата звернення: 19.10.2026).

Лічняровська Ірина,
вихователь ЗДО (ясла – садок)
комбінованого типу «Казка»,
Городоцької міської ради
Хмельницької області

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. *У тезах розкрито значення наступності між дошкільною та початковою освітою як важливої умови забезпечення цілісності освітнього процесу та успішного переходу дитини до нового етапу навчання. Охарактеризовано сучасні підходи до забезпечення наступності, формування ключових компетентностей дитини.*

Ключові слова: *наступність, Нова українська школа, компетентності, педагогіка партнерства, безпечне освітнє середовище.*

Особливої актуальності наступність між дошкільною та початковою освітою набуває в умовах сучасних викликів. Як підкреслює Наталія Гавриш, що сучасна дошкільна освіта має орієнтуватися не на передчасне «перетворення» дошкільника на школяра, а на створення умов для його повноцінного особистісного розвитку. І, що

дитина має прийти до школи не просто з певним запасом знань, а з бажанням пізнавати, умінням взаємодіяти, висловлювати власну думку та долати труднощі.

Партнерство педагогів, співпраця з батьками, ознайомлення педагогів - дошкільників із сучасними підходами Нової української школи – це спільне забезпечення дитини повноцінним особистісним розвитком, знаходження підходів та способів взаємодії з дитиною.

В умовах воєнного стану ця проблема набуває ще більшого значення. Дитині потрібні не лише знання та навички, а насамперед відчуття безпеки, емоційна підтримка, стабільність, довіра до дорослого. Тому наступність в сучасних умовах має бути не «механізмом» для переходу від садочка до школи, а поступовим, безпечним, цікавим супроводом для дитини на нову сходинку її життя. У цьому контексті змінюється і роль педагога. Як підкреслює Наталія Гавриш у своїх працях про сучасну дошкільну освіту та наступність, педагог поступово відходить від традиційної ролі носія готових знань і стає організатором освітнього середовища, партнером дитини, фасилітатором її пізнавальної та творчої діяльності. Він уже не є людиною, яка стоїть «перед дитиною» і все пояснює. Він стає тим, хто йде поруч із дитиною: ставить запитання, підтримує її пошук, допомагає її відкривати, досліджувати, помилятися і знаходити власні рішення. І саме така зміна ролі педагога є важливою умовою наступності.

Сьогодні говоримо не просто про знання та уміння, а про компетентності дитини – цілісну готовність її до школи. Важливо, щоб досвід набутий у садочку дитиною став основою для подальшого навчання у школі. Щоб школа продовжувала те все прекрасне, що сформувалося у дошкільному віці. Це і самостійність, і впевненість, і допитливість, здатність спілкуватися з однолітками та дорослими, втілювати мрії та ідеї у своє дитяче життя. Найпершою та найголовнішою є здоров'язбережувальна готовність дитини до школи. Це готовність дитини дбати про своє фізичне та психічне здоров'я, дотримуватися правил безпечної поведінки й адаптуватися до шкільного режиму. Вона передбачає: фізичну готовність, навички самообслуговування, дотримання режиму, рухову активність, основи здорового способу життя, безпечну поведінку та емоційне благополуччя. Головне: дитина, яка йде до школи, має не лише бути фізично витривалою, а й розуміти: «Я можу подбати про себе, сказати, коли мені погано, дотримуватися правил і берегти своє здоров'я».

Особистісна компетентність – це сформованість у дитини внутрішньої готовності стати школярем, прийняття нової соціальної ролі та позитивне ставлення до навчання у школі. Вона проявляється у тому, що дитина хоче йти до школи, усвідомлює себе школярем, вміє взаємодіяти з іншими, вірити у власні сили, здатність керувати своїми емоціями та має адекватну самооцінку. Тому головне завдання дорослого – це сформувати у дитини бажання вчитися, вірити у власні сили та можливості.

Важливою є також предметно – практична та технологічна готовність (компетентність). Це здатність дитини самостійно діяти з предметами, використовувати прості інструменти й технології, планувати послідовність своїх дій та доводити розпочату справу до результату. До основних проявів готовності належить: самостійність у виконанні простих побутових та навчально-практичних завдань, уміння користуватися олівцем, ручкою, ножицями, лінійкою, здатність конструювати, моделювати, складати, вирізати, ліпити відповідно до задуму, розуміння послідовності дій, уміння дотримуватися правил безпеки, використання цифрових пристроїв на елементарному рівні безпечним та доцільним способом.

Сенсорно-пізнавальна, логіко-математична та дослідницька компетентність – це здатність дитини орієнтуватися у просторі, часі, формам, величинам, вміння аналізувати, порівнювати та проводити прості експерименти.

Природничо-екологічна компетентність – це дбайливе ставлення дитини до природи, розуміння взаємодії у довкіллі, екологічна культура. Для готовності до школи важливо, щоб дитина не лише знала назви природних об'єктів, а й могла спостерігати, міркувати, встановлювати зв'язки та застосовувати свої знання у повсякденному житті.

Для успішного початку шкільного життя дитині важливо не лише спілкуватися, а й бути членом колективу: слухати, співпрацювати, дотримуватися правил і відповідати за власні дії. Ось чому важлива громадська та соціально-комунікативна компетентність.

Мовленнєва компетентність – це не обов'язково вміння дитини вже добре читати й писати, а насамперед, це вміння слухати, розуміти, висловлювати свої думки, міркувати та використовувати мовлення для спілкування та навчання.

Художньо-продуктивна компетентність – це здатність дитини творчо виражати свої думки, почуття та враження через малювання, ліплення, аплікацію, конструювання, музику, спів, рухи та інші види мистецької діяльності. Важливо, щоб дитина не просто володіла простими певними художніми навичками, а мала творчий інтерес, уяву, емоційну чутливість і бажання створювати власний продукт.

Усі компетентності взаємопов'язані між собою. Неможливо говорити про успішну готовність до школи, розвиваючи лише одну її складову. Дитині потрібні знання, але не менш важливі самостійність, комунікація, емоційна стійкість, творчість, допитливість, уміння співпрацювати та бажання пізнавати нове.

Готова до школи дитина не та, яка знає все, а та, що хоче вчитися, уміє взаємодіти, не боїться труднощів і поступово стає самостійною.

Саме тому наступність між дитячим садком і школою полягає не в тому, щоб «навчити дитину шкільної програми наперед», а в тому, щоб сформувати міцну основу для її подальшого розвитку та успішного навчання.

Отже наступність між дошкільною та початковою освітою – це не про те, щоб дитячий садок «готував» дитину до школи за шкільними правилами, а школа починала навчання так, ніби перед нею немає попереднього досвіду дитини. Це про єдність освітнього маршруту у центрі якого – дитина, її потреби, можливості, досвід і право на власний темп розвитку. Сьогодні наступність – це не міст, який дитина має перейти з одного берега на інший. Це спільна дорога, яку педагогічні колективи садочка і школи будують разом. Дорога, на якій немає різкого переходу від гри до навчання від свободи до правил, від «я хочу» до «ти повинен». Є поступове формування здатності дитини пізнавати, спілкуватися, співпрацювати, робити вибір, долати труднощі й вірити у власні сили. Тому справжня наступність починається не з першого дзвоника і не з першого шкільного уроку. Вона починається з нашого спільного бачення дитини – не як «майбутнього школяра», а як особистості, яка вже сьогодні має власний голос, досвід, інтереси та потенціал. І якщо дитячий садок дає дитині впевненість «Я можу», а школа підтримує це відчуття словами «У тебе вийде», тоді перехід до школи стає не випробуванням, а природнім продовженням розвитку. Адже найкраща наступність – це коли, переступаючи поріг школи, дитина е залишає своє дитинство, а бере його із собою як міцний фундамент для нових відкриттів, знань і перемог.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / під наук. керівництвом Т.О. Піроженко; авт. кол. О. М. Байєр, О.К. Безсонова, О. Г. Брєжнєва, Н. В. Гавриш та ін. Київ, 2021.37 с.

2. Богуш А.М. Наступність дошкільної і початкової ланок освіти як педагогічна проблема // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2006. №2. С.58-61.

3. Гавриш Н.В. Формування дошкільної зрілості як умова гармонізації переходу від дошкільної до шкільної ланок освіти // Рідна мова. 2015. С. 29-34.
4. Гавриш Н. В., Курило Н. Проблема наступності між дошкільною та початковою ланками з погляду учасників освітнього процесу // Рідна школа. 2015. № 5-6. С. 26-32.
5. Гавриш Н. В., Лінник О. Дитячий садок – початкова школа: перезавантаження?! Роздуми про наступність між дошкільною та початковою ланками освіти в контексті завдань Нової української школи // Дошкільне виховання. 2019. № 9. С. 3-9.

Музичук Галина,
вихователь-методист ЗДО № 3 «Ластівка»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД, ЩО РОЗВИВАЄ: ВІД ПІДТРИМКИ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Анотація. *У статті розглянуто сучасне розуміння методичного супроводу педагогів закладу дошкільної освіти як системи професійної підтримки, партнерської взаємодії та створення умов для постійного професійного розвитку. Обґрунтовано необхідність переходу від переважно інформаційно-контрольної моделі методичної роботи до суб'єктно орієнтованого супроводу, спрямованого на професійну автономію, рефлексію, саморозвиток і педагогічну творчість.*

Ключові слова: *методичний супровід, професійний розвиток, педагогічна майстерність, професійна суб'єктність, рефлексія, педагогічне партнерство, саморозвиток, методична підтримка.*

Сучасна дошкільна освіта переживає період системних змін, які стосуються не лише змісту освітнього процесу, а й професійної діяльності педагога. Оновлення нормативної бази, зміна підходів до організації освітнього процесу, посилення компетентнісної спрямованості, увага до безпечного та інклюзивного освітнього середовища, цифровізація, необхідність реагування на виклики воєнного часу - усе це змінює професійні ролі та потреби педагогів.

Новий Державний стандарт дошкільної освіти визначає компетентності та результати навчання, які мають бути орієнтирами для організації освітнього процесу, створення освітнього середовища та розроблення освітніх і парціальних програм. Стандарт акцентує на цілісному та всебічному розвитку дитини, єдності розвитку, виховання і навчання, педагогічному партнерстві педагогів і батьків.

У таких умовах закономірно постає питання: яким має бути методичний супровід педагога, щоб він не просто допомагав виконувати професійні завдання, а сприяв професійному зростанню?

На мою думку, відповідь полягає у зміні самої філософії методичної роботи. Педагогові вже недостатньо передати готову інформацію, запропонувати алгоритм або проконтролювати виконання. Значно важливіше створити умови, у яких він зможе зрозуміти власні професійні потреби, визначити зону розвитку, спробувати нові підходи, отримати підтримку, проаналізувати результат і сформувати власний професійний досвід.

Саме тому методичний супровід сьогодні доцільно розглядати не як сукупність окремих заходів, а як **системний процес професійного партнерства, розвитку та підтримки педагога**.

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД: ВІД «ДОПОМОГИ» ДО ПАРТНЕРСТВА

Традиційно методична робота в закладі дошкільної освіти часто асоціювалася з інструктажем, консультаціями, педагогічними радами, відкритими заняттями, перевірками документації та контролем якості освітньої діяльності.

Безумовно, ці форми не втрачають свого значення. Проте змінюється їхнє призначення.

Якщо методична діяльність обмежується передаванням готових рекомендацій за принципом «зроби так», педагог залишається виконавцем. Якщо ж методист допомагає педагогу поставити професійне запитання, проаналізувати власну практику, знайти декілька можливих рішень і самостійно обрати найбільш доцільне, педагог стає суб'єктом власного професійного розвитку.

Отже, сучасний методичний супровід - це не «супровід замість педагога», а супровід поруч із педагогом.

Його можна представити як своєрідну професійну траєкторію:

потреба → діалог → визначення професійної проблеми → пошук рішення → практична апробація → рефлексія → корекція → професійне зростання.

Такий підхід передбачає зміну ролі вихователя-методиста. Він уже не лише носій методичної інформації, а фасилітатор професійного розвитку, консультант, партнер, організатор професійної взаємодії та створювач розвивального методичного середовища.

Важливим орієнтиром для цього є і сучасне розуміння професійного розвитку педагогічних працівників. Нормативна база України передбачає можливість різноманітних форм професійного розвитку, що створює передумови для індивідуалізації та побудови власної професійної траєкторії педагога.

ПЕДАГОГ ЯК СУБ'ЄКТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Професійне зростання не відбувається лише завдяки кількості відвіданих семінарів чи опрацьованих методичних матеріалів. Воно починається тоді, коли педагог ставить собі професійні запитання:

- Що у моїй роботі вже є результативним?
- Що потребує вдосконалення?
- Чому певна педагогічна ситуація виникає знову?
- Яких професійних умінь мені бракує?
- Який новий інструмент або підхід я хочу випробувати?
- Як я зрозумію, що мої професійні дії стали ефективнішими?

Саме такі запитання запускають процес професійної рефлексії.

Тому одним із ключових завдань методичного супроводу має стати формування рефлексивної культури педагога.

Рефлексія дає можливість не просто оцінити результат, а зрозуміти причини успіхів і труднощів. У цьому контексті після проведення освітньої діяльності важливо запитати педагога не лише: «Чи все вдалося?», а насамперед: «Що саме спрацювало?», «Що було складним?», «Яку зміну ви помітили у поведінці чи діяльності дітей?», «Що наступного разу зробите інакше?».

Такі запитання не контролюють педагога - вони розвивають його професійне мислення.

Особливої актуальності це набуває в умовах реалізації нового Державного стандарту дошкільної освіти. Документ визначає компетентність як динамічну

комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та особистісних якостей.

Така логіка закономірно потребує і від педагога не механічного виконання методичних рекомендацій, а здатності мислити професійно, аналізувати освітні ситуації, приймати педагогічні рішення та бачити дитину як активного суб'єкта освітнього процесу.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ

Одним із викликів сучасної методичної роботи є відмова від принципу «одна форма - для всіх».

Педагоги мають різний досвід, рівень професійної впевненості, методичні потреби, інтереси та темп професійного розвитку. Молодому педагогу може бути необхідна чітка практична підтримка й моделювання педагогічних ситуацій. Досвідченому - професійний діалог, можливість апробації нових технологій, супервізійна підтримка, участь у професійних проєктах чи наставництві.

Тому ефективний методичний супровід має бути **диференційованим та персоналізованим**.

Доцільно починати не з переліку заходів на навчальний рік, а з визначення професійних потреб педагогічного колективу. Для цього можуть використовуватися:

- професійне самооцінювання;
- анкетування;
- індивідуальні бесіди;
- методичні діагностики;
- аналіз професійних запитів;
- спостереження за освітньою діяльністю;
- рефлексивні листи;
- портфоліо професійного розвитку.

Результатом такої роботи може стати індивідуальна карта професійного розвитку педагога, у якій визначаються сильні сторони, професійні інтереси, актуальні потреби, бажані результати та форми методичної підтримки.

Важливо, щоб така карта не перетворювалася на ще один формальний документ. Її цінність - у використанні як інструменту професійного діалогу.

МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ПРОСТІР ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Сучасний методичний супровід потребує оновлення не лише змісту, а й форм роботи.

Поряд із традиційними консультаціями, педагогічними радами, семінарами та методичними об'єднаннями доцільно використовувати форми, які активізують професійне мислення та взаємодію педагогів:

- *методичні майстерні* - простір спільного пошуку й практичного напрацювання;
- *педагогічні лабораторії* - апробація нових методів і технологій;
- *професійні діалоги* - обговорення реальних педагогічних ситуацій;
- *кейсові зустрічі* - пошук рішень на основі конкретних професійних випадків;
- *рефлексивні практикуми* - аналіз власного педагогічного досвіду;
- *взаємовідвідування* - навчання через спостереження за практикою колег;
- *педагогічні майстерні досвіду* - представлення власних напрацювань;
- *методичні пітчинги* - коротке представлення педагогічних ідей;
- *професійні студії* - поглиблене опрацювання актуальної проблеми;
- *мікронавчання* - короткі практичні навчальні модулі;
- *педагогічне наставництво*;
- *взаємне консультування педагогів*;
- *професійні спільноти* та цифрові середовища для обміну досвідом.

Проте сама назва форми не робить методичну роботу сучасною. Важливо, що відбувається всередині цієї форми.

Якщо під час «методичної майстерні» методист протягом години розповідає, а педагоги слухають, змінюється лише назва. Якщо ж педагоги аналізують практику, працюють у групах, моделюють ситуації, створюють власний продукт, апробують інструмент і рефлексують - тоді змінюється сама якість професійної взаємодії.

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ЧЕРЕЗ ПРОФЕСІЙНІ СПІЛЬНОТИ

Особливого значення сьогодні набуває горизонтальна взаємодія педагогів. Професійне зростання відбувається не лише у форматі «методист - педагог», а й у взаємодії «педагог - педагог».

У закладі дошкільної освіти доцільно створювати професійні мікроспільноти за інтересами: мовленнєвий розвиток, STEM-підходи, цифрові інструменти, інклюзивна практика, безпечне освітнє середовище, партнерська взаємодія з батьками тощо.

У такому форматі педагог може бути не лише учасником, а й співавтором методичної роботи.

Наприклад, педагог, який має успішний досвід використання певної технології, може провести коротку практичну майстерню для колег. Інший - підготувати кейс. Ще один - продемонструвати цифровий інструмент. Методист при цьому не замінює педагогів, а створює умови для взаємного навчання.

Саме так формується культура професійного обміну, у якій досвід одного педагога стає ресурсом розвитку всього колективу.

ВІД КОНТРОЛЮ - ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Окремої уваги потребує питання контролю.

Контроль як управлінський інструмент залишається необхідним. Проте його результативність залежить від того, що відбувається після виявлення проблеми.

Якщо тематичне чи оперативне вивчення завершується лише висновком «недоліки виявлено», методичний ефект є обмеженим.

Натомість результатом має стати відповідь на три запитання:

Що відбувається? → Чому це відбувається? → Яка підтримка потрібна педагогу для позитивної зміни?

У такій логіці контроль перетворюється на діагностичний інструмент методичного супроводу.

Наприклад, якщо спостереження засвідчило недостатню активність дітей під час освітньої діяльності, важливо не обмежитися фіксацією факту. Доцільно разом із педагогом проаналізувати організацію взаємодії, характер запитань, співвідношення мовлення дорослого й дитини, можливості вибору та самостійної діяльності дітей.

Тоді методичний супровід набуває конкретного характеру: педагог отримує не оцінку, а професійну опору для зміни практики.

МЕТОДИСТ ЯК ФАСИЛІТАТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У сучасному закладі дошкільної освіти вихователь-методист має бути не лише організатором методичної роботи, а й людиною, яка бачить потенціал педагога.

Фасилітаційна позиція передбачає вміння слухати, ставити запитання, допомагати структурувати проблему, підтримувати пошук рішення, створювати безпечний простір для професійного діалогу.

Особливо важливо не створювати ситуації, у яких педагог боїться продемонструвати труднощі. Якщо помилка сприймається лише як недолік, педагог прагнутиме її приховати. Якщо ж помилка розглядається як точка професійного аналізу, вона може стати ресурсом розвитку.

Тому важливо формувати в колективі культуру, де можна сказати:

«Я цього ще не вмію»;
«Я хочу спробувати»;
«У мене не вийшло»;
«Мені потрібна порада»;
«Я знайшов інший спосіб»;
«Я готовий поділитися своїм досвідом».
Саме в такому професійному середовищі виникає готовність до змін.

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД І НОВИЙ ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Оновлення Державного стандарту дошкільної освіти посилює потребу в переосмисленні професійної діяльності педагога. Новий Стандарт визначає сім ключових компетентностей: особистісну; мовленнєво-комунікативну; соціальну та громадянську; математичну; природничу, предметно-практичну та технологічну; екологічну; мистецьку.

Водночас документ орієнтує педагогів не просто на засвоєння дитиною певної суми знань, а на досягнення визначених результатів навчання та формування компетентностей.

Це означає, що методичний супровід також має бути зорієнтований на **результат професійної діяльності педагога**, а не лише на виконання плану методичних заходів.

Методистові важливо допомагати педагогам відповідати на запитання:

- Який результат освітньої діяльності ми очікуємо?
- Які можливості для активної діяльності дитини створюємо?
- Як педагогічні методи сприяють формуванню компетентностей?
- Чи має дитина можливість вибору, дослідження, творчості?
- Як педагог спостерігає та аналізує індивідуальний поступ дитини?
- Які зміни у власній професійній практиці необхідно здійснити?

Саме тут методичний супровід стає містком між **нормативною вимогою та реальною педагогічною практикою**.

Новий Державний стандарт також підкреслює наступність дошкільної та початкової освіти, узгодженість освітніх напрямів та педагогічне партнерство сім'ї і закладу освіти.

Тому професійний розвиток педагогів має передбачати не лише опрацювання змісту нового Стандарту, а й поступове формування нового педагогічного мислення.

ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ

У практиці закладу дошкільної освіти методичний супровід, що розвиває, доцільно вибудовувати за п'ятьма взаємопов'язаними етапами.

Перший етап - діагностично-аналітичний.
Визначення професійних потреб, труднощів, запитів та сильних сторін педагога.

Другий етап - цілепокладання.
Спільне визначення конкретної професійної цілі. Не «покращити мовленнєвий розвиток», а, наприклад, «удосконалити використання відкритих запитань для стимулювання самостійного висловлювання дітей».

Третій етап - практично-діяльнісний.
Підбір методичної підтримки, апробація технологій, спостереження, взаємовідвідування, професійні консультації, майстерні.

Четвертий етап - рефлексивний.
Аналіз того, що змінилося, що спрацювало, які труднощі залишилися.

П'ятий етап - перспективний.
Визначення наступного кроку професійного розвитку.

Так виникає безперервний цикл: **діагностика → ціль → дія → рефлексія → нова ціль.**

Важливо, що цей цикл не повинен бути бюрократичною процедурою. Його призначення - допомогти педагогу бачити власний професійний поступ.

ВИСНОВКИ

Сучасний методичний супровід педагога закладу дошкільної освіти має змінюватися відповідно до змін самої освіти.

Від методиста сьогодні очікується не лише знання нормативних документів і методичних технологій. Важливо вміти бачити професійний потенціал педагога, підтримувати його ініціативу, створювати простір для професійного діалогу та допомагати перетворювати труднощі на точки розвитку.

Методична робота стає результативною тоді, коли після неї педагог не просто отримує нову інформацію, а починає інакше бачити власну професійну діяльність.

Тому формулу сучасного методичного супроводу можна представити так:
не «дати готову відповідь», а допомогти знайти власне рішення;
не «перевірити», а допомогти проаналізувати;
не «вказати на недолік», а визначити точку професійного зростання;
не «навчити один раз», а сформувати потребу в постійному професійному розвитку.

Методичний супровід, що розвиває, - це інвестиція не лише в професійне зростання педагога, а й у якість дошкільної освіти загалом. Адже професійно зростаючий педагог здатний створювати середовище, у якому зростає дитина: самостійна, допитлива, компетентна, емоційно стійка, творча та здатна взаємодіяти з іншими.

Отже, сучасний вихователь-методист має створювати не систему постійної підтримки педагога, яка робить його залежним від методичних рекомендацій, а систему супроводу, яка поступово робить педагога більш самостійним, упевненим, рефлексивним і професійно суб’єктним.

Саме в цьому, на мою думку, полягає головна мета методичного супроводу: бути поруч доти, доки підтримка потрібна, і поступово допомагати педагогу стати автором власного професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF.
2. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20.
3. Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників: постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2020 № 672. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF.
4. Положення про систему професійного розвитку педагогічних працівників закладів освіти. Нормативно-правові та методичні засади професійного розвитку педагогічних працівників.

Навроцька Марія,
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри педагогіки й менеджменту освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,
Коржевська Олена,
вихователь Одеського закладу дошкільної освіти
«дитячий садок» № 5

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВІД ТРАДИЦІЙНИХ ПРАКТИК ДО СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Анотація. *Розглянуто трансформацію професійної компетентності педагога дошкільної освіти відповідно до сучасних вимог розвитку дошкільної освіти. Окреслено ключові напрями професійного розвитку вихователя: компетентнісний, цифровий, інклюзивний, комунікативний та психолого-педагогічний, а також визначено необхідність переосмислення традиційних педагогічних практик в умовах сучасних освітніх викликів.*

Ключові слова*: професійна компетентність, педагог дошкільної освіти, професійний розвиток, дошкільна освіта, цифровізація, інклюзія, освітнє середовище, педагогічна діяльність.*

Сучасний розвиток дошкільної освіти в Україні характеризується оновленням змісту, підходів та вимог до професійної діяльності педагогічних працівників. Зміни, пов’язані з компетентнісною орієнтацією освіти, цифровізацією, розвитком інклюзивного освітнього середовища, необхідністю забезпечення психологічної безпеки дітей та організацією освітнього процесу в умовах воєнного стану, актуалізують проблему професійної компетентності педагога дошкільної освіти.

Важливим нормативним орієнтиром є Базовий компонент дошкільної освіти, який визначає вимоги до обов’язкових компетентностей та результатів освіти дитини дошкільного віку [1]. Відповідно, змінюються і професійні вимоги до педагога, який забезпечує досягнення визначених державним стандартом результатів.

Мета полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей трансформації професійної компетентності педагога дошкільної освіти та визначенні ключових напрямів її розвитку відповідно до сучасних освітніх викликів.

Професійну компетентність педагога дошкільної освіти доцільно розглядати як інтегровану характеристику фахівця, що поєднує професійні знання, уміння, практичний досвід, ціннісні орієнтації, особистісні якості та здатність застосовувати їх для ефективної організації освітнього процесу. Її зміст не є статичним, оскільки професійна діяльність педагога змінюється відповідно до трансформацій суспільства та освітньої системи.

Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», затверджений наказом Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 року № 755-21, визначає основну мету діяльності вихователя як організацію навчання, виховання та розвитку дітей відповідно до державного стандарту дошкільної освіти [2]. Документ окреслює систему професійних та загальних компетентностей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності. Зокрема, серед загальних компетентностей визначено громадянську, соціальну, культурну, лідерську, підприємницьку та етичну [3].

Традиційна модель діяльності педагога дошкільної освіти значною мірою ґрунтувалася на використанні усталених методик, чітко визначених формах організації занять та передачі дитині певного обсягу знань і вмінь. Натомість сучасна

компетентнісна парадигма передбачає орієнтацію не стільки на накопичення дитиною інформації, скільки на створення умов для її активної діяльності, самостійності, творчості, пізнавальної ініціативи та соціальної взаємодії.

У цьому контексті змінюється професійна роль вихователя. Він виступає не лише організатором занять, а й фасилітатором, партнером дитини, організатором розвивального середовища та суб'єктом педагогічної взаємодії. Реалізація такого підходу потребує від педагога здатності адаптувати зміст і методи роботи до індивідуальних можливостей та потреб кожної дитини.

Одним із важливих напрямів трансформації професійної компетентності є цифрова компетентність. Цифрові технології можуть розширювати можливості педагогічної взаємодії, урізноманітнювати освітню діяльність, забезпечувати комунікацію з батьками та підтримувати освітній процес у разі неможливості його повноцінної організації в закладі. Водночас цифрові інструменти мають використовуватися педагогічно доцільно, з урахуванням вікових особливостей дітей. Тому цифрова компетентність вихователя передбачає не лише технічне володіння певними ресурсами, а насамперед здатність критично добирати їх відповідно до мети освітньої діяльності.

Суттєвою складовою сучасної професійної компетентності є інклюзивна компетентність. Різноманітність освітніх потреб дітей потребує від педагога готовності адаптувати освітнє середовище, способи взаємодії та навчальні завдання. Професійний стандарт вихователя орієнтує педагогів на створення безпечного та розвивального середовища, взаємодію з дітьми, батьками та іншими учасниками освітнього процесу [2].

Особливої актуальності професійна компетентність педагога набуває в умовах воєнного стану. Повітряні тривоги, необхідність перебування дітей в укриттях, можливі перебої з електропостачанням, зміна формату освітнього процесу та підвищене емоційне навантаження потребують від вихователя гнучкості, здатності швидко приймати педагогічні рішення та адаптувати освітню діяльність до нестандартних умов.

Водночас важливою професійною характеристикою педагога стає психолого-педагогічна компетентність. Дитина дошкільного віку особливо потребує емоційної підтримки, передбачуваності та відчуття безпеки. Тому педагог має не лише організовувати освітню діяльність, а й створювати атмосферу довіри, підтримувати позитивний емоційний стан дітей, використовувати ненасильницькі способи взаємодії та враховувати індивідуальні особливості кожної дитини.

Не менш важливою є комунікативна компетентність, оскільки якість дошкільної освіти значною мірою залежить від характеру взаємодії педагога з дітьми, батьками та колегами. Сучасний вихователь має володіти навичками активного слухання, конструктивного діалогу, попередження та розв'язання конфліктних ситуацій, партнерської взаємодії з родиною.

Таким чином, професійна компетентність педагога дошкільної освіти набуває комплексного характеру. Сучасний вихователь має поєднувати фундаментальну педагогічну підготовку з цифровою, інклюзивною, комунікативною, психологічною та адаптивною компетентностями. Саме тому професійний розвиток педагога має бути безперервним. МОН розробило окрему типову програму підвищення кваліфікації щодо впровадження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», що засвідчує актуальність системного професійного вдосконалення педагогів [4].

Отже, сучасна професійна компетентність педагога дошкільної освіти є динамічною системою, що розвивається відповідно до змін у суспільстві, освітньому середовищі та потребах дитини. Перехід від традиційних практик до сучасної педагогічної діяльності не передбачає відмови від напрацьованого досвіду, а потребує

його переосмислення та поєднання з компетентнісним, особистісно орієнтовним, діяльнисним, цифровим та інклюзивним підходами.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya

2. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства економіки України від 19.10.2021 № 755-21. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti

3. Міністерство освіти і науки України. Затверджено професійні стандарти керівника та вихователя закладу дошкільної освіти. 2021. URL: https://mon.gov.ua/news/zatverdzheno-profesiyni-standarti-kerivnika-ta-vikhovatelya-zakladu-doshkilnoi-osviti

4. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.11.2022 № 1067. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-programi-pidvishchennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pratsivnikiv-shchodo-vprovadzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti

5. Про методичні рекомендації щодо впровадження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : лист Міністерства освіти і науки України від 20.12.2022 № 1/15511-22. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-metodichni-rekomendaciyi-shchodo-vprovadzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti

Нараз'ян Любов,
методист навчально-методичного
кабінету дошкільної, початкової та позашкільної освіти
комунального закладу «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти» Закарпатської обласної ради

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. *У статті розглянуто сучасні підходи до забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в умовах реформування української освіти та нових суспільних викликів. Обґрунтовано необхідність розглядати наступність не лише як підготовку дитини до школи, а як забезпечення цілісності її розвитку, узгодженості педагогічних підходів та освітніх цілей.*

Акцентовано увагу на дитиноцентризмі, компетентнісному, діяльнісному та ігровому підходах, створенні безпечного й психологічно комфортного освітнього середовища. Визначено значення партнерської взаємодії педагогів ЗДО, учителів початкової школи, психологів і батьків для м'якого переходу дитини до нового освітнього середовища, збереження її індивідуальності та позитивного ставлення до навчання.

Ключові слова: *наступність освіти, дошкільна освіта, початкова освіта, готовність до школи, адаптація, дитиноцентризм, компетентнісний підхід,*

діяльнісний підхід, ігровий підхід, освітнє середовище, педагогічне партнерство, інклюзивна освіта [1; 2].

Вступ

Сучасні зміни в українській освіті, утвердження компетентнісного підходу, розвиток інклюзивної освіти та посилення уваги до психологічного благополуччя дитини зумовлюють необхідність нового осмислення наступності між дошкільною та початковою освітою.

Перехід від дошкілля до школи є важливим етапом освітнього шляху дитини, оскільки пов'язаний зі зміною середовища, соціальної ролі, правил, видів діяльності та вимог. Тому наступність не може зводитися лише до традиційної «підготовки до школи» - навчання читання, письма, лічби чи виконання завдань за зразком.

Важливішим є збереження й подальший розвиток тих надбань, які дитина сформувала в дошкільному віці: самостійності, допитливості, ініціативності, здатності взаємодіяти, слухати й розуміти, зосереджуватися, висловлювати власну думку, діяти за правилами, долати посильні труднощі та звертатися по допомогу.

Отже, наступність слід розглядати як двосторонній процес: не лише дитина має бути готовою до школи, а й школа - готовою прийняти дитину, врахувати її досвід, індивідуальні особливості, потреби, можливості та темп розвитку. Саме такий підхід створює основу для безпечного, природного й успішного переходу дитини до початкової освіти.

Наступність як умова цілісності освітнього маршруту дитини

Наступність між дошкільною та початковою освітою передбачає плавний і послідовний перехід дитини від одного освітнього етапу до іншого без порушення її природного розвитку та з урахуванням цілісності освітнього процесу [2; 4; 5].

Сьогодні наступність - це не механічне перенесення змісту й методів, а зв'язок між етапами розвитку дитини, коли початкова школа спирається на її попередній досвід, досягнення та сформовані компетентності [4; 5].

У центрі наступності має бути дитина як активний суб'єкт розвитку. Її досвід гри, спілкування, пізнання, творчості та самостійності має стати основою для подальшого навчання.

Водночас важливо зберігати специфіку дошкільного дитинства, де гра, дослідження, творчість і практична діяльність є природними способами пізнання [3; 4; 9].

Отже, наступність - це узгоджений і поступовий перехід, який зберігає цінний досвід дошкільного дитинства та створює умови для успішного входження дитини в шкільне життя [9].

Від «підготовки до школи» до готовності до навчання і життя

Сучасне розуміння готовності до школи виходить за межі академічних умінь. Уміння читати чи рахувати саме по собі не визначає готовності дитини до шкільного життя.

На мою думку, успішна адаптація значною мірою залежить від здатності дитини слухати й розуміти, зосереджуватися, діяти за інструкцією, бути самостійною, взаємодіяти з іншими, долати посильні труднощі та не боятися помилок. Важливими є також емоційна саморегуляція, допитливість, мовленнєвий розвиток і позитивне ставлення до навчання.

Водночас готовність до школи - це двосторонній процес. Вона залежить не лише від дитини, а й від освітнього середовища, підтримки дорослих, урахування індивідуальних потреб та попереднього досвіду.

Справжня наступність починається там, де в дитині бачать не набір умінь, а особистість, яка продовжує свій розвиток [9].

Спільні цінності дошкільної та початкової освіти

Наступність стає реальною тоді, коли дошкільна та початкова освіта спираються на спільні ціннісні орієнтири.

Серед таких орієнтирів - дитиноцентризм, повага до особистості та прав дитини, визнання її індивідуальності й права на власний темп розвитку, підтримка дитячої ініціативи, створення ситуацій успіху, діяльнісний характер освітнього процесу, безпечне та психологічно комфортне освітнє середовище, педагогічне партнерство й академічна свобода педагога [1; 2; 4; 5].

Особливого значення набуває діяльнісний підхід. Дитина навчається не лише тоді, коли слухає пояснення дорослого. Вона пізнає світ через гру, дослідження, експериментування, спілкування, творчість, практичні дії, рух і взаємодію.

Важливе місце посідає й гра. Її значення не зникає з початком шкільного навчання. У першому класі доцільно використовувати дидактичні, сюжетно-рольові, рухливі, мовленнєві та інші ігри, а також створювати можливості для вільної гри.

Особливо важливо не допустити різкого переходу від активної, допитливої дитини дошкільного віку до пасивного виконавця численних навчальних завдань.

Наступність передбачає поступове збільшення обсягу навчальної діяльності та відповідальності дитини, але без втрати її потреби в русі, грі, спілкуванні, емоційній підтримці та самостійному дослідженні.

Партнерство закладу дошкільної освіти і початкової школи

Однією з головних умов наступності є системна взаємодія педагогів ЗДО та початкової школи. Вона має виходити за межі окремих свят чи екскурсій і передбачати професійний діалог, обмін досвідом та узгодження педагогічних підходів.

Основними напрямами партнерства можуть бути:

спільні семінари, консультації та обмін методичними матеріалами; взаємне ознайомлення з особливостями дошкільної та початкової освіти; спільні творчі, дослідницькі, читацькі та STEAM-проєкти дітей; знайомство майбутніх першокласників зі школою та вчителями; психолого-педагогічний супровід дітей у період переходу; партнерська взаємодія з родиною.

Особливо важливо, щоб педагоги знали індивідуальні особливості, досвід, інтереси, можливості та потреби дитини. Саме на цьому наголошував В. О. Сухомлинський, підкреслюючи необхідність глибокого пізнання кожної дитини. [7; 8].

Отже, наступність - це не просто передача дитини від ЗДО до школи, а спільна відповідальність педагогів за послідовність і цілісність її розвитку.

Родина як партнер у забезпеченні наступності

Важливою умовою успішного переходу дитини до школи є підтримка родини. Батькам варто пояснювати, що підготовка до школи - це не система спеціальних занять, а передусім щоденні ситуації, у яких дитина вчиться бути самостійною, слухати й домовлятися, висловлювати думки, долати посильні труднощі, керувати емоціями та доводити розпочате до завершення.

Взаємодія з дитиною має бути доброзичливою, ненав’язливою та враховувати її інтереси й темп розвитку. Гра, спілкування, спільна діяльність і повсякденні справи часто є значно ефективнішими за формальні заняття та численні завдання.

Важливим напрямом партнерства є створення україномовного середовища в родині: спільне читання українських книжок, слухання казок і пісень, мовленнєві ігри, обговорення подій та спілкування українською у повсякденному житті. Цікавими можуть бути родинні ініціативи: «Читаємо разом», «Українська казка у нашій родині», «Улюблена українська пісня».

Педагогам важливо не формувати для батьків перелік того, що дитина «повинна знати перед школою», а пропонувати доступні способи підтримки її

самостійності, емоційного благополуччя, комунікативних умінь, пізнавальної активності та позитивного ставлення до навчання.

Освітнє середовище як міст між дошкіллям і школою

Освітнє середовище є важливим чинником забезпечення наступності. І в ЗДО, і в початковій школі дитина має почуватися безпечно, мати можливість діяти, досліджувати, спілкуватися, робити вибір та отримувати підтримку.

Важливими характеристиками такого середовища є: фізична й психологічна безпека, доступність і безбар'єрність, можливість вибору, умови для гри, дослідження та творчості, рухова активність, взаємодія з іншими, підтримка самостійності, позитивна комунікація, ситуації успіху та врахування індивідуальних потреб дитини.

У початковій школі поступово зростає частка організованої навчальної діяльності, ускладнюються завдання та підвищується відповідальність дитини. Проте гра, рух, спілкування, емоційна підтримка й відпочинок залишаються важливими.

Тому освітнє середовище початкової школи має не протиставлятися дошкільному, а послідовно розширювати можливості дитини, спираючись на її попередній досвід.

Наступність в умовах воєнних викликів

Особливого значення наступність набуває в умовах воєнного стану.

Діти можуть переживати вимушене переміщення, зміну місця проживання, переривання звичного освітнього процесу, втрату соціальних зв'язків, тривале перебування в укриттях, зміну освітнього середовища або інші складні життєві обставини.

За таких умов перехід до школи потребує особливої уваги до психологічного благополуччя дитини.

Важливими стають: передбачуваність освітнього середовища; зрозумілі правила та домовленості; стабільна підтримка дорослого; поступовість змін; можливість відпочинку та рухової активності; емоційна підтримка; урахування індивідуального темпу адаптації; співпраця педагогів, психологів і родини.

Наступність у таких умовах - це не лише узгодження освітніх результатів і педагогічних підходів. Це також наступність турботи про дитину, збереження відчуття безпеки та належності до спільноти.

Інклюзивний вимір наступності

Особливо важливим є забезпечення наступності для дітей з особливими освітніми потребами.

Перехід до школи має відбуватися не через очікування, що дитина повинна «пристосуватися» до стандартних умов, а через створення необхідних умов для її повноцінної участі в освітньому процесі [1; 2; 5].

Важливо забезпечити наступність у способах підтримки дитини. Педагогам початкової школи доцільно отримувати інформацію не лише про труднощі, а передусім про сильні сторони дитини, її потреби, способи комунікації, ефективні педагогічні стратегії, необхідні адаптації та умови, за яких дитина найкраще залучається до діяльності.

Такий підхід допомагає уникнути ситуації, коли в новому закладі педагогічна команда змушена фактично починати роботу з дитиною «з нуля».

Наступність має забезпечуватися з дотриманням права дитини на приватність та за участю батьків або інших законних представників.

Важливим є також формування інклюзивної культури освітнього середовища. Її основою мають бути повага до гідності кожної дитини, недискримінація, прийняття різноманітності, рівність можливостей, партнерство та взаємоповага.

Інклюзивна культура проявляється не лише в документах. Вона відображається у щоденній мові педагога, організації простору, способах взаємодії, характері завдань, ставленні до помилок та організації партнерства з родиною.

Отже, інклюзивна наступність - це не лише готовність дитини до школи, а й готовність освітньої системи прийняти кожну дитину та створити умови для її участі, розвитку й успіху.

Мої практичні орієнтири успішної наступності:

Спираючись на власний професійний досвід, спостереження за дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, анкетування, спілкування з педагогами й батьками, я дійшла висновку, що успішний перехід дитини від дошкільної до початкової освіти не забезпечується одним заходом чи формальним знайомством зі школою. Наступність - це системний процес, який має розпочинатися задовго до 1 вересня і продовжуватися після початку навчання.

Бачити за майбутнім першокласником насамперед дитину

Не варто завчасно перетворювати старшого дошкільника на «маленького школяра». Важливіше створити умови для розвитку самостійності, допитливості, комунікативних умінь, емоційної стійкості та позитивного ставлення до пізнання.

Готувати не до уроку, а до навчальної діяльності

Дитині важливо поступово набувати досвіду слухати й розуміти інструкції, зосереджуватися, аналізувати почуте, ставити запитання, висловлювати власну думку, діяти за правилом, завершувати розпочате та оцінювати результат [5]. При цьому діяльність дошкільника має залишатися віковоВідповідною, ігровою та емоційно привабливою.

Розвивати зосередженість, витримку і посидючість

Шкільне життя потребує певної довільності поведінки. Тому дошкільнику необхідно давати можливість поступово вчитися утримувати увагу, слухати до кінця, чекати своєї черги, завершувати завдання та повертатися до нього після перерви. Йдеться не про тривале «сидіння за столом», а про здатність керувати власною увагою.

Формувати самостійність маленькими кроками

Самостійність формується у щоденній діяльності. Дитині варто дозволяти обирати матеріали, організовувати своє місце, визначати послідовність дій, перевіряти результат і виправляти помилки. Водночас важливо формувати вміння звертатися по допомогу, коли це необхідно.

Учити долати труднощі, а не уникати їх

Дошкільник має отримувати досвід спроб, помилок і повторних спроб. Важливо формувати переконання: «Якщо не вийшло одразу - це не означає, що я не можу».

Не менш важливо помічати навіть невеликі успіхи дитини й хвалити не лише за результат, а й за зусилля, наполегливість, уважність: *«Ти не здався і спробував ще раз», «Ти сам знайшов інший спосіб».* Така підтримка зміцнює впевненість у власних силах.

Зробити школу знайомою ще до 1 вересня

Екскурсії до школи, зустрічі з учителями, відвідування бібліотеки, спортивної зали, укриття, спільні творчі та дослідницькі проєкти допомагають зменшити тривогу перед змінами. Особливо цінно не лише показати дитині школу, а дати їй можливість діяти, досліджувати, грати, спілкуватися, ставити запитання.

Забезпечити взаємодію педагогів і партнерство з родиною

Наступність неможлива без професійного діалогу вихователів і вчителів. Важливо обговорювати вікові особливості дітей, узгоджувати підходи до розвитку компетентностей, самостійності та позитивної мотивації до навчання.

Не менш важливою є родина. Батькам потрібні конкретні рекомендації щодо розвитку самостійності, вміння слухати, виконувати інструкції, завершувати

розпочате та долати посильні труднощі. Партнерство передбачає також уважне ставлення до спостережень і побоювань батьків.

Психолого-педагогічний супровід без ярликів

Підготовка до переходу має передбачати своєчасне виявлення можливих труднощів адаптації. Однак важливо не формувати у дитини відчуття «проблемності». Запитання має звучати не «що з дитиною не так?», а «які умови допоможуть цій дитині успішно включитися в нову діяльність?». Особливого значення це набуває для дітей з особливими освітніми потребами.

Не переривати наступність 1 вересня

Після початку навчання важливо спостерігати за адаптацією першокласників, аналізувати труднощі та визначати, які підходи справді допомагають дитині. Наступність - динамічний процес, тому спільні підходи педагогів мають за потреби коригуватися.

І головне - зберегти дитині радість пізнання

Одним із найважливіших результатів наступності має стати збереження радості пізнання. Дитина повинна приходити до школи не лише з певним багажем знань, а з бажанням запитувати, досліджувати, спостерігати, порівнювати та відкривати нове.

Ця думка перегукується з педагогічною спадщиною Василя Сухомлинського, який особливого значення надавав здивуванню, радості відкриття та радості успіху. Тому замість готової відповіді варто частіше створювати ситуації, які спонукають дитину запитувати: *«А чому так?», «А що буде, якщо…?», «А як це можна перевірити?»*

Важливо підтримувати й маленькі перемоги дитини, адже саме вони формують упевненість і бажання рухатися далі. Наступність - це не передача дитини від одного освітнього закладу до іншого, а створення послідовного освітнього маршруту, у якому дитина відчуває підтримку, безпеку та віру у власні можливості.

І саме тому найціннішим результатом наступності є те, щоб, переступаючи поріг школи, дитина не втратила бажання запитувати, дивуватися, досліджувати й відкривати, а зберегла в собі головне - радість пізнання.

Орієнтуватися не на кількість виконаного, а на якість розуміння

Підготовка дитини до школи не повинна перетворюватися на змагання за кількістю засвоєних знань, виконаних завдань чи сформованих навчальних умінь. Від дошкільника недоцільно вимагати результатів, які не передбачені змістом освітньої програми або загальними вимогами до розвитку та компетентностей дитини дошкільного віку.

Важливо оцінювати не стільки обсяг того, що дитина може відтворити, скільки рівень розуміння, спосіб дії та здатність застосовувати набуте в різних життєвих і навчальних ситуаціях**.** Наприклад, значно цінніше, щоб дитина не просто механічно лічила до десяти, а розуміла кількісні відношення, могла порівнювати множини, знаходити більше й менше, помічати закономірності, пояснювати хід своїх міркувань і не боятися помилок.

Так само важливо не зосереджуватися на тому, скільки слів чи речень дитина може прочитати. Більш значущим є її усвідомлене ставлення до прочитаного**:** розуміння змісту, уміння відповісти на запитання, поставити власне запитання, передбачити можливий розвиток подій, висловити думку щодо прочитаного.

Отже, у підготовці дитини до шкільного навчання пріоритетом має бути не демонстрація максимальної кількості знань, а розвиток здатності думати, розуміти, аналізувати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові та інші зв’язки, пояснювати власні міркування, робити висновки та застосовувати набуте в нових ситуаціях**.**

Висновки

Наступність дошкільної та початкової освіти є необхідною умовою цілісності освітнього маршруту дитини. Її сутність полягає не в ранньому формуванні шкільних навичок, а в послідовному розвитку дитини, збереженні цінного досвіду дошкільного дитинства та створенні умов для його подальшого збагачення [2; 4; 5; 9].

Ефективна наступність ґрунтується на спільних цінностях: дитиноцентризмі, повазі до особистості й прав дитини, компетентнісному та діяльнісному підходах, значущості гри, партнерстві, індивідуалізації, безпеці, психологічному благополуччі та інклюзивності [1; 2; 4; 5].

Наступність має бути двостороннім процесом**:** не лише дитина готується до школи, а й школа має бути готовою прийняти дитину з її індивідуальністю, досвідом, потребами та можливостями. Особливо важливим це є в умовах воєнних викликів.

Справжня наступність починається не з першого дзвоника, а зі спільного бачення дитини педагогами дошкільної та початкової освіти**.** Завдання педагогів — не просто передати дитину від одного рівня освіти до іншого, а створити міст, яким вона зможе пройти впевнено, безпечно й природно, зберігаючи допитливість, індивідуальність, активність і радість пізнання**.**

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20
3. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya (дата звернення: 09.09.2026).
4. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1557-2025-п
5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.12.2025 № 1810. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1810-2025-п
6. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Київ : Радянська школа, 1988.
9. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. Тернопіль : Мандрівець, 2012.

Нимирська Людмила,
вихователь ЗДО №58 «Ясочка»
Бахмутської міської ради
Донецької області

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ДОСВІД ОНЛАЙН-ДИТСАДКА ТА ОНЛАЙН-ШКОЛИ

Анотація. *У статті розкрито актуальність забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в умовах воєнного стану, дистанційного навчання та цифровізації освітнього простору. На основі практичного досвіду роботи онлайн-дитсадка й взаємодії з підходами онлайн-школи визначено ефективні форми педагогічної співпраці, які допомагають зберегти цілісність освітнього маршруту дитини, полегшити адаптацію до школи та забезпечити партнерську взаємодію педагогів і батьків.*

Ключові слова: *наступність освіти, дошкільна освіта, початкова школа, дистанційне навчання, онлайн-дитсадок, НУШ, адаптація, педагогіка партнерства.*

Сучасна українська освіта функціонує в умовах глибоких суспільних змін, спричинених воєнними викликами, вимушеним переміщенням родин, нерівним доступом до освітніх ресурсів, поширенням дистанційного формату та швидким розвитком цифрових технологій. За таких обставин особливої ваги набуває проблема наступності дошкільної та початкової освіти, адже перехід дитини від одного рівня освіти до іншого має бути не різким розривом, а логічним продовженням уже набутого досвіду.

Закон України «Про дошкільну освіту» визначає дошкільну освіту як процес і результат всебічного розвитку, виховання, навчання та соціалізації дітей, а також формування необхідних життєвих навичок і компетентностей до початку здобуття початкової освіти. Отже, дошкілля не є лише підготовчим етапом до школи: воно створює фундамент для подальшого навчання, самостійності, комунікації та особистісного розвитку.

Ідея наступності закладена і в державних стандартах. Базовий компонент дошкільної освіти 2021 року орієнтував освітній процес на компетентнісний підхід та забезпечення наступності з початковою освітою. Водночас із 1 вересня 2027 року має бути введений у дію новий Державний стандарт дошкільної освіти, який посилює зв’язок між результатами дошкільної освіти та початковою школою. Оновлений Державний стандарт початкової освіти, затверджений наприкінці 2025 року, також спрямований на осучаснення змісту й підходів до навчання молодших школярів.

Мета статті – обґрунтувати практичні шляхи забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти в умовах сьогодення та представити досвід організації освітньої взаємодії в онлайн-дитсадку з урахуванням вимог і практик сучасної початкової школи.

Основна частина

Наступність як педагогічний принцип передбачає узгодженість цілей, змісту, методів, форм організації та очікуваних результатів освіти на суміжних її рівнях. Вона не означає передчасного перенесення шкільних методів у дошкілля. Навпаки, наступність має зберігати самоцінність дошкільного дитинства й водночас створювати передумови для успішного входження дитини в нову соціальну та освітню ситуацію.

У практичній діяльності наступність можна розглядати щонайменше у чотирьох взаємопов’язаних вимірах: змістовому, діяльнісному, психологічному та соціальному. Змістова наступність забезпечує поступове ускладнення знань, умінь і способів

діяльності. Діяльнісна – формує здатність дитини слухати інструкцію, планувати послідовність дій, працювати самостійно й у парі або групі. Психологічна – допомагає сформувати позитивне ставлення до школи, упевненість у власних силах та готовність приймати нові правила. Соціальна – підтримує комунікацію між дитиною, педагогами й родиною.

Важливо, що в умовах дистанційної освіти ці складники не зникають, а набувають нових форм. Онлайн - середовище змушує педагога переосмислити поняття «готовність до школи». Воно не може зводитися до вміння читати, писати чи рахувати. Не менш важливими є сформованість довільної уваги, здатність зрозуміти й виконати інструкцію, уміння поставити запитання, висловити думку, завершити завдання, дочекатися своєї черги, взаємодіяти з іншими та безпечно користуватися цифровими інструментами.

1. Особливості наступності в умовах онлайн - дитсадка

Дистанційний формат роботи з вихованцями старшої групи онлайн - дитсадка продемонстрував, що наступність можна забезпечувати навіть за відсутності щоденного фізичного контакту дитини із закладом. Визначальним чинником стає системність: дитина повинна бачити логіку освітнього процесу, повторювані елементи заняття, знайомі способи взаємодії та зрозумілі правила.

У роботі зі старшими дошкільниками намагаюсь використовувати структуру онлайн-заняття, яка водночас є гнучкою і передбачуваною:

- коротке емоційне привітання;
- мотиваційна ігрова ситуація;
- актуалізація попереднього досвіду;
- основне пізнавальне завдання;
- руханка або фізкультхвилинка;
- творче чи практичне завдання;
- рефлексія та гімнастика для очей.

Така структура поступово привчає дитину до організації навчальної діяльності, не перетворюючи дошкільне заняття на шкільний урок.

В роботі з дітьми дошкільного віку перевагу надаю результативним інтерактивним формам та завданням: математичні та пізнавальні квести, віртуальні музеї, інтерактивні ігри та вправи на порівняння та класифікацію, мовленнєві ігри, віртуальні подорожі, логічні задачі, досліди, завдання на встановлення послідовностей, робота з цифровими картками та інтерактивними книгами. Користь від таких форм полягає в тому, що дитина не просто відповідає на запитання педагога, а діє, робить вибір, прогнозує результат, пояснює власну думку.

Працюючи у з дітьми, які мають вади мовлення особливе значення приділяю мовленнєвому розвитку та усуненню мовних недоліків, адже для майбутнього першокласника важливо не лише правильно вимовляти звуки, а й розуміти звернене мовлення, будувати зв’язне висловлювання, переказувати, ставити запитання, аргументувати прості судження. Саме тому мовленнєві вправи інтегрую з математичним, природничим, громадянським та мистецьким змістом. Такий підхід відповідає компетентнісній логіці сучасної освіти.

2. Спільні позиції для онлайн - дитсадка та початкової школи

Досвід дистанційної роботи переконує: для забезпечення наступності важливо не домагатися однаковості, а створювати спільний освітній та безпечний простір, в якому дошкілля та школа мають узгоджувати насамперед підходи до дитини.

Першим спільним компонентом є дитиноцентризм. Дитина розглядається не як об’єкт навчання, а як активний учасник освітнього процесу. Це означає надання можливості обирати спосіб виконання завдання, висловлювати припущення,

помилятися без страху та отримувати підтримку. Для початкової школи – продовження цієї практики через діяльнісне та компетентнісне навчання.

Другим компонентом є педагогіка партнерства. В своїй роботі як і вчителі початкової школи намагаюсь говорити з дитиною мовою підтримки, пояснювати вимоги, домовлятися про правила та визнавати індивідуальний темп розвитку. Батьки при цьому виступають повноцінними партнерами,однодумцями, наставниками для дітей.

Третій компонент – розвиток наскрізних умінь. У дошкільному віці дитина вчиться співпрацювати, проявляти ініціативу, регулювати емоції, розв'язувати прості проблеми, висловлювати власну думку. У початковій школі ці вміння продовжують розвиватися й набувають більш складного характеру. МОН окремо підкреслює спільність таких наскрізних умінь для дошкільної та початкової освіти.

3. Практичний досвід взаємодії з орієнтирами онлайн - школи

Перевагою онлайн - формату є можливість заздалегідь формувати в дитини ті способи діяльності, які будуть потрібні під час навчання у школі. У практичній роботі це реалізується через поступове збільшення частки самостійних дій. На початку року діти виконують завдання переважно за зразком, натомість ближче до завершення дошкільного періоду їм пропонується самостійно обирати спосіб розв'язання, пояснити послідовність дій та оцінити результат.

Намагаюсь використовувати цікаву модель «знайомий формат – нове завдання». Наприклад, якщо діти вже знають інтерактивну гру на порівняння кількості предметів, то наступного разу змінюю сюжет, але зберігаю логіку дій. Це розвиває гнучкість мислення й водночас дає відчуття безпеки.

Для майбутнього першокласника така здатність особливо важлива, оскільки школа регулярно пропонує новий зміст у знайомій структурі.

Неабиякий інтерес викликає у дітей ефективний прийом – «місточок до школи». Після виконання завдання коротко пояснюю, де дитина зможе використати набуте вміння далі. Наприклад, уміння слухати інструкцію стане у пригоді під час виконання навчальної вправи; уміння пояснювати свій вибір – під час обговорення; уміння працювати послідовно – під час виконання кількох завдань.

Належну увагу приділяю формуванню цифрової культури. Проводжу роз'яснювальну роботу по засвоєнню правил безпечної роботи з гаджетом: на початку зустрічі обов'язково проводжу хвилинку безпеки, під час якої нагадую правила поведінки під час онлайн зустрічі, сигналу повітряної тривоги. Розповідаю, що діти повинні вчасно приєднатися до зустрічі разом із дорослим, увімкнути або вимкнути мікрофон за домовленістю, не поширювати персональні дані, дотримуватися правил онлайн-спілкування, робити перерви для руху та відпочинку, виконувати артикуляційні вправи та гімнастику для очей. Такі навички є складовою сучасної готовності до навчання.

4. Форми забезпечення наступності, які реалізуються в умовах дистанційного навчання

На основі практичного досвіду можна виокремити комплекс форм, які не потребують постійної очної присутності педагогів дошкілля та школи: віртуальні зустрічі «Місточок до школи», під час яких діти дошкільники знайомляться із майбутнім вчителем, правилами та шкільним середовищем; взаємовідвідування онлайн-занять/уроків – педагог з дітьми доєднуються до онлайн уроків, які проводить вчитель, а вчитель початкових класів доєднується до онлайн занять які проводить вихователь з дітьми. Проводяться сумісні ігри, онлайн свята та розваги, діти залучаються до участі у вікторинах, виконанні творчих проєктів, флешмобах, фоточеленджах, фотофестах.

Відповідна робота проводиться також і з батьками: в закладі працює «Школа майбутніх першокласників», ведеться вайбер-спільнота «Скоро до школи»,

проводяться онлайн-консультації з питань формування у дітей мотиваційної, фізичної, емоційно-вольової підготовки до шкільного навчання. Проведена робота сприяє зменшенню тривожності у дітей, формуванню позитивного очікування шкільного навчання, вироблення єдиних способів діяльності, розвитку наскрізних умінь, індивідуалізації освітнього процесу.

5. Психологічна готовність до школи як центральний результат наступності

В умовах воєнного часу питання психологічної готовності набуває особливої актуальності. Дитина може мати достатній рівень пізнавального розвитку, але відчувати страх перед змінами, новим учителем, незнайомим колективом або необхідністю діяти самостійно. Тому належну увагу приділяю формуванню позитивного ставлення до навчання.

Планую та провожу віртуальні екскурсії до школи, зустрічі з учителями, моделювання типових шкільних ситуацій, творчі завдання «Моя школа мрії», бесіди про шкільні правила та вправи на емоційне саморегулювання. Діти отримують можливість поставити запитання, програти ту чи іншу ситуацію та побачити, що школа – це не лише обов'язки, а й нові друзі, відкриття та цікаві можливості.

Важливу увагу приділяю роботі з батьками. У дистанційному форматі саме родина часто забезпечує технічну та організаційну сторону участі дитини в занятті. Тому педагогічна підтримка батьків має включати не лише поради щодо навчання, а й рекомендації з організації режиму, робочого місця, перерв, комунікації та емоційної підтримки майбутнього школяра.

6. Роль вихователя закладу дошкільної освіти в системі наступності

В своїй роботі намагаюсь бути не тільки організатором занять, а й фасилітатором дитячої активності. В умовах онлайн-навчання це особливо помітно, тому в непередбачуваних випадках намагаюсь швидко змінювати формат завдання, підтримати увагу дитини, використати цифровий інструмент без перевантаження, залучати батьків і водночас залишати дитині достатньо простору для самостійності.

Вважаю, що таким чином учитель вже матиме можливість продовжити сформовані в дошкіллі способи діяльності: навчання через гру, дослідження, запитання, обговорення, творчість та самостійне виконання завдань. Саме тому взаємне розуміння педагогів двох рівнів є важливішим за формальну передачу переліку вмінь майбутнього першокласника.

У цьому контексті цінним є положення законодавства та державних стандартів про збереження цілісності розвитку дитини. Наступність не повинна перетворюватися на перевірку того, наскільки дошкільник «відповідає» школі. Її завдання – допомогти школі прийняти дитину з її індивідуальним досвідом і продовжити його розвиток.

Висновки

Таким чином, наступність дошкільної та початкової освіти в умовах сьогодення є не формальною вимогою, а необхідною умовою збереження цілісності освітнього процесу дитини. Особливої уваги вона набуває в умовах воєнного стану та дистанційного навчання, коли освітній простір дитини може бути нестабільним, а перехід до школи – психологічно складнішим.

Практика онлайн-дитсадка засвідчує, що ефективна наступність можлива за умови системного поєднання дитиноцентризму, компетентнісного підходу, педагогіки партнерства, ігрових та інтерактивних методів, поступового розвитку самостійності й цифрової грамотності. Важливо не копіювати шкільний урок у дошкіллі, а формувати базові способи діяльності, які дитина зможе перенести в нове освітнє середовище.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX.

2. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція): наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.
3. Державний стандарт дошкільної освіти. Міністерство освіти і науки України. 04.12.2025.
4. Оновлений Державний стандарт початкової освіти: що саме змінюється. Міністерство освіти і науки України. 28.12.2025
5. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX.
6. Методичні рекомендації до оновленого Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), Лист МОН від 16 березня 2021 року № 1/9-148.

Нікітюк Аліна,
вихователь ЗДО №10 «Золота рибка»
Красилівської міської ради
Хмельницької області

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. *У статті розглянуто актуальні проблеми розвитку дошкільної освіти в Україні в умовах повномасштабної війни та оновлення законодавчих засад освітньої системи. Проаналізовано взаємопов'язані питання безпеки, доступності дошкільної освіти, інклюзивного навчання, кадрового забезпечення та якості освітнього процесу. Обґрунтовано, що подальше вдосконалення дошкільної освіти потребує узгодження державної політики з реальними можливостями закладів і потребами дітей та сімей.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, безпека, доступність, інклюзія, педагогічні кадри, якість освіти, освітня реформа, Україна.*

Дошкільна освіта посідає важливе місце в розвитку дитини, оскільки саме в ранньому віці формуються основи її взаємодії з навколишнім світом, розвиваються мовлення, пізнавальна активність, навички спілкування та самостійності. Дитячий садок для багатьох дітей є першим середовищем, у якому вони систематично взаємодіють з однолітками поза межами сім'ї, вчаться домовлятися, дотримуватися спільних правил і поступово набувають досвіду перебування в колективі. Тому питання розвитку дошкільної освіти стосується не лише організації роботи закладів, а й створення умов для повноцінного розвитку та добробуту дитини.

Українська система дошкільної освіти сьогодні функціонує в умовах тривалих суспільних змін, спричинених повномасштабною війною, переміщенням населення, пошкодженням освітньої інфраструктури та необхідністю забезпечення безпечного освітнього середовища. Одночасно відбувається оновлення законодавчих засад галузі. Закон України «Про дошкільну освіту» від 6 червня 2024 року № 3788-IX визначає правові, організаційні та економічні засади функціонування системи дошкільної освіти [1].

За даними Державної служби статистики України, наведеними Міністерством освіти і науки, на кінець 2024 року в Україні функціонувало 12 833 заклади дошкільної освіти, у яких виховувалося 845 596 дітей. Статистичні дані не охоплюють дітей із закладів на тимчасово окупованих територіях та частині територій, де ведуться або велися бойові дії [2]. Це необхідно враховувати під час оцінювання загального стану

дошкільної освіти, оскільки наявні показники не відображають повної ситуації на всій території держави.

Актуальність цієї теми пов’язана з тим, що проблеми дошкільної освіти сьогодні тісно переплітаються між собою. Наприклад, відсутність належних умов безпеки обмежує можливість дітей відвідувати заклад очно, а нестача педагогічних працівників і фахівців ускладнює організацію інклюзивного навчання. Водночас можливості закладів значною мірою залежать від ресурсів конкретної територіальної громади. Тому важливо розглядати ці проблеми комплексно, зважаючи не лише на нормативні вимоги, а й на реальні умови роботи закладів дошкільної освіти.

Мета статті - проаналізувати основні проблеми розвитку сучасної дошкільної освіти в Україні та визначити напрями її вдосконалення з урахуванням безпекових, організаційних і педагогічних умов.

Розвиток дошкільної освіти в Україні відбувається в умовах оновлення законодавчої бази. Прийняття Закону України «Про дошкільну освіту» стало важливим кроком у перегляді правових та організаційних засад функціонування галузі. Документ визначає дошкільну освіту як обов’язкову первинну складову освіти впродовж життя та спрямовує систему на цілісний розвиток дитини, її виховання, навчання, соціалізацію і формування життєвих навичок та компетентностей.

Однак прийняття нового закону саме по собі не означає, що всі проблеми дошкільної освіти будуть вирішені. Для того щоб законодавчі зміни працювали на практиці, заклади повинні мати достатнє фінансування, відповідні приміщення, необхідне обладнання та підготовлених працівників. Якщо хоча б одна з цих умов відсутня, реалізація визначених законом завдань може ускладнюватися. Між ухваленням нормативного документа та його реалізацією в конкретному закладі є кілька важливих етапів: забезпечення фінансування, створення відповідної інфраструктури, підготовка педагогічних працівників і організація управління. Якщо ці складові не узгоджені між собою, зміни можуть мати обмежений практичний результат.

Це особливо помітно в умовах різних можливостей територіальних громад. Громади відрізняються за чисельністю населення, фінансовими ресурсами, станом освітніх будівель і кадровим потенціалом. Тому однакові нормативні вимоги можуть реалізовуватися в різних умовах. Наприклад, для відкриття додаткових груп недостатньо лише визначити потребу в місцях: необхідно мати приміщення, працівників, обладнання та безпечні умови перебування дітей.

В умовах повномасштабної війни безпека дітей стала одним із головних питань роботи кожного закладу дошкільної освіти. Сьогодні недостатньо забезпечити лише освітній процес, наявність педагогічного колективу та відповідної програми. Не менш важливо створити умови, у яких дитина буде захищеною під час повітряної тривоги та інших небезпечних ситуацій.

За результатами моніторингового дослідження організованого початку 2025/2026 навчального року, проведеного Державною службою якості освіти України, забезпеченість укриттями відрізнялася між міськими та сільськими закладами дошкільної освіти: у містах цей показник становив 74 %, а в сільській місцевості - 57 % [3]. Така різниця вказує на те, що умови безпеки дітей залежать не лише від загальнодержавних рішень, а й від можливостей конкретних громад.

Для дошкільників безпека має особливе значення через вікові особливості. Маленькі діти потребують постійного супроводу дорослих, зрозумілих пояснень і передбачуваного порядку дій. Під час повітряної тривоги або іншої небезпечної ситуації вони можуть відчувати страх, розгубленість чи труднощі з розумінням того, що відбувається. Тому підготовка закладу до надзвичайних ситуацій повинна включати не лише технічні заходи, а й відповідну організацію взаємодії з дітьми.

Проблема безпеки також пов’язана з якістю освітнього процесу. Часті переривання занять, зміни режиму дня та неможливість регулярно відвідувати заклад можуть впливати на сталість дитячого досвіду. Для дошкільника важливі повторюваність щоденних дій, спілкування з однолітками, рухова активність і можливість брати участь у грі. Коли ці можливості суттєво обмежені, заклад має шукати способи зберегти освітню взаємодію в межах безпечних умов.

Дистанційна форма може використовуватися тоді, коли очне відвідування неможливе, однак її можливості для дітей дошкільного віку мають свої обмеження. Освітній досвід у цьому віці значною мірою пов’язаний із безпосереднім контактом, предметною діяльністю та спільною грою. Тому дистанційні формати доцільно розглядати як один із способів підтримки освітнього зв’язку, а не універсальну заміну очному перебуванню.

Окремо необхідно враховувати доступність укриттів для дітей з інвалідністю та іншими особливими освітніми потребами. Безпечне середовище має бути організоване таким чином, щоб усі діти могли отримати необхідний супровід і скористатися захисними приміщеннями. Це вимагає поєднання безпекових та інклюзивних рішень [3].

Доступність дошкільної освіти є однією з основних умов реалізації права дитини на освіту. Однак її не можна визначати виключно за кількістю закладів або наявністю вільних місць. Для сім’ї значення мають також відстань до дитячого садка, режим роботи, можливість безпечного відвідування та відповідність умов потребам конкретної дитини.

Війна посилила територіальні відмінності в організації дошкільної освіти. У різних громадах освітній процес відбувається за неоднакових умов: десь заклади можуть працювати очно, в інших місцях потрібні змішані або дистанційні формати. Додаткові труднощі виникають у громадах, які приймають внутрішньо переміщених осіб, або на територіях, де освітня інфраструктура зазнала пошкоджень.

Важливо, що доступність має не тільки територіальний, а й соціальний вимір. Якщо сім’я не має можливості користуватися послугами дошкільної освіти через відсутність відповідного закладу, незручний режим роботи або невідповідність умов потребам дитини, це може впливати на повсякденне життя батьків. Зокрема, доступ до дошкільної освіти пов’язаний із можливістю батьків працювати, навчатися та виконувати інші соціальні функції.

Закон України «Про дошкільну освіту» передбачає різні форми організації дошкільної освіти, що створює правові можливості для врахування різноманітних потреб сімей [1]. Проте ефективність таких рішень залежить від того, наскільки вони відповідають місцевим умовам. Для невеликої громади, наприклад, актуальним може бути пошук форм організації, які дають змогу забезпечити освітні послуги за обмеженої кількості дітей. Для великого міста, навпаки, гострішими можуть бути питання місткості закладів і розподілу місць.

Значення має і доступність дошкільної освіти для дітей із сільської місцевості. Відмінності між містом і селом можуть стосуватися не лише кількості закладів, а й наявності фахівців, транспортної доступності, матеріального забезпечення та можливостей для інклюзивної підтримки. Тому політика розвитку дошкільної освіти повинна враховувати регіональні особливості та передбачати рішення, орієнтовані на конкретні потреби громад.

Інклюзивна освіта передбачає створення умов для участі дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей. У дошкільному віці це питання має особливе значення, оскільки саме через спільну гру, комунікацію та щоденну взаємодію формуються навички соціального співіснування, прийняття відмінностей і взаємної підтримки.

За оперативними статистичними даними МОН станом на 1 січня 2025 року в Україні функціонувало 7658 інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, у яких виховувалося 15 297 дітей з особливими освітніми потребами. Також діяли 3027 спеціальних груп, у яких перебувала 34 531 дитина з особливими освітніми потребами [4]. Наведені показники відображають масштаби організації відповідних освітніх форм, проте самі по собі не дають повної оцінки якості інклюзивного середовища.

Основна проблема полягає в тому, що формальне створення інклюзивної групи не гарантує належного врахування потреб кожної дитини. Для цього необхідні підготовлені педагоги, асистент вихователя за відповідної потреби, доступність корекційно-розвиткових послуг, адаптоване обладнання та співпраця з фахівцями. За результатами моніторингу МОН, проведеного у 2023 році, майже три чверті керівників закладів зазначили, що умови для дітей з особливими освітніми потребами створені частково, тоді як лише 21 % повідомили про повне створення таких умов [4].

Ці дані дають підстави звернути увагу на розрив між організаційною наявністю інклюзивних груп та повнотою забезпечення освітніх потреб дітей. Якщо заклад має інклюзивну групу, але не володіє достатніми ресурсами для адаптації середовища чи залучення необхідних фахівців, дитина може бути присутньою в освітньому процесі, не отримуючи при цьому належної підтримки для активної участі.

Інклюзія також передбачає зміну професійного підходу до організації діяльності групи. Педагогові необхідно враховувати не лише освітні завдання, а й те, як кожна дитина взаємодіє з іншими, долучається до гри, реагує на зміни та виявляє власні потреби. Це вимагає гнучкості, спостережливості та вміння адаптувати педагогічні рішення без ізоляції дитини від колективу.

В умовах війни інклюзивна освіта стикається з додатковими труднощами, пов’язаними з переміщенням дітей, пошкодженням інфраструктури та нерівномірним доступом до фахової допомоги. Тому розвиток інклюзії має охоплювати не тільки освітній процес у групі, а й забезпечення безпечного маршруту дитини, доступність укриття, психолого-педагогічний супровід та співпрацю з родиною.

Професійна діяльність вихователя є одним із ключових чинників якості дошкільної освіти, адже саме педагог щодня організовує взаємодію дітей, підтримує їхню пізнавальну активність, забезпечує дотримання правил безпеки та створює умови для емоційного розвитку. Тому кадрове питання не можна розглядати лише як проблему заповнення вакантних посад.

Сучасний вихователь працює в умовах розширення професійних вимог. Окрім планування та проведення освітньої діяльності, від нього очікують уміння взаємодіяти з дітьми з різними освітніми потребами, підтримувати дітей у складних емоційних станах, співпрацювати з батьками та діяти відповідно до вимог безпеки. За відсутності належної професійної підтримки таке поєднання завдань може призводити до перевантаження та зниження можливостей для індивідуальної роботи з дітьми.

У матеріалах Державної служби якості освіти за результатами підготовки закладів дошкільної освіти до 2025/2026 навчального року окремо зазначено проблему нестачі практичних психологів і медичних працівників, особливо в сільській місцевості [3]. Відсутність або недостатня кількість таких спеціалістів обмежує можливості закладу щодо комплексної підтримки дітей та педагогічного колективу.

Кадрове забезпечення має розглядатися і в контексті соціальної привабливості професії. Якщо вихователь не отримує належної оплати праці, має надмірне навантаження та обмежений доступ до професійного розвитку, це може впливати на бажання молодих фахівців обирати таку діяльність і на здатність закладів утримувати досвідчених працівників.

Окремої уваги потребує підготовка педагогів до роботи в умовах цифровізації освіти. Володіння цифровими інструментами не повинно зводитися до технічного вміння користуватися окремими сервісами. Педагогові необхідно розуміти, як

технології можуть підтримувати освітню діяльність, які ризики вони створюють і в яких випадках їх використання недоцільне.

Якість дошкільної освіти визначається не лише кількістю дітей, охоплених освітніми послугами, або наявністю матеріально-технічної бази. Вона охоплює зміст освітнього процесу, характер взаємодії між педагогами та дітьми, можливості для розвитку самостійності, емоційного благополуччя, комунікації та пізнавальної активності.

Дошкільний вік має власні закономірності розвитку, тому освітній процес не повинен механічно відтворювати підходи, характерні для початкової школи. Гра, рух, спілкування, творча діяльність і безпосереднє дослідження навколишнього світу мають залишатися важливими засобами розвитку дитини. Надмірна орієнтація на формальне засвоєння навчального матеріалу може звужувати можливості для природної дитячої активності та самостійного пізнання.

У цьому контексті важливим є дитиноцентричний підхід, який передбачає врахування індивідуальних потреб, інтересів та можливостей кожної дитини. Його практична реалізація вимагає від педагога не лише дотримання програми, а й здатності спостерігати за дітьми, адаптувати завдання та підтримувати їхню ініціативу.

Не менш важливим є партнерство із сім'єю. Батьки не повинні залишатися лише отримувачами інформації про те, як дитина провела день у закладі. Їхня участь має передбачати взаємний обмін спостереженнями, обговорення потреб дитини та узгодження підходів до її підтримки. Особливо це важливо у випадках, коли дитина має особливі освітні потреби або переживає складні життєві обставини.

Водночас партнерство не означає перекладання відповідальності за якість освіти на батьків. Заклад дошкільної освіти має забезпечувати професійну організацію освітнього процесу, а сім'я - бути повноправним учасником взаємодії в межах своїх можливостей і прав.

Цифровізація поступово змінює організацію освітньої діяльності, підходи до підготовки навчальних матеріалів і способи професійної комунікації. Однією з технологій, яка привертає увагу освітньої спільноти, є штучний інтелект. Його застосування в дошкільній освіті доцільно розглядати насамперед як можливість підтримати роботу педагога, а не як спосіб замінити живу взаємодію дорослого з дитиною.

У професійній діяльності вихователя інструменти штучного інтелекту можуть використовуватися для підготовки ідей до ігрових занять, створення варіантів дидактичних матеріалів, структурування методичної інформації або адаптації завдань під різні освітні ситуації. У науковій статті Л. Фамілярської «Управління закладом дошкільної освіти: виклики та можливості штучного інтелекту» розглянуто потенціал технології для модернізації управлінських процесів у дошкільній освіті [5, с.228-233].

Проте можливість швидко отримати певний матеріал не означає, що він автоматично є педагогічно доцільним. Штучний інтелект може генерувати інформацію з помилками, пропонувати невідповідні віковим особливостям завдання або не враховувати індивідуальні потреби дитини. Саме тому будь-які матеріали, створені за допомогою таких інструментів, повинні перевірятися педагогом, який несе професійну відповідальність за їх використання.

Особливо обережного підходу потребує застосування штучного інтелекту безпосередньо у взаємодії з дошкільниками. У цьому віці розвиток відбувається через безпосередній контакт із дорослими та однолітками, гру, рух і дослідження реального середовища. Технологія не повинна витісняти ці форми діяльності або перетворювати освітній процес на пасивне споживання цифрового контенту.

Окремим напрямом досліджень є використання штучного інтелекту для підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Наукова стаття В. Чайки та І. Ярощук присвячена можливостям застосування штучного інтелекту під час створення

й реалізації індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами [6, с. 72-76]. Цей напрям має перспективи для подальшого вивчення, однак не усуває необхідності професійного оцінювання потреб дитини та участі фахівців у прийнятті педагогічних рішень.

Важливо враховувати і питання захисту персональних даних. Під час використання цифрових сервісів не слід передавати їм конфіденційну інформацію про дитину, зокрема відомості про стан здоров'я, особливості розвитку або сімейні обставини, без належних правових підстав і відповідних заходів захисту. У сфері дошкільної освіти це питання має особливе значення, оскільки йдеться про інформацію, що стосується неповнолітніх.

Використання штучного інтелекту в дошкільній освіті може мати як практичні переваги, так і певні ризики. Їх зіставлення дає змогу оцінити доцільність застосування цифрових інструментів з урахуванням віку дітей, професійної відповідальності педагога та вимог до безпеки інформації (табл.1).

Таблиця 1

Можливості та ризики використання ШІ у дошкільній освіті

Можливості	Потенційні ризики
Допомога педагогам у підготовці матеріалів	Поширення недостовірної інформації
Створення адаптованих навчальних матеріалів	Невідповідність віковим особливостям дітей
Підтримка індивідуалізації освітнього процесу	Загроза порушення конфіденційності
Оптимізація адміністративної роботи	Надмірна залежність від цифрових інструментів
Підтримка дітей з особливими освітніми потребами	Ризик заміни живої взаємодії з педагогом

Джерело: складено автором на основі опрацьованих наукових джерел.

Розв'язання актуальних проблем дошкільної освіти потребує взаємопов'язаних заходів, спрямованих не лише на подолання поточних труднощів, а й на створення стійкої системи, здатної реагувати на майбутні виклики. У цьому контексті важливо враховувати, що безпека, доступність, кадрове забезпечення, інклюзія та якість освіти взаємно впливають одна на одну.

Передусім необхідно продовжувати роботу над створенням безпечного освітнього середовища. Це передбачає облаштування та модернізацію укриттів, відновлення пошкодженої інфраструктури, врахування потреб дітей з інвалідністю та підготовку працівників до дій у надзвичайних ситуаціях. При цьому безпекові рішення повинні враховувати конкретні умови регіону та можливості кожної територіальної громади.

Не менш важливим є розвиток кадрового потенціалу. Підвищення якості дошкільної освіти неможливе без створення належних умов праці педагогів, розвитку системи професійного навчання та забезпечення доступу до психологічної й методичної підтримки. Особливу увагу варто приділяти підготовці молодих спеціалістів, розвитку наставництва та залученню фахівців, необхідних для організації інклюзивної освіти.

Удосконалення інклюзивного середовища має відбуватися через поєднання організаційних, матеріальних і професійних заходів. Важливо забезпечувати доступність приміщень, необхідного обладнання та фахової підтримки, а також створювати умови для участі дітей з особливими освітніми потребами у спільній діяльності групи. При цьому рішення щодо організації підтримки мають прийматися з урахуванням індивідуальних потреб дитини.

Окремим напрямом є розвиток управлінської спроможності територіальних громад і закладів дошкільної освіти. Планування мережі повинно ґрунтуватися на достовірних даних про кількість дітей, доступність освітніх послуг, кадрові ресурси та стан інфраструктури. Важливо також забезпечувати взаємодію між органами управління освітою, керівниками закладів, педагогами, батьками та фахівцями соціальної й психологічної підтримки [7, с.109-111].

Перспективним завданням залишається впровадження цифрових технологій, зокрема штучного інтелекту, у професійну діяльність педагогів. Проте така цифровізація повинна супроводжуватися формуванням цифрової компетентності працівників, дотриманням вимог захисту персональних даних і визначенням чітких педагогічних меж використання технологій. Важливо, щоб цифрові інструменти допомагали розв'язувати конкретні професійні завдання, а не використовувалися лише через їхню новизну.

Висновки. Сучасна дошкільна освіта України функціонує в умовах, коли традиційні завдання розвитку дитини поєднуються з новими викликами, зумовленими війною, соціальними змінами та реформуванням освітньої системи. Аналіз актуальних проблем свідчить, що безпека, доступність, інклюзивність, кадрове забезпечення та якість освіти не можуть розглядатися як незалежні напрями, оскільки труднощі в одній сфері безпосередньо впливають на результативність інших.

Однією з першочергових умов функціонування дошкільної освіти залишається створення безпечного середовища, яке поєднує фізичний захист, психологічну підтримку та доступність для всіх дітей. В умовах воєнного стану особливого значення набуває здатність закладів забезпечувати стабільність освітнього процесу та враховувати потреби дітей, які переживають переміщення, переривання навчання або інші складні обставини.

Важливим завданням є подолання територіальної нерівності в доступі до дошкільної освіти. Розвиток різних форм організації освітніх послуг може розширювати можливості для сімей, проте має супроводжуватися належними вимогами до якості, безпеки та професійного забезпечення. Водночас інклюзивна освіта повинна оцінюватися не лише за кількістю створених груп, а й за тим, наскільки дитина з особливими освітніми потребами може повноцінно брати участь у житті закладу.

Кадрове забезпечення є визначальним чинником реалізації освітніх реформ. Підвищення професійних вимог до вихователів має супроводжуватися покращенням умов праці, доступом до професійного навчання та розвитком міждисциплінарної підтримки. Без належного кадрового потенціалу навіть добре розроблені нормативні положення залишатимуться обмеженими у практичному застосуванні.

Перспективним, але водночас відповідальним напрямом розвитку є використання цифрових технологій і штучного інтелекту. Їхнє впровадження може сприяти професійній діяльності педагогів, однак потребує перевірки інформації, дотримання вимог захисту персональних даних та збереження провідної ролі живої взаємодії в дошкільному віці.

Отже, подальші зміни у сфері дошкільної освіти повинні враховувати не лише рішення на державному рівні, а й реальні можливості конкретних закладів та громад. Для цього необхідні безпечні умови, достатня кількість педагогічних працівників, розвиток інклюзивного середовища та тісна співпраця з батьками. Найважливішим показником успішності реформ має бути те, наскільки дитина почувається захищеною, отримує необхідну підтримку та має можливість повноцінно розвиватися.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. Верховна Рада України. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20

2. Статистика у системі дошкільної освіти. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/tag/doshkilna-osvita
3. Державна служба якості освіти України. Як заклади дошкільної освіти готувалися до 2025/2026 навчального року. URL: https://sqe.gov.ua/zdo-2025-2026/
4. Статистичні дані: інформаційна довідка «Моніторинг щодо створення інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти». Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani
5. Фамілярська Л. Л. Управління закладом дошкільної освіти: виклики та можливості штучного інтелекту. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2025. № 19. С. 226–240.
6. Чайка В., Ярощук І. Штучний інтелект як засіб створення і реалізації індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Освіта. Інноватика. Практика. 2025. Т. 13, № 6. С. 69–79.
7. Іриневич Ю. В. Кадрове забезпечення дошкільної освіти у воєнній Україні: євроінтеграційний аспект. Дошкільна освіта. 2024. № 6. С. 107–113.

Оліх Ольга,
вихователь ЗДО «Берізка»
Городоцької міської ради
Хмельницької області

НОВІ ВИМІРИ БЕЗПЕКИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. *Сучасний освітній простір України функціонує в умовах постійних викликів, спричинених воєнним станом. Особливої актуальності набуває проблема створення безпечного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти, оскільки саме діти дошкільного віку є однією з найуразливіших категорій населення. Війна впливає не лише на фізичну безпеку дітей, а й на їхній психоемоційний стан, соціальну адаптацію та розвиток загалом [12].*

Ключові слова: *заклад дошкільної освіти, безпечне освітнє середовище, воєнний стан, психологічна безпека, дошкільна освіта, життєстійкість, педагогічний супровід.*

Повномасштабна війна в Україні зумовила суттєві зміни в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті. Одним із найважливіших завдань сучасної системи дошкільної освіти стало створення безпечного освітнього середовища, здатного забезпечити захист життя і здоров'я дітей, їхнє психологічне благополуччя та безперервність освітнього процесу [1].

Безпечне освітнє середовище в сучасних умовах перестало обмежуватися лише дотриманням санітарно-гігієнічних норм та правил охорони праці. Воєнний стан актуалізував необхідність комплексного підходу до безпеки, який охоплює фізичний, психологічний, соціальний та інформаційний аспекти [2].

Особливої уваги потребують діти дошкільного віку, оскільки саме в цей період формуються базові уявлення про навколишній світ, розвиваються емоційна сфера, навички спілкування та механізми психологічної адаптації. Постійні повітряні тривоги, вимушене переселення, перебування в укриттях і зміна звичного способу життя негативно впливають на психоемоційний стан дітей та потребують перегляду підходів до організації освітнього процесу [3].

Метою статті є визначення нових вимірів безпеки в закладі дошкільної освіти в умовах воєнного стану та обґрунтування ефективних підходів до створення безпечного освітнього середовища.

Поняття «безпечне освітнє середовище» є багатокомпонентним і охоплює сукупність умов, які забезпечують фізичний, психологічний та соціальний захист усіх учасників освітнього процесу [4].

Відповідно до сучасних наукових підходів, освітнє середовище повинно створювати умови для всебічного розвитку дитини, сприяти формуванню позитивних соціальних взаємин, забезпечувати емоційний комфорт та підтримувати індивідуальні потреби кожного вихованця [5].

В умовах воєнного стану традиційне розуміння безпеки суттєво розширилося. Якщо раніше основна увага приділялася фізичній безпеці, то сьогодні на перший план виходять психологічна підтримка, розвиток життєстійкості, травма-орієнтований підхід та формування навичок емоційної саморегуляції [1].

Науковці наголошують, що сучасний заклад дошкільної освіти має бути не лише місцем навчання, а й простором психологічної підтримки, соціальної адаптації та відновлення емоційної рівноваги дітей [6].

Фізична безпека залишається одним із пріоритетних напрямів діяльності закладу дошкільної освіти. В умовах воєнного стану вона передбачає наявність укриттів, систем оповіщення, планів евакуації та чітких алгоритмів дій під час надзвичайних ситуацій [7].

Організація безпечного простору в закладі освіти повинна відповідати сучасним вимогам цивільного захисту та забезпечувати можливість швидкого реагування на загрози. Особливого значення набуває систематичне проведення практичних занять, під час яких діти знайомляться з правилами поведінки в небезпечних ситуаціях [7].

Психологічна безпека є одним із найважливіших компонентів освітнього середовища. Війна значно підвищила рівень тривожності серед дітей, що проявляється у вигляді страхів, порушення сну, емоційної нестабільності та труднощів соціальної адаптації [3].

Дослідження засвідчують, що діти дошкільного віку особливо гостро реагують на втрату почуття захищеності, оскільки ще не мають достатньо сформованих механізмів психологічного захисту [8].

У зв'язку з цим важливого значення набуває використання травма-орієнтованого підходу, який передбачає створення атмосфери емоційної підтримки, стабільності та передбачуваності [1].

Психологічна безпека також залежить від професійної готовності педагога працювати в кризових умовах. Стресостійкість, адаптивність, емоційна гнучкість та ресурсність вихователя є необхідними умовами ефективної роботи з дітьми в умовах війни [9].

Соціальна безпека передбачає формування позитивних взаємин між усіма учасниками освітнього процесу. У сучасних умовах особливого значення набуває партнерська взаємодія між педагогами та батьками [10].

Батьки є важливими учасниками процесу адаптації дитини до нових умов життя. Саме тому заклади дошкільної освіти мають створювати ефективні механізми співпраці із сім'ями, забезпечувати інформаційну підтримку та залучати батьків до спільної діяльності [10].

Одним із нових вимірів безпеки стала інформаційна безпека. Сучасні діти дедалі частіше стикаються з цифровими технологіями, що потребує формування навичок безпечної поведінки в інформаційному просторі [4].

Педагоги повинні здійснювати контроль за змістом інформації, яку отримують діти, обмежувати доступ до травматичного контенту та використовувати цифрові ресурси відповідно до вікових особливостей дошкільників [4].

Педагог є ключовою фігурою в організації безпечного освітнього середовища. Саме від його професійної компетентності залежить ефективність реалізації освітнього процесу в кризових умовах [2].

Сучасні дослідження свідчать, що професійне вигорання педагогів значно посилюється під впливом воєнних факторів. Водночас стресостійкість, соціальна підтримка та розвиток професійної резильєнтності є важливими чинниками збереження психологічного благополуччя вихователів [11].

Важливими напрямами професійного розвитку педагогів є:

- розвиток навичок емоційної саморегуляції;
- використання травма-орієнтованих методик;
- формування навичок кризового реагування;
- удосконалення комунікативної компетентності;
- опанування сучасних технологій психологічної підтримки дітей [6].

Висновки. Отже, в умовах воєнного стану відбулося суттєве переосмислення поняття безпечного освітнього середовища. Сучасний заклад дошкільної освіти повинен забезпечувати не лише фізичний захист дітей, а й створювати умови для збереження їхнього психічного здоров'я, соціальної адаптації та емоційного благополуччя.

Новими вимірами безпеки стали психологічна, соціальна та інформаційна безпека, які потребують комплексного підходу та активної взаємодії між педагогами, батьками, психологами й адміністрацією закладу освіти.

Ефективне функціонування закладу дошкільної освіти в умовах війни можливе лише за умови впровадження сучасних підходів до організації освітнього процесу, розвитку професійної компетентності педагогів та створення середовища, у якому кожна дитина почуватиметься захищеною.

Список використаних джерел

1. Донченко О. Педагогічний супровід вихованців закладів дошкільної освіти в умовах воєнного часу. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2026. № 45. С. 51–57. DOI: 10.28925/2311-2409.2026.457.
2. Малкович М. Психологічні характеристики педагога закладу дошкільної освіти в умовах війни. Освітні обрії. 2024. Т. 57. № 2. С. 65–68.
3. Пророк Н. В., Бойко С. Т., Царенко Л. Г. та ін. Психологічна допомога дітям у період воєнного стану: довідник для педагогів закладів дошкільної освіти. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022.
4. Бондар І., Малкович М. Психологічне благополуччя педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни. Освітні обрії. 2025. Т. 59. № 2. С. 85–90.
5. Психологічна допомога дітям у період воєнного стану : практичний посібник / за ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022.

Пашинська Наталія,
інструктор з фізичної культури
закладу дошкільної освіти №1 «Пізнайко»
Славутської міської ради
Хмельницької області

АЛЬТЕРНАТИВНА ТА ДОДАТКОВА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОСТІ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. *У статті розкрито практичні можливості використання альтернативної та додаткової комунікації (АДК) на заняттях з фізичної культури в закладі дошкільної освіти. Охарактеризовано основні засоби АДК: жести, піктограми ARASAAC, комунікативні дошки, кнопки-комунікатори, комунікативний фартух, поясний планшет. Висвітлено способи візуальної організації спортивного простору, подання інструкцій, підтримки вибору дитини, регулювання навантаження та забезпечення зворотного зв'язку.*

Ключові слова: *альтернативна та додаткова комунікація, АДК, інклюзивна освіта, фізична культура, дошкільники, особливі освітні потреби, піктограми, візуальна підтримка, комунікативні засоби.*

Сучасний заклад дошкільної освіти має створювати умови, за яких кожна дитина може бути активним учасником освітнього процесу. Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами та мовленнєвими труднощами, для яких усне пояснення не завжди є достатнім способом отримання або передачі інформації.[2]

Заняття з фізичної культури мають свою специфіку: вони відбуваються в просторі, насиченому рухом, звуками та різноманітним обладнанням, а інструкції часто потрібно сприйняти швидко. За таких умов засоби альтернативної та додаткової комунікації допомагають зробити вимоги педагога зрозумілими, підтримати передбачуваність заняття та дати дитині можливість повідомити про власні потреби.[4]

Метою використання АДК у фізичному вихованні є не заміна мовлення, а створення додаткового каналу комунікації, який забезпечує участь дитини, її вибір та зворотний зв'язок..

Одним із найпростіших практичних засобів АДК на заняттях з фізичної культури є жестова підтримка. Природні жести — вказування на предмет, кивок головою, простягнута рука — можуть використовуватися безпосередньо під час руху. Спеціальні жести, зокрема спрощені знаки для понять «ще», «стоп», «грати», «м'яч», допомагають швидко передати повідомлення без зупинки діяльності.

Важливе місце посідають піктограми ARASAAC, за допомогою яких можна створювати візуальні розклади, картки вибору та схеми окремих вправ.[1] Наприклад, послідовність «розминка → біг → стрибки → відпочинок» дає дитині змогу заздалегідь бачити структуру заняття. Біля спортивного снаряда може бути розміщена піктограма конкретної дії: біля батута — «стрибай», біля лави — «повзи».

Комунікативні дошки та планшети забезпечують постійний доступ до основних повідомлень. Доцільно мати символи дій («бігти», «стрибати», «кидати», «відпочивати»), напрямків («вгору», «вниз», «швидко», «повільно»), станів («пити», «боляче», «допоможи», «втомився») та соціальної взаємодії («моя черга», «твоя черга», «молодець»).

Технічні засоби — кнопки-комунікатори та планшети зі спеціалізованими застосунками—можуть озвучувати повідомлення дитини. Наприклад BigMack, Step-by-Step, GoTalk NOW та LetMeTalk. Вибір конкретного засобу має відповідати можливостям дитини, умовам заняття та завданням комунікації.[9]

Важливе місце посідає візуальна організація спортивного простору в спортивному залі. Ефективність АДК значною мірою залежить від того, наскільки зрозумілим є саме середовище. У спортивній залі доцільно виділяти функціональні зони: місце старту та очікування, зону активного руху, а також місце для відпочинку й сенсорного розвантаження. Кольорові лінії на підлозі можуть спрямовувати дитину від однієї зони до іншої, а килимки або обручі — позначати особистий простір.

Окремим елементом може стати «комунікативна стіна», розташована на рівні очей дитини. На ній розміщують символи дій, станів та заохочення, а також візуальний план заняття. Важливим є принцип доступності: дитина повинна мати можливість самостійно взяти або показати потрібну картку, а не чекати, поки дорослий запропонує її.[7]

Для регулювання тривалості вправ та переходів між видами діяльності можна застосовувати візуальні таймери. Вони допомагають зробити межі роботи й відпочинку передбачуваними. Замість довгого словесного пояснення можна використати просту послідовність карток або визначену кількість візуальних позначок, після виконання яких вправа завершується.

Використання АДК не повинно зводитися лише до подання дитині команд. Комунікація передбачає діалог. Тому поряд із картками «бігти» чи «стрибати» необхідно забезпечити можливість повідомити «стоп», «пити», «боляче», «втомився», «ще» або «не хочу». Такий підхід дає дитині можливість впливати на перебіг заняття.[6]

Ефективним прийомом є надання вибору. Педагог може запропонувати дві картки — «м’яч» і «обруч», «батут» і «гірка», «ще раз» і «наступна вправа». Вказуючи на потрібний символ, дитина не просто виконує інструкцію, а проявляє власну ініціативу. Позитивний досвід вибору підтримує її участь у руховій діяльності.

Важливо також уникати перевантаження інформацією. На початковому етапі доцільно використовувати обмежену кількість базових символів, постійно моделювати їх застосування та розміщувати АДК у доступному місці. Не менш важливо, щоб зображення відповідали реальному інвентарю, а дорослий демонстрував дитині власне користування системою комунікації.

На заняттях з фізкультури доцільно використовувати комунікативний фартух та поясний планшет.[8]

Комунікативний фартух - це спеціально пошитий робочий одяг , передня частина якого виготовлена з тканини, до якої легко прилипають липучки . Як це працює: на фартух наліплюються основні піктограми, які найчастіше потрібні в спортзалі. Педагог просто вказує на символ на собі, або дитина підходить і показує на потрібну картку. На підготовчому етапі педагог може запропонувати дитині картку для привітання, допомогти ознайомитися з візуальним планом та визначити емоційний стан. Основна частина передбачає використання коротких візуальних алгоритмів вправ, карток вибору інвентарю та сигналів самопочуття. На завершальному етапі дитина може позначити вправу, яка їй сподобалася, та отримати символ завершення.

Для рухливих ігор АДК дає змогу візуально пояснити правила. У грі «Світлофор» зелений сигнал означає рух, жовтий — уповільнення або очікування, червоний — зупинку. В естафеті пояснює послідовність «чекати → бігти → передати естафету» може бути представлена картками. У вправах на імітацію окремі рухи розкладаються на послідовні кроки, що полегшує моторне планування.

Важливою умовою є узгоджена робота педагога та асистента. Асистент може підтримувати комунікативний планшет, показувати потрібні символи, керувати таймером і зчитувати сигнали дитини, тоді як педагог зосереджується на організації рухової діяльності та безпеці. Такий розподіл ролей робить підтримку системною та неперервною.

Отже альтернативна та додаткова комунікація може стати дієвим інструментом організації доступних і безпечних занять з фізичної культури в закладі дошкільної освіти. Поєднання жестів, піктограм, комунікативних дошок, кнопок та цифрових засобів дає дитині додатковий спосіб розуміти інструкції, робити вибір, повідомляти про свій стан і взаємодіяти з педагогом та однолітками.[4]

Системне використання АДК передбачає не окреме застосування карток у проблемних ситуаціях, а постійну доступність комунікації протягом усього заняття. Важливими умовами є візуальна передбачуваність, доступність засобів, моделювання комунікації дорослим, право дитини на вибір та узгоджена робота педагога, асистента і батьків.

Фізична культура може бути не лише сферою рухового розвитку, а й природним простором для формування комунікативної ініціативи, самостійності та соціальної взаємодії. АДК допомагає перетворити заняття на середовище, у якому дитину не лише навчають, а й чують.

Список використаних джерел

1. ARASAAC. Офіційний портал відкритих символів.
2. Авраменко Л. Адаптивна фізична культура в інклюзивній освіті: посібник.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція 2021). Державний стандарт. Розділ «Фізичний розвиток».
4. Бойко Л. Психолого-педагогічні аспекти застосування АДК для дітей з порушеннями мовлення. Журнал «Спеціальна педагогіка», 2021, №4, с. 22–30.
5. Бойко Л. Розвиток комунікативних навичок дітей дошкільного віку з використанням АДК. Дніпро, 2022.
6. Ковальчук І., Гончаренко О. Використання альтернативної комунікації у дошкільному навчанні. Журнал «Дошкільна освіта», 2021, №3, с. 45–52.
7. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо використання альтернативної та додаткової комунікації, 2021.
8. Петренко Н., Сак Т. Візуальні засоби підтримки комунікації у роботі з дошкільниками. Журнал «Дошкільне виховання», 2022, №6, с. 30–37.
9. Picto Selector. Програмне забезпечення для створення візуальних матеріалів.

Поліщук Вікторія,
здобувачка спеціальності
А2 Дошкільна освіта
Університет Ушинського (м. Одеса)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Обґрунтовано сучасні підходи до підвищення ефективності управління закладом дошкільної освіти в умовах трансформації дошкільної освіти України. Визначено значення стратегічного, інформаційно-аналітичного, організаційно-педагогічного, адаптивного та інноваційного підходів для вдосконалення управлінських рішень і забезпечення розвитку закладу дошкільної освіти.*

Ключові слова: *заклад дошкільної освіти, управління, ефективність, керівник, стратегічний підхід, адаптивне управління, інноваційні підходи, управлінські рішення.*

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується зміною підходів до організації діяльності закладів дошкільної освіти, оновленням нормативно-правового забезпечення, посиленням автономії закладів, орієнтацією на забезпечення якості освітнього процесу та підвищенням вимог до професійної діяльності керівника. За цих умов управління закладом дошкільної освіти набуває особливого значення, оскільки від обґрунтованості управлінських рішень, організації роботи педагогічного колективу, ефективності використання ресурсів, характеру внутрішньої комунікації та здатності закладу реагувати на зміни значною мірою залежить якість його функціонування і подальшого розвитку.

Актуальність проблеми посилюється сучасними викликами, пов'язаними з реформуванням дошкільної освіти, необхідністю створення безпечного та розвивального освітнього середовища, професійним розвитком педагогічних працівників, цифровізацією управлінських процесів і вдосконаленням внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Закон України «Про дошкільну освіту» визначає правові, організаційні та економічні засади функціонування системи дошкільної освіти, орієнтуючи її на гармонійний розвиток дитини, забезпечення належної організації освітнього процесу [1]. Відповідно змінюється і зміст діяльності керівника: поряд із виконанням адміністративно-організаційних функцій актуальними стають стратегічне планування, управління розвитком, формування професійного середовища, підтримка педагогічних ініціатив, інформаційно-аналітичне забезпечення та управління змінами.

Теоретичні та практичні засади управління закладами освіти, особливості управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти, питання якості освіти та професійного розвитку педагогічних працівників досліджували Н. Бондаренко, Г. Єльникова, Є. Хриков, К. Крутій, О. Мармаза, Т. Пономаренко, О. Пронь та інші вчені. Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що сучасне розуміння управління закладом дошкільної освіти поступово виходить за межі виконання традиційних адміністративних функцій і охоплює стратегічне планування, управління розвитком та змінами, забезпечення якості освітнього процесу, професійний розвиток педагогічних працівників, інформаційно-аналітичне забезпечення управлінських рішень, партнерську взаємодію та раціональне використання ресурсів.

Підвищення ефективності управління ЗДО не може забезпечуватися вдосконаленням лише окремої управлінської функції. Результативність діяльності керівника формується через взаємодію цілепокладання і планування, організації роботи педагогічного колективу, інформаційно-аналітичного супроводу, внутрішньої комунікації, ресурсного забезпечення, моніторингу результатів та коригування управлінських рішень. Саме така взаємозалежність визначає необхідність комплексного використання сучасних управлінських підходів.

Стратегічний вимір управління розкрито в працях О. Мармази. Учена розглядає управління розвитком закладу освіти через визначення перспективних цілей, програмування змін та формування інноваційного потенціалу [2]. Серед технологій, здатних забезпечувати розвиток закладу освіти, дослідниця виокремлює проєктний підхід, який дає змогу переводити стратегічні цілі у конкретні завдання та очікувані результати [3]. Застосування такого підходу в управлінні ЗДО створює можливість визначати проблемні напрями, планувати послідовність дій, розподіляти відповідальність між учасниками та оцінювати результати реалізованих заходів.

Важливе значення для підвищення ефективності управління має інформаційно-аналітичний підхід, обґрунтований у дослідженнях М. Ветренко та Г. Кравченко. Його реалізація передбачає систематичне вивчення стану діяльності закладу, планування й організацію освітнього процесу, моніторинг отриманих результатів та використання відповідної інформації для коригування управлінських рішень [4].

Організаційно-педагогічний аспект забезпечення якості діяльності ЗДО конкретизує О.Пронь. Дослідниця виокремлює визначення місії закладу, чітку

постановку цілей і планування їх досягнення, створення безпечного освітнього середовища, формування позитивного мікроклімату, організацію навчально-методичного середовища, належної навчальної бази та систематичне вивчення контингенту закладу [5]. Для підвищення ефективності управління це означає перехід від окремих адміністративних заходів до системи взаємопов'язаних організаційних рішень.

Адаптивний підхід забезпечує здатність закладу своєчасно реагувати на зміни. Г.Єльникова пов'язує адаптивне управління з узгодженням цілей закладу та його учасників, поєднанням управління і самоуправління, кооперативною взаємодією керівника з працівниками та підтримкою їхньої ініціативи [6]. Для керівника ЗДО це означає гнучке коригування управлінських рішень відповідно до змін в організації освітнього процесу, кадровому складі, ресурсному забезпеченні та зовнішніх умовах діяльності закладу.

Комунікативно-партнерський підхід доповнює визначені управлінські орієнтири. Ефективність управління залежить від того, наскільки керівник здатний організувати професійну взаємодію педагогічних працівників, забезпечити зворотний зв'язок, створити умови для обговорення проблем і врахування професійних пропозицій. Така організація взаємодії змінює роль педагогічного колективу: працівники залучаються не лише до виконання визначених керівником завдань, а й до аналізу проблем, пошуку способів їх розв'язання та реалізації управлінських рішень.

Інноваційний підхід пов'язаний із необхідністю постійного оновлення управлінських і освітніх практик. Його значення простежується у дослідженнях стратегічного розвитку закладів освіти, де інноваційний потенціал розглядається як складова розвитку та цілеспрямованого управління змінами [2; 3]. У практичній діяльності керівника інноваційність може реалізовуватися через упровадження нових способів планування, цифрових засобів оброблення інформації, сучасних форм професійної взаємодії, моніторингових процедур та проєктних технологій.

Отже, сучасні підходи до управління ЗДО мають розглядатися як взаємопов'язані компоненти єдиної управлінської системи.

Практична перевірка визначених положень здійснювалася під час дослідно-експериментальної роботи. Підвищення ефективності управління забезпечувалося комплексом заходів, спрямованих на вдосконалення кадрового, комунікативного, інформаційно-аналітичного, ресурсного, адаптивного та інноваційного складників управлінської діяльності. Зміст формувальної роботи охоплював удосконалення стратегічного і поточного планування, систематизацію управлінської інформації, використання результатів моніторингу під час прийняття рішень, розвиток професійної взаємодії педагогічних працівників, підтримку їхніх ініціатив, раціональне використання ресурсів та впровадження інноваційних способів організації управлінської діяльності.

Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів засвідчило позитивну динаміку за всіма визначеними складниками. За кадровим складником частка учасників із високим рівнем зросла з 15,1 % до 22,6 %, із достатнім – з 34 % до 41,5 %. За комунікативним складником відповідні показники становили 17 % і 23,6 % та 35,8 % і 42,5 %. В інформаційно-аналітичному складнику високий рівень зріс із 13,2 % до 20,8 %, достатній — із 32,1 % до 41,5 %. За ресурсним складником високий рівень підвищився з 20,8 % до 26,4 %, достатній — із 39,6 % до 44,3 %.

За адаптивним складником частка учасників із високим рівнем збільшилася з 15,1 % до 22,6 %, достатнім — із 32,1 % до 40,6 %. За інноваційним складником високий рівень зріс із 11,3 % до 19,0 %, достатній — із 30,2 % до 40,5 %. За результативним складником частка високого рівня збільшилася з 18,9 % до 24,5 %, достатнього — із 37,7 % до 43,4 %. Отримана динаміка відображає позитивні зміни у здатності керівника та педагогічного колективу планувати діяльність, використовувати

управлінську інформацію, організовувати професійну взаємодію, раціонально використовувати ресурси, реагувати на зміни та впроваджувати нові способи роботи.

Результати дослідження дають підстави визначити комплексне поєднання сучасних управлінських підходів як необхідну передумову підвищення ефективності управління ЗДО. Практична значущість такого поєднання полягає у взаємному доповненні стратегічного планування, моніторингу, професійної взаємодії, ресурсного забезпечення, адаптації та інноваційної діяльності. Ефективність управління в такій моделі пов'язується не з окремим управлінським заходом, а зі здатністю керівника забезпечити узгоджене функціонування основних складників управлінської системи, своєчасно виявляти проблеми, обґрунтовувати рішення, організовувати їх реалізацію та оцінювати отримані результати.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. Офіційний текст Закону
2. Мармаза О. І. Програма розвитку як дорожня карта стратегії закладу освіти. *Джерело педагогічних інновацій. Управління закладом освіти в реаліях сьогодення*. 2024. Вип. 4 (48). С. 7–12.
3. Мармаза О. І. Управління розвитком закладу освіти: виклики часу та вимоги ефективності. 2024.
4. Кравченко Г. Ю., Ветренко М. Ю. Управління якістю дошкільної освіти на основі освітнього моніторингу. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2018. № 4 (5).
5. Пронь О. А. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного ЗДО. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 6 (207). С. 27–30. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-6(207)-27-30.
6. Єльникова Г. В. Сутність адаптивного управління, його закономірності і принципи. *Наука і сучасність*. 2000. Вип. 2, ч. 1. С. 69–78.
7. Єльникова Г., Жук М., Кретович С. Адаптивне управління закладами освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 2023. Вип. 16 (31). DOI: https://doi.org/10.33296/2707-0255-16(31)-01

Рего Ганна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної, початкової
та інклюзивної освіти Комунального
закладу «Закарпатський інститут
післядипломної педагогічної освіти» Закарпатської обласної ради

ВИХОВАТЕЛЬ ЯК ПРОВІДНИК ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНОМУ ЗДО

Анотація. *У тезах обґрунтовано роль вихователя як провідника духовно-морального розвитку дитини дошкільного віку в контексті сучасних трансформацій дошкільної освіти. Розкрито взаємозв'язок духовності й моральності та визначено провідні стратегії педагогічного супроводу процесу привласнення дитиною духовних і моральних цінностей.*

Ключові слова*: духовність, духовно-моральний розвиток, дитина дошкільного віку, вихователь, цінності, моральний вибір, педагогічні стратегії, заклад дошкільної освіти.*

Вступ. Проблема духовно-морального розвитку дитини набуває особливої значущості в умовах суспільних трансформацій, воєнних викликів, зміни традиційних моделей соціальної взаємодії та інтенсивного інформаційного впливу на особистість. Для сучасної української дошкільної освіти вона виходить далеко за межі традиційного розуміння морального виховання як засвоєння дитиною певних правил і норм поведінки. Йдеться про створення такого освітнього простору, у якому дитина набуває первинного досвіду осмислення цінності людського життя, гідності, добра, справедливості, милосердя, любові, відповідальності, приналежності до родини, культури та української спільноти.

Актуальність означеної проблеми посилюється оновленням нормативних засад дошкільної освіти. Затверджений у 2025 році Державний стандарт дошкільної освіти, упровадження якого передбачено з 1 вересня 2027 року, визначає компетентність як динамічну комбінацію не лише знань, умінь і навичок, а й способів мислення, поглядів, цінностей та особистісних якостей [6]. Принципово важливим для осмислення духовно-морального розвитку є закріплення у Стандарті таких ціннісних орієнтирів, як дитиноцентризм, визнання унікальності й гідності кожної дитини, віра в дитину та довіра до неї, опора на культурні цінності Українського народу, спрямованість освітнього процесу на утвердження правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, милосердя, толерантності, поваги до честі та гідності людини [6]. Аналогічна ціннісна спрямованість закріплена Законом України «Про дошкільну освіту» [5]. Отже, духовно-моральна проблематика постає не периферійним напрямом виховної роботи, а одним із ціннісних підґрунть сучасної дошкільної освіти.

Основна частина. Духовність і моральність є взаємопов'язаними, проте не тотожними характеристиками становлення особистості. У контексті дошкільного дитинства духовність доцільно розглядати як ціннісно-смисловий вимір розвитку, що виявляється у поступовому відкритті дитиною значущості іншої людини, добра, любові, родини, культури, Батьківщини, природи, краси, правди та людської гідності. Моральність натомість конкретизує цей ціннісний вимір у ставленні до інших, моральному виборі, поведінці та вчинку. Відтак духовність задає ціннісно-смисловий вектор особистісного становлення, тоді як моральність забезпечує його практичне втілення у системі взаємин дитини зі світом [1, с. 74–76].

Саме дошкільний вік є особливо чутливим до становлення первинних ціннісних орієнтацій. Дитина ще не оперує складними етичними категоріями, однак здатна емоційно переживати добро і несправедливість, співчувати іншому, відчувати вдячність, прихильність, довіру, відповідальність за власні дії. Тому духовно-моральний розвиток у цей період не може ґрунтуватися переважно на словесному поясненні норм або повідомленні готових моральних істин. Цінність стає особистісно значущою лише тоді, коли вона входить у власний емоційний і діяльнісний досвід дитини [7].

У цьому контексті змінюється і професійна роль вихователя. Від традиційної позиції транслятора соціально схвалюваних норм педагог переходить до позиції провідника дитини у світ духовних смислів і моральних цінностей. Його завдання полягає не стільки в тому, щоб повідомити дошкільнику, «як правильно чинити», скільки у створенні педагогічних умов, за яких цінності добра, справедливості, людської гідності, милосердя, відповідальності набувають для дитини особистісного смислу. Духовно-моральні цінності самого педагога при цьому стають суттєвою характеристикою його професіоналізму, адже особистість вихователя є безпосереднім чинником впливу на становлення ціннісної сфери дошкільника [8, с. 126–127].

На нашу думку, діяльність сучасного вихователя як провідника духовно-морального розвитку дитини доцільно розглядати крізь взаємодію кількох взаємопов'язаних педагогічних стратегій.

Ціннісно-смислова стратегія передбачає створення умов для переходу від зовнішньо заданої моральної норми до її поступового особистісного прийняття дитиною. Йдеться не про механічне запам'ятовування понять «добре – погано», а про формування здатності бачити за нормою її людський смисл. Повага стає зрозумілою через досвід шанобливого ставлення до самої дитини; милосердя – через можливість співпереживати та допомогти; справедливість – через досвід чесного розв'язання спірної ситуації; відповідальність – через усвідомлення наслідків власних дій. Вихователь створює простір для запитань, емоційного відгуку, співпереживання й осмислення, допомагаючи дитині не лише знати про цінність, а й відчути її значущість.

Особистісно-прикладна стратегія ґрунтується на розумінні того, що духовно-моральне виховання здійснюється не лише через спеціально організований педагогічний вплив. Для дошкільника особливого значення набуває реальна поведінка значущого дорослого. Спосіб, у який вихователь звертається до дітей, реагує на помилку, вирішує конфлікт, дотримується обіцянки, виявляє повагу до іншої думки, співчуття, терпіння чи справедливість, щоденно створює для дитини живу модель моральної поведінки. Дослідники слушно наголошують, що готовність педагога до формування духовно-моральних цінностей у дошкільників передбачає насамперед сформованість відповідних ціннісних орієнтацій самого вихователя [3, с. 31–32]. Отже, педагог не може бути лише зовнішнім транслятором цінностей – він має виступати їх носієм у власній професійній поведінці.

Діяльнісно-рефлексивна стратегія передбачає набуття дитиною власного досвіду морального вибору та вчинку. Казка, художній твір, сюжетно-рольова і театралізована гра, проблемна ситуація, спільна діяльність, допомога іншому, догляд за природою, участь у культурних і родинних традиціях набувають духовно-морального потенціалу лише за умови, що дитина не залишається пасивним спостерігачем. Важливо спонукати її замислитися: що відчуває інша людина; чому певний учинок завдав їй болю або радості; як можна допомогти; який вибір буде справедливим; що можна змінити у власній поведінці. У такий спосіб формується доступна дошкільному віку моральна рефлексія – здатність співвідносити власні дії з почуттями та інтересами іншого.

Зазначене дає підстави представити логіку педагогічного супроводу духовно-морального розвитку дошкільника як послідовність взаємопов'язаних компонентів: цінність → емоційне переживання → особистісний смисл → моральний вибір → учинок → досвід поведінки. Принципово важливо, що дитина в такій моделі постає не об'єктом морального впливу, а активним суб'єктом набуття власного ціннісного досвіду.

Середовищно-партнерська стратегія передбачає створення цілісного ціннісного простору, що об'єднує ЗДО, сім'ю, культурне та соціальне середовище дитини. Важливого значення у формуванні моральних ставлень дітей старшого дошкільного віку набуває взаємодія закладу дошкільної освіти та сім'ї [4]. Цінності не можуть ефективно засвоюватися в умовах, коли вони проголошуються під час організованої освітньої діяльності, але заперечуються характером повсякденних взаємин. Тому духовно-моральний потенціал освітнього середовища визначається не кількістю тематичних заходів, а якістю відносин: чи відчуває дитина повагу до своєї гідності; чи має право висловити власну думку; чи бачить справедливе ставлення; чи отримує підтримку; чи навчається взаємодопомоги й відповідальності в реальних ситуаціях спільного життя.

Особливої уваги духовно-моральний розвиток потребує в сучасних українських реаліях. Війна посилила досвід тривоги, втрат, вимушеного переміщення, роз'єднання сімей і психологічного навантаження, з яким безпосередньо або опосередковано

стикаються діти. У цих умовах духовність набуває не абстрактного, а життєствердного змісту: збереження довіри до людини, здатності співчувати, допомагати, бачити добро, відчувати приналежність до родини й української культури, поважати людську гідність. Відтак одним із професійних завдань вихователя стає створення такого простору взаємин, у якому дитина не лише пізнає моральні цінності, а й щоденно переживає їх реальність.

Водночас важливо уникати формалізації духовно-морального виховання. Проведення окремих «занять про добро», декларування чеснот або повчальне оцінювання поведінки не гарантують їх внутрішнього прийняття дитиною. Аналіз змісту освітніх програм для дітей дошкільного віку засвідчує їх спрямованість на формування ціннісних основ особистості, розвиток духовних і моральних почуттів, засвоєння норм і правил поведінки [2, с. 13]. Тому одним із критеріїв його результативності варто вважати не здатність дошкільника відтворити моральне правило, а поступове перенесення ціннісних уявлень у самостійну поведінку, взаємини та доступний вікові моральний вибір.

Висновки. Отже, духовно-моральний розвиток дитини дошкільного віку доцільно розглядати як цілісний процес становлення її ціннісно-смислової сфери та набуття досвіду реалізації духовних і моральних цінностей у взаєминах і власних учинках. У сучасному ЗДО вихователь постає не лише організатором освітньої діяльності чи транслятором моральних норм, а провідником між культурними й суспільними цінностями та особистісним досвідом дитини. Реалізація цієї місії потребує єдності ціннісно-смислової, особистісно-прикладної, діяльнісно-рефлексивної та середовищно-партнерської стратегій. Саме їх інтеграція створює умови для переходу від знання дитиною моральної норми до її емоційного переживання, особистісного прийняття та втілення у власному вчинку. Відтак професійна майстерність сучасного вихователя виявляється не лише у здатності навчати й організовувати діяльність дошкільників, а й у здатності створювати простір духовно насичених взаємин, у якому дитина набуває досвіду людяності, довіри, гідності, добра та відповідальності.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Духовність у педагогічному вимірі. Вісник Прикарпатського університету. 2014. № 8. С. 74–79.

2. Бондаренко Ю. А., Наумець Д. І. Аналіз змісту духовно-морального виховання у практиці дошкільної освіти. Inclusion and Diversity. 2023. № 1. С. 10–14. DOI: 10.32782/inclusion/2023.1.2.

3. Манжелій Н., Фазан Т. Підготовка майбутніх вихователів до формування духовно-моральних цінностей у дошкільників в умовах війни. Педагогічні науки. 2022. № 80. С. 31–36. DOI: 10.33989/2524-2474.2022.80.278185.

4. Пісоцький О. П. Формування моральних ставлень дітей 5–6 років у закладі дошкільної освіти та сім'ї. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2024. № 3. С. 27–35. DOI: 10.31654/2663-4902-2024-PP-3-27-35.

5. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20 (дата звернення: 16.09.2026).

6. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF (дата звернення: 16.09.2026).

7. Сіданіч І. Л. Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку: проблеми і перспективи : наукова доповідь загальним зборам НАПН України 19 листопада 2021

р. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2021. Т. 3, № 2. С. 1–5. DOI: 10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-10.

8. Танько Т. Духовно-моральні цінності як ознака професіоналізму вихователя сучасного закладу дошкільної освіти. Освітній простір України. 2018. Вип. 13. С. 126–132. DOI: 10.15330/esu.13.126-132.

Скотинянська Аліна,
комбінованого типу «Казка»,
Городоцької міської ради
Хмельницької області

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. *У тезах досліджено проблеми та перспективні напрями реалізації принципу наступності між закладами дошкільної освіти (ЗДО) та початковою школою (НУШ) в умовах сучасних безпекових та технологічних викликів. Проаналізовано інтеграцію Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту початкової освіти крізь призму компетентнісного підходу, цифровізації, психологічної адаптації та педагогіки партнерства з батьками. Обґрунтовано необхідність переходу від академічної підготовки до формування засад емоційної стійкості і м'яких навичок.*

Ключові слова: *Наступність освіти, ЗДО, Нова українська школа, емоційно-етичне навчання (SEL), цифровізація освітнього процесу, психологічна адаптація, гейміфікація, освітні втрати.*

. Вступ. Зміни в суспільстві, зумовлені безпековими викликами та змішаним або дистанційним форматом навчання, ставлять нові вимоги до наступності між дошкільною та початковою ланками. Наступність сьогодні — це не просто «передача» знань про букви чи цифри, а створення безбар'єрного, психологічно безпечного та цифрового освітнього простору, у якому першокласник продовжує природний розвиток без травматичних зламів.

Основна частина. Сучасний вектор наступності спирається на єдність Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту початкової освіти. Сучасний першокласник часто стикається з нестабільністю освітнього середовища, вимушеним переходом на дистанційне чи змішане навчання, браком живого спілкування з однолітками та підвищеним рівнем тривожності. У цих умовах фокус наступності зміщується з суто академічного на психоемоційну адаптацію**:** формування емоційної стійкості, відчуття безпеки та мотивації до навчання.

Ігрова діяльність. Гра залишається провідним інструментом навчання як у дитячому садку, так і в 1–2 класах. Перехід від гри до навчання має бути м'яким через технології edutainment (навчання через гру) та гейміфікацію.

Розвиток soft skills: Сучасне дитинство вимагає фокусу на критичному мисленні, креативності, комунікації та навичках вирішення проблем, які закладаються в ЗДО та систематизуються в школі.

Психоемоційна адаптація та SEL-підхід у кризисних умовах де ключовою ланкою наступності стає психолого-педагогічна підтримка та збереження ментального здоров’я здобувачів освіти.

Соціально-емоційне та етичне навчання (SEL): Впровадження наскрізних вправ на саморегуляцію, розпізнавання емоцій та подолання тривожності як у ЗДО, так і в початковій школі.

Спільний супровід - трикутник партнерства (ЗДО/Школа — Дитина — Батьки). Інформування батьків про те, що готовність до школи — це психологічна та зрілість емоційно-вольової сфери, а не вміння читати на швидкість. Для ефективної наступності в сучасних реаліях необхідна системна співпраця вихователів, вчителів, психологів та батьків: спільне планування. проведення спільних педагогічних рад, майстер-класів та засідань методичних об'єднань. Для зниження страху перед невідомим проводяться віртуальні та очні екскурсії: ознайомлення дошкільнят з інфраструктурою школи (класи, укриття, ігрові зони).

Формування єдиної стратегії підтримки. розробка індивідуальних траєкторій розвитку для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та дітей, які перебувають у стресовому стані. Забезпечення справжньої, а не формальної наступності дозволяє зберегти дитиноцентричний підхід, мінімізувати дезадаптацію та створити єдиний безпечний освітній простір для гармонійного розвитку дитини.

Висновок. Наступність дошкільної та початкової освіти в сучасних умовах є цілісною системою, яка базується на людиноцентричності, збереженні психічного здоров'я та впровадженні інноваційних освітніх технологій. Головним результатом сучасної наступності є не готовність дитини до предметного навчання, а її готовність до самореалізації, та комфортного входження в новий шкільний соціум.

Список використаних джерел

1.Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / наук. керівник Піроженко Т. О. Київ, 2021. 38 с.

2.Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02. 2018 р. № 87 (у редакції постанови КМУ від 24 липня 2019 р. № 688).

3.Гавриш Н., Кіндрат IR. Наступність і перспективність у роботі закладу дошкільної освіти і школи в умовах впровадження НУШ. Дошкільне виховання. 2022. № 4. С.3–8.

4.Покроєва Л., Рябова З. Інноваційні підходи до забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти в умовах сьогодення. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023. № 2 (126). С. 45–56.

5.Сергєєва В. Ф. Психолого-педагогічна адаптація дітей старшого дошкільного віку до умов навчання в початковій школі: методичний посібник. Київ : Оріон, 2023. 112 с.

Сопільник Алла,
викладачка кафедри
управління та адміністрування,
методистка відділу менеджменту
закладів дошкільної та загальної середньої освіти
Донецького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

СКАРБНИЧКА ДИСТАНЦІЙНИХ ПРАКТИК ДОШКІЛЛЯ: ОБЛАСНІ МЕТОДИЧНІ ІНІЦІАТИВИ ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

Анотація. *У тезах представлено досвід організації обласних методичних ініціатив у сфері дошкільної освіти як інструменту професійного обміну та поширення ефективних педагогічних практик у закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО) в умовах дистанційного та змішаного навчання, розкрито сутність авторської ідеї «Скарбнички дистанційних практик дошкілля» (далі – Скарбничка) як*

систематизованого ресурсу педагогічних ідей, методичних знахідок, цифрових та інтерактивних матеріалів, створених та апробованих педагогами. На прикладі методичних апгрейдів, вебвітрин та конкурсу-проєкту показано механізм професійного обміну: створення – апробація – презентація – поширення – адаптація педагогічного досвіду, обґрунтовано значення такого підходу для розвитку професійної, цифрової та інноваційної компетентності педагогів.

Ключові слова: *дошкільна освіта, дистанційне навчання, педагогічні практики, методична робота, професійний розвиток, цифрові технології, інноваційна діяльність, педагогічний досвід.*

Сучасна дошкільна освіта функціонує в умовах постійних трансформацій, спричинених, зокрема, воєнним станом, необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу, розширенням дистанційного та змішаного форматів його організації. Відповідно до чинного Положення про дистанційну форму здобуття дошкільної освіти, дистанційна форма передбачає індивідуалізований процес здобуття дошкільної освіти за опосередкованої взаємодії учасників освітнього процесу з використанням сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій і за обов'язкової участі батьків [2]. Отже, перед педагогічною спільнотою постає завдання не лише опановувати цифрові інструменти, а й знайти ефективні способи їх застосування.

Актуальність проблеми посилюється тим, що якість дистанційної взаємодії з дошкільниками значною мірою залежить від професійної готовності педагога забезпечувати реалізацію змісту дошкільної освіти відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», «дошкільна освіта — процес і результат всебічного розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей та формування у них необхідних життєвих навичок і компетентностей до початку здобуття початкової освіти» [1]. У таких умовах особливого значення набуває здатність педагога добирати адекватні форми, методи та цифрові ресурси для реалізації освітніх завдань. Дослідження розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників засвідчують значущість системної методичної підтримки та практико-орієнтованого професійного навчання [3].

У сучасних умовах методична робота має переходити від моделі «передачі готових рекомендацій» до моделі професійного обміну, за якої педагог є активним творцем, апробатором і поширювачем власного досвіду. Саме такий підхід покладено в основу формування Скарбнички.

Під Скарбничкою розуміємо систематизовану сукупність педагогічних ідей, методичних знахідок, цифрових ресурсів та інтерактивних матеріалів, створених та апробованих педагогами дошкільної освіти Донеччини. Її цінність полягає не в накопиченні матеріалів як таких, а в забезпеченні можливості їх професійного осмислення, поширення та творчої адаптації іншими педагогами.

Інструментом наповнення такої Скарбнички стали обласні методичні заходи, зорієнтовані на активізацію професійної творчості педагогів та поширення ефективного досвіду. Так, під час проведення методичного апгрейду «Скарбничка дистанційних практик дошкілля» було узагальнено, систематизовано та представлено ефективний педагогічний досвід організації освітнього процесу в умовах дистанційного та змішаного навчання в закладах дошкільної освіти.

Окремим напрямом стала вебвітрина «Книга – віконце в чарівний світ», спрямована на представлення сучасних методичних підходів і творчих напрацювань педагогів щодо формування у дошкільників культури читання. Учасники презентували інтерактивні посібники, цифрові матеріали, творчі завдання, ігрові прийоми та інші інструменти зацікавлення дітей книгою. В умовах дистанційної взаємодії це особливо

важливо, оскільки книга може стати засобом не лише мовленнєвого та літературного розвитку, а й емоційного контакту дитини з педагогом і батьками.

Цікавим прикладом пошуку та апробації нестандартних педагогічних рішень стала вебвітрина «Кіндервіль: розвивальні можливості іграшок “Кіндер-сюрприз”». У її межах педагоги ділилися власними методичними прийомами щодо розвитку компетентностей дошкільників через використання знайомих дітям іграшок. Практична цінність такого підходу полягає в переосмисленні звичайного предмета як педагогічного ресурсу: іграшка стає стимулом для мовленнєвої, пізнавальної, творчої, математичної, соціальної та ігрової активності дитини.

Ще одним майданчиком професійного обміну стала Палітра методичних знахідок «Адвенткалендар як інноваційна ігрова форма навчання та виховання в ЗДО». Представлені педагогічні практики засвідчили потенціал адвенткалендаря як засобу засобу підтримання інтересу та мотивації дошкільників, структурування часу до очікуваної події, організації щоденної пізнавальної активності, розвитку самостійності й творчості. Водночас цю форму легко адаптувати до дистанційного навчання – у вигляді цифрового календаря, серії інтерактивних завдань, відеоповідомлень або спільних завдань для дитини та батьків.

Важливе ціннісне спрямування мала вебвітрина «Горизонти пізнання маленького українця». Її метою стало поширення творчих здобутків педагогів щодо формування у дітей дошкільного віку патріотизму, національної гідності та ідентичності як складників гармонійної, соціально активної та духовно багатої особистості. Представлені практики продемонстрували, що дистанційний формат може бути використаний не лише для передачі освітнього контенту, а й для створення емоційно насиченого простору пізнання дитиною своєї країни, культури, традицій і цінностей.

Обласний конкурс-проєкт «Цифрова Донеччина: від інструменту до результату», зокрема номінація «Цифрова пісочниця: інновації в дошкіллі», стали майданчиком для представлення ефективних цифрових рішень у дошкільній освіті. Педагоги презентували інтерактивні ігрові методики, цифрові дидактичні ігри, авторські матеріали, інструменти автоматизації роботи та цифрової комунікації з батьками. Важливим критерієм оцінювання представлених практик була методична доцільність цифрових інструментів, відповідність віковим особливостям дітей, безпечність, а також гармонійне поєднання з традиційними формами дитячої гри.

Спільною рисою цих ініціатив є спрямованість на професійний розвиток педагога через практичну діяльність. Такий підхід узгоджується із сучасними орієнтирами професійного розвитку працівників дошкільної освіти, що передбачають формування загальних і фахових компетентностей та реалізацію особистісно орієнтованого, компетентнісного, інтегрованого й діяльнісного підходів [5]. Водночас актуальні нормативні документи МОН України визначають розвиток професійної компетентності педагогів та підтримку різних типів організації освітньої діяльності як важливі умови забезпечення якості дошкільної освіти [6].

Результативність такої методичної роботи доцільно розглядати не лише через кількість проведених заходів, а насамперед через створення професійного ланцюжка: педагогічна ідея → творча розробка → практична апробація → презентація → професійний обмін → поширення → адаптація та використання іншими педагогами. Саме цей алгоритм перетворює окрему педагогічну знахідку на колективний професійний ресурс. Перспективність такого підходу полягає й у формуванні відкритого методичного середовища, де педагог не лише отримує готові рішення, а й створює, апробує, презентує та поширює власні практики. У результаті підвищується інноваційна культура педагогів, активізується їхня творчість, розвивається цифрова та професійна компетентність, а дистанційний і змішаний формати поступово перетворюються з вимушеного способу організації освітнього процесу на простір нових педагогічних можливостей.

Поширення та використання педагогічних матеріалів, представлених у Скарбничці, здійснюється з дотриманням Закону України «Про академічну доброчесність» [4]. У матеріалах зазначається автор і джерело походження тієї чи іншої знахідки: чітко розмежовуються запозичені матеріали, ідеї, розробки чи окремі елементи та власні методичні доповнення. Адаптація педагогічної практики не передбачає привласнення авторства, а має супроводжуватися коректним зазначенням внеску автора оригінальної розробки та характеру власних змін чи доповнень. Такий підхід забезпечує прозорість поширення педагогічного досвіду, сприяє взаємній повазі до професійного доробку педагогів і формуванню культури академічної доброчесності у професійному середовищі.

Отже, Скарбничка дистанційних практик дошкілля є не лише ресурсом для накопичення та поширення методичних матеріалів, а дієвим механізмом професійної взаємодії педагогів, що поєднує створення, апробацію, презентацію, обмін і творче переосмислення педагогічного досвіду. Її цінність полягає у створенні відкритого професійного середовища, у якому педагог виступає не пасивним споживачем готових методичних рішень, а активним автором та учасником професійного обміну.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 06.09.2026).
2. Про затвердження Положення про дистанційну форму здобуття дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 26.06.2025 № 926. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0996-25 (дата звернення: 06.09.2026).
3. Касьян С. П., Олійник В. В., Кондратова Л. Г., Гущина Н. І. Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників в умовах дистанційного навчання на основі хмарного сервісу. Information Technologies and Learning Tools. 2021. Т. 86, № 6. С. 268–288. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729439/ (дата звернення: 06.09.2026).
4. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20 (дата звернення: 06.09.2026).
5. Про методичні рекомендації щодо впровадження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : лист Міністерства освіти і науки України від 20.12.2022 № 1/15511-22. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-metodichni-rekomendatsiyi-shodo-vprovadzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 06.09.2026).
6. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо різних типів організації освітньої діяльності у сфері дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2025 № 45. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-prohramy-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohiv-doshkilnoi-osvity-shchodo-riznykh-typiv-orhanizatsii-osvitnoi-diialnosti-u-sferi-doshkilnoi-osvity (дата звернення: 06.09.2026).
7. Про методичні рекомендації щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2026/2027 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 17.08.2026 № 1/17680-26. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-metodychni-rekomendatsii-shchodo-orhanizatsii-diialnosti-zakladiv-doshkilnoi-osvity-u-20262027-navchalnomu-rotsi (дата звернення: 06.09.2026).
8. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21 (дата звернення: 06.09.2026).

Степанюк Олена,
вихователь ЗДО №3 «Ластівка»
м. Шепетівка
Хмельницької області

БЕЗПЕКА ДИТИНИ В ЦЕНТРІ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: НОВІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. *У статті розглянуто сучасні підходи до створення безпечного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Висвітлено нормативно-правові засади, організаційно-технічні вимоги до облаштування укриттів, алгоритми евакуації та методики психолого-педагогічного супроводу вихованців. Обґрунтовано необхідність цілісного поєднання фізичної, цивільної, психологічної, соціальної, інклюзивної та інформаційної безпеки для збереження життя, здоров'я та забезпечення емоційного благополуччя дітей дошкільного віку.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, безпечне середовище, безпека дитини, психологічна безпека, цивільний захист, інклюзивність, стресостійкість, культура безпеки.*

Дошкільне дитинство становить фундаментальний етап у становленні особистості, протягом якого формуються фізичні, психічні, емоційні та соціальні основи здоров'я та загального благополуччя дитини. Забезпечення безпеки вихованців у закладах дошкільної освіти (ЗДО) традиційно належало до пріоритетних завдань педагогічної науки та практики. Однак сучасний соціально-політичний контекст в Україні, зумовлений повномасштабною військовою агресією, кардинально трансформував зміст, структуру та практичні векторні орієнтири поняття «безпечне освітнє середовище».

Якщо в умовах мирного часу під безпечним освітнім середовищем розуміли насамперед дотримання санітарно-гігієнічних норм, вимог охорони праці, техніки безпеки під час організації ігор та навчальних занять, а також профілактику дитячого травматизму, то сьогодні цей концепт набув комплексного, системного та багаторівневого характеру. Сучасне безпекове середовище ЗДО охоплює фізичну та цивільну безпеку, психологічний комфорт, емоційну захищеність, соціальну адаптованість, інклюзивну доступність, мінну просвіту та інформаційно-цифрову гігієну [1; 2].

Актуальність дослідження зумовлена нагальною потребою розробки, систематизації та практичного впровадження ефективних організаційно-педагогічних підходів до захисту життя і здоров'я учасників освітнього процесу в умовах постійних воєнних загроз, повітряних тривог та системного стресу. Реструктуризація діяльності дошкільних закладів вимагає не лише оновлення матеріально-технічної бази та облаштування захисних споруд, а й перегляду методик освітньої роботи, алгоритмів взаємодії з дітьми та їхніми батьками, а також технологій психологічної підтримки [3; 4].

Нормативно-правовою основою для створення безпечного освітнього простору в ЗДО виступають Закон України «Про дошкільну освіту» [2], Концепція безпеки закладів освіти [3], Постанова КМУ від 07.07.2025 № 818 «Про затвердження Порядку організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти» [4], Постанова КМУ від 26.11.2025 № 1557 «Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти» [5], а також Лист МОН від 20.06.2023 № 1/8820-23 «Про організацію безпечного освітнього простору в закладах дошкільної освіти та обладнання укриттів» [1].

Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування та практичне розкриття новітніх підходів до формування безпечного освітнього середовища у ЗДО в умовах сучасних викликів, визначення алгоритмів дій персоналу та розробка комплексних методів психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку.

1. Науково-теоретичні засади та нормативно-правове регулювання безпечного освітнього середовища в ЗДО

Аналіз сучасної педагогічної та психологічної літератури засвідчує, що безпечне освітнє середовище дошкільного закладу — це цілісна динамічна система матеріально-технічних, дидактичних, організаційних, психологічних та соціальних умов, яка унеможливлює вплив небезпечних чинників, гарантує захист життя і здоров'я дітей, а також сприяє їхньому повноцінному розвитку [1; 5]. В умовах воєнного стану дана система базується на принципі дитиноцентризму, де найвищою цінністю визнається життя, фізичне та ментальне здоров'я кожної дитини.

Відповідно до Положення про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в установах і закладах освіти (наказ МОН України від 26.12.2017 № 1669) та чинного законодавства, персональну відповідальність за створення безпечних і нешкідливих умов перебування дітей у ЗДО покладено на керівника закладу [1]. Водночас реалізація державних безпекових норм є спільним завданням засновника ЗДО, військово-цивільних адміністрацій, ДСНС та всього педагогічного колективу.

Основним критерієм готовності ЗДО до організації освітнього процесу в очному або змішаному форматах є наявність функціонуючого укриття, що відповідає нормативним вимогам ДСНС [1; 6]. Серед ключових показників готовності ЗДО виокремлюють наступні структуровані індикатори [1]:

— наявність у закладі укриття або найпростішого укриття, яке пройшло спеціальну технічну та санітарно-епідеміологічну експертизу і має відповідний акт прийомки;

— функціонування чіткої та відпрацьованої системи оповіщення персоналу й вихованців про загрозу виникнення надзвичайних ситуацій різного характеру;

— наявність детальних, візуалізованих і затверджених інструкцій та планів евакуації для працівників закладу з урахуванням різних режимних моментів;

— систематичне проведення практичних навчань, тренувань та інструктажів для педагогічного й обслуговуючого персоналу щодо дій в екстремальних ситуаціях та домедичної допомоги;

— забезпечення комплексної мінної безпеки території ЗДО, систематичний огляд прилеглої ділянки та проведення просвітницької роботи з вихованцями;

— дотримання санітарно-гігієнічних вимог (Санітарний регламент для ЗДО) [6] та надання освітньому процесу чіткої оздоровчо-профілактичної спрямованості.

2. Організаційно-технічні вимоги до облаштування укриттів як освітнього осередку ЗДО

Захисна споруда (укриття) у закладі дошкільної освіти розглядається як повноцінний, адаптований компонент освітнього середовища ЗДО, в якому продовжується життєдіяльність дітей, реалізуються завдання розвитку та виховання [1]. Організація укриття здійснюється за засновницькі кошти з дотриманням рекомендацій ДСНС (лист від 14.06.2022 № 03-1870/162-2) [1].

У підвальних приміщеннях при ремонті стін перевага надається фарбам світлих тонів (бежевий, персиковий, світло-зелений), що підвищує рівень освітленості. Для нейтралізації психологічного тиску замкненого простору застосовується художнє оформлення стін із зображенням казкових персонажів. Освітлення має бути комбінованим із можливістю перемикання на аварійне джерело живлення [1].

Внутрішній простір укриття підлягає обов'язковому функціональному зонуванню з урахуванням вікових та фізіологічних потреб дітей [1; 7]:

1. Зона відпочинку та сну: обладнується стільчиками, лавами, раскладушками або м'якими матами з можливістю розміщення дітей для тривалого перебування чи денного відпочинку.

2. Ігровий осередок: оснащується килимовим покриттям, контейнерами з іграшками, які легко піддаються дезінфекційній обробці (пластикові, дерев'яні конструктори, машинки, ляльки).

3. Осередок пізнавально-розвивальної діяльності та творчості: забезпечується столами, стільцями, настільно-друкованими іграми, пазлами, шашками, шахами, матеріалами для малювання, ліплення, аплікацій з паперу та природних матеріалів.

4. Осередок театралізованої діяльності: містить атрибути для лялькового, пальчикового та теневого театрів, що є ефективним інструментом для арттерапії та зняття емоційного напруження.

5. Осередок релаксації та психологічного розвантаження: м'які пуфи, подушки, бескаркасні меблі, засоби для сенсорного заспокоєння.

Укриття забезпечується автономним запасом бутильованої питної та технічної води, біотуалетами, засобами гігієни. Критично важливим є медичний осередок з аптечкою першої домедичної допомоги (стандарти МОЗ/ДСНС), де перебуває медичний працівник. Персонал закладу систематично проходить тренінги «Перша допомога дітям» [1; 6].

3. Алгоритми та методичні аспекти підготовки вихованців і персоналу до евакуації та дій у надзвичайних ситуаціях

Основноположним документом ЗДО у безпековій сфері є План реагування на надзвичайні ситуації та спеціальні інструкції для працівників [1]. Оповіщення здійснюється через системи сирен, гучномовці, мобільні додатки («Повітряна тривога») та внутрішню сигналізацію закладу. У приміщеннях та на території розміщуються яскраві покажчики напрямку руху до укриття. Керівник призначає відповідальних осіб за евакуацію, супровід та перевірку приміщень [1].

Методика підготовки дітей до евакуації має глибоко враховувати їхні вікові та психоемоційні особливості [1]:

— Старший дошкільний вік: значення укриття пояснюється через казки та анімовані ролики («Сирена — моя помічниця»). Під час зборів та руху застосовується пісня-руханка «Крокуй до укриття», що ритмізує ходу та знімає тривожність.

— Молодший та середній дошкільний вік: слідування до укриття організовується у формі захопливої гри: «Шукаємо їжачка», «Таємнича печера», «В гості до казки», «Країна казок», «Таємна кімната». Игра відволікає увагу від тривожних звуків.

За групами раннього та молодшого віку закріплюються додаткові працівники для допомоги вихователю при одяганні дітей [1]. Рух здійснюється двома колонами в супроводі вихователя (на початку) та помічника вихователя (у кінці). Для тримання строю застосовується «безпекова мотузка» з кольоровими вузликами або прив'язаними іграшками. Сходи обладнуються подвійними поручнями для дорослих та дітей [1].

Після прибуття в укриття вихователь проводить звірку дітей за списком. У разі виявлення відсутності дитини негайно вводиться в дію План пошуку дитини. Якщо тривога лунає на прогулянці, діти спрямовуються до укриття через найближчий вихід [1].

Особливо регламентовано дію під час денного сну чи прийому їжі. Принциповим є правило: укриття ЗДО розраховане виключно на учасників освітнього процесу. Батьки не мають права забирати дитину з укриття під час повітряної тривоги, а педагогам заборонено відпускати вихованців до відбою. У разі приведення дитини під час тривоги, прийом не здійснюється до відбою [1].

4. Індивідуальні засоби безпеки, персональні картки та дії при раптовій загрозі

Забезпечення індивідуального захисту передбачає підготовку персонального «тривожного» рюкзака. Батьки заздалегідь комплектують рюкзак дитини: улюблена іграшка (знайомий предмет, що дарує відчуття безпеки), сімейна фотографія, компактний ліхтарик, питна вода, перекус, індивідуальні медикаменти [1; 14].

Обов'язковим є наявність інформаційно-контактної картки дитини (ПІБ дитини, телефони батьків та близьких родичів, домашня адреса, специфічні медичні дані про алергії чи особливості здоров'я). Вихователь готує загальний список дітей із контактними даними [1].

У разі раптового обстрілу, коли евакуація до сховища неможлива через брак часу, застосовується «правило двох стін» або перехід у приміщення без вікон [1]. Вимушена термінова евакуація з самого укриття проводиться у разі [1]:

1) виникнення конструктивних пошкоджень будівлі або укриття, що загрожують обвалом;

2) затоплення приміщення внаслідок пошкодження комунікацій;

3) виникнення пожежі в укритті або критичного задимлення з чадним газом;

4) досягнення граничних параметрів повітряного середовища (зниження рівня кисню).

5. Психолого-педагогічний супровід, збереження емоційного благополуччя та розвиток стресостійкості

Перебування в укритті супроводжується психоемоційним навантаженням. Ключовим завданням педагога є стабілізація емоційного стану вихованців та розвиток їхньої стресостійкості [1; 3; 8].

Після розміщення та перевірки списків застосовуються вправи: «Потягушки» (для зняття м'язового спазму), вправа «Обійманці», дихання за схемою «квадрат», ігри малої рухової активності, створення «кола безпеки» [1; 18].

Для зниження тривожності від гучних звуків сирен використовується переключення слухового каналу сприйняття [1]: хоровий спів дитячих чи патріотичних пісень; декламування віршів; «говоріння пошепки»; імітація звуків природи та тварин; прослуховування дитячих аудіоказок (канал «Павлуша і Ява») [1; 19; 20].

Застосовується ресурсна література: казки В. Прачової «Котики» (частини «На межі», «Повітряна тривога»), збірки С. Дерманського «Вірші для малят», матеріали проєкту «Живі письменники дошкілля. Книжка заспокоює» [1; 17; 20].

Для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) застосовуються візуальні картки-піктограми (PECS), шумопоглинаючі навушники, сенсорні іграшки та затишна зона розвантаження [1; 4; 46].

6. Формування культури безпечної поведінки, соціально-цифрова безпека та партнерство з родиною

Формування культури безпечної поведінки реалізується через діяльнісний підхід. Метою є не залякування дитини, а формування свідомої обережності та розуміння алгоритмів звернення по допомогу [1; 47; 48]. Правила безпеки інтегруються у щоденну діяльність: сюжетно-рольові ігри («Рятувальники», «Пожежна служба»), розв'язання ситуативних завдань «Що робити, якщо...», дидактичні квести [1; 48].

Соціальний вимір безпеки передбачає створення атмосфери, вільної від насильства, булінгу, мобінгу чи дискримінації, формування емпатії та ненасильницького спілкування [45; 46].

Інформаційно-цифрова безпека вимагає від педагогів дотримання закону про захист персональних даних: забороняється публікація у відкритому доступі фото облич вихованців, фотографій укриттів із прив'язкою до геопозиції чи відомостей про режим ЗДО [1; 29]. З батьками розбудовується партнерство через консультації, пам'ятки та єдині вимоги до безпеки [1; 50].

7. Практичні рекомендації щодо вдосконалення безпекового освітнього середовища в ЗДО

На основі аналізу нормативно-правових документів та практичного досвіду розроблено практичні рекомендації для ЗДО:

1. Проводити щоквартальний системний аудит безпеки будівлі, укриття, території та системи оповіщення.

2. Розмістити наочні візуальні алгоритми дій під час НС для вихованців та працівників закладу.

3. Впровадити щотижневі короткі тренування з евакуації для відпрацювання автоматизму без паніки.

4. Систематично поповнювати та оновлювати дидактичний, ігровий та матеріально-технічний фонд укриття.

5. Впроваджувати елементи арттерапії, казкотерапії та дихальних технік у щоденний освітній процес.

6. Організовувати тренінги для персоналу із залученням фахівців ДСНС та медиків щодо надання домедичної допомоги.

7. Дотримуватися вимог кібергігієни та захисту персональних даних вихованців при використанні ІКТ.

8. Розвивати активне партнерство з батьківською громадою задля єдності вимог до безпечної поведінки.

Висновки

1. Безпечне освітнє середовище в сучасному ЗДО є комплексною системою, яка охоплює фізичну, цивільну, психологічну, соціальну, інклюзивну та інформаційну безпеку, спрямовану на збереження життя, здоров'я та ментального благополуччя вихованців у сучасних умовах.

2. Нормативною основою діяльності ЗДО виступають Закон України «Про дошкільну освіту», Концепція безпеки закладів освіти, Базовий компонент дошкільної освіти та інструктивні листи МОН і ДСНС. Основною передумовою очної освіти є наявність облаштованого укриття.

3. Укриття ЗДО трансформується у повноцінний освітній осередок зі світлим оформленням, зонованим простором (відпочинок, ігри, навчання, релаксація), забезпеченням режимних процесів та медичного супроводу.

4. Евакуація базується на вікових психолого-педагогічних методиках (ігрові сюжети для молодших, пісні-руханки для старших дошкільників, застосування «безпекової мотузки»).

5. Психологічна стійкість формується через дихальні та тілесні вправи, переключення слухового сприйняття, читання ресурсної літератури та інклюзивну адаптацію для дітей з ООП.

6. Культура безпеки формується через діяльнісний підхід та партнерство з родинами за умови суворого дотримання інформаційно-цифрової безпеки.

Список використаних джерел

1. Про організацію безпечного освітнього простору в закладах дошкільної освіти та обладнання укриттів : Лист Міністерства освіти і науки України від 20.06.2023 № 1/8820-23. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 08.09.2026).

2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20 (дата звернення: 08.09.2026).

3. Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.04.2023 № 301-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80 (дата звернення: 08.09.2026).

4. Про затвердження Порядку організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 07.07.2025 № 818. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/818-2025-%D0%BF (дата звернення: 08.09.2026).

5. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF (дата звернення: 08.09.2026).
6. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів дошкільної освіти : наказ Міністерства охорони здоров'я України від 24.03.2016 № 234. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16 (дата звернення: 08.09.2026).
7. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція. Затверджено наказом МОН України від 12.01.2021 № 33. Київ, 2021. 38 с.
8. ДСТУ 8302:2015. Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання. Київ : ДП «УкрНДНЦ», 2016. 17 с.

Стецюк Катерина,
вихователь
Хмельницького ЗДО№ 48
«Червона квіточка»
Хмельницької області

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: НОВІ ВИМІРИ БЕЗПЕКИ

Анотація. *У статті розглянуто сучасне розуміння безпечного освітнього середовища закладу освіти та визначено основні його складові. Проаналізовано фізичний, психологічний, соціальний, інформаційний і цифровий виміри безпеки, а також особливості їх забезпечення в умовах воєнного стану. Обґрунтовано необхідність переходу від реагування на окремі загрози до комплексного формування культури безпеки всіх учасників освітнього процесу.*

Ключові слова: *безпечне освітнє середовище, заклад освіти, фізична безпека, психологічна безпека, цифрова безпека, кібербезпека, булінг, воєнний стан.*

Сучасний заклад освіти є не лише місцем здобуття знань і формування компетентностей, а й важливим соціальним простором, у якому дитина проводить значну частину свого життя. Саме тому, створення безпечного освітнього середовища є однією з ключових умов забезпечення якісної освіти, збереження фізичного і психологічного здоров'я та повноцінного розвитку особистості. В умовах сучасних суспільних викликів поняття безпеки закладу освіти набуває значно ширшого змісту, ніж традиційне дотримання санітарних, протипожежних або будівельних норм.

Відповідно до Закону України «Про освіту», безпечне освітнє середовище визначається як сукупність умов у закладі освіти, що унеможливлюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди. Законодавство безпосередньо пов'язує безпеку не тільки з фізичними умовами, а й із психологічним насильством, дискримінацією, булінгом, кібербезпекою, захистом персональних даних та іншими чинниками [3]. Отже, сучасне розуміння безпеки є комплексним і передбачає захист людини як у фізичному просторі закладу освіти, так і в психологічному, соціальному та цифровому середовищах.

Актуальність проблеми особливо посилилася в умовах повномасштабної війни в Україні. Повітряні тривоги, ракетні та дронові атаки, мінна небезпека, пошкодження освітньої інфраструктури, вимушене переміщення населення та тривалий стрес стали факторами, які безпосередньо впливають на організацію освітнього процесу. У таких умовах безпека закладу освіти повинна розглядатися як динамічна система, здатна не

тільки запобігати загрозам, а й забезпечувати швидке та ефективне реагування на них.

Одним із базових вимірів безпеки є фізична безпека. Вона передбачає створення належних і безпечних умов перебування учнів та працівників у приміщеннях закладу освіти, дотримання санітарних, протипожежних і будівельних норм, забезпечення безпечного харчування, організацію евакуації та готовність до надзвичайних ситуацій. Керівник закладу освіти відіграє важливу роль у забезпеченні таких умов, оскільки саме на рівні управління мають бути сформовані відповідні правила, процедури та алгоритми дій [3].

В умовах війни фізичний вимір безпеки набув нових характеристик. Особливого значення набули захисні споруди цивільного захисту та укриття. Їх наявність, доступність і готовність до використання є необхідною передумовою організації очного освітнього процесу в регіонах, де існує відповідна загроза. Концепція безпеки закладів освіти передбачає комплексний підхід до створення безпечного освітнього середовища та посилення спроможності закладів освіти протистояти сучасним загрозам [4].

Водночас саме поняття укриття не повинно обмежуватися лише наявністю приміщення, у якому можна перечекати небезпеку. Воно має бути доступним для всіх учасників освітнього процесу, відповідати встановленим вимогам та, за можливості, забезпечувати базові умови для тривалого перебування. Особливої уваги потребує доступність укриттів для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення. Отже, фізична безпека має поєднуватися з принципами безбар’єрності та інклюзивності.

Другим важливим виміром є психологічна безпека. Фізично захищене приміщення не може повною мірою вважатися безпечним, якщо дитина постійно перебуває в атмосфері страху, приниження, психологічного тиску або соціальної ізоляції. Психологічна безпека передбачає створення атмосфери довіри, поваги до людської гідності, підтримки та прийняття.

Значну роль у цьому процесі відіграють педагогічні працівники. Учитель не тільки передає знання, а й формує характер взаємодії в учнівському колективі. Демонстрація поважного ставлення до учнів, недопущення приниження, конструктивне вирішення конфліктів і своєчасне реагування на прояви агресії сприяють формуванню психологічно безпечного середовища.

Особливої уваги потребує проблема булінгу та інших форм насильства. Булінг може проявлятися як фізичне, психологічне, економічне або інше насильство, у тому числі із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Порядок реагування на випадки булінгу та застосування відповідних заходів у закладах освіти визначено нормативними документами Міністерства освіти і науки України [1].

Однак ефективна протидія булінгу не повинна обмежуватися реагуванням на вже скоєний випадок. Значно важливішою є системна профілактика. Вона передбачає формування в учнів навичок ненасильницької комунікації, емоційного самоконтролю, взаємоповаги та відповідального ставлення до власних дій. Важливо також, щоб учні знали, до кого вони можуть звернутися в разі виникнення небезпечної ситуації.

Наступним виміром є соціальна безпека. Вона пов’язана зі створенням середовища, у якому відсутні дискримінація, стигматизація та приниження за будь-якою ознакою. Законодавство України визначає рівність можливостей як один із принципів функціонування системи освіти, а сучасний заклад освіти має забезпечувати умови для навчання та розвитку всіх здобувачів освіти [3].

Соціальна безпека особливо важлива в умовах збільшення різноманітності учнівських колективів. Внутрішньо переміщені діти, діти військовослужбовців, учні, які пережили травматичні події, а також діти з особливими освітніми потребами можуть потребувати додаткової уваги та підтримки. Завдання закладу освіти полягає не в

тому, щоб виокремлювати таких дітей, а в тому, щоб створити середовище, у якому кожна дитина має можливість бути повноцінним учасником освітнього процесу.

Особливого значення набуває інклюзивність освітнього середовища. Безпечний простір повинен бути доступним не лише фізично, а й соціально та психологічно. Створення безбар'єрного середовища передбачає усунення фізичних перешкод, забезпечення необхідних умов для навчання та формування культури взаємоповаги. У сучасному законодавстві створення безпечного, здорового та інклюзивного освітнього середовища визначається як складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти [3].

Окремим новим виміром є інформаційна та цифрова безпека. Активне використання цифрових технологій у навчанні розширює можливості доступу до освітніх ресурсів, але водночас створює нові ризики. Серед них — кібербулінг, шахрайство, незаконне використання персональних даних, поширення неправдивої інформації, небезпечний контент та інші кіберзагрози.

У зв'язку з цим цифрова безпека повинна стати невід'ємною складовою освітнього процесу. Учні мають не лише вміти користуватися цифровими інструментами, а й розуміти правила безпечної поведінки в Інтернеті. До таких навичок належать захист персональних даних, використання надійних паролів, критичне оцінювання інформації, обережність під час спілкування з незнайомими особами та вміння повідомляти про небезпечний контент.

Закон України «Про освіту» безпосередньо включає законодавство щодо кібербезпеки та захисту персональних даних до сфери безпечного освітнього середовища [3]. Це свідчить про те, що цифрова безпека вже не є додатковим або другорядним напрямом роботи закладу освіти. Вона є повноправною складовою загальної системи захисту учасників освітнього процесу.

Важливим напрямом є також психосоціальна безпека в умовах війни. Тривале перебування в умовах небезпеки може призводити до емоційного виснаження, тривожності, порушення концентрації уваги та зниження мотивації до навчання. При цьому негативний вплив воєнних подій може стосуватися не лише дітей, а й педагогічних працівників та батьків.

Тому система безпеки закладу освіти повинна включати психологічну підтримку всіх учасників освітнього процесу. Важливими є доступ до психологічної допомоги, формування довірливих взаємин, можливість відкрито говорити про власні переживання та використання педагогічних підходів, які враховують можливий травматичний досвід дітей.

Водночас необхідно враховувати, що психологічна безпека не означає створення середовища, у якому повністю відсутні труднощі або конфлікти. Навпаки, безпечне середовище має забезпечувати можливість конструктивно вирішувати конфліктні ситуації без застосування насильства та приниження. Саме тому важливим результатом освітнього процесу є формування в учнів навичок комунікації, співпраці та мирного врегулювання конфліктів.

Нові виміри безпеки також вимагають розвитку культури безпеки. Культура безпеки передбачає не просто наявність інструкцій і наказів, а сформоване розуміння того, що кожна людина відповідальна за власну безпеку та безпеку інших. Учні, педагоги й батьки повинні знати основні правила поведінки в небезпечних ситуаціях та розуміти алгоритми дій.

Ефективність системи безпеки значною мірою залежить від регулярного практичного відпрацювання таких алгоритмів. Наприклад, проведення тренувань з евакуації, навчання правилам поведінки під час повітряної тривоги, пожежі або іншої надзвичайної ситуації дозволяє зменшити ризик паніки та неправильних дій. При цьому навчання повинно відповідати віковим особливостям дітей і проводитися у формі, яка не створює додаткової психологічної травматизації.

Необхідною умовою є також взаємодія закладу освіти з батьками та громадою. Безпека не може бути забезпечена лише силами адміністрації та педагогічного колективу. Батьки повинні розуміти правила, які діють у закладі, знати алгоритми дій під час надзвичайних ситуацій і бути залученими до формування безпечної поведінки дітей.

Особливу роль відіграє комунікація. У кризовій ситуації інформація повинна бути своєчасною, зрозумілою та достовірною. Недостатня комунікація може призводити до поширення чуток, паніки та недовіри. Тому заклад освіти має заздалегідь визначати порядок інформування учасників освітнього процесу.

Таким чином, сучасне безпечне освітнє середовище доцільно розглядати як багаторівневу систему, що складається з взаємопов'язаних компонентів. Фізична безпека забезпечує захист від безпосередніх загроз життю та здоров'ю. Психологічна безпека створює умови для емоційного благополуччя. Соціальна безпека забезпечує взаємоповагу та недискримінацію. Цифрова безпека захищає учасників освітнього процесу у віртуальному просторі. Усі ці компоненти мають функціонувати не ізольовано, а як єдина система.

Важливою є також профілактична спрямованість роботи. Ефективна система безпеки повинна не лише реагувати на вже наявну загрозу, а й передбачати її виникнення. Для цього необхідно регулярно оцінювати ризики, аналізувати проблемні ситуації, оновлювати алгоритми реагування та проводити відповідне навчання. Саме такий підхід відповідає сучасному баченню безпеки закладів освіти, закріпленому в Концепції безпеки закладів освіти [4].

В умовах швидкої зміни характеру загроз система безпеки також повинна бути гнучкою. Наприклад, якщо раніше основна увага приділялася пожежній та санітарній безпеці, то сьогодні до них додалися кіберзагрози, інформаційні маніпуляції, кібербулінг, воєнні ризики та психологічні наслідки тривалого стресу. Тому нормативна база, освітні програми та практичні заходи безпеки повинні постійно адаптуватися до нових умов.

Особливого значення набуває підготовка педагогічних працівників. Учитель повинен мати не лише професійні педагогічні компетентності, а й базові знання з безпеки, психологічної підтримки, цифрової грамотності та алгоритмів дій у надзвичайних ситуаціях. Підвищення кваліфікації педагогів у цих напрямах є необхідною умовою ефективного функціонування безпечного освітнього середовища.

Не менш важливим є залучення самих учнів до формування культури безпеки. Дитина не повинна бути лише пасивним об'єктом захисту. Вона має поступово набувати компетентностей, які дозволяють самостійно оцінювати ризики, приймати безпечні рішення та відповідально поводитися щодо інших людей. Такий підхід сприяє формуванню особистої відповідальності та життєстійкості.

Отже, сучасне поняття безпечного освітнього середовища виходить далеко за межі фізичної захищеності будівлі. Воно охоплює всі умови, за яких учасники освітнього процесу можуть навчатися, працювати та взаємодіяти без загрози для життя, здоров'я, гідності та особистого простору. Законодавство України вже відображає це розширене розуміння безпеки, включаючи до нього фізичний, психологічний, соціальний та цифровий компоненти [3].

Висновки. Безпечне освітнє середовище є фундаментальною умовою функціонування сучасного закладу освіти. Його створення потребує комплексного підходу, який поєднує фізичну захищеність, психологічне благополуччя, соціальну безпеку, інклюзивність та цифрову грамотність.

В умовах воєнного стану особливого значення набувають захисні споруди, готовність до надзвичайних ситуацій, психологічна підтримка та формування стійкості учасників освітнього процесу. Водночас традиційні загрози, такі як булінг, насильство, дискримінація та недотримання правил безпеки, не втрачають актуальності.

Перспективним напрямом розвитку безпечного освітнього середовища є формування в закладах освіти сталої культури безпеки. Її основою мають бути профілактика ризиків, відповідальність кожного учасника освітнього процесу, взаємоповага, доступність психологічної підтримки, цифрова грамотність і готовність до дій у надзвичайних ситуаціях.

Таким чином, новий вимір безпеки полягає у переході від вузького розуміння захисту від фізичної небезпеки до створення цілісного середовища, у якому захищені життя, здоров'я, психологічне благополуччя, права та гідність кожної людини. Саме такий підхід відповідає сучасним потребам української освіти та створює передумови для її сталого розвитку навіть в умовах значних суспільних викликів.

Список використаних джерел

1. Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2019 № 1646 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0111-20 (дата звернення: 19.08.2026).
2. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі : Указ Президента України від 25.05.2020 № 195/2020 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/195/2020 (дата звернення: 19.08.2026).
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 19.08.2026).
4. Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.04.2023 № 301-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/301-2023-р (дата звернення: 19.08.2026).
5. Безпечне освітнє середовище : рекомендації щодо створення та підтримки безпечного освітнього простору. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2024. ДСТУ 8302:2015. Інформація та документація.

Стребна Ольга,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії
й методики дошкільної, початкової
освіти та мовних комунікацій
Херсонської академії неперервної освіти

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Анотація. *У статті розглянуто актуальні проблеми організації дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання, зумовлені воєнними викликами, вимушеним переміщенням дітей і родин, нерівним доступом до освітніх ресурсів, періодичними перебоями електропостачання та інтернет-зв'язку, необхідністю забезпечення психологічної безпеки й підтримки соціальної взаємодії дітей дошкільного віку. Обґрунтовано необхідність розглядати дистанційний формат не як механічне перенесення традиційного заняття на екран, а як особливу модель педагогічної взаємодії, у якій поєднуються синхронні онлайн-зустрічі, асинхронна діяльність*

дитини, ігрові, дослідницькі, творчі та рухові практики, а також педагогічне партнерство з родиною.

Ключові слова: дошкільна освіта, дистанційна взаємодія, цифрові технології, педагогіка партнерства, гра, діяльнісний підхід, цифрова та психологічна безпека.

Дошкільна освіта є першим освітнім рівнем і важливим фундаментом подальшого розвитку дитини, формування її навчальних і життєвих компетентностей [4, с. 2]. Тому забезпечення її доступності, якості та безперервності є важливою умовою повноцінного розвитку кожного вихованця, особливо в умовах масштабних суспільних викликів. Українська система дошкільної освіти сьогодні переживає період глибоких трансформацій, спричинених повномасштабною війною, руйнуванням і пошкодженням закладів освіти, вимушеним переміщенням родин, тривалими перервами в роботі закладів дошкільної освіти, повітряними тривогами, перебоями з електропостачанням та інтернет-зв'язком. Саме тому традиційні підходи до організації освітнього процесу вже не можуть залишатися єдиними, що зумовлює пошук гнучких форм і моделей дошкільної освіти.

За таких обставин важливого значення набуває гнучкість в організації освітнього процесу. У рекомендаціях для працівників закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану Міністерство освіти і науки України передбачає очну, дистанційну та змішану форми його організації, наголошуючи водночас на безпеці, психологічній стабільності, розвитку дітей та партнерстві з батьками [6, с. 1]. За офіційними даними станом на 1 червня 2024 року, дистанційний і змішаний формати організації освітнього процесу охоплювали понад 190 тисяч вихованців закладів дошкільної освіти України [4, с. 9]. Ці показники засвідчують, що дистанційний формат уже став вагомою складовою організації дошкільної освіти та потребує системного педагогічного й методичного осмислення.

Широке використання дистанційного формату в дошкільній освіті актуалізує питання його відповідності віковим особливостям дітей. Діти дошкільного віку навчаються передусім через гру, рух, безпосередню взаємодію, наслідування, дослідження предметного та соціального середовища, емоційне проживання досвіду. Для них принципово важливими є можливість рухатися, діяти, ставити запитання, експериментувати, взаємодіяти з предметами, змінювати види діяльності, фантазувати, виконувати рольові дії, розпізнавати власні емоції й емоції оточуючих, відчувати присутність однолітків та співпрацювати з ними. Отже, дистанційна взаємодія потребує не механічного перенесення традиційних форм роботи в цифрове середовище, а іншої організації освітнього досвіду дитини. Тому ключове питання дистанційної дошкільної освіти полягає не в тому, як провести заняття через Zoom чи іншу платформу, а в тому, як зберегти дитинство в цифровому середовищі.

Пошук відповіді на це питання потребує звернення до концептуальних засад дошкільної освіти, основу яких становлять компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, інтегрований та соціокультурний підходи. Базовий компонент дошкільної освіти наголошує на самоцінності дошкільного дитинства, провідній ролі гри, активності дитини, педагогіці партнерства та необхідності врахування вікових й індивідуальних особливостей дітей [7, с. 3]. Особливо важливим є положення про те, що освітній процес має максимально активізувати діяльність дитини в пізнанні навколишнього світу, реалізації творчих задумів і набутті власного досвіду. У документі також підкреслено значення гри як провідної діяльності та принципу навчання через гру [7, с. 14]. У дистанційному форматі це актуалізує потребу в таких способах організації освітньої взаємодії, які сприяли б активній участі дитини, її спілкуванню з педагогом та однолітками, дослідницькій і творчій діяльності та забезпечували б вихід за межі суто екранної взаємодії.

Проблематика організації дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання в останні роки стала предметом уваги українських науковців. Окремі її аспекти досліджували Н. Гавриш, Л. Дрозд, Л. Жданюк, Л. Зімакова, О. Косенчук, К. Крутій, І. Новак, О. Тупиця, Т. Швець та інші дослідники [1; 2; 3; 8]. Аналіз наукових та методичних праць дає підстави виокремити кілька взаємопов'язаних напрямів дослідження: теоретичне осмислення дистанційної дошкільної освіти, визначення педагогічних умов її організації, з'ясування ролі партнерської взаємодії з родиною, використання цифрових технологій, а також пошук гнучких способів організації освітнього процесу в умовах кризових ситуацій.

Одним із важливих напрямів наукових пошуків стало теоретичне осмислення дистанційного навчання дітей дошкільного віку та визначення педагогічних засад його організації в умовах воєнного стану. Зокрема, Л. Зімакова, О. Тупиця та Л. Жданюк розглядають дистанційне навчання дошкільників крізь призму педагогіки партнерства, наголошуючи на значенні взаємодії вихователя, дитини та батьків і необхідності вибудовування освітнього процесу на засадах співпраці та комунікації [1, с. 93]. Методичний аспект організації дистанційної роботи з дошкільниками ґрунтовно представлено в матеріалах круглого столу «Проблеми дистанційної освіти дошкільнят», опублікованих у журналі «Дошкільне виховання» [3, С. 21-29]. Учасники обговорення характеризують основні підходи до організації дистантної освіти, конкретизують зміст понять «дистантна освіта» та «дистанційне навчання дошкільнят», а також обґрунтовують онлайн-заняття як спеціально спроєктовану й структуровану педагогічну зустріч [3, с. 21]. Важливість участі родини в такому форматі окремо підкреслює Н. Гавриш, акцентуючи увагу на формуванні культури батьківського супроводу дитини під час онлайн-занять [3, с. 24].

Інший напрям досліджень пов'язаний із цифровізацією дошкільної освіти та використанням онлайн-інструментів в освітньому середовищі. Т. Швець і Л. Дрозд окреслюють переваги та виклики використання цифрових технологій в організації освітньої взаємодії, фокусуючи увагу на розвитку дитини та безпеці цифрового середовища [8, с. 126]. О. Косенчук, І. Новик та інші дослідники наголошують на необхідності пошуку гнучких і адаптивних моделей організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах кризових ситуацій [2, с. 21].

Таким чином, аналіз опрацьованих джерел засвідчує, що дистанційна дошкільна освіта вже має певне теоретичне та методичне підґрунтя. Однак наявні дослідження переважно зосереджені на окремих аспектах її організації, тоді як проблема забезпечення цілісного освітнього досвіду дошкільників у дистанційному форматі потребує подальшого наукового осмислення. Особливого значення набуває пошук таких способів організації освітньої взаємодії, які поєднували б можливості цифрового середовища з віковою потребою дитини в грі, русі, дослідницькій діяльності, безпосередній взаємодії та формуванні власного досвіду.

Мета статті полягає в теоретичному осмисленні актуальних проблем організації дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання та обґрунтуванні підходів до забезпечення змістовної, безпечної й дитиноцентричної онлайн-взаємодії вихователя з дітьми дошкільного віку.

Реалізація цієї мети передусім передбачає переосмислення логіки організації освітньої взаємодії з дошкільниками в цифровому середовищі. В умовах дистанційної роботи вихователь прагне зберегти змістовність і послідовність освітнього процесу, використовуючи звичні способи пояснення, демонстрації матеріалу, постановки запитань та організації завдань. Водночас специфіка дошкільного віку зумовлює необхідність доповнення таких способів іншими формами взаємодії, які дають дітям можливість не лише сприймати інформацію з екрана, а й діяти, досліджувати, рухатися, фантазувати, взаємодіяти з предметним середовищем та спілкуватися з іншими. Важливим педагогічним питанням у цьому контексті є те, як зробити так, щоб

за екранною взаємодією не втрачалися природні для дошкільника способи пізнання світу.

Тому дистанційна взаємодія з дошкільниками потребує переосмислення традиційних педагогічних підходів і їх доповнення діяльнісними формами: не лише «показати – пояснити – перевірити», а й «зацікавити – запросити – діяти – дослідити – обговорити – створити». За такої організації цифровий інструмент виконує роль педагогічного містка, який допомагає поєднати цифрову взаємодію з реальним досвідом дошкільнят. Одним із можливих способів такого поєднання є пошукова гра, яка може органічно доповнювати різноманітні форми роботи вихователя з теми дня. Наприклад, під час вивчення теми «Осінь» педагог може запропонувати вихованцям невелику дослідницьку місію: «Сьогодні ми стаємо мисливцями за осінніми скарбами. Знайди вдома або на прогулянці три речі, які нагадують тобі про осінь». Дитина може знайти листок, каштан, гілочку, яблуко або інший «осінній скарб», а під час зустрічі показати свою знахідку в камеру, розповісти про неї та порівняти її з тим, що знайшли інші діти. У такому разі цифровий простір не замінює реальну діяльність, а допомагає ініціювати її, об’єднати дітей навколо спільного завдання та забезпечити обговорення результатів.

Однією з найбільш відчутних проблем дистанційної дошкільної освіти є обмеженість живої взаємодії. Для дошкільника спілкування з іншими дітьми є не додатковим компонентом, а важливою умовою соціального розвитку. У процесі такої взаємодії вихованці вчаться чекати своєї черги, домовлятися, співпереживати, наслідувати, просити про допомогу, розв’язувати конфлікти та розуміти емоції інших. Онлайн-середовище частково обмежує ці можливості. Тому вихователеві важливо свідомо створювати мікроситуації соціальної взаємодії. Наприклад: «Покажи своєму другові», кожна дитина показує предмет, який знайшла; «Знайди того, у кого...», діти шукають у групі учасника з таким самим кольором предмета; «Закінчи мою історію», кожен додає одне речення; «Передай усмішку», діти по черзі виконують просту емоційну дію. Мета таких активностей не перевірити знання, а створити відчуття: «Я не сам. Я разом з іншими».

Важливою умовою ефективної дистанційної дошкільної освіти є розмежування онлайн-взаємодії та власне освітньої діяльності дитини. Онлайн-зустріч не має охоплювати весь освітній процес: цифровий контакт із вихователем доцільно використовувати для постановки пізнавального завдання, мотивації, демонстрації, інструктажу та спільного обговорення, тоді як значна частина діяльності може відбуватися поза екраном. Дошкільники можуть отримувати завдання для малювання, ліплення, конструювання, рухової активності, сортування предметів, проведення простих дослідів, слухання казки, роботи з книжкою, спостереження за природою чи спільної діяльності з дорослими. Такий підхід дає змогу зберігати діяльнісний характер дошкільної освіти та використовувати цифрові технології відповідно до їхнього педагогічного призначення. Отже, ефективність дистанційної взаємодії визначається тим, яку реальну діяльність запускає цифровий контакт із педагогом.

Проте ефективна дистанційна взаємодія можлива лише за умови доступності цифрових ресурсів для кожної дитини. Одним із суттєвих викликів дистанційної дошкільної освіти є цифрова нерівність, що виявляється в різних можливостях родин користуватися необхідними технічними ресурсами та стабільним інтернет-з’єднанням. Не кожна родина має ноутбук, планшет або можливість регулярно долучатися до синхронних онлайн-зустрічей, а в умовах воєнного стану ці обмеження посилюються перебоями з електропостачанням, повітряними тривогами та іншими безпековими чинниками.

Водночас цифрова нерівність не повинна ставати перешкодою для отримання якісної дошкільної освіти. Тому педагогові доцільно передбачати різні способи залучення дітей до освітньої діяльності: синхронні онлайн-зустрічі, короткі відео- й

аудіоматеріали, завдання для виконання без підключення та спільну діяльність дитини з родиною. Таке поєднання форматів забезпечує більшу гнучкість і дає змогу підтримувати освітній контакт навіть за нестабільних технічних умов. Такий спосіб організації освітньої взаємодії відповідає положенням методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України, у яких забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти та створення якісного, безпечного, здорового й інклюзивного освітнього середовища визначено одним із пріоритетних завдань державної політики у сфері дошкільної освіти [5, с. 2]. Отже, якість дистанційної дошкільної освіти визначається не стільки технічною оснащеністю родини, скільки здатністю педагога забезпечити доступність і гнучкість освітньої взаємодії для кожної дитини. Разом із тим успішність такої організації освітнього процесу значною мірою залежить від участі родини, особливо тоді, коли освітня діяльність продовжується поза межами екрана.

У дистанційному форматі родина стає важливим партнером педагога: батьки створюють умови для діяльності дитини, а педагог визначає її освітній напрям, надає зрозумілі інструкції та спрямовує діяльність [5, с. 26]. У такій ситуації важливо не перетворювати батьків на «асистентів вихователя», а забезпечувати умови для максимальної самостійності дошкільника. Наприклад, під час виконання творчого завдання дорослий може підготувати необхідні матеріали, але надати дитині можливість самостійно обрати спосіб виконання та реалізувати власний задум. Отже, ефективна дистанційна взаємодія ґрунтується на чіткому розподілі ролей: «Батьки забезпечують умови. Дитина – діє. Вихователь – спрямовує». Відповідні цифрові та інформаційно-методичні ресурси для підтримки педагогів і родин систематизовано в методичних рекомендаціях щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2026/2027 навчальному році [5, с. 27].

Зазначені підходи потребують такої організації онлайн-взаємодії, за якої дитина не залишається пасивним слухачем, а переходить від сприймання до дії, дослідження, творчості та спілкування. Одним із можливих варіантів такої організації є запропонована нами *модель «5 К»,* що охоплює п’ять взаємопов’язаних компонентів: контакт, казку, квест, конструювання і творчість, комунікацію. Її особливість полягає в послідовному поєднанні різних видів активності, що дає змогу підтримувати залученість дошкільників і забезпечувати діяльнісне продовження онлайн-взаємодії.

Практичну реалізацію моделі розглянемо на прикладі єдиного сюжетного контексту «Подорож до підводного світу». Такий сюжет дає змогу об’єднати всі компоненти в цілісну послідовність, у якій кожен наступний етап природно продовжує попередній, а онлайн-взаємодія спонукає дошкільників до активної діяльності поза екраном.

Контакт започатковує спільну діяльність, допомагає створити емоційно комфортну атмосферу, відчути присутність інших учасників і налаштуватися на взаємодію. Вихователь може коротко окреслити майбутню діяльність: «Сьогодні ми вирушаємо досліджувати океан. Покажіть свій настрій перед такою мандрівкою?». Діти можуть передати свій настрій за допомогою жесту, руху, смайлика чи кольору. Така коротка емоційна взаємодія дає змогу кожному учасникові бути поміченим і почути інших, створюючи основу для подальшої спільної діяльності.

Казка або короткий сюжет продовжує заданий контекст і створює мотиваційну основу для подальшої діяльності. Вихователь може розповісти: «Маленький восьминіг загубив своїх друзів і не знає, де їх шукати. Допоможемо йому?». У такий спосіб виникає спільна ігрова мета: відшукати мешканців підводного світу та допомогти восьминогу повернути друзів. Сюжет при цьому не є самоціллю, а виконує функцію мотиваційної основи, яка поєднує подальші види діяльності в єдину історію.

Квест спрямовує дошкільників від слухання до активної дії. Першим завданням може бути пошук у власному середовищі: «Знайдіть удома щось синє, що нагадує вам океан». Після повернення до спільного простору діти показують свої знахідки та

пояснюють свій вибір. Наступні завдання можуть бути пов'язані з мешканцями океану: «Покажи, як рухається восьминіг», «Як пливе рибка?», «Як пересувається краб?», «Знайди предмет, який міг би стати будиночком для маленької морської істоти». У такий спосіб квест поєднує пошук, рух, уяву та дослідження найближчого середовища.

Конструювання і творчість дають змогу продовжити сюжет у самостійній діяльності дошкільників. Після виконання квестових завдань вихователь може запропонувати створити мешканця океану з доступних матеріалів: намалювати рибку, зліпити восьминога, виготовити медузу з паперу або сконструювати підводний будиночок із цеглинок «LEGO», кубиків чи коробки. Водночас дошкільник може самостійно обрати персонажа, матеріали та спосіб його створення. Такий компонент забезпечує перехід від виконання запропонованої місії до реалізації власного творчого задуму.

Комунікація завершує окремий цикл діяльності та знову об'єднує учасників у спільному цифровому просторі. Кожен може показати створеного персонажа, розповісти, хто це, де він живе, про що мріє та що відбувається з ним у підводному світі. Діти можуть поставити одне одному запитання або разом скласти коротку історію про морських мешканців. При цьому увага зосереджується не на правильності виконання завдання, а на можливості представити власний задум, почути інших і долучитися до спільної історії.

Таким чином, модель «5 К» дає змогу організувати онлайн-заняття не як тривале перебування дошкільника перед екраном, а як послідовність коротких епізодів взаємодії, які спонукають до реальної діяльності, дослідження, творчості та спілкування. Її цінність полягає саме в тому, що цифровий простір використовується як засіб педагогічної організації досвіду, а не як заміна живої діяльності дитини.

Важливо також, що модель «5 К» не передбачає обов'язкового відтворення всіх компонентів під час кожної онлайн-зустрічі. Залежно від віку дітей, мети, теми, технічних можливостей родин та безпекової ситуації педагог може змінювати їхню тривалість, послідовність і співвідношення. В одних випадках основою може бути сюжетна історія та пошукове завдання, в інших – творча діяльність і подальше обговорення її результатів. Така варіативність дає змогу зберігати головний принцип дистанційної дошкільної освіти: дитина має не лише слухати й дивитися, а діяти, досліджувати, створювати та взаємодіяти з іншими.

Саме орієнтація на активну діяльність дитини відкриває можливість використовувати в дистанційному форматі різноманітні види практичної та пізнавальної роботи. Одним із них є дослідницька діяльність, яка дає змогу дошкільникам безпосередньо взаємодіяти з предметами та явищами навколишнього світу. Наприклад, вихователь може запропонувати дітям простий дослід із доступними домашніми матеріалами: визначити, які предмети тонуть, а які залишаються на поверхні води. Перед початком досліду дошкільники висловлюють свої припущення, а після його проведення порівнюють отриманий результат із початковими прогнозами. У такому форматі онлайн-зустріч не замінює дослід, а лише організовує його: ставить запитання, спрямовує увагу вихованців та створює можливість для подальшого обговорення результатів.

Ще одним прикладом діяльнісного продовження онлайн-взаємодії є поєднання *цифрового середовища з дитячою книгою*. Вихователь може продемонструвати обкладинку книги, окрему ілюстрацію або предмет, пов'язаний із сюжетом, і запропонувати дітям спрогнозувати зміст майбутньої історії. Після слухання твору, прочитаного вихователем, дошкільники можуть намалювати улюбленого героя, придумати інший фінал, передати образ героя за допомогою рухів, інсценізувати окрему сцену або створити власну книжкову закладку. У такому форматі цифровий простір використовується не як заміна книзі, а як засіб зацікавлення нею та переходу

до безпосереднього спілкування дитини з літературним твором і власної творчої діяльності.

Творча діяльність природно створює можливість для подальшої *комунікації, обговорення та обміну враженнями*. Для розвитку мовлення та соціальної взаємодії доцільно використовувати завдання, у яких дитина стає активним учасником спільного обговорення. Наприклад, у форматі «Музей у моєму домі» кожен дошкільник обирає предмет, який має для нього певне значення: іграшку, книжку, чашку, світлину, камінчик або малюнок. Далі він презентує свій вибір іншим: розповідає про нього, пояснює, чому обрав саме цю річ, і відповідає на запитання однолітків. Цінність такої діяльності полягає не лише в розвитку мовлення, а й у створенні ситуації взаємної уваги, коли кожна дитина отримує можливість бути почутою та водночас слухати інших.

Розвиток мовлення та спільна діяльність природно пов'язані з емоційним досвідом вихованців, тому окремої уваги потребує *емоційно-соціальна взаємодія.* Її можна підтримувати за допомогою коротких рольових ігор, спільних історій, вправ на розпізнавання емоцій, обговорення добрих учинків або простих творчих завдань. У цьому випадку цифрове середовище створює простір для зустрічі, однак зміст діяльності виходить за межі екрана й пов'язується з реальними переживаннями, стосунками та досвідом дитини.

Отже, дистанційна дошкільна освіта в сучасних українських реаліях є одним із механізмів забезпечення безперервності освітнього процесу, однак її ефективність значною мірою залежить від педагогічної доцільності використання цифрових технологій. Організація онлайн-взаємодії має ґрунтуватися на дитиноцентризмі, діяльнісному та ігровому підходах, педагогіці партнерства, безпеці й доступності. Доцільною є організація коротких, емоційно насичених освітніх ситуацій, у яких цифрове середовище стає містком до реальної діяльності дошкільників, а не її заміною.

Перспективним орієнтиром такої взаємодії є послідовність: «зацікавити – запросити – діяти – дослідити – обговорити – створити», що дає змогу поєднати цифрову комунікацію з активною діяльністю дітей. За таких умов вихователь виступає не лише джерелом інформації, а організатором дитячого досвіду, взаємодії та партнерства з родиною. Саме педагогічно виважене поєднання цифрового й реального середовищ дає змогу зберегти головне – право дитини на гру, спілкування, творчість, пізнання та повноцінне проживання дошкільного дитинства навіть в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Зімакова Л. В., Тупиця О. Ю., Жданюк Л. О. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. *Педагогічні науки*. 2022. № 79. С. 92–100. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264557 (дата звернення: 06.08.2026).
2. Косенчук О., Новик І. Організація діяльності закладів дошкільної освіти в період пандемії. *Дошкільне виховання*. 2020. № 9. С. 17–21. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/dv_2020-09_kosenchuk_olga_novyk_iryna.pdf (дата звернення: 25.08.2026).
3. Проблеми дистанційної освіти дошкільнят : круглий стіл «ДВ». *Дошкільне виховання*. 2020. № 5. С. 21–29.
4. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації та алгоритми дій. Дошкільна освіта. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/metodichni-rekomendatsii-3 (дата звернення: 10.08.2026).
5. Міністерство освіти і науки України. Про методичні рекомендації щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2026/2027 навчальному році : лист

від 17.08.2026 № 1/17680-26. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-metodychni-rekomendatsii-shchodo-orhanizatsii-diialnosti-zakladiv-doshkilnoi-osvity-u-20262027-navchalnomu-rotsi (дата звернення: 25.08.2026).

6. Міністерство освіти і науки України. Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні : лист від 02.04.2022 № 1/3845-22. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini (дата звернення: 22.08.2026).

7. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0033729-21 (дата звернення: 22.08.2026).

8. Швець Т. А., Дрозд Л. В. Цифрові горизонти дошкілля: онлайн-інструменти в освітньому середовищі в умовах сучасних викликів. *Український педагогічний журнал.* 2025. № 3. С. 122–129. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-122-129 (дата звернення: 23.08.2026).

Студенець Олена
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
початкової і дошкільної освіти
Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної
освіти імені Анатолія Назаренка

ВИХОВАТЕЛЬ НОВОГО ЧАСУ: ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Анотація. *У статті розглянуто та проведено узагальнення щодо сутнісних ознак самоосвітньої діяльності педагога, серед яких – усвідомлення необхідності професійного та особистісного самовдосконалення, самостійність, креативність та цілеспрямованість, пізнавальна активність, індивідуальність, систематичність. Обгрунтовані загальні тенденції та проблемні аспекти для вихователів у самоосвітній діяльності.*

Ключові слова: *професіоналізм, компетентність, розвиток, творчий потенціал, майстерність, інноваційність, вдосконалення, саморозвиток, освітній процес.*

Модернізація дошкілля в умовах реформування освіти переходить від навчально-дисциплінарної моделі до особистісно орієнтованого, гуманного та компетентнісного (зокрема, впровадження концепції НУШ та оновленого Базового компонента дошкільної освіти). Відповідно вимагає від вихователя переходу від ролі ретранслятора знань до ролі фасилітатора та ментора. Особистісне зростання педагога стає головною умовою успішної трансформації освітнього процесу. Розвиток технологій і застосування різних інновацій сприяє появі нових професій і потребі у працівниках нового типу – освічених, компетентних, творчих, які вміють оперативно реагувати на зміни в професійному середовищі і самостійно вчитися усе життя. Постійна робота над самоосвітою сучасного фахівця, в тому числі й вихователя дошкільного закладу, особливо актуальна в наші дні, адже нині як ніколи зростає значення компетентності, а життєвий успіх все більше залежить від рівня

професіоналізму і майстерності, вміння плідно працювати, використовувати внутрішні резерви особистості, максимально розвивати здатність до творчості.

У надзвичайно складних умовах сьогодення, в умовах воєнного стану в Україні, роль педагога, зокрема педагога-дошкільника, є визначальною у формуванні особистості дитини, у її успішному розвитку та соціалізації. Особливого значення набувають питання якісної організації освітнього процесу, створення комфортного середовища як для педагогічних працівників, так і для вихованців закладу, тому особливе значення надається питанню вдосконалення фахової майстерності педагогічних працівників, їх професійному зростанню. Професійний саморозвиток педагогічного працівника Нової української школи є цілеспрямованим і свідомим, постійним процесом розвитку професійно значущих якостей, вмінь та навичок, відповідно до зовнішніх соціальних вимог[2]. Він включає підвищення рівня професійної компетентності особистості, згідно із індивідуальною програмою розвитку, покращення умов власної професійної діяльності. Самоосвіта педагога, виступаючи гнучкою формою отримання необхідних знань, вмінь та навичок, відіграє одну із провідних ролей у безперервному професійному розвитку особистості, забезпечуючи конкурентоспроможність педагога на ринку праці в реаліях Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна творчість та вдосконалення педагога є надважливим в постійному вдосконаленні освітнього процесу на основі професійних знань і здібностей. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Джерела готовності до інноваційної діяльності осягають проблематику особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення. На теоретико-методологічному рівні проблема саморозвитку особистості представлена у працях багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників: К. Роджерса, К. Абульханової-Славської, В. Андрєєва, Л. Виготського, Л. Леонтьєа, С. Рубінштейна, А. Естерле.

Фундаментальні й експериментальні дослідження щодо стратегій професійного саморозвитку вихователя дошкільного навчального закладу висвітлювали своїх працях О. Васильєва, О. Вороніна, Е. Головаха, Е. Демченко, Г. Дмитренко, Л. Регуш, Т. Резнік, Ю. Резнік, М. Семиліт, В. Семиченко, С. Степанова та інші.

Професійна підготовка педагога – це система організаційно-педагогічних заходів закладу вищої освіти, спрямована на формування загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, які забезпечують готовність особистості до здійснення професійних функцій[1]. Система фахової підготовки має становити цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв’язках, взаємодіють одне з одним і утворюють цілісну єдність.

Особистісне зростання педагога дошкільної освіти в умовах сучасного реформування — це не просто накопичення професійних знань, а динамічний процес глибокої внутрішньої трансформації, зміни ціннісних орієнтирів та розвитку психологічної культури**.** Вихователь нового часу — це ключовий архітектор розвитку особистості дитини та трансформатор освітнього простору. В умовах реформування дошкільної освіти (зокрема, через оновлений Базовий компонент дошкільної освіти) вимоги до педагога змінилися.

Сучасні вихователі мають бути спроможні реалізувати мету дошкільної освіти – забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування важливих та необхідних життєвих навичок. Вдосконалення вихователя нового часу є фундаментальною основою для успішної реалізації реформи дошкільної освіти в Україні. В період сьогодення сучасна освіта вимагає від педагога переходу від ролі простого «транслятора знань» до ролі ментора та емоційної опори для дитини[3].

Умови реформування дошкільної освіти вимагають від педагога високого рівня мобільності та психологічної стійкості. Держава поступово створює для цього стимули, зокрема через диференційовані програми підготовки, затверджені МОН, а також заплановане реформою системне підвищення посадових окладів вихователів. Реформа висуває нові вимоги до особистості вихователя. Сучасні педагоги — це і майстри, і коучі, і партнери, друзі та однодумці. Особистісне зростання стає головною умовою професійної успішності.

Сьогодні професійне зростання педагога базується на концепції навчання впродовж життя, переході до дитиноцентризму, впровадженні інклюзії та цифрових технологій. Кардинально змінюється вектор професійного розвитку педагогічних працівників[5]. Взаємодія з вихованцями будується на принципах педагогіки партнерства:

- педагог є дослідник та новатор: постійно експериментує з новими методиками, створює власні освітні проєкти та ігри;
- вміє підтримати дитину емоційно, знає, як пояснити про складні теми в умовах сьогодення;
- вихователь є агентом змін та впроваджує сучасні європейські стандарти;
- педагог не транслює готові знання, а створює умови для самостійного відкриття світу дитини;
- забезпечує емоційну безпеку та ментальне благополуччя вихованців;
- рівноправний партнер з батьками та суспільством.

Особистісний розвиток сучасного педагога є багатогранним і поділяється на кілька взаємопов'язаних видів:

1. Ціннісно-смислове зростання та переосмислення своєї місії.
2. Прийняття дитиноцентризму як головної філософії роботи.
3. Емоційне зростання та набуття навичок саморегуляції, розпізнавання власних емоцій та емоцій вихованців.
4. Створення безпечного середовища в групі.
5. Розвиток здатності до постійного самоаналізу власної діяльності, свідомо коригуючи власну поведінку та методи.
6. Комунікативне зростання і готовність до активної командної роботи з колегами та побудови рівноправного діалогу з батьками.
7. Креативно-діяльнісне зростання та розкриття творчого потенціалу.
8. Подолання професійних стереотипів і бар'єрів перед інноваціями.

Умови реформування дошкільної освіти вимагають від педагога високого рівня мобільності та психологічної стійкості. Вихователь стає гнучким, здатним генерувати нові ідеї та адаптувати їх під потреби дітей. Держава поступово створює для цього стимули, зокрема через диференційовані програми підготовки, затверджені МОН. Для забезпечення якісного особистісного зростання вихователю необхідно розробити індивідуальну траєкторію розвитку[2]. Залучення педагогів до створення авторських парціальних програм або короткотривалих мікропроєктів усередині дитячого садка, що дозволяє швидко розкрити творчий потенціал без адміністративного тиску.

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, інноваціях, володіє різними технологіями розвитку, навчання та виховання дітей, здатних до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроєктування в різних сферах життєдіяльності. В цьому і є цінність вихователя нового часу… Заклад дошкільної освіти покликаний бути розвивальним і охоронним із погляду фізичного, психічного, соціального та духовного здоров’я дитини[4]. Для створення в ньому сучасного розвивального простору створюються різні обладнання (ігрове, навчальне, спортивне тощо). У сучасних ЗДО є осередки для сюжетно-рольових ігор, дослідницької діяльності й

експериментування, розвитку сенсорних здібностей, патріотичного виховання та куточки творчості. У групах передбачено наявність місця для релаксації, «куточки усамітнення». Створення інноваційного простору передбачає активне використання оригінальних методик, інтерактивних технологій, що поліпшує якість освітньої діяльності в закладах та сприяє вдосконаленню процесу розвитку дитини, формує у неї системні та глибокі знання про навколишній світ, розвиває самостійне та творче мислення.

Стрижнем особистості педагога є його професійна компетентність та створення в дошкільному закладі вельми сучасного повноцінного розвивального предметно-ігрового середовища та забезпеченню відповідної позиції вихователя в організації діяльності. Вона включає у свою структуру психологічні якості та властивості, систему мотивів і ціннісних орієнтацій, стилю індивідуальної діяльності та спілкування, набутий досвід (професійні знання та вміння з предмета (професії), педагогічні здібності та педагогічну майстерність, здатність до самоосвіти та саморозвитку.

Неможливо виховати компетентну, творчу та вільну особистість дитини, якщо сам вихователь не працює над удосконаленням власної особистісної та професійної культури. В свою чергу професійно-значимі особистісні якості включають: педагогічний такт, педагогічну майстерність, педагогічну техніку, стиль педагогічної діяльності, самоосвіту, саморозвиток, самоконтроль, емоційну стійкість, просоціальний характер мотивації, активність, здатність до переконання, гуманістичну спрямованість, високий рівень моральності та загальної культури, педагогічні здібності (дидактичні, дослідницькі, науково-пізнавальні , перцептивні або рефлексивні, комунікативні, організаторські, експресивні, конструктивні, фасилітативні, здібності до концентрації та розподілу уваги.

Вектори особистісного зростання педагога в освітньому процесі потребують особливих підходів:

1. Гуманізація простору та перетворення дитячого садка на територію радості, гри та свободи вибору.
2. Інклюзивна культура та забезпечення рівних прав та можливостей для кожної дитини, незалежно від її особливих потреб.
3. Формування м'яких навичок (Soft Skills): розвиток у дітей критичного мислення, креативності, комунікації та командної роботи.
4. Національна ідентичність та виховання патріотизму та свідомої позиції з раннього віку.
5. Цифрова грамотність та освоєння ШІ-інструментів, створення інтерактивного контенту, ведення цифрового портфоліо.
6. Емоційний інтелект та запобігання професійному вигоранню.
7. Академічна свобода та здатність самостійно обирати, адаптувати або створювати авторські освітні програми.
8. Участь у вебінарах, сертифікаційних програмах та обміні досвідом.

Реформа змінює вимоги до професійного стандарту вихователя:

- сприйняття дитини як повноцінної особистості, повага до її індивідуального темпу розвитку;
- здатність адаптуватися до змін та надавати підтримку вихованцям;
- гнучкість та уміння відходити від застарілих шаблонів, моделювати варіативне ігрове середовище;
- толерантність та готовність працювати з дітьми з різними освітніми потребами.

Професійний розвиток вихователя в умовах реформ неможливий без глибоких внутрішніх трансформацій. Внутрішні трансформації та самовдосконалення вихователя дошкільної освіти — це безперервний процес особистісного та

професійного зростання, який безпосередньо впливає на якість виховання дітей[5]. Виділяють основні напрями самовдосконалення:

1. Удосконалення професійно значущих рис і якостей - вихователь розвиває в собі ті риси і якості, які найкраще підходять для його професійної діяльності.
2. Самоосвіта та безперервне навчання.
3. Вивчення і узагальнення педагогічного досвіду (можна спілкуватися та переймати педагогічний досвід інших колег).
4. Науково-методична робота (читання наукових та методичних робіт, можливість написання своїх).

Педагог має навчитися розпізнавати власні емоції, керувати стресом та запобігати професійному вигоранню. Внутрішня стабільність вихователя є головною умовою створення безпечного клімату в групі. Здатність до об'єктивного оцінювання своїх сильних сторін та дефіцитів, а також готовність до безперервного самонавчання впродовж життя.

Адміністрація закладів дошкільної освіти та методичні служби мають відмовитися від формального підходу на користь інтерактивних та практико-орієнтованих методів:

- психологічні тренінги та розвиток життєстійкості;
- кейс-технології, воркшопи та спільний розбір реальних проблемних ситуацій з практики, розробка нестандартних рішень;
- менторство та професійна підтримка молодих спеціалістів досвідченими колегами через діалог;
- професійні спільноти та участь у мережевих об'єднаннях, обмін авторськими методиками на платформах підвищення кваліфікації.

Педагог, який розвивається, стає живою рольовою моделлю ("людиною з майбутнього"). Діти переймають від нього критичне мислення, гнучкість, повагу до кордонів та жагу до пізнання. Забезпечує готовність до інноваційної діяльності[7]. Без внутрішньої трансформації вихователя будь-які нові методики залишаться сухими схемами. Педагог стає свідомим провідником освітніх змін. Тому самоосвіта-обов’язкова складова професійного розвитку педагога. Адже педагогічна наука не стоїть на місці: з’являються нові напрями і технології освітньої діяльності, удосконалюються форми і методи роботи з дітьми. І педагог, який прагне досягти успіхів у своїй професії, не може залишатися осторонь, а систематично займатися самоосвітньою діяльністю. Головне завдання самоосвіти - удосконалити професійні навички педагога та поліпшити освітній процес у ЗДО. Самовдосконалення підвищує конкурентоспроможність, захищає від емоційного виснаження, трансформує рутинну роботу на простір для самореалізації та успіху. Дозволяє вихователю позбутися позиції «повчання» й перейти до справжньої педагогіки партнерства, де батьки та дитячий садок діють як єдина команда задля інтересів дитини. Іншими словами самоосвіта - це провідна форма вдосконалення професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об’єктивних потреб освітнього закладу. Професійне вдосконалення - свідома діяльність з удосконаленням своєї особистості як фахівця, адаптування своїх індивідуально неповторних якостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та неперервне вдосконалення якостей своєї особистості.

Висновки. Вихователь нового часу — це ключова фігура реформи дошкілля. Без його особистісного «переформатування», зміни цінностей та постійного саморозвитку будь-які законодавчі інновації залишаться лише на папері. Інвестиції у власну особистість є найважливішим завданням сучасного педагога.

Отже, вдосконалення професійної підготовки педагогів завжди залишається актуальною проблемою. Освітній процес закладу має забезпечити умови для формування дослідницьких умінь, здійснювати заходи для виявлення і розвитку творчих здібностей, активно залучати до науково-дослідної діяльності та формувати готовність до здійснення власних досліджень у професійній діяльності[6]. Тому інвестиція вихователя у власний розвиток — це єдиний шлях залишатися конкурентоспроможним та корисним для сучасного покоління дітей. Сучасний вихователь — це наче «компас» для дитини, який допомагає їй відкривати власні таланти, адаптуватися до мінливого світу та почуватися впевнено з раннього віку… І наразі, особлива цінність вихователя в Україні сьогодні — це здатність забезпечити безпеку, організувати якісне дозвілля та психологічну підтримку в укриттях під час повітряних тривог в період сьогодення… Професійне зростання вихователя закладу дошкільної освіти, підвищення його професійної компетентності має бути пріоритетним завданням, бо саме від цього залежить успіх роботи як кожного педагога, так і закладу в цілому. Якими будуть результати праці вихователів на сьогодні – таким буде наше суспільство завтра. Стараймося, вдосконалюймося та бережімо наших українських дітей! Разом до Перемоги!!!

Список використаних джерел

1. Алексєєнко-Лемовська Л.В. Тенденції розвитку вітчизняної дошкільної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2016. № 5. С. 6–14.
2. Бєлєнька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу. 2011. С.320
3. Вержиховська О. Науково-дослідна діяльність в галузі освіти. *Медобори* №2. 2015. С.137
4. Волинець Ю.О. Формування дослідницьких умінь у студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. № 15. С. 193–200.
5. Мельник Н.І. Професійна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті компетентнісної парадигми вітчизняної освіти: проблема визначення структури професійної компетентності. *Педагогічні науки.* 2016. №73(1).С. 107–115.
6. Прокопенко І. Ф. Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічній теорії та практиці. *Педагогіка та психологія.* 2019. № 61. С. 146–164.
7. Трофаїла Н.Д. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65. С. 89–92.

Трачук Тетяна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методик навчання та освітніх технологій
Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИ, ЗАСОБИ

Анотація. *У статті розкрито науково-методичні засади реалізації наступності між дошкільною та початковою ланками математичної освіти в контексті сучасного законодавства та оновлених державних стандартів. Автор здійснює системний аналіз наскрізних технологій, методів та засобів логіко-математичного розвитку дітей, що забезпечують безперервність формування математичної компетентності. Особливу увагу приділено практичному досвіду впровадження розвивальної головоломки «Склади квадрат» як ефективного інструменту інтеграції навчально-ігрової діяльності старших дошкільників та учнів першого класу.*

Ключові слова: *наступність, дошкільна освіта, початкова освіта, математична компетентність, математичний освітній напрям, математична освітня галузь, логіко-математичний розвиток, технології навчання, методи навчання, засоби навчання.*

Вступ. Модернізація сучасної освітньої системи України вимагає створення цілісного, неперервного та гармонійного простору для розвитку особистості дитини на всіх етапах її зростання. Особливої актуальності ця проблема набуває на стику дошкільної та початкової ланок освіти, де зміна провідних видів діяльності (ігрової на навчальну) може супроводжуватися психологічним та дидактичним дискомфортом для дитини.

Забезпечення наступності між різними рівнями освіти виступає фундаментальною концептуальною засадою національної освітньої системи та ключовою умовою гармонійного розвитку особистості. У взаємозв'язку дошкільної та початкової ланок вона гарантує цілісність та ефективність усього освітнього процесу. Цей процес є двостороннім: на етапі дошкільного дитинства він закладає базові особистісні якості, необхідні для подальшого навчання, а в початковій школі – забезпечує опору на набуті досягнення дитини, розвиваючи та примножуючи її потенціал у різних видах діяльності.

Теоретико-методологічні основи неперервної освіти та наступності ґрунтовно проаналізовано в працях відомих вітчизняних учених. Важливі концептуальні аспекти цієї проблеми відображено у фундаментальних дослідженнях А. Богуш, В. Боднара, Е. Вільчковського, О. Кононко, К. Крутій, О. Савченко та ін. У їхніх працях наступність розглядається як базовий вектор цілісного розвитку особистості на різних вікових етапах. Загальнотеоретичні засади наступності та перспективності між дошкільною і початковою ланками освіти вивчали О. Брежнєва, Н. Гавриш, О. Косенчук, Т. Піроженко, О. Половіна, О. Рейпольська та ін.

Особливе місце в науковому дискурсі посідає математична освітня галузь, яка традиційно належить до найбільш структурованих і водночас складних для сприйняття. Питання змісту, методів та технологій навчання математики в початковій школі в контексті компетентнісного підходу ґрунтовно розроблені О. Онопрієнко та С. Скворцовою. Дидактичні технології формування логіко-математичних уявлень у

дошкільників представлені в дослідженнях Л. Зайцевої, Я. Гаєвець, Т. Степанової [8; 9; 17].

Проте, незважаючи на значний масив наукових напрацювань, проблема практичного взаємозв'язку методів і засобів навчання математики в умовах реалізації сучасних нормативних оновлень потребує додаткового системного дослідження. Адже саме забезпечення методичної наступності у формуванні початкових математичних уявлень та математичної компетентності залишається нагальним завданням сучасної педагогічної науки і практики.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз сучасних технологій, методів і засобів реалізації наступності між дошкільною та початковою математичною освітою, які забезпечують м'який та ефективний перехід дитини до системного навчання в школі в умовах упровадження нових державних стандартів.

Основна частина. Організаційно-правове та концептуальне забезпечення наступності у вітчизняному освітньому просторі спирається на базові нормативні акти, які визначають стратегію розвитку навчання. Закон України «Про освіту» визначає неперервність як один із ключових принципів освітньої діяльності, що передбачає забезпечення взаємозв'язку між окремими рівнями навчання та послідовність засвоєння знань. У свою чергу, Закон України «Про дошкільну освіту» (із суттєвими змінами та доповненнями 2024 року) акцентує увагу на обов'язковості забезпечення інтеграції дитини у шкільне середовище, формуванні її базових компетентностей та психоемоційної готовності до системного навчання, що унеможливлює форсоване штучне навчання без урахування вікових особливостей.

Важливим етапом у нормативно-методичному врегулюванні цього питання стало прийняття постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти» від 26 листопада 2025 року № 1557 та «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» від 26 грудня 2025 року № 1810.

Порівняльний аналіз цільових орієнтирів зазначених суміжних рівнів освіти унаочнює наскрізний вектор наступності (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз цільових орієнтирів

Критерій порівняння	**Дошкільна освіта** (Державний стандарт дошкільної освіти 2025 р.)	**Початкова освіта** (Державний стандарт початкової освіти 2025 р.)
Термінологічний вимір	Здобувач дошкільної освіти (вихованець) / Освітній напрям / Компетентність	Здобувач початкової освіти / Освітня галузь / Компетентність
Стратегічна мета	Забезпечення цілісного та всебічного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок і компетентностей.	Гармонійний розвиток особистості дитини, її природних здібностей і талантів, формування емоційного інтелекту та компетентностей, необхідних для взаємодії із спільнотою і подальшого поступу в навчанні, утвердження української національної і громадянської ідентичності на основі поваги до прав людини, відповідального ставлення до себе і навколишнього світу.
Складник змісту освіти	Освітній напрям	Освітня галузь
Мета математичного складника змісту освіти	Формування у дитини елементарних математичних уявлень і понять, здатності до	Розвиток особистості здобувача освіти через формування математичної компетентності у взаємозв’язку з іншими ключовими компетентностями для

	логічних і математичних дій та розв'язування задач [П. 17, 3].	подальшого успішного навчання і життя, що передбачає засвоєння системи знань, формування обчислювальних навичок, умінь розв'язувати математичні та практичні задачі; розвиток мислення і особистісних якостей, позитивного ставлення до математики, інтересу до її вивчення [П. 16, 4].
Суть математичної компетентності	Здатність виявляти прості математичні залежності у довколишньому світі, використовувати математичні поняття і вміння у повсякденному житті, розуміння дитиною ролі математичних знань та вмінь у житті людини [П. 11, 3].	Здатність розуміти роль математики в повсякденному житті, використовувати досвід математичної діяльності для розв'язування проблемних ситуацій, будувати елементарні математичні моделі, виявляти інтерес і позитивне ставлення до математики [П. 8, 4].

Компетентнісний потенціал і базові знання математичної освітньої галузі зазначені в додатку 8 Державного стандарту початкової освіти. Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів початкової освіти з математичної освітньої галузі зазначені в додатку 9.

Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти, наступність дошкільної та початкової освіти забезпечується:

- компетентнісним наповненням цього Державного стандарту, відповідних освітніх, парціальних програм та Державного стандарту початкової освіти, відповідних освітніх, навчальних програм;
- узгодженістю освітніх напрямів та освітніх галузей;
- педагогічним партнерством сім'ї та закладу освіти [П. 21, 3].

Результати навчання та компетентності, визначені Державним стандартом дошкільної освіти є параметрами для формування результатів навчання та компетентностей на рівні початкової освіти. Це означає, що логіко-математичний розвиток дитини в закладі дошкільної освіти (ЗДО) розглядається не як самоціль чи ізольований набір технічних навичок (таких як механічне обчислення чи запам'ятовування цифр), а як прогностична основа, база, що зумовлює успішність подальшого опанування математичної галузі в початковій школі, визначеної Державним стандартом початкової освіти (2025 р.) [4]. Взаємозв'язок математичного освітнього напряму дошкілля та математичної освітньої галузі початкової школи забезпечує плавний перехід від безпосереднього наочно-чуттєвого сприйняття властивостей предметів до складніших абстрактних математичних понять.

Наочним підтвердженням такої інтегративності є структурне зіставлення обов'язкових результатів навчання на обох рівнях. Для детального простеження динаміки та лінійності ускладнення вимог до логіко-математичного розвитку дитини проведено порівняльний аналіз, результати якого систематизовано в табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльна таблиця результатів навчання

Освітній компонент	**Дошкільна освіта** Математичний освітній напрям Старша група	**Початкова освіта** Математична освітня галузь 1-2 класи, адаптаційно-ігровий цикл
Групи результатів навчання	**ГР 1**. Виконує елементарні операції з числами та множинами **ГР 2.** Здійснює логічні операції, розуміє та використовує величини для опису,	**ГР 1.** Досліджує ситуації, створює математичні моделі, розробляє плани дій для розв'язування проблемних ситуацій

	порівняння та вимірювання об’єктів і явищ **ГР 3.** Орієнтується у просторі **ГР 4.** Оперує геометричними фігурами [Додаток 5, 3]	**ГР 2.** Розв’язує математичні задачі, використовує досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу **ГР 3.** Критично оцінює та інтерпретує процес і результат розв’язування проблемних ситуацій [Додаток 9, 4]
Простір і час	**(ГР 3):** • Визначає власне місце розташування у просторі (відносно себе та інших об'єктів); • Орієнтується на площині аркуша паперу, на поверхні столу, підлоги тощо; • Рухається у заданому напрямку за вказівкою, зразком, схемою. **(ГР 2):** • Орієнтується в часі, розрізняє його плинність та послідовність подій (частини доби, дні тижня, пори року, поняття: спочатку, потім, раніше, пізніше, вчора, сьогодні, завтра).	**(ГР 2, ГР 1):** • Орієнтується у просторі за розширеними планами місцевості, складними схемами лабіринтів та карт-схем; • Визначає час за механічним і цифровим годинником з точністю до годин та хвилин; • Оперує календарем (визначає дні тижня, місяці, обчислює тривалість подій у днях/тижнях).
Числа, множини	**(ГР 1):** • Лічить об’єкти (у межах 10) у прямому і зворотному порядку, застосовує кількісну та порядкову лічбу; • Співвідносить кількість об’єктів у множині з відповідним числом і цифрою (0–9); • Порівнює множини за кількістю елементів (на основі зіставлення пар), визначає відношення: «більше», «менше», «порівну»; • Визначає склад чисел першого десятка з двох менших чисел на основі маніпуляцій з предметами.	**(ГР 2, ГР 1):** • Читає, записує, утворює та порівнює числа у межах 100 за розрядним принципом; • Називає наступне і попереднє число, визначає десятковий склад; • Виконує усно арифметичні дії додавання та віднімання у межах 100 (з переходом і без переходу через розряд); • Розуміє та застосовує сутність дій множення та ділення, знає напам'ять таблиці множення й ділення на 2–5.
Величини та їх вимірювання	**(ГР 2):** • Виділяє параметри величини об’єктів (довжина, ширина, висота, товщина, маса, місткість) під час практичної діяльності; • Порівнює об'єкти за величиною шляхом накладання, прикладання або візуально («на око»); • Використовує умовні мірки (кроки, смужки, склянки, ложки) для порівняння та вимірювання величин об'єктів.	**(ГР 2, ГР 3):** • Переходить до еталонних вимірювань, знає та використовує стандартні одиниці: см, дм, м (довжина); кг (маса); л (місткість); • Користується вимірювальними приладами (лінійка, ваги, мірний посуд); • Виконує математичні операції з іменованими числами (додавання і віднімання величин); • Розпізнає грошові знаки, розплачується за покупки та рахує решту у межах 100 грн.
Геометрія та вимірювання геометричних величин	**(ГР 4):** • Розпізнає, називає та диференціює плоскі геометричні фігури (круг, квадрат, трикутник, прямокутник, овал) за їхніми ознаками; • Розпізнає та називає об'ємні геометричні форми (куля, куб, циліндр, конус) у навколишньому просторі; • Виділяє елементи фігур (кути, сторони);	**(ГР 2, ГР 1):** • Моделює, класифікує та описує властивості плоских та об'ємних фігур, чітко розрізняє вершини, сторони, кути; • Самостійно будує відрізки заданої довжини за допомогою лінійки; • Вимірює довжину ламаної лінії та обчислює її значення; • Знаходить навколо предмети, що

	• Розрізняє поняття «точка», «лінія» (пряма, крива, ламана).	мають форму певного геометричного тіла чи фігури.
Логіка	**(ГР 2):** • Здійснює прості логічні операції: класифікує об'єкти, групує їх за однією або декількома ознаками (колір, розмір, форма); • Розкладає об'єкти в ряд за зростанням або спаданням ознаки (серіація); • Встановлює причинно-наслідкові зв'язки та продовжує задану послідовність (патерн, орнамент).	**(ГР 1, ГР 3):** • Будує найпростіші висловлювання з логічними зв'язками «якщо..., то...», «усі», «деякі»; • Визначає, чи є твердження істинним або хибним на основі аналізу ситуації; • Знаходить пропущені елементи, помилки або закономірності у числових, предметних та фігурних рядах.
Моделювання	**(ГР 1, ГР 2):** • Складає розповіді-сюжети за наочною основою (картинками, іграшками), які демонструють зміну кількості (прилетіли/полетіли, забрали/додали); • Відтворює за зразком, схемою чи словесною інструкцією конструкції з різних матеріалів (конструктори, мозаїка, палички).	**(ГР 1, ГР 2):** • Переводить життєвий або ігровий сюжет у математичну модель (записує математичний вираз чи рівність); • Створює схематичні рисунки, графічні схеми або короткі записи для текстових задач на 1–2 дії; • Складає план дій для розв'язування проблемної ситуації та прогнозує результат.
Робота з даними	**(ГР 2):** • Збирає, сортує та впорядковує предмети за спільною властивістю з метою виконання ігрового завдання чи доручення дорослого (наприклад, сортування природного матеріалу, карток чи іграшок).	**(ГР 1, ГР 3):** • Зчитує, інтерпретує та використовує інформацію, яка подана у вигляді простих таблиць, піктограм та стовпчикових діаграм**;** • Вносить прості зібрані дані (кількість, результати вимірювань/опитувань) у готові табличні чи графічні форми.

Наступність у математичній освіті не передбачає механічного перенесення шкільних форм, методів та змісту навчання у практику роботи закладу дошкільної освіти. Навпаки, йдеться про перспективність розвитку базових логіко-математичних уявлень дошкільників, їх логічне продовження та поглиблення в першому класі через збереження самоцінності дитинства. Головною метою цього процесу є формування інтегративної математичної компетентності особистості.

В умовах реалізації концепції «Нова українська школа» (НУШ) особливе місце посідають інтегровані технології. Ефективною є технологія інтегрованого навчання, яка дозволяє об'єднувати логіко-математичний розвиток із мовленнєвою, зображувальною чи руховою діяльністю як у дитячому садку, так і в початковій школі. Це забезпечує цілісність сприйняття світу дитиною. Іншою провідною технологією є ігрова технологія (гейміфікація), яка виступає природним містком між двома ланками. Використання сюжетно-дидактичних ігор, квестів та подорожей дозволяє першокласникам адаптуватися до математичних завдань без надмірного психоемоційного напруження [11].

Серед методів навчання математики, що забезпечують наступність, особливу роль відіграють практичні та наочно-моделювальні методи. Перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення відбувається поступово. Тому методи моделювання (створення схем, карт, графічних моделей) активно використовуються вихователями старших груп та вчителями початкових класів. Метод проблемних ситуацій (квазідослідження) спонукає дітей до пошуку рішень, висування гіпотез («Скільки способів існує, щоб розділити шість яблук між трьома друзями?»), що розвиває варіативність мислення [14].

Сучасний дидактичний інструментарій є матеріальною основою реалізації наступності між ланками освіти. До найбільш ефективних засобів, які успішно застосовуються як у ЗДО, так і на адаптаційно-ігровому циклі початкової школи (1–2 класи), належать: кольорові палички Кюїзенера (візуалізація числа, його складу та арифметичних дій); логічні блоки Дьєнеша (розвиток аналітико-синтетичних умінь, класифікація за кількома ознаками та кодування); LEGO-технологія (набори «Шість цеглинок») (просторова орієнтація, моделювання виразів та перших стовпчикових діаграм) [6; 11]; а також геометричні головоломки «Танграм» та «Пентаміно», які забезпечують розвиток площинного конструювання, окоміру та є основою для пропедевтики складних понять площі, симетрії та рівновеликості фігур. Спільне використання цих наочно-дієвих матеріалів у ЗДО та 1–2 классах дозволяє дитині мінімізувати дезадаптаційний бар'єр, оскільки інструментарій діяльності залишається знайомим, змінюється лише глибина та складність завдань.

Для розуміння предикторної ролі математичних знань дошкільників важливо аналізувати компоненти сенсорно-пізнавальної компетентності. Успішність навчання в першому класі залежить від здатності дитини оперувати такими ментальними операціями, як серіація, класифікація, узагальнення та абстрагування. Сучасні дослідження доводять, що механічна лічба до 10 чи 20 не гарантує розвитку логічного мислення; критичним є розуміння сутності числа як міри множини та усвідомлення просторово-часових взаємозв'язків. Саме тому оновлені державні стандарти 2025 року орієнтують педагогів на формування цілісної картини світу, де математичні поняття інтегруються в повсякденне життя та гру через створення проблемних ситуацій. Це забезпечує формування когнітивної гнучкості, яка є необхідною при переході до умов школи.

У нашій практичній педагогічній діяльності чільне місце посідає використання розвивальної головоломки «Склади квадрат» (на основі ідей Б. Нікітіна). Цей засіб демонструє високу ефективність як на етапі старшого дошкільного віку, так і під час навчання на адаптаційно-ігровому циклі початкової освіти, забезпечуючи реальний наочно-практичний місток наступності. Головоломка являє собою набір квадратів, розрізаних на частини — від простих фігур до складних конфігурацій із багатокутними зламами. Методика роботи з цим матеріалом передбачає покрокове ускладнення завдань за такими етапами:

1. Ознайомлювальний етап (ЗДО, середня/старша групи): діти вчаться розрізняти кольори, порівнювати деталі за формою та розміром, збирати цілий квадрат за допомогою контурної рамки-вкладки. На цьому етапі активно формуються сенсорні еталони.
2. Конструктивно-пошуковий етап (ЗДО, старша група): вихованці виконують завдання без рамки, орієнтуючись лише на колір компонентів та геометричну сумісність ліній розрізу. Це стимулює розвиток аналізу й синтезу, розуміння співвідношення «частина і ціле». Дитина експериментальним шляхом усвідомлює, що один і той самий простір (площа квадрата) може бути утворений різною кількістю та комбінацією фігур.
3. Проблемно-дослідницький етап (Початкова школа, 1–2 класи): у школі головоломка трансформується в інструмент математичного моделювання. На уроках математики учні використовують елементи квадратів для класифікації геометричних фігур, дослідження поняття кута (виявлення прямих, гострих та тупих кутів шляхом накладання деталей одна на одну), вивчення осьової симетрії та просторової трансформації.

Важливим виміром використання цієї технології є розвиток математичного мовлення: під час спільної роботи в парах або малих групах діти вербалізують свої дії, використовуючи просторові прийменники (*«над», «під», «ліворуч», «праворуч», «під*

кутом») та геометричну термінологію, що є вагомим предиктором формування загальної математичної культури особистості.

Аналізуючи результати тривалого практичного застосування головоломок у системі взаємодії «ЗДО — початкова школа», можна відзначити суттєве покращення показників просторового мислення у дітей. Першокласники, які мали попередній досвід роботи з цим матеріалом, значно швидше опановують теми, пов'язані з вимірюванням довжини, конструюванням та поділом цілого на частини. Вони демонструють вищий рівень самостійності під час виконання нестандартних логічних завдань та не бояться помилятися, оскільки специфіка головоломок передбачає метод спроб і помилок як природний шлях пошуку рішення.

Педагогічне партнерство з батьками також відіграє вагому роль: ми активно рекомендуємо використовувати аналогічні геометричні ігри вдома. Це дозволяє створити єдине розвивальне середовище, що повністю відповідає концептуальним засадам Державного стандарту дошкільної освіти 2025 року. Таким чином, поєднання чітко структурованої нормативної бази та гнучкого практичного інструментарію створює надійну основу для безперервного та успішного логіко-математичного розвитку дитини на етапі її переходу до шкільного життя.

Висновки. Реалізація наступності дошкільної і початкової математичної освіти є багатоаспектним процесом, який забезпечується через узгодження цільових, змістових та технологічних компонентів обох ланок освітньої системи відповідно до вимог оновленого законодавства та державних стандартів 2025 року. Результати логіко-математичного розвитку дошкільнят виступають надійними предикторами їхнього успішного навчання в школі. Застосування сучасних наскрізних технологій (ігрових, інтегрованих), методів (моделювання, проблемно-пошукових) та дидактичного інструментарію (кольорових паличок Кюїзенера, логічних блоків Дьєнеша, конструкторів LEGO, головоломок «Танграм», «Пентаміно» та «Склади квадрат») дозволяє гарантувати безперервність формування математичної компетентності дитини, мінімізувати дезадаптаційні бар'єри на адаптаційно-ігровому циклі початкової школи та сформувати стійкий пізнавальний інтерес. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці інтегрованого навчально-методичного супроводу та цифрових дидактичних матеріалів, орієнтованих на спільне використання вихователями ЗДО та вчителями початкових класів ЗЗСО в межах єдиного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. Редакція від 01 січня 2024 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 19.09.2026).
2. Про дошкільну освіту : Закон України від 11 липня 2001 року № 2628-III. Редакція від 01 січня 2024 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14 (дата звернення: 19.09.2026).
3. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2025 року № 1557. Київ, 2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 20.09.2026).
4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 року № 1810. Київ, 2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 20.09.2026).
5. Брежнєва О. Г. Теорія і практика математичного розвитку дітей 3–6 років у системі дошкільної освіти: дис. … докт. пед наук: 13.00.08. 2019. 665 с.

6. Гавриш Н. В., Рейпольська О. Д. Про готовність педагогів до забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в ситуації їх реформування. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи*: збірник наукових праць . ФОП Мельник А. А., м. Хмельницький, Україна, 2020. С. 94-104. URL: https://lnk.ua/AYLvmFVp9.

7. Гаєвець Я. С. Наступність між дошкільною та початковою освітою: нормативно-правовий аспект. *Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти: теорія та практика* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної онлайн конференції (23 листопада 2021 р., м.Одеса). Секція 3. *Педагогічне партнерство у забезпеченні наступності дошкільної та початкової освіти в умовах впровадження концепції Нової української школи*. Умань : Візаві, 2021. С. 105–111. URL: https://dspace.oano.od.ua/server/api/core/bitstreams/7d6e58ab-8f37-4d9d-aa3b-b7291bcb1b48/content.

8. Гаєвець Я. С. Особливості логіко-математичного розвитку дитини молодшого дошкільного віку. *Підготовка сучасного педагога дошкільної і початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи*: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2018. С.16–19.

9. Зайцева Л. І. Формування математичної компетентності у дітей шостого року життя : навч.-метод. посіб. Мелітополь : Вид. будинок Мелітоп. міськ. друк., 2021. 200 с.

10. Каньоса Н. Г. Наступність дошкільного та початкового навчання в умовах Нової української школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. 2019. Вип. 26, ч. 2. С. 260–266. URL: https://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/168997 (дата звернення: 13.09.2026).

11. Косенчук О. Г. Формування компетентностей дитини: наступність дошкільної та початкової освіти. Наукова доповідь загальним зборам НАПН України 19 листопада 2021 року. *Вісник НАПН України*, 2021, 3(2). 6 с. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-7 URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/222/269.

12. Ляпунова В. А., Добровольська Л. П., Жейнова С. С., Городнича С. В. Сутність та необхідність математичного розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства. *Інноваційна педагогіка. Серія: Дошкільна педагогіка*. 2020. Вип. 26. С. 185–190.

13. Матвієнко С. І. Забезпечення наступності логіко-математичного розвитку дитини на етапі «заклад дошкільної освіти – школа». *Наукові записки Ніжинського держамного університету ім. М. Гоголя*. *Психолого-педагогічні науки*. 2023. № 3. С. 15–24.

14. Підлипняк І. Ю. Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку: особливості освітньо-виховного процесу. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «*Педагогіка*. *Соціальна робота*». 2017. Вип. 2 (41). С. 194–197.

15. Раєвська І. М. Наступність у формуванні математичної компетентності дошкільників та здобувачів початкової освіти. *Наступність у навчанні математики в умовах реформи загальної середньої освіти: реалії та перспективи* : збірник тез доповідей за матеріаліами Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25 березня 2025 р. Секція 1. *Наступність та перспективність у формуванні математичних уявлень і понять дошкільників та першокласників*. Міністерство освіти і науки України, ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського» [та ін.]. Одеса, 2025. С 74–76. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/22156/1/22.pdf.

16. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах

інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб.: Вид-во «Ранок», 2019. 352 с.

17. Степанова Т. М. Навчаємо математики: формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку: навч.-метод. посіб. 2-ге вид. Київ: Генеза, 2017. 112 с.

Федчишина Діана,
вихователь ЗДО № 4 «Світлячок»
м.Шепетівка
Хмельницької області

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. *У статті описано теоретико-методичні та практичні засади забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти в контексті вимог Нової української школи (НУШ). Комплексно проаналізовано три ключові аспекти взаємодії: змістовий (узгодження БКДО та Держстандарту), психологічний (емоційна адаптація та ментальне здоров'я) й організаційний (партнерство педагогів, батьків і громади). Особливу увагу приділено специфіці реалізації наступності в умовах сьогодення — під час навчання під час сучасних проблем сьогодення, подолання освітніх втрат та організації безпечного освітнього простору. Запропоновано ефективні форми взаємодії вихователів і вчителів для створення безбар'єрного переходу дитини до школи.*

Ключові слова: *наступність, школа, психологічна готовність, інтелектуальна готовність, дитина дошкільного віку, НУШ.*

Вступ. В сучасних умовах в нашій країні зростають вимоги до виховання і навчання підростаючого покоління.

Готовність дитини до навчання в школі в однаковій мірі залежить від фізіологічного, соціального і психічного розвитку дитини. Це не різні види готовності до школи, а різні сторони і прояви. Нам потрібно докласти багато зусиль, щоб виховати психологічно готову дитину до школи.

В процесі навчання розвиваються не тільки взаємозв'язки окремих учбово-важливих якостей, але активно розвиваються і самі психічні якості і властивості, що становлять психологічну структуру шкільної готовності [1].

Проблема психологічної готовності до школи останнім часом стала дуже популярною серед дослідників різних спеціальностей. Психологи, педагоги, фізіологи вивчають і обґрунтовують критерії готовності до шкільного навчання, сперечаються про вік, з якого найдоцільніше починати навчання дітей в школі.

Перехід до шкільного навчання докорінно змінює весь спосіб життя дитини. У цей період в її життя входить навчання – діяльність обов’язкова, відповідальна, що потребує систематичної організованої праці. Ця діяльність ставить перед дитиною завдання послідовного, цілеспрямованого засвоєння знань, узагальнених і систематизованих в основах наук, що передбачає зовсім іншу, ніж у дошкільному дитинстві, структуру її пізнавальної діяльності. З боку суспільства дитину починають розглядати як людину, що вступила на першу сходинку громадянської зрілості (О.М. Леонтьев, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін).

У дитини з'являються обов'язки, які покладає на неї суспільство. Вона несе за свою навчальну діяльність серйозну відповідальність перед школою і батьками. Ці

обов'язки, від виконання яких будуть залежати майбутнє місце дитини в житті, її суспільна функція і роль, а звідси і зміст усього подальшого життя.

Дошкільний вік є сензитивним періодом для формування багатьох здібностей і якостей дитини, що входять у число необхідних передумов формування навчальної діяльності.

Актуальність роботи полягає в тому, що на сучасному етапі розвитку педагогічної та психологічної думки у нашій країні однією з найбільш актуальних являється проблема готовності дітей дошкільного віку до навчання у школі.

Метою написання даної статті є теоретичне обґрунтування проблеми психологічної готовності до навчання дитини дошкільного віку.

Щоб дитина успішно справлялася з новими вимогами шкільного життя, у неї має бути сформований набір тісно переплетених якостей. Неможливо розглядати ці якості у відриві від життєвого досвіду дитини, конкретного середовища, сімейного устрою. Тому поняття «готовність до школи» з урахуванням усіх чинників можна визначити як набір компетенцій, що складають життєву компетентність дитини. У сучасній освіті це поняття має ключове значення. Готовність до школи— це не «програма», якій можна просто навчити.

Щоб дитина успішно справлялася з новими вимогами шкільного життя, у неї має бути сформований набір тісно переплетених якостей. Неможливо розглядати ці якості у відриві від життєвого досвіду дитини, конкретного середовища, сімейного устрою. Тому поняття «готовність до школи» з урахуванням усіх чинників можна визначити як набір компетенцій, що складають життєву компетентність дитини. У сучасній освіті це поняття має ключове значення. Готовність до НУШ — це не «програма», якій можна просто навчити.

Готовність до НУШ — системна характеристика розвитку дитини старшого дошкільного віку, яка проявляється у сформованості компетенцій. Ці компетенції формують шляхом прищеплення ціннісного ставлення до оточення й довкілля, розвивають за сприятливих умов у різноманітних ситуаціях життєвого досвіду та спілкування, у які включена дитина в сім'ї та суспільному вихованні.

Психофізіологічна готовність формується через розвиток здоров'язбережувальної компетенції на основі виховання ціннісного ставлення до власного життя та здоров'я.

Про психофізіологічну готовність свідчить загальний фізичний розвиток дитини. Його визначають відповідно до показників вікових норм фізичного розвитку хлопчиків і дівчаток шестирічного віку, як - от: вага, зріст, об'єм грудної клітини; тонус м'язів; пропорції; шкіряний покрив тощо. А ще показовими є стан:в зору, слуху, моторики (особливо дрібних м'язів кисті руки та пальців); нервової системи дитини — ступінь її збудливості та гальмування, сили і рухливості. Важливим є також загальний стан здоров'я. Дитина, у якої добре розвинена дрібна моторика, уміє логічно розмірковувати, зв'язно висловлює свої думки, ліпше концентрує увагу, пригадує.

Наступність дошкільної та початкової освіти в умовах сьогодення — це забезпечення неперервності й плавного переходу дитини від дитячого садка до Нової української школи (НУШ) задля її цілісного розвитку.

Суть наступності полягає не в підготовці дитини до школи в закладі дошкільної освіти (ЗДО), а в забезпеченні неперервнності розвитку, де початкова школа органічно продовжує здобутки дошкілля.

В дитячому віці у дитини формується така поведінка, при якій дитина прагне досягти певних цілей, і це можна назвати «першими ознаками інтелекту», в подальшому ж формується символічне інтуїтивне мислення, без якого неможливе подальше формування інтелекту.

Характеристиками інтелектуальної готовності до школи є певний рівень розвитку пізнавальних процесів.

Крім того, інтелектуальна готовність також передбачає сформованість початкових умінь у сфері навчальної діяльності, зокрема вміння виділити навчальну задачу і перетворити її в самостійну мету діяльності.

Однією з найважливіших характеристик інтелектуального розвитку старшого дошкільного віку є здатність до навчання – сприйнятливість дитини до засвоєння нових знань і нових способів їх добування, а також готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку. Тобто це ті інтелектуальні операції, при яких відбувається засвоєння нового правила роботи, і перенесення цього правила на виконання аналогічних завдань.

Розподіл функцій між учасниками діяльності, пояснення правил, контроль за діями своїми власними і партнерів забезпечує розвиток дошкільника.

Реалізація наступності відбувається в умовах воєнного стану, тривожності, змішаного або дистанційного навчання та наявності значних освітніх втрат і розривів у соціалізації дітей.

Йдеться не лише про перші тижні зміни соціального статусу дитини з дошкільника на школяра, коли докорінно змінюється її життя в фізіологічній, психологічній, соціальній сферах. Йдеться про те, наскільки успішною дитина буде впродовж шкільних років. Адже успішність школяра прямо залежить від того, наскільки сформованою буде основа «канви» його розвитку.

За сучасною моделлю дошкільної освіти слід побудувати індивідуальний освітній шлях для кожної дитини, створити оптимальні умови для її гармонійного природного розвитку. Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) як Державний стандарт дошкільної освіти в Україні визначає в кожній освітній лінії ті компетенції, які слід сформувати в дитини на кінець дошкільного віку.

Існують певні сучасні виклики та особливості проблем готовності дошкільнят до школи.

1. Психологічна адаптація: Подолання стресу через зміну середовища, особливо в умовах дистанційного чи змішаного навчання.
2. Освітні втрати: Потреба наздоганяти навички соціалізації та базової підготовки, які діти могли втратити через кризові події.
3. Єдиний стандарт: Узгодження Базового компонента дошкільної освіти з вимогами держстандарту початкової школи.

Щоб подолати ті чи інші труднощі існують шляхи реалізації наступності:

- зміст і методи: використання ігрових та діяльнісних підходів, що єднають дошкілля і 1–2 класи;
- співпраця педагогів: проведення спільних педагогічних рад, семінари та майстер-класи вихователів і вчителів початкових класів;
- робота з батьками: консультації щодо психологічної готовності дитини до школи та подолання кризових станів.

Для забезпечення повної наступності між дошкільною та початковою освітою в умовах сьогодення (впровадження НУШ, виклики воєнного стану, дистанційне навчання) важливо комплексно реалізувати всі три ключові аспекти.

1. Змістовий аспект- відповідає за те, чому і як навчають дитину, забезпечуючи плавний перехід від дитячого садка до школи.

- Інтеграція стандартів: Узгодження Базового компонента дошкільної освіти (БКДО) та Державного стандарту початкової освіти. Кінцеві результати дошкілля мають бути стартовою точкою для 1-го класу [1].
- Наскрізні ігрові технології: Гра залишається провідною діяльністю в дитсадку і плавно переходить у 1–2 класи НУШ (через LEGO-конструювання, дидактичні та рольові ігри).

- Формування ключових компетентностей: Фокус не на механічному зазубрюванні букв чи цифр, а на розвитку мовлення, логічного мислення, критичного сприйняття та творчості.
- Адаптація до цифрового простору: Навчання базової цифрової грамотності, що критично важливо для змішаного або дистанційного навчання в сучасних реаліях.

2. Психологічний аспект - спрямований на збереження ментального здоров'я дитини та зниження рівня стресу під час зміни соціальної ролі з «вихованця» на «учня».

- Психоемоційна стійкість: Впровадження практик саморегуляції, хвилинок релаксації, арт-терапії та вправ на заземлення (особливо актуально для подолання тривожності через повітряні тривоги чи зміну середовища).
- Розвиток soft skills (м'яких навичок): Формування емоційного інтелекту, навичок самообслуговування, вміння слухати іншого, висловлювати свої почуття та працювати в команді.
- Позитивна мотивація: Формування у дитини бажання йти до школи через цікавість і пізнавальний інтерес, а не через залякування обов'язками чи оцінками.
- Взаємодія психологічних служб: Налагодження передачі психолого-педагогічних карток розвитку від практичного психолога ЗДО до служби супроводу у школі [8].

3. Організаційний аспект - визначає чіткі механізми взаємодії між педагогами обох ланок, адміністрацією та батьками.

- Професійна взаємодія педагогів: Організація спільних засідань педрад, взаємовідвідування занять (вихователі приходять на уроки в 1-й клас, а вчителі — на заняття у старшу групу), спільні вебінари та воркшопи.
- Співпраця з батьками: Проведення «Днів відкритих дверей» (онлайн чи офлайн), тренінгів, індивідуальних консультацій. Батьки мають стати партнерами, які розуміють вимоги НУШ і підтримують дитину вдома.
- Спільні заходи для дітей: Залучення вихованців старших груп до шкільних свят, екскурсії школою (якщо дозволяють безпекові умови), знайомство з майбутнім першим вчителем задовго до 1 вересня.
- Організація безпечного простору:

Ознайомлення дітей з правилами поведінки в укриттях під час повітряних тривог як у садку, так і в школі, що зменшує дезорієнтацію під час надзвичайних ситуацій.

Одним із практичних аспектів є ігрова діяльність. Розвивальні ігри сприяють формуванню вміння ставити мету, планувати свої дії з огляду на можливості, знаходити точний, а іноді й нестандартний спосіб розв’язання проблеми. А ще сприяють розвитку мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування.

Дидактична гра сприяє формуванню соціальної активності в основному на нормативному рівні і задовольняє потребу у визнанні. Цьому сприяють правила гри, спрямовані, з одного боку, на рішення інтелектуальних завдань, а з іншого - на організацію поведінки, взаємин між граючими. У педагогічній літературі часто вказується на те, що основною метою дитини в дидактичній грі виступає виграш [6].

Зміст діяльності у ігровій формі забезпечує широкі можливості для об'єднання дошкільнят, що володіють різними знаннями і вміннями, за рахунок освоєння досвіду співпраці здійснюється накопичення навичок соціальної поведінки, які необхідні для навчальної діяльності в школі, оскільки вона є колективною. Новоутворення старшого дошкільного віку дозволяють говорити про проблему наступності дошкільної та шкільної освіти всередині єдиної системи розвивального навчання.

Висновки. Наступність сьогодні — це не про дублювання методів, а про створення єдиного безпечного, розвивального і комфортного простору для дитини.

Готовність дитини до шкільного навчання можна визначити як комплексне поняття, яке включає в себе особистісну, інтелектуальну, психофізіологічну і фізичну готовність, а також здатність приймати участь в шкільному навчанні. Важливе місце у зв'язку з цим посідає важливе місце діагностика рівня спеціальної готовності дитини до шкільного навчання.

Оскільки спеціальна готовність до шкільного навчання багато в чому визначає успішне навчання дитини, як в початковій школі, так і в наступні роки навчання, це питання займає одне з важливих місць в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів.

Головне завдання обох ланок освіти — зберегти психологічне здоров'я дитини, розвинути її адаптивність та підтримати природну жагу до пізнання світу у будь-яких умовах.

Основним місточком в підготовці дошкільнят до подальшого навчання є дошкільні освітні установи. Від того, наскільки ефективно буде організовано та проведено освітню діяльність з підготовки дітей до школи залежить успішність шкільної адаптації та продуктивність подальшого навчання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / наук. керівник: Т. О. Піроженко. — Київ : Міністерство освіти і науки України, 2021. — 39 с.

2. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688).

3. Концепція «Нова українська школа» / упоряд. Л. Гриневич [та ін.] ; Міністерство освіти і науки України. — Київ, 2016. — 40 с.

4. Забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти в умовах реалізації НУШ : методичні рекомендації / МОН України. — Київ, 2023.

5. Організація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану : Лист Міністерства освіти і науки України № 1/3737-22 від 02.04.2022 р.

6. Гавриш Н. В. Наступність дошкільної та початкової ланок освіти: компетентнісний вимір / Н. В. Гавриш // Дошкільне виховання. — 2021. — № 5. — С. 3–8.

7. Піроженко Т. О. Психологічна готовність дитини до навчання в умовах Нової української школи : навчально-методичний посібник / Т. О. Піроженко. — К. : Слово, 2022. — 156 с.

8. Психоемоційна підтримка дітей в умовах кризових ситуацій : практичний порадник для вихователів та вчителів початкових класів / за заг. ред. О. В. Фролової. — Львів : Світ, 2024. — 92 с.

Ящук Петро,
старший викладач кафедри психології та інклюзивної освіти,
методик природничо-математичних дисциплін і технологій
Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
імені Анатолія Назаренка

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК СКЛАДОВА ВІТАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ

Анотація. *У тезах обґрунтовано формування культури безпечної поведінки дітей та підлітків у цифровому середовищі як складової вітальної безпеки, спрямованої на збереження життя, здоров'я, гідності, приватності та функціональної спроможності дитини. Систематизовано контентні, контактні, поведінкові, інформаційно-технічні та психофізіологічні ризики, визначено ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-поведінковий, емоційно-регулятивний і соціально-комунікативний компоненти відповідної культури. Запропоновано універсальний алгоритм реагування «зупинися — оціни — захисти — повідом», обґрунтовано роль сім'ї та закладу освіти, а також необхідність застосування вітального критерію для оцінювання життєзбережувального ефекту освітніх практик. Доведено, що безпечна цифрова поведінка є необхідною життєвою компетентністю, формування якої має здійснюватися безперервно, відповідати віковим особливостям дітей і поєднувати освіту, психологічну підтримку, технічний захист та зрозумілі механізми реагування.*

Ключові слова: *вітальна безпека; культура безпечної поведінки; цифрове середовище; діти та підлітки; цифрова гігієна; цифрові ризики; кібербулінг; цифрова компетентність.*

Цифрове середовище стало невід'ємною частиною життєвого простору дитини. Навчання, спілкування, дозвілля, творчість, пошук інформації та формування соціальних зв'язків дедалі частіше відбуваються за допомогою цифрових платформ і мережевих сервісів. Така трансформація розширює освітні можливості, забезпечує доступ до знань і підтримує соціальну включеність, однак водночас створює нові ризики для життя, здоров'я, гідності, приватності та нормального розвитку неповнолітньої особи. За цих умов недостатньо навчити дитину користуватися технічними засобами або дотримуватися окремих правил кібербезпеки. Необхідним стає формування цілісної культури безпечної поведінки, яка поєднує знання про цифрові загрози, навички їх розпізнавання, здатність відповідально діяти, внутрішню готовність звертатися по допомогу та ціннісне ставлення до власного й чужого життя. Українська Концепція розвитку цифрових компетентностей пов'язує цифрову грамотність із безпечним використанням технологій і підвищенням рівня захищеності громадян у цифровому середовищі [1]. Отже, цифрова компетентність має розглядатися не лише як уміння ефективно застосовувати пристрої та програми, а і як спроможність зберігати фізичне й психічне здоров'я, персональні дані, автономію волі та соціальне благополуччя.

Актуальність проблеми посилюється тим, що межа між онлайн- і офлайн-життям дитини фактично втратила чіткість. Подія, яка починається у соціальній мережі, месенджері, грі або навчальній платформі, може спричинити реальні психологічні, репутаційні, матеріальні чи фізичні наслідки. Приниження в груповому чаті впливає на становище учня в класі; розголошення геолокації може створити загрозу фізичній безпеці; передавання інтимного зображення здатне перерости у шантаж; залучення до небезпечного онлайн-виклику — призвести до травмування; маніпулятивний

контент — змінити поведінку, світосприйняття та ставлення до власного життя. Масштабне дослідження EU Kids Online засвідчило інтенсивне використання Інтернету дітьми віком 9–16 років, різноманітність отримуваних ними можливостей і ризиків, а також нерівномірність підтримки з боку дорослих [4]. Наведені обставини засвідчують, що цифрову безпеку дитини не можна зводити до встановлення пароля, використання антивірусної програми чи формальної заборони окремих вебресурсів. Вона потребує системного педагогічного впливу, сімейної участі, належної організації освітнього середовища та відповідальної діяльності постачальників цифрових послуг.

Мета тези полягає в науковому обґрунтуванні змісту, структури та механізмів формування культури безпечної поведінки дітей і підлітків у цифровому середовищі як складової вітальної безпеки. Для досягнення поставленої мети передбачено визначити співвідношення цифрової та вітальної безпеки, систематизувати основні групи цифрових ризиків, окреслити вікові особливості безпечної поведінки, розкрити роль сім'ї та закладу освіти, а також запропонувати критерії оцінювання сформованості відповідної культури. Теоретико-методологічну основу викладених положень становить людиноцентричний підхід, відповідно до якого технологічні рішення, освітні практики та правила користування цифровими сервісами оцінюються насамперед за їхнім впливом на життя, здоров'я, гідність і функціональну спроможність людини. Системний, компетентнісний, ризик-орієнтований і діяльнісний підходи дають змогу розглядати безпечну поведінку не як сукупність розрізнених заборон, а як результат взаємодії знань, цінностей, практичних навичок, самоконтролю та соціальної підтримки.

Під вітальною безпекою пропонується розуміти людиноцентричну систему цінностей, знань, норм, компетентностей і практик, спрямованих на збереження життя, здоров'я, людської гідності та функціональної спроможності особи в умовах наявних і потенційних загроз [8]. Її цифровий вимір охоплює не лише технічний захист інформації, а й фізичні, психічні, когнітивні, соціальні та морально-духовні наслідки взаємодії людини з цифровими технологіями. У цьому контексті культура безпечної поведінки дітей та підлітків у цифровому середовищі є інтегрованою особистісною і соціально зумовленою здатністю усвідомлено, відповідально та стійко діяти в онлайн-просторі, передбачати наслідки власних дій, розпізнавати небезпеку, запобігати шкоді, захищати себе й інших та своєчасно залучати допомогу. Таке визначення переносить акцент із пасивного уникнення ризику на активне й відповідальне управління власною цифровою поведінкою.

Запропонований підхід узгоджується з міжнародним розумінням прав дитини у цифровому середовищі. Комітет ООН з прав дитини наголошує, що доступ до цифрових технологій має забезпечувати реалізацію прав неповнолітньої особи, а захист від насильства, експлуатації, дискримінації, незаконного втручання у приватність і шкідливого контенту не повинен перетворюватися на необґрунтоване обмеження її участі та розвитку [2]. З урахуванням такого правозахисного підходу безпечну поведінку не слід ототожнювати з відмовою дитини від цифрового простору або її ізоляцією від сучасних технологій. Її зміст полягає у формуванні спроможності користуватися можливостями цифрового середовища без втрати автономії, здоров'я та гідності. Це потребує дотримання балансу між захистом і свободою, контролем і довірою, віковими обмеженнями та поступовим розширенням самостійності дитини.

Культуру безпечної цифрової поведінки доцільно розглядати як єдність п'яти взаємопов'язаних компонентів. Першим є ціннісно-мотиваційний компонент, що охоплює визнання життя, здоров'я, гідності, приватності та відповідальності базовими орієнтирами цифрової взаємодії. Другий, когнітивний, включає знання про види загроз, механізми маніпуляції, правила захисту даних, цифровий слід, авторське право та способи отримання допомоги. Третій, операційно-поведінковий, виявляється в умінні налаштовувати приватність, створювати надійні засоби автентифікації, перевіряти

джерела, блокувати порушника, зберігати докази та повідомляти про небезпечну ситуацію. Четвертий, емоційно-регулятивний, передбачає здатність розпізнавати власне напруження, протистояти імпульсивним рішенням, припиняти шкідливу взаємодію і відновлювати психологічну рівновагу. П'ятий, соціально-комунікативний, охоплює емпатію, повагу, ненасильницьке спілкування, відповідальність за поширення контенту та готовність підтримати іншу дитину. Подібна багатовимірність відповідає моделі цифрового громадянства Ради Європи, у якій поєднано доступ та інклюзію, навчання і творчість, медійну грамотність, етику, добробут, права, відповідальність, приватність та безпеку [3].

Перша група загроз пов'язана з контентом, який дитина переглядає або отримує. До неї належать матеріали зі сценами насильства, самопошкодження, сексуальної експлуатації, пропагандою небезпечних практик, мовою ворожнечі, дезінформацією та романтизацією ризикованої поведінки. Особливу небезпеку становлять алгоритмічні механізми повторного рекомендування, завдяки яким випадковий перегляд може перетворитися на систематичне занурення у шкідливий інформаційний потік. Дитині складно самостійно оцінити комерційні, політичні або маніпулятивні мотиви автора, відрізнити достовірне повідомлення від емоційно сконструйованого та зрозуміти, чому платформа демонструє саме такий матеріал. Тому медіа- й інформаційна грамотність має включати не тільки перевірку фактів, але й розуміння логіки цифрових платформ, реклами, персоналізації, економіки уваги та механізмів емоційного залучення.

Другу групу утворюють контактні ризики: кібербулінг, грумінг, сексуальні домагання, виманювання персональних відомостей, шахрайство, шантаж, небезпечні знайомства та залучення до протиправної діяльності. Під грумінгом розуміють цілеспрямоване встановлення кривдником довірливого контакту з дитиною для її подальшого маніпулювання, сексуальної експлуатації або вчинення насильства. Їх специфіка полягає у використанні довіри, потреби дитини у визнанні, належності до групи та емоційній підтримці. Порушник може тривалий час формувати відчуття близькості, приховувати власну ідентичність або використовувати інформацію, яку неповнолітня особа раніше добровільно оприлюднила. ВООЗ відносить до ключових проявів онлайн-насильства сексуальне насильство, грумінг, зловживання зображеннями, кібербулінг, кіберпереслідування, злам облікових записів і викрадення ідентичності та наголошує на доцільності багатоетапних освітніх програм із залученням молоді й батьків [5]. Це підтверджує, що одноразова лекція або формальне ознайомлення з правилами не формують стійкої безпечної поведінки.

Третя група охоплює поведінкові ризики, джерелом або співучасником яких може стати сама дитина. Йдеться про агресивні коментарі, створення і поширення принизливого контенту, розголошення чужих персональних даних, участь у небезпечних онлайн-викликах, азартних механіках, незаконному копіюванні матеріалів або пересиланні інтимних зображень. У цьому разі педагогічно помилково обмежуватися поділом дітей на «жертв» і «порушників», оскільки одна особа може послідовно або одночасно перебувати в різних ролях: спостерігача, учасника, потерпілого, ініціатора чи того, хто поширює матеріал без усвідомлення наслідків. Дитячо-підліткова віктимність має динамічний характер і залежить від сімейного середовища, психоемоційного стану, соціального оточення, попереднього досвіду насильства та доступності допомоги [7]. Звідси випливає необхідність не стигматизувати дитину, а аналізувати ситуацію, припиняти шкоду, відновлювати безпеку та формувати відповідальність.

Четверта група пов'язана з даними, технічними засобами та цифровою ідентичністю. Слабкі паролі, передавання кодів підтвердження, надмірне розкриття особистої інформації, відкритий доступ до геолокації, необережне використання публічних мереж, завантаження неперевірених файлів і застосунків створюють умови

для втрати облікового запису, шахрайства або стеження. Значущим стає цифровий слід — сукупність повідомлень, фотографій, реакцій, пошукових дій та метаданих, які можуть зберігатися довше, ніж очікує користувач, і використовуватися поза первинним контекстом. Комунікаційна безпека та цифрова гігієна безпосередньо впливають на здатність людини уникати небезпечних ситуацій, зберігати приватність і гідність, особливо в умовах кризи, окупації чи посиленого контролю [6]. Для українських дітей це має особливе значення через ризики розголошення місця перебування, даних про військовослужбовців, маршрути евакуації, наслідки обстрілів або об'єкти критичної інфраструктури.

Окремий блок становлять ризики для фізичного та психічного здоров'я: тривале статичне навантаження, порушення сну, зниження фізичної активності, перевтома, інформаційне перенасичення, залежні моделі користування, соціальне порівняння, страх пропустити важливу подію та гострі реакції на онлайн-конфлікти. Небезпека визначається не лише тривалістю екранного часу, а й змістом цифрової активності, її метою, часом доби, емоційним контекстом і тим, чи витісняє вона сон, рух, безпосереднє спілкування та виконання навчальних обов'язків. Багатофакторний характер такого впливу засвідчує, що універсальна заборона не може замінити індивідуально обґрунтованого режиму користування цифровими технологіями. Безпечна поведінка передбачає вміння робити перерви, відстежувати власний стан, вимикати надмірні сповіщення, припиняти взаємодію, що викликає страх або приниження, і звертатися до дорослого до того, як негативний вплив стане тривалим.

Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту поглиблює наявні ризики та створює нові. Синтетичні зображення, голосові підробки, автоматизовані повідомлення і переконливі фальшиві профілі ускладнюють перевірку особи й достовірності інформації. Дитина може сприйняти відповідь алгоритму як безумовно правильну, не помічаючи помилок, упередженості або прихованої реклами. Поряд із зазначеними ризиками необхідно враховувати й значний освітній та інклюзивний потенціал штучного інтелекту, який може використовуватися для навчання, творчості, перекладу та підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Завдання освіти полягає не у формуванні страху перед технологією, а у виробленні правил критичної взаємодії: перевіряти важливі відомості за незалежними джерелами, не передавати системі конфіденційні дані, позначати використання згенерованого матеріалу, розрізняти допомогу й підміну власної діяльності та враховувати можливу штучність аудіовізуального повідомлення.

Зміст і методи навчання безпечної поведінки повинні відповідати віку та реальному цифровому досвіду дітей. У молодшому шкільному віці доцільно використовувати короткі конкретні правила, моделювання ситуацій і повторювані алгоритми: не повідомляти персональні дані без дозволу дорослого; не переходити за підозрілим посиланням; припинити неприємну розмову; зберегти повідомлення; звернутися до визначеної довіреної особи. Для підлітків потрібне обговорення складніших моральних і правових дилем: добровільності цифрової взаємодії, відповідальності за репост, меж гумору, інтимності, репутації, алгоритмічного впливу, свободи слова та поваги до іншого. Ефективним є аналіз кейсів, рольове моделювання, створення пам'яток, взаємонавчання, проведення аудитів приватності та розроблення спільних правил класу. Дитина має не відтворювати готову відповідь, а навчитися приймати рішення за умов неповної інформації й емоційного тиску.

Практичним ядром такої культури може стати універсальний алгоритм «зупинися — оціни — захисти — повідом». **Компонент «зупинися» означає** відмову від імпульсивного натискання, відповіді, оплати, пересилання або зустрічі. **«Оціни» передбачає** встановлення джерела повідомлення, мети взаємодії, можливих наслідків, достовірності та рівня ризику. **«Захисти» охоплює** вихід із контакту, блокування користувача, зміну налаштувань, збереження доказів, зміну пароля або

звернення до служби підтримки. **«Повідом» означає** звернення до батьків, педагога, психолога, адміністрації платформи чи компетентного органу залежно від характеру небезпеки. Важливо пояснити дитині, що звернення по допомогу є не проявом слабкості або доносом, а нормативною безпековою дією. Дорослий, який реагує спокійно, не звинувачує і не позбавляє дитину пристрою автоматично, зберігає канал довіри та підвищує ймовірність своєчасного повідомлення про наступний ризик.

Сім'я є первинним середовищем формування цифрових звичок. Батьківське посередництво має поєднувати особистий приклад, спільне користування, обговорення досвіду, розумні технічні обмеження та поступове передавання відповідальності дитині. Якщо дорослі самі публікують фотографії дитини без згоди, користуються телефоном під час кожної розмови або реагують на помилку лише покаранням, проголошені правила втрачають переконливість. Сімейні домовленості доцільно формулювати конкретно: які дані не публікуються; хто може бачити профіль; що робити при отриманні погрози; коли пристрої не використовуються; до кого звертатися, якщо основна довірена особа недоступна. Такі домовленості необхідно періодично переглядати відповідно до віку, нових сервісів і змін у поведінці, не перетворюючи захист на тотальне приховане стеження.

Заклад освіти має забезпечувати послідовність і системність роботи. Формування культури безпечної цифрової поведінки не повинно залишатися винятково завданням учителя інформатики. Відповідні компетентності мають інтегруватися в мовно-літературну, громадянську, здоров'язбережувальну, природничу й технологічну освітні галузі, діяльність психологічної служби та виховну роботу. Учні повинні знати не тільки правила, а й маршрут реагування: кому і як повідомити про інцидент, як буде збережено конфіденційність, які дії вчинить педагог, коли залучатимуться батьки, адміністрація або спеціальні служби. Працівникам закладу потрібні узгоджені протоколи щодо кібербулінгу, сексуального шантажу, погроз, витоку даних, поширення небезпечного контенту та ризику самопошкодження. Відсутність зрозумілої процедури породжує мовчання, повторну травматизацію і недовіру.

Ефективність освітнього впливу залежить від того, чи враховує він досвід самої дитини. Повчальний монолог дорослого часто програє динаміці цифрових практик, тоді як фасилітоване обговорення реальних ситуацій дає змогу виявити приховані норми дитячої онлайн-спільноти. Учнів доцільно залучати до створення правил цифрової взаємодії, інформаційних кампаній, системи рівної підтримки та оцінювання безпечності шкільних платформ. Однак участь не означає перекладання відповідальності на неповнолітніх. Дорослі та інституції зобов'язані забезпечити належні налаштування приватності, мінімізацію збирання даних, захищені канали зв'язку, доступну процедуру скарги й професійну допомогу. Відповідальність має розподілятися пропорційно до можливостей кожного учасника.

Формування культури безпечної поведінки потребує переходу від фрагментарних заходів до безперервного циклу: діагностика ризиків, визначення освітніх потреб, навчання, практичне відпрацювання, реагування на інциденти, відновлення та повторне оцінювання. Початкова діагностика може охоплювати анонімне опитування учнів, аналіз звернень, перевірку зрозумілості правил, оцінювання готовності педагогів і батьків. Навчальний зміст має оновлюватися з урахуванням нових платформ, шахрайських схем та форм синтетичного контенту. Після інциденту важливо не лише встановити порушника, а й визначити, які організаційні або освітні прогалини дали змогу шкоді виникнути чи поширитися. Такий цикл перетворює окрему подію на джерело інституційного навчання.

Оцінювати результативність слід не за кількістю проведених бесід, презентацій або підготовлених пам'яток, а за реальними змінами у спроможності дітей безпечно діяти. Критеріями можуть бути: здатність правильно визначити рівень ризику в

змодельованій ситуації; знання маршрутів отримання допомоги; практичне налаштування приватності; уміння відмовитися від небезпечної взаємодії; критична перевірка повідомлення; зменшення частки дітей, які приховують інциденти через страх покарання; швидкість і належність реагування закладу; відновлення психологічного відчуття безпеки після події. При цьому під час інтерпретації отриманих результатів необхідно враховувати, що зростання кількості повідомлень про небезпечні випадки на початковому етапі не завжди свідчить про погіршення ситуації, а може бути наслідком посилення довіри, кращої обізнаності дітей і підвищення їхньої готовності звертатися по допомогу. З огляду на неоднозначність суто статистичних даних кількісні показники необхідно доповнювати якісним аналізом досвіду дітей, батьків і педагогів.

З позицій вітальної безпеки особливо важливо оцінювати не тільки факт дотримання правила, але і його життєзбережувальний ефект. Безпечна цифрова поведінка має підтримувати фізичну недоторканність, психічну рівновагу, когнітивну автономію, соціальну включеність, моральну відповідальність і здатність продовжувати навчання та повсякденне життя після зіткнення із загрозою. Це дає підстави **запропонувати вітальний критерій оцінювання цифрової освітньої практики**: наскільки вона зменшує ймовірність та масштаб шкоди для життя, здоров'я, гідності й функціональної спроможності дитини, не позбавляючи її корисних можливостей розвитку. Вітальний критерій доповнює технічні показники кіберзахисту і дозволяє виявити ситуації, коли формально захищена система залишається психологічно травматичною, дискримінаційною або незрозумілою для користувача.

Особливості воєнного стану в Україні вимагають розширення традиційної цифрової грамотності. Діти й підлітки стикаються з інформацією про обстріли, втрати, полон, окупацію, евакуацію та інші травматичні події; можуть стати об'єктами ворожого збору даних, пропаганди, вербування або психологічного тиску. Безпекова освіта має охоплювати заборону публікації чутливої оперативної інформації, перевірку повідомлень про допомогу та евакуацію, обережність у спілкуванні з невідомими, захист даних родини, розпізнавання спроб залучення до фотографування об'єктів чи передавання координат. Разом із посиленням уваги до цифрових загроз принципово важливо не формувати в дітей постійного відчуття тотальної небезпеки, безпорадності та неконтрольованості навколишнього середовища. **Завдання педагога** — перетворити тривогу на зрозумілий алгоритм дій, підтримати відчуття контрольованості та чітко визначити коло дорослих і служб, здатних допомогти.

Наукова новизна запропонованого підходу полягає в обґрунтуванні культури безпечної поведінки дітей та підлітків у цифровому середовищі як окремої складової вітальної безпеки, що інтегрує технічний, фізичний, психічний, когнітивний, соціальний і ціннісний виміри. На відміну від вузького трактування кібербезпеки, такий підхід ставить у центр не пристрій, мережу або інформаційний ресурс, а дитину та збереження її життєво важливих функцій. Практичне значення полягає у можливості використати визначені компоненти, алгоритм дій, вікові принципи й критерії оцінювання для розроблення освітніх програм, занять, сімейних правил, шкільних протоколів і методичних рекомендацій.

Викладені положення дають підстави стверджувати, що культура безпечної поведінки в цифровому середовищі є не допоміжним набором технічних правил, а необхідною життєвою компетентністю сучасної дитини. Її формування має здійснюватися безперервно, відповідати віковим особливостям і реальному цифровому досвіду неповнолітньої особи, поєднувати освіту, виховання, психологічну підтримку, технічний захист і зрозумілі механізми реагування. Вітальний підхід дає змогу об'єднати зазначені напрями навколо головного критерію — збереження життя, здоров'я, гідності та функціональної спроможності дитини. Результативною є модель, за якої дитина знає основні цифрові загрози, уміє безпечно діяти, не боїться

повідомляти про проблему, отримує підтримку без звинувачення та поступово набуває відповідальної цифрової автономії. Подальше наукове опрацювання цієї проблематики доцільно спрямувати на розроблення вікових індикаторів сформованості культури безпечної поведінки, апробацію навчальних модулів і створення методики оцінювання їхнього вітального ефекту в закладах освіти.

Список використаних джерел

1. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text (дата звернення: 20.09.2026).
2. Committee on the Rights of the Child. General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment : CRC/C/GC/25. United Nations, 2021. URL: https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-25-2021-childrens-rights-relation (дата звернення: 20.09.2026).
3. Richardson J., Milovidov E. *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online and rights online*. 2022 edition. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2022. 136 p. ISBN 978-92-871-8779-6. URL: https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7852-digital-citizenship-education-handbook.html (дата звернення: 20.09.2026).
4. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G. et al. *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. London : EU Kids Online, 2020. 156 p. DOI: 10.21953/lse.47fdeqj01ofo.
5. World Health Organization. *What works to prevent online violence against children?* Geneva : World Health Organization, 2022. 70 p. ISBN 978-92-4-006206-1. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240062061 (дата звернення: 20.09.2026).
6. Рижов І. М., Ящук П. В. Комунікаційна безпека та цифрова гігієна особи як складові вітальної безпеки в умовах кризи та окупації. *Національні інтереси України*. 2025. № 11(16). С. 442–460. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-11(16)-442-460
7. Рижов І. М., Ящук П. В. Дитячо-підліткова віктимність в Україні крізь призму вітальної безпеки: виклики воєнного стану. *Успіхи і досягнення у науці*. 2025. № 11(21). С. 958–974. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1254-2025-11(21)-958-974
8. Рижов І. М., Ящук П. В. Предметна область та компоненти вітальної безпеки. *Національні інтереси України*. 2025. № 12(17). С. 496–515. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-12(17)-496-515

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ

Багнюк Валентина,
вихователь
ЗДО №9 «Барвінок»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. *У статті висвітлено особливості соціалізації дошкільників через залучення їх до проєктної діяльності. На основі власного досвіду участі у міжнародному проєкті «Думай на рівних» дана стаття розкриває актуальність впровадження в роботу з дітьми проєктної діяльності, яка допомагає виховувати емпатію та толерантність у дітей. Подано алгоритм дій для успішної організації групових проєктів.*

Ключові слова: *проєкт «Думай на рівних»(Think Equal), емпатія, соціалізація, спільна взаємодія, проєктна діяльність.*

Сучасний світ вимагає від людини вміння працювати в команді, знаходити компроміси та ефективно спілкуватися з оточуючими. Основи цих навичок закладаються ще в дошкільному віці. Як вихователь, я щодня спостерігаю, як діти вчаться ділитися іграшками, розв'язувати перші конфлікти та діяти разом. На практиці я переконалася, що одним із найефективніших інструментів для розвитку цих умінь є метод проєктної діяльності, особливо коли він підкріплений передовими міжнародними методиками.

Шукаючи інноваційні шляхи розвитку соціально-емоційного інтелекту вихованців, наш заклад долучився до всеукраїнського впровадження міжнародного проєкту «Думай на рівних». Успішно пройшовши навчання, я почала активно інтегрувати принципи цієї програми у повсякденну роботу, зокрема в проєктну діяльність.

Ознайомившись детально з програмою «Думай на рівних» спрямувала свою роботу на виховання емпатії, взаємоповаги, рівності та стресостійкості у дітей віком 3–6 років. Коли ці ціннісні орієнтири накладаються на метод проєктів, ми отримуємо унікальний результат. Традиційні форми роботи часто обмежуються вказівками дорослого. Проєктна ж діяльність дає дітям свободу вибору та стимулює самостійність, а інструменти «Think Equal» допомагають малюкам усвідомити власні емоції та емоції однолітків під час цієї роботи.

Працюючи над спільною метою, будь то вирощування розсади на підвіконні чи створення макета «Квітка доброти», діти потрапляють у природні ситуації, де без співпраці не обійтися.

У процесі такої командної роботи вирішуються ключові завдання соціалізації:

Розвиток емпатії: спираючись на матеріали проєкту «Думай на рівних» (спеціальні казки, обговорення), діти вчаться помічати почуття інших.

Вміння домовлятися: розподіл ролей у проєкті («хто малює», «хто вирізає», «хто збирає матеріали») вимагає компромісів та поваги до чужих кордонів.

Зниження конфліктності: діти опановують базові техніки саморегуляції, а спільна радість від досягнутого результату об'єднує та згладжує непорозуміння.

Етапи роботи: від ідеї до міцної дружби.

У своїй практиці я виділяю три основні кроки, на кожному з яких звертаю увагу на розвиток соціальних зв'язків між вихованцями:

1. Мотиваційний етап (Обговорення за принципом кола)	**2. Діяльнісний етап (Робота в мікрогрупах)**	**3. Презентація результатів (Спільний успіх)**
Будь-який проєкт починається з проблеми чи цікавого запитання. Ми сідаємо в коло, що є традиційним як для методу проєктів, так і для практик усвідомленості програми «Думай на рівних». На цьому етапі моя мета — навчити дітей поважати чергу виступу, чути думку іншого та не перебивати друзів. Ми разом вирішуємо, чим будемо займатися, що дає малюкам відчуття значущості їхнього голосу та рівності в колективі.	Це серце проєкту. Я навмисно об'єдную дітей у пари чи трійки з різними характерами та рівнями комунікації (наприклад, активного лідера та більш сором'язливу дитину). *Приклад з досвіду:* Під час заняття «Жовте сонечко Лара» діти створювали ілюстрації. Спочатку виникали суперечки, яким олівцем малювати. Проте, використовуючи лексику та підходи проєкту «Думай на рівних», ми не просто розв'язуємо конфлікт за дітей, а спонукаємо їх до аналізу почуттів: *«Карино, що ти відчуваєш, коли олівець забирають без дозволу? Мія, як ми можемо поділитися, щоб усім було комфортно?»*. Так діти вчаться домовлятися.	Фінал проєкту — це завжди свято, де діти презентують свій продукт іншим групам або батькам. Важливо, щоб захист проєкту був спільним: один тримає плакат, інший розповідає, третій показує деталі. Це закріплює у свідомості дитини позитивний досвід: «Разом ми зробили щось неймовірне, адже внесок кожного з нас є однаково важливим!».



Роль вихователя

У проєктній діяльності я не просто керівник, а партнер. Моє завдання — непомітно скеровувати дитячу активність, створювати ситуації успіху для кожної дитини та допомагати тим, кому важко влитися в колектив. Завдяки навчанню в межах проєкту



«Думай на рівних» я вчу дітей помічати сильні сторони один одного: *«Подивіться, як гарно Андрій підбирає кольори, давайте попросимо його допомогти!»*.

Проєктна діяльність у закладі дошкільної освіти у поєднанні з принципами соціально-емоційного навчання «Думай на рівних» — це школа життя не лише для дітей ,а й для самого педагога. Мій досвід участі у цьому проєкті довів: коли діти змалечку вчаться взаємодіяти на засадах рівності та поваги, вони стають більш відкритими, легше долають дитячий егоцентризм і роблять перші, але впевнені кроки до формування активних, свідомих і толерантних громадян суспільства. А освітній процес перетворюється на захопливу спільну діяльність.



Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) Міністерство освіти і науки України.-Київ 2021.-(Розділ «Особистість дитини», формування соціально-комунікативної компетентності).
2. «Думай на рівних»: комплексна програма соціально-емоційного розвитку та психо-соціальної підтримки дітей дошкільного віку.-Київ,2024-2026.
3. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкілля". - Вид.2-ге, зі зм. і доп. - Тернопіль: Мандрівець, 2022. - 216с.

Безинська Ганна,
вихователь ЗДО №23
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

ВІД ЗАПИТАННЯ ДО ВІДКРИТТЯ: ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У STREAM-ПІДХОДІ

Анотація. *У статті розкрито значення експериментальної та дослідницької діяльності для пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. Акцентовано увагу на створенні умов, за яких дитина не лише отримує готові знання, а самостійно ставить запитання, висуває припущення, проводить досліди, спостерігає за результатами та робить власні висновки. Розглянуто можливості використання STREAM-підходу в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Подано практичні приклади дослідів із водою, повітрям, піском, природними матеріалами та світлом. Визначено роль педагога як партнера й організатора пізнавального пошуку дитини.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, пізнавальна діяльність, експериментування, дослідницька діяльність, дослід, дослідницькі навички, STREAM-підхід, дитяча допитливість, спостереження, дошкільники.*

Сучасна дошкільна освіта спрямована не лише на засвоєння дитиною певного обсягу знань, умінь і навичок, а передусім на створення умов для всебічного розвитку її особистості, пізнавальної активності, самостійності, творчого мислення та здатності досліджувати навколишній світ. Дошкільний вік є періодом активного пізнання, коли дитина прагне зрозуміти причини явищ, установити зв'язки між предметами та подіями, перевірити власні припущення. Саме тому природна дитяча допитливість має стати важливим ресурсом освітнього процесу.

Щодня дитина стикається з безліччю явищ, які викликають у неї зацікавлення та бажання отримати відповідь: *«Чому вода замерзає?», «Куди зникає вода після дощу?», «Чому одні предмети тонуть, а інші залишаються на поверхні?», «Як утворюється тінь?», «Чому сніг тане?», «Чи можна побачити повітря?», «Що станеться, якщо змішати різні речовини?»* Такі запитання є природним проявом пізнавальної активності дошкільника та можуть стати початком цікавого дослідження.

Важливо не обмежувати дитину готовими відповідями, а підтримувати її прагнення самостійно шукати пояснення. Адже знання, отримане в результаті власного спостереження, практичної дії та експерименту, має для дошкільника особливу цінність. Дитина не просто запам'ятовує інформацію, а переживає процес відкриття: висуває припущення, перевіряє його, спостерігає за результатом, порівнює отримані дані та формулює власний висновок.

На мою думку, саме дослідницько-експериментальна діяльність дає можливість зробити освітній процес більш змістовним, цікавим і наближеним до природних потреб дитини. У процесі проведення простих і доступних дослідів дошкільник стає активним учасником пізнання. Він має можливість не лише слухати пояснення вихователя, а діяти: розглядати, торкатися, вимірювати, порівнювати, спостерігати, змінювати умови та перевіряти результат.

Особливого значення набуває організація такої діяльності за принципом «від запитання — до припущення, від припущення — до досліду, від досліду — до відкриття». Педагог у цьому процесі виступає не стільки джерелом готових знань, скільки партнером дитини, який допомагає сформулювати проблему, добрати необхідні матеріали, організувати безпечний експеримент і підвести дітей до самостійного висновку.

Водночас важливо враховувати, що результат дитячого дослідження не завжди має відповідати попередньому припущенню. Якщо дитина помилилася, це не слід сприймати як негативний результат. Навпаки, помилка стає важливою частиною пізнавального пошуку, адже спонукає дитину замислитися, повторити дослід, змінити

спосіб дії та знайти інше пояснення. Таким чином формується позитивне ставлення до процесу пізнання та розуміння того, що для отримання відповіді необхідно спостерігати, перевіряти й аналізувати.

Експериментальна діяльність також створює широкі можливості для інтеграції різних напрямів розвитку дошкільника. Під час одного досліду діти можуть не лише досліджувати природне явище, а й лічити, порівнювати величини, встановлювати послідовність подій, описувати свої спостереження, конструювати, малювати результати та взаємодіяти одне з одним. Саме такий інтегрований характер пізнання відповідає сучасним підходам до дошкільної освіти та створює сприятливі умови для впровадження STREAM-підходу.

Одним із ефективних засобів реалізації такого підходу є експериментальна діяльність.

Експериментування для дошкільника — це своєрідна гра з навколишнім світом, під час якої дитина отримує можливість перевірити власні припущення на практиці. Важливо не стільки повідомити дитині правильну відповідь, скільки допомогти їй самостійно знайти її.

Наприклад, замість того щоб одразу пояснити дітям властивості води, можна поставити проблемне запитання:

«Як ви думаєте, чи всі предмети можуть плавати?»

Діти висловлюють свої припущення. Хтось вважає, що важкі предмети обов'язково потонуть, хтось припускає, що плавати можуть лише легкі. Після цього педагог пропонує перевірити припущення за допомогою простого досліду. Діти опускають у воду різні предмети, спостерігають за результатом, порівнюють його зі своїми припущеннями та формулюють висновок [1, с.134].

У такій діяльності дитина проходить простий, але важливий шлях:

запитання → припущення → дослід → спостереження → результат → висновок.

Саме цей шлях поступово формує основи дослідницької поведінки.

STREAM-підхід як можливість поєднати різні види дитячої діяльності

Експериментальна діяльність особливо ефективно реалізується в умовах STREAM-підходу, який інтегрує природничі науки, технології, читання й роботу з інформацією, інженерне мислення, мистецтво та математику.

Важливо, що STREAM для дошкільника — це не складні наукові поняття чи спеціальні лабораторні заняття. Це передусім спосіб організації дитячого пізнання, коли одна проблема може розглядатися з різних боків [2].

Наприклад, під час дослідження властивостей води діти можуть:

спостерігати за водою та її властивостями;

проводити прості досліди;

вимірювати кількість води різними ємностями;

порівнювати результати;

конструювати місточок, який має витримати певну вагу;

малювати побачене;

добирати слова для опису своїх спостережень;

обговорювати, де люди використовують воду в повсякденному житті.

Таким чином, одна пізнавальна ситуація стає основою для різноманітної діяльності.

Від запитання до відкриття

У своїй роботі я намагаюся будувати дослідницькі ситуації таким чином, щоб саме дитяче запитання ставало початком пізнавального пошуку.

Одним із улюблених напрямів експериментування дітей є досліди з водою.

Наприклад, під час досліду *«Що розчиняється у воді?»* дітям пропонуються вода, сіль, цукор, пісок, камінці, борошно. Спочатку дошкільники висловлюють свої

припущення, а потім перевіряють їх. Діти спостерігають, що деякі речовини у воді зникають, а інші залишаються помітними.

Під час такого досліду важливим є не лише кінцевий результат. Дитина вчиться уважно спостерігати, порівнювати, описувати зміни та пояснювати їх доступними для себе словами.

Цікавими для дошкільників є й досліди з повітрям.

Повітря невидиме, тому дітям особливо цікаво переконатися в його існуванні. За допомогою повітряних кульок, паперових вертушок, пакетів чи простих спостережень діти можуть побачити або відчути його дію [3, с.286].

Запитання *«Як довести, що повітря є, якщо ми його не бачимо?»* перетворюється на справжню маленьку дослідницьку проблему.

Діти пропонують власні способи перевірки. Хтось намагається помахати аркушем паперу, хтось надуває кульку, хтось спостерігає за рухом вертушки. Педагог не поспішає давати готове пояснення, а підтримує дитячу ініціативу.

Не менш захопливими є досліди з піском, ґрунтом, природними матеріалами, льодом, снігом, листям, камінцями.

Наприклад:

«Чому лід тане?»

«Де сніг розтане швидше?»

«Чи пропускає пісок воду?»

«Який ґрунт краще вбирає воду?»

«Чи можна побудувати вежу з піску?»

«Що зміниться, якщо залишити предмет на сонці?»

«Яка тінь буде довшою — вранці чи опівдні?»

Такі запитання допомагають перетворити звичайні предмети та явища навколишнього світу на об'єкти дослідження [4, с.7-13].

Роль педагога в організації експериментування

Під час експериментальної діяльності педагог не повинен прагнути одразу повідомити дітям правильну відповідь. Його завдання — створити умови для самостійного пошуку.

Педагог може використовувати запитання:

«Як ти думаєш?»

«Чому ти так вважаєш?»

«Як це можна перевірити?»

«Що нам потрібно для досліду?»

«Що змінилося?»

«Що було спочатку, а що сталося потім?»

«Чи підтвердилося наше припущення?»

«Як можна перевірити ще раз?»

Такі запитання стимулюють мислення дитини та спонукають її аргументувати власну думку.

Водночас важливо пам'ятати: дитячий експеримент не обов'язково має завершуватися правильним прогнозованим результатом. Якщо дитина помилилася у своєму припущенні — це не невдача. Навпаки, це можливість зрозуміти, що припущення можна перевіряти, а результат — аналізувати [5, с.52-57].

Саме тому під час дослідів я підтримую дітей словами: *«Давай перевіримо», «Цікаво, що станеться», «Спробуймо знайти відповідь разом».*

Пізнавальна активність через експеримент

Експериментальна діяльність сприяє розвитку багатьох важливих якостей дошкільника. Під час проведення дослідів діти вчаться:

- спостерігати та помічати зміни;
- ставити запитання;

- висловлювати припущення;
- порівнювати предмети та явища;
- встановлювати прості причинно-наслідкові зв'язки;
- робити висновки;
- слухати думки інших;
- працювати разом;
- доводити власну думку;
- не боятися помилок;
- знаходити різні способи розв'язання проблемної ситуації.

Особливе значення має розвиток самостійності. Коли дитина сама обирає предмет для дослідження, пропонує спосіб перевірки або формулює висновок, вона відчуває себе справжнім дослідником.

«Лабораторія маленьких дослідників»

Для підтримки інтересу дітей до експериментування доцільно створити в групі невеликий осередок дослідницької діяльності — своєрідну «лабораторію маленьких дослідників».

У ній можуть бути безпечні та доступні матеріали: прозорі стаканчики, лійки, ложки, піпетки, пластикові ємності, мірні стаканчики, лупи, магніти, камінці, шишки, мушлі, пісок, ґрунт, природний матеріал тощо.

Матеріали добираються відповідно до віку дітей і використовуються лише під наглядом дорослого.

Важливо, щоб дитина могла не тільки виконувати досліди за інструкцією педагога, а й самостійно ініціювати дослідження. Наприклад, дитина може принести з прогулянки цікавий камінець і поставити запитання: *«А він тоне чи плаває?»* Саме з такого спонтанного запитання може розпочатися новий маленький проєкт [6, с.52-58].

Дослідницька діяльність у повсякденному житті

Експериментувати можна не лише під час спеціально організованого заняття. Пізнавальні ситуації виникають протягом усього дня.

На прогулянці можна поспостерігати за тінню, хмарами, калюжами, листям, поведінкою комах. Під час чергування — з'ясувати, чому мокра серветка висихає. Під час приготування їжі — спостерігати за змінами продуктів. У процесі конструювання — перевірити, яка конструкція буде стійкішою [7, с.49-56].

Таким чином, дослідницька діяльність стає не окремим епізодом, а природною частиною життя дитини.

Висновки. Отже, експериментально-дослідницька діяльність є важливим засобом розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку та ефективним способом підтримки їхньої природної допитливості. У процесі проведення дослідів дитина отримує можливість безпосередньо взаємодіяти з предметами та явищами навколишнього світу, спостерігати за змінами, порівнювати результати, висловлювати власні припущення, перевіряти їх на практиці та робити самостійні висновки. Такий досвід є значно ціннішим за механічне запам’ятовування готової інформації, адже знання набуваються дитиною через власну активність і практичну діяльність.

Організація експериментування сприяє формуванню важливих для дошкільника пізнавальних умінь: уміння ставити запитання, визначати проблему, висувати припущення, знаходити способи перевірки, встановлювати прості причинно-наслідкові зв’язки, аналізувати отримані результати та аргументувати власну думку. Водночас дослідницька діяльність позитивно впливає на розвиток самостійності, ініціативності, наполегливості, комунікативних навичок і здатності працювати в команді.

Важливо, що експериментування не повинно обмежуватися лише спеціально організованими заняттями. Пізнавально-дослідницькі ситуації можуть виникати під час прогулянок, спостережень за природою, конструювання, творчої діяльності, сюжетно-рольових ігор, роботи в осередку дослідницької діяльності та у повсякденному житті.

Звичайна калюжа, шматочок льоду, піщинка, листочок, камінець чи промінь сонця можуть стати для дитини об'єктом цікавого дослідження.

Особливі можливості для такої роботи відкриває STREAM-підхід, оскільки він забезпечує інтеграцію різних напрямів дитячої діяльності. Під час одного дослідження дошкільники можуть одночасно спостерігати природне явище, виконувати прості математичні дії, конструювати, знаходити практичне розв'язання проблеми, описувати свої спостереження, створювати творчі роботи та взаємодіяти з однолітками. Така інтеграція робить освітній процес цілісним, практикоорієнтованим і наближеним до реального життя.

Список використаних джерел

1. Гаврило О. І. Технологія формування дослідницької діяльності у дошкільників : навчально-методичний посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 134 с.
2. Герасименко Ю. Ю. Від іграшок до технологій: STREAM-освіта як фундамент дошкільної освіти в Україні // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2023. № 17.
3. Карук І. В. Експериментування як вид діяльності дітей у дошкільній педагогіці України (середина XX – початок XXI століття) : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD). Вінниця : ВДПУ, 2023. 286 с.
4. Коломієць А. Особливості організації експериментування як виду діяльності дітей дошкільного віку: європейський досвід // Comparative Professional Pedagogy. 2022. Т. 12, № 2. С. 7–13.
5. Кравчук Н. П., Зброї В. В. Використання елементів STREAM-освіти в роботі з обдарованими дітьми старшого дошкільного віку // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2023. № 86. С. 52–57.
6. Сорочинська О. А., Павлюченко О. В. Особливості експериментально-дослідницької діяльності в природному довкіллі дітей старшого дошкільного віку // Педагогічні науки. 2021. № 94. С. 52–58.
7. Сорочинська О. А., Танська В. В., Гогола І. О. Упровадження STREAM-освіти у закладах дошкільної освіти з елементами мейкерства // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2022. № 110. С. 49–66.

Берникова Тетяна,
вихователь закладу дошкільної освіти № 9
«Пролісок» міста Нетішина
Хмельницької області

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ «ЧАРІВНІ КІЛЬЦЯ ЛУЛЛІЯ» ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНЯТ

Анотація. *У статті розкрито особливості використання інноваційного методу «Чарівні кільця Луллія» для розвитку зв'язного мовлення, мислення та уяви дітей дошкільного віку.*

Ключові слова. *Дошкільний вік, розвиток зв'язного мовлення, ігрова діяльність, дидактичні ігри, інноваційні методики, «Чарівні кільця Луллія», Раймунд Луллій, мовленнєва активність, уява та мислення.*

Актуальність проблеми розвитку мовлення в дошкільному віці зумовлена її винятковою роллю у всебічному становленні особистості дитини, адже володіння зв'язним мовленням є показником її інтелектуального та соціального розвитку. Провідною діяльністю дошкільників є гра, яка тісно пов'язана з мовленням: вони взаємозбагачують і стимулюють одне одного. Однак традиційні методи і прийоми не завжди повною мірою відповідають сучасним потребам дошкільників та вимагають постійного оновлення. У зв'язку з цим педагоги та наукладці активно шукають і впроваджують інноваційні технології, здатні створити емоційно сприятливу ситуацію, активізувати мовленнєву діяльність, розвинути уяву та творче мислення. Одним із таких універсальних і результативних засобів є адаптована дидактична гра «Чарівні кільця Луллія», що гармонійно поєднує ігрову та пізнавальну діяльність дітей.

Проблема використання ігрових технологій та інноваційних методик у процесі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку перебуває у фокусі пильної уваги сучасних педагогів і психологів. Значний внесок у теорію і практику дошкільної лінгводидактики зробили вітчизняні та зарубіжні дослідники, які довели, що ефективність формування зв'язного мовлення безпосередньо залежить від багатства та різноманітності розвивального середовища і застосування діяльнісного підходу.

Питання взаємозв'язку дитячої гри та мовленнєвої діяльності ґрунтовно досліджували видатні психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін), підкреслюючи, що саме в грі мовлення набуває комунікативної спрямованості та стає засобом планування й регуляції поведінки. Водночас сучасні науковці та фахівці з теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) активно розробляють новітні дидактичні засоби, спрямовані на активізацію творчого мислення й уяви.

Серед таких інновацій особливе місце посідає метод «Чарівних кілець Луллія», витоки якого сягають праць каталонського філософа і мислителя Раймунда Луллія. У сучасній педагогічній практиці цей універсальний пристрій адаптовано для закладів дошкільної освіти (зокрема, у працях дослідників ТРВЗ та дошкільної педагогіки). Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що використання дидактичних ігор із «чарівними кільцями» розглядається науковцями як ефективний інструмент збагачення словникового запасу, розвитку фонематичних процесів, граматичної будови мовлення, а також стимулювання творчої активності та самостійності дошкільників. Водночас, попри наявність окремих методичних розробок, проблема систематизації поетапного застосування цієї технології для різних вікових категорій потребує подальшого поглибленого вивчення.

Метою моєї статті є — теоретично обґрунтувати та розкрити особливості застосування інноваційної методики «Чарівні кільця Луллія» як ефективного засобу

розвитку зв'язного мовлення, мислення, уяви та пізнавальної активності дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Автором методики «Чарівні круги Луллія» є Раймунд Луллій (1235-1315 рр.) — каталонський філософ, письменник і богослов. Сучасних авторів ТРВЗ дуже зацікавив так званий «метод луллізма», і вони адаптували його для використання в закладах дошкільної освіти [2, с. 23].

Раймунд Луллій придумав пристрій, що складався з декількох кругів різного діаметра з картону або щільного паперу, котрі накладалися один на одного на загальний стрижень від більшого до меншого. У верхній частині стрижня встановлюється стрілка, а кожен круг розділений на сектори. Круги та стрілка мають бути рухомими. У кожному секторі розташовуємо певні позначки, малюнки, слова або навіть цілі вислови за темою. Таким чином, рухаючи кільця ми маємо змогу отримати різні комбінації зображень та відповісти на запитання або скласти, наприклад, розповідь. Виготовити чарівні кільця не складно власноруч з підручних матеріалів на різноманітні теми. Тому ця методика є актуальною та поширеною в сучасних закладах дошкільної освіти.

Цей пристрій — універсальний, тому що можна організовувати різні варіанти дидактичних ігор або кілька варіантів однієї гри, ускладнюючи та спрощуючи завдання.

Дидактичні ігри з кільцями Луллія сприяють:

- розвитку фонематичних процесів. Наприклад, ігри «Який звук перший», «Голосні/приголосні у словах» тощо;
- уточненню та активізації словника. Ігри «Де чия мама?», «Знайди будиночок», «З'єднай пари» тощо;
- вдосконаленню вміння ділити слова на склади, будувати речення. Такі ігри як «Склади слово», «Опиши героїв казки» тощо;
- розвитку зв'язного мовлення. Ігри «Із якої казки герой», «Знайди друзів для зайчика»тощо [8, с. 18].

Діти залюбки не тільки виконують завдання вихователя, але й разом граються посібником під час самостійної діяльності. Це сприяє формуванню в них уміння співпрацювати, взаємодіяти одне з одним, а також розвитку самостійності. Фантазуючи, діти вчаться придумувати завдання як реального, так і фантастичного змісту, а також складати розповіді про практичне значення і застосування предметів тощо [2, с.5].

Методичні рекомендації до використання чарівних кілець Луллія:

1. Круги Луллія представляємо дітям дошкільного віку як чарівні кільця або загадкові круги.
2. Працюючи з дітьми четвертого року життя, доцільно обрати тільки два кола різного діаметру з 4-ма секторами на кожному.
3. У роботі з дітьми п'ятого року життя використовуються два-три кола (4-6 секторів на кожному).
4. Діти шостого року життя здатні працювати з чотирма колами (8 секторів на кожному).
5. Ігри можна проводити не лише під час занять, а й в якості ігрових вправ у повсякденні.
6. Ігри можуть бути дібрані за двома напрямками:

- для закріплення та уточнення вже наявних у дітей знань. Наприклад, на сектори першого круга прикріплюємо зображення дерев (ялина, тополя, яблуня тощо), на другий круг — листя цих дерев, а на третій — плоди або насіння (яблуко, шишка тощо);
- на розвиток уяви, фантазії [7, с. 32]. Наприклад, на занятті з розвитку мовлення пропонуємо дитині покрутити кільця і скласти розповідь з персонажами та предметами, на котрі вкаже стрілка. Тому на першому кругу прикріплюємо різних

персонажів казок або мультфільмів, на середньому — місце подій, а на маленькому — чарівні предмети.

Технологія проведення заняття з використанням чарівних кілець Луллія:

- На всі сектори кожного круга прикріплюються зображення об'єктів, предметів тощо на відповідну тему.
- Повідомлення дітям завдання.
- Діти крутять кожне кільце та з'єднують під стрілкою необхідні зображення або розкручують їх і називають все, що опинилось під стрілкою.
- Вирішення дітьми завдання або складання розповіді [5, с. 26]. Розглянемо приклади завдань для кожної вікової групи.

Група молодшого дошкільного віку:

1. На першому кругу розміщуємо картинки із зображенням тварин (кішка, собака, ведмідь, лисиця тощо). А на другому — їх дитинчат.

Пропонуємо дитині знайти маму кожного дитинча. Дитина має назвати одну з тварин, зображених на першому кругу, а потім відшукати на другому дитинча, назвати його і, повертаючи круг, поєднує їх в пару.

2. Дорослий розкручує круги. Наприклад, під стрілкою опинилися зображення кішки і курча.

Просимо дитину придумати і розповісти, яким чином мама-кішка буде доглядати за курчам (годувати, зігрівати, гуляти з ним і т.д.).

Група середього дошкільного віку:

1. Використовуємо три круги. На маленькому зображуємо об'єкти (вишні, картопля, автомобіль тощо), на середньому — геометричні фігури (круг, прямокутник, овал тощо); на великому — кольори.

Завданням дитини буде обрати об'єкт, прокрутивши другий круг, дібрати відповідну йому форму, а потім колір.

2. Розкрутити круги. Наприклад, під стрілкою опинилися: вишня, трикутник, жовтий колір.

Пропонуємо дитині пофантазувати яка на смак ця вишня, яким чином отрималась така форма тощо.

Група старшого дошкільного віку:

1. Перший круг — зразки матеріалів (метал, пластик, тканина і т. д.); другий — зображення об'єктів (іграшка, стілець, телефон); третій — зображення місцезнаходження цих об'єктів (вулиця, будинок, садок); четвертий круг — кольори (червоний, зелений, жовтий тощо).

Завдання: обрати об'єкт, підібрати матеріал, його колір і визначити місце його знаходження (телефон —пластик —червоний — квартира).

2. Розкрутити круги. Наприклад, під стрілкою опинилися: тканина, стілець, садок, жовтий колір [3, с. 32].

Просимо дитину придумати історію про отриманий об'єкт, де і як його можна використати тощо.

Виокремлюють такі етапи участі вихователя в іграх з «Чарівними кільцями»:

Перший етап. Вихователь безпосередньо бере участь у грі. Пропонує її, розповідає правила, контролює її хід, розподіляє участь, допомагає дітям формулювати відповідь, підбиває підсумок.

Другий етап. Вихователь опосередковано впливає на поведінку і мовлення дітей, беручи участь в іграх на другорядних ролях. Діти самостійно обирають ведучого, встановлюють хід ігрових дій і формулюють результат гри в мовленні.

Третій етап. Вихователь здійснює загальний контроль на занятті або у вільній ігровій діяльності. Діти самостійно планують, розвивають і завершують гру, супроводжуючи її висловлюваннями і використовуючи мовленнєві вміння та навички, отримані під час попередньої роботи.

Четвертий етап. Вихователь здійснює навчальне керівництво мовленнєвими іграми та створює умови для прояву мовленнєвої активності дітей, поглиблення та розширення їх ігрових інтересів, для засвоєння навичок довільної поведінки та розвитку граматично правильного мовлення [3, с. 8]. Таким чином, можемо зробити висновок, що «Чарівні кільця Луллія» ефективно сприяють розвитку зв'язного мовлення, уваги, мислення, уяви та фантазії дітей дошкільного віку, а також формуванню вміння працювати в команді та самостійно організовувати гру. Ігрова технологія забезпечує зняття фізичного та психологічного напруження та сприяє ефективному засвоєнню дітьми нового матеріалу.

Існує безліч комбінацій, потрібно тільки добре пофантазувати. Не можна не відзначити універсальність допомоги «Кілець Луллія», використовуючи лише кілька кілець можна отримати різні варіанти гри, або доповнення до використаної грі.

Ефект гри величезний —— пізнання мови і світу у їх взаємозв'язку, розвиток творчого мислення і уяви, збагачення словникового запасу, та багато іншого. Даний ігровий метод навчання сприяє створенню заінтересованої, невимушеної обстановки, знімає психологічне і фізичне напруження, забезпечує сприйняття нового матеріалу.

Приклади авторських ігор для дітей дошкільного віку, які я використовую в роботі.

Ось приклад простої та дуже захопливої гри з кільцями Луллія, спеціально адаптованої для молодшого дошкільного віку (дітей 3–4 років):

Назва гри: «Хто де живе? / Чия хатинка?»

Мета: закріплювати знання дітей про домашніх та диких тварин, їхні домівки; розвивати звуконаслідування, активізувати словниковий запас та зв'язне мовлення; вчити уважно слухати і відповідати на запитання вихователя.

Обладнання: 2 обертових кола меншого діаметра (з 4 секторами на кожному):

1-е коло (тварина): чіткі, яскраві зображення знайомих тварин (собака, котик, ведмедик, зайчик, курчатко).

2-е коло (будиночок / Місце проживання): зображення домівок або середовища (будка, м'який килимок/кошик, лісова барліг, кущик під ялинкою, затишне гніздечко або курник).

Хід гри

Маля самостійно або разом із вихователем обертає кільця, зупиняючи їх під вказівною стрілкою.

Наприклад, випала комбінація: собачка — лісова барліг (або котик — будка).

Завдання дитини:

Спочатку малюк має визначити, чи правильно «заблукала» тваринка. Вихователь запитує: «Хто це? Чи живе собачка в лісовому барлозі?»

Дитина відповідає простими словами або повним реченням: «Ні, це собачка. Вона живе у будці!»

Після цього дитина самостійно або за допомогою дорослого докручує стрілку до правильного будиночка («знаходить мамі-собачці її хатинку»).

Мовленнєвий супровід: Під час гри я обов'язково заохочую дітей відтворювати звуконаслідування («Як гавкає собачка? Гав-гав!», «Як нявчить котик? Няу-Няу!

Приклад гри для дітей середнього дошкільного віку

Назва гри: «Професії та помічники»

Мета: Закріпити знання дітей про різні професії, знаряддя праці та транспорт, розвивати мовленнєву активність, логічне мислення та зв'язне мовлення.

Обладнання: 3 обертових кола:

1-е коло (Людина праці): зображення представників різних професій (кухар, лікар, будівельник, пожежник, перукар, поліцейський).

2-е коло (Інструменти / Предмети праці): зображення знарядь, якими вони користуються (ополовник, фонендоскоп, молоток, шланг із водою, ножиці, жезл).

3-є коло (транспорт або місце роботи): пожежна машина, лікарня, ресторан, будівельний майданчик, перукарня, службова машина.

Хід гри

Дитина розкручує кільця так, щоб під стрілкою утворилася комбінація. У процесі гри можуть випадати як логічні поєднання (наприклад: пожежник — шланг — пожежна машина), так і кумедні чи переплутані (наприклад: кухар — шприц — перукарня).

Якщо комбінація правильна, дитина має скласти коротке описання-розповідь: хто це, що він робить і навіщо йому цей предмет.

Якщо ж випала комічна або незвична комбінація (наприклад, кухар із ножицями у пожежній машині), завдання дитини — пофантазувати та пояснити, навіщо кухарю ножиці на пожежній машині (можливо, він готує святковий обід для всієї пожежної команди прямо на виїзді або вирізає паперові прикраси).

Під час гри я спонукаю дошкільників відповідати повними реченнями («Я вважаю, що...», «Цей предмет потрібен для того, щоб...»), що ефективно збагачує словниковий запас та розвиває зв'язне мовлення.

Приклад гри для дітей старшого дошкільного віку

Назва гри: «Казковий винахідник»

Мета: розвивати зв'язне мовлення, творчу уяву, креативне та системне мислення, вміння обґрунтовувати неординарні рішення.

Обладнання: 3–4 обертових кола з 6–8 секторами на кожному.

1-е коло (Хто?): Зображення казкових героїв (Попелюшка, Заєць, Вовк, Лисичка тощо).

2-е коло (Де?): Місце дії (у космосі, на дні океану, в чарівному лісі, у середньовічному замку, у сучасному місті).

3-є коло (Проблема): Незвична ситуація (зникли всі кольори, загубився час, пішов шоколадний дощ, зникли дороги).

4-е коло (Чим допомогти?): Предмети-помічники (чарівна парасолька, реактивний рюкзак, клубок ниток, дзеркальце, чарівна паличка).

Хід гри

Дитина розкручує кільця, зупиняючи їх по черзі або вдовільнившись випадковою комбінацією під стрілкою.

Наприклад, випало: лялька — у космосі — зникли дороги — клубок ниток.

Завдання дитини: Об'єднати ці елементи в єдину зв'язну історію. Дитина має розповісти, як лялька опинилася в космосі, чому там зникли дороги (наприклад, метеоритний пил засипав усі стежки), і як звичайний клубок ниток допоміг йому збудувати космічний місток та врятувати друзів.

Педагог заохочує використання розгорнутих речень, епітетів та фантастичних припущень («Уявіть собі, що...», «Раптом сталося так, що...»).

Методичні поради щодо виготовлення кілець Луллія власноруч

Щоб посібник був безпечним, довговічним та естетично привабливим для дітей, під час його створення варто дотримуватися кількох простих правил:

Основа: Для кілець краще використовувати щільний картон, ламінований папір або пластик (наприклад, основу від старих настільних ігор чи папки для паперу).

Розмір: Оптимальний діаметр найбільшого кола — від 30 до 50 см, щоб дітям було зручно крутити його та розглядати дрібні деталі на секторах.

Мобільність: Загальний стрижень по центру має легко фіксуватися, щоб кола оберталися незалежно одне від одного, але не розпадалися під час активної ігрової діяльності.

Змінні елементи: Чудовим рішенням є створення кілець із кишеньками або на «липучках». Це дозволяє легко міняти тематичні картинки залежно від лексичної теми тижня («Тварини», «Професії», «Осінь», «Казки» тощо).

Застосування методу «Чарівні кільця Луллія» в умовах сучасного закладу дошкільної освіти забезпечує особистісно орієнтований підхід. Дошкільник перетворюється з пасивного слухача на активного творця сюжету, дослідника та винахідника. Завдяки ігровій формі стимулюється не лише мовленнєва активність, а й закладаються передумови для успішної соціалізації, адже спільне розв'язання неординарних ігрових завдань вчить дітей слухати одне одного, домовлятися та цінувати різні точки зору.

Список використаних джерел

1.Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція). Київ, 2021. 38 с.

2. Сидорчук Т.А., Хоменко Н. М., Лелюх СВ. Розвиток творчої уяви методами ТРВЗ і РТВ/ / Дитина в дитячому садку, № 2, 2006. – С. 31-36.

3. Лесіна О. В. Сходинками творчості. Методика ТРВЗ / О. В. Лесіна, В. П Телячук. – Х.: Вид. група "Основа", 2007. – 112 с.

4. Макрідіна Л.О. Технологія творчості ТРВЗ / Л.О. Макрідіна // Управління школою. – 2003. – № 32 – С. 12 – 26.

5. Острань Р., Музика Г. Круги обертаємо, фрукти й овочі збираємо Дидактичні ігри для дітей дошкільних груп / Руслана Острань, Ганна Музика // Дошкільне виховання. – 2020. – № 8. – С. 26-28.

6. Яценко А.В. Джерельця творчості. ТРВЗ / А. В. Яценко. – Х.: Ранок, 2012. – 176 с.

Біла Лариса,
викладач кафедри педагогіки
й менеджменту освіти,
КВНЗ «Херсонська академія
неперервної освіти»

ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МОЖЛИВОСТІ ПЕДАГОГА

Анотація. *У статті розглянуто сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти в контексті впровадження інноваційних педагогічних технологій. Проаналізовано роль інновацій у створенні сучасного освітнього середовища закладу дошкільної освіти, розвитку пізнавальної активності, творчості, самостійності, комунікативних і соціально-емоційних навичок дітей. Особливу увагу приділено ролі педагога як організатора дитячої активності, партнера та дослідника власної професійної діяльності.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, інновації, інноваційні технології, педагог дошкільної освіти, освітнє середовище, ігрові технології, цифрові технології.*

Сучасна дошкільна освіта розвивається в умовах швидких суспільних, технологічних та культурних змін. Змінюється дитинство, трансформуються способи отримання інформації, комунікації та пізнання світу. Дитина раннього та дошкільного віку зростає в середовищі, насиченому цифровими пристроями, візуальними образами, інтерактивним контентом та різноманітними інформаційними потоками. Водночас фундаментальні потреби дитини залишаються незмінними: потреба в

безпеці, емоційному контакті, грі, русі, спілкуванні, творчості, дослідженні та підтримці з боку дорослого.

За таких умов перед сучасною дошкільною освітою постає завдання не просто збільшувати кількість використовуваних технологій, але й знаходити такі педагогічні рішення, що сприяють цілісному розвитку дитини. Інновація в дошкіллі має бути не самоціллю, а засобом створення більш змістовного, безпечного, цікавого та розвивального освітнього середовища.

Метою статті є визначення сутності інноваційного мислення дошкільнят та обґрунтування сучасних засобів його формування в освітньому процесі.

Важливо враховувати, що інноваційність дошкільної освіти не зводиться виключно до використання цифрових ресурсів. Інноваційними можуть бути нові способи організації гри, дитячого дослідження, взаємодії дітей, співпраці з батьками, розвитку мовлення, формування емоційного інтелекту, організації освітнього простору та професійної взаємодії педагогів [1].

Отже, актуальним є пошук відповіді на питання: які інноваційні технології доцільно використовувати в дошкільній освіті та які можливості вони відкривають для сучасного педагога?

Поняття «інновація» у сфері освіти пов’язане із запровадженням нових або вдосконалених ідей, методів, технологій, форм й способів організації освітнього процесу, які забезпечують його якісні зміни.

У дошкільній освіті інновація може стосуватися як змісту освітньої діяльності, так і методів, форм, засобів та організації взаємодії з дітьми. При цьому важливо розрізняти інновацію та просте використання нового інструменту.

Наприклад, використання інтерактивної дошки саме по собі ще не робить освітній процес інноваційним. Інноваційність виникає тоді, коли цей інструмент допомагає реалізувати нову педагогічну логіку: дитина не лише спостерігає за матеріалом, а взаємодіє з ним, робить вибір, висловлює припущення, експериментує, пояснює власні рішення.

Інноваційна діяльність у дошкільному закладі має бути спрямована передусім на дитину. Вона повинна відповідати її віковим потребам, можливостям та індивідуальним особливостям.

Перед вибором будь-якого інноваційного інструменту педагогові доцільно поставити декілька запитань:

- Яку потребу дитини допоможе задовольнити ця технологія?
- Яку компетентність вона розвиватиме?
- Чи стане дитина активнішою?
- Чи сприятиме технологія взаємодії між дітьми?
- Чи відповідає вона віковим можливостям дітей?
- Чи не перевантажує дитину?
- Чи можна досягти тієї самої мети простішим способом?

Такий підхід допомагає перетворити інновації з модного тренду на усвідомлений педагогічний інструмент.

Інноваційні зміни в дошкільній освіті неможливі без трансформації професійної ролі педагога. Традиційно педагог часто сприймався як основне джерело інформації та організатор діяльності дітей. Сучасна педагогіка дедалі більше орієнтується на дитину як активного учасника освітнього процесу.

Педагог стає фасилітатором; партнером дитини; організатором дослідницької діяльності; модератором взаємодії; спостерігачем за розвитком дитини; консультантом; дизайнером освітнього середовища; рефлексивним практиком. Наприклад, під час ознайомлення з властивостями води педагог може повідомити дітям готову інформацію. Проте інноваційний підхід передбачає створення ситуації дослідження: дітям пропонують кілька предметів і ставлять запитання: «Як ви думаєте,

що потоне, а що залишиться на поверхні? Чому? Як можна перевірити?». Саме такі ситуації формують основу майбутньої дослідницької, критичної та творчої діяльності.

Розглянемо сучасні засоби формування інноваційного мислення.

9. Гейміфікація.

10. Однією з головних технології є гра як основа інноваційного навчання дошкільників. Гра є природним способом пізнання світу для дитини дошкільного віку. Тому сучасні інноваційні технології в дошкіллі мають органічно поєднуватися з ігровою діяльністю. Ігрові технології дозволяють створювати ситуації, у яких дитина навчається без надмірного відчуття формального навчання.

Серед сучасних варіантів можна виокремити:

- сюжетно-рольові ігри;
- дидактичні ігри;
- квести;
- ігри з правилами;
- проблемно-ігрові ситуації;
- театралізовані ігри;
- настільні ігри;
- конструкторські та моделювальні ігри;
- елементи гейміфікації.

Особливо перспективним є використання гейміфікації — застосування окремих елементів ігрової логіки в освітній діяльності. Наприклад, педагог може створити умовну «місію»: «Допоможімо лісовим мешканцям підготуватися до зими». Щоб виконати завдання, діти мають класифікувати предмети, порахувати їх, скласти послідовність, знайти закономірність, придумати спосіб розв’язання проблеми. Таким чином, освітнє завдання набуває для дитини особистісного сенсу.

Водночас важливо не перетворювати кожну діяльність на змагання. У дошкільному віці значущими є не лише результат і перемога, а сам процес взаємодії, емоційне переживання, можливість пробувати та помилятися.

2. Інтерактивні технології: навчання через взаємодію

Інтерактивні технології створюють умови для активної взаємодії дітей між собою та з педагогом. На відміну від пасивного сприймання інформації, інтерактивна діяльність передбачає: запитання, обговорення, дію, обмін думками, спільне рішення.

У дошкільній освіті інтерактивність може реалізовуватися через прості й доступні форми:

- «Мозковий штурм» у адаптованому для дітей форматі;
- «Мікрофон»;
- «Закінчи речення»;
- «Знайди пару»;
- «Обери та поясни»;
- «Що буде, якщо…?»;
- роботу в малих групах;
- спільне створення моделей;
- колективне малювання;
- ситуації вибору.

Наприклад, під час теми «Транспорт» педагог може запропонувати дітям завдання: «Ми створюємо транспорт майбутнього. Яким він буде? Для чого він потрібен? Як він рухатиметься? Що допоможе людям?». Діти можуть малювати, конструювати, обговорювати та презентувати власні моделі [2].

Така діяльність одночасно розвиває мовлення, уяву, комунікацію, творчість, уміння співпрацювати та здатність пояснювати власну думку.

3. Проєктні та дослідницькі технології в дошкіллі

Одним із перспективних напрямів інноваційної діяльності є використання елементів проєктного навчання. Звичайно, дошкільний проєкт відрізняється від шкільного. Він має бути коротким, доступним, практичним і побудованим навколо дитячого інтересу.

Прикладами можуть бути проєкти:

- «Наш город на підвіконні»;
- «Як росте рослина?»;
- «Вода навколо нас»;
- «Таємниці піску»;
- «Моя безпечна вулиця»;
- «Світ професій»;
- «Книга, яку ми створили самі».

Проєкт може тривати від декількох днів до кількох тижнів залежно від віку дітей та теми. У його основі доцільно використовувати просту структуру: проблема → запитання → пошук → дія створення продукту → презентація → рефлексія [3].

Наприклад, якщо діти зацікавилися питанням «Чому рослини в'януть?», педагог може разом із ними створити маленький дослідницький проєкт. Діти спостерігатимуть за рослинами, поливатимуть їх по-різному, порівнюватимуть результати, малюватимуть зміни та формулюватимуть прості висновки. Важливо, щоб педагог не давав одразу готову відповідь, а допомагав дитині її відкрити.

4. STEAM-підхід у дошкільній освіті

Однією з актуальних тенденцій є використання елементів STEAM-підходу, що інтегрує природничі науки, технології, інженерію, мистецтво та математику. У дошкільному віці STEAM не передбачає формального вивчення наукових дисциплін. Йдеться про створення ситуацій, у яких дитина може досліджувати, конструювати, вимірювати, порівнювати, експериментувати та створювати.

Наприклад, завдання: «Побудуй міст, яким зможе проїхати іграшкова машина». Діти можуть використовувати кубики, картон, палички або інші безпечні матеріали. Вони планують конструкцію, пробують різні варіанти, спостерігають, що працює, а що ні. Таке завдання дозволяє інтегрувати конструювання, елементарні математичні уявлення, творчість, мовлення та дослідницьку діяльність. Перевагою STEAM-підходу є його орієнтація на реальну проблему та пошук практичного рішення.

5. Цифрові технології в дошкільній освіті: можливості та обмеження

Цифровізація суспільства впливає і на дошкільну освіту. Цифрові ресурси можуть бути корисним доповненням до освітнього процесу, якщо використовуються педагогічно доцільно.

До цифрових інструментів можуть належати:

- інтерактивні презентації;
- цифрові книги;
- аудіоказки;
- освітні відео;
- віртуальні екскурсії;
- інтерактивні вправи;
- цифрові малюнки;
- фотоспостереження;
- аудіо- та відеозаписи дитячих проєктів.

Однак цифрові технології не повинні витісняти реальну гру, рухову активність, живе спілкування, творчість руками та дослідницьку діяльність із реальними предметами.

Особливо важливим є принцип «цифрове як доповнення, а не заміна». Наприклад, замість того щоб лише демонструвати дітям відео про метелика, педагог може:

1. показати коротке відео;
2. запропонувати дітям намалювати побачене;
3. створити модель метелика;
4. поспостерігати за комахами на прогулянці;
5. обговорити, що діти побачили в реальному середовищі.

Тоді цифровий ресурс стає лише одним елементом комплексної освітньої діяльності.

6. Технології розвитку критичного мислення

Попри те, що критичне мислення традиційно асоціюється зі старшими учнями, його передумови формуються вже в дошкільному віці.

Дошкільник може навчатися:

- ставити запитання;
- порівнювати;
- знаходити відмінності;
- робити прості припущення;
- пояснювати власний вибір;
- знаходити декілька варіантів рішення;
- прогнозувати результат;
- помічати суперечності.

Ефективними є запитання відкритого типу:

«Як ти думаєш?»
«Чому ти так вважаєш?»
«А чи може бути інакше?»
«Що станеться, якщо…?»
«Як ми можемо це перевірити?»
«Який ще спосіб можна придумати?»

Наприклад, педагог показує дітям зображення зимового дерева і запитує: «Що буде з цим деревом навесні? Як ми можемо це перевірити?». Діти можуть висувати різні припущення. Завдання педагога — не оцінити відповідь як «правильну» чи «неправильну», а підтримати процес міркування. Саме така комунікація формує культуру мислення [4].

6. Емоційна компетентність та соціальні навички

7. Інноваційність дошкільної освіти не можна обмежувати когнітивним розвитком. Не менш важливим є розвиток емоційної компетентності та соціальних навичок.

Сучасний педагог може використовувати:

- ранкові зустрічі;
- емоційні карти;
- «термометр настрою»;
- казкотерапевтичні прийоми;
- рольові ситуації;
- вправи на розпізнавання емоцій;
- дихальні та рухові практики;
- колективні творчі завдання;
- рефлексивні бесіди.

Наприклад, на початку дня педагог може запропонувати дітям обрати картку, яка відповідає їхньому настрою, та за бажанням пояснити свій вибір. Це створює можливість для розвитку емоційної грамотності: дитина поступово вчиться розпізнавати власні емоції, називати їх і помічати емоційний стан інших [2].

В умовах воєнних та інших кризових викликів особливо важливо, щоб дошкільне освітнє середовище залишалося передбачуваним, підтримувальним та безпечним. Інноваційні технології мають підсилювати, а не ускладнювати це середовище.

Інновації стосуються не лише окремого заняття. Вони можуть змінювати весь освітній простір. Сучасне середовище дошкільного закладу доцільно організовувати так, щоб дитина мала можливість самостійно обирати матеріали; досліджувати; конструювати; експериментувати; взаємодіяти з іншими; працювати індивідуально; відпочивати; проявляти творчість.

Особливо важливо, щоб середовище було гнучким. Воно має змінюватися залежно від інтересів дітей та освітніх завдань. Наприклад, якщо діти зацікавилися космосом, у групі можна створити тимчасовий «космічний центр»: книги, зображення, моделі, конструктори, матеріали для малювання, картки із запитаннями та простими дослідами.

Таким чином, освітнє середовище саме стає своєрідним педагогом, який провокує дитину до діяльності.

Але головною умовою запровадження інновацій є професійний розвиток педагога. Жодна технологія не працюватиме ефективно без готовності педагога до професійного розвитку.

Інноваційна компетентність педагога передбачає не прагнення постійно використовувати якомога більше нових методів, а здатність:

- бачити освітню проблему;
- знаходити педагогічні рішення;
- критично оцінювати нові технології;
- адаптувати їх до віку дітей;
- експериментувати;
- аналізувати результати;
- здійснювати рефлексію;
- ділитися професійним досвідом.

Важливо сформувати культуру педагогічного експериментування, у якій помилка сприймається не як професійна невдача, а як джерело навчання [5].

Які ж умови ефективного впровадження інновацій? Для того щоб інновації стали системною складовою діяльності закладу дошкільної освіти, необхідні відповідні організаційно-педагогічні умови.

До основних умов можна віднести:

1. Професійну готовність педагогів – вихователь має розуміти не лише як використовувати технологію, а й навіщо її використовувати.

2. Підтримку педагогічної ініціативи – важливо створювати умови, в яких педагог може пропонувати нові ідеї та випробовувати їх.

3. Методичний супровід – інновації потребують обговорення, консультацій, взаємонавчання та професійної рефлексії.

4. Безпечне освітнє середовище – будь-яка інновація повинна відповідати віковим, фізичним, психологічним та безпековим потребам дітей.

5. Партнерство з батьками – батьки мають розуміти мету використання сучасних технологій і бачити їхню користь для розвитку дитини.

6. Оцінювання результативності – необхідно аналізувати, чи справді інновація покращує освітній процес.

Отже, інноваційна діяльність має бути системною, а не фрагментарною.

Відтак, інновації в дошкільній освіті є важливою умовою її розвитку та адаптації до сучасних суспільних викликів. Водночас справжня інноваційність полягає не у кількості нових технологій, які використовує педагог, а у здатності створювати умови для активного, безпечного, творчого та осмисленого розвитку дитини [6].

Сучасні ігрові, інтерактивні, проєктні, дослідницькі, STEAM-, цифрові та соціально-емоційні технології відкривають широкі можливості для розвитку пізнавальної активності, творчості, комунікативних умінь, самостійності та емоційної компетентності дошкільників.

Особливо важливим є переосмислення ролі педагога. Сучасний педагог дошкільної освіти – це не лише носій знань, а насамперед організатор дитячого досвіду, фасилітатор, партнер, дослідник та дизайнер освітнього середовища.

Інноваційна діяльність має починатися не з проблеми: «Яку нову технологію ми можемо використати?», а з питання: «Яку потребу дитини ми хочемо краще задовольнити і який педагогічний спосіб допоможе нам це зробити?»

Саме такий підхід дозволяє перетворити інновації на інструмент якісних змін у дошкільній освіті.

Перспективним напрямом подальшого розвитку є формування інноваційної культури закладу дошкільної освіти, де педагогічні працівники не просто впроваджують готові технології, а створюють, адаптують, досліджують і поширюють власні педагогічні практики.

У результаті формується дошкільна освіта, орієнтована не на механічне засвоєння інформації, а на розвиток дитини, яка грає, досліджує, запитує, створює, взаємодіє та поступово вчиться мислити й діяти самостійно.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про інноваційну діяльність». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text (дата звернення 06.09.2026 року).
2. Пометун О. Інтерактивні технології навчання. URL: http://matematuka.inf.ua/rizne/sutshasnuy_urok/sutshasnuy_urok.html (дата звернення 07.09.2026 року).
3. Дьоміна І. Проєктне навчання: коротко про головне. URL: https://nus.org.ua/2018/02/21/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/#google_vignette (дата звернення 08.09.2026 року).
4. Біла Л.В. Розвиток аналітичних та критичних навичок учнів. Таврійський вісник освіти. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2 (82), 2024, с.113-116.
5. Формування інноваційного мислення педагогів. URL: https://naurok.com.ua/formuvannya-innovaciynogo-mislennya-pedagogiv-509195.html (дата звернення 07.09.2026 року).
6. Грітченко А., Кириленко К. Формування інноваційних знань, інноваційного способу мислення та інноваційності особистості студента в інноваційно-діяльному середовищі вищого навчального закладу. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2015. № 2. С. 101–110.

Бойчук Катерина,
вихователь ЗДО № 6 «Калинка»
Славутська ТГ
Хмельницької області

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «КУБИКИ РОРІ» ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ТА КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті висвітлено практичний досвід застосування інноваційної технології «Кубиків Рорі» (Rory's Story Cubes) для розвитку мовлення дошкільників. Автор окреслює проблему низької мовленнєвої активності сучасних*

дітей в умовах надмірного інформаційного потоку то пропонує ефективний інструмент для стимулювання дитячої уяви і стимулювання висловлюватися.

Ключові слова: *кубики Рорі, зв'язне мовлення, креативність, творча уява, ігрова технологія, дошкільники.*

Сучасна дитина живе у світі величезної кількості інформації. Щодня вона бачить яскраві картинки, відео, мультфільми, рекламу, користується різними цифровими пристроями. Здавалося б,дитина постійно отримує інформацію, а отже, повинна багато говорити. Але на практиці ми, педагоги, часто спостерігаємо інше.

Діти дошкільного віку за своєю природою дуже цікаві, допитливі, комунікабельні. Їм усе потрібно знати, адже їх недаремно називають «чомусиками». Вони прагнуть про все запитати дорослих, про те їм самим часто буває важко самостійно скласти послідовну розповідь, передати сюжет або сформулювати розгорнуту відповідь на запитання. Ми розуміємо, що в дошкільному віці дітям, щоб уявити щось треба пофантазувати про щось, уявити конкретний предмет, про який йде мова, та висловити свої думки у формі захоплюючої історії.

Всім відомо, що найбільш комфортною та природною умовою для розвитку уяви, зв'язного мовлення та креативності є гра. Граючись, діти навчаються, успішно взаємодіють із соціумом, будують гармонійні відносини з людьми, вчаться поступатися та ділитися. Гра допомагає виявити витримку, терпіння та передбачає успішну взаємодію з оточуючим світом, вона є незамінним інструментом для розвитку дитячого мовлення, фантазії, пам'яті та творчого мислення. Сутність розвитку творчо-пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу в закладах дошкільної освіти ґрунтовно досліджено в публікація відомих дослідників, науковців та практиків: Швець Я., Краснік О., Кучеренко О., Драйден Г., Донської І.

У Базовому компоненті дошкільної освіти та в Законі України « Про дошкільну освіту» чітко відображено вимоги щодо всебічного розвитку творчо-пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу. Дані питання вимагають від нас, освітян, постійного пошуку нових, більш ефективних педагогічних підходів, які б активно сприяли мовленнєвому розвитку та креативності дітей дошкільного віку. Як зробити освітній процес цікавим, приємним і комфортним? Як стимулювати мовленнєву діяльність і розвивати вміння розмірковувати? Як розвивати нестандартне мислення, щоб наші вихованці вміли висловлювати свою власну думку, аргументувати та гарно говорити? У вирішенні цих завдань надзвичайно важливим і дієвим є використання інноваційної технології кубиків Рорі.

Кубики Рорі були винайдені ірландським тренером з креативного мислення Рорі О'Коннором як тренувальний навчальний матеріал для тренування уяви, пам'яті та мислення. Ідея виникла у 2004 році та полягала в тому, щоб створити універсальний «тренажер» для творчих здібностей, у якому процес створення історії з випадкових картинок стимулює мозкову діяльність. Рорі О'Коннор вважав, що творчості, як і м'язи, можна і потрібно тренувати. Спочатку за аналогією до головоломок був створення Кубиків Рубіка, а згодом народилася настільна гра з використанням кубиків, вкритих спеціальними символами – гра «Кубики Рорі».

За задумом автора, стандартний набір складається із 9 кубиків, що містять 54 унікальних зображення. Кубири Рорі можна об'єднати за різними темами. 9 кубиків – це надзвичайно зручна кількість, яку можна легко розділити на три рівні частини для структурування розповіді: початок, середина та кінець історії. Крім того, 9 кубиків стимулюють мозок працювати значно краще та активніше, ніж, наприклад, 7 елементів, які людина може легко утримувати в короткочасній пам'яті за класичною теорією психологів. Гра була задумана як спосіб тренувати креативність, пам'ять і мислення, допомагаючи людям знаходити нестандартні рішення для складних життєвих і творчих завдань. У 2011 році вони стали абсолютним лідером продажів на

сайті Amazon.com у категорії «ігри та іграшки». Нині існує безліч різноманітних міні-наборів (по 3 кубики: «Звірі», «Космос», «Медицина», «Казки», «Порятунок», «Спорт») та великих серій по 9 кубиків («Дії», «Подорожі», «Фантазії» та універсальні набори).

Що таке кубики Рорі? Це звичайний кубик, на шести гранях якого містяться різні схематичні зображення, які можуть бути поєднані за певною тематикою або зовсім відрізняються між собою. Педагогічна цінність цієї технології полягає в її унікальних перевагах для розвитку дошкільнят:

- **Візуальна наочність:** діти мають можливість візуально побачити та тактильно відчути, з яким матеріалом вони безпосередньо працюють.
- **Суб'єктність дитини (дитини-автор):** від дитини не вимагається точного переказу казки чи оповідання, вона сама є автором розповіді. Як би дитина не побудувала історію – це завжди буде правильно та оригінально.
- **Побудова розгорнутих речень:** діти вчаться говорити не окремими словами чи словосполученнями, а будувати цілі поширені речення, що є основою зв'язного мовлення.
- **Ігрова багатофункціональність:** окрім розповідей, з кубиками можна гратися – будувати з них вежі, будинки, гаражі, мости тощо.

Покрокова методика впровадження кубиків Рорі в освітній процес.

Впровадження кубиків Рорі в освітню діяльність дошкільного віку вимагає системного та планомірного підходу. Я розпочала активно використовувати цю технологію з дітьми молодшого віку (з 3 років). На початковому етапі пропонувала малюкам просто кидати кубики, детально описувати окремі зображення та називати предмети. Будувати різної величини вежі почергово описувати картинки на кубиках. Це допомагає розширювати словниковий запас та розвивати первинне асоціативне мислення.

Проте, коли я почала застосовувати кубики у роботі з дітьми старшого віку (5-6 років), то зрозуміла, що і в цьому віці процес ретельної методичної підготовки, оскільки кубики досить дрібні, а символи на них різноманітні. Для успішного формування зв'язного мовлення та творчого мислення було розроблено таку покрокову систему роботи:

Крок 1. Ознайомлення з кубиками. Я не використовувала відразу всі 9 кубиків, а починала роботу з 2: розглядали малюнки, обговорювали їх та пробували скласти прості розповіді.

Крок 2. Робота з кубиками типу «Персонаж – дія». Використовувала кубики із зображенням людей та їхніх дій, вчила дітей будувати прості поширені речення за схемою: «Хто це?» - «Що робить?».

Крок 3. Робота з кубиками типу «Тварина – дія». За аналогією до попереднього кроку використовували кубики із зображенням тварин та їхніх дій, що значно розширювало мовленнєві конструкції дітей.

Крок 4. Побудова тричастичної структури. Коли діти навчилися будувати прості речення, ми поступово додали ще по 2 кубики (до 4). Для структурування розповіді я вводила допоміжні слова-зв'язки: «*одного разу», «але», «отож», «а далі», «на завершення».*

Крок 5. Повноформатна творча гра. Поступово вводили від 5 до 9 кубиків. За допомогою навідних та проблемних запитань стимулювати дітей до самостійного створення складних, оригінальних сюжетів.

У процесі моєї практичної діяльності було зібрано та систематизовано значний ігровий інструментарій, який дозволяє зробити заняття з розвитку мовлення яскравими, емоційними та ефективними:

Вправа «Про що?»: дитина бере один кубик, обирає зображення та думає, як воно асоціюється з темою, що вивчається на занятті (наприклад, під час вивчення казки «Колобок» дитина міркує, якого персонажа нагадує їй картинка).

Вправа «Що спільного?»: діти кидають два кубика та знаходять спільні риси й відмінності між зображеннями (наприклад, що спільного між рибкою та чарівною паличкою).

Вправа «Словник»: дітям пропонується охарактеризувати предмет на кубику за допомогою запитань «хто/що це?», «що робить?», «який він?» тощо. Це допомагає збирати мовний матеріал для майбутньої розповіді.

Вправа «Ерудит»: дитина має розповісти декілька цікавих фактів про предмет, який випав на грані кубика.

Вправа «Фантастичний підхід»: діти обирають два випадкових зображення на кубиках та думають над тим, що буде, якщо їх об'єднати в один новий корисний винахід.

Вправа «Клуб знавців»: для гри виготовляється додатковий кубик із запитаннями: «хто?», «що?», «коли?», «де?», «як?», «чому?». Гравець кидає кубик із запитанням, а потім – кубик Рорі та відповідно складає історію.

Вправа «Ми друзі і це наша історія»: вихователь поміщає всі кубики у чарівний мішечок. Діти придумують назву майбутньої історії. Вихователь розпочинає фразою «*Одного разу…»*, а діти по черзі дістають кубик і продовжують сюжет.

Вправа «А щоб ти взяв з собою на острів?»: діти аналізують зображення на кубиках предмети та пояснюють, чим вони корисні під час перебування на безлюдному острові.

Вправа «Асоціації»: дитина обирає малюнок та добирає до нього якнайбільше якісних ознак або асоціацій (наприклад, «ялинка» - колюча, зелена, новорічна, висока, лісова)

Вправа «Знайди»: вихователь розкладає кубики, а діти шукають предмети за певним критерієм (наприклад, слова лише на літеру «Ч» - чашка, часи, човен або за критеріями «Транспорт», «Тварини» тощо).

Для перевірки ефективності розробленої системи роботи з кубиками Рорі на базі ЗДО №6 «Калинка» м.Славута було проведено систематичне експериментальне дослідження. Експеримент тривав протягом 4 років систематичної роботи з вихованцями. Метою роботи було вивчення динаміки розвитку зв'язного мовлення, творчої уяви, пам'яті, критичного та креативного мислення дітй.

Отримані в ході експерименту кількісні та якісні показники свідчать про значну позитивну динаміку розвитку вихованців. Зокрема:

- критичне мислення та творчі здібності зросли до 25%;
- якість зв'язного мовлення зросла до вміння говорити цілими розгорнутими реченнями;
- комунікативні навички зросли до вміння працювати в групах, партнерської взаємодії.

Аналіз результатів показує, що кубики Рорі вчать дітей не просто механічно слухати та переказувати заготовлені тексти, а самостійно мислити, оригінально фантазувати, мріяти та вибудовувати чіткі причинно-наслідкові ланцюжки подій. Завдяки використанню цієї інноваційної технології діти вчаться формувати розгорнуті висловлювання, що позитивно впливає на загальний інтелектуальний розвиток.

Висновки. Підсумовуючи досвід впровадження інноваційної технології «Кубики Рорі» в роботу з дітьми дошкільного віку, я повністю переконалася в її високій ефективності. В кубиках історій діти бачать перш за все просту та цікаву гру, тому з великим задоволенням стають її активними учасниками. Працюючи з кубиками Рорі, дитина вчиться мислити творчо й оригінально, знаходити нестандартні рішення складних завдань і продумувати дії на кілька кроків вперед. Через цю інноваційну технологію дитина будує міцний фундамент для свого успішного майбутнього.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Ухвалено рішенням Колегії МОН України.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. 374 с.
3. Мнемотехніка, кубики Рорі та таблиці Ткаченко як інноваційні технології розвитку зв'язного мовлення у дошкільників [Електронний ресурс]. Всеосвіта. https://vseosvita.ua/library/naukovo-metodychna-robota-stattia-innovatsiini-tekhnolohii-rozvytku-zviaznoho-movlennia-u-doshkilnykiv-mnemotekhnika-kubyky-rori-ta-tablytsi-tkachenko-889454.html
4. Рорі-кубики як засіб формування зв'язного мовлення дошкільників [Електронний ресурс]. Всеосвіта. https://vseosvita.ua/library/rori-kubiki-ak-zasib-formuvanna-zvaznogo-movlenna-doskilnikiv-432810.html
5. Швень Я. Л. Кубики історій «Rory's Story Cubes» в освітній діяльності педагога [Електронний ресурс]. 2020. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722646/
6. Rory's Story Cubes [Електронний ресурс]. https://www.storycubes.com/en/
7. Super Power Speech. Rory's Story Cubes: Story Telling Skills [Електронний ресурс]. 2010. https://superpowerspeech.com/2010/06/rorys-story-cubes-story-telling-skills.html

Борита Ірина
вихователь-методист ЗДО»Берізка»
Городоцької ОТГ
Хмельницької області

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. *У статті розкрито особливості використання інноваційних технологій у мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку, акцентовано увагу на формуванні мовленнєвої компетентності, розвитку зв'язного, образного та виразного мовлення. Висвітлено можливості компетентнісного, особистісно орієнтованого, інтегрованого й комунікативного підходів, а також використання художньої літератури, театралізованої діяльності, символічного моделювання, інтерактивних методів і прийомів креативного розвитку.*

Ключові слова: *мовленнєвий розвиток, мовленнєво-творча діяльність, дошкільники, інноваційні технології, мовленнєва компетентність, художня література, театралізована діяльність, інтерактивне навчання.*

Вступ. Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку є важливою складовою її загального становлення, пізнавальної активності та здатності взаємодіяти з навколишнім світом. Саме в дошкільному дитинстві активно формується словниковий запас, удосконалюється граматична будова мовлення, розвивається звукова культура, уміння висловлювати власні думки, почуття та враження.

Одним із актуальних завдань сучасної дошкільної освіти є створення таких умов, за яких дитина не лише засвоюватиме мовні знання, а й матиме можливість активно використовувати мовлення у різних життєвих і творчих ситуаціях. Робота над розвитком мовлення має спрямовуватися на збагачення словника, формування

граматично правильних і зв'язних висловлювань, розвиток мовленнєвої виразності та чутливості до краси художнього слова.

Сучасна дошкільна освіта поступово відходить від переважно репродуктивного навчання, коли дитина лише слухає, повторює та відтворює запропонований дорослим матеріал. Натомість дедалі більшого значення набуває активна позиція дошкільника, його ініціатива, творчість і можливість самостійно висловлювати власні думки.

Інноваційні підходи до мовленнєвого розвитку

Оновлення змісту дошкільної освіти зумовлює пошук нових підходів до організації освітнього процесу. Це стосується і мовленнєвого розвитку дітей, адже ефективність мовленнєвої роботи значною мірою залежить від того, наскільки дитина є активним учасником спілкування.

Серед загальнопедагогічних підходів, що мають важливе значення для розвитку мовлення дошкільників, можна виокремити:

• компетентнісний підхід, спрямований на формування мовленнєвої компетентності дитини;

• особистісно орієнтований підхід, який враховує індивідуальні можливості, інтереси та потреби кожної дитини;

• інтегрований підхід, що забезпечує розвиток мовлення у різних видах дитячої діяльності;

• комунікативний підхід, відповідно до якого мовлення розвивається передусім у процесі живого спілкування;

• індивідуальний підхід, що дає можливість враховувати темп і особливості мовленнєвого розвитку кожного вихованця.

У практиці дошкільної освіти існує чимало інноваційних технологій і методів, які можуть бути використані для розвитку дитячого мовлення. Серед них — соціоігровий підхід Є. Є. Шулєшка, технології навчання грамоти Є. Є. Шулєшка та М. Зайцева, методи творчого розвитку Л. Б. Фесюкової, технологія комунікативного розвитку Т. О. Піроженко та інші.

Особливе місце серед сучасних підходів до мовленнєвого розвитку посідають методика, методи та прийоми, розроблені А. М. Богуш і Н. В. Гавриш. Їхня система роботи поєднує різні сучасні педагогічні підходи та орієнтує педагога на активну, творчу й самостійну діяльність дитини.

Художнє слово як засіб розвитку мовлення

Одним із важливих напрямів мовленнєвої роботи з дошкільниками є ознайомлення дітей із художньою літературою. Читання та розповідання творів, переказування, декламування, творче розповідання, робота з ілюстраціями — усе це має значний потенціал для розвитку мовлення.

Водночас така діяльність повинна бути системною та природно включатися в різні види освітньої роботи. Художнє слово може органічно поєднуватися з пізнавальною, образотворчою, театралізованою, ігровою та іншими видами діяльності дітей. Наприклад, розглядання картини може доповнюватися читанням художнього твору, спостереженням за природою, створенням власних малюнків, вивченням вірша або інсценізацією казки. Саме така інтеграція створює природні ситуації для активного використання мовлення.

На думку А. М. Богуш та Н. В. Гавриш, важливим є не пасивне сприймання літературного твору, а активна діяльність дитини. Дошкільник має можливість досліджувати текст, співпереживати героям, висловлювати власне ставлення, фантазувати, змінювати сюжет, добирати слова та створювати власні висловлювання.

Таке «проживання» художнього твору сприяє глибшому розумінню його змісту, привертає увагу до значення слів і виразів, збагачує словниковий запас та розвиває

образність і виразність мовлення. Засобами художньої літератури можна одночасно розвивати лексичну, граматичну та фонетичну

компетентність, формувати культуру мовлення, поетичний слух і любов до художнього слова.

Моделювання та театралізована діяльність

Ефективним засобом мовленнєво-творчого розвитку є використання символічних моделей за мотивами літературних і фольклорних творів. Метод моделювання, пов'язаний із підходами Л. Венгера, допомагає дітям краще зрозуміти послідовність подій, відтворити сюжет твору та використовувати отримані уявлення у власній мовленнєвій і творчій діяльності.

Не менш важливе місце посідає театралізована діяльність. У процесі інсценізації казок, створення образів і відтворення різних ситуацій дитина має можливість активно спілкуватися, використовувати інтонацію, міміку, жести, самостійно добирати слова та творчо інтерпретувати отриманий досвід.

Театралізація сприяє розвитку особистісної активності, творчої уяви, здатності створювати та змінювати образи, поєднувати власні враження з новою інформацією. Усе це є важливою складовою становлення компетентної, творчої особистості.

Основним завданням педагога є створення умов, за яких дитина навчиться не лише сприймати культурний досвід, а й творчо його переосмислювати, передавати та перетворювати. У цьому процесі особливого значення набуває діалог між дорослим і дитиною, адже саме він створює простір для взаєморозуміння, ініціативи та творчості.

Комунікативний підхід у розвитку мовлення

Важливе місце у сучасній системі мовленнєвого розвитку займає комунікативний підхід, представлений у працях Т. О. Піроженко. Його основою є розуміння мовлення як важливого засобу міжособистісної взаємодії.

Дитина розвиває мовлення не ізольовано, а у процесі спілкування з дорослими та однолітками. Саме у взаємодії вона вчиться слухати співрозмовника, розуміти його, висловлювати власну думку, добирати відповідні до ситуації мовні засоби та досягати взаєморозуміння.

За такого підходу дошкільник виступає активним учасником соціальної взаємодії. Він не просто засвоює готові мовні зразки, а навчається самостійно використовувати їх у конкретних ситуаціях, робити власний вибір мовних засобів і створювати способи спілкування, необхідні для досягнення певної мети.

Саме тому важливо враховувати потреби, мотиви, інтереси, бажання та особливості взаємин дитини з іншими людьми. Це допомагає педагогу визначити рівень її комунікативної активності та створити умови для подальшого мовленнєвого розвитку.

Формування мовленнєвої культури дошкільників

Результатом цілеспрямованої мовленнєвої роботи має стати високий рівень мовленнєвої культури дитини. Вона передбачає:

- достатній і різноманітний словниковий запас;
- розуміння значення слів та доречне їх використання;
- уміння користуватися різними засобами мовленнєвої виразності;
- правильне й точне слововживання;
- здатність добирати слова відповідно до змісту та ситуації спілкування;
- уміння створювати зв'язні та зрозумілі висловлювання.

Таким чином, мовленнєвий розвиток має відбуватися не лише під час спеціально організованих занять, а й упродовж усього дня — у грі, спостереженнях, спільній діяльності, творчості, спілкуванні та пізнанні навколишнього світу.

Практичні орієнтири для педагогів

Для забезпечення ефективного мовленнєво-творчого розвитку дошкільників доцільно:

• Розвивати образне та зв’язне мовлення під час сприймання художніх творів і створення дітьми власних висловлювань, надаючи перевагу методам, які забезпечують активну позицію дитини.

• Надати системності роботі з художньою літературою, поєднуючи читання й розповідання творів, переказування, декламування, творче розповідання та роботу з ілюстраціями.

• Удосконалювати професійну компетентність педагогів, зокрема опрацьовувати матеріали з методики організації художньо-мовленнєвої та театрально-ігрової діяльності.

• Створювати мовленнєво-розвивальне середовище, наповнюючи його дитячими книжками, ілюстраціями, матеріалами для творчих розповідей, атрибутами для театралізованої діяльності та різними видами театрів.

• Підтримувати дитячу ініціативу та пізнавальну активність, створюючи ситуації, у яких дитина має можливість ставити запитання, висловлювати припущення, обговорювати, фантазувати та знаходити власні способи розв’язання проблем.

• Використовувати інтерактивні методи навчання та методичні прийоми розвитку висловлювання: «закритий об’єкт», мовленнєві логічні задачі, метод розв’язання проблеми, прийом припущення.

• Надавати мовленнєвій діяльності дослідницького характеру, заохочуючи дітей самостійно аналізувати, змінювати й творчо перетворювати зміст літературних творів.

Активно застосовувати методи креативного розвитку, зокрема:

• моделювання за Л. Венгером;

• роботу з казкою з використанням ТРВЗ та методів Л. Б. Фесюкової;

• творче проєктування за Т. О. Піроженко;

• мистецтво вигадування історій Джанні Родарі.

Накопичувати та узагальнювати власний педагогічний досвід у сфері мовленнєво-творчого розвитку дошкільників, ознайомлення з авторськими та фольклорними творами, казкою, а також організації театрально-мовленнєвої діяльності.

Висновки

Отже, використання інноваційних технологій у мовленнєво-творчому розвитку дошкільників дає можливість зробити освітній процес більш змістовним, діяльнісним і цікавим для дітей. Важливо, щоб дитина не залишалася лише слухачем або виконавцем завдань педагога, а ставала активним учасником спілкування, дослідником, фантазером і творцем.

Поєднання художнього слова, гри, моделювання, театралізованої діяльності, діалогу, інтерактивних методів і творчих завдань створює широкі можливості для розвитку мовленнєвої компетентності. Головне завдання педагога полягає у створенні такого освітнього середовища, де дитина матиме бажання говорити, ставити запитання, міркувати, висловлювати власну думку та відкривати для себе багатство й красу рідної мови.

Список використаних джерел

1. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Київ : Мандрівець, 2022.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. 2021.

3. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Одеса : ПНЦ АПН України, 2002.

4. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : програма та методичні рекомендації / уклад. А. М. Богуш. Київ : МО, 1997.

5. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення : метод. посіб. для вихователів. Донецьк : ТОВ «Лебідь», 1999.

6. Піроженко Т. О. Мовленнєве зростання дошкільника. Київ : Грайлик, 1999.

Вербицька Тетяна,
вихователь ЗДО № 32 “Росинка”
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

ВІЗУАЛЬНІ ОПОРИ ТА КАРТИ-СХЕМИ У РОЗВИТКУ ОПИСОВОГО МОВЛЕННЯ

Анотація. *У статті представлено досвід роботи з розвитку зв’язного мовлення дітей дошкільного віку засобами складання описових розповідей за схемами-моделями. Висвітлено технологічний алгоритм роботи зі схемами-моделями, що передбачає поступове ускладнення завдань: від ознайомлення дітей із графічними символами та їх декодування до використання схеми як опори для побудови висловлювання і самостійного створення власної описової розповіді.*

Ключові слова: *зв’язне мовлення, наочне моделювання, схеми-моделі.*

Сучасні освітні тренди в дошкіллі вимагають впровадження ефективних методик для всебічного розвитку дитини, де якість її мовлення є головним критерієм успіху. Державний стандарт (Базовий компонент дошкільної освіти) чітко визначає зв’язне мовлення як стрижневий елемент мовленнєвого зростання та провідний інструмент для пізнання світу й спілкування [1].

Проте реалії практичної роботи доводять, що навичка самостійного опису предметів формується у дітей із труднощами. Їхнє мовлення часто є розрізненим, хаотичним і бідним на образні слова, а самі малюки легко збиваються з думки й постійно чекають на підказки дорослого. Саме ця проблема зумовила необхідність застосування новітніх лінгводидактичних технологій, серед яких особливе місце посідає наочне моделювання та мнемотехніка [2].

Опанування вміння описувати предмети — це фундамент, на якому будується зв’язне мовлення. Влучний, структурований та образний опис речей допомагає дитині розвивати логіку й інтелект, а також додає сміливості під час комунікації з іншими [3].

Головна суть мого досвіду полягає в тому, щоб перетворити звичні нудні відповіді на запитання вихователя на цікавий пошуковий процес, де дитина є активним автором розповіді. Головним інструментом для цього є схеми-моделі, на якій кожна характеристика предмета зашифрована у вигляді зрозумілого символу. Цей наочний план не просто допомагає дитині послідовно висловлюватися, а й знімає тривожність та страх перед невдачею.

Роботу зі схемами-моделями організовувала систематично, поетапно та з поступовим ускладненням мовленнєвих завдань. Від простого ознайомлення дітей із символами переходила до спільного складання описів, а надалі — до самостійного моделювання власних висловлювань. Впровадження наочних моделей розділяла на три основні кроки:

Крок 1. «Розшифруй символ» (Інформаційний етап). На цьому етапі діти вчилися розуміти мову картинок-підказок (схеми-моделі). Ми розбирали, що кольорова пляма означає колір, фігура — форму, велике й мале коло — розмір, а специфічні значки — матеріал (дерево, тканину, метал) та призначення речі. Діти звикали сприймати малюнок як слово. Особлива увага приділялася формуванню вміння встановлювати відповідність між графічним знаком і його змістом. Діти

вчилися «читати» окремі символи, визначати, яку інформацію вони передають, добирати відповідні слова та словосполучення.

На цьому етапі використовувалися вправи на впізнавання, називання, співвіднесення та пояснення символів, наприклад: «Що означає цей знак?», «Яку ознаку він позначає?», «Добери слово до символу», «Знайди предмет, який відповідає схемі».

Крок 2. «Будуємо разом» (Практичний етап). Тут схема ставала нашим головним помічником. Разом із дітьми за певним маршрутом на схемі (по колу чи лінійно) складали розповіді про улюблені іграшки або речі. Ми часто грали в «мовленнєвий ланцюжок», де кожен описував один квадрат схеми, або колективно доповнювали розповіді один одного.

На цьому етапі застосовувалися вправи «Розглянь і розкажи», «Знайди ознаку», «Розклади за схемою», «Що пропущено?», «Продовж розповідь за символом». Поступово зовнішня наочна опора ставала засобом організації власної розумової та мовленнєвої діяльності дитини.

Крок 3. «Я сам» (Творчий етап). На цьому рівні діти вже без підказок будували розгорнуті розповіді за схемами. Більш того, вони вчилися порівнювати два предмети (наприклад, дику тварину та свійську) за однією схемою, знаходячи схожість та різницю, та навіть самі пропонували власні значки для нових понять. Дітям пропонувалося самостійно визначити, які ознаки необхідно назвати під час опису певного предмета, встановити послідовність їх представлення та позначити відповідну інформацію умовними символами. Таким чином, схема переставала бути лише зовнішньою підказкою і ставала засобом самостійного планування власного висловлювання.

На цьому етапі використовувалися завдання «Створи свою схему», «Придумай символ», «Розкажи без готової моделі», «Склади план розповіді». Це сприяло розвитку ініціативності, творчого мислення, довільності та мовленнєвої самостійності дітей.

Таким чином, технологія роботи передбачала поступовий перехід від ознайомлення дітей із графічними символами та усвідомлення їхнього значення до використання схем-моделей як ефективної опори для побудови висловлювання. Надалі діти вчилися самостійно застосовувати засвоєні способи моделювання під час складання описових розповідей і поступово переходили до самостійного планування, побудови та кодування власних висловлювань.

Аналіз моєї практичної роботи яскраво довів: застосування схем-моделей є надзвичайно ефективним і дає чудові практичні результати. Впровадження цієї технології дозволило нам досягти помітних позитивних зрушень у розвитку вихованців, зокрема:

1. Навчити дітей говорити зв’язно й послідовно. Зникла хаотичність, коли дитина перестрибує з однієї думки на іншу. Описи стали чіткими, повними й самостійними — вихователю більше не потрібно постійно підказувати слова чи ставити безліч запитань.
2. Стимулювати інтелектуальний розвиток. Схеми запустили активну роботу мислення, уяви та зорової пам'яті. Діти стали значно спостережливішими, навчилися помічати дрібні деталі, особливості кольору, текстури чи форми речей.
3. Навчити логічно групувати поняття. Наочність допомогла дітям швидко розібратися з класифікацією. Тепер вони легко об'єднують предмети у великі групи й вільно користуються словами *«комахи», «тварини», «птахи», «овочі та фрукти», «будівлі», «квіти й дерева»*.
4. Поглибити знання про довкілля. Діти не просто вивчили нові слова, а зрозуміли взаємозв'язки у природі, побуті та суспільстві. Їхній світогляд став набагато багатшим і систематизованішим.

5. Зробити дітей сміливішими у спілкуванні. Наші діти позбулися страху висловити думку неправильно. Вони стали розкутішими, покращилася культура їхнього мовлення, з'явилося вміння чітко пояснювати та відстоювати свої міркування.

Висновок. Отже, досвід роботи показує, що схеми-моделі є ефективним інструментом формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку [4].

Їх використання допомагає зробити невидиму для дитини структуру розповіді наочною та зрозумілою. Дитина отримує своєрідний алгоритм: розглянути — визначити — назвати — описати — поєднати — розповісти.

Важливо не обмежувати роботу лише відтворенням готової схеми. Поступово необхідно зменшувати кількість підказок, стимулюючи дитину до самостійного планування висловлювання.

Переконана, що систематичне застосування схем-моделей створює сприятливі умови не лише для розвитку мовлення, а й для формування впевненості дитини у власних мовленнєвих можливостях, розвитку мислення, пам'яті, уваги та творчої уяви.

Таким чином, схема-модель для дошкільника — це не просто картинка-підказка, а місточок від окремого слова до самостійної, послідовної та змістовної розповіді.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 544 с. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/8278
3. Крутій К. Л. Технологія наочного моделювання в системі мовленнєвого розвитку дошкільників. *Дошкільне виховання*. 2016. № 5. С. 12–16.
4. Ткаченко Т. О. Використання схем у складанні описових розповідей. *Дошкільне виховання*. 2009. № 10. С. 18–21.

Вознюк Лілія,
директор закладу дошкільної освіти №3 «Ластівка» Шепетівської міської ради Хмельницької області

АГРО-ЛАБІРИНТ «СОНЯЧНІ ПРОМІНЦІ»: ІННОВАЦІЙНИЙ ІНТЕРАКТИВНИЙ КОМПЛЕКС ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. *У статті висвітлено інноваційний практичний досвід розробки та функціонування дитячих городів на високих грядках «Агро-лабіринт „Сонячні промінці“» у ЗДО №3 «Ластівка» м. Шепетівка. Описано просторово-архітектурне зонування грядок-променів, інтерактивний методичний інструментарій із ламінованими чек-листами та лінійками росту, а також алгоритм реалізації осінніх агрозаходів. Особливу увагу приділено інтеграції трудового виховання, сенсорного*

розвитку та озимої агрономії в умовах безпечного дошкільного освітнього середовища.

Ключові слова: *агро-лабіринт, дошкільна освіта, трудове виховання, сенсорний розвиток, екологічна грамотність, озима агрономія, сидерати, освітнє середовище.*

Сучасні трансформаційні процеси в дошкільній освіті України вимагають упровадження якісно нових, діяльнісно орієнтованих технологій, здатних забезпечити всебічний гармонійний розвиток особистості дитини. В умовах прискореної цифровізації та урбанізації все гостріше постає проблема дефіциту безпосереднього контакту дошкільнят із природним довкіллям. Дитина XXI століття часто позбавлена можливості спостерігати за циклами життя рослин, відчувати землю на дотик, розуміти ціну людської праці та бачити результати власних зусиль. Це обумовлює необхідність модернізації змісту еколого-трудового виховання в закладах дошкільної освіти (ЗДО), переходу від формального пасивного спостереження до активного дослідництва, дитячого аграрництва та інноваційного квест-навчання.

Базовий компонент дошкільної освіти підкреслює пріоритетність формування природничо-екологічної, сенсорно-пізнавальної та практично-діяльнісної компетентностей. Освітній процес має бути насичений реальними практичними ситуаціями, де дитина є не просто слухачем, а активним суб'єктом пізнання та перетворення. З огляду на це, у закладі дошкільної освіти №3 «Ластівка» Шепетівської міської ради Хмельницької області було спроєктовано та впроваджено інноваційний практичний осередок — дитячі городи на високих грядках «Агро-лабіринт «Сонячні промінці»», який є одним з кластерів Еко комплекса «Світ на крилах Ластівки».

Метою даної статті є науково-методичне обґрунтування та презентація практичного досвіду організації дитячих городів на високих грядках «Агро-лабіринту «Сонячні промінці»» як багатофункціонального освітньо-розвивального простору для формування екологічної грамотності, сенсорного розвитку та трудових навичок дітей дошкільного віку.

1. Просторово-архітектурна модель та дитяча ергономіка Агро-лабіринту

Проєктування Агро-лабіринту «Сонячні промінці» здійснювалося із суворим дотриманням принципів дитячої ергономіки, ландшафтної естетики, безпеки та педагогічної доцільності. Комплекс розташований на виділеній світлій ділянці території ЗДО розміром 7 × 10 метрів і має чітку геометричну структуру, що нагадує сонце з променями.

Композиційним серцем городу є центральна «Кошик-клумба» — восьмигранна висока клумба діаметром 1.5 метри та заввишки 30 см. Борти клумби виконані з натурального дерева у вигляді плетеного кошика. У її центрі висаджуються яскраві багаторічні та однорічні квіткові культури, що приваблюють комах-запилювачів та створюють естетичний акцент усього комплексу.

Від центрального «Кошика-клумби» у різні боки розходяться п'ять високих металевих грядок-променів, кожна з яких має своє тематичне та освітньо-розвивальне призначення:

1) Промінець «Запашний» (Сенсорний): призначений для розвитку органів чуття, нюху та тактильної чутливості. На грядці висаджуються кучерява петрушка, кріп, листова селера та салатний шпинат. Рослини мають виражений, але безпечний і знайомий дітям аромат. Дошкільнята вчаться розрізняти культури на дотик та за запахом, обережно розтираючи листочки у долонях.

2) Промінець «Ласий» (Ягідний): спрямований на виховання терпіння, дбайливості та колективізму. Тон грядки задають ремонтантна полуниця, яка безперервно плодоностть із травня по вересень. Діти усвідомлюють, що смачний результат є наслідком щоденного догляду та поливу, і вчаться щедро ділитися

врожаєм із товаришами. Під час посадки розсади полуниці застосовується прийом «водяної подушки» — заливання води у викопану лунку перед зануренням корінців.

3) Промінець «Цікавий» (Дослідницький): створений для активного біологічного спостереження та експериментування. На ньому вирощуються карликові штамбові томати чері (сорт «Балконне диво» заввишки 30–40 см), кольорова дитяча морква (фіолетова та жовта), а також кущова спаржева квасоля з яскравими жовтими й фіолетовими стручками. Діти спостерігають за трансформацією квітки у плід та розвивають дослідницьку допитливість.

4) Промінець «Барвистий» (Естетичний): формує естетичний смак та вміння бачити красу в природі. На грядці зростають кущова декоративна капуста (сорти з рожевими та біло-зеленими розетками-«трояндами») та соняшники-гноми заввишки до 30–40 см. Ці рослини радують око протягом усього сезону до глибокої осені.

5) Промінець «Вітамінний» (Еко-лабораторія): використовується для практичного вивчення озимих культур (цибулі-сіянки, часнику) та проведення наукових експериментів із сидератами (овес, гірчиця, фацелія), демонструючи дітям відновлювальні властивості ґрунту.

Особливе значення має зонована система доріжок. Усі проходи між грядками покриті щільним якісним агроволокном, що запобігає проростанню бур'янів, забезпечує чистоту дитячого взуття за будь-якої погоди та гарантує безпечне пересування. По периметру Агро-лабіринту висаджено живу огорожу з кущів самшиту, яка виконує роль природного вітрозахисту та захисного бар'єра.

2. Інтерактивний методичний інструментарій та казкова навігація

Трудова діяльність дошкільнят у лабіринті позбавлена монотонності завдяки впровадженню ігрового квест-формату та казкової навігаційної системи. Кожну грядку-промінець «опікується» персоналізована ростова ламінована фігура Ластівки-вказівника з мотиваційними закликами та завданнями:

• Ластівка-Швидкокрилка (на грядці «Вітамінна»): зображена із секундоміром та прапорцем; спонукає дітей до активності: «Я лечу найшвидше, і мої овочі ростуть як на крилах! Давай перевіримо!»;

• Ластівка-Ласунка (на грядці «Ласий»): у кухарському ковпачку та з ягідкою: «Ммм, найсолодший промінець! Доглядай за кущиками дбайливо, і я пригощу тебе стиглою ягідкою!»;

• Ластівка-Дослідниця (на грядці «Цікавий»): в окулярах та з лупою: «Тут ховаються таємниці природи! Зазирни під листочок — що там виросло сьогодні?»;

• Ластівка-Веселка (на грядці «Барвистий»): у віночку зі стрічками: «Подивіться, яка краса! Це не просто грядка, це справжнє диво. Моя капуста схожа на троянду, а соняшники посміхаються прямо до нас!»;

• Ластівка-Чепурушка (на грядці «Запашний»): підтримує порядок та чистоту, нагадуючи про дбайливе ставлення до агро-інвентарю.

Ключовим методичним елементом є інтерактивні ламіновані Чек-листи (Маркери успіху), розміщені на кожній фігурі. Вони містять чіткі піктограми робіт: [Лійка] Полив, [Сапка] Розпушування, [Трава] Прополка, [Кошик] Збір врожаю. Після виконання завдання чергові агрономи спеціальним маркером на водній основі ставлять у відповідному квадратику позначку [✓]. Наприкінці тижня результати аналізуються на узагальнювальних бесідах і легко стираються вологою серветкою для нового циклу.

Для забезпечення наочності математичного та природничого розвитку використовуються рівневі маркери росту. Це дерев'яні лінійки-шпажки зі шкалою, встромлені вздовж грядок, на яких за допомогою канцелярських скріпок закріплені рухомі ламіновані ластівки. Щотижня під час еко-занять діти вимірюють висоту томатів, квасолі чи соняшників і пересувають фігурку вгору, радісно фіксуючи: «Наша Ластівка злетіла ще на 5 сантиметрів!».

Емоційним поштовхом до початку агро-сезону є Еко-ритуал «Посвята в агрономи». На першому весняному занятті діти отримують від вихователя ламіновані медалі на стрічках «Юний агроном садочка Ластівка» і складають урочисту обіцянку берегти кожну рослинку та допомагати природі.

3. Сезонна агрономія та алгоритм осінньо-зимових дослідницьких заходів

Впровадження Агро-лабіринту довів, що осінь є надзвичайно сприятливим і багатим періодом для аграрно-екологічної освіти. У закладі розроблено й апробовано покроковий календар осінніх агрозаходів:

У вересні здійснюється Агро-квест «У гостях у Ластівок», під час якого діти знайомляться з архітектурою лабіринту, встановлюють ростові фігурки та засвоюють правила пересування агроволокном. Також реалізується трудовий проєкт «Кухня для ґрунту»: діти за допомогою дитячих лопаток вивчають склад ґрунту, підсипають органічний перегній і деревну золу, вивчаючи значення живильної «подушки» для рослин.

Особливе місце посідає науковий експеримент «Зелені лікарі для землі» (висівання сидератів). На трьох дослідних грядках висіваються різні види зелених добрив:

• Грядка №1 — Овес (злаковий лікар): формує густу кореневу систему, роблячи ґрунт пухким і збагаченим киснем;

• Грядка №2 — Гірчиця біла (біологічний санітар): швидко проростає, дезінфікує землю від хвороботворних мікроорганізмів та пригнічує бур'яни;

• Грядка №3 — Фацелія (медоносний структуроутворювач): розпушує ґрунт, утворює пухкий зелений килим та збагачує землю азотом.

Протягом 2–3 тижнів дошкільнята порівнюють швидкість появи перших проростків, досліджують тактильні властивості листя (овес — колючий, гірчиця — гладенька з круглими листочками, фацелія — мереживна й м'яка) та фіксують ріст лінійками. Заморозки листопаду природним шляхом укладають зелений килимок на ґрунт, перетворюючи його на органічне добриво та захисну зимову ковдру.

У жовтні проводиться інтегроване агро-заняття «Таємна посадка» на промінці «Вітамінний» (тривалість 30–35 хв, старша група). Заняття містить 4 поетапні методичні блоки:

а) Етап І. Організаційний момент (Секретний шифр в Еко-студії): отримують наклейки «Таємний агроном» та відгадують мішечки із закритими посівними матеріалами (на дотик і за запахом розпізнають цибулю й часник);

б) Етап ІІ. Теоретична інструкція (Агро-правило «Де носик, де донце»): вихователь демонструє цибулину й пояснює: «У цибулинки є гострий хвостик — це носик. Ним вона дивиться в небо. А знизу є тверде коло — це дінце-подушечка, звідки ростуть корінці. Саджаємо подушечкою вниз, а носиком до сонечка!»;

в) Етап ІІІ. Практична місія (В Агро-лабіринті): діти переходять по агроволокну до грядки, лопатками розпушують землю, роблять борозенки глибиною 4–5 см і висаджують цибулинки з дотриманням правила відстані в «чотири пальчики» між рослинами. Потім посадки засипаються землею та поливаються з лійок;

г) Етап ІV. Фіксація та рефлексія: чергові агрономи маркером ставлять галочки у чек-листі біля піктограм Посаджено [✓] та Полито [✓], після чого діти обговорюють у колі, як цибулинки «спатимуть під снігом» до весни.

У листопаді реалізується природоохоронна акція «Листяна ковдра». Дошкільнята згрібають сухе опале листя з території садка та вкривають ним грядки, захищаючи ґрунтову мікрофлору та коріння озимих культур від вимерзання. Ластівка-Чепурушка на своїй табличці «дякує» дітям за чистоту та турботу про городи.

4. Безпечне освітнє середовище, Правила Юних Агрономів та агро-руханка

Створення безпечного освітнього середовища є ключовою вимогою сьогодення. Функціонування Агро-лабіринту впорядковано чіткими «Правилами Юних Агрономів», які адаптовано у формі легких для запам'ятовування віршиків:

1. Правило доріжок: «По доріжках ми крокуєм, ніжки наші ми тренуєм. На самшит не наступай, зелен-короб поважай! В грядку ніжкою не стань — там земля для зростання.»

2. Правило розумних інструментів: «Лопатку й лійку ти візьми, та обережно з ними йди. Низько гострий край тримай, друга в грядці не чіпай! Попрацював — усе помий, на стелаж вернути вмій.»

3. Правило дбайливих долоньок: «Ніжно кущики погладь, їх не треба виривать! Де у ягоди сердечко — там чутливе є містечко, пальчиком його не три, хай росте для дітвори.»

4. Правило ламінованого декору: «Наші Ластівки малі — оберіг цієї землі! Їх із грядки не виймай, крила пташкам не ламай. Маркером пиши слухняно, щоб галочка стояла гарно.»

5. Правило чистоти та гігієни: «Овоч чи смачна ягідка — це для нас велика втіха! Та не миту не куштуй, мамі й тату не шукай лиха. Землю з ручок змий водою, будемо здоровими з тобою!»

Для емоційного та фізичного налаштування дошкільнят перед виходом на город проводиться авторська Агро-руханка «Ластівки-садівники» (під веселу музику у темпі маршу):

Куплет 1: Ми — маленькі ластів'ята (махають ручками, наче крильцями), Будем грядки доглядати! (нахиляються вперед, імітуючи роботу лопаткою). В нас є жовті промінці (піднімають руки вгору — «сонечко»), Ми — агрономи-молодці! (б'ють себе кулачками в груди та посміхаються).

Приспів: Хлоп-хлоп, туп-туп-туп (плещуть у долоні, тупають ніжками), На город ми йдемо вкруг! (крокують на місці). Доріжкою слухняно йдемо (показують рівну лінію), Самшит кудлатий збережемо! (обіймають себе за плечі).

Куплет 2: Лійку в руки ми беремо (імітують важку лійку), І водичку дружно ллємо (ворушать пальчиками — «дощик»). Раз — петрушці, два — суничці (нахил ліворуч, нахил праворуч), Хай вмиваються в водичці! (імітують умивання обличчя).

Куплет 3: Ми «сердечко» не чіпаєм (схрещують руки на грудях), Пташок з грядки не виймаєм (сварять пальчиком). Попрацюємо на славу (показують «клас» двома руками), На городі знайдем забаву! (кружляють навколо себе).

Наприкінці руханки вихователь подає команду: «Крила склали, тихіше води, нижче трави — кроком руш до Агро-лабіринту!», що гарантує організований та безпечний вихід дітей на ділянку.

5. Інтеграція Агро-лабіринту у трикластерний освітній простір та сезонний календар

Агро-лабіринт «Сонячні промінці» не функціонує ізольовано, а є складовою єдиного трикластерного освітньо-розвивального простору ЗДО №3 «Ластівка» під загальною назвою «Світ на крилах Ластівки»:

• Кластер 1. Агро-лабіринт «Сонячні промінці» — практична діяльність з вирощування безпечних, гіпоалергенних овочевих, ягідних та декоративних культур;

• Кластер 2. Метеосвіт («Місце, де природа розповідає про погоду») — дитячий метеомайданчик із сонячним годинником, флюгером, термометром та дощоміром. Діти-«синоптики» щодня фіксують погодні умови та зіставляють їх із необхідністю поливу чи утеплення грядок;

• Кластер 3. Еко-студія «Під крилом Ластівки» — «зелений клас» просто неба з затишними лавочками, круглим столом та магнітною дошкою для проведення теоретичних занять, дослідження насіння через лупу, читання екологічних казок та рефлексії.

Комплексна робота підпорядкована Сезонному чек-листу Юного Агронома, який охоплює весь календарний рік:

а) Осінь («Турбота про землю та підготовка до сну»): збір сухого листя, сівба сидератів (овес, гірчиця, фацелія), озима «таємна посадка» цибулі й часнику, укриття полуниці соломою, прибирання доріжок з агроволокна.

б) Зима («Зелена теорія та ремонт помічників»): вивчення правил та екологічних казок в Еко-студії, перегляд зразків насіння через лупу, перевірка та ремонт дитячого інвентарю.

в) Весна («Пробудження та велика посадка»): зняття зимової ковдри з листя, повернення ростових фігурок ластівок, розпушування землі грабельками, весняний посів редису, шпинату, салату, петрушки, кропу, соняшників та капусти.

г) Літо («Щоденний догляд та смачні трофеї»): щоденний ранковий і вечірній полив грядок з лійок, прополка бур'янів, вимірювання росту лінійками, спостереження за дозріванням та частування стиглими ягодами й овочами.

Така синергія трьох осередків гарантує цілісність освітнього процесу, де теоретичні знання, здобуті в Еко-студії, підкріплюються метеоспостереженнями на Метеомайданчику та знаходять своє практичне втілення в Агро-лабіринті.

Висновки

Упровадження інноваційного комплексу «Агро-лабіринт „Сонячні промінці“» у освітній процес ЗДО №3 «Ластівка» довело свою високу ефективність у розв'язанні актуальних завдань сучасної дошкільної освіти. Практичні результати роботи свідчать про такі позитивні зрушення:

1. Підвищення рівня екологічної грамотності: дошкільнята засвоїли базові агрономічні знання про цикли життя рослин, роль ґрунту, значення озимих культур та сидератів для екологічного відновлення землі.

2. Збагачення сенсорно-пізнавального досвіду: діти развинули тактильну чутливість, нюх та зорове сприйняття під час безпосереднього контакту з рослинами на тематичних промінцях.

3. Формування стійких трудових навичок: завдяки інтерактивним чек-листам та казковій навігації трудові доручення сприймаються як захоплива відповідальна гра, що розвиває самостійність, терпіння та командну взаємодію.

4. Створення безпечного розвивального середовища: ергономічна організація простору (агроволокно, самшит, дитячий інвентар) гарантує травмобезпечність та збереження здоров'я дітей під час активної діяльності просто неба.

Перспективи подальшого розвитку проєкту полягають у розширенні асортименту дослідних культур, створенні дитячої медоносної грядки для приваблення бджіл та розробці методичних рекомендацій для педагогів дошкільних закладів регіону.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / наук. кер. Г. В. Бєлєнька. Київ, 2021. 38 с.

2. Бєлєнька Г. В. Формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : Університет, 2019. 144 с.

3. Глухова О. В. Інноваційні технології трудового виховання в дошкільному навчальному закладі. Дошкільне виховання. 2020. № 5. С. 12–16.

4. Кот Н. М. Екологічна стежина в дитячому садку як засіб пізнання природи. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2021. № 8. С. 22–27.

5. Лисенко Н. В. Екологічна освіта дошкільнят : теорія і практика : монографія. Київ : Слово, 2018. 288 с.

6. Плохій З. П. Виховання екологічно доцільної поведінки старших дошкільників. Київ : Світич, 2017. 160 с.

Войтюк Марина,
музичний керівник ЗДО «Колосок»
Судилківської сільської ради
Шепетівського району
Хмельницької області

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

«Музика — могутнє джерело думки. Без музичного виховання неможливий повноцінний розумовий розвиток».
В. О. Сухомлинський

Анотація. *В статті розглядаються питання методики музичного виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційного підходу.*
Ключові слова: *творчість, інноваційний підхід, музичне виховання.*

Сьогодні завдання дошкільної освіти зосереджуються навколо ДИТИНИ, розкриття її індивідуальності і неповторності, уміння знайти себе в суспільстві і навколишньої дійсності. Зміни, що відбуваються в дитині, проявляються в усіх компонентах її музичної культури: в її музичному досвіді, в музичній грамотності, в музичній творчості. Формування кожного з компонентів музичної культури дитини є предметом педагогічної діяльності музичного керівника.

Останнім часом з'явилося багато педагогічних технологій у вихованні дошкільників, але не всі вони цілком нові. Передові технології часто зберігають в собі багато елементів традиційного. Вміле поєднання і застосування традиційних та інноваційних технологій у музичному вихованні допоможуть досягти бажаного результату. Інноваційні технології включають в себе не тільки сучасні технології, але й стереотипні елементи освіти, які довели свою ефективність протягом педагогічної діяльності .

Які ж інноваційні та традиційні технології застосовуються у музичному вихованні дошкільника? Це

1) здоров'язберігаючі технології.

2) проектна діяльність;

3)розвиваючі технології (технологія В.В. Ємельянова «Фонопедичний метод розвитку голосу», мнемотехніка (технологія ефективного засвоєння інформації, ігрові технології));

4) корекційні технології (логоритміка, музична терапія, кольоротерапія);

5) інформаційні технології (використання інформаційно-комп'ютерної технології (ІКТ) на заняттях у дитячих дошкільних закладах має ряд переваг перед традиційними формами організації занять);

6)пізнавально-дослідницька діяльність (технологія ТРВЗ (теорія рішення винахідницьких завдань), концепція Карла Орфа «Шульверк. Музика для дітей», технології Т. Тютюнникової «Елементарне музикування з дошкільниками»);

7)особистісно-орієнтовані технології (комунікативні танці та ігри, технології музично-ритмічного виховання (програма з ритмічної пластики «Ритмічна мозаїка» А.Буреніної, націлена на гармонійний розвиток особистості, єдності духовного та фізичного)).

Здоров'язберігаючі технології, які використовуються в музичному вихованні:

Валеологічні пісеньки-співаночки. Велику увагу на музичних заняттях приділяється вихованню та розвитку дитячих голосів. Голос-це своєрідний індикатор здоров'я людини. Хто має сильний голос, зазвичай, має міцне здоров'я. Коли дитина своїм голосом, яким розмовляє, співає вільно і легко, то голос сам природньо

розвивається і зміцнюється. Особливу роль відіграє правильний підбір голосових вправ, у тому числі валеологічних пісеньок з яких починаються всі музичні заняття. Вони готують голосові зв'язки до співу, розвивають звуковисотний і ритмічний слух. Нескладні тексти і мелодія, що складається зі звуків мажорної гами, тризвуки - піднімають настрій, покращують емоційний клімат заняття, готують голос до співу. Можуть супроводжуватися самомасажем біологічно активних зон обличчя та шиї, ритмічними рухами, та виконуваними жестами.

Як розминку перед співом, використовують пальчикові, артикуляційні та дихальні гімнастики. Пальчикові і жестові ігри цікаві, та не вимагають багато часу (1,5 – 2 хв.), легко запам'ятовуються, виконуються за показом дорослого. Вони дозволяють відпочити дітям протягом малорухомих видів діяльності – слухання музики, і в той же час не дають дітям відвернути свою увагу від основного виду діяльності.

Дихальна гімнастика – сприяє розвитку дихальної системи, та співочих здібностей дітей. Дихальна гімнастика А. Стрельникової має комплексний лікувальний вплив на організм людини. Основний комплекс дихальної гімнастики включає в себе вправи: «Долоньки», «Погончики», «Насос», «Великий маятник», «Малий маятник», «Кішечка», «Обійми плечі», «Вушка», «Повороти голови», «Перекати», «Кроки». На музичних заняттях використовуються вправи дихальної гімнастики: вправи на розвиток діафрагмально-черевного дихання; вправи на тренування узгодженої роботи дихальної, голосової та артикуляційної систем. Дихальна гімнастика позитивно впливає на обмінні процеси, які відіграють важливу роль у кровопостачанні; сприяє відновленню центральної нервової системи; відновлює порушене носове дихання.

Також, в музичному вихованні використовують і дихально-звукову гімнастику Рудольфа Бройса.

Артикуляційна гімнастика – сприяє тренуванню м'язів мовного апарату, розвиває музичну пам'ять, що сприяє запам'ятовуванню тексту пісень, уваги, розвиває почуття ритму. При відборі вправ потрібно дотримуватися рекомендацій вчителя-логопеда. В результаті використаня підвищуються показники рівня розвитку мовлення дітей, співочих навичок, поліпшується музична пам'ять, увага та міміка.

Оздоровчі та фонопедичні вправи – для розвитку інтонаційного і фонематичного слуху, а також для розширення діапазону мовного і співочого голосу систематично використовуються розвиваючі ігри з голосом - це наслідування звуків навколишнього світу. Ігри звуконаслідувального характеру допомагають зіставляти і відтворювати інтонації різної висоти і звуковисотної спрямованості, а також у дітей формується певна невимушеність звукоутворення, легкість і політність мовленнєвого голосу. Вони сприяють зміцненню тендітних голосових зв'язок дітей, та проводяться для підготовки їх до співу, профілактики захворювань верхніх дихальних шляхів, коригують вимову звуків.

Вокалотерапія або «Цілющі звуки». Система вокалотерапії, що включає у себе роботу м'язів і голосу - гарний шлях до доброго здоров'я без застосування ліків.

Звук «А-А-А» - стимулює роботу легенів, трахеї, гортані, оздоровлює руки і ноги.

Звук «І-І-І» - активізує діяльність щитовидної залози, корисний при захворюваннях ангіною, покращує зір і слух.

Звук «У-У-У» - підсилює функцію дихальних центрів мозку і центру мови, усуває слабкість, млявість, та захворювання органів слуху.

Звук «М-М-М» - з закритим ротом знімає психічну втому, покращує пам'ять і кмітливість.

На музичному занятті використовувати такі проспівування можна як сигнал перед зміною виду діяльності, це сприяє для зосередження уваги. Вокальна міміка – вираження емоцій в інтонації, тембрі, ритмі, вібрато голоси.

Ігровий масаж та масажні вправи Іосіро Цуцумі також використовуються на музичних заняттях у дитячому садку. Вони підвищують захисні властивості верхніх дихальних шляхів і всього організму, нормалізують вегето-судинний тонус, діяльність вестибулярного апарату та ендокринних залоз. Частота захворювань верхніх дихальних шляхів знижується. Масажуючи певні частини тіла, використовують погладжування, розминання, розтирання та легкі постукування. Вправи проходять ефективніше, якщо дитина розмовляє зі своїм тілом, робить йому компліменти: «Мої улюблені ручки», «Який чудовий носик!». Самомасаж за системою А. Уманської – одна з найефективніших методик зміцнення здоров'я, яка підходить як для немовлят, так і для дорослих! Ця методика базується на впливі на дев'ять біоточок організму.

Ми капусту січемо, рубаємо (стукають по спині ребром долоні).

А морквинку тремо, тремо (гладять спину пальцями вгору-вниз).

Ми капусту солимо, солимо («бігають» пальчиками по спині).

Ми капусту тиснемо, тиснемо («тиснуть»).

Сік капустяний п'ємо, п'ємо (гладять спину).

Виконуючи самомасаж певної частини тіла, дитина впливає на весь організм в цілому.

Пальчикові ігри дозволяють в ігровій формі розминати, масажувати пальчики і долоньки, сприятливо впливаючи на всі внутрішні органи. На музичних заняттях пальчикові ігри проводяться під музику (поспівки і пісні супроводжуються показом яскравих ілюстрацій, іграшок, героїв пальчикового театру). Мелодія підбирається з урахуванням віку дітей. Акомпанувати можна на фортепіано, на металофоні, ксилофоні, або використовувати звучання шумових інструментів. Пальчикові ігри розвивають мовлення дитини, підвищують координаційні здібності пальців рук (підготовка до малювання, письма).

Мовленнєві ігри – одна з форм творчої роботи з дітьми для розвитку не тільки мовлення, але і для музичного виховання. Доведено, що музичний слух розвивається спільно з мовним. Засоби музичної виразності: ритм, темп, тембр, динаміка, артикуляція, форма – є характерними і для мовлення. Використання мовленнєвих ігор на музичних заняттях дозволяє дітям з самого раннього віку опановувати всім комплексом виражальних засобів музики, розвиває емоційну виразність мовлення дітей, та їх рухову активність. У мовних іграх текст співається, або ритмічно декламується хором, соло чи дуетом. До звучання додаються музичні інструменти, звучні жести, рух, сонорні і колористичні засоби. Крім того, формування мови у людини відбувається за участі жестів, які можуть супроводжувати, прикрашати і навіть замінювати слова. Пластика вносить у мовленнєве музикування пантомімічні та театральні можливості. Мовленнєві ігри дозволяють дітям зміцнити голосовий апарат і оволодіти всіма виразними засобами музики.

Ритмопластика – сприяє розвитку особистості дошкільника засобами танцювально-ігрової гімнастики. В ній взаємопов'язані фізичне та музичне виховання дошкільнят. Основна мета ритмопластики направлена на: зміцнення здоров'я, розвиток опорно-рухового апарату, профілактику плоскостопості, формування правильної постави, розвиток і функціональне вдосконалення органів дихання, кровообігу, серцево-судинної та нервової систем організму, формування навичок емоційного вираження рухів під музику, розкутість і творчість в рухах. Рух і танець допомагають швидко і легко встановлювати дружні зв'язки з іншими дітьми що дає психотерапевтичний ефект.

Релаксаційні вправи та ігри за методикою Д. Джекобсона. Застосовуються в цілях зняття фізичного та психічного напруження, створення позитивного емоційного настрою, оволодіння найпростішими уміннями корекції власного психосоматичного стану.

Музичні заняття із використанням здоров'язберігаючих технологій ефективні при врахуванні індивідуальних і вікових особливостей кожної дитини, та її інтересів. І, звичайно ж, успіх занять неможливий без спільної діяльності музичного керівника та вихователів, які активно допомагають, організовують самостійне музикування дітей в групі.

Метод проєктів, як педагогічна технологія – це сукупність дослідницьких, пошукових, навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій дитини з обов'язковою презентацією цих результатів. Проєктний метод - це здійснення задуму від моменту його виникнення до його завершення, з проходженням певних етапів діяльності. Знання, які дитина отримує в ході роботи над проєктом, стають його особистим надбанням і міцно закріплюються у системі знань про навколишній світ. Результати виконаних проєктів оформлюються у вигляді відеофільму, альбому, доповіді тощо.

Розвиваючі технології.

Мнемотехніка – мистецтво запам'ятовування, сукупність прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування та збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій.

Алгоритм розучування тексту пісні за мнемотаблицею:

1) Педагог співає пісеньку під фортепіанний акомпанемент. Діти визначають характер музики, розповідають про що співається в пісеньці. Потім можна використовувати інструментальну версію пісні у поєднанні зі слайдами.

2) Педагог співає пісеньку акапельно, змінюючи слайди відповідно тексту.

3) Педагог працює зі слайдами в режимі «стоп-кадр», пояснюючи дітям значення кожної картинки.

4) Діти працюють по картинках, відновлюють текст пісні.

5) Педагог разом з дітьми співає пісню за картинками, акапельно.

6) Педагог і діти виконують пісню, супроводжуючи текст пісні образними рухами (без показу картинок). Варіанти виконання - акапельно, під фонограму.

Мнемотаблиці та графічні зображення використовують у музично-ритмічних рухах, як допоміжний засіб для різних перешикувань або розучування елементів танцю.

Танцювально-ігрова гімнастика «Са-Фі-Дансе», автори Ж.Є. Фірільова, О.Г. Сайкіна, мета якої – сприяння всебічному розвитку особистості дошкільника від 3 до 7 років засобами танцювально-ігрової гімнастики. Зміст програми взаємопов'язаний із програмами з фізичного та музичного виховання дошкільнят.

Основні завдання програми: зміцнювати здоров'я; розвивати психомоторні і творчі здібності, мислення, уяву та пізнавальну активність; розширювати кругозір; формувати навички емоційного вираження рухів під музику, розкутості і творчості в рухах; розвивати лідерство, ініціативу, почуття товариства і працьовитості. Основні розділи програми: танцювально-ритмічна гімнастика: ігроритміка; ігрогімнастика; ігротанці; нетрадиційні види вправ: ігропластика; пальчикова гімнастика; ігровий самомасаж; музично-наслідувальні ігри; ігри-подорожі; креативна гімнастика.

Корекційні технології.

Логоритміка – це система рухів в поєднанні з музикою і словом. Заняття логопедичною ритмікою зміцнюють у дітей з мовними порушеннями кістково-м'язовий апарат, розвивають дихання, виховують правильну поставу.

З допомогою занять логоритміки діти засвоюють необхідні знання в області метроритміки, музичної культури, та музичного сприйняття. Логопедична ритміка тісно пов'язана з методикою музичного виховання, оскільки музика впливає на підвищення якості виконання руху (виразність, ритмічність, чіткість, координацію, плавність,

злитість), емоційна забарвленість рухів музикою сприяє їх свободі і невимушеності. В основу логоритміки закладений зв'язок слова, музики і руху.

Тому виділяються такі напрямки:

1. Зв'язок мови з рухом і музичним ритмом: *1) розвиток дихання, голосу, артикуляції; 2) координація рухів зі словом; 3) виразність рухів і мови; 4) виховання координації співу з ходьбою; 5) розвиток уяви та творчих здібностей;*

2. Розвиток у дітей основних рухів: *1) контроль за поставою; 2) ходьба різних видів; 3) вміння орієнтуватися у просторі, правильно виконувати перешикування; 4) навички виразного руху; 5) розвиток дрібної моторики*

3.Розвиток у дітей музично-ритмічного почуття: *1) активізація уваги; 2) вміння показати характер ритму в русі і мові; 3) визначення почуття музичного ритму.*

Для визначення зв'язку мови з рухом і музичним ритмом дітям пропонується: вправи на розвиток дихання, що сприяють виробленню правильного діафрагмального дихання, тривалості видиху, його сили і поступовості. Піднятися на носки, руки потягнути вгору - вдих, опускаючись на повну ступню і ставлячи руки на пояс, довго тягнути глухий звук з (або ш,ф,х), потім голосні звуки а,о,у,в.

Для визначення розвитку голосу та артикуляції - спів вокалізів: у, о, а, і, вигуків, що виражають радість, біль, гнів, страх: «А! Про! Ах! Ох! Ай-ай-ай!», звуки к/р, б/п, в/ф, д/т.

Арттерапія – це буквально «лікування мистецтвом». Це метод, який пов'язаний з розкриттям творчого потенціалу людини. Він допомагає вирішувати наступні завдання: знизити емоційну тривожність; підвищити самооцінку; розвинути комунікативні навички; сприяти закріпленню позитивних реакцій поведінки.

Ритмодекламація – це ритмічне вимовляння тексту на фоні музики. Музика для фону підбирається у відповідності з темпом мовлення, особливості ритмічного малюнка, змістом тексту (так, віршик про зайчика не повинен вимовлятися у супроводі повільної мелодії в низькому регістрі, а для образу Ведмедя не підійде стрибкоподібний рух високих звуків).

Музикотерапія сприяє корекції психофізичного здоров'я дітей у процесі їх життєдіяльності. Розрізняють активну (рухові імпровізації під відповідний характер музики словесний коментар) і пасивну (прослуховування стимулюючої, заспокійливої, або стабілізуючої музики спеціально, або як фон) форми музикотерапії. Слухання правильно підібраної музики з виконанням психогімнастичних етюдів М. Чистякової підвищує імунітет дітей, знімає напругу, головний біль, та біль у м'язах, відновлює спокійне дихання.

Музикотерапія проводиться педагогами ЗДО впродовж усього дня – дітей зустрічають, вкладають спати, піднімають після денного сну під відповідну музику, використовують її в якості фону для занять та вільної діяльності.

Психогімнастика призначена для розвитку у дітей навичок концентрації, пластики і координації рухів. Вправи супроводжуються текстом і музикою, допомагаючи дітям краще уявити той чи інший образ та увійти в нього. Створюють позитивний емоційний настрій, усувають замкнутість, знімають втому. В дошкільних закладах використовують психогімнастику за методикою М.І. Чистякової, яка спрямована і на навчання елементам техніки виразних рухів, і на використання виразних рухів у вихованні емоцій та почуттів, і на придбання навичок у саморозслабленні.

Діти вивчають різні емоції і вчаться керувати ними, опановують абетку вираження емоцій. Психогімнастика допомагає дітям долати бар'єри у спілкуванні, краще розуміти себе та інших, знімати психічне напруження, надає можливість самовираження. Вона складається з таких елементів: мімічні та пантомімічні етюди; етюди та ігри на вираження окремих якостей характеру та емоцій; етюди та ігри, що мають психотерапевтичну спрямованість на певну дитину чи групу в цілому.

Таким чином, упровадження інноваційних технологій у процес музичного виховання дошкільників є об'єктивною потребою освітнього простору. Використання мультимедійних засобів, інтерактивних ігор, елементів арт-терапії та сучасних європейських методик (зокрема,К.Орфа) дозволяє трансформувати традиційне заняття на динамічний, захопливий процес. Це не лише стимулює пізнавальний інтерес та емоційний відгук малюків, а й значно пришвидшує розвиток їхніх музичних здібностей – від слуху та відчуття ритму до творчої уяви.

Ефективність інноваційного підходу безпосередньо залежить від готовності педагога до творчого пошуку, гнучкості та вміння гармонійно поєднувати цифрові інструменти з класичною музичною педагогікою. Подальші перспективи у цьому напрямі вбачаються в розробці цілісних методичних систем, які дозволять збалансувати віртуальне та реальне практичне музикування, забезпечуючи всебічний та гармонійний розвиток особистості дитини на етапі дошкілля.

Список використаних джерел

1. Матвєєва Н. В. Присутність музики у всіх видах діяльності дітей. — Методичні рекомендації, 2020.
2. Мерзлякова С. І. Фольклорне мистецтво як основа музично-естетичного розвитку дошкільників. — Київ: Видавництво «Світич», 2018.
3. Тютюнникова Т. Е. Елементарне музикування з дошкільнятами. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2007.
4. Школяр Л. В. Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2015.
5. Інноваційні технології в музичному вихованні дошкільників / Упорядник Пачковський В. В. — Летичів, 2020. [1, 2, 3]

Ганасюк Ольга,
директор Ганнівського ЗДО «Сонечко»,
спеціаліст першої категорії
Ганнівського закладу дошкільної освіти «Сонечко»
Дунаєвецької міської ради

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У статті проаналізовано особливості та ключові напрями професійного розвитку педагогів закладів дошкільної освіти в умовах реалізації оновленого Державного стандарту. Визначено роль інноваційних компетентностей, дитиноцентричного підходу та неперервної освіти у трансформації сучасної освітньої практики.*
Ключові слова: *професійний розвиток, Базовий компонент дошкільної освіти, компетентнісний підхід, дитиноцентризм, неперервна освіта, заклади дошкільної освіти (ЗДО).*

Сучасний етап реформування національної системи освіти в Україні ставить нові вимоги до першої її ланки — дошкілля. Впровадження оновленого Державного стандарту дошкільної освіти (Базового компонента) вимагає докорінного переосмислення філософії виховання та навчання дитини раннього та передшкільного віку. Новий стандарт орієнтує педагогів на відхід від традиційної навчально-дисциплінарної моделі та перехід до особистісно орієнтованої, де в центрі уваги перебуває унікальна особистість дитини, її інтереси, потреби та темп розвитку.

Головним рушієм цих змін є вихователь. Якість впровадження державних стандартів напряму залежить від рівня професійної компетентності, гнучкості та готовності педагога до постійного самовдосконалення. У зв’язку з цим проблема неперервного професійного розвитку педагогічних кадрів ЗДО набуває особливої актуальності та потребує системного дослідження.

1. Нова філософія Державного стандарту дошкільної освіти

Оновлений Державний стандарт дошкільної освіти базується на принципах дитиноцентризму, наступності між дошкільною та початковою освітою, а також на компетентнісному підході. На відміну від попередніх підходів, які оцінювали переважно обсяг знань, умінь і навичок, сучасний стандарт визначає кінцевим результатом набуття дитиною ключових компетентностей (емоційно-ціннісної, здоров'язбережувальної, комунікативної, мовленнєвої, пізнавальної тощо).

Ці зміни вимагають від педагога:

- Зміни ролі: від "транслятора знань" до фасилітатора, партнера та модератора дитячої діяльності.
- Переходу до інтеграції: відмови від жорстко регламентованих предметних занять на користь інтегрованих блоків, побудованих навколо життєвих ситуацій.
- Гнучкості планування: уміння швидко адаптувати освітній процес під поточні інтереси дітей та ігрові ініціативи.

2. Структура професійних компетентностей сучасного вихователя

- Професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти чітко окреслює рамку кваліфікацій, якою має володіти сучасний спеціаліст. У контексті впровадження нових держстандартів особливого значення набувають такі групи компетентностей.

Професійні компетентності вихователя:

- Прогностична та проектувальна (планування освітнього простору)
- Психоемоційна (підтримка ментального здоров'я та емпатія)
- Інклюзивна (робота з дітьми з особливими освітніми потребами)
- Цифрова (використання ІКТ в комунікації та підготовці матеріалів)

1. Прогностична та проектувальна компетентності. Здатність моделювати розвивальне середовище, яке стимулює самостійну діяльність дитини.
2. Здоров'язбережувальна та психоемоційна компетентність. Вміння створювати безпечний, психологічно комфортний простір, розвивати емоційний інтелект дітей, знижувати рівень тривожності (що надважливо в сучасних умовах).
3. Інклюзивна компетентність. Готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), організація диференційованого підходу.
4. Цифрова компетентність. Використання сучасних технологій для створення дидактичних матеріалів, ведення документації та ефективної взаємодії з батьками.

3. Трансформація педагогічної практики: від теорії до дії

Впровадження нових стандартів неможливе через формальне вивчення тексту документа. Воно потребує глибинної трансформації щоденної практики.

Діяльнісний підхід: Навчання має відбуватися виключно через гру, досліди, моделювання та творчість. Гра визнається провідним видом діяльності, а не просто "перервою" між заняттями.

- Партнерство з батьками: Сім’я розглядається як рівноправний учасник освітнього процесу. Педагог має перейти від монологу (повчання батьків) до діалогу та спільного проектування розвитку дитини.
- Формувальне оцінювання: Замість порівняння дітей між собою, вихователь має відстежувати індивідуальний прогрес кожної дитини відносно її власних попередніх досягнень.

4. Траєкторії та форми професійного розвитку педагогів

Сучасне законодавство демонополізувало сферу підвищення кваліфікації, надавши педагогам право самостійно обирати форми, програми та суб'єктів освітніх послуг. Ефективна модель професійного розвитку включає три взаємодоповнюючі компоненти:

Форма освіти	Ключові інструменти та майданчики	Результат для педагога
Формальна	Курси при інститутах післядипломної педагогічної освіти (ІППО)	Отримання офіційних сертифікатів, систематизація знань
Неформальна	Вебінари (Всеосвіта), тренінги, участь у професійних спільнотах	Швидке опанування практичних інноваційних методик
Інформальна	Самоосвіта, ведення професійних блогів, читання профільної літератури	Постійний індивідуальний розвиток у власному темпі

Особливе місце посідає інститут супервізії та наставництва. Супервізія допомагає вихователю подолати професійні труднощі, здійснювати рефлексію власної діяльності та уникати професійного вигорання через психологічну підтримку колег.

5. Виклики на шляху професійного зростання та шляхи їх подолання

Процес реформування завжди супроводжується певними труднощами та сутичками з бар'єрами:

- Психологічний опір змінам: Частина педагогів зі значним стажем роботи тяжіє до використання перевірених роками шаблонних методів. *Вирішення:* Створення атмосфери довіри в колективі, де помилка сприймається як досвід, а не привід для покарання.
- Професійне вигорання: Високе емоційне навантаження знижує мотивацію до розвитку. *Вирішення:* Проведення психологічних тренінгів, практикумів із саморегуляції, раціональний розподіл обов'язків.
- Брак часу: Велика кількість паперової роботи заважає творчому пошуку. *Вирішення:* Оптимізація та цифровізація документообігу закладу дошкільної освіти.

Висновки. Професійний розвиток педагога в умовах впровадження нових державних стандартів дошкільної освіти — це не одноразовий захід, а неперервний процес якісних внутрішніх та зовнішніх змін. Новий стандарт потребує від вихователя бути гнучким, відкритим до інновацій та здатним критично оцінювати власну діяльність.

Успішна модернізація дошкільної освіти можлива лише за умови створення в закладах дошкільної освіти стимулюючого середовища для професійного зростання. Поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, активна психологічна підтримка та впровадження супервізії дозволять сформувати педагога нового покоління — здатного виховати гармонійну, компетентну та щасливу особистість.

Список використаних джерел.

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) України. URL: rada.gov.ua
2. Освітні тренди професійного розвитку педагогічних працівників в умовах неформальної освіти: зб. матеріалів. URL: profcenter.com.ua
3. Програма підтримки керівників та педагогів ЗДО // Український інститут розвитку освіти (УІРО). URL: uied.org.ua
4. Стаття "Професійний розвиток вихователя в умовах оновлених держстандартів" // Освітній портал Всеосвіта. URL: vseosvita.ua

5. Актуальні питання методичної роботи та підвищення кваліфікації вихователів // Науковий журнал Національного університету «Запорізька політехніка». URL: kpu.zp.ua

Гарник Олена,
Інструктор з фізичної культури ЗДО №23 Хмельницької міської ради Хмельницької області

ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРООРІЄНТОВАНИХ ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДРОВЧІЙ РОБОТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У статті висвітлено особливості використання нейроорієнтованих та здоров'язбережувальних технологій у фізкультурно-оздоровчій роботі закладу дошкільної освіти. Розкрито актуальність упровадження сучасних педагогічних підходів, спрямованих на гармонійний розвиток дитини дошкільного віку, зміцнення її фізичного та психічного здоров'я. Охарактеризовано сутність нейроорієнтованого підходу, що передбачає врахування особливостей функціонування мозку дитини, активізацію міжпівкульної взаємодії, розвиток координації, уваги, пам'яті та мислення через рухову діяльність.*

Ключові слова: *нейроорієнтовані технології, здоров'язбережувальні технології, фізкультурно-оздоровча робота, заклад дошкільної освіти, дошкільники, рухова активність, здоровий спосіб життя, міжпівкульна взаємодія, розвиток дитини.*

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується пошуком ефективних шляхів зміцнення здоров'я дітей. Спостерігається стійка тенденція до погіршення показників фізичного, психічного та соціального благополуччя малюків, що актуалізує потребу в перегляді традиційних підходів до фізкультурно-оздоровчої роботи. Інноваційним вектором вирішення цієї проблеми стає інтеграція нейроорієнтованих та здоров'язбережувальних технологій, що дозволяє будувати освітній процес з урахуванням нейрофізіологічних механізмів розвитку дитини та створювати стійке підґрунтя для її гармонійного зростання [1, 35 с.].

Здоров'язбережувальні технології в закладі дошкільної освіти є цілісною системою виховних, оздоровчих, корекційних та профілактичних заходів, спрямованих на збереження і стимулювання здоров'я вихованців. Їхнє впровадження передбачає не лише проведення окремих процедур, а й формування усвідомленого ставлення дітей до власного здоров'я як до найвищої цінності. До базових здоров'язбережувальних елементів належать динамічні паузи, пальчикова та дихальна гімнастики, гімнастика для очей, релаксаційні вправи, рухливі ігри різної інтенсивності, масажні паузи та робота з корекційними доріжками. Ефективність цих методів значно зростає при їхньому поєднанні з нейропсихологічним підходом.

Нейроорієнтовані технології базуються на знаннях про дозрівання вищих психічних функцій та їхню мозкову організацію. Їхнє застосування у фізкультурно-оздоровчій роботі дозволяє впливати на розвиток міжпівкульної взаємодії, активізувати роботу підкіркових структур, формувати довільну регуляцію діяльності. Рух у цьому контексті виступає не просто як фізична вправа, а як інструмент розвитку когнітивних процесів — пам'яті, уваги, мислення, мовлення [10, 48 с.].

Ключовим методом нейростимуляції є кінезіологічні вправи, або «гімнастика мозку». Вони являють собою комплекси рухів, спрямованих на синхронізацію роботи правої та лівої півкуль. Систематичне виконання таких вправ сприяє поліпшенню концентрації уваги, підвищенню стресостійкості, розвитку координації та просторового орієнтування. У дошкільному закладі кінезіологічні вправи органічно вплітаються у структуру фізкультурних занять, ранкової гімнастики або використовуються як окремі елементи під час динамічних пауз. Наприклад, перехресні кроки (ліктем торкнутися коліна протилежної ноги), «вухо-ніс» (одночасне торкання лівою рукою правого вуха, а правою — носа, з наступною зміною рук), вісімкові рухи руками сприяють активізації вестибулярного апарату та мозолистого тіла [9, 28 с.].

Іншим потужним нейроорієнтованим засобом виступають ігри та вправи на розвиток сенсомоторної інтеграції. Це діяльність, яка вимагає узгодженої роботи аналізаторів (зорового, слухового, тактильного, вестибулярного) та м'язового апарату. Ходьба по обмеженій поверхні із заплющеними очима, ловіння м'яча під певний ритмічний супровід, пересування із завданнями на увагу (наприклад, плескати в долоні, почувши певний звук) — всі ці вправи змушують мозок обробляти комплексні сигнали та формувати ефективні відповіді. Такий підхід надзвичайно важливий для подолання труднощів у навчанні та профілактики шкільної дезадаптації [2, 75с.].

Інтеграція нейро- та здоров’язбережувальних технологій набуває особливої ефективності в контексті сюжетно-ігрової діяльності, провідної для дошкільників. Фізкультурне заняття, побудоване у формі нейроігрового сюжету (наприклад, «Подорож до країни Нейронів»), дозволяє вирішувати одразу комплекс завдань: діти тренують фізичні якості (силу, спритність, витривалість), опановують техніки дихання та релаксації, виконують вправи на міжпівкульну взаємодію, одночасно розвиваючи уяву та комунікативні навички. Використання нестандартного обладнання (сенсорні мішечки, масажні килимки, сліди, балансири) робить процес більш насиченим та захопливим [3, 19 с.].

Важливою умовою результативності такої роботи є створення психологічно комфортного середовища. Здоров’язбереження неможливе без урахування емоційного стану дитини. Тому нейроорієнтовані вправи обов’язково поєднуються з техніками релаксації, дихальними практиками та елементами психогімнастики, що дозволяють знімати м'язове та емоційне напруження після активних навантажень. Музичний супровід, що відповідає темпу та характеру вправ, додатково стимулює нейронні зв'язки та створює позитивний емоційний фон [8, 12 с.].

Використання нейроорієнтованих та здоров’язбережувальних технологій у фізкультурно-оздоровчій роботі закладу дошкільної освіти є важливим аспектом сучасного підходу до виховання дітей, який враховує не лише фізичний розвиток, але й психоемоційний стан малюків. Нейроорієнтовані технології базуються на розумінні роботи мозку та його впливу на навчання і розвиток, що дозволяє створювати ігрові методи, які активізують різні ділянки мозку, а також використовувати мультимедійні засоби, які сприяють кращому сприйняттю інформації. Наприклад, інтерактивні ігри, що поєднують фізичну активність із когнітивними завданнями, допомагають дітям не лише покращити фізичну форму, але й розвинути критичне мислення, увагу та пам’ять. Це, в свою чергу, стимулює їхню цікавість до навчання, адже діти залучаються до активного процесу, де кожен рух і рішення мають значення.

Здоров’язбережувальна складова у закладах дошкільної освіти охоплює широкий спектр методів: від традиційного загартовування до інноваційних релаксаційних технік. Проте саме в поєднанні з нейротехнологіями вони набувають нової якості:

1. Нейродинамічна гімнастика: комплекс вправ, спрямований на стимуляцію вестибулярного апарату та пропріоцепції (відчуття власного тіла). Використання

балансувальних дошок, сенсорних доріжок та тунелів допомагає дитині краще опанувати простір.

2. Дихальні техніки з нейроакцентом: правильне дихання не лише насичує кров киснем, а й регулює тонус кори головного мозку. Вправи на подовжений видих у поєднанні з візуалізацією допомагають дітям самостійно опановувати навички саморегуляції.

3. Психогімнастика та етюди: розвиток емоційного інтелекту через рух, що дозволяє знімати м'язові затиски та пропрацьовувати дитячі страхи чи агресію [3, 33с.].

Ефективність використання цих технологій напряму залежить від середовища, у якому перебуває вихованець. Сучасний фізкультурний зал ЗДО має перетворюватися на інтерактивний простір. Використання яскравих маркерів, нейротренажерів (мішків із крупою, еластичних стрічок, сенсорних м'ячів) стимулює сенсорні системи дитини.

Важливо пам'ятати про принцип індивідуалізації: нейроорієнтована робота дозволяє враховувати тип нервової системи дитини. Для гіперактивних малюків акцент робиться на вправах, що тренують гальмівні процеси та координацію, тоді як для повільних дітей — на стимуляції швидкості реакції та загальної моторики [4, 21 с.].

Систематичне впровадження описаних технологій дозволяє досягти мультиплікативного ефекту. По-перше, знижується рівень захворюваності завдяки загальному зміцненню організму. По-друге, діти демонструють вищий рівень готовності до шкільного навчання, оскільки їхній мозок «навчений» працювати злагоджено та витримувати інтелектуальні навантаження [4, 15 с.].

Здоров'язбереження сьогодні — це не просто відсутність хвороб, а висока адаптивність організму. Поєднуючи рух із нейропсихологічними знаннями, педагоги ЗДО створюють надійний міст між фізичним розвитком та когнітивним успіхом майбутньої особистості.

Здоров'язбережувальні технології, у свою чергу, спрямовані на формування у дітей звичок, які сприятимуть їхньому фізичному та психічному здоров'ю. Вони включають регулярні заняття фізкультурою, що враховують індивідуальні можливості дітей, пропаганду збалансованого харчування, а також створення психологічного комфорту в освітньому середовищі. Наприклад, заняття можуть включати не лише традиційні фізичні вправи, але й елементи йоги або танцю, що допомагає дітям розвивати гнучкість, координацію та відчуття ритму. Важливим є також навчання дітей основам здорового харчування, що може реалізовуватися через інтерактивні заняття, де малюки вчаться готувати прості страви з корисних продуктів, а також дізнаються про важливість вживання овочів, фруктів та інших натуральних продуктів [3, 21 с.].

Інтеграція цих технологій у практику закладів дошкільної освіти потребує ретельного планування занять, навчання педагогів новим підходам і співпраці з батьками. Педагоги повинні бути ознайомлені з основами нейропсихології та методами здоров'язбереження, щоб ефективно впроваджувати ці технології у повсякденну практику. Регулярні тренінги та семінари допоможуть вихователям отримати нові знання та навички, що дозволить їм бути більш впевненими у своїй роботі. Співпраця з батьками також є ключовим аспектом, оскільки залучення сімей до процесу навчання та виховання сприяє формуванню у дітей здорового способу життя та гармонійного розвитку. Батьки можуть брати участь у спільних заходах, таких як спортивні свята або дні здоров'я, що зміцнює зв'язок між закладом освіти та родинами [4, 110 с.].

У результаті, використання нейроорієнтованих і здоров'язбережувальних технологій не лише зміцнює фізичне здоров'я дітей, але й формує у них позитивні звички, які залишаться з ними на все життя. Це забезпечує всебічний розвиток особистості, що є основою для успішного навчання та соціалізації у майбутньому.

Таким чином, інтеграція сучасних технологій у фізкультурно-оздоровчу роботу закладів дошкільної освіти стає необхідною умовою для виховання здорового, активного та щасливого покоління [6, 135 с.].

Отже, використання нейроорієнтованих технологій у поєднанні з класичними здоров'язбережувальними методиками якісно змінює фізкультурно-оздоровчу роботу в закладі дошкільної освіти. Такий синтез дозволяє перейти від простого накопичення рухових навичок до комплексного розвитку психофізіологічного потенціалу дитини. Формується міцний фундамент не лише фізичного здоров'я, а й загальної здатності до навчання, саморегуляції та успішної соціалізації, що відповідає найважливішим завданням сучасної дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / МОН України. Київ, 2021. 37 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичний посібник. Київ: Либідь, 2018. 280 с.
3. Богініч О. Л., Бєлєнька Г. В., Машовець М. А. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 304 с.
4. Буренко Н. І. Здоров'язбережувальні технології у дошкільному навчальному закладі. Харків: Основа, 2017. 128 с.
5. Гавриш Н. В., Котик Т. М. Сучасні технології розвитку дошкільників. Київ: Генеза, 2016. 192 с.
6. Крутій К. Л. Інноваційні технології в дошкільній освіті : навчально-методичний посібник. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС», 2018. 172 с.
7. Лохвицька Л. В. Здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Київ: Слово, 2019. 208 с.
8. Максименко С. Д. Психологія розвитку дитини: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 320 с.
9. Піроженко Т. О. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 160 с.
10. Савченко О. Я. Педагогіка здоров'я : навчальний посібник. Київ: Алатон, 2018. 256 с.

Герзанич Милослава,
вихователь ЗДО №18
Ужгородської міської ради
Закарпатської області

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEAM-ОСВІТИ ПРИ РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті обґрунтовано необхідність впровадження STEAM-освіти в освітній процес закладів дошкільної освіти як відповідь на виклики стрімкого високотехнологічного розвитку сучасного суспільства. Проаналізовано змістові відмінності між STEM-, STEAM- та STREAM-освітою й доведено доцільність їхньої реалізації, починаючи з дошкільного віку, з опорою на фундаментальні наукові праці. Досліджено специфіку предметно-просторової організації тематичних осередків у старшій групі та наголошено на вирішальній ролі міжпредметної інтеграції під час організації освітньої діяльності.*

Ключові слова: *STEAM-освіта, інтегрований підхід, старший дошкільний вік, тематичні осередки, освітнє середовище, інженерне мислення, пізнавально-дослідницька діяльність, творчі здібності.*

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні та світі характеризується глибинним переосмисленням дидактичних засад виховання та навчання дітей дошкільного віку. Теперішнє високотехнологічне суспільство, яке активно розвивається, створює запит на формування особистості, здатної до життя в динамічних умовах, системного та критичного мислення, творчого пошуку, підтвердження гіпотез шляхом не тільки спостереження, а й експериментування та розв'язання нестандартних завдань ще з раннього дитинства. Як зазначають Ю. Волинець, Н. Стаднік та Т. Панченко, дошкільна освіта повинна бути готова до викликів цієї епохи, адже саме в дошкільному віці закладається той ключовий фундамент для розвитку особистості, від якого напряму залежить подальша успішність дитини у навчанні та житті [7, с. 234].

У контексті реалізації концептуальних засад Нової української школи та оновленого змісту Базового компонента дошкільної освіти особливого значення набуває впровадження такого підходу, який дозволяє поєднати теоретичні знання з практичною діяльністю та передбачає розвиток вміння застосовувати отримані знання в різних життєвих ситуаціях [6, 8]. Варто відмітити, що саме STEAM освіта вчить дітей бачити світ цілісно, а не фрагментарно, перевіряти різноманітні гіпотези, ставити запитання, робити висновки, не боятись помилок, вірити у власні сили – саме це створює міцне підґрунтя для подальшого успіху вихованців у високотехнологічному світі [3, с.33].

Змістові відмінності між STEM-, STEAM- та STREAM-освітою. В педагогіці існують три споріднені, але водночас відмінні освітні підходи: STEM-, STEAM- і STREAM -освіта. Концепція STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) виникла на початку 2000-х років у США. Основна відмінність цього підходу від традиційного навчання полягає у відмові від ізольованого вивчення дисциплін на користь міждисциплінарних зв’язків, де отримані знання застосовуються для розв’язання практичних проблем.

Американська педагогиня та дослідниця Джорджет Якман є засновницею освітньої концепції STEAM Education. Ця концепція передбачає інтергацію природничих наук (Science), технологій (Technology), інженерії (Engineering) та математики (Mathematics) з мистецтвом (Art) і робить навчання максимально наближеним до реального життя [5]. Виникнення напрямку STEAM є невипадковим, оскільки сучасні інженерні рішення вимагають не лише функціональності, а й естетичної привабливості.

Особливістю STREAM - освіти (Science, Technology, Reading + Writing, Engineering, Arts, Mathematics) є додавання компонентів читання та письма (Reading and Writing), що означає розвиток мовленнєвої компетентності, вміння працювати з інформацією, символами та знаками. Це дозволяє дитині не лише проводити досліди, а й вербалізувати свої відкриття, фіксувати результати та вибудовувати логічні розповіді про свої винаходи. STREAM - освіта акцентує увагу на вивченні точних наук та виховує культуру інженерного мислення [9, с. 3].

STEAM-підхід в дошкільній галузі. Тривалий час у педагогічній спільноті існувало упередження, що науково-технічна освіта є прерогативою середньої та вищої школи. Однак психолого-педагогічні дослідження доводять необхідність започаткування STEM - навчання саме у дошкільному віці. С. Мумау (S. Moomaw, 2013) у своїй праці, «Teaching STEM in the Early Years», стверджує: «Фундамент STEM-освіти закладається в ранні роки дитини» [2, с. 2]. Цю позицію підтримує Л. Катц (L. Katz, 2010), зазначаючи, що STEM-освіта «не може розпочатися занадто рано: малі

діти є природженими науковцями та інженерами», а інтегрований підхід, який передбачає STEM найкраще розвивається через гру та проєктну діяльність [1].

К. Крутій та Т. Грицишина вказують, що наразі у світі існує дефіцит інженерних спеціалістів, тому готувати фахівців високотехнологічних виробництв потрібно починати з раннього дитинства, проте традиційні розвивальні ігри та конструктори самостійно не розв'язують завдання формування принципово нового, продуктивного мислення [9, с. 3]. У альтернативній програмі розвитку, створеній К. Крутій, «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт», дитина позиціонується як обдарована особистість, яка самостійно робить вибір, вирішує нестандартні завдання та бере відповідальність за свої дії. Особлива увага акцентується на розвитку трьох груп здібностей – сенсорних, інтелектуальних та творчих. Перші відповідають за відчуття і сприймання дитиною довкілля й самої себе, другі - за аналіз, синтез, узагальнення та здатність до тривалого пізнавального напруження, останні – творчі – за гнучкість, швидкість та оригінальність мислення, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях [4]. Саме тому доцільно забезпечити трансформоване, багате на сенсорні та дослідницькі матеріали середовище, у якому дошкільник має можливість вільно обирати необхідні матеріали, експериментувати та практично розв’язувати різноманітні завдання. Педагог у такому середовищі виконує роль наставника, та спрямовує дитячу цікавість у русло наукового пошуку.

Особливості облаштування тематичних осередків необхідних для ефективної реалізації STEAM-освіти при роботі з старшими дошкільниками:

Осередок «Юний дослідник» («Science center») - є основним центром для проведення дослідів, спостережень, експериментів та вивчення природних явищ. . Він формує у дітей навички перетворення абстрактних знань на практичний досвід.

Матеріали та обладнання наукового осередку (орієнтовні):

1. Оптичні прилади: лупи, біноклі, калейдоскопи для вивчення процесів заломлення світла.
2. Лабораторний посуд: набори пластикових пробірок на підставках, пластикові колби різних форм, мірні склянки, піпетки, лійки, ступки з товкачиками для подрібнення природних матеріалів тощо.
3. Вимірювальні інструменти: безпечні термометри для води та повітря, пісочні годинники для вимірювання часу протікання дослідів тощо.
4. Природні зразки: гербарії, каміння, мушлі, пір’я птахів, зразки деревини, насіння різних рослин тощо.
5. Спеціалізоване обладнання: набори магнітів (підковоподібні, кільцеві), компаси тощо.
6. Куточок спостережень за ростом рослин при різних умовах: «Міні-город на підвіконні».
7. Сипучі речовини – різні крупи, пісок, грунт тощо.
8. Безпечні рідини та розчини – вода, соняшникова олія, рідке мило.

Осередок технологій («Technology Center») - це місце, де діти вчаться розуміти, як все працює. Знайомляться із різними інструментами, які необхідні для створення певних виробів чи продуктів. Також сюди відносимо знайомство дітей з інформаційними технологіями.

Матеріали та обладнання осередку технологій:

1. Настільні ігри: ігри, що вимагають побудови маршрутів.
2. Ігри для розуміння технологічний процесів: «Що спочатку, а що потім?».
3. Гра-імітація «Я-робот»: набори стрілок (вперед, вліво, вправо, стоп) для прокладання маршрутів.
4. Технічні засоби: планшети з додатками для створення елементарних анімацій, цифрові фотоапарати, диктофони тощо.

Інженерний осередок («Engineering Center») - це простір, де діти планують, будують та тестують різноманітні конструкції (мости, вежі, механізми, транспорт), вчаться втілювати власні ідеї. Важливою умовою є наявність різноманітних, часто нетрадиційних, матеріалів для конструювання, що стимулює винахідливість.

Матеріали та обладнання інженерного осередку:

1. Універсальні конструктори та будівельні матеріали: LEGO, магнітні конструктори, дерев'яні конструктори Капла для освоєння основ стійкості та балансу.
2. Матеріали для моделювання: картонні трубки, коробки, контейнери, кришки – для створення макетів та деталей.
3. Технічні картки з візуалізованими завданнями (наприклад: «Побудуй найвищу вежу», «Збудуй найдовший тунель», «Механізм для підняття вантажу», «Побудуй міст для машин» тощо).
4. Графічна зона: папір різного формату для замальовування креслень та створення проєктів майбутніх будівель.

Майстерня Творчості («Art Center») – є не просто місцем для малювання, а центром для розвитку креативності, естетичного смаку та просторової уяви. Тут діти вчаться виражати власні емоції, візуалізувати ідеї та знаходити нестандартні рішення для технічних чи наукових завдань.

Матеріали та обладнання майстерні творчості:

1. Матеріали для ліплення та моделювання: пластилін та солоне тісто.
2. Матеріали для малювання та розпису: папір різних форматів, кольору, текстури; фарби; пензлики різних розмірів; штампи; кольорові олівці; фломастери; воскова крейда.
3. Матеріали для аплікації та колажу: клаптики тканин різних кольорів і фактур; нитки, шнурки, стрічки для декорування тощо.
4. Матеріали для формування естетичного смаку вихованців: ілюстрації зразків українського народного мистецтва (вишивка, писанкарство, кераміка); шаблони геометричних фігур, рослин, тварин тощо.

Математичний осередок («Mathematics Center») - у контексті STEAM є не просто місцем для лічби, а простором для розвитку логічного, просторового та аналітичного мислення Його мета – зробити математику доступною, зрозумілою та цікавою. Матеріали, які розміщені тут мають спонукати до реальних дій - вимірювання, сортування, порівняння.

Матеріали та обладнання математичного осередку:

1. Логіко-математичні набори: Палички Кюїзенера, блоки Дьєнеша, набори Танграм, «Колумбове яйце», тощо.
2. Набори геометричних фігур – площинних та об'ємних: куб, куля, циліндр, конус; площинні геометричні фігури різних розмірів та кольорів.
3. Природний лічильний матеріал: шишки, камінчики, квасоля, каштани тощо - для сортування, класифікації та лічби.
4. Календарі, годинники із рухомими стрілками, карти та схеми приміщень для розвитку навичок орієнтування в часі та просторі.
5. Картки із цифрами та зображенням відповідної кількості предметів.
6. Вимірювальні інструменти - дерев'яні лінійки, мотузки з позначками, сантиметрові стрічки – для вимірювання довжини та ширини об'єктів. Дерев'яні ваги з двома чашами- для розуміння понять важче, легше, рівновага.

Варто відмітити, що для впровадження STEAM-освіти у ЗДО зовсім не потрібно мати дороговартісне обладнання. Основна мета – створити середовище, де діти активно досліджують, експериментують, вимірюють, проектують, конструюють та мають місце для творчого самовираження. Водночас слід наголосити, що предметно-просторова організація тематичних осередків це лише частина роботи педагога при впровадженні STEAM-технологій. Наявність відповідних зон забезпечує реалізацію

самостійної та вільної ігрової діяльності дошкільників, під час якої педагог здійснює опосередковане керівництво: мотивує дітей до активного дослідження та пізнання, створює ситуації успіху та демонструє раціональні прийоми роботи з матеріалами й інструментарієм. Іншою не менш вагомою складовою роботи педагога є систематична організація спеціально спрямованої освітньої діяльності за STEAM-методикою. У межах такого підходу педагог забезпечує міждисциплінарну інтеграцію, здійснюючи аналіз кожної теми чи об'єкта вивчення з позицій природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики.

Список використаних джерел

1. Katz L. STEM in the Early Years. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*. 2010. URL: https://ecrp.illinois.edu/beyond/seed/katz.html (дата звернення: 14.09.2026).
2. Moomaw S. Teaching STEM in the Early Years. St. Paul, MN: Redleaf Press, 2013. 200 p.
3. STEAM Learning in Early Childhood Education. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*. 2020. P. 33–44. URL: https://www.scribd.com/document/569954891/STEAM-Learning-in-Early-Childhood-Education-a-Lite (дата звернення: 12.09.2026).
4. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / наук. керівник К. Крутій. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2018. 166 с. URL: https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/03/STREAM-osvita-dlia-doshkil-niat-M.V.Nester.pdf (дата звернення: 10.09.2026).
5. Yakman G. STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education. ResearchGate. 2008. URL: https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education (дата звернення: 10.09.2026).
6. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січ. 2021 р. № 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: 10.09.2026).
7. Волинець Ю., Стаднік Н., Панченко Т. Методичний супровід впровадження інновацій у заклади дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61. С. 233–239.
8. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 14.09.2026).
9. Крутій К., Грицишина Т. STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення. *Дошкільне виховання*. 2016. № 1. С. 3–7.

Демянчук Тетяна,
вихователь - методист ЗДО № 7
міста Нетішина
Хмельницької області

МАЛЕНЬКІ КАМІНЦІ – ВЕЛИКІ МОЖЛИВОСТІ: ІННОВАЦІЙНЕ ВИКОРИСТАННЯ MARBLES У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

«Розум дитини знаходиться на кінчиках пальців».
В.О. Сухомлинський

Анотація. *У статті розглянуто можливості використання скляних камінців «Марблс» (Marbles) як доступного та багатофункціонального дидактичного матеріалу в роботі з дітьми дошкільного віку. Обґрунтовано їхній потенціал для розвитку пізнавальної активності, дрібної моторики, сенсорного сприймання, математичних уявлень, мовлення, творчості та соціальних навичок дошкільників. Акцентовано увагу на тому, що звичайний невеликий предмет може стати основою для створення цілого освітнього середовища, яке спонукає дитину досліджувати, експериментувати, порівнювати, творити й робити власні відкриття.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, інноваційні технології, Марблс, сенсорний розвиток, дрібна моторика, математичні уявлення, ігрова діяльність, творчість.*

Сучасна дошкільна освіта орієнтується не лише на передачу дитині певної суми знань, а передусім на створення умов для її активного пізнання світу. Дошкільник найкраще навчається тоді, коли має можливість діяти: торкатися, переміщувати, порівнювати, конструювати, експериментувати, ставити запитання та самостійно знаходити відповіді. [1]

Саме тому особливого значення набувають прості, доступні та водночас багатофункціональні матеріали, які можна використовувати у різних видах діяльності. Одним із таких матеріалів є кольорові скляні камінці Марблс - невеликі декоративні кульки або плоскі камінці різного кольору, форми, розміру та прозорості. [2]

На перший погляд, Марблс - звичайний декоративний матеріал. Проте в руках педагога він перетворюється на ефективний інструмент для організації пізнавально-ігрової діяльності дітей. Їх можна використовувати під час занять із математики, мовлення, ознайомлення з довкіллям, образотворчої діяльності, конструювання, сенсорних ігор та елементарного експериментування.

Метою використання даної технології є розкрити педагогічний потенціал використання Марблс у роботі з дошкільниками та представити практичні способи їх інтеграції в освітній процес. [2]

Все життя дитини - гра. І тому процес навчання дитини не може проходити без неї. В дитячій грі розвиваються тактильні відчуття, дрібна моторика, розумові операції.

Вченими доведено, що рухи пальців рук стимулюють діяльність центральної нервової системи і прискорюють розумовий розвиток дитини. [2]

Камінці Марблс - це кульки овальної або круглої форми. Вони можуть бути зроблені з глини, дерева, скла, пластику. Вони мають різноманітні відтінки, кольори, краса їх зачаровує настільки, що і дорослим і дітям хочеться до них доторкнутися, потримати в руках, різноманітні кольори камінців пробуджують почуття прекрасного. А головне їхнє призначення - це веселі, корисні та прості ігри. [3]

Дошкільний вік є важливим періодом сенсорного розвитку. Дитина активно пізнає властивості предметів через зорове, тактильне та кінестетичне сприймання.

Марблс чудово підходять для організації сенсорних ігор. Наприклад, педагог може запропонувати дітям: «Знайди такий самий».

Дитина знаходить серед різнокольорових камінців два однакових за кольором або розміром.

«Розклади за кольорами» дошкільники сортують Марблс у відповідні ємності.

«Великий - маленький». Діти порівнюють камінці за величиною та розміщують їх від найменшого до найбільшого.

«Прозорий чи непрозорий?» Діти досліджують зовнішні властивості камінців та описують їх.

Такі завдання сприяють формуванню здатності помічати властивості предметів, класифікувати їх за певною ознакою та використовувати сенсорні еталони.

Особливо широкі можливості відкриваються під час формування елементарних математичних уявлень.

За допомогою Марблс можна:

- рахувати предмети в межах доступних дитині чисел;
- співвідносити кількість із цифрою;
- порівнювати множини: більше, менше, порівну;
- складати та розкладати числа;
- створювати прості математичні приклади;
- продовжувати закономірності;
- будувати послідовності;
- вивчати поняття «ліворуч - праворуч», «попереду - позаду», «між», «над - під»;
- створювати геометричні фігури та орнаменти.

Наприклад, педагог викладає послідовність: червоний – синій – жовтий – червоний – синій і пропонує дитині визначити, який камінець має бути наступним.

Або дитина отримує картку з цифрою та повинна викласти відповідну кількість Марблс. Поступово завдання можна ускладнювати: «Додай два камінці», «Забери один», «Скільки залишилося?». [4]

У такий спосіб абстрактні математичні поняття набувають для дошкільника конкретного, наочного та зрозумілого характеру.

Маленький розмір Марблс створює сприятливі умови для розвитку точності рухів пальців і координації «око - рука».

Діти можуть:

- перекладати камінці пальцями або спеціальними щипцями;
- переносити їх із однієї ємності в іншу;
- викладати заданий малюнок;
- створювати орнаменти;
- заповнювати контури зображень;
- будувати прості композиції.

Такі вправи можна поєднувати з мовленнєвими завданнями. Наприклад, дитина бере камінець певного кольору, називає його та придумує слово, яке з ним асоціюється.

Важливо, що розвиток моторики при цьому відбувається не ізольовано, а в контексті цікавої для дитини діяльності.

Дитина обирає кілька камінців і створює за ними невелику розповідь.

Гра «Продовж історію» може відбуватися так: педагог викладає три Марблс різного кольору й починає розповідь. Дитина повинна продовжити її, використовуючи значення кожного кольору.

Маленький кольоровий камінець може стати великим освітнім ресурсом, якщо педагог бачить у ньому не просто предмет для гри, а можливість для дослідження та розвитку.

Використання Марблс у роботі з дошкільниками сприяє комплексному розвитку дитини: сенсорному, пізнавальному, математичному, мовленнєвому, творчому, моторному та соціально-емоційному. Їхня універсальність дає змогу легко інтегрувати цей матеріал у різні освітні напрями. [3]

Особливо цінним є те, що Марблс стимулюють дитину до активної діяльності. Вона не просто отримує інформацію від педагога, а сама сортує, рахує, порівнює, будує, перевіряє, помиляється, виправляє та відкриває.

Саме в цьому і полягає головна педагогічна можливість простих матеріалів: інноваційність народжується не лише завдяки дорогому обладнанню чи цифровим технологіям, а завдяки творчому погляду педагога на звичайні речі.

Отже, маленькі камінці справді можуть відкрити перед дошкільником великий світ кольору, числа, форми, руху, фантазії та дослідження, створювати великі можливості - варто лише дозволити дитині досліджувати їх.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція. Київ, 2021. 37 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf
2. Камінці «Марблс» - інноваційна технологія в роботі з дітьми з особливими потребами. Гадяцький інклюзивно – ресурсний центр.
URL: https://gadyach.irc.org.ua/news/10-23-06-31-03-2023/
3. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному віці : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 328 с.
4. Обштир О. І. Заняття «Жила-була гора» (використання природних матеріалів та камінців у сенсорному розвитку дошкільників). Освітній проєкт «На Урок». URL: https://naurok.com.ua/zanyattya-zhila-bula-gora-373714.

Зюбрівська Віта,
вихователь Городоцького ЗДО (ясла-садок)
комбінованого типу "Казка",
Городоцької міської ради
Хмельницької області.

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ВИКЛИКИ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. *У статті розглянуто актуальні питання забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в умовах сучасних суспільних і освітніх викликів. Визначено основні проблеми реалізації принципу наступності та окреслено перспективні напрями його вдосконалення, спрямовані на створення безперервного, послідовного й дитиноцентричного освітнього середовища.*

Ключові слова: *наступність освіти, дошкільна освіта, початкова освіта, освітній процес, дитиноцентризм, адаптація, готовність до школи, партнерство.*

Сучасна система освіти України перебуває у стані глибокої трансформації, зумовленої як загальносвітовими тенденціями гуманізації та цифровізації навчального середовища, так і новими викликами реальності. Однією з найгостріших ланок у цьому безперервному ланцюгу залишається проблема забезпечення реальної наступності між дошкільною та початковою освітою. Перехід дитини з дитячого садка до школи

традиційно супроводжується психологічним стресом, адапдійними труднощами та різкою зміною провідних видів діяльності. У часи, коли освітній процес стикається з додатковими кризовими чинниками, питання плавного, гармонійного та безболісного входження в шкільне життя набуває стратегічного значення для збереження ментального здоров'я та пізнавальної мотивації підростаючого покоління.

Перехід дитини з безтурботного світу дошкілля у структуроване середовище початкової школи завжди був своєрідним ритуалом дорослішання. Проте сьогодні, на тлі стрімких освітніх реформ, цифрової трансформації та перегляду самих цінностей навчання, цей перехід перетворився на справжній виклик для всіх учасників процесу. Наступність між двома ланками освіти перестала бути суто адміністративним питанням узгодження програм — вона стала містком між двома філософіями: грою як провідною діяльністю та навчанням як системним процесом. І від того, наскільки міцним буде цей місток, залежить не лише академічний успіх першокласника, але й його емоційне здоров'я, мотивація та здатність вчитися впродовж життя [1,с. 114].

Сучасна ситуація загострюється низкою об'єктивних суперечностей. З одного боку, Нова українська школа декларує дитиноцентризм, компетентнісний підхід та ігрові методики аж до третього класу. З іншого — батьки та суспільство часто тиснуть на вчителів вимогою швидких академічних результатів, читання та письма ледь не з п'яти років. Цей розрив між декларованим гуманізмом та очікуваним прагматизмом створює головну проблему: педагоги початкової школи змушені наздоганяти те, що не було сформовано в дитячому садку, а вихователі — готувати дітей до школи, часто підміняючи розвиток натаскуванням. Додамо сюди психологічну неготовність частини дітей до нових соціальних ролей, різний рівень мовленнєвого розвитку та наслідки пандемійних і воєнних обмежень, які звузили життєвий досвід малюків. Усе це перетворює вересневий шок першокласника з епізодичного явища на системну педагогічну драму.

Проте справжні виклики криються не в нестачі знань, а в різниці підходів до оцінювання, стилю взаємодії та ритму життя. У дитячому садку панує гнучкість, емоційна підтримка та право на помилку. У школі — чіткий розклад, дисципліна та вербальне оцінювання. Різкий контраст цих середовищ може зруйнувати природну допитливість, якщо вчитель не продовжить логіку вихователя, а вихователь не знатиме вимог першого класу. Найболючішою точкою залишається діагностика готовності: часто вона зводиться до перевірки техніки читання, ігноруючи розвиток дрібної моторики, фонематичного слуху, а головне — вольової сфери та вміння працювати за правилом. І поки ми говоримо про наступність лише як про передачу знаннєвого багажу, а не як про наступність пізнавальних стратегій, проблема залишатиметься відкритою.

Втім, перспективи цього напряму виглядають оптимістично завдяки новітнім освітнім трендам. По-перше, поширення інтегрованих курсів у початковій школі, що будуються на наскрізних змістових лініях, дозволяє плавно виводити гру в навчальну діяльність. По-друге, активне впровадження моніторингових досліджень розвитку дитини, а не лише її знань, дає змогу будувати індивідуальні траєкторії переходу. Справжнім проривом стає спільна методична робота вихователів і вчителів: спільні педради, взаємовідвідування занять, розробка єдиного портфоліо досягнень малюка. Усе частіше говорять про створення «перехідних» груп або нульових класів при школах, де адаптація триває півроку в щадному режимі. Крім того, цифровізація пропонує нові інструменти: інтерактивні щоденники спостережень, платформи для спілкування батьків, вихователів і вчителів, що робить процес прозорим і неперервним [4 с. 5].

Найбільш конструктивним видається зміщення акценту з питання «що має знати дитина» на питання «як дитина вчиться вчитися». У цьому контексті наступність постає не як одномоментний акт 1 вересня, а як багаторічний супровід, де останній рік

дошкілля та перший рік школи утворюють спільну освітню зону. Розробка спільних програм підвищення кваліфікації для педагогів обох ланок, запровадження посад тьюторів адаптації та активне залучення психологічних служб — це ті реалії, які вже сьогодні працюють в окремих закладах-новаторах.

Подолання цих бар'єрів можливе через глибоку зміну парадигми взаємодії між вихователями закладів дошкільної освіти та вчителями початкових класів Нової української школи. Першочерговим завданням є інтеграція підходів: принципи дитиноцентризму, гри та дослідницької діяльності, які є базовими для дошкілля, мають органічно проникати в початкову школу, поступово поступаючись місцем систематичному навчанню. Необхідно розширювати практику спільних педагогічних рад, відкритих занять та методичних обмінів, щоб учителі розуміли специфіку роботи дошкільних закладів, а вихователі чітко усвідомлювали вимоги державного стандарту початкової освіти. Важливим аспектом є й психологічна просвіта батьків, адже саме родинне середовище часто формує у дитини тривожність або, навпаки, здоровий інтерес до пізнання нового. Цифровізація освітнього простору відкриває нові перспективи для створення єдиних електронних портфоліо розвитку дитини, що дозволить педагогу початкової школи побачити унікальний профіль кожного учня ще до його переходу за шкільну парту [6,с. 246].

Забезпечення дієвої наступності між дошкільною та початковою освітою є не просто організаційним завданням, а фундаментом для побудови цілісної, людиноцентричної системи освіти. Успішна адаптація дитини до школи в сучасних умовах залежить від готовності педагогічної спільноти до діалогу, відмови від застарілих дисциплінарних моделей на користь партнерства та створення єдиного безпечного розвивального середовища. Тільки через поєднання зусиль вихователів, учителів та батьків можна перетворити кризовий момент переходу на новий етап життєвого успіху дитини, де знання здобуваються природно, цікаво та без втрати внутрішньої гармонії.

Сучасна освітня парадигма вимагає від першокласника не просто вміння читати та писати, а сформованості ключових компетентностей: критичного мислення, комунікабельності, здатності до співпраці. Однак головний виклик полягає у кардинальній різниці підходів. Дошкільна освіта будується на грі, емоційному залученні та вільному виборі діяльності, тоді як початкова школа часто все ще орієнтується на жорстку дисципліну, оцінювання та жорсткий графік. Цей розрив породжує стрес у дітей, зниження мотивації та, як наслідок, шкільну дезадаптацію. Ситуацію ускладнює зовнішній фактор — повномасштабна війна, через яку значна кількість дітей змінює навчальні заклади, переїжджає за кордон або навчається дистанційно. За таких умов традиційні форми наступності, що базувалися на фізичному відвідуванні школи майбутніми першокласниками, стають майже неможливими [9 ,с. 149].

Серед найболючіших проблем — неузгодженість освітніх програм. Донедавна садки готували дітей за одними стандартами, а школа зустрічала їх зовсім іншими вимогами, особливо у математиці та мовленнєвому розвитку. Відсутність єдиного діагностичного інструментарію призводить до того, що вчитель отримує клас із абсолютно різним рівнем підготовки, не маючи чіткого уявлення про реальні можливості кожної дитини. Друга проблема — кадрова: вихователі та вчителі часто працюють у паралельних всесвітах, рідко обмінюючись досвідом або спільно плануючи освітні траєкторії. Третя, не менш вагома, — батьківські очікування. Під тиском суспільства батьки вимагають від садка «шкільної» підготовки, змушуючи малюків зазубрювати літери, що вбиває природну допитливість і створює хибне уявлення про навчання як про важку повинність [14,с. 3]..

Проте, попри складності, окреслюються й потужні перспективи. Ключовим напрямком стає зміна філософії: наступність перестає розумітися як просте

«підтягування» дошкільників до шкільного рівня. Натомість вона трансформується у принцип наскрізності освітнього процесу. Нові Державні стандарти (Базовий компонент дошкільної та Державний стандарт початкової освіти) вже закладають спільні ціннісні орієнтири — орієнтацію на дитину, її потреби та темпи розвитку. Важливим кроком є впровадження ігрових та діяльнісних методів у першому класі, що дозволяє поступово, без стресу, вводити дітей у навчальне середовище.

Цифровізація, яка часто сприймається як загроза, насправді відкриває нові горизонти для спадкоємності. Створення єдиних електронних портфоліо дитини, де фіксуються її досягнення, особливості мислення та соціальні навички, дозволить вчителю отримати повну картину розвитку ще до початку занять. Дистанційні формати дозволяють проводити спільні онлайн-зустрічі вихователів, вчителів та дітей навіть під час вимушених переміщень. Окрім того, активно розвиваються модельні програми «нульового» циклу — підготовчі курси при школах, що працюють не за принципом репетиторства, а як адаптаційні тренінги, які знайомлять малюків зі шкільним простором через гру та спільні проєкти. Величезний потенціал міститься у професійних діалогах: методичні об'єднання «вихователь-вчитель», спільні педагогічні ради та класи взаємного відвідування уроків і занять стають не епізодичним явищем, а системною практикою [13,с. 56].

Головним викликом сьогодення є різке зростання розриву між «грою» та «навчанням». У дошкіллі ми декларуємо провідну роль гри, розвиток емоційного інтелекту та soft skills, але часто, підійшовши до шкільного порогу, батьки стикаються з вимогою швидкого читання та знання таблиці множення. Ця колізія породжує першу глобальну проблему: формальний підхід до оцінки готовності. Школа, перевантажена програмами, чекає від першокласника сформованих академічних навичок, тоді як сучасна педагогіка наголошує на важливості психологічної зрілості — вмінні чути інструкцію, працювати в команді та витримувати невдачі. Цей дисонанс змушує вихователів «підтягувати» дітей до шкільних стандартів, втрачаючи саму суть дошкільного дитинства.

Другий болючий аспект — кадровий та методичний колапс. Вчителі початкових класів часто не знають реалій сучасного садочку, не володіють ігровими технологіями, а вихователі, своєю чергою, не обізнані з новими стандартами Нової української школи (НУШ). Відсутність дієвого діалогу між двома ланками призводить до того, що наступність існує лише на папері у вигляді спільних педрад, а не в реальних адаптаційних програмах. Особливо загострилася ця проблема в умовах воєнного часу, коли діти з різним рівнем психоемоційного стану, а часто й з різним досвідом перебування в освітньому просторі (частина навчалися дистанційно, частина — за кордоном) опинилися в одному класі. Універсальні шаблони тут перестають працювати, вимагаючи від педагогів екстреної гнучкості, до якої вони не готові ні методично, ні психологічно [2,с. 264].

Не менш важливою є проблема моніторингу якості. Ми будуємо наступність як безперервний процес, але оцінюємо її дискретно — через тести в перший день школи. Сучасні виклики вимагають зміни оптики: варто відійти від оцінки «що знає дитина» до аналізу «як дитина навчається змінюватися». Проблема криється у відсутності єдиного довготривалого трекінгу розвитку дитини від 4 до 8 років, який би дозволяв бачити динаміку, а не фіксувати статичний зріз знань. Без цього будь-яка розмова про наступність перетворюється на інтуїтивне відчуття, а не на науково обґрунтовану стратегію.

Однак попри похмуру картину, перспективи виглядають доволі променисто, якщо поглянути на проблему не як на перешкоду, а як на точку зростання. Першим променем надії є імплементація принципів партнерської взаємодії, закладених у Концепції НУШ. Ми бачимо тренд на створення інтегрованих освітніх програм, які стирають чітку межу між садочком і школою. Наприклад, поширення нульових класів

при ліцеях, де діти продовжують гратися, але вже знайомляться з шкільним простором, або навпаки — проведення шкільних уроків у вигляді квестів на території дитячих садків [1,с. 64].

Другою перспективою є перегляд ролі батьків як рівноправних учасників процесу. Сьогодні спостерігається відхід від тотальної опіки до батьківського коучингу. Якщо вихователь та вчитель об'єднують зусилля у створенні єдиної картини досягнень дитини (портфоліо, щоденники спостережень), то родина перестає бути стороннім спостерігачем і стає співавтором цього переходу. Це дозволяє нівелювати стрес від зміни соціального статусу дитини, адже батьки розуміють логіку змін і не вимагають від малюка неможливого.

Найамбітнішою, однак, видається перспектива впровадження «ковзного графіка» навчання. Йдеться про створення перехідних методик, де протягом перших двох місяців навчання у школі зберігається дошкільний режим дня, поступово інтегруючи елементи класно-урочної системи. Це вимагає серйозних адміністративних змін та додаткового фінансування, але саме такий підхід здатен подолати головний виклик — різку зміну провідної діяльності, яка часто ламає природні біоритми дитини [5,с. 16].

Наступність дошкільної та початкової освіти є важливою педагогічною умовою забезпечення цілісності освітнього процесу. Її сутність полягає у встановленні змістових, організаційних, психологічних і методичних зв'язків між двома послідовними ланками освіти. Дошкільна освіта має забезпечити дитині фундаментальний досвід пізнання світу, спілкування, творчості, самостійності, рухової активності, емоційного реагування та взаємодії з іншими. Початкова освіта, своєю чергою, має спиратися на цей досвід і поступово переводити дитину до систематичної навчальної діяльності.

Важливо наголосити, що готовність дитини до школи не можна зводити до вміння читати, писати чи виконувати математичні завдання. Значно важливішими є сформованість базових особистісних, соціальних, комунікативних, пізнавальних і саморегуляційних умінь. Дитина, яка вміє слухати співрозмовника, висловлювати власну думку, ставити запитання, домовлятися з однолітками, дотримуватися певних правил, доводити розпочату справу до завершення, звертатися по допомогу, самостійно виконувати доступні завдання та виявляти інтерес до пізнання, має значно більше можливостей для успішної адаптації до шкільного життя [9,с. 264].

Саме тому важливим завданням дошкільної освіти є створення умов для всебічного розвитку дитини, а не передчасного дублювання змісту початкової школи. Надмірна інтелектуалізація дошкільного дитинства, механічне тренування читання, письма чи розв'язування навчальних завдань без урахування вікових можливостей можуть призводити до перевантаження та зниження природної мотивації до пізнання. Дошкільник має навчатися передусім через гру, дослідження, спостереження, експериментування, спілкування, творчість і практичну діяльність.

Водночас початкова школа не повинна розпочинати навчання так, ніби дитина приходить до неї без попереднього освітнього досвіду. Першокласник уже має певний запас знань, уявлень, способів взаємодії з оточенням, досвід виконання правил і різноманітної діяльності. Завдання педагога полягає в тому, щоб побачити цей досвід, спиратися на нього та поступово розширювати його. Особливо важливим є збереження ігрових, творчих, дослідницьких та комунікативних форм роботи на початковому етапі шкільного навчання [8,с.176].

У цьому контексті наступність має реалізовуватися не лише на рівні змісту освітніх програм, а й через узгодження підходів до організації освітньої діяльності. Дитині важко адаптуватися, якщо в дошкільному закладі вона звикла до активної взаємодії, вільного вибору, рухової активності, творчості та підтримки дорослого, а в першому класі раптово стикається з переважанням жорстко регламентованої діяльності, значною кількістю вимог і необхідністю тривалий час залишатися

пасивною. Тому наступність передбачає поступовість змін, а не різкий перехід від одного освітнього середовища до іншого.

Одним із ключових викликів сьогодення є необхідність забезпечення наступності в умовах нестабільності освітнього процесу. Воєнні дії, повітряні тривоги, дистанційне навчання, змішаний формат роботи та періодичні зміни умов перебування дітей впливають на можливості педагогічної взаємодії. Дитина може змінювати заклад освіти, місто проживання, формат навчання, втрачати звичне соціальне оточення. Усе це потребує від педагогів особливої уваги до емоційного стану дитини, її відчуття безпеки та передбачуваності освітнього середовища [5 ,с. 16].

За таких умов наступність набуває ще одного важливого виміру — психологічного. Під час переходу до школи дитина повинна відчувати, що новий етап не є різким розривом із попереднім досвідом. Важливо формувати позитивне ставлення до школи, допомагати дитині усвідомити майбутні зміни, знайомити її з особливостями шкільного життя та водночас зменшувати страх перед невідомим. Ефективними є екскурсії до школи, зустрічі майбутніх першокласників із педагогами, спільні творчі заходи, пізнавальні проєкти, тематичні зустрічі, ігрові заняття та спільні ініціативи дітей двох освітніх ланок.

Не менш важливою є наступність у розвитку мовлення та комунікативних умінь. У дошкільному віці дитина активно опановує усне мовлення, вчиться будувати висловлювання, описувати предмети та явища, переказувати зміст почутого, ставити запитання, аргументувати власну думку. У початковій школі ці вміння стають основою для формування читацької, мовної та комунікативної компетентностей. Тому педагогам дошкільної та початкової освіти важливо не лише узгоджувати зміст мовленнєвої роботи, а й використовувати близькі дитині способи взаємодії — діалог, обговорення, розповідь, гру, творчі завдання, роботу з ілюстраціями та дитячими текстами [2,с. 214].

Особливого значення набуває наступність у розвитку математичних і пізнавальних умінь. Дошкільна освіта створює основу для формування елементарних математичних уявлень, логічного мислення, уміння порівнювати, класифікувати, групувати, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, орієнтуватися в просторі та часі. У початковій школі ці вміння набувають систематизованого характеру. Отже, важливо, щоб дитина не просто запам’ятовувала математичні факти, а набувала досвіду застосування знань у практичних і життєвих ситуаціях.

Наступність має простежуватися й у розвитку самостійності. Дошкільник поступово вчиться самостійно одягатися, організовувати власне робоче місце, обирати вид діяльності, виконувати доручення, дотримуватися правил, відповідати за результат своїх дій. У школі ця самостійність стає основою навчальної автономії. Якщо дитина звикла до постійної допомоги дорослого та не має можливості самостійно приймати доступні рішення, адаптація до шкільних вимог може бути складнішою. Тому одним із завдань педагогів обох ланок є поступове формування здатності дитини діяти самостійно, планувати власну діяльність і оцінювати її результат.

Важливою складовою наступності є також розвиток соціально-емоційної компетентності. Дитина повинна вміти розпізнавати власні емоції та емоційні стани інших людей, виражати свої почуття прийнятними способами, взаємодіяти з однолітками, розв’язувати нескладні конфліктні ситуації, просити про допомогу та підтримувати інших. У сучасних умовах це набуває особливої ваги, оскільки емоційне благополуччя безпосередньо впливає на здатність дитини навчатися, спілкуватися та адаптуватися до змін [10, с. 3].

Однією з проблем забезпечення наступності залишається недостатня системність взаємодії між закладами дошкільної та початкової освіти. У багатьох випадках педагогічні працівники двох ланок працюють паралельно, не маючи достатніх можливостей для професійного діалогу. Внаслідок цього виникають

розбіжності в розумінні готовності дитини до школи, очікуваннях щодо її поведінки, рівні самостійності, комунікативних уміннях і пізнавальній активності.

Подолання цієї проблеми потребує створення постійної системи професійної взаємодії. Йдеться про спільні педагогічні ради, методичні об’єднання, семінари, круглі столи, консультації, взаємне відвідування освітніх заходів, обговорення адаптації випускників дошкільного закладу та обмін практичним досвідом. Така співпраця дозволяє педагогам краще розуміти особливості роботи колег, бачити освітній процес як безперервну систему та формувати спільне бачення розвитку дитини.

Перспективним напрямом є створення спільних освітніх проєктів для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Наприклад, це можуть бути творчі, мистецькі, дослідницькі, екологічні, читацькі, патріотичні або STEM-проєкти. У процесі спільної діяльності діти отримують можливість познайомитися з майбутнім освітнім середовищем, розширити коло соціальних контактів, проявити свої здібності та поступово сформувати позитивне ставлення до школи.

Водночас педагогам необхідно уникати завищених очікувань від майбутнього першокласника. Кожна дитина має власний темп розвитку, індивідуальний досвід і різний рівень сформованості окремих умінь. Порівняння дітей між собою може негативно впливати на самооцінку та мотивацію. Значно ефективнішим є спостереження за індивідуальним поступом дитини та створення умов, у яких вона може демонструвати свої сильні сторони.

Важливим викликом для наступності є інклюзивність освітнього процесу. Діти з особливими освітніми потребами потребують особливо продуманого переходу між дошкільною та початковою ланками. Для них важливими є передбачуваність середовища, поступове знайомство з новими умовами, узгодженість педагогічних стратегій, взаємодія фахівців і батьків. Наступність у цьому випадку має передбачати не лише передачу інформації про освітні досягнення дитини, а й збереження ефективних способів підтримки, комунікації та організації діяльності.

Окремої уваги потребує цифровізація освіти. Дошкільники та молодші школярі дедалі частіше взаємодіють із цифровими ресурсами, тому педагогам необхідно забезпечувати не просто використання цифрових технологій, а їх педагогічно доцільне застосування. Водночас цифрове середовище не повинно витісняти живе спілкування, гру, рухову активність, творчість і безпосереднє дослідження навколишнього світу. Наступність у цьому напрямі полягає у поступовому формуванні культури безпечного, відповідального та змістовного використання цифрових ресурсів.

Важливим напрямом є також узгодження підходів до оцінювання розвитку та навчальних досягнень. У дошкільному віці доцільно використовувати педагогічне спостереження, аналіз дитячої діяльності, портфоліо досягнень та інші способи фіксації індивідуального поступу. У початковій школі важливо продовжувати цю логіку, підтримуючи формувальне оцінювання, самооцінювання та рефлексію. Дитина повинна сприймати оцінювання не як засіб покарання чи порівняння, а як можливість побачити власний поступ і зрозуміти подальші кроки [5,с. 16]..

Підсумовуючи, зазначимо, що подолання розриву між дошкіллям і школою вимагає не косметичних змін у календарних планах, а глибокої перебудови свідомості дорослих. Головним результатом наступності має стати не ерудиція першокласника, а його внутрішня цілісність: коли він не губить своє «я» між двома світами, а будує з їхніх цеглинок власний простір знань. Виклики — від психологічного дискомфорту до бюрократичних перепон — є реальними, але вони слугують драйверами для пошуку гнучких моделей. Перспективи ж криються в синергії: якщо вихователь і вчитель говорять однією мовою розвитку, а батьки підтримують не поспіх, а інтерес, то межа між дитячим садком та школою стає не бар'єром, а сходинкою. Сходинкою, на якій дитина не спотикається, а зупиняється, щоб озирнутися й зробити наступний крок уже

свідомо, з посмішкою та вірою у свої сили. Це і є справжня наступність — не передача естафетної палички, а спільна хода дорослого й дитини крізь час змін [12,с. 134].

Отже, сьогоднішня ситуація з наступністю дошкільної та початкової освіти нагадує не гладку дорогу, а будівельний майданчик. Ми змушені одночасно латати старі прогалини (застарілі методи оцінки, нерозуміння між педагогами) та закладати нові фундаментальні принципи для прийдешніх поколінь. Головний висновок полягає в тому, що успішний перехід неможливий без переосмислення цілей: ми маємо перестати готувати дитину до школи і почати готувати школу до дитини. Це не просто зміна слів, це зміна всієї філософії освіти. Лише тоді, коли перший клас стане логічним продовженням старшої групи садочка, а не контрастним світом із жорсткими правилами, ми зможемо говорити про дійсну наступність. Перспективи є, і вони тісно переплетені з цифровізацією, гнучкістю освітніх програм та, що найголовніше, з людським фактором — готовністю педагога бачити перед собою не «абітурієнта першого класу», а живу дитину з її страхами, радощами та правом на дитинство. Саме захист цього права в перехідний період є найважливішим критерієм якості нашої освітньої системи [9,с. 224].

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція / наук. кер. Т. О. Піроженко ; авт. кол. Київ, 2021. 31с.
2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ: Академвидав, 2018. 320 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
4. Богуш А. М. Наступність дошкільної і початкової ланок освіти як педагогічна проблема. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2011. № 1–2. С. 5–11.
5. Вашуленко О. В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний і практичний аспекти. Початкова школа. 2017. № 7. С. 16–20.
6. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. В. О. Огнев'юк; авт. кол. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 440 с.
7. Закон України «Про дошкільну освіту»: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. Відомості Верховної Ради України. 2025.
8. Закон України «Про освіту»: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
9. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія. Запоріжжя: ЛІПС, 2009. 320 с.
10. Крутій К. Л. Інтеграція як умова забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. Дошкільне виховання. 2018. № 8. С. 3–7.
11. Піроженко Т. О. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному суспільстві : монографія. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2016. 224 с.
12. Українське дошкілля: програма розвитку дитини дошкільного віку / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 264 с.
13. Шиян О. І., Піроженко Т. О., Сисоєва С. О. та ін. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
14. Якименко С. І. Наступність у роботі дошкільного навчального закладу і початкової школи. Початкова школа. 2015. № 6. С. 3–7.

Казмірук Світлана,
Вихователь ЗДО №54 «Пізнайко»
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

ВИКОРИСТАННЯ КОНСТРУКТОРА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ІГРАШКА, ЯКА ЗМІНЮЄТЬСЯ РАЗОМ ІЗ ДИТИНОЮ)

Анотація*. У статті розкрито можливості використання конструктора та цеглинок в освітньому процесі. Акцентовано увагу на їх значенні для розвитку конструктивних здібностей, творчого і просторового мислення, самостійності, наполегливості. Представлені практичні приклади використання конструктора в різних видах дитячої діяльності та підходи до співпраці з батьками.*

Ключові слова*: будівельний матеріал, конструктор, «шість цеглинок», план дій, самостійність, наполегливість.*

Сучасна дитина живе у світі, який постійно змінюється. Щодня вона зустрічається з новими враженнями, яскравими образами, цифровими технологіями, великою кількістю іграшок. Те, що ще вчора викликало захоплення, сьогодні може залишитися без уваги. Тому перед педагогом постає непросте завдання – зацікавити дитину, підтримати її природню допитливість, мотивувати до діяльності та створити умови, у яких їй хочеться діяти, досліджувати, творити.

Яка ж іграшка може залишатися цікавою дитині не на один день? Та, яку можна щоразу змінювати: сьогодні побудувати будинок, завтра – автомобіль, вежу або міст. Саме таким універсальним матеріалом є конструктор. Його цінність у тому, що він щоразу буває різним, він не має одного «правильного» способу використання, а постійно змінюється разом із дитячим задумом.

Конструктор однаково доречний і під час організованої освітньої діяльності, і у вільній дитячі грі. Під час занять він допомагає розв'язувати освітні завдання, а у грі дає дитині можливість самостійно придумувати, експериментувати, перебудовувати, удосконалювати і дороблять власні конструкції.

Сьогодні вибір конструкторів надзвичайно широкий – від LEGO та інших сучасних конструкторів до простих дерев'яних, пластикових і саморобних наборів. Справа не стільки у вартості чи відомості бренду, скільки в тому, які можливості для дитячої творчості та діяльності дає матеріал.

Проте, навіть найцікавіший конструктор не відкриє дитині всіх своїх можливостей без дорослого, який допоможе побачити за звичайними деталями «чарівний світ» – від перших простих з'єднань до самостійного проектування, втілення власних задумів.

Для мене конструювання – це інструмент, який дозволяє навчати дитину через гру. А гра для дошкільника – природний спосіб пізнання світу.

Що ж розвиває конструктивна діяльність?

- Просторове мислення – діти знайомляться з різними формами, величинами, симетрією, цілим предметом та його частинами;
- Логіку та причинно-наслідкові зв'язки – чому одна конструкція стоїть, а інша – падає і як зробити її міцнішою;
- Дрібну моторику і координацію – мілкі деталі потрібно міцно з'єднати
- Творчість і уяву;
- Самостійність – дитина сама планує, добирає матеріал, доповнює допоміжними іграшками та предметами;

- Інженерне мислення – дошкільняти придумують, будують, змінюють, удосконалюють готовий виріб;
- М'які навички – розвивається вміння домовлятися, розподілити ролі, спільно створити конструкцію.

Розпочинаю роботу з дітьми зі створення умов, тобто забезпечення групи відповідними матеріалами. Саме від того, які види конструкторів є в наявності, їх різноманітності та можливостей використання, вибудовую систему роботи – від ознайомлення з матеріалом до реалізації складніших творчих дитячих задумів.

Крім основного матеріалу – конструкторів, в роботі використовуються додаткові матеріали:

- Дерев'яні кубики, палички
- Картонні коробки, втулки, кришечки
- Природній матеріал
- Трубочки, мотузки, різні вторинні матеріали

Весь будівельний матеріал у нас в групі знаходиться в одному місці в прозорих боксах різного розміру з кришками. Дитина зразу може взяти той конструктор, який їй цікавий в даний час.

Будуємо за столами, на килимках.

У нас існує правило: «Знайшов - поверни». Є окрема «коробка для загублених деталей». Якщо дитина знаходить загублену деталь, вона кладе її в цю коробку. В кінці тижня вихователь з дітьми розкладають деталі по місцям.

Різні види конструкторів використовую як на заняттях, так і в повсякденному житті дітей. Цеглинки допомагають мені урізноманітнювати освітній процес, зробити його більш динамічним, наочним і діяльнісним, адже дають дитині можливість не лише слухати і спостерігати, а діяти, експериментувати та знаходити власні рішення.

З досвіду роботи можу зауважити, що в групі доцільно мати однакові набори з мінімальною кількістю частин (наприклад, набір «Шість цеглинок»), щоб діти могли одночасно виконувати завдання. На перших етапах навчання педагогу буде легше організувати діяльність усієї групи.

Один і той самий набір цеглинок використовую для математики, мовлення, грамоти; організовую фронтальну, командну (групову), індивідуальну роботу.

В залежності від віку вихованців на заняттях з сенсорно-пізнавального розвитку використовую наступні ігри та вправи: «Сортуємо по кольорам», «Кольоровий рахунок» (порядкова лічба та колір), «Знайди і поклади в бокс: 2 сині цеглинки, 4 жовті» (завдання намальоване на картці і дитина має його «прочитати»), «Виклади цифровий ряд» (на цеглинках приклеєні цифри), «Продовж ряд» (діти продовжують ряд із цеглинок за кольором, розміром або іншою ознакою).

Цеглинки чудово поєднується з розвитком мовлення. Побудували будиночок – діти придумують, хто в ньому може жити. Створили дорогу – вигадуємо разом подорож. Побудували міст – складаємо історію про тих, хто ним вирушить і куди поїде. Таким чином, конструювання перетворюється на мовленнєву творчість. Діти придумують сюжети, описують свої споруди, фантазують, складають невеличкі історії. При цьому вчаться слухати одне одного та висловлювати власні думки.

З дітьми 5-го, 6-го року проводжу мовленнєвому ігри та вправи: «Побудуй речення» (кожна цеглинка – це слово. Дитина викладає кожне слово речення); «Моє речення росте» (дитина називає слово і додає до нього ознаку: будинок, великий будинок, великий синій будинок. Кожна цеглинка – це слово); «Вежа запитань» (педагог ставить запитання: хто це?, що робить?, який?. За кожну правильну відповідь дитина додає цеглинку. В результаті утворюється вежа).

Отже, цеглинки стають не лише будівельним матеріалом, а і своєрідною «мовленнєвою опорою», яка допомагає дитині перейти від окремого слова до речення, а від речення до зв'язного мовлення.

Серед улюблених ігор дітей гра «Зроби як я». Я демонструю готову конструкцію, а діти намагаються її відтворити. Спочатку використовую прості споруди з трьох-чотирьох цеглинок. Поступово ускладнюю завдання. Дітям легше відтворити за готовим об'ємним зразком.

Пізніше даю картки з намальованим зображенням. Така вправа дуже цінна, бо дитині потрібно перетворити плоске зображення на об'ємну конструкцію. Вона розвиває важливі уміння: просторове мислення (дитина вчиться уявляти об'ємний об'єкт за його зображенням); орієнтування в просторі (верх-низ, праворуч-ліворуч, попереду-позаду); планування діяльності (визначити, з чого почати і в якій послідовності будувати).

Спочатку дитина діє чітко по схемі, а на наступному етапі – відходить від зразка і створює власні конструкції.

Коли дитина опанувала основними прийомами роботи з матеріалом, переходжу до наступного етапу – самостійного планування дій та прийняття рішень. Наприклад, «У тебе є завдання. Як ти його вирішиш?». А завданнями можуть бути наступні: «Побудуй міст, яким може проїхати вантажна машина», «Як побудувати будинок, щоб його не зруйнував вітер», «Створи загін для випасу корів та овець».

Різні види конструкторів я використовую не лише під час занять. Вони стали частиною повсякденного життя дітей у групі. Під час вільної діяльності кожна дитина може самостійно обрати матеріал та придумати, що саме вона хоче створити.

Хлопчики часто із захопленням будують гаражі, стоянки, дороги для автомобілів. Дівчатка полюбляють створювати будиночки, кімнати для ляльок. Водночас я не обмежую дітей такими вподобаннями. Якщо дитина хоче створити щось інше, я підтримую її задум. Іноді під час спільної гри гараж поєднується з будинком, з'являються дороги, міст, парк, а інколи – ціле маленьке містечко.

Коли кілька дітей будують разом, їм потрібно домовлятися: хто що будує, кому потрібна певна цеглинка, як об'єднати окремі частини в одну конструкцію. Діти вчаться чекати своєї черги, просити, допомагати, слухати думку товариша.

Звичайно, під час спільної гри виникають суперечки. Але і це є можливістю вправлятися у спілкуванні, навчити дітей домовлятися, знаходити компроміс та спільне рішення.

Важливою складовою роботи з конструювання є співпраця з батьками. Саме батьки часто надають суттєву допомогу у створенні та поповненні розвивального середовища групи: купують необхідні матеріали, допомагають придбати додаткові набори, яких потребує освітній процес.

Ще один простий і дуже цінний спосіб поповнення колекції «друге життя» конструктора. Діти приносять до групи набори, якими вже не граються вдома, але які залишаються в належному стані. Так улюблені колись іграшки однієї дитини стають ресурсом для спільної гри та творчості цілої групи дітей.

До цієї справи долучаються і наші випускники. Приємно, коли залишаючи дитячий садок, вони не забувають про нього та передають свої конструктори молодшим дітям.

Партнерство з родиною не обмежується забезпеченням матеріалами. З батьками обговорюю успіхи дітей, даю певні рекомендації щодо підтримки інтересу дітей до конструювання вдома. Наголошую, що особливо цінною є спільна діяльність, у якій дорослий не робить замість дитини, а створює простір для її самостійності, допомагає побачити можливості, підтримує пошук рішення, разом радіє успіху і спокійно ставиться до невдачі. Важливо запитати у дитини: що ти хочеш побудувати?, а що буде далі?, як можна зробити цю конструкцію міцнішою?.

Саме в такій взаємодії конструктор перестає бути набором деталей, а стає способом спілкування та розвитку.

Тому, рекомендуючи батькам придбати дитині конструктор, я говорю не лише про «який набор придбати», а й про «як грати разом».

Результат систематичної роботи з конструктором це не тільки цікаві споруди, а і зміна ставлення дітей до діяльності. Вони стають наполегливішими, впевненішими у власних силах, готовими спробувати знову, якщо з першої спроби щось не вдалося.

Конструктивна діяльність цікава і доступна дітям різного віку. Якщо в молодшій групі це передусім можливість пізнавати можливості предметів, вчитися поєднувати деталі, створювати прості споруди, то старші дошкільники вже можуть планувати конструкції, працювати за схемою чи умовою, створювати складніші об’єкти, обговорювати задум і вдосконалювати результат.

А коли конструкція створюється всією командою, дитина отримує досвід не лише в площині «я можу», а й «ми можемо разом».

Ще один важливий результат – розвиток самостійності. Поступово діти педагог у такій діяльності стає не стільки тим, хто показує правильний спосіб, скільки тим, хто підтримує дитячий задум і допомагає йому розвиватися.все менше чекають готового зразка чи вказівки дорослого і частіше самі визначають, що, як і для чого вони хочуть побудувати споруду.

Така жива робота з конструктором важлива не лише для розвитку компетентностей дітей, вона змінює і самого педагога. Спостерігаючи за дитячими задумами, запитаннями, інтересами, способами дій, педагог поступово вчиться не вести дитину наперед визначеним маршрутом, а йти поруч з нею – помічати, слухати, підтримувати, і шукати нові можливості.

Дитячі інтереси стають для педагога своєрідним орієнтиром, спонукають змінювати підходи, переглядати звичні способи роботи.

Отже, конструювання – це простір, у якому розвивається не лише дитина. Разом із нею змінюється і педагог, щоб залишатися цікавим сучасній дитині.

Список використаних джерел:

1. Гра по-новому, навчання по-іншому. Методичний посібник / Упорядник О. Рома – The LEGO Foundation. 2018. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/LEGO/po-novomu-navchannya-po-inshomu.pdf
2. Конструктори Лего (LEGO), як освітнє середовище. URL: https://naurok.com.ua/vikoristannya-lego--tehnologiy-v-osvitnomu-prostori-novo-ukra-nsko-shkoli-123419.htm
3. Котелянець Ю. Конструктивна діяльність як засіб розвитку дітей дошкільного віку. Педагогічна освіта: теорія і практика, (28), С.144–153.
4. Лазоркіна А. Конструктивна діяльність дитини дошкільного віку. https://vsimosvita.com/konstruktyvna-diyalnist-dytyny-doshkilnogo-viku/
5. Методичний посібник «Шість цеглинок». URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/05/tseglinok-kviten-2018-web.pdf
6. Цеглинка за цеглинкою: за допомогою конструктора та технології «Шість цеглинок» діти навчаються у грі!

https://www.tigres.ua/posts/ceglinka-za-ceglinkoyu-za-dopomogoyu-konstruktora-ta-tehnologiyi-shist-ceglinok-diti-navchayutsya-u-gri?srsltid=AU7gw4WBPU7V-5dJ-vuzKevihqZg-ydo-jmYW5AtHWk1p3nmk81NFKW8

7. https://naurok.com.ua/vpliv-konstrukturuvannya-na-rozvitok-doshkilnika-528530.html

Каток Інна,
Вихователь ЗДО №12 «Ялинка»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ВІД ІДЕЇ ДО ПРАКТИКИ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗДО

Анотація. *У статті висвітлено використання інноваційних підходів в організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку. Розглянуто можливості ігрової, дослідницької, проєктної, інтегрованої та творчої діяльності. Особливу увагу приділено ролі вихователя у створенні умов, за яких дитина є активним учасником освітнього процесу, може виявляти ініціативу, висловлювати власну думку, експериментувати та робити самостійні висновки. Представлено практичний досвід застосування інноваційних методів у роботі з дітьми молодшого, середнього та старшого дошкільного віку. Окреслено переваги інноваційних підходів та їхній вплив на пізнавальну активність, самостійність, комунікативні й творчі здібності дошкільників.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, інноваційні технології, освітній процес, вихователь, діти дошкільного віку, ігрова діяльність, проєктна діяльність, дослідницька діяльність, інтегроване навчання.*

Сучасна дошкільна освіта в Україні розвивається в умовах оновлення змісту, форм і методів організації освітнього процесу. Закон України «Про дошкільну освіту» визначає дошкільну освіту як складову системи освіти України та акцентує увагу на забезпеченні всебічного розвитку дитини, її здібностей, інтересів і компетентностей [1].

Сьогодні перед вихователем постає завдання не лише передати дітям певний обсяг знань, а й створити умови для розвитку самостійності, пізнавальної активності, творчого мислення та здатності до конструктивної взаємодії з іншими. Такий підхід відповідає положенням Базового компонента дошкільної освіти, який орієнтує педагогів на формування ключових компетентностей і створення умов для активної життєдіяльності дитини [2].

Діти дошкільного віку виявляють природну допитливість, ставлять багато запитань, прагнуть самостійно досліджувати навколишній світ. Тому особливого значення набувають такі форми освітньої діяльності, які передбачають експериментування, висунення припущень, пошук способів розв’язання проблемних ситуацій і формулювання власних висновків.

У цьому контексті інноваційні підходи є важливим засобом підвищення якості дошкільної освіти. Їх застосування сприяє створенню змістовного, доступного та особистісно орієнтованого освітнього середовища, у якому враховуються вікові й індивідуальні особливості кожної дитини. Важливим нормативним підґрунтям сучасної дошкільної освіти є Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти та Державний стандарт дошкільної освіти [1–3].

У цих документах наголошено на необхідності забезпечення цілісного розвитку дитини, педагогічного партнерства, компетентнісного підходу та створення умов для активної участі дошкільника в освітньому процесі.

Інноваційний підхід у роботі вихователя

Для мене інноваційний підхід – це не лише використання нових технологій або цифрових засобів. Насамперед це можливість по – новому організувати вже знайомі дітям види діяльності, зробити дитину активним учасником освітнього процесу.

Не обов’язково щоразу використовувати складні або незвичайні технології. Іноді достатньо змінити звичайне завдання так, щоб дитина могла самостійно діяти, робити вибір і висловлювати власну думку.

Наприклад, замість того щоб просто розповідати дітям про властивості води, пропоную їм провести невеликий дослід. Замість готової аплікації – створити власну композицію, замість того щоб одразу повідомити правильну відповідь, ставлю запитання: «А як ти думаєш?», «Чому так сталося?», «Як ми можемо це перевірити?».

Такий підхід допомагає розвивати самостійність, допитливість і бажання міркувати.

Важливим для мене є створення психологічно безпечного середовища, у якому дитина може висловлювати власну думку, ставити запитання, висувати припущення та виправляти помилки без страху негативної оцінки. Якщо дитина помиляється, я не поспішаю її виправляти, а намагаюся поставити додаткові запитання або запропонувати перевірити відповідь практично.

Вихователь у такій взаємодії виступає не лише організатором, а й партнером дитини, який підтримує її ініціативу, допомагає планувати послідовність дій і разом із нею аналізує отриманий результат.

Практична реалізація інноваційних підходів з урахуванням вікових особливостей дітей

Організовуючи освітній процес, вихователь має враховувати рівень мовленнєвого, пізнавального, емоційного та соціального розвитку дітей. Для молодшого дошкільного віку особливого значення набувають наочність, короткотривалість завдань, багаторазове повторення, рухова активність і безпосередня підтримка дорослого. Діти середнього дошкільного віку вже здатні порівнювати, групувати предмети, висловлювати прості припущення та виконувати завдання в парах або в невеликих групах. Старші дошкільники можуть планувати послідовність дій, обґрунтовувати власну думку, виконувати нескладні проєкти та презентувати результати спільної діяльності.

Такий диференційований підхід відповідає компетентнісній орієнтації сучасної дошкільної освіти [2;3].

Використання ігрових технологій

Гра є провідним видом діяльності дитини дошкільного віку та важливим засобом її пізнавального, соціального й емоційного розвитку. Тому ігрові ситуації використовую практично щодня.

У роботі з дітьми застосовую дидактичні, сюжетно – рольові, рухливі та творчі ігри. Навчальний матеріал стає доступнішим для дошкільників, якщо його подано в контексті ігрової ситуації, що передбачає емоційне залучення та практичну діяльність.

Приклад ігрового завдання для дітей молодшого дошкільного віку

Тема: «Допоможемо ведмедику зібрати іграшки».

Мета: розвивати увагу та мовлення. Закріпити вміння розрізняти основні кольори, формувати навички групування предметів за певною ознакою.

Вихователь створює ігрову ситуацію: до дітей звертається іграшковий ведмедик, який повідомляє, що всі іграшки переплуталися. Діти мають допомогти йому розкласти їх у відповідні кошики.

Під час гри ставлю дітям такі запитання:

- Якого кольору ця кулька?
- До якого кошика її покладемо?
- Чим схожі ці предмети?
- Чим вони відрізняються?
- Скільки іграшок уже зібрав ведмедик?
- Яку іграшку знайдемо наступною?

Для дітей молодшого дошкільного віку завдання мають бути короткими, зрозумілими та супроводжуватися демонстрацією способу виконання. Вихователь використовує великі яскраві предмети, за потреби повторює інструкції та підтримує кожну спробу дитини виконати завдання самостійно.

Очікуванні результати: діти розрізняють два – три основні кольори, групують предмети за певною ознакою, називають знайомі іграшки, виконують прості доручення, виявляють готовність до взаємодії та спільної діяльності.

Приклад ігрового завдання для дітей старшого дошкільного віку

Тема: «Математична експедиція».

Мета: розвивати логічне мислення та навички командної взаємодії. Закріпити вміння рахувати в межах 10, порівнювати кількість предметів, називати геометричні фігури.

Діти отримують картку із завданнями від казкового персонажа. На кожній зупинці вони виконують певну математичну дію: рахують предмети, визначають зайву геометричну фігуру, утворюють число з двох менших чисел.

Під час виконання завдань запитую:

- Як ви визначили, що ця фігура є зайвою?
- Що зміниться, якщо додати ще один предмет?
- Чи можна виконати це завдання іншим способом?
- Як ви розподілите між собою частини завдання?

Очікуванні результати: діти рахують в межах 10, порівнюють множини, пояснюють спосіб виконання завдання, узгоджують спільні дії, виявляють ініціативу та здатність працювати в команді.

Дослідницька та експериментальна діяльність

Особливе місце у моїй роботі займають прості досліди та експерименти. Діти дуже люблять перевіряти свої припущення на практиці.

У процесі дослідження дитина не отримує готової відповіді, а проходить послідовні етапи пізнання: спостерігає явище, висловлює припущення, перевіряє його практичним шляхом і формулює висновок. Така діяльність сприяє розвитку спостережливості, уміння порівнювати, аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки та аргументувати власну думку.

Приклад досліду для дітей середнього дошкільного віку

Тема: «Що тоне, а що плаває?»

Мета: ознайомити дітей із поведінкою різних предметів у воді; формувати вміння висловлювати припущення та перевіряти їх експериментальним шляхом.

Для проведення досліду готує прозору посудину з водою, камінець, пластикову кришечку, дерев’яну паличку, металеву ложку, гумову іграшку та м’ячик.

Спочатку діти розглядають предмети й висловлюють припущення щодо їхньої поведінки у воді.

Запитую:

- Як ти думаєш, що станеться з камінцем у воді?
- Чому ти так вважаєш?
- Який предмет, на твою думку, залишається на поверхні?
- Як можна перевірити наше припущення?
- Що спільного мають предмети, які плавають?

Я не оцінює припущення як правильні або неправильні до проведення досліду, а заохочую дітей перевірити їх практичним шляхом.

Очікуванні результати: діти розрізняють поняття «тоне» і «плаває», висловлюють припущення, спостерігають за результатом, порівнюють предмети, формулюють прості висновки та використовують у мовленні слова «легкий», «важкий», «поверхня», «дно».

Приклад досліду для дітей старшого дошкільного віку

Тема: «Як рослина поглинає воду?»

Мета: розвивати спостережливість і вміння встановлювати причинно – наслідкові зв’язки. Формувати уявлення про умови життєдіяльності рослин.

Діти ставлять білу квітку або стебло селери у воду, забарвлену харчовим барвником, а через певний час спостерігають за змінами.

Запитання вихователя:

- Що необхідно рослині для життя?
- Як вода потрапляє до рослини?
- Що на вашу думку, зміниться через кілька годин?
- Чому пелюстки або стебло набули іншого кольору?
- Як можна довести, що рослина поглинає воду?
- Що станеться, якщо рослину не поливати?

Очікуванні результати: діти називають основні умови, необхідні для росту рослин, описують результати спостереження, встановлюють зв'язок між надходженням води та життєдіяльністю рослини, виявляють відповідальне ставлення до природи.

Під час таких дослідів діти вчаться не боятися помилок. Якщо результат виявляється не таким, як вони очікували, ми разом обговорюємо: «Чому так сталося?», «Що можна змінити?», «А що буде, якщо спробувати інакше?».

Проєктна діяльність

Проєктна діяльність є ефективним засобом інтеграції різних видів дитячої активності навколо спільної теми або проблеми. Вона передбачає визначення мети, планування послідовності дій, виконання практичних завдань і представлення отриманого результату.

Мініпроєкт для дітей старшого дошкільного віку

Тема: «Дбаймо про природу»

Мета: формувати основи екологічної свідомості; розвивати вміння працювати в групі, планувати послідовність дій і презентувати результат спільної діяльності.

Проєкт може тривати протягом тижня та охоплювати такі етапи:

1. Бесіда «Що шкодить природі?»
2. Спостереження за станом території закладу дошкільної освіти.
3. Сортування умовних «відходів» за відповідними контейнерами.
4. Виготовлення плаката «Правила друзів природи».
5. Створення виробів із безпечних вторинних матеріалів.
6. Презентація результатів для іншої групи або батьків.

Під час роботи над проєктом обговорюємо:

- Чому необхідно берегти природу?
- Що ми можемо зробити вже сьогодні?
- Як визначити до якого контейнера покласти предмет?
- Які матеріали можна використати повторно?
- Як розподілити роботу між учасниками?
- Що ми хочемо показати іншим дітям або батькам?
- Як представимо результат нашого проєкту?

Очікуванні результати: діти усвідомлюють значення бережливого ставлення до природи, називають правила екологічно відповідальної поведінки, працюють у групі, розподіляють обов’язки, створюють спільний продукт і презентують його.

Мені подобається цей метод тим, що результат проєкту створюється не лише вихователем. Діти самі пропонують ідеї, обирають матеріали, виконують частину роботи та презентують результат. Саме в такій діяльності проявляються ініціативність і самостійність дошкільників.

Інтеграція різних видів діяльності

Інтеграція є одним із продуктивних підходів до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Вона передбачає поєднання змісту та методів різних освітніх напрямів у межах однієї теми.

Наприклад, тема може одночасно охоплювати мовленнєву, пізнавальну, математичну, художньо – творчу, музичну та рухову діяльність. Це сприяє формуванню цілісного уявлення дитини про навколишній світ.

Інтегроване заняття для дітей середнього дошкільного віку

Тема: «Осінній листочок».

Мета: розвивати мовлення, дрібну моторику та творчу уяву. Розширити уявлення дітей про характерні ознаки осені. Закріпити вміння порівнювати листочки.

Заняття можна розпочати з розглядання листочків різного кольору, форми та розміру.

Запитую дітей:

- Якого кольору листочки?
- Чим вони схожі?
- Чим вони відрізняються?
- Який листочок найбільший?
- Який найменший?
- З якого дерева він міг упасти?
- Які слова можна дібрати для опису осіннього листочка?

Після бесіди діти рахують листочки, розкладають їх від найменшого до найбільшого, виконують рухову вправу «Листочки кружляють», а потім створюють аплікацію або малюнок.

Очікуванні результати: діти називають характерні ознаки осені, порівнюють предмети за кольором і величиною, виконують прості математичні дії, використовують прикметники в мовленні, передають свої враження у творчій роботі.

Для дітей молодшого дошкільного віку доцільно зосередитися на розрізненні кольорів і величини. Старші дошкільники можуть складати описові розповіді, визначати послідовність сезонних змін у природі та встановлювати зв'язок між зниженням температури й зміною кольору листя.

Творчі та арт – технології

Творча діяльність є важливим засобом самовираження дошкільника, розвитку уяви, емоційної сфери та дрібної моторики. Поряд із традиційними видами образотворчої діяльності доцільно використовувати нетрадиційні техніки: малювання пальцями, долонями, губкою, ватними паличками, нитками та природними матеріалами.

Заняття для дітей молодшого та середнього дошкільного віку

Тема: «Наш чарівний сад».

Мета: розвивати творчу уяву, дрібну моторику, уміння працювати з різними матеріалами та взаємодіяти в колективі.

Пропонує дітям створити спільну композицію. Молодші діти можуть залишати відбитки пальців або долонь, а діти середнього дошкільного віку – самостійно виготовляти квіти, метеликів і дерева з паперу, губки чи природних матеріалів.

Запитую дітей:

- Яким уявляєте наш сад?
- Які квіти в ньому будуть рости?
- Якого кольору можуть бути пелюстки?
- Що потрібно додати, щоб сад набув завершеного вигляду?
- Як розмістити роботи, щоб усім вистачило місця?
- Як можна допомогти товаришеві?

Важливо не вимагати від дітей однакових результатів. У творчій діяльності пріоритетними є самостійність задуму, вибір кольорів, матеріалів і способу виконання.

Навіть якщо дитячий малюнок відрізняється від того, що задумав вихователь, це не означає, що він неправильний. Дитина має право на власне бачення.

Очікуванні результати: діти виявляють творчу ініціативу, використовують нетрадиційні техніки, створюють індивідуальні та колективні роботи, узгоджують розміщення елементів спільної композиції, позитивно оцінюють власну діяльність і діяльність однолітків.

Результати використання інноваційних підходів

Практичний досвід засвідчує, що систематичне застосування інноваційних підходів позитивно впливає на залученість дітей до освітньої діяльності. Дошкільники охочіше висловлюють власні думки, ставлять запитання, беруть участь у спільному плануванні та виконанні завдань.

У процесі такої діяльності поступово формуються:

- самостійність;
- ініціативність;
- творче та креативне мислення;
- уміння співпрацювати;
- здатність знаходити способи розв'язання проблемних ситуацій;
- уміння аргументувати власну думку;
- інтерес до дослідження та пізнання нового.

Для оцінювання результативності роботи використовую педагогічне спостереження. Звертаю увагу на те, чи дитина самостійно розпочинає діяльність, чи ставить запитання, чи може пояснити власний вибір, чи звертається по допомогу, чи здатна домовлятися з однолітками та доводити розпочату справу до завершення.

Важливо, що позитивні зміни виявляються не лише під час спеціально організованих занять. Діти починають переносити набутий досвід у повсякденну діяльність: самостійно пропонують провести дослід, придумують правила гри, допомагають одне одному, намагаються пояснити власну думку.

Водночас інноваційні технології не є самоціллю. Їхнє призначення полягає у створенні освітнього середовище, яке стимулює активність дитини, підтримує її пізнавальний інтерес і забезпечує можливості для дослідження, творчості та самостійного вибору.

Сучасний заклад дошкільної освіти має створювати умови для активної участі дитини в освітньому процесі. Застосування інноваційних підходів сприяє підвищенню змістовності, практичної спрямованості та особистісної значущості освітньої діяльності.

Досвід роботи вихователя свідчить, що найбільш результативним є не ізольоване використання окремої технології, а їх педагогічно обґрунтоване поєднання відповідно до вікових та індивідуальних потреб дітей і конкретних освітніх завдань.

Для дітей молодшого дошкільного віку важливо забезпечити емоційну підтримку, наочність, повторення та можливість діяти разом із дорослим. Діти середнього дошкільного віку потребують ситуації вибору, елементарних дослідів, порівняння та спільної діяльності. Старші дошкільники готові до самостійного планування, проєктування, аргументації та презентації результатів.

Основним результатом сучасного освітнього процесу має бути не обсяг засвоєної інформації, а сформованість здатності дитини діяти самостійно, виявляти допитливість, творчо мислити, співпрацювати та відкрито взаємодіяти з навколишнім світом.

Отже, інноваційні підходи створюють широкі можливості для підвищення якості дошкільної освіти та формування сприятливого освітнього середовища,

орієнтованого на гармонійний розвиток кожної дитини. Для мене інноваційний підхід – це можливість щодня створювати ситуації, у яких дитина може сказати: «Я сам це знайшов!», «Я сам придумав!», «А давайте перевіримо!».

Список використаних джерел.

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 30.08.2026).
2. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya (дата звернення: 30.08.2026).
3. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF (дата звернення: 30.08.2026).
4. Щодо методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти : лист Міністерства освіти і науки України від 16.03.2021 № 1/9-148.
5. Піроженко Т. О., Байєр О. М., Безсонова О. К. та ін. Базовий компонент дошкільної освіти: науково-методичні засади реалізації. Київ : МОН України.
6. Гавриш Н. В. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навчально-методичний посібник. Луганськ : Альма-матер.
7. Про методичні рекомендації щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2026/2027 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 17.08.2026 № 1/17680-26.

Коваль Олена,
старший викладач кафедри методики
дошкільної та початкової освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти

РОЗВИТОК SOFT SKILLS У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ АРТ-ТЕХНІК

Анотація

У статті обґрунтовано використання ігрових арт-технік для формування soft skills: емпатії, комунікації, саморегуляції, вміння співпрацювати в команді та творчого мислення у дошкільників. Наведено практичний кейс арт-технік та умови їх реалізації в закладі дошкільної освіти в контексті вимог Державного стандарту дошкільної освіти та викликів воєнного стану.

***Ключові слова**: soft skills, арт-техніки, ігрові технології, емоційна грамотність, психологічна безпека, дошкільна освіта.*

Сучасна дошкільна освіта орієнтована на дитиноцентризм та активну участь дитини у власному розвитку. Формування «м'яких навичок» (*soft skills*) – емоційного інтелекту, комунікації, співпраці та креативності – стає фундаментом для успішної соціалізації та подальшого навчання дитини. У цьому контексті важливого значення набуває створення сприятливих умов для збереження психологічного благополуччя, емоційної стабільності та всебічного розвитку дитини. Міністерство освіти і науки

України акцентує увагу на необхідності забезпечення відповідних умов для психологічної підтримки та гармонійного розвитку дітей в умовах воєнного стану [2].

Зважаючи на вікові та психологічні особливості дітей дошкільного віку, актуальним є використання інноваційних, доступних та особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Одним із перспективних напрямів є застосування ігрових арт-технік, які створюють умови для емоційного і творчого самовираження дитини, розвитку комунікативних умінь, здатності до співробітництва та взаємодії з однолітками.

Поняття «*soft skills*» використовується для позначення комплексу надпредметних навичок, до яких належать комунікативність, здатність до співпраці, саморегуляція, креативність, критичне мислення, адаптивність та ефективна взаємодія з іншими. У дошкільному віці ці навички ще не набувають сформованості, характерної для дорослої людини, проте саме в цей період закладаються їхні базові компоненти та передумови подальшого розвитку.

Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2025 року № 1557, компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, цінностей та особистісних якостей, що забезпечують здатність дитини до успішної соціалізації та навчання [1]. Такий підхід актуалізує необхідність створення в закладі дошкільної освіти середовища, у якому дитина може не лише засвоювати знання, а й розвивати соціально-комунікативні, емоційно-вольові та творчі якості, необхідні для успішної взаємодії з навколишнім світом.

Сучасні дослідження розширюють розуміння *soft skills* у дошкільному віці, виокремлюючи їх як прогностичний фактор успішності дитини. На відміну від *hard skills*, пов'язаних із конкретними знаннями (рахунок, читання), м'які навички інтегрують когнітивну, емоційну та вольову сфери дитини. Вони виступають внутрішнім регулятором поведінки та основою формування стресостійкості (резільєнтності). Упровадження арт-технік дає змогу змістити акцент із когнітивного навантаження на розвиток внутрішніх ресурсів особистості.

Новий Державний стандарт дошкільної освіти інтегрує *soft skills* у ключові компетентності: особистісну (саморегуляція), мовленнєво-комунікативну (розуміння та висловлення почуттів), соціальну (співпраця, емпатія) та мистецьку (творче самовираження). Дослідження підтверджують, що ігрова арт-діяльність є оптимальним інструментом їхнього розвитку, оскільки пропонує множинність рішень замість жорстких інструкцій.

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти вимагає синергії традиційного мистецтва та цифрового простору. Доцільним є доповнення класичного арт-кейсу елементами інтерактивних медіатехнологій (наприклад, створення цифрових історій, коміксів на основі дитячих малюнків або використання світлових планшетів). Це дає змогу залучити дітей з кліповим мисленням, розширити межі їхньої креативності та адаптувати традиційні методи до потреб «цифрового покоління».

Згідно з сучасними нейрофізіологічними дослідженнями Baker (2025), візуальне самовираження може активувати системи винагороди головного мозку, пов’язані з переживанням задоволення, зацікавленості та внутрішньої мотивації. У результаті творчої діяльності відбувається зниження психоемоційного напруження, що потенційно сприяє регуляції рівня кортизолу та активізації природних механізмів саморегуляції й стресостійкості [4]. Особливого значення цей процес набуває в дошкільному віці, коли вербальні засоби опису складних емоцій і травматичного досвіду ще недостатньо сформовані.

Спонтанне малювання, ліплення, робота з кольором, формою та різними фактурами створюють для дитини безпечний канал невербальної комунікації. Через художні образи дитина може символічно відтворювати пережиті події, виражати страх,

тривогу, гнів або потребу в захисті, не вдаючись до прямого словесного пояснення. Така діяльність допомагає інтегрувати досвід на невербальному рівні, поступово впорядковувати внутрішні переживання та відновлювати відчуття контролю над власним емоційним станом. Водночас важливо, щоб педагог не нав'язував дитині інтерпретацій її малюнка, а забезпечував атмосферу прийняття, підтримки й психологічної безпеки. Отже, творча діяльність у закладі дошкільної освіти може розглядатися не лише як засіб розвитку уяви та естетичних здібностей, а й як ресурс емоційного відновлення, саморегуляції та формування стійкості до стресових ситуацій.

Матеріали новітніх досліджень та міжнародних фокус-груп свідчать про виражений потенціал художньої діяльності у дошкільному дитинстві. Зокрема, праці Piekarski (2025) та Nazaruk (2026) переконливо доводять, що систематична тактильна та візуальна взаємодія з різноманітними художніми матеріалами в процесі ігрової активності виступає потужньою передумовою розвитку вищих когнітивних і регуляторних функцій психіки. Цей процес безпосередньо стимулює формування навичок саморегуляції, поглиблює стійкість концентрації уваги та закладає фундамент для роботи в команді в дитячому колективі. Організоване у такий спосіб арт-середовище зменшує мовні й соціокультурні бар'єри, трансформуючи спонтанну творчість у безпечний простір невербальної комунікації та взаємного навчання. Як наслідок, ігрові арт-техніки не лише оптимізують емоційне відновлення, а й позитивно впливають на соціалізацію дошкільника, суттєво підвищуючи соціальну компетентність дитини та її стресостійкість [5, 6].

Пропонуємо розглянути набір коротких арт-практик, які педагог може використовувати окремо або об'єднувати у тематичні заняття.

Острів спокою та сили

Мета: візуалізація та набуття ресурсу, розвиток саморегуляції, емоційної стійкості.

Хід гри. Дітям пропонується створити макет індивідуального або групового острова, використовуючи кінетичний (або природний) пісок, фольгу, нитки та дрібні фігурки. Педагог спрямовує процес відкритими запитаннями: «Хто живе на твоєму острові? Яка суперсила захищає цей острів від шторму? Хто може завітати в гості?».

Формує: резільєнтність, емоційний інтелект.

Танець фарб на воді (ебру-імпровізація)

Мета: зниження рівня тривожності, подолання страху помилки, розвиток адаптивності.

Хід гри. Використовуючи техніку малювання на спеціально підготовленій воді (або густому крохмальному розчині), діти капають фарбу і за допомогою паличок трансформують плями у візерунки. Оскільки малюнок постійно змінюється і не має фіксованої правильної форми, дитина вчиться приймати мінливість результату.

Формує: гнучкість мислення, толерантність до змін, самоконтроль.

Колаж. Фортеця, де живе творчість

Мета: розвиток навичок роботи в команді, здатності приймати різні точки зору та знаходити компроміс.

Хід гри. Група дітей (3-4 особи) отримує великий силует фортеці, вирізаний із картону, та асортимент колажних матеріалів (клаптики тканин, вирізки з журналів, наліпки, природні матеріали). Умова: кожне рішення про те, що саме буде розташовано в кімнатах, приймається спільно, без втручання педагога.

Формує**:** лідерські якості, вміння вести перемовини, вміння працювати в команді, повагу до кордонів іншого.

Оживи колір (арт-дослідження)

Мета: розвиток асоціативно-образного мислення, емпатії та розширення емоційного словника.

Хід гри. Педагог пропонує дітям обрати один колір плями на папері та «уявити його характер». Завдання – придумати історію: «Який голос у синього кольору? З ким він дружить? Що він робить, коли йому сумно?». Діти за бажанням додають графічні елементи, перетворюючи пляму на персонажа.

Формує: креативність, емпатію, сторителінг.

Важливого значення набувають особливості застосування арт-технік в умовах воєнного стану. За таких обставин особливо важливо, щоб творча діяльність не була засобом примусового відтворення дитиною травматичного досвіду. Тому педагогу не варто безпосередньо спонукати дошкільника до зображення війни, власних переживань під час обстрілів чи почуття страху.

Доцільнішим є використання опосередкованих ігрових ситуацій, які дають змогу звернутися до актуальних для дитини емоційних і соціальних тем через образи, символи та фантазію. Наприклад, можна запропонувати дитині намалювати героя, який уміє заспокоювати інших, створити «острів спокою», «міст дружби», команду супергероїв, які допомагають одне одному, або зобразити чарівне місце, де можна відпочити та відчути себе в безпеці.

Застосування таких творчих завдань створює можливості для опрацювання важливих психологічних тем у безпечній та доступній для дошкільника формі. Символічна гра й художнє самовираження дають змогу дитині передавати власні емоції та переживання без необхідності безпосередньо вербалізувати або відтворювати травматичний досвід.

Такий підхід узгоджується з рекомендаціями Міністерства освіти і науки України щодо психологічної підтримки дітей в умовах воєнних дій. Матеріали та рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти акцентують увагу на необхідності створення умов для збереження психологічної стабільності, емоційної безпеки та підтримки дітей [3].

Для забезпечення ефективності арт-технік у розвитку *soft skills* дошкільників важливо дотримуватися низки педагогічних умов. Насамперед діяльність має ґрунтуватися на принципі добровільності: дитина повинна мати можливість самостійно визначати, чи брати участь у запропонованій діяльності, а також обирати прийнятний для неї спосіб виконання завдання. Важливим є й відсутність оцінювання художньої якості дитячих робіт, оскільки основною метою арт-діяльності є не створення «правильного» чи естетично досконалого продукту, а процес самовираження, взаємодії та розвитку дитини.

Поєднання ігрових форм діяльності з арт-техніками створює сприятливе педагогічне середовище для формування *soft skills* у дітей дошкільного віку. Їхня педагогічна цінність полягає в тому, що соціальні та емоційні навички засвоюються дитиною не шляхом абстрактного пояснення, а безпосередньо в процесі діяльності – через взаємодію, самостійний вибір, творчий експеримент, розв’язання ігрових завдань та спільну діяльність.

Висновок. У цьому контексті ігрові арт-техніки можна розглядати як своєрідний практичний простір для набуття життєвих навичок, у межах якого дитина вчиться розпізнавати та виражати емоції, слухати інших, висловлювати власну думку, домовлятися, співпрацювати, створювати й змінювати, приймати різні способи розв’язання завдань та надавати підтримку іншим.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. Відомості Верховної Ради України. 2024. № 31. Ст. 367. URL: rada.gov.ua.

2. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти від 26.11.2025 № 1557: Постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2025. URL:

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 18.09.2026).
3. Психологічна підтримка дітей під час військових дій. Міністерство освіти і науки України: офіційний вебсайт. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/pozashkilna-osvita/psikhologichna-sluzhba/psikhologichna-pidtrimka-ditey (дата звернення: 13.09.2026).
4. Baker F. Neurobiological mechanisms of visual self-expression and reward system activation: A review of emotional regulation in early childhood. Journal of Neurophysiology and Expressive Arts Therapy. 2025. Vol. 18, No. 2. P. 142–156. URL: doi.org.
5. Nazaruk O., Kovalenko V., Al-Zoubi M. Beyond play: Integrating expressive arts for holistic development and social competence in early education. Journal of Expressive Arts and Child Development. 2026. Vol. 19, No. 1. P. 45–62. URL: doi.org.
6. Piekarski J., Schmidt A., Gallagher M. Play-based arts learning and socio-emotional benchmarks in early childhood: Evidence from international focus groups. Early Childhood Education Journal. 2025. Vol. 53, No. 4. P. 812–827. URL: doi.org.

Лакіза Анна,
Вихователь ЗДО № 3 «Ластівка»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ВІЛЬНА ГРА ЯК ПРОСТІР ДЛЯ ДИТЯЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ВІДКРИТТІВ

Анотація. *У статті проаналізовано роль вільної самостійної гри як специфічного простору для дослідницько-пошукової діяльності, самовираження та відкриттів дитини дошкільного віку. Визначено ключові елементи ігрового середовища (час, простір, свобода), охарактеризовано види вільної гри та розкрито специфіку суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога й дитини. Висвітлено практичні прийоми організації збагаченого ігрового простору в закладах дошкільної освіти з урахуванням сучасних освітніх стандартів.*

Ключові слова: *діти дошкільного віку, вільна гра, ігровий простір, дитячі дослідження, відкриття, самостійна діяльність, ігрове середовище, розвиток особистості.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Дитинство та гра є нерозривними категоріями, які визначають вектор особистісного зростання дитини. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти України), ігрова діяльність визнана провідною у дошкільному віці, оскільки саме у грі дитина органічно пізнає довкілля, засвоює соціальні норми, розвиває мовлення, креативність та емоційно-вольову сферу [1]. Гра виступає природним містком між внутрішнім світом малюка та зовнішньою реальністю, забезпечуючи задоволення ключових психофізіологічних потреб у русі, пізнанні, спілкуванні та самовираженні.

Водночас аналіз сучасної педагогічної практики засвідчує наявність гострого протиріччя між природою дитячої гри та тенденціями її організації в закладах дошкільної освіти (ЗДО) та сім'ї. Упродовж останніх років спостерігається тривожне збіднення вільної дитячої гри. По-перше, дидактизація та надмірна регламентація освітнього процесу, прагнення дорослих підпорядкувати кожну хвилину дитини структурованим заняттям або гуртковій діяльності призводять до того, що діти відчувають дефіцит вільного часу для спонтанних ігор [2; 4]. По-друге, інтенсивне

проникнення цифрових технологій та гаджетів поступово витісняє самостійну предметно-маніпулятивну та сюжетно-рольову гру, замінюючи її пасивним споживанням контенту [3; 4]. По-третє, дорослі часто підміняють керівництво грою директивним управлінням — вказують дитині, у що грати, як будувати сюжет та якими іграшками користуватися, що нівелює дитячу ініціативу та знижує розвивальний потенціал гри [2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади дослідження ігрової діяльності висвітлено у працях провідних українських науковців, зокрема А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко, Т. Поніманської та ін. Важливий внесок у розуміння специфіки вільної самостійної гри та підходів до проектування розвивального ігрового середовища зроблено сучасними дослідниками М. Замелюк, І. Десновою, К. Крутій, Н. Топчієнко, Н. Сенюк, Н. Пашко, А. Козловою [2; 3; 4; 6]. Зарубіжні науковці (A. Burn, C. Richards, A. Ansari, K. Purtell, L. Lemay, N. Bigras, G. Nyman, Y. Andersson) акцентують увагу на позитивному впливі неструктурованої гри на нейропластичність мозку, формування саморегуляції, виконавчих функцій та здатність до прийняття рішень у невизначених ситуаціях [2; 5].

Незважаючи на значний масив наукових доробків, питання організації вільної гри саме як простору для дитячих досліджень, експериментування та спонтанних відкриттів у контексті трансформації ігрового середовища ЗДО потребує подальшого поглибленого вивчення.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному висвітленні потенціалу вільної самостійної гри як специфічного простору для дитячих досліджень і відкриттів, а також у визначенні педагогічних умов та ефективних методів проектування трансформативного ігрового середовища в закладі дошкільної освіти.

1. Сутність та специфіка вільної гри як основи дослідницько-пошукової активності дошкільників

Для глибокого розуміння природи дитячих відкриттів у грі необхідно чітко розмежовувати структуровану та неструктуровану (вільну) гру. За визначенням науковців та практиків дошкільної освіти, структурована гра підпорядковується чітким наперед заданим правилам і спрямована на досягнення конкретного дидактичного або навчального результату (настільно-друковані ігри, рухливі ігри з правилами, заняття за інструкцією) [6]. Натомість вільна самостійна ігрова діяльність — це спонтанна активність, яка ініціюється, скеровується та контролюється самою дитиною відповідно до її власних інтересів, задумів та мотивів [2; 6].

У вільній грі відсутня зовнішньо нав'язана мета чи обов'язковий підсумковий продукт; процесуальний характер гри робить її абсолютно безпечним майданчиком для спроб, помилок, експериментів та відкриттів. Дитина отримує свободу вибирати, у що грати, як грати, з котрими атрибутами та партнерами взаємодіяти [2; 5; 6]. Саме ця непримусовість створює відчуття контролю над власними діями, що є фундаментальною передумовою формування суб'єктності та дослідницької позиції особистості.

Науковий аналіз, проведений М. Замелюк, К. Крутій та І. Десновою, дозволив виокремити п'ять ключових елементів змістовної вільної самостійної гри, які перетворюють її на простір інтенсивних пізнавальних відкриттів [2]:

1) Самостійне прийняття рішень. Обираючи ігрову роль, сюжет або спосіб використання предмета, дитина навчається встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між власним вибором та його результатами. Використання поліфункціональних та відкритих матеріалів (open-ended materials — палички, камінці, коробки, тканини) спонукає дитину самостійно наділяти предмет новим значенням (наприклад, дерев'яний брусок стає телефоном, машиною чи будинком), що розвиває дивергентне та творче мислення [2].

2) Внутрішня мотивація. Потреба у грі є таким самим природним імпульсом дошкільника, як потреба у їжі чи коці. Внутрішньо мотивована діяльність стимулює саморегуляцію: щоб продовжити захопливу гру з однолітками, дитина вчиться підпорядковувати власні сиюхвилинні бажання спільним правилам, розвиваючи самоконтроль та емпатію [2; 3; 7].

3) Занурення у момент буття (стан «потоку»). У справжній вільній грі дитина повністю поглинається процесом, тимчасово втрачаючи відчуття часу та навколишнього середовища. У цій атмосфері психологічної безпеки, де реальність умовно призупинена, малюк не боїться припуститися помилки й сміливо експериментує з фізичними властивостями предметів, соціальними ролями та законами природи [2; 8].

4) Спонтанність та гнучкість. Вільна гра не підпорядковується жорсткому сценарію. Дитина постійно вносить корективи у хід гри залежно від обставин, реакцій партнерів або раптових здогадок. Ця непередбачуваність формує гнучкість розуму, когнітивну адаптивність та готовність до розв'язання нестандартних проблем у дорослому житті [2; 4; 5].

5) Емоційна насолода. Гра є джерелом позитивних емоцій, радості та задоволення. Саме емоційна забарвленість перетворює звичайну маніпуляцію на глибоке особистісне переживання та відкриття [2; 5; 9].

З точки зору нейробіології (зокрема за дослідженнями Г. Хютера), у процесі вільної спонтанної гри в головному мозку інтенсивно вивільняються нейромедіатори, що стимулюють утворення нових синаптичних зв'язків [4]. Вільна гра виступає своєрідним «добривом для мозку», у якому інтегруються перцептивні, моторні, когнітивні та емоційні центри, забезпечуючи цілісний розвиток дитячої особистості [4].

2. Проектування ігрового середовища як каталізатора дитячих осліджень

Розвивальний та дослідницький потенціал вільної гри не реалізується автоматично — він потребує спеціально організованого просторово-предметного середовища. Дослідники наголошують, що ключовими елементами ідеального ігрового середовища є триєдність: Час, Простір та Свобода [2].

Компонент «Час» передбачає щоденне виділення достатніх, тривалих блоків часу (без розривів на регламентовані заняття) для вільної самостійної гри, особливо на свіжому повітрі [2]. Забезпечення «повільної гри» (slow play) дозволяє дитині глибоко зануритися у дослідницький процес, не побоюючись, що її перервуть на найцікавішому етапі [6].

Компонент «Простір» вимагає відходу від стандартних, «стереотипних» ігрових майданчиків із зафіксованими монофункціональними конструкціями (гірки, гойдалки, будиночки), які програмують лише один спосіб використання [2; 4]. Натомість ігровий простір має бути насиченим «вільними матеріалами» (loose parts) — природними та підручними об'єктами (палиці, камінці, пісок, вода, спили дерев, шишки, мушлі, картонні коробки, мотузки, брезент) [2; 4]. Поєднуючись між собою, ці матеріали перетворюють стерильне середовище на осередки пригод, де малюки копають, будують, випробовують конструкції на міцність, досліджують баланс, вагу та текстуру.

Для гармонійного розвитку дошкільнят у ЗДО доцільно формувати різноманітні функціональні ігрові локації, як у приміщенні, так і на вулиці [2]:

• Дослідницька локація (осередок науки, експериментування з водою, піском, магнітами, лупами, природними матеріалами);

• Творча локація (малювання, ліплення, вільнодоступні художні та залишкові матеріали);

• Сюжетно-ігрова локація (трансформативні куточки для сюжетно-рольових та режисерських ігор);

• Активна / рухова локація (простір для лазіння, стрибків, подолання безпечних перешкод, ігор з м'ячами та обручами);

• Тиха локація (зонаусамітнення, читання, релаксації, відпочинку);

• Природна локація (город, сенсорні стежки, куточки спостереження за рослинами й комахами).

Важливим аспектом досліджень простору просто неба є забезпечення сенсорної насиченості середовища [2]. Різноманітні текстури ґрунту, рельєф, шелест листя, запахи квітів, спостереження за комахами дарують незамінний сенсорний досвід, стимулюючи дитячу допитливість [2]. Крім того, особливого значення набуває можливість проведення ігор із контрольованим елементом ризику (risky play) — вилізання на невисокі дерева, балансування на колодах, хованки [2]. Ризикована гра навчить дитину оцінювати власні фізичні можливості, долати страх, виявляти способи самозахисту та розширювати межі впевненості у собі [2].

Ефективність організованого ігрового середовища підтверджено практичним дослідженням, проведеним у КЗ «Луцький ЗДО № 5 комбінованого типу» [2]. У процесі дослідження було реалізовано покроковий алгоритм трансформації ігрового простору, який охоплював:

1) Початковий аналіз ігрового середовища (виявлення застарілих та стереотипних ігрових осередків);

2) Спостереження за ігровими уподобаннями та вільною діяльністю дітей;

3) Аналіз нормативно-правової бази щодо безпеки та гігієни ігрового обладнання (Санітарний регламент, Технічний регламент безпечності іграшок, критерії ECERS-3 / ECERS-R) [1; 2];

4) Розробку та реалізацію алгоритму дій із залученням педагогів, батьків та самих дітей до створення нових локацій;

5) Подальший моніторинг змін у характері дитячих ігор [2].

Результати експерименту засвідчили, що урізноманітнення середовища та активне залучення дітей до його облаштування (коли діти самостійно пропонували ідеї, виготовляли декорації, перетворювали «халабуду» на «сцену») суттєво підвищили тривалість, креативність та когнітивну насиченість вільної гри [2].

3. Педагогічний супровід та методичні прийоми підтримки дитячих відкриттів у грі

Компонент «Свобода» є найбільш чутливим елементом ігрового середовища, оскільки головним бар'єром на шляху до вільної гри нерідко виступають самі дорослі (педагоги та батьки) через власні страхи, прагнення до ідеального порядку чи бажання контролювати процес [2; 4]. Педагогічний супровід вільної гри вимагає від вихователя тонкого балансу між невтручанням та активною підтримкою, збереження позиції «партнера» та «спостерігача» [2; 3; 6].

Як висвітлено у працях К. Крутій, М. Замелюк та Н. Сенюк, роль вихователя полягає не в директивному керуванні, а у створенні умов, вивченні зони найближчого розвитку кожної дитини та ненав'язливому збагаченні ігрового досвіду [2; 6]. Дорослий виступає «науковцем у дії», який досліджує світ разом із дітьми, радіє їхнім відкриттям та підтримує атмосферу довіри [6].

У практиці роботи сучасного ЗДО ефективно зарекомендували себе такі спеціальні прийоми та методи забезпечення високого ступеня активності та свободи дитини в ігровій діяльності (за Н. Сенюк) [6]:

1. Прийом «провокація». Передбачає спеціальне естетичне та незвичне облаштування ігрового простору (наприклад, викладання на столі дзеркал із природними матеріалами, розкладання прозорих ємностей із забарвленою водою, створення інтригуючої композиції із коробок та ліхтариків). Подібна «провокація» спонукає дітей до самостійного дослідження, висунення гіпотез та розгортання гри [6].

2. Дитяче експериментування. Організація діяльності, спрямованої на пошук нових знань про властивості предметів шляхом практичного пробування (змішування кольорів, дослідження плавучості об'єктів, випробування похилих площин) [6].

3. Розв'язання ситуацій-провокацій. Надання дитині можливості діяти за власним задумом, відчуваючи повну безпеку відсутності «неправильного» результату або покарання за помилку чи розлите світло [6].

4. Виготовлення найпростіших механізмів та моделей. Заохочення дітей до вигадування та конструювання нових пристроїв із підручного та покидькового матеріалу, пошук нестандартних способів використання стандартного обладнання [6].

5. Використання відкритих запитань (open-ended questions). Постановка запитань, які не мають однозначної відповіді «так/ні» (наприклад: «Як ти гадаєш, що станеться, якщо...», «Як ми можемо це задіяти у грі?», «Чому вежа впала?»), що стимулює критичне мислення, встановлення зв'язків та мовленнєву активність [6].

6. Повільна гра (slow play) та партнерські ігри. Надання тривалого часу для безперервного занурення у гру та введення ігор, які вимагають узгодження дій із партнером, дотримання черговості та вирішення конструктивних конфліктів [6].

Важливим фактором успіху є залучення батьків до освітнього простору ЗДО. Проведення просвітницької роботи з батьками (роз'яснення значення вільної гри для розвитку мозку, подолання гіперопіки, подолання страху «брудного одягу» чи «хаосу») дозволяє забезпечити єдність вимог у закладі освіти та сім'ї, формуючи позитивне ставлення до дитячих досліджень [2; 4].

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу та узагальнення практичного досвіду доведено, що вільна самостійна гра є унікальним, незамінним простором для дитячих досліджень, самовираження та відкриттів у дошкільному віці. Вільна гра не просто розважає дитину, а виступає потужним драйвером її цілісного розвитку — когнітивного, емоційного, соціального, мовленнєвого та психомоторного.

З'ясовано, що перетворення вільної гри на дієвий інструмент пізнавальних відкриттів вимагає дотримання трьох основних педагогічних умов: 1) надання дитині достатнього та неподільного часу для гри; 2) створення гнучкого, сенсорно збагаченого ігрового середовища з превалюванням відкритих, природних та поліфункціональних матеріалів; 3) забезпечення атмосфери емоційної безпеки та свободи вибору, у якій дорослий займає позицію доброзичливого спостерігача, партнера та фасилітатора.

Застосування сучасних методичних прийомів (прийом «провокація», дитяче експериментування, відкриті запитання, повільна гра, конструювання моделей та залучення дітей до вибудовування ігрового простору) дозволяє розкрити творчий та дослідницький потенціал кожного дошкільника, формуючи критично важливі для майбутнього життя навички саморегуляції, ініціативності, критичного мислення та співпраці.

Перспективи подальших розробок у даному напрямі полягають у дослідженні механізмів забезпечення наступності між вільною грою в ЗДО та ігровими технологіями в початковій школі (в умовах Нової української школи), а також у розробці діагностичного інструментарію оцінювання дослідницької активності дітей у процесі самостійної ігрової діяльності.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція : Наказ МОН України від 12 січня 2021 р. № 33 / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2021. 38 с.

2. Замелюк М. І., Крутій К. Л., Деснова І. С. Створення ігрового середовища для дітей дошкільного віку. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2025. Вип. 1. С. 93–102.

3. Топчієнко Н. Г. Самодіяльні вільні ігри як засіб виховання взаємодопомоги дітей старшого дошкільного віку : магістерська робота / Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2024. 85 с.

4. Пашко Н., Козлова А. Важливість вільної гри та вільного часу для розвитку дитини. Платформа «Батьківство без стресу» / Всеукраїнський громадський центр «Волонтер», Представництво ЮНІСЕФ в Україні. 2023. URL: https://parents.nostress.org.ua/ .
5. Вільна гра у житті дитини. Все про Все. 2016. URL: https://vseprovse.org.ua/vilna-gra-u-zhitti-ditini/ .
6. Сенюк Н. Як забезпечити високий ступінь активності та свободи дитини в організації ігрової діяльності. Квасилівський ЗДО (ясла-садок). 2021. URL: http://leleka.rv.ua/index.php?m=content&d=view&cid=686.
7. Ansari A., Purtell K. Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. Early Childhood Research Quarterly. 2017. Vol. 38. P. 23–32.

Леонець Альона,
вчитель англійської мови
Судилківського ЗДО «Колосок»
Судилківської ТГ
Хмельницької області

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Анотація*. У статті висвітлено особливості використання інноваційних технологій у професійній діяльності педагогів закладів дошкільної освіти. Розкрито можливості застосування ігрових, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, STEM-, LEGO-технологій та технології TPR для підвищення ефективності освітнього процесу.*

Ключові слова: *інноваційні технології, дошкільна освіта, STEM-технології, інтерактивні технології, ігрові технології, TPR.*

Дошкільна освіта в наш час постійно перебуває в процесі постійних змін, це зумовлено розвитком цифрових технологій, необхідністю створення безпечного та комфортного освітнього середовища й орієнтацією на індивідуальні потреби кожної дитини. У наш час педагоги дошкільної освіти не просто передають певні знання та формують вміння, а й створюють умови для активної діяльності, самостійності, творчості, дослідницької активності та взаємодії. Саме тому досить важливим є впровадження інноваційних технологій в освітній процес ЗДО, а їх використання дає змогу освітній процес зробити більш цікавим, динамічним і доступним для дитини. Інноваційні підходи допомагають педагогові враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, а також розвивати творче та критичне мислення. Досить важливим є розуміння того, що їх використання не повинно бути як механічний процес застосування нових методик, а їх ефективність залежить від доцільності та систематичності, що сприяє гармонійному та безпечному розвитку особистості дитини.

Важливим орієнтиром сучасної дошкільної освіти є Базовий компонент дошкільної освіти, який визначає компетентнісний підхід як одну з основ організації освітнього процесу. Серед завдань дошкільної освіти визначено розвиток творчості та ініціативності, уміння висловлювати власну думку, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими. Тож особливого значення набуває використання інноваційних технологій, які дають змогу зробити освітній процес більш цікавим, змістовним та сучасним.

Інноваційні технології в дошкільній освіті- це система сучасних методів, прийомів, засобів і форм організації освітньої діяльності, спрямованих на підвищення її результативності та створення умов для всебічного розвитку дитини, розкриття творчого потенціалу дитини, формування ключових компетентностей, пізнавальної активності, самостійності та здатності успішно взаємодіяти з навколишнім світом.

Інновації - це не лише використання сучасних технічних засобів. Насамперед це створення ситуацій, у яких дитина сама досліджує, експериментує, ставить запитання, робить припущення, взаємодіє з педагогом та іншими дітьми, а також знаходить рішення.

Гра є провідним видом діяльності дитини дошкільного віку, тому саме ігрові технології є одним із найефективніших способів освітнього процесу у сучасній дошкільній освіті. Дидактичні, сюжетно-рольові, рухливі, мовленнєві ігри дають змогу одночасно розвивати пізнавальні процеси, мовлення, пам'ять, увагу, уяву та соціальні навички. Ігри, у яких діти мають мету або ігрову ситуацію є особливо ефективними. Наприклад, дітям можна запропонувати знайти захований предмет за підказками, побудувати міст, який витримає іграшку, класифікувати предмети або придумати власний спосіб виконання завдання. Такий підхід сприяє розвитку самостійності дитини.

STEM-технології створюють можливості для поєднання природничих, математичних, технологічних та інших знань у практичній діяльності. Для дошкільників STEM не передбачає складного теоретичного навчання, а навпаки, його основою є прості експерименти, спостереження, конструювання,та пошук способів розв'язання проблем. Наприклад, педагог може запропонувати дітям дослідити, які предмети тонуть, а які плавають; побудувати найвищу вежу з доступних матеріалів; створити міст для іграшкового автомобіля; визначити, яка конструкція є стійкішою. Це формує у дітей уміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, та робити прості висновки.

Однією з найефективніших інноваційних технологій є LEGO, яке поєднує навчання, творчість та гру. LEGO-конструювання є ефективним засобом розвитку просторового мислення, дрібної моторики, уяви, творчості та навичок співпраці. Використання LEGO та інших конструкторів дозволяє організовувати як індивідуальну, так і групову діяльність. Дітям можна запропонувати створити будинок, транспорт, міст, тварину, персонажа казки або модель за певною умовою. Така діяльность полягає не лише в кінцевому результаті, адже важливим є сам процес: дитина планує, добирає деталі, змінює конструкцію,а також обговорює свої рішення з однолітками.

Однією з цікавих технологій, яку доцільно використовувати в роботі з дошкільниками, є танграм. Він складається із геометричних фігур, за допомогою яких можна створювати різноманітні силуети та зображення. Завдання з танграмом сприяють розвитку логічного й просторового мислення, зорового сприймання, уваги, уяви, пам'яті та дрібної моторики. Використання танграму можна ускладнювати: від складання готового зразка — до створення власної фігури, пояснення способу її побудови або виконання завдання за словесною інструкцією. Танграм також легко інтегрується з іншими освітніми напрямами: математичним, мовленнєвим, художньо-творчим та пізнавальним, а також вивченням англійської мови.

Інтерактивне навчання передбачає активну взаємодію дітей між собою та з педагогом. На відміну від традиційної моделі, де дитина переважно слухає та виконує завдання, інтерактивні методи передбачають її безпосередню участь у процесі, дозволяючи дитині бути не пасивним слухачем, а активним учасником освітнього процесу, тобто, обговорювати, ставити запитання, співпрацювати, висловлювати власну думку, а також робити висновки. У роботі з дошкільниками можна використовувати «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Коло ідей», «Так чи ні», роботу в парах і малих групах, проблемні ситуації, тематичні квести. Наприклад, після

прочитання казки педагог може запропонувати дітям не лише відповісти на запитання, а й придумати інше закінчення, пояснити вчинок героя або запропонувати власний спосіб розв'язання проблемної ситуації.

Важко уявити сучасний світ без цифрових технологій, адже цифрові технології стали важливою складовою сучасного освітнього середовища,але за умови педагогічно доцільного використання вони можуть доповнювати традиційні форми роботи та робити матеріал більш наочним та цікавим. У роботі з дошкільниками можуть використовуватися інтерактивні презентації, аудіо- та відеоматеріали, цифрові дидактичні ігри, інтерактивні вправи, зокрема створені за допомогою LearningApps, wordwall та на інших освітніх платформах. Варто не забувати, що цифровий ресурс не повинен замінювати живе спілкування, рухову активність, творчість та предметно-практичну діяльність і його доцільно використовувати як один із засобів освітнього процесу.

Особливе місце серед сучасних технологій у роботі з дошкільниками займає Total Physical Response (TPR) — метод повної фізичної реакції. Його сутність полягає в поєднанні мовлення з рухами. Дитина не лише чує англійське слово чи фразу, а демонструє її значення за допомогою дії, тобто дитина демонструє розуміння слова ще до того, як навчиться його вимовляти. Спочатку педагог сам показує, діти повторюють рух, а вже потім педагог дає команди:

Наприклад:

Stand up!

Sit down!

Jump!

Clap your hands!

Touch your nose!

Turn around!

Коли діти вже добре розуміють слова, можна поступово ускладнювати завдання:

Touch your nose and jump.

Clap your hands and sit down.

Таким чином одночасно розвивається мовлення, пам`ять, увага та здатність виконувати послідовність інструкцій.

Цей метод дуже добре поєднується з англомовними піснями та віршиками (chant). Наприклад пісня : «head, shoulders, knees and toes» кожне слово супроводжується відповідним рухом. Під час використання TPR педагог не просто дає команди,а:

демонструє дію— чітко та повільно промовляє – залучає дітей до повторення – поступово прибирає власну демонстрацію – дає дітям можливість самостійно реагувати на мовлення – поступово ускладнює команди – створює ситуації, у яких дитина сама починає використовувати слова та фрази. TPR реалізує принцип: «Не змушуй дитину перекладати кожне слово- допоможи їй зрозуміти його через дію», тобто замість «stand up означає встань», повторіть «stand up» і просто встаньте. Діти наслідують педагога, а після декількох повторень ця фраза відразу пов`язується з тим, що потрібно встати.

Цей підхід дозволяє поєднувати навчання з руховою активністю та грою і відповідає віковим особливостям дошкільників. Використання цього методу створює природне мовне середовище, полегшує розуміння та запам`ятовування іншомовної лексики, а також сприяє формуванню позитивного ставлення до вивчення англійської мови.

Значно ефективніше буде, якщо інноваційні технології будуть поєднуватись, відповідно до мети заняття, а не використовуватись окремо.Наприклад, під час заняття з англійської мови можна використати TPR, рухливу гру, LEGO та

цифрову інтерактивну вправу. Під час математичного заняття доцільно поєднати танграм та конструювання. Під час заняття дитина в природному довкіллі можна організувати STEM-дослід, а результати представити у формі малюнка, аплікації чи конструкції. Саме такий комплексний підхід дозволяє створювати освітній процес, у якому дитина є активним учасником, а не пасивним спостерігачем. Водночас потрібно враховувати вікові особливості дітей, їхні індивідуальні можливості, сформованість навичок, інтереси та емоційний стан. Інноваційна технологія повинна бути інструментом досягнення конкретної освітньої мети.

Отже, використання інноваційних технологій у роботі педагогів дошкільної галузі є важливою умовою сучасної дошкільної освіти. Ігрові, інтерактивні, STEM-, LEGO-, цифрові технології, танграм та TPR створюють широкі можливості для активної участі дітей в освітньому процесі, а поєднання технологій сприяє розвитку пізнавальної активності, творчості, самостійності, комунікативних умінь, логічного та критичного мислення, здатності співпрацювати й знаходити нестандартні рішення. Водночас успішність впровадження інновацій залежить не від кількості використаних технологій, а від професійної майстерності педагога, його здатності бачити індивідуальні потреби дитини та створювати умови для її активної та безпечної діяльності. Таким чином, сучасний педагог дошкільної освіти має бути не лише носієм знань, а й організатором освітнього середовища, та творчим провідником дитини у світі пізнання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.
2. Щодо методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти : лист Міністерства освіти і науки України від 16.03.2021 № 1/9-148.
3. Про застосування англійської мови в закладах дошкільної освіти: лист Міністерства освіти і науки України від 29.07.2026 № 1/16388-26
4. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження оновленого Базового компонента дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 31.03.2021 № 397.
5. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : А.С.К., 2007. 144 с.
6. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Київ : Слово, 2004. 616 с.
7. Закон України «Про дошкільну освіту» від 06.06.2024 № 3788-IX.
8. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-V

Лічман Вікторія,
директор ЗДО №55,
Слов'янської міської ради
Донецької області

ТРАНСФОРМАЦІЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ НОВОГО ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ДОШКІЛЬНУ ОСВІТУ»

Анотація. *У тезах висвітлено особливості трансформації нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти дітей дошкільного віку в Україні в умовах реалізації нового Закону України «Про дошкільну освіту» [1].*

На основі аналізу чинної нормативної бази та авторського методичного посібника «Нормативно-правова документація для організації роботи інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти» [4] визначено основні зміни в організації інклюзивного навчання та окреслено проблеми практичної імплементації нормативних вимог у діяльність закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО). Обґрунтовано значення систематизації нормативно-правової документації як інструменту управлінської та професійної підтримки педагогічних працівників.

Ключові слова: *дошкільна освіта, інклюзивна освіта, нормативно-правове забезпечення, діти з особливими освітніми потребами, заклад дошкільної освіти, рівні підтримки, команда супроводу, індивідуальна програма розвитку.*

Розвиток інклюзивної освіти в Україні відбувається в умовах системного оновлення законодавства у сфері дошкільної освіти. Принципового значення цей процес набув із прийняттям Закону України «Про дошкільну освіту», який започаткував новий етап нормативного врегулювання функціонування системи дошкільної освіти.

Законодавчі зміни особливо важливі для забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на дошкільну освіту. Водночас сама наявність нормативних гарантій не забезпечує автоматичного результату. Вирішального значення набуває здатність закладу дошкільної освіти правильно інтерпретувати нормативні вимоги та трансформувати їх у конкретні управлінські, організаційні й педагогічні рішення.

Саме ця проблема стала підґрунтям для розроблення авторського методичного посібника «Нормативно-правова документація для організації роботи інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти» [4], метою якого є систематизація нормативної інформації та її практичне використання керівником і педагогічними працівниками ЗДО.

Сучасна нормативно-правова база інклюзивної освіти дітей дошкільного віку являє собою багаторівневу систему законів, постанов Кабінету Міністрів України, наказів Міністерства освіти і науки України, державних стандартів, порядків та методичних рекомендацій. Її динамічне оновлення зумовлює необхідність постійного моніторингу нормативних змін та своєчасного приведення локальної документації закладу у відповідність до чинного законодавства.

Важливим етапом цієї трансформації стало оновлення Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. Постановою Кабінету Міністрів України від 26 серпня 2025 року № 1036 [3] внесено суттєві зміни до Порядку, затвердженого постановою КМУ від 10 квітня 2019 року № 530 [2]. В яких конкретизуються механізми організації інклюзивного навчання, поняття та

застосування рівнів підтримки, функціонування ресурсного середовища та інші організаційні аспекти.

Особливого значення набуває концепція рівнів підтримки. У сучасному нормативному полі рівень підтримки визначається як обсяг тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі відповідно до індивідуальних потреб дитини. Такий підхід засвідчує поступовий перехід від уніфікованої організації допомоги до індивідуалізованої моделі підтримки.

Відповідно, змінюється і роль закладу дошкільної освіти. ЗДО має не просто забезпечити перебування дитини з особливими освітніми потребами (далі – ООП) у групі, а створити умови для її повноцінної участі в освітньому процесі, розвитку, соціалізації та формування компетентностей з урахуванням індивідуальних потреб.

У цьому контексті особливого значення набуває діяльність команди психолого-педагогічного супроводу. Її функціонування має бути спрямоване на узгодження дій педагогічних працівників, фахівців, батьків та інших учасників освітнього процесу, визначення необхідної підтримки та забезпечення її системності.

Практика діяльності ЗДО демонструє, що реалізація нормативних вимог потребує комплексного підходу. Зокрема, в досвіді закладу створено інклюзивну групу, введено посаду асистента вихователя, а за результатами роботи команди супроводу здійснено зміну рівня підтримки дитини.

Важливо, що організація інклюзивного навчання здійснювалася у взаємодії з інклюзивно-ресурсним центром та батьками дітей з особливими освітніми потребами. Такий досвід підтверджує, що нормативно визначені механізми набувають реального змісту лише за умови партнерської взаємодії всіх суб’єктів інклюзивного процесу.

Окремим викликом є забезпечення інклюзивної освіти в умовах воєнного стану. Практичний досвід закладу засвідчує можливість використання змішаного формату надання підтримки, поєднання онлайн- та офлайн-взаємодії з фахівцями, а також організації освітнього процесу в безпечному середовищі. Такий підхід дозволяє зберігати індивідуальну освітню траєкторію дитини та підтримувати безперервність її розвитку.

Отже, трансформація нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти потребує відповідної трансформації внутрішньої документації та управлінських процесів ЗДО. Практично це означає необхідність постійного оновлення локальних актів, посадових та функціональних документів, форм роботи команди супроводу, ІПР, планування освітнього процесу та внутрішнього моніторингу.

У діяльності закладу цей процес реалізується, зокрема, через систематичне опрацювання нових підзаконних актів, планування роботи, використання затвердженої форми ІПР для інклюзивних груп та організацію моніторингу індивідуального розвитку дітей.

Отже, авторський методичний посібник можна розглядати не лише як інформаційний ресурс, а як інструмент управління процесом нормативної імплементації інклюзивної освіти у ЗДО. Його практична цінність полягає в тому, що систематизована нормативна інформація може бути використана для оперативного прийняття управлінських рішень, організації роботи педагогічного колективу, діяльності команди супроводу та взаємодії з батьками.

Отже, трансформація нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти дітей дошкільного віку в Україні є складовою загальної модернізації системи дошкільної освіти. Новий Закон України «Про дошкільну освіту» [1] та подальше оновлення підзаконної нормативної бази формують сучасне правове підґрунтя для реалізації права дитини з особливими освітніми потребами на доступну, якісну та індивідуалізовану дошкільну освіту.

Водночас ефективність інклюзії визначається не кількістю нормативних документів, а спроможністю закладу дошкільної освіти забезпечити їх практичну реалізацію.

У цьому контексті систематизація нормативно-правової документації є важливою умовою професійної діяльності керівника та педагогічного колективу. Авторський методичний посібник «Нормативно-правова документація для організації роботи інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти» [4] спрямований на подолання розриву між нормативною вимогою та її практичним упровадженням.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні моделі нормативно-правової готовності закладу дошкільної освіти до організації інклюзивного навчання, що охоплюватиме нормативний, управлінський, кадровий, організаційний та методичний компоненти.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту. Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20. (дата звернення 14.09.2025 р.)
2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 р. № 530 URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/530-2019-%D0%BF#Text (дата звернення 14.09.2025 р.)
3. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 26.08.2025 № 1036 URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1036-2025-%D0%BF#Text (дата звернення 14.09.2025 р.)
4. Нормативно-правова документація для організації роботи інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти : методичний посібник / авторська розробка Лічман В.В. https://read.bookcreator.com/iOUHJ5ceGeYupXOzvLNY0ZUjKX62/KuXHJTP5SFesgewNllWsrA (дата звернення 14.09.2025 р.)

Миронюк Тетяна,
директор комунального
закладу дошкільної освіти (ясла-садок)
№ 150 Харківської міської ради

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. *У статті представлено досвід комунального закладу «Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 150 Харківської міської ради» щодо формування основ національної ідентичності дітей дошкільного віку в умовах дистанційної роботи. Розкрито можливості LEGO-технології, музейної педагогіки, проєктної діяльності, сторітелінгу, мнемотехніки та програми соціально-емоційного розвитку «Peppy Pals – Веселі друзі».*

Ключові слова*: національна ідентичність, дошкільна освіта, національно-патріотичне виховання, сучасні освітні технології, дистанційне навчання, LEGO-технологія, музейна педагогіка, проєктна діяльність.*

Вступ. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується посиленням уваги до національної самосвідомості, культурної стійкості та суспільної єдності. В умовах повномасштабної війни особливого значення набуває виховання

громадянина України, який усвідомлює свою належність до українського народу, поважає державну мову, історію, культуру, традиції та державні символи. Основи такого ставлення закладаються вже в дошкільному віці, коли дитина починає сприймати себе як частину родини, громади, рідного краю та держави.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю поєднання національно-патріотичного змісту з доступними для дошкільників видами діяльності: грою, спілкуванням, творчістю, дослідженням і спільними проєктами. Традиційне передавання знань не завжди забезпечує емоційне переживання та особистісне прийняття цінностей. Тому сучасні освітні технології розглядаються як засіб активного й діяльнісного пізнання дитиною України.

Теоретичне підґрунтя досвіду становлять положення законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», Базового компонента дошкільної освіти, Концепції національно-патріотичного виховання, а також праці І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Косенчук та інших дослідників [1; 5; 8; 10].

Мета статті полягає в узагальненні практичного досвіду використання сучасних освітніх технологій для формування основ національної ідентичності дошкільників у дистанційному форматі та визначенні педагогічних умов їх результативного застосування.

Основна частина. До початку повномасштабного вторгнення національно-патріотичне виховання в закладі здійснювалося системно та результативно, охоплювало різні напрями освітньої діяльності й забезпечувало належний рівень ознайомлення дітей з українською мовою, культурою, традиціями, державними символами та рідним краєм. Проте повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну, перехід закладу на дистанційний формат і зміна умов взаємодії з дітьми та родинами поставили перед педагогічним колективом нові виклики.

Це зумовило необхідність не просто зберегти національно-патріотичний зміст освітньої роботи, а й знайти сучасні, доступні та емоційно дієві підходи до формування національної ідентичності дітей дошкільного віку в нових умовах.

Сучасний підхід передбачає не лише ознайомлення дошкільників з Україною, а й формування в них емоційно-ціннісного ставлення до Батьківщини. Важливо, щоб дитина не просто знала назву держави, її символи чи традиції, а відчувала гордість за свою країну, виявляла інтерес до української культури, берегла рідну мову та усвідомлювала свою причетність до українського народу.

Формування основ національної ідентичності має здійснюватися поступово, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей. Для дошкільників найбільш доступним є пізнання Батьківщини через близьке й зрозуміле: родину, рідний дім, дитячий садок, вулицю, місто, природу рідного краю, українські казки, пісні, свята та сімейні традиції.

Особливого значення набуває співпраця педагогів і батьків. Саме родина є першим середовищем, у якому дитина знайомиться з мовою, звичаями, культурою, сімейною історією та духовними цінностями. Узгоджена взаємодія закладу дошкільної освіти й родини забезпечує послідовність виховного впливу та допомагає дитині сприймати національні цінності не як окрему тему занять, а як природну частину щоденного життя.

У період дії воєнного стану заклад дошкільної освіти № 150 працює в дистанційному форматі. Перед адміністрацією закладу постало важливе завдання: не лише забезпечити безперервність дошкільної освіти, а й зберегти її національно-патріотичний зміст, доступність, емоційну насиченість і діяльнісний характер. Тому, в закладі створено змістовно насичене, безпечне й динамічне розвивальне середовище яке адаптовано до дистанційної взаємодії та поєднує матеріальне освітнє середовище закладу з єдиним цифровим простором для педагогів, дітей і батьків. Воно

організоване у вигляді тематичних осередків, які функціонують як інтегровані освітні простори.

Створені в закладі тематичні осередки залишаються важливою ресурсною базою для підготовки педагогами освітніх матеріалів, проведення онлайн-зустрічей, відеозанять і віртуальних екскурсій. Водночас кожен осередок має цифрове продовження, завдяки якому його зміст стає доступним дітям удома. Педагоги використовують короткі онлайн-заняття, відеозустрічі, віртуальні екскурсії, відео-майстерні, інтерактивні презентації, цифрові ігри, онлайн-квести, творчі челенджі, родинні проєкти та віртуальні виставки.

Важливою умовою дистанційної роботи є поєднання синхронної та асинхронної взаємодії. Діти можуть долучатися до онлайн-зустрічей або виконувати завдання у зручний для родини час. Такий підхід забезпечує доступність освітнього процесу та враховує технічні можливості й життєві обставини кожної сім'ї.

Отже, сучасний підхід до формування основ національної ідентичності дошкільників передбачає системне поєднання національно зорієнтованого змісту, емоційно-ціннісного ставлення, практичної діяльності, інноваційних технологій і партнерства з родиною.

Діяльність закладу дошкільної освіти спрямована на забезпечення якісної та доступної дошкільної освіти, гармонійний і різнобічний розвиток дитини, а також створення розвивального життєвого простору, у якому формується національна ідентичність засобами сучасних освітніх технологій.

Тому важливим напрямом є впровадження інноваційних освітніх технологій в освітню діяльність з дошкільниками. Їх використання дає змогу зробити процес формування національної ідентичності більш цікавим, емоційно насиченим, доступним і наближеним до життєвого досвіду дитини. Інноваційні технології допомагають не просто передавати дітям знання про Україну, її мову, культуру, традиції та символи, а створювати умови для активної участі, творчого самовираження, особистого переживання й усвідомлення власної належності до українського народу.

LEGO-технології як засіб патріотичного виховання дошкільників

У дистанційному форматі LEGO-технології використовуються як засіб пізнання України через гру, конструювання, спілкування та спільну творчість дитини з педагогом і родиною.

Під час онлайн-зустрічі педагог ознайомлює дітей із темою, демонструє ілюстрації, світлини або короткий відеофрагмент, після чого пропонує виконати конструктивне завдання, наприклад, побудувати прапор України із синіх і жовтих деталей, створити зображення тризуба.

Педагог не вимагає точного повторення зразка, а заохочує дитину самостійно добирати деталі, кольори та форму конструкції.

Після завершення роботи кожна дитина презентує свою модель, розповідає, що вона побудувала, які деталі використала та чому обрала саме такий образ.

Для дітей, які не можуть приєднатися до онлайн-заняття, педагог записує короткі відеоінструкції. В яких вихователь називає тему, демонструє потрібні деталі, показує початок виконання завдання, пояснює послідовність роботи, ставить дитині запитання, пропонує завершити конструкцію самостійно.

Як альтернативу LEGO-конструктору можна використовувати інший конструктор, дерев'яні кубики, мозаїку, папір, картон, коробки, втулки, кришечки, природні та побутові матеріали. Наприклад, прапор України дитина може викласти з кольорового паперу, мозаїки або кубиків, українську хату створити з картону чи невеликих коробок, а модель рідного міста побудувати з будь-якого конструктора.

Педагог заздалегідь передбачає кілька варіантів виконання одного завдання та озвучує їх дітям і батькам. Це дає родині можливість обрати матеріал відповідно до власних умов і не відмовлятися від участі через відсутність конструктора.

Таким чином, LEGO-технологія сприяє формуванню у дошкільників патріотичних почуттів, національної самосвідомості, громадянської активності, соціальної компетентності та позитивного ставлення до України через цікаву, доступну й практично спрямовану діяльність.

У закладі дошкільної освіти накопичено практичний досвід використання музейної педагогіки як ефективного засобу національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Одним із ключових напрямів роботи є створення та функціонування мінімузеїв, які інтегровані в освітній простір і слугують дієвим інструментом формування національної ідентичності, ціннісного ставлення до культури, історії та традицій українського народу.

У закладі функціонують різні тематичні мінімузеї, зокрема мінімузей народного побуту «Українська світлиця»; мінімузей народної іграшки «Лялька-мотанка»; міні-музеї декоративно-ужиткового мистецтва «Душа України у рушнику», «Чарівний світ писанки»; краєзнавчий мінімузей, присвячений рідному місту «Харків – наш рідний дім».

В умовах дистанційної роботи педагогічний колектив не відмовився від можливостей мінімузею, а змінив форми його використання: педагоги залучають вихованців до віртуальних екскурсій, зустрічей, на яких діти мають змогу ознайомлюватися з експонатами мінімузеїв закладу дошкільної освіти.

Організація роботи в мінімузеях здійснюється на основі інтеграції різних видів дитячої діяльності.

Результати впровадження музейної педагогіки свідчать про підвищення пізнавальної активності дітей, розвиток їхньої емоційно-ціннісної сфери, формування первинних уявлень про історію та культуру України, а також становлення основ національної ідентичності. Діти виявляють стійкий інтерес до народних традицій, символіки, побуту українського народу, активніше беруть участь у творчих і дослідницьких видах діяльності.

Проєктна діяльність є одним із найефективніших засобів формування основ національної ідентичності та національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Вона дає змогу дошкільникам через гру, дослідницьку, творчу й практичну діяльність пізнавати історію, культуру, традиції та звичаї українського народу. Комплексні та інтегровані проєкти сприяють розвитку пізнавального інтересу, формуванню ціннісного ставлення до культурної спадщини, усвідомленню своєї належності до українського народу та вихованню любові до рідного краю.

В умовах дистанційної роботи одним із важливих напрямів формування основ національної ідентичності дітей дошкільного віку стала проєктна діяльність. Вона дала змогу об’єднати окремі заняття, дидактичні ігри, мовленнєві вправи, творчі завдання та пізнавальні матеріали в цілісні тематичні блоки, доступні дітям для опрацювання в асинхронному форматі.

Сторітелінг (англ. storytelling - розповідання історій) є сучасною педагогічною технологією, що ґрунтується на використанні захопливих, емоційно насичених історій як засобу навчання, виховання та розвитку дитини. У дошкільній освіті сторітелінг сприяє розвитку мовлення, умінню аналізувати та робити висновки, творчої уяви, емоційного інтелекту та комунікативних навичок. У контексті формування основ національної ідентичності ця технологія набуває особливого значення, оскільки дає змогу дітям емоційно переживати події, знайомитися з історією, культурою, традиціями українського народу, видатними постатями та героями сьогодення. Через цікаві історії дошкільники глибше усвідомлюють значення державних символів, родинних

цінностей, народних звичаїв, любові до рідної землі та поваги до культурної спадщини України.

Заклад дошкільної освіти впроваджує шведську програму соціально-емоційного розвитку дітей віком від 3 до 9 років «Peppy Pals – Веселі друзі», яку реалізує фундація «The LEGO Foundation» спільно з Міністерством освіти і науки України. У межах програми заклад отримав комплект із п'яти м'яких іграшок-персонажів (цуценя Реггі, лошатко Семмі, кроленя Габбі, совеня Іззі та кошеня Келлі), які активно використовуються в освітньому процесі.

Програма «Peppy Pals- Веселі друзі» базується на принципах соціально-емоційного навчання та реалізується через ігрову діяльність, візуальні образи й сюжетні історії. Її ключова особливість полягає в тому, що навчання відбувається не через прямі інструкції чи оцінювання, а через спостереження, обговорення, співпереживання та проживання різних ситуацій разом із персонажами.

У контексті формування основ національної ідентичності дітей дошкільного віку програма має особливе значення, оскільки допомагає поєднати емоційний розвиток дитини з вихованням любові до родини, рідного краю, української мови, культури, традицій і Батьківщини. Через обговорення вчинків персонажів діти вчаться розуміти такі важливі цінності, як доброта, взаємодопомога, повага до інших, турбота про близьких, відповідальність, дружба та належність до спільноти.

Особливої актуальності використання програми набуває в умовах сучасних викликів, коли діти можуть переживати тривогу, нестабільність, вимушене переміщення, обмеження живого спілкування або розлуку з близькими. У таких умовах важливо не лише підтримувати емоційний стан дитини, а й формувати в неї відчуття опори, захищеності та зв’язку з рідним домом, родиною, українською культурою і своєю країною.

Одним із результативних засобів формування основ національної ідентичності дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти стало використання мнемотехніки. В умовах дистанційного навчання ця технологія дала змогу зробити роботу з українським художнім словом доступною, наочною та емоційно насиченою, полегшити запам’ятовування віршованих творів і підтримати мовленнєву активність вихованців.

Мнемотехніка впроваджується в освітній процес під час занять із розвитку мовлення і культури мовленнєвого спілкування, художньої літератури з дітьми дошкільного віку. Педагоги використовують мнемоквадрати, мнемодоріжки, мнемосхеми та мнемотаблиці, у яких зміст окремих слів, рядків і смислових частин твору передається за допомогою зрозумілих дітям образів, символів, кольорів і графічних позначень.

У дистанційному форматі мнемотаблиці демонструються на екрані під час синхронних онлайн-зустрічей, а також надсилаються родинам разом із відеозаписами, презентаціями та короткими рекомендаціями для повторення матеріалу в асинхронному режимі. Це дає дитині можливість кілька разів повернутися до твору, поступово відновлювати його зміст за умовними зображеннями та вивчати вірш у власному темпі.

Важливе місце у формуванні національної ідентичності дошкільників посідають арттехнології, оскільки саме через художню діяльність дитина не лише отримує знання про Україну, її символи, природу й традиції, а й емоційно переживає їх, передає власне ставлення за допомогою кольору, форми, композиції та образу.

Зміст художньо-продуктивної діяльності спрямовується на ознайомлення дітей із державними й народними символами України, природою рідного краю та традиційною культурою.

Педагоги пояснюють дітям, що державні символи об’єднують українців, уособлюють незалежність, гідність і належність до своєї країни. Під час виконання робіт діти не просто відтворюють зображення, а вчаться усвідомлено використовувати

синій і жовтий кольори, передавати своє ставлення до України та презентувати створений образ.

Арттехнології дають змогу кожній дитині проявити індивідуальність і передати власне бачення України. Педагоги не обмежують дітей точним копіюванням зразка, а заохочують до самостійного вибору кольорів, деталей, композиції та способу виконання.

Після завершення роботи діти презентують свої малюнки й аплікації під час онлайн-зустрічей, розповідають, що саме вони зобразили, чому обрали певні кольори та що для них означає створений образ.

Результати художньо-продуктивної діяльності використовувалися для створення віртуальних виставок. Завдяки цьому дитячі роботи стають частиною спільного творчого простору закладу, а кожен вихованець відчуває власну причетність до загальної справи.

Висновки. На початку повномасштабного вторгнення освітній процес в закладі дошкільної освіти відбувався в умовах різкої зміни формату роботи, нестабільної участі дітей в онлайн-взаємодії, обмежених технічних можливостей родин та відсутності напрацьованої системи дистанційного національно-патріотичного виховання.

У наступні роки в закладі дошкільної освіти було створено цілісну систему формування основ національної ідентичності дітей дошкільного віку, яка поєднала національно-патріотичний зміст із сучасними освітніми технологіями, цифровими ресурсами та активною взаємодією з родинами.

У практику роботи педагогів було впроваджено LEGO-технології, музейну педагогіку, сторітелінг, мнемотехнології, проєктну діяльність та інформаційно-комунікаційні технології. Їх використання дало змогу перетворити ознайомлення дітей з Україною, її мовою, культурою, історією, традиціями, державними символами та природною спадщиною на активну, емоційно насичену й практично спрямовану діяльність.

Важливою умовою результативності стала активна взаємодія з батьками. Родини долучалися до творчих майстерень, проєктів, віртуальних виставок, дослідження сімейних традицій і створення відеоматеріалів. Завдяки цьому національна ідентичність формувалася не лише в межах освітнього процесу, а й у родинному середовищі.

Проведена робота дає змогу досягти визначеної мети досвіду: практично обґрунтувати ефективність сучасних освітніх технологій у формуванні основ національної ідентичності дітей дошкільного віку, визначити результативні педагогічні умови їх використання та створити цілісну систему дистанційної взаємодії з дітьми й родинами. У процесі реалізації досвіду впроваджується комплекс форм, методів і цифрових ресурсів, які сприяють зростанню пізнавальної активності, самостійності, соціальної залученості та емоційно-ціннісного ставлення вихованців до України, її мови, культури, традицій і державних символів. Створена система роботи має практичну цінність, може бути адаптована до очного, дистанційного та змішаного форматів і рекомендована для впровадження в закладах дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Духовна сила патріотизму особистості. Вища освіта України. 2020. № 1. С. 5–12.

2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ–Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.

3. Бех І. Д. Патріотичне і громадянське виховання у власних межах. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2019. Вип. 23. Кн. 1. С. 6–16.
4. Бех І. Д., Кириченко В. І., Петрочко Ж. В. З Україною в серці: тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді : посібник. 2-ге вид., змінене. Харків : Друкарня Мадрид, 2016. 140 с.
5. Бєлєнька Г. В. та ін. Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи : збірник наукових праць. Хмельницький : ФОП Мельник А. А., 2020.
6. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
7. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у закладі дошкільної освіти : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 408 с.
8. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Котик Т. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у закладах дошкільної освіти : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
9. Косенчук О. Г. Формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2022. Вип. 32. С. 138–155.
10. Косенчук О. Г., Куземко Л. В. Дитина в соціумі. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти. Дошкільне виховання. 2021. № 4. С. 3–8.
11. Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник / за заг. ред. С. Шкарлета. Київ : Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики, 2022. 358 с.
12. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 : наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 № 527.
13. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX.
14. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) у новій редакції : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.
15. Про затвердження Державної цільової соціальної програми з утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2028 року : постанова Кабінету Міністрів України від 30.07.2024 № 864.
16. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.
17. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності : Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX.
18. Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 роках : постанова Кабінету Міністрів України від 15.12.2023 № 1322.
19. Рейпольська О. Д. та ін. Україна — моя Батьківщина : парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / за наук. ред. О. Д. Рейпольської. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 72 с.
20. Щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти у 2024/2025 навчальному році : інструктивно-методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України від 27.08.2024 № 1/15368-24.

Матвійчук Олена,
вихователь ЗДО №6
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

КРУГ ВЗАЄМОДІЇ: ЕЛАСТИЧНА ДИДАКТИЧНА РЕЗИНКА У РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ

Анотація. *У статті висвітлено власний практичний досвід використання еластичної дидактичної резинки як поліфункціонального засобу в освітньому та методичному просторі ЗДО. Розкрито можливості атрибута в організації рухової, ігрової, пізнавальної, логіко-математичної, мовленнєвої та соціально-емоційної діяльності дітей дошкільного віку. Показано, як посібник забезпечує інтегрований підхід та створює ситуації спільної дії. Описано методичні прийоми застосування резинки під час фізкультурно-оздоровчої роботи, рухливих ігор, динамічних пауз, ранкових зустрічей, розваг і вільної ігрової діяльності. Особливу увагу приділено використанню атрибута у взаємодії з батьками як інструменту педагогічного партнерства, довіри та спільної відповідальності за розвиток дитини, а також у методичній роботі з педагогічним колективом (під час інтерактивних педрад, семінарів-практикумів, майстер-класів) для тимбілдінгу та профілактики професійного вигорання. Для зручності педагогів запропоновано узагальнену схему та систематизовану таблицю використання дидактичної резинки за основними напрямами роботи.*

Ключові слова: *еластична дидактична резинка, гумка-командоутворювач, «коло єдності», дошкільна освіта, тимбілдінг педагогів, профілактика вигорання, поліфункціональне обладнання, батьківські збори, інтерактивна взаємодія, педагогічний досвід.*

Постановка проблеми. Динамічні зміни в освітньому просторі та сучасні вимоги до якості дошкільної освіти вимагають від педагога-практика постійного пошуку універсальних, багатофункціональних та екологічних засобів. Такі засоби мають одночасно розв'язувати комплекс освітніх, розвивальних, психотерапевтичних і методичних завдань. Сучасні вихованці краще засвоюють знання через тілесний досвід, рух та яскраву наочність[1]. Водночас зберігається гостра потреба у трансформації взаємодії з батьківською спільнотою та у пошуку нових інтерактивних форм методичної роботи з колективом ЗДО для його згуртування та психоемоційного розвантаження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику використання нестандартного фізкультурно-ігрового та дидактичного обладнання у закладах дошкільної освіти висвітлено у працях О. Богініч, Е. Вільчковського, Н. Гавриш, К. Крутій та інших науковців. Дослідники доводять, що залучення поліфункціональних предметів і варіативних ігрових атрибутів відповідає вимогам Базового компонента дошкільної освіти, адже це стимулює уяву, активізує пізнавально-рухову ініціативу вихованців, знімає емоційну напругу та сприяє формуванню ключових компетентностей (рухової, мовленнєвої, сенсорно-пізнавальної та соціально-комунікативної). У сучасних освітніх концепціях особливий акцент робиться на предметно-просторових засобах, які здатні трансформувати освітнє середовище, забезпечувати інтеграцію різних видів діяльності та суб’єкт-суб’єктну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Мета статті — розкрити освітній, методичний та комунікативний потенціал використання еластичної дидактичної резинки в роботі з дітьми, батьками та колегами-педагогами на основі накопиченого власного досвіду роботи вихователем.

Основна частина

1. Знайомство з посібником: естетика, відчуття та варіативність.

Знайомство з цим ігровим атрибутом завжди викликає щире захоплення як у дітей, так і у дорослих. За своєю суттю еластична дидактична резинка (у практиці її часто називають «колом єдності» або «чарівною гумкою-командоутворювачем») — це замкнене кільце, створене з урахуванням потреби людини в русі, кольорі та приємному тактильному контакті.

Посібник має продуману та безпечну будову:

- М'якість та еластичність засновуються на контрасті матеріалів: Всередині заховано широку пружну гумку, яка легко розтягується під дією спільних зусиль та м'яко повертається на місце. Зовні вона огорнута в суцільний чохол із приємної на дотик, ніжної тканини (флісу чи велюру). Торкатися до неї надзвичайно приємно, що одразу допомагає зняти емоційну напругу та налаштовує на дружній лад.
- Яскрава палітра кольорів: Чохол складається з кількох зшитих між собою секторів базових кольорів — синього, жовтого, червоного та зеленого. Це створює радісний настрій і водночас слугує підказкою для підгрупових завдань та орієнтування.

Особливою перевагою атрибута є можливість підбирати його довжину відповідно до педагогічної мети та кількості учасників у колі:

- 2-метрові резинки зручно використовувати для індивідуальних занять, роботи у малих парах «вихователь – дитина» або для вправ у мінігрупах з 2–4 дітей;
- 3-метрові резинки чудово підходять для занять за столом чи на килимі з невеликими підгрупами (4–6 вихованців);
- 4 та 5-метрові резинки є універсальними помічниками для підгрупових і фронтальних занять з усією групою (8–15 дітей), проведення гімнастики чи рухливих ігор у залі;
- 6-метрові резинки розраховані на масові заходи — великі батьківські збори, спільні свята, а також інтерактивні тренінги та тимбілдінги для всього педагогічного колективу.

2. Схема векторів використання еластичної резинки у ЗДО

Для наочності та методичного структурування власного досвіду розроблено таку схему застосування даного посібника в закладі дошкільної освіти:



3. Практичний досвід використання посібника в щоденному житті та освітній діяльності дітей

Аналізуючи накопичений досвід, наголошую: головна цінність еластичної резинки полягає в її універсальності. У власній педагогічній практиці поступово виводжу цей атрибут за межі звичайного спортивного інвентарю чи засобу для регламентованих занять. Перетворюю посібник на своєрідну «ниточку», яка проходить крізь усі моменти життя групи та допомагає згуртовувати дитяче співтовариство протягом усього перебування вихованців у закладі дошкільної освіти — від ранкового прийому до прогулянок і вечірніх ігор. Допомагаю дітям зустріти новий день, об'єднати їх у спільному просторі, організувати узгоджений рух, легко переключитися між видами діяльності та подарувати хвилини радості й невимушеної взаємодії.

Резинка, яка «зустрічає», «веде» і «перезавантажує»

- *Ранкова зустріч — «З'єднаймося в одне коло».* Запроваджую 4-метрову резинку під час ранкового кола, щоб окреслити спільний простір, у якому кожна дитина відчуває себе важливою частиною колективу. Тримаючись за м'який кольоровий чохол, вихованці вітаються, передають одне одному «імпульс дружби» — легкий рух резинки по колу. У грі «Лагідна хвиля» спрямовую дітей передавати разом із рухом добре слово або комплімент. Такий початок дня створює атмосферу взаємної уваги, налаштовує на спілкування та дарує відчуття єдності.
- *Перехідні моменти — «Рушаймо разом».* Під час шикування на прогулянку чи переходу до музичної зали трансформую резинку на «Ритмічний потяг» або «Чарівний штурвал». Діти тримаються за кольорові сектори та рухаються разом, узгоджуючи власний темп із темпом групи. Завдяки такому прийому роблю організоване переміщення зрозумілим і цікавим, сприяю формуванню навичок дотримання дистанції та узгодженості дій.
- *Динамічна пауза — «Час розім'ятися».* Після тривалої статичної діяльності за столами пропоную 2 або 3-метрову резинку як простий засіб швидкого переключення. У вправі «Пружинки» залучаю дітей до виконання пружних рухів, нахилів, піднімання та опускання рук, синхронізуючи їхні дії з власними командами. Кілька хвилин такої рухової активності допомагають змінити темп діяльності, зняти м'язове напруження та активізувати увагу.

Коли резинка потрапляє до рук дітей: від педагогічної пропозиції до дитячої ініціативи

Особливого значення надаю застосуванню резинки у вільній ігровій діяльності, коли свідомо утримуюся від визначення єдиного способу її застосування. У цей момент еластичний матеріал стає тим, чим його бачить сама дитина.

На прогулянці спостерігаю, як резинка перетворюється на «павутиння», «чарівні ворота», «будиночок», «тунель» чи елемент смуги перешкод. Діти самі домовляються, розподіляють ролі, вигадують правила та змінюють конструкцію відповідно до власного задуму. У рухливих іграх вихованці перестрибують через резинку, проходять під нею, долають створені перешкоди, виконують завдання поодинці або командами. Вбачаю цінність не стільки в самому русі, скільки в можливості дитини вигадати, запропонувати, змінити й реалізувати власну ідею.

Саме так переводжу резинку від ролі педагогічного засобу до ролі відкритого матеріалу для дитячої творчості:



Вважаю такий перехід надзвичайно цінним, адже один і той самий матеріал продовжує «жити» у групі навіть після завершення організованої діяльності.

Від руху — до навчання: освітній потенціал посібника

Під час освітньої діяльності подаю еластичну резинку як наочно-дієвий засіб, за допомогою якого дитина не лише слухає пояснення, а бачить, відчуває та проживає навчальну ситуацію через власний тілесний досвід[1;2].

- *Логіко-математичний і сенсорний розвиток* [2;4]. За допомогою резинки спонукаю дітей створювати «живі» геометричні фігури, змінювати їхню форму та розмір, порівнювати поняття «ширше — вужче», «більше — менше», орієнтуватися у напрямках «ліворуч — праворуч», «вперед — назад». Кольорові сектори резинки пропоную як орієнтири для лічби, групування та закріплення кольорів.
- *Мовленнєвий розвиток і логоритміка* [2;4]. Поєдную рух із резинкою з ритмом віршів, потішок і скоромовок. У вправі «Ритмічні скоромовки» узгоджую рухи рук вихованців із темпом мовлення. У театралізованій діяльності перетворюю резинку на «Казкове віконце» або «Теремок», навколо якого виникає діалог, розігрується сюжет і народжується дитяче мовлення.
- *Фізичний розвиток і командна взаємодія* [1;4]. Під час спортивних розваг залучаю резинку як нестандартний руховий атрибут. У вправах «Ракета в космосі» та «Весела карусель» орієнтую дітей виконувати рухи одночасно, навчаю координувати власні дії з діями інших, відчувати ритм групи та працювати як єдина команда.
- *Соціально-емоційний розвиток* [4]. Через спільну дію з одним предметом природно отримую ситуацію взаємозалежності: якщо одна дитина різко потягне резинку, це відчує вся група; якщо рух буде плавним і узгодженим — його легко підтримають інші. У грі «Морська хвиля» допомагаю дітям створити спільний плавний рух, а в грі «Збери скарби» спрямовую їх виконувати завдання, домовляючись і допомагаючи одне одному. Так через просту фізичну взаємодію поступово формую досвід слухати, чекати, узгоджувати та діяти разом.

Від педагогічного засобу — до простору дитячої творчості

Вбачаю цінність еластичної резинки не лише у великій кількості вправ, які можна з нею виконати. Наголошую на її відкритості до різних способів застосування. Послуговуюся нею як організатором ранкового кола, орієнтиром під час переходу, засобом рухової паузи, математичною моделлю, елементом театралізованої гри, спортивним атрибутом або матеріалом для дитячого конструювання.

При цьому задаю лише напрям, а дитині надаю можливість продовжити його власною ідеєю за алгоритмом:



Саме тому позиціоную еластичну резинку не просто як нестандартний посібник, а як відкритий педагогічний ресурс, який змінюється разом із задумом дитини.

Завдяки поліфункціональності варіюю довжину резинки, спосіб її утримання, кількість учасників, характер рухів і зміст завдання відповідно до конкретної освітньої ситуації. Водночас одним простим засобом поєдную те, що в освітньому процесі часто розглядається окремо: рух і навчання, гру і спілкування, індивідуальну ініціативу та командну взаємодію.

Таким чином, інтегрую еластичну резинку в освітнє середовище ЗДО, роблячи його гнучким, рухливим, відкритим до дитячої ініціативи та нових педагогічних ідей.

4. Інтерактивна взаємодія з батьками (батьківські збори)

Організація сучасної співпраці з батьками вимагає від вихователя відмови від формалізму та передбачає партнерську взаємодію всіх учасників освітнього процесу [4]. Використовую у своїй роботі еластичну дидактичну резинку як ефективний інструмент для проведення практичних тренінгових вправ під час батьківських зборів.

Застосування посібника у роботі з батьківською спільнотою дає змогу реалізувати такі методичні прийоми:

- *Техніка «Криголам» (Ice-breaker) на початку зустрічі*

На початку зборів батькам пропонується стати в єдине коло та взятися за кольорові сектори резинки. М'який, приємний на дотик матеріал та яскраве забарвлення одразу знімають першопочаткову скутість. Утворене замкнене коло символізує рівність усіх учасників освітнього процесу, де немає «важливіших» чи «другорядних».

- *Психолого-педагогічні моделювальні вправи*

1. *Вправа «Спектр контролю: Жорсткість – Гнучкість»:* Вихователь просить батьків сильно розтягнути резинку до межі, коли вона стає тугою та кам'яною: «Це модель надмірного контролю та авторитарного виховання. Чи легко рухатися у такому стані? Ні, резинка може порватися або травмувати». Потім пропонується повністю відпустити натяг, щоб вона провисла до підлоги: «Це модель гіперопіки або байдужості, де немає меж». І нарешті створюється помірний, пружний натяг: «Це оптимальний баланс — гармонійне виховання, де є межі, але є й підтримка».

2. *Вправа «Довіра та спільна опора»:* Батьки тримаються за резинку і за командою одночасно відхиляються тулубом назад. Завдяки пружності гумки кожен учасник відчуває, що його вагу утримує загальне коло. Це створює наочну метафору: тільки коли родина і дитячий садок діють спільно та довіряють один одному, дитина почувається в повній безпеці.

- *Емоційна рефлексія та зворотний зв'язок*

Наприкінці зборів, утримуючи резинку, батьки передають по ній м'який «імпульс» (легке посмикування або хвилю) за годинниковою стрілкою. Той, до кого доходить хвиля, ділиться своїми думками, враженнями від зустрічі або побажаннями на новий навчальний рік.

5. Використання посібника у методичній роботі з педагогічним колективом

Багатофункціональність еластичної резинки дає змогу ефективно використовувати її в роботі з педагогічним колективом під час проведення інтерактивних педагогічних рад, семінарів-практикумів, майстер-класів та засідань методичних об'єднань. Застосування посібника в методичному просторі ЗДО здійснюється за кількома ключовими напрямами:

- *Командоутворення (тимбілдінг) та згуртування колективу*

Вправа «Єдиний організм»: Вихователі стають у коло, одягають резинку на рівні талії та виконують спільне завдання (наприклад, перенести м'яч з одного кінця зали в інший без допомоги рук, регулюючи лише натяг резинки тілом). Це розвиває невербальну комунікацію, відчуття плеча колеги та вміння домовлятися.

- *Профілактика синдрому професійного емоційного вигорання*

Вправа «Скиньмо напругу»: Наприкінці важкого робочого дня або під час методичних п'ятихвилинок педагоги беруться за резинку, заплющують очі та під релаксаційну музику виконують повільні ритмічні потягування, синхронізуючи подих із натягом гумки. Це сприяє зняттю м'язових та емоційних затисків, гармонізує внутрішній стан.

- *Методичний моніторинг та рефлексія (Методичний ринг)*

Вправа «Кольорові думки». Під час обговорення важливих освітніх питань (наприклад, атестації чи впровадження нових програм) педагоги займають місця біля певного кольорового сектора резинки. Кожен колір відповідає за свій аспект обговорення (жовтий — позитивні сторони, червоний — ризики та проблеми, зелений — нові ідеї). Передаючи хвилю по резинці, вихователі почергово висловлюють методичні пропозиції.

Висновки

Застосування еластичної дидактичної резинки в закладі дошкільної освіти довело свою високу практичну та методичну ефективність. Завдяки багатству функцій, різноманітності розмірного ряду та гнучкості застосування, цей посібник виступає не лише засобом розвитку дітей та містком до батьківської спільноти, а й потужним інструментом для формування згуртованого, емоційно стійкого та креативного педагогічного колективу.

Узагальнюючи свій досвід, можна стверджувати: впровадження таких нестандартних засобів створює цілісну систему взаємодії на всіх рівнях освітнього процесу ЗДО. Перспективи подальшого пошуку полягають у розробці методичних рекомендацій щодо створення авторських дидактичних посібників із резинових амортизаторів для розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Богініч О. Л. Фізичне виховання дошкільників засіб соціалізації. *Дошкільне виховання*. 2020. № 5. С. 10–14.

2. Гавриш Н. В. Інтегровані заняття в закладі дошкільної освіти: інноваційні підходи. Київ : Світич, 2021. 160 с.
3. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: конструювання та наповнення. Запоріжжя : ТОВ «ЛИПС», 2019. 224 с.
4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/.

Махмудова Наталія,
директор ЗДО № 22 «Райдуга»
Білозерської ТГ
Донецької області

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. *У статті представлено досвід роботи закладу дошкільної освіти № 22 «Райдуга» щодо комплексного впровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес. Висвітлено практичні аспекти інтеграції сучасних педагогічних технологій у різні види дитячої діяльності, створення педагогами авторських дидактичних матеріалів і формування інноваційного освітнього середовища. Обґрунтовано, що комплексне та системне використання інноваційних технологій сприяє розвитку мовленнєвої, пізнавальної, логіко-математичної, фізичної, творчої й емоційної компетентностей дітей, підвищує якість освітнього процесу та забезпечує індивідуальний підхід до розвитку кожної дитини.*

Ключові слова*: інноваційні педагогічні технології, заклад дошкільної освіти, інноваційне освітнє середовище, діти дошкільного віку, діти з особливими освітніми потребами, професійна діяльність педагогів.*

Вступ

Сучасна дошкільна освіта перебуває в умовах постійного оновлення, що потребує від педагогів упровадження ефективних освітніх технологій, здатних забезпечити всебічний розвиток дитини, підтримати її пізнавальну активність, творчий потенціал, емоційне благополуччя та готовність до подальшого навчання. Особливої актуальності це набуває в умовах реформування освіти, розвитку інклюзивного навчання та необхідності створення безпечного, сучасного й мотивувального освітнього середовища [1]. Інноваційна діяльність закладу дошкільної освіти не обмежується використанням окремих сучасних методик. Вона передбачає створення цілісної педагогічної системи, у якій кожна технологія має власне призначення та доповнює інші, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості дошкільника. Педагогічний колектив нашого закладу послідовно впроваджує інноваційні технології, інтегруючи їх у всі напрями освітньої діяльності. У практиці роботи використовуються технологія Ж. О. Декролі, здоров'язбережувальні технології, елементи Sandplay, ейдетики, палички Кюїзенера тощо. Їх комплексне застосування спрямоване на розвиток мовленнєвої, пізнавальної, логіко-математичної, фізичної, творчої та емоційної компетентностей дітей дошкільного віку, у тому числі вихованців з особливими освітніми потребами. Важливою особливістю досвіду закладу є не лише використання сучасних педагогічних технологій, а й їх творча адаптація до освітніх потреб дітей, створення педагогами авторських дидактичних матеріалів, інтеграція

різних методичних підходів і забезпечення партнерської взаємодії між педагогами, дітьми та батьками. Під інноваційним освітнім середовищем ми розуміємо систему педагогічних умов, методів, технологій і взаємодії всіх учасників освітнього процесу, яка забезпечує індивідуальний розвиток, психологічний комфорт, пізнавальну активність та успішну соціалізацію кожної дитини [1].

Основна частина

Попри виклики, пов'язані з воєнним станом та вимушеним переходом до різних форматів організації освітнього процесу, педагогічний колектив нашого закладу забезпечує безперервність надання якісної дошкільної освіти, зокрема дітям з особливими освітніми потребами. Одним із стратегічних напрямів діяльності закладу є впровадження інноваційних педагогічних технологій, що сприяють підвищенню якості освітнього процесу, професійному розвитку педагогів і всебічному розвитку дітей дошкільного віку. Інноваційна діяльність закладу ґрунтується не на використанні окремих педагогічних технологій, а на системній роботі творчого педагогічного колективу, який постійно вдосконалює освітній процес відповідно до сучасних викликів і потреб дітей.

1. Технологія раннього читання Жана Овіда Декролі

Одним із пріоритетних напрямів інноваційної діяльності нашого закладу дошкільної освіти є впровадження технології раннього читання Жана Овіда Декролі. Уже понад п'ятнадцять років педагогічний колектив успішно використовує її для розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, постійно вдосконалюючи методичне забезпечення та адаптуючи технологію до сучасних освітніх потреб. Педагогічна система Ж. О. Декролі ґрунтується на принципі дитиноцентризму, відповідно до якого дитина є активним суб'єктом освітнього процесу, а її інтереси, потреби та індивідуальні можливості визначають зміст і способи організації навчання. На відміну від традиційного поділу знань на окремі навчальні дисципліни, учений запропонував об'єднувати освітній матеріал навколо так званих центрів інтересів, що відповідають природним потребам дитини: у пізнанні навколишнього світу, спілкуванні, діяльності, самозбереженні, відпочинку та саморозвитку [2]. У практиці роботи нашого закладу технологія Ж. О. Декролі стала ефективним засобом розвитку мовлення, пізнавальної активності та інтересу до читання. Значний внесок у її впровадження зробила педагог Ірина Колеснікова, яка узагальнила власний педагогічний досвід, розробила методичні посібники, дидактичні ігри та навчальні матеріали, що активно використовуються педагогами під час організації освітнього процесу. Робота з розвитку мовлення займає провідне місце в системі освітньої діяльності закладу. Педагогічний колектив переконаний, що сформоване мовлення є основою інтелектуального розвитку дитини, її успішної комунікації, соціалізації та становлення особистості. Саме тому навчання раннього читання здійснюється послідовно, відповідно до вікових особливостей дітей та принципу поступового ускладнення навчального матеріалу. Багаторічний досвід роботи засвідчує, що ознайомлення дітей з елементами читання доцільно розпочинати вже в молодшому дошкільному віці. Використовуючи добре розвинену зорову пам'ять дошкільників, педагоги пропонують дітям картки зі словами — назвами знайомих предметів. У процесі багаторазового сприймання слова дитина запам'ятовує його графічний образ, співвідносить із конкретним предметом і поступово починає впізнавати його без попереднього аналізу окремих букв. Під час занять з розвитку мовлення вихованці із зацікавленням знаходять знайомі слова, визначають у них окремі букви, складають прості речення та поступово переходять до свідомого читання. Використання яскравого дидактичного матеріалу не лише під час занять, а й у різних видах повсякденної діяльності сприяє підтриманню інтересу дітей до читання, розвитку пам'яті, уваги та мовленнєвої активності.

Реалізація технології у закладі здійснюється поетапно:

І етап — інтуїтивне читання слів — назв знайомих предметів навколишнього світу;

ІІ етап — аналіз знайомих слів і виділення окремих букв;

ІІІ етап — ознайомлення з новими буквами, конструювання простих слів за аналогією та їх свідоме читання;

ІV етап — складання коротких слів і речень, удосконалення навичок свідомого читання та розвитку мовленнєвої компетентності.

Особлива увага приділяється створенню якісного дидактичного середовища. Демонстраційний і роздатковий матеріал є реалістичним, естетично оформленим, зрозумілим дітям та орієнтованим на практичне використання в різних видах діяльності. Це забезпечує високу мотивацію вихованців, підтримує їхню пізнавальну активність та сприяє формуванню позитивного ставлення до читання. Багаторічний досвід використання технології Ж. О. Декролі підтверджує її ефективність у розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. Створене педагогами дидактичне забезпечення дозволяє адаптувати технологію до сучасних освітніх потреб та забезпечує стійкий інтерес дітей до читання.

2. Інноваційні технології в системі фізкультурно-оздоровчої роботи

Одним із пріоритетних напрямів діяльності нашого закладу дошкільної освіти є збереження та зміцнення здоров'я дітей. Сучасні умови розвитку освіти, а особливо виклики воєнного часу, спонукають педагогів до пошуку ефективних форм організації фізкультурно-оздоровчої роботи, які забезпечують гармонійний фізичний, психічний та емоційний розвиток дошкільників. Відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти, у закладі створено систему здоров'язбережувальної діяльності, що поєднує традиційні форми фізичного виховання із сучасними інноваційними технологіями. Такий підхід сприяє формуванню у дітей позитивного ставлення до здорового способу життя, розвитку рухової активності, фізичних якостей та навичок безпечної поведінки. Педагогічний колектив активно впроваджує різноманітні інноваційні форми фізкультурно-оздоровчої роботи, серед яких:

- сюжетні фізкультурні заняття;
- заняття з елементами хатха-йоги;
- комплекси коригувальних вправ для профілактики порушень постави та плоскостопості;
- флорбол;
- психогімнастика та релаксаційні вправи;
- фізкультурні заняття у формі рухливих ігор;
- лікувально-оздоровчі заняття із застосуванням пальчикової гімнастики, точкового масажу, дихальних вправ, ігор-медитацій та фітооздоровлення;
- горизонтальний пластичний балет («Пластик-шоу») за методикою М. Єфименка;
- цикл занять «Малі олімпійські ігри».

Багаторічна цілеспрямована робота вихователькі Наталі Гунько сприяла створенню цілісної системи фізкультурно-оздоровчої діяльності закладу. Авторські методичні розробки педагога успішно використовуються в освітньому процесі та забезпечують його сучасний здоров'язбережувальний зміст. Попри складні умови воєнного стану робота у цьому напрямі не припинилася. Педагоги адаптували освітній процес до дистанційного формату, використовуючи можливості STEM-освіти для організації здоров'язбережувальної діяльності дітей. Однією з найбільш результативних авторських розробок став STEM-тиждень «Будьмо здоровими», створений Наталею Гунько для дітей середнього та старшого дошкільного віку. Його метою є формування в дітей усвідомленого ставлення до власного здоров'я через дослідницьку діяльність, практичні вправи та пізнання можливостей власного організму. У межах STEM-тижня діти виконували цікаві досліди, знайомилися з

будовою тіла людини, навчалися правильно дихати, опановували елементи самомасажу, визначали власний емоційний стан, досліджували вплив кольору на настрій та виконували вправи, спрямовані на розвиток уваги, пам'яті, уяви й сенсорного сприймання. Важливим результатом цієї роботи стало створення серії відеозанять, розміщених на YouTube-каналі закладу. Це дало можливість підтримувати безперервність освітнього процесу та забезпечити доступ дітей і батьків до якісних здоров'язбережувальних занять незалежно від місця їхнього перебування. Комплексне використання здоров'язбережувальних технологій сприяє формуванню в дітей культури здорового способу життя, підтримує їх фізичне й емоційне благополуччя та забезпечує активну взаємодію педагогів і батьків в умовах сучасних викликів.

3. Використання технології Sandplay у роботі з дітьми дошкільного віку/

Одним із напрямів інноваційної діяльності педагогічного колективу закладу є використання елементів Sandplay (пісочної терапії) в освітньому процесі. Ця технологія успішно застосовується як засіб психоемоційної підтримки дітей, розвитку їхньої пізнавальної активності, творчої уяви та комунікативних умінь. Особливої значущості вона набула в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, для яких створення безпечного, емоційно комфортного середовища є важливою умовою успішного розвитку. Метод Sandplay, започаткований Карлом Густавом Юнгом і Дорою Калфф, ґрунтується на створенні вільного та захищеного простору, у якому дитина за допомогою піску й мініатюрних фігурок може вільно виражати власні почуття, переживання та уявлення про навколишній світ. У дошкільній освіті ця технологія використовується як ефективний засіб розвитку, психолого-педагогічної підтримки та корекції емоційної сфери дітей [3]. Практика роботи педагогічного колективу засвідчує, що взаємодія з піском сприяє зниженню психоемоційного напруження, тривожності та агресивності, допомагає дитині відчути внутрішню рівновагу й упевненість у власних силах. Під час гри діти коментують свої дії, створюють власні сюжети, розвивають мовлення, збагачують словниковий запас, удосконалюють дрібну моторику, увагу, пам'ять і творче мислення. Водночас пісочна терапія дає можливість дитині символічно передати ті переживання, які вона ще не може висловити словами. Особливу ефективність технологія продемонструвала у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Ігрова діяльність таких вихованців нерідко супроводжується труднощами у створенні уявної ситуації, прийнятті ролі та взаємодії з однолітками. Використання Sandplay допомагає подолати ці труднощі, адже під час роботи з піском дитина діє самостійно, вільно обирає спосіб діяльності, проявляє ініціативу та власне бачення. У цьому процесі відсутні поняття «правильно» чи «неправильно», тому дитина почувається спокійно, безпечно й упевнено, що забезпечує терапевтичний ефект. Педагоги закладу використовують пісок не лише як засіб психологічної підтримки, а й як універсальний матеріал для сенсорного розвитку, предметно-практичної діяльності, конструювання, експериментування та творчості. Робота з піском посилює тактильну чутливість, стимулює розвиток сенсорних здібностей, удосконалює координацію рухів і сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей. Упровадження елементів Sandplay створює для дітей безпечний простір для самовираження, розвитку емоційної стійкості та соціальної взаємодії, що особливо важливо у роботі з вихованцями з особливими освітніми потребами. Досвід роботи закладу підтверджує, що систематичне використання технології Sandplay забезпечує позитивну динаміку розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У вихованців покращуються сенсорне сприймання, дрібна моторика, мовленнєва та пізнавальна активність, зростає впевненість у власних можливостях, формується здатність до самовираження та конструктивної взаємодії з дорослими й однолітками. Це дає підстави розглядати Sandplay як ефективний компонент комплексної системи

психолого-педагогічної підтримки дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

4. Використання елементів ейдетики в освітньому процесі закладу дошкільної освіти

У роботі з вихованцями, зокрема з дітьми, які навчаються в інклюзивних групах, педагоги закладу активно використовують елементи ейдетики. Ця технологія сприяє розвитку пам'яті, уваги, уяви, творчого та асоціативного мислення, допомагає дітям легше засвоювати нову інформацію й підтримує позитивну мотивацію до пізнавальної діяльності. Ейдетика ґрунтується на використанні яскравих образів, асоціацій, фантазії та позитивних емоцій як основи запам'ятовування. Для дітей дошкільного віку, яким властиве образне мислення, такий підхід є природним, доступним і надзвичайно ефективним [4]. Основний принцип технології можна сформулювати так: «Уява + позитивні емоції = успішне запам'ятовування». Практика роботи педагогічного колективу засвідчує, що систематичне використання ейдетичних вправ позитивно впливає на розвиток короткочасної та довготривалої пам'яті, стимулює творче мислення, збагачує словниковий запас дітей, формує навички асоціативного мислення та підвищує інтерес до пізнавальної діяльності. Особливу увагу педагоги приділяють розвитку спостережливості, адже саме вона є основою для формування асоціативного мислення. Робота організовується через цікаві ігрові вправи, що відповідають віковим особливостям дітей та інтегруються у різні види освітньої діяльності. Ефективними у практиці роботи закладу є вправи за такими напрямами:

Форма. Педагоги пропонують дітям протягом дня або тижня досліджувати предмети певної форми. Дошкільники знаходять круглі, квадратні, трикутні чи овальні предмети у груповій кімнаті, музичній залі, на майданчику, під час прогулянок, навчаючись аналізувати навколишнє середовище та встановлювати асоціативні зв'язки. Значний інтерес у дітей викликає гра-змагання «Хто більше знайде предметів потрібної форми?».

Колір. Аналогічно організовується робота з кольорами. Діти знаходять предмети певного кольору, а згодом виконують складніші завдання, поєднуючи кілька ознак одночасно, наприклад: «знайди зелений предмет овальної форми». Такі вправи розвивають спостережливість, увагу та вміння порівнювати.

Тактильні відчуття. Під час вправ діти досліджують предмети за їхніми властивостями: гладкі, шорсткі, м'які, тверді, теплі чи холодні. Згодом завдання ускладнюються поєднанням кількох характеристик, наприклад: «великий і гладкий», «маленький і шорсткий». Це сприяє сенсорному розвитку та збагаченню чуттєвого досвіду дітей.

Звуки. Дошкільники вчаться уважно слухати навколишній світ, «колекціонуючи» звуки природи, людей, тварин і побутового середовища. Такі вправи розвивають слухову увагу, пам'ять, мовлення та вміння аналізувати інформацію, отриману через слухове сприймання.

Важливою умовою ефективності ейдетичних вправ є створення доброзичливої атмосфери, у якій дитина має можливість фантазувати, висловлювати власні думки, створювати образи, розповідати історії та не боятися помилитися. Педагоги враховують індивідуальні особливості кожної дитини, її інтереси та рівень розвитку, що забезпечує позитивне емоційне сприйняття освітньої діяльності. Систематичне використання ейдетичних прийомів сприяє розвитку пам'яті, уваги, творчої уяви та пізнавальної активності дітей, роблячи процес навчання емоційно насиченим, доступним і цікавим.

5. Використання паличок Кюїзенера в освітньому процесі закладу дошкільної освіти

Одним із ефективних засобів розвитку логіко-математичної компетентності дітей у нашому закладі є використання паличок Кюїзенера. Педагоги інтегрують цю

технологію в освітній процес як універсальний дидактичний матеріал, що забезпечує розвиток математичних уявлень, сенсорного досвіду, мовлення, творчості та дослідницької активності дошкільників. Методику розробив бельгійський педагог і математик Джордж Кюїзенер, який довів, що в ранньому віці дитина найкраще засвоює нові знання через практичну діяльність. Саме тому кольорові палички різної довжини стали ефективним засобом візуалізації математичних понять, які дитина може не лише побачити, а й дослідити, порівняти, скласти та змінити власними руками. Практика роботи педагогічного колективу підтверджує, що палички Кюїзенера гармонійно поєднуються з іншими сучасними педагогічними технологіями та використовуються не лише під час занять із формування елементарних математичних уявлень, а й у мовленнєвій, ігровій, пізнавальній та руховій діяльності дітей.

Під час роботи з паличками дошкільники:

- ознайомлюються з поняттями числа, кількості, форми та величини;
- навчаються порівнювати предмети за довжиною, кольором і розміром;
- опановують навички додавання, віднімання та складу числа;
- визначають попередні й наступні числа першого десятка;
- орієнтуються в просторі, використовуючи поняття «праворуч», «ліворуч», «вище», «нижче», «між», «перед» і «за»;
- розвивають логічне мислення, увагу, пам'ять, дрібну моторику, мовлення та творчу уяву [5].

Особливу увагу педагоги приділяють інтеграції паличок Кюїзенера в різні види діяльності. Під час мовленнєвих ігор палички виконують роль сигнальних карток. Наприклад, дітям пропонується визначити правильність висловлювань за допомогою паличок різного кольору: зелена означає «так», червона — «ні». Такий підхід сприяє розвитку слухової уваги, мовлення, логічного мислення та вміння аргументувати власну відповідь. Не менш ефективними є рухливі ігри з використанням паличок. Дошкільники виконують завдання із сортування предметів за кольором або довжиною, шукають однолітків із паличками такого самого кольору чи розміру, виконують вправи накласифікацію та порівняння. Поєднання рухової активності з пізнавальними завданнями підвищує зацікавленість дітей, розвиває комунікативні навички та вміння працювати в команді. Важливе місце посідає й самостійна діяльність дітей. Палички Кюїзенера використовуються як універсальний матеріал для моделювання, конструювання, кодування інформації та творчого експериментування. Діти самостійно досліджують властивості предметів, будують моделі, створюють композиції, знаходять власні способи розв'язання пізнавальних завдань, що сприяє розвитку ініціативності, самостійності та дослідницької компетентності. Багаторічний досвід використання паличок Кюїзенера в освітньому процесі закладу переконує в їх високій педагогічній ефективності. Систематичне застосування цієї технології забезпечує успішне формування математичних уявлень, розвиток логічного мислення, мовлення, творчих здібностей та пізнавальної активності дітей. Практика роботи педагогічного колективу підтверджує, що палички Кюїзенера є не лише засобом навчання математики, а й універсальним інструментом всебічного розвитку особистості дошкільника.

Висновки

Інноваційність закладу полягає не в кількості впроваджених технологій, а в умінні педагогічного колективу інтегрувати їх у цілісну систему розвитку дитини. Досвід роботи нашого педагогічного колективу переконливо свідчить, що системне впровадження інноваційних педагогічних технологій є дієвим засобом підвищення якості дошкільної освіти. Створене в закладі інноваційне освітнє середовище забезпечує гармонійний розвиток дітей, сприяє професійному зростанню педагогів, активній взаємодії з родинами вихованців та дає змогу успішно організовувати освітній процес навіть в умовах воєнного стану. Саме системність, творчість педагогічного

колективу та постійний пошук нових педагогічних рішень стали визначальними рисами діяльності закладу і забезпечили його успішний розвиток. Отже, досвід педагогічного колективу переконує, що сучасний заклад дошкільної освіти є простором постійного професійного пошуку, творчості та інновацій. Готовність педагогів до впровадження нових підходів, створення авторських дидактичних матеріалів і адаптація сучасних технологій до потреб кожної дитини забезпечують високу якість дошкільної освіти та визначають перспективи подальшого розвитку закладу.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (2021) : Держ. стандарт дошкільної освіти / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2021. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini (дата звернення: 24.08.2026).
2. Машкіна Л. Педагогічна система Жана-Овіда Декролі / Л. Машкіна. Педагогічний дискурс. 2014. Вип. 16. С. 119-124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2014_16_24.
3. Матвієнко О., Довбня С., Шевченко Г. «Sandplay» — пісочна гра — потужний потенціал формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Актуальні питання у сучасній науці. 2024. № 3 (21). С. 933–946. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-3(21)-933-946
4. Березюк В. С., Рудік О. А. Інноваційні технології в ДНЗ. Харків : Вид. група «Основа», 2017. 224 с. (Серія «ДНЗ. Керівнику»).
5. Клевака Л. П. Використання кольорових паличок Джорджа Кюїзенера в навчанні дітей дошкільного віку математиці. eNUPPIR : електронний репозиторій. URL: https://reposit.nupp.edu.ua/item/9197 (дата звернення: 24.08.2026).

Міськова Оксана,
вихователь ЗДО№3 « Ластівка»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

МЕТОДИКА ГЛЕНА ДОМАНА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті розглянуто можливості використання методики Глена Домана в освітньому процесі закладу дошкільної освіти як одного із засобів стимулювання пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Розкрито сутність підходу, заснованого на використанні інформаційних карток, короткотривалих демонстрацій, систематичності та поступовому ускладненні змісту навчального матеріалу. Запропоновано практичні прийоми адаптації методики до сучасного освітнього середовища закладу дошкільної освіти.*

***Ключові слова*:** *Глен Доман, методика Домана, дошкільна освіта, пізнавальна активність, пізнавальний розвиток, інформаційні картки, ранній розвиток.*

Вступ. Сучасна дошкільна освіта орієнтована не лише на передачу дитині певної суми знань, а передусім на формування її здатності пізнавати навколишній світ, ставити запитання, виявляти зацікавленість, досліджувати, порівнювати, встановлювати взаємозв’язки та робити елементарні висновки. Саме тому одним із

важливих завдань педагога є створення такого освітнього середовища, у якому дитина не пасивно сприймає інформацію, а виявляє власну пізнавальну ініціативу.

Пізнавальна активність дошкільника формується у процесі різноманітної діяльності: гри, спілкування, спостережень, експериментування, художньої та продуктивної діяльності. Важливе значення при цьому має спосіб подання інформації. Яскравий, доступний, емоційно насичений та короткотривалий інформаційний стимул здатний викликати інтерес дитини та спонукати її до подальшого пізнання.

У цьому контексті заслуговує уваги методика американського лікаря-фізіотерапевта Глена Домана, яка передбачає використання спеціально підготовленого наочного матеріалу для систематичного пред'явлення дитині інформації. Попри дискусійність окремих положень методики та необхідність її критичного педагогічного осмислення, окремі прийоми можуть бути творчо адаптовані до роботи сучасного вихователя.

Проблема розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку посідає важливе місце у психолого-педагогічних дослідженнях. Вона пов'язана з питаннями розвитку дитячого мислення, мовлення, уваги, пам'яті, допитливості та самостійності.

Методичні підходи Глена Домана набули поширення завдяки його працям, присвяченим можливостям розвитку дітей за допомогою систематичного пред'явлення спеціально дібраного матеріалу. Одним із найвідоміших елементів підходу стали картки, на яких зображуються предмети, тварини, рослини, люди, географічні об'єкти, математичні символи або слова.

Водночас сучасному педагогу важливо розглядати методику Домана не як універсальну систему раннього навчання, а як джерело окремих педагогічних прийомів, які можуть бути використані з урахуванням вікових можливостей дітей, принципу добровільності, ігрового характеру дошкільної освіти та необхідності забезпечення емоційного комфорту дитини.

Пізнавальна активність є важливою характеристикою розвитку дошкільника. Вона проявляється у прагненні дитини отримувати нову інформацію, досліджувати предмети та явища, ставити запитання, шукати відповіді, порівнювати об'єкти, виявляти причинно-наслідкові зв'язки.

Для дошкільного віку характерними є висока допитливість, емоційність сприймання, переважання образного мислення та потреба в активній діяльності. Тому інформація, яка подається дитині, має бути не лише доступною, а й цікавою, наочною та емоційно привабливою.

Одним із центральних елементів методики Глена Домана є використання карток. На картці розміщується одне чітке зображення або слово, яке демонструється дитині протягом нетривалого часу. Передбачається систематичне повторення матеріалу та поступове введення нових категорій.

Важливим принципом є короткотривалість занять. Для дошкільника тривала демонстрація великої кількості матеріалу може призвести до зниження уваги та втрати інтересу. Саме тому використання карток доцільно інтегрувати у короткі ігрові епізоди протягом дня.

Наприклад, під час вивчення теми «Свійські тварини» вихователь може продемонструвати дітям картки із зображеннями корови, коня, кози, вівці, свині, курки. Після демонстрації карток педагог може запропонувати дітям не механічно повторити назви, а виконати пізнавальне завдання: визначити, де живе тварина, що вона їсть, яку користь приносить людині, як називається її дитинча.

Таким чином, картка стає не кінцевою метою навчання, а стартовим стимулом для пізнавальної діяльності.

Використання яскравих інформаційних карток може бути спрямоване на розвиток різних психічних процесів.

Увага. Коротка демонстрація стимулює дитину зосереджуватися на конкретному об’єкті. Вихователь може поступово збільшувати складність завдань: від простого розглядання до пошуку певного зображення серед кількох карток.

Пам’ять. Повторне пред’явлення карток у різних ігрових ситуаціях сприяє запам’ятовуванню назв, ознак та взаємозв’язків між предметами.

Мислення. Картки можна використовувати для класифікації, порівняння, встановлення послідовності, пошуку зайвого предмета, визначення спільних та відмінних ознак.

Мовлення. Зображення слугує стимулом для побудови словосполучень, речень, описових розповідей. Наприклад, після демонстрації картки «яблуко» можна поставити дітям запитання: «Яке яблуко?», «Якого воно кольору?», «Яке на смак?», «Де росте?», «Що можна приготувати з яблук?».

Кругозір. Особливо перспективним є використання тематичних серій карток: «Професії», «Транспорт», «Космос», «Морські тварини», «Дикі тварини України», «Пам’ятки України», «Овочі та фрукти», «Пори року».

Важливо, щоб педагог не обмежувався демонстрацією картки та називанням зображеного об’єкта. Значно більший розвивальний потенціал має організація подальшої діяльності.

Доцільно використовувати модель:

«Побачив → назвав → порівняв → запитав → дослідив → застосував».

Наприклад, дітям демонструється картка із зображенням метелика.

Перший етап — **сприймання:** діти розглядають зображення.

Другий — **називання:** визначають, що це метелик.

Третій — **порівняння:** порівнюють метелика з іншими комахами.

Четвертий — **постановка запитань:** «Де живе метелик?», «Чим харчується?», «Чому має крила?».

П’ятий — **дослідження:** спостерігають за метеликами під час прогулянки або розглядають ілюстрації та енциклопедичні матеріали.

Шостий — **творче застосування:** малюють метелика, створюють аплікацію, складають розповідь або грають у дидактичну гру.

Такий підхід перетворює картку на засіб активної взаємодії дитини з інформацією.

Для результативного застосування елементів методики Глена Домана в закладі дошкільної освіти важливо дотримуватися низки умов.

По-перше, врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Одна й та сама серія карток може по-різному сприйматися дітьми. Тому педагог має спостерігати за реакцією дошкільників і відповідно змінювати темп, кількість матеріалу та складність завдань.

По-друге, емоційна привабливість матеріалу. Картки повинні бути чіткими, якісними, без зайвих деталей, а їх зміст — відповідати інтересам дітей.

По-третє, систематичність. Епізодичне використання карток не забезпечує послідовного накопичення досвіду. Водночас систематичність не означає одноманітність: той самий матеріал доцільно використовувати у різних видах діяльності.

По-четверте, ігровий характер. У дошкільній освіті будь-який прийом має відповідати віковій потребі дитини в грі. Тому замість формального «заняття з картками» доцільніше організовувати короткі пізнавальні ігри.

По-п’яте, відсутність примусу. Якщо дитина втратила інтерес, педагогові варто припинити демонстрацію та запропонувати інший вид діяльності.

По-шосте, інтеграція з іншими методами. Картки не повинні замінювати рухову активність, сенсорний досвід, експериментування, конструювання, творчість, спостереження за реальними об’єктами та живе спілкування.

Елементи методики можна адаптувати до різноманітних освітніх напрямів.

1. «Швидкий показ»

Вихователь послідовно демонструє 3–5 карток із певної тематичної категорії. Після цього діти називають побачені об'єкти.

2. «Що змінилося?»

Дітям демонструють кілька карток, після чого одну забирають або замінюють. Завдання дітей — визначити, що змінилося.

3. «Знайди пару»

Діти отримують картки та шукають логічні пари: «тварина — дитинча», «професія — інструмент», «дерево — плід», «транспорт — місце пересування».

4. «Що зайве?»

Перед дитиною розміщують кілька карток. Наприклад: яблуко, груша, морква, банан. Дитина визначає зайвий предмет та пояснює свій вибір.

5. «Відгадай за описом»

Педагог описує об'єкт, не називаючи його. Діти повинні знайти відповідну картку.

6. «Продовж розповідь»

Вихователь демонструє картку та починає історію. Діти по черзі продовжують її, використовуючи зображення.

7. «Картка + реальний предмет»

Після демонстрації картки дитині пропонують реальний предмет. Наприклад, після картки із зображенням лимона діти можуть розглянути справжній лимон, визначити його форму, колір, запах, фактуру.

Саме поєднання зображення з реальним сенсорним досвідом є особливо важливим, адже дошкільник пізнає світ не лише через зорове сприймання, а й через безпосередню взаємодію з предметами.

Висновки. Отже, елементи методики Глена Домана можуть бути використані у сучасному закладі дошкільної освіти як додатковий інструмент стимулювання пізнавальної активності дітей. Особливий потенціал мають інформаційні картки, які за умови правильного педагогічного використання можуть стати стимулом для розвитку уваги, пам'яті, мовлення, мислення та розширення кругозору дошкільників.

Водночас ефективність використання методики значною мірою залежить не від самих карток, а від способу організації педагогом пізнавальної діяльності. Демонстрація зображення має бути лише початком процесу, який продовжується через запитання, порівняння, дослідження, гру, експериментування та творчість.

Важливо також критично ставитися до ідеї раннього інтенсивного навчання та не перетворювати методику на механічне заучування інформації. Дошкільний вік потребує емоційності, руху, гри, спілкування та безпосереднього досвіду. Тому найбільш доцільним є інтегроване використання окремих прийомів методики Домана в межах особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів.

Таким чином, картка в руках педагога може бути не просто носієм інформації, а «відправною точкою» для дитячого запитання, відкриття та самостійного пізнання. Саме така організація роботи сприяє формуванню дитини, яка не лише запам'ятовує, а й хоче дізнаватися, досліджувати та розуміти навколишній світ.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Київ, 2021.
2. Доман Г. Як навчити дитину читати. Київ.
3. Доман Г. Як дати дитині енциклопедичні знання. Київ.
4. Доман Г. Як навчити дитину математики. Київ.
5. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Вища школа.

6. Павелків Р. В. Дитяча психологія. Київ: Академвидав.
7. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. Київ.
8. Українське дошкілля: сучасні підходи до організації освітнього процесу: методичні матеріали. Київ.

Мудрик Ірина,
вихователь ЗДО №4 «Вогник»,
Нетішинської міської ради
Хмельницької області

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ

Анотація. *У статті розкрито можливості використання інноваційних педагогічних технологій у пізнавальному розвитку дітей раннього віку засобами дитячого експериментування. Охарактеризовано проблемно-пошукову, ігрову, дослідницьку, цифрову технології та елементи STEM/STREAM-підходу, визначено їх роль у розвитку допитливості, пізнавальної активності й самостійності дітей раннього віку.*

Ключові слова: *дитяче експериментування, ранній вік, пізнавальний розвиток, інноваційні технології, дослідницька діяльність, цифрові технології, STEM/STREAM.*

Вступ. У вітчизняній дошкільній педагогіці дитяче експериментування розглядається як важливий засіб пізнання навколишнього світу, що має певні історико-педагогічні передумови та традиції розвитку [5, с. 46]. Сучасна дошкільна освіта орієнтується на створення умов для активного пізнавального розвитку дитини, формування її допитливості, самостійності, ініціативності та здатності пізнавати навколишній світ у процесі власної діяльності [1, с. 9]. Особливого значення цей напрям набуває в ранньому віці, коли дитина активно освоює властивості предметів і явищ через безпосередню взаємодію з ними.

Дитина раннього віку пізнає навколишній світ насамперед через практичну діяльність: розглядає, торкається, переміщує, порівнює, переливає, пересипає, відкриває, закриває, спостерігає за змінами. Саме тому дитяче експериментування є природним і доступним для малюка способом набуття первинного пізнавального досвіду. Як зазначає Г. Бєлєнька, експериментування створює умови для активного пізнання дитиною властивостей предметів та явищ і сприяє переходу від безпосереднього спостереження до усвідомлення результату власних дій [2, с.7].

Водночас сучасний освітній процес потребує пошуку таких способів організації дитячого експериментування, які б посилювали пізнавальну активність дитини та відповідали сучасним педагогічним підходам. У цьому контексті актуальним є використання інноваційних педагогічних технологій, адаптованих до вікових можливостей дітей раннього віку.

Мета статті - обґрунтувати можливості використання інноваційних педагогічних технологій у пізнавальному розвитку дітей раннього віку засобами дитячого експериментування та окреслити практичні шляхи їх застосування в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Основна частина. Дитяче експериментування в ранньому віці доцільно розглядати не як спеціально організоване наукове дослідження, а як доступну дитині

діяльність, у якій вона отримує можливість діяти з предметами, спостерігати за змінами та поступово встановлювати найпростіші зв'язки між власними діями і результатом. У цьому віці важливими є не стільки правильне формулювання висновку, скільки сам процес активного пізнання.

Особливість експериментування полягає в тому, що дитина не лише отримує готову інформацію від дорослого, а має можливість перевірити її у власній діяльності. Наприклад, якщо дитині запропонувати визначити, що відбувається з водою під час переливання з однієї посудини в іншу, вона може самостійно повторювати дію, спостерігати за рухом води, порівнювати кількість рідини в різних ємностях. Подібні дії формують первинний досвід спостереження, порівняння та встановлення простих причинно-наслідкових зв'язків [3, с.3].

Важливою умовою ефективності експериментування є доступність завдання. Дитині раннього віку не потрібно пропонувати складних пояснень. Педагог може створити проблемну ситуацію за допомогою простого запитання: «Як ти думаєш, що станеться?», «Чи зможе вода пройти через цю посудину?», «Що буде, якщо покласти камінчик у воду?». У відповідь дитина може висловити припущення словом, жестом або показати свій варіант дії. Після цього вона отримує можливість перевірити своє припущення практично.

Саме такий підхід відповідає *проблемно-пошуковій технології.* Її використання в роботі з дітьми раннього віку має бути максимально простим: педагог не повідомляє готовий результат, а створює ситуацію, яка спонукає дитину до дії. Наприклад, під час гри з водою можна запропонувати перевірити, які предмети залишаються на поверхні води, а які опускаються на дно. Дитина спочатку висловлює або показує своє припущення, потім опускає предмет у воду й безпосередньо спостерігає результат.

У процесі таких дій формується первинний досвід пізнавального пошуку. Дитина вчиться очікувати результат, перевіряти власне припущення, помічати відмінності, повторювати дію та реагувати на отриманий результат. Важливо, що педагог не оцінює припущення як «правильне» чи «неправильне» до проведення досліду. Навіть якщо очікування дитини не справдилося, це стає приводом для нового спостереження.

Не менш значущою для дітей раннього віку є *ігрова технологія.* Гра є природною формою діяльності дитини, тому саме через ігровий сюжет експериментальні завдання сприймаються легко й емоційно. Наприклад, іграшковому персонажу можна «допомогти» дізнатися, які предмети можна використати для будівництва містка, чим можна наповнити різні посудини, що відбудеться з піском після додавання води.

Поєднання гри та експериментування дає змогу урізноманітнювати пізнавальні завдання, не перетворюючи їх на формальне навчання. Дитина діє в межах зрозумілої ситуації, а пізнавальна мета реалізується природно. При цьому педагог може змінювати умови досліду, пропонувати дитині повторити дію іншим способом або порівняти два результати.

Особливе місце посідає *дослідницька технологія.* У ранньому віці її доцільно реалізовувати через короткі цикли «дія – спостереження – повторення – результат». Дитина виконує одну або кілька простих дій, педагог звертає увагу на зміни, а потім пропонує повторити дослід або змінити одну з його умов. Такий підхід узгоджується з розумінням експериментально-дослідницької діяльності як важливого засобу активізації пізнавальної діяльності дітей [3; 4].

Експериментування з водою, піском, повітрям, природними матеріалами дає широкі можливості для розвитку сенсорного досвіду. Дитина може порівнювати сухий і вологий пісок, спостерігати, як вода змінює його властивості, перевіряти, що відбувається з папером після контакту з водою, спостерігати за рухом легких предметів під дією повітря. Важливо, щоб такі завдання не були надто тривалими та передбачали безпосередню участь дитини.

Експериментування одночасно сприяє розвитку мовлення. Під час виконання дослідів педагог називає дії та властивості предметів: «наллємо», «переллємо», «мокрий», «сухий», «важкий», «легкий», «плаває», «тоне», «холодний», «теплий». Дитина поступово співвідносить слово з конкретною дією та результатом. Старші діти раннього віку можуть відповідати на прості запитання, доповнювати фрази, повторювати окремі слова або самостійно називати те, що спостерігають.

Таким чином, пізнавальне експериментування може одночасно підтримувати сенсорний, мовленнєвий та інтелектуальний розвиток дитини. Під час сортування, порівняння та групування предметів виникають і перші математичні уявлення. Дитина розрізняє «один – багато», «великий – маленький», «важкий – легкий», «більше – менше», встановлює просторові відношення «в», «на», «під», «біля».

Окремі *елементи STEM/STREAM-підходу* також можуть бути адаптовані до дітей раннього віку. У цьому випадку йдеться не про формальне навчання складних наукових понять, а про інтеграцію простих завдань із природознавства, конструювання, сенсорного дослідження, елементарного рахунку та творчої діяльності. Сучасні дослідження підтверджують можливість інтеграції елементів STEM-освіти в дошкільне середовище, зокрема через практичні та конструктивні завдання [7, с.1031]. Використання елементів конструювання під час експериментування дає змогу малюкам осягнути просторові й конструктивні властивості матеріалів у процесі досліду [6, с. 57].

Наприклад, дітям можна запропонувати побудувати з великих безпечних деталей «місток» для іграшки, а потім перевірити, чи витримає він додатковий предмет. Якщо конструкція падає, педагог не виправляє її замість дитини, а пропонує змінити один елемент і повторити спробу. У такий спосіб формується початковий досвід конструювання, перевірки, випробування та вдосконалення власного результату.

Сучасні інноваційні підходи дають змогу доповнювати безпосереднє експериментування цифровими засобами. Водночас для дітей раннього віку *цифрові технології* доцільно розглядати саме як допоміжний інструмент, а не як заміну реальній предметній діяльності. Фотографії проведених дослідів, короткі відеофрагменти природних явищ, мультимедійні ілюстрації або прості інтерактивні завдання можуть використовуватися для привернення уваги, актуалізації попереднього досвіду, пригадування результатів та закріплення отриманих вражень [8, с. 41]. Наприклад, під час спостереження за таненням льоду педагог може сфотографувати початок і завершення досліду, а потім разом із дітьми розглянути зображення та пригадати, яким був лід спочатку і що з ним сталося згодом. Такий прийом допомагає дитині не лише побачити результат, а й пов’язати його з власними діями та попередніми спостереженнями.

Цифрові матеріали можуть також допомагати дитині встановлювати зв’язок між окремими етапами дослідницької діяльності. Перед проведенням досліду педагог може показати дітям коротку фотографію або ілюстрацію, пов’язану з майбутньою діяльністю, поставити просте запитання, а потім перейти до безпосередньої дії. Після експерименту можна знову повернутися до зображення та разом із дітьми порівняти початковий і кінцевий стан об’єкта. Такий спосіб використання цифрових засобів дає змогу підтримувати зв’язок між спостереженням, практичною дією та мовленнєвим осмисленням результату.

Водночас застосування цифрових засобів у ранньому віці потребує обмеженого й педагогічно обґрунтованого використання. 2 травня 2025 року Кабінет Міністрів України схвалив Концепцію цифрової гігієни дітей дошкільного віку, спрямовану на формування умов для безпечного, раціонального та відповідального використання цифрових технологій дітьми [9]. Тому в роботі з дітьми раннього віку цифрові матеріали доцільно використовувати короткотривало, з конкретною освітньою метою

та переважно у зв'язку з реальною діяльністю дитини. Наприклад, педагог може зробити фотографію результату досліду або коротко зафіксувати послідовність дій для подальшого спільного обговорення. Водночас цифровий матеріал не має замінювати безпосередню взаємодію дитини з предметами та явищами.

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти важливим результатом освітнього процесу є розвиток дитини в сенсорно-пізнавальному просторі, її здатність досліджувати навколишній світ та набувати досвіду взаємодії з предметами і явищами [1, с. 9]. Тому експериментування доцільно інтегрувати не в окреме заняття, а в різні види щоденної діяльності дитини.

Пізнавальні завдання доцільно інтегрувати в різні моменти повсякденного життя дитини, перетворюючи звичайні ситуації на можливості для спостереження, дослідження та відкриття нового. Під час прогулянки педагог може запропонувати дітям розглянути калюжу, помітити, що вода відбиває навколишні предмети, перевірити, що станеться з маленькою гілочкою чи листком у воді. Під час догляду за рослинами діти можуть порівнювати вологий і сухий ґрунт, спостерігати за змінами його кольору та властивостей, з'ясовувати, як вода впливає на рослину. Цікавими для малюків є й прості дослідження з піском: порівняння сухого та вологого піску, визначення, який із них краще тримає форму, спостереження за тим, як вода просочується крізь пісок. Такі ситуації не потребують складного обладнання, проте спонукають дитину діяти, порівнювати, ставити запитання, висувати припущення та самостійно помічати результат власних дій. Саме тому дитяче експериментування доцільно розглядати не як окремий вид діяльності, а як природний спосіб пізнання світу, який може органічно поєднуватися з грою, прогулянкою, працею та іншими видами повсякденної активності дітей раннього віку. Створення відповідних умов для такої діяльності потребує організації доступного й безпечного розвивального середовища, яке спонукає дитину до самостійного дослідження.

Важливою умовою організації дитячого експериментування є відповідне розвивальне середовище. У груповому приміщенні доцільно створювати невеликі доступні осередки, відповідні віку дітей, для дослідження води й піску, повітря, природних матеріалів, предметів різної фактури, а також для простого конструювання. Бажано добирати безпечні матеріали, доступні для самостійної дії, які можна регулярно змінювати відповідно до пізнавальних інтересів дітей. Це можуть бути прозорі пластикові ємності, ложки, лійки, губки, великі камінці, шишки, листя, клаптики паперу, картон, великі будівельні деталі. Важливо, щоб дитина могла не лише спостерігати за матеріалами, а й вільно діяти з ними: наливати, переливати, пересипати, змішувати, порівнювати, будувати та перевіряти результат власної дії.

Важливим аспектом інноваційності є гнучкість освітнього середовища. Середовище для експериментування не повинно бути статичним. Воно має трансформуватися відповідно до теми тижня, сезонних змін, змісту освітньої діяльності чи виникнення спонтанного інтересу дітей. Зміна матеріалів та способів їх використання дає змогу підтримувати пізнавальну активність і створювати нові ситуації для дослідження.

Не менш важливим є дотримання безпеки під час організації експериментальної діяльності. Для дітей раннього віку слід використовувати лише безпечні матеріали, які відповідають їхньому віку та особливостям розвитку. Не допускається використання дрібних предметів, гострих деталей, хімічних речовин та інших матеріалів, які можуть становити небезпеку для дитини. Будь-які досліди з водою, природними матеріалами чи конструкторами мають відбуватися під постійним наглядом педагога. Важливо також навчати дітей простих правил безпечної поведінки під час експериментування: не брати незнайомі матеріали до рота, не розливати воду навмисно, обережно користуватися предметами та виконувати дії за домовленістю з дорослим.

Експериментування також доцільно поєднувати з іншими видами дитячої діяльності. Після досліду з водою діти можуть намалювати краплинки або човник, після спостереження за листям – створити просту аплікацію, після дослідження піску – побудувати з нього форму. Під час експериментів із різними предметами педагог збагачує мовлення дітей словами, що позначають властивості та дії: «мокрий», «сухий», «важкий», «легкий», «плаває», «тоне», «тане», «дує». Порівняння предметів за величиною, формою, кількістю та вагою сприяє формуванню початкових математичних уявлень. Отже, один невеликий дослід може одночасно підтримувати сенсорний, мовленнєвий, пізнавальний і творчий розвиток дитини.

Важливим принципом організації експериментування є поступове ускладнення дослідницьких завдань. Спочатку дитині пропонують прості дії, результат яких можна безпосередньо побачити або відчути: перелити воду, змочити губку, пересипати пісок, опустити предмет у воду. Надалі педагог може спонукати дитину порівнювати результати двох дій, повторювати дослід в інших умовах і помічати зміни. Наприклад, після досліду із сухим і мокрим піском можна запропонувати дітям перевірити, чи однаково добре зберігає форму пісок різного ступеня зволоження. Таке поступове ускладнення підтримує інтерес і водночас відповідає можливостям дітей раннього віку.

Особливе значення має *індивідуалізація експериментальної діяльності.* Діти раннього віку мають різний темп пізнавальної активності: одна дитина швидко включається в дослід, інша спочатку спостерігає, третя потребує допомоги дорослого. Тому педагог має залишати можливість для різних способів участі. Дитина може виконувати дію самостійно, разом із дорослим або спочатку спостерігати за діями інших. Не менш важливо враховувати індивідуальні інтереси дітей: якщо дитину особливо зацікавила вода, пісок, природний матеріал чи рух предметів, педагог може використати цей інтерес як основу для подальших дослідницьких ситуацій.

Важливо також створювати *ситуацію позитивного ставлення до помилки.* Якщо дитина очікувала одного результату, а отримала інший, це не повинно сприйматися як невдача. Навпаки, педагог може сказати: «Ми думали, що буде так. А сталося інакше. Давай подивимося ще раз». Така позиція підтримує природну допитливість і формує готовність повторювати спробу. Для дитини раннього віку особливо важливо, щоб результат досліду не оцінювався як «правильний» чи «неправильний», а ставав приводом для нового спостереження та дії.

Результат експериментування бажано фіксувати у простій, доступній дитині формі. Це може бути повторна дія, демонстрація результату іншій дитині, малюнок, добір предметів за певною ознакою або короткий коментар дитини. Наприклад, після досліду з водою дитина може показати, який предмет «плаває», а який «тоне», або назвати його властивість. Така елементарна фіксація допомагає дитині усвідомити зв’язок між власною дією та отриманим результатом.

Роль педагога в організації експериментування полягає передусім у створенні умов для активності дитини. Дорослий добирає безпечні матеріали, визначає доступне завдання, спостерігає за діями дітей, ставить короткі запитання, допомагає словами назвати результат. Запитання мають бути простими й орієнтувати дитину на безпосереднє спостереження: «Що сталося?», «Який пісок?», «Плаває чи тоне?», «Що змінилося?». Водночас педагог не повинен виконувати дослід замість дитини, якщо вона може зробити це самостійно. Його завдання – не повідомити готову відповідь, а створити ситуацію, у якій дитина зможе побачити, перевірити та усвідомити результат власної дії.

Таким чином, педагогічний супровід дитячого експериментування має поєднувати безпеку, доступність, свободу дії та ненав’язливе спрямування пізнавальної активності. Інноваційність у цьому випадку полягає не в кількості використаних засобів, а в організації освітнього процесу таким чином, щоб дитина

була активним учасником пізнання: діяла, спостерігала, порівнювала, робила доступні для її віку припущення та поверталася до досліду для перевірки результату.

Основним завданням вихователя є перетворення традиційного спостереження на активну, суб'єктну діяльність дитини. Для забезпечення системності експериментальної діяльності в роботі з дітьми раннього віку доцільно дотримуватися послідовності взаємопов'язаних педагогічних дій, яка охоплює чотири основні етапи: мотиваційно-ігровий, етап висунення первинних припущень, етап безпосереднього дослідження та рефлексивно-мовленнєвий.

Мотиваційно-ігровий етап передбачає створення проблемної ситуації за допомогою іграшкового персонажа, несподіваної появи нового предмета або емоційного запитання-тригера: «Подивіться, що приніс Зайчик! А як ви гадаєте, що всередині?».

Етап висунення первинних припущень передбачає спонукання дітей до висловлювання своїх очікувань доступним для них способом – короткими словами, звуковими реакціями, жестами або безпосереднім вказуванням на предмет. Для дітей раннього віку важливо враховувати, що припущення не завжди має бути сформульоване словесно.

Етап безпосереднього дослідження передбачає самостійне або спільне з вихователем виконання практичних дій: занурення, переливання, стискання, пересипання, порівняння, перевірку властивостей предметів. На цьому етапі педагог мінімізує власну пояснювальну мову, надаючи дитині можливість діяти та спостерігати.

Рефлексивно-мовленнєвий етап передбачає фіксацію отриманого результату через просте порівняння: «Було сухе – стало мокре», «Був один кубик – стало багато», «Плаває – не тоне». Результат може також підкріплюватися наочним показом або, за потреби, фотографією чи коротким відеофрагментом для подальшого обговорення.

Ефективність дитячого експериментування можна визначати за простими проявами пізнавальної активності: дитина виявляє цікавість до предметів і явищ, прагне повторити дію, помічає зміни, порівнює результати, намагається самостійно діяти, використовує слова для позначення властивостей і дій. Для раннього віку саме такі прояви є більш значущими, ніж вимога сформулювати повний словесний висновок.

Повноцінний пізнавальний розвиток дитини раннього віку передбачає продовження дослідно-пошукової діяльності в родинному колі. Ознайомлення батьків із безпечними та простими прийомами дитячого експериментування є важливим складником підвищення їхньої педагогічної культури та створення умов для змістовного спільного дозвілля дитини поза цифровим середовищем [9]. Педагог може пропонувати батькам альтернативні варіанти спільного дозвілля на основі реальних побутових ситуацій: дослідження під час купання (плавучість іграшок, переливання води), приготування їжі (розчинення солі чи цукру, змішування інгредієнтів), прибирання або догляду за кімнатними рослинами.

Ефективними формами співпраці із сім'ями вихованців є:

інтерактивні челенджі та фотозвіти («Досліджуємо разом із мамою», «Наші вихідні без гаджетів»), під час яких батьки діляться фотографіями та короткими відео домашніх дослідів у закритих групах взаємопідтримки;

куточки для батьків з еко-порадами та міні-картотеками («5 дослідів на кухні за 10 хвилин»), де детально описуються безпечні алгоритми експериментування з побутовими матеріалами (крупи, тісто, льодяні кубики);

майстер-класи та практичні тренінги («Експериментування як засіб зниження емоційного напруження»), під час яких батьки самі випробовують сенсорні матеріали та навчаються підтримувати пізнавальну ініціативу дитини, не стримуючи її страхом забруднитися чи помилитися.

Отже, інноваційний підхід до дитячого експериментування передбачає створення умов для активної пізнавальної діяльності дитини, її самостійних дій, спостережень і відкриттів.

Висновки. Дитяче експериментування є природним і доступним засобом пізнавального розвитку дітей раннього віку, оскільки ґрунтується на безпосередній взаємодії дитини з предметами та явищами навколишнього світу. Його систематичне використання створює умови для розвитку допитливості, пізнавальної активності, спостережливості, самостійності та здатності встановлювати найпростіші зв'язки між власними діями та отриманим результатом. Поєднання експериментування з проблемно-пошуковими, ігровими та дослідницькими прийомами, елементами STEM/STREAM і педагогічно доцільним використанням цифрових засобів розширює можливості пізнавального розвитку дітей раннього віку.

Ефективність інноваційних технологій визначається передусім їх відповідністю віковим та індивідуальним особливостям дітей, доступністю запропонованих завдань і створенням умов для активної участі дитини в пізнавальній діяльності. Важливими умовами є безпечне та гнучке розвивальне середовище, доступні матеріали, підтримка дитячої ініціативи, позитивне ставлення до помилки та ненав'язливий педагогічний супровід. Цифрові засоби доцільно використовувати короткотривало, з конкретною освітньою метою та переважно як доповнення до безпосереднього досвіду дитини, а не як його заміну.

Таким чином, інноваційність дитячого експериментування полягає не стільки у використанні нових засобів, скільки у зміні способу організації пізнавальної діяльності: дитина стає активним учасником дослідження, самостійно діє, спостерігає, порівнює, висловлює доступні припущення, перевіряє їх та осмислює результат.

Перспективу подальшої роботи вбачаємо в розробленні та апробації системи доступних експериментальних завдань для дітей раннього віку, інтегрованих з ігровою, сенсорною, мовленнєвою, творчою та конструктивною діяльністю.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція: затв. наказом МОН України від 12.01.2021 № 33. Київ, 2021. 38 с.
2. Бєлєнька Г. Експериментування – крок до пізнання. Дошкільне виховання. 2007. № 5. С. 7–10.
3. Бєлєнька Г. Експериментально-дослідницька діяльність у природі: уточнюємо поняття, актуалізуємо завдання. Дошкільне виховання. 2018. № 4. С. 2–7.
4. Сазонова А. В. Організація експериментальної діяльності дітей дошкільного віку. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2020. № 3. С. 98–104.
5. Карук І. В. Експериментування як вид діяльності дітей у дошкільній педагогіці України (середина XX – початок XXI століття). Вінниця: ВДПУ, 2023. 286 с.
6. Котелянець Н. В. Дослідницька діяльність дітей дошкільного віку в процесі конструювання. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 215. С. 56–60. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-56-60 (дата звернення 16.09.2026)
7. Щербина В. М., Шопіна М. О., Якунін Я. Ю. Інтеграція елементів STEM освіти у виховну систему Монтессорі. Актуальні питання у сучасній науці. 2025. № 2(32). С. 1030–1042. https://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/20191/20164\ (дата звернення: 16.09.2026).
8. Козак Л. В., Літіченко О. Д., Гаращенко Л. В., Шинкар Т. Ю. Використання цифрових інструментів у освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Освітологічний дискурс. 2025. № 3(50). С. 40–48. https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.04 (дата звернення: 16.09.2026).

9. Міністерство освіти і науки України. Схвалено Концепцію цифрової гігієни для дошкільнят. 06.05.2025. URL: https://mon.gov.ua/news/skhvaleno-kontseptsiiu-tsyfrovoi-hihiieny-dlia-doshkilniat (дата звернення: 16.09.2026).

Новіцька Тетяна,
вихователь-методист закладу
дошкільної освіти №7«Усмішка»
Славутської міської ради
Шепетівського району
Хмельницької області

ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНОГО МИСТЕЦТВА В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація *У статті досліджено потенціал інтеграції сучасного мистецтва (contemporary art) в освітній процес закладів дошкільної освіти з метою стимулювання інтелектуального розвитку дітей. Проаналізовано взаємозв'язок між сприйняттям нефігуративного мистецтва, інсталяцій, перформансів та розвитком критичного мислення, креативності, когнітивної гнучкості й мовлення дошкільників. Запропоновано практичні методи та форми роботи для педагогів.*

Ключові слова: *сучасне мистецтво, інтелектуальна діяльність, дошкільники, критичне мислення, пізнавальний розвиток, когнітивна гнучкість.*

Сучасне інформаційне суспільство вимагає від системи освіти виховання особистості, здатної до нестандартного мислення, швидкої адаптації та генерування нових ідей. Трансформація Базового компонента дошкільної освіти в Україні орієнтує педагогів на формування цілісної картини світу дитини через інтегрований підхід. Одним із найменш освоєних, але надзвичайно перспективних ресурсів для цього є сучасне мистецтво (Contemporary Art). Довгий час вважалося, що воно занадто складне для сприйняття дітьми. Проте новітні психолого-педагогічні дослідження доводять: відсутність стереотипів у дошкільників робить їх найбільш сприйнятливими до абстрактних форм, концептуальних образів та експериментів, що безпосередньо стимулює їхній інтелектуальний розвиток.

Під інтелектуальним розвитком розуміється система якісних і кількісних змін складових інтелекту. Інтелектуальний розвиток розглядається як внутрішній процес, багато в чому обумовлений індивідуальними здібностями й інтересами дитини в той час, як інтелектуальне виховання припускає дію, ініціативу педагога, організацію ним зовнішніх умов для її інтелектуального розвитку. Інтелектуальний розвиток дитини охоплює широке коло взаємозалежних завдань, від розв'язання яких залежатиме готовність дитини до навчання в школі. Саме тому у дітей дошкільного віку необхідно формувати правильні уявлення про явища навколишньої дійсності; розвивати допитливість і пізнавальний інтерес, розумові процеси, уяву, пам'ять і мовлення; сприяти навчанню способів пізнавальної діяльності.

Питання інтегрованого підходу в дошкільній освіті ґрунтовно досліджували такі науковці, як Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Поніманська. Теоретичні основи розвитку дитячої творчості та естетичного сприйняття закладено у працях Л. Шульги, Г. Тарасенко. У контексті світових тенденцій (зокрема, Реджо-педагогіки Л. Малагуцці) мистецтво розглядається як одна зі «ста мов дитини», за допомогою якої вона пізнає світ та транслює власні думки. Сучасні дослідники (О. Комарова, О. Шевчук) дедалі частіше

наголошують, що арт-простір є когнітивним стимулятором, який активізує мислення, мовлення та дослідницьку активність дитини.

Поняття інтелектуального виховання, зокрема, має різні варіанти трактування в психолого-педагогічній літературі. Дослідженням проблеми інтеграції мистецтва (зокрема сучасних його видів та підходів) в інтелектуальну, пізнавальну та художню діяльність дітей дошкільного віку також займається низка провідних українських педагогів і науковців. Оскільки термін «сучасне мистецтво» в дошкільній педагогіці найчастіше розглядається через інтеграцію нетрадиційних художніх технік, поліхудожній розвиток, STREAM-освіту та інтегровані заняття, ключовими дослідниками в цій галузі є:

- Лариса Шелестова, яка глибоко досліджувала естетичний та пізнавальний розвиток старших дошкільників за допомогою спеціальної авторської розвивальної технології «Світ у картинах художників». Її праці спрямовані на поєднання інтелектуального сприймання та образотворчої діяльності.
- Олена Кононко у власних працях (зокрема у контексті програм «Я у Світі») активно вивчала гармонійний та креативний розвиток дитини, де інтеграція різних видів мистецької діяльності є інструментом формування цілісної картини світу й інтелектуальної суб'єктності дошкільника.
- Любов Лохвицька досліджує соціально-емоційний та моральний розвиток дошкільників. Мистецтво в її концепціях виступає важливим засобом формування інтелектуально-емоційної сфери (емоційного інтелекту) дитини.
- Наталія Гавриш активно розробляє напрям STREAM-освіти для дошкільників, де мистецтво (*Art*) інтегрується з точними науками (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*), стимулюючи критичне мислення та винахідницьку діяльність.
- І. Підласий, представляючи поняття інтелектуального виховання як процес, вкладав у його зміст зацікавлену участь батьків у збагаченні дітей знаннями, формуванні потреби їхнього придбання й постійного відновлення.
- Т. Дуткевич трактує здібності як стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються в тому, як людський індивід учиться, набуває певні знання, уміння й навички, освоює певні галузі діяльності, включається у творче життя суспільства. В здібностях поєднуються природне й соціальне. Вищим ступенем розвитку здібностей особистості є талант. Талант дошкільника — це природний внутрішній потенціал і схильність до певного виду діяльності, які виявляються в ранньому віці через підвищений інтерес, легкість засвоєння навичок та радість від процесу.

Креативність - це вміння створювати щось нове і незвичайне, здатність імпровізувати та вирішувати по-новому завдання. Це індивідуальність, яка проявляється у кожної людини по-різному. Креативність розглядається як творчі здібності, які є у всіх, тільки їх необхідно розвивати. Вивченню поняття креативності присвячена велика кількість робіт зарубіжних вчених (Дж. Гілфорд, Е. Торранс, С. Медник, Р. Стернберг, Дж. Рензуллі, та ін.), де розглядалися різні концепції, підходи та точки зору.

Теоретико-методологічні засади дослідження

Інтелектуальна діяльність дошкільника — це не просто накопичення знань, а здатність до аналізу, синтезу, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв’язків та розв'язання проблемних завдань. Науковці-педагоги виділяють кілька точок перетину між сучасним мистецтвом та когнітивним розвитком дитини:

1. *Розвиток критичного та дивергентного мислення.* На відміну від класичного пейзажу, де сюжет є зрозумілим («це дерево», «це річка»), твори сучасного мистецтва (абстракція, інсталяція) не мають єдиної правильної інтерпретації. Дитина змушена самостійно шукати сенси, відповідаючи на запитання «Що це може бути?» та

«Чому художник використав саме ці матеріали?». Це руйнує шаблони та вчить мислити варіативно.

2. *Формування когнітивної гнучкості.* Сучасне мистецтво часто поєднує непоєднувані речі (наприклад, сміття та високу ідею в асамбляжі, світло та звук в інсталяціях). Сприйняття таких об'єктів допомагає дитині долати пізнавальний егоцентризм, бачити предмети під різними кутами зору та легко перемикатися між різними контекстами.

3. *Стимуляція мовленнєвої та аргументаційної активності.* Необхідність висловити своє ставлення до незвичайного арт-об'єкта збагачує словниковий запас дитини абстрактними поняттями, стимулює побудову складних синтаксичних конструкцій («Я думаю, що це..., тому що...») та розвиває вміння аргументувати власну думку.

4. *Розвиток сенсорного інтелекту***.** Сучасне мистецтво апелює до всіх органів чуття (кінестетичні об'єкти, аудіоінсталяції, тактильні текстури). Розширення сенсорного досвіду є базою для формування вищих психічних функцій.

Практичні форми та методи інтеграції

Ефективність інтеграції забезпечується через поєднання класичних занять (математика, логіка, мовленнєве спілкування, ознайомлення з довкіллям) із сучасними арт-технологіями. На основі досвіду практикуючих педагогів виокремлено такі дієві форми роботи:

1. Арт-конструювання та Реді-мейд (Ready-made)

Використання повсякденних предметів (кришечок, картонних тубусів, тканин, деталей зламаних іграшок) за прикладом Марселя Дюшана для створення нових об'єктів.

- *Інтелектуальне навантаження:* Під час створення «інженерних» арт-об'єктів діти розв'язують конструктивні завдання, вивчають властивості матеріалів, вагу, баланс, об'єм та просторові відношення (геометрія та фізика на практиці).

2. Інсталяція та дослідження простору

Діти разом із вихователем створюють тематичні просторові композиції в групі або на майданчику (наприклад, «Космічна станція», «Підводний ліс» із використанням світлодіодних стрічок, дзеркал, прозорих плівок).

- *Інтелектуальне навантаження:* Розвиток просторового орієнтування, моделювання, класифікація предметів за кольором, формою та призначенням.

3. Диджитал-арт (Digital Art) та медіа-технології

Створення елементарних анімацій на планшетах, малювання світлом (фрізлайт), робота з інтерактивною пісочницею.

- *Інтелектуальне навантаження:* Формування базової цифрової грамотності, алгоритмічного мислення (розуміння послідовності кадрів чи дій), розуміння причинно-наслідкових зв'язків між дією дитини та цифровим результатом.

4. Когнітивний перформанс

Розігрування безсюжетних дій, де через рух тіла, жест та звук передаються абстрактні поняття (наприклад, «перетворення води на пару і лід», «рух планет», «еволюція зернини»).

- *Інтелектуальне навантаження:* Переведення абстрактного наукового поняття у площину тілесно-кінестетичного інтелекту, глибоке проживання та засвоєння природознавчого матеріалу.

Практичне моделювання занять із використанням елементів сучасного мистецтва на базі старших груп ЗДО продемонструвало позитивну динаміку в розвитку пізнавальної активності вихованців. Діти, які регулярно взаємодіяли з об'єктами contemporary art, продемонстрували:

- Зниження рівня тривожності перед виконанням відкритих (нешаблонних) інтелектуальних завдань.

• Збільшення кількості оригінальних ідей під час виконання тестів на креативність (наприклад, тест Торренса «Завершення малюнка»).

• Вищий рівень зв'язного мовлення та здатність вести діалог-дискусію з однолітками.

Головним бар'єром на шляху впровадження цієї методики залишається психологічна непідготовленість та стереотипність мислення самих педагогів і батьків, які часто вважають сучасне мистецтво «занадто складним» або «незрозумілим» для дітей. Проте дитяче сприйняття є вільним від культурних упереджень, тому дошкільники сприймають мову сучасного мистецтва набагато органічніше, ніж дорослі.

Отже, у результаті інтелектуального виховання та розвитку повинна складатися низка взаємодоповнюючих рис та якостей особистості, що характеризують рівень інтелектуального розвитку вихованості дошкільника:

- усвідомлене, насамперед, зорове сприймання, що дозволяє приймати інформацію;
- концентрована увага, що координує напрямок, вибірковість надходження цієї інформації;
- розвиток довільності психічних функцій і вольових якостей, що сприяють утриманню уваги;
- розвиток наочно-образного мислення, що дозволяє одержати інформацію більш повно й багатогранно, застосовуючи до останнього основні розумові операції, що закладають основу для формування словесно-логічного мислення;
- становлення мовлення як необхідного провідника цієї інформації для реалізації функцій останнього виду мислення;
- розвиток довільної пам'яті, її об'єму, що забезпечує збереження отриманої інформації;
- розвиток творчої уяви, що трансформується у фантазування, що формує здатність перетворювати цю інформацію;
- формування, в основному, вищих почуттів, що поділяються на моральні, естетичні, тобто «почуття прекрасного», інтелектуальні, що припускають емоційний відгук людини на її ставлення до пізнавальної діяльності, і практичні, що розуміють під собою переживання свого ставлення до діяльності;
- і як наслідок усього цього становлення самосвідомості.

У ході досягнення цього рівня – реалізації інтелектуального виховання дитини – ключова роль, безумовно, приділяється її батькам (представникам) і близьким. У той же час найважливіше місце в цьому процесі займає вихователь закладу дошкільної освіти.

Методичні рекомендації для педагогів

Для того щоб інтеграція сучасного мистецтва приносила інтелектуальну користь, а не перетворювалася на хаотичну гру, науковці рекомендують дотримуватися таких правил:

- *Принцип «відкритого запитання».* Замість запитання «Що тут намальовано?» використовувати «Як ти думаєш, про що це?», «Що відчуває цей предмет?», «Що було б, якби ми прибрали цей елемент?». Це стимулює аналітичні процеси.
- *Відмова від шаблонів.* Не давати дітям зразків для копіювання. Має оцінюватися не акуратність виконання, а ідея, концепт та шлях, який дитина пройшла для вирішення завдання.
- *Створення безпечного середовища для помилок***.** Дитина повинна знати, що в сучасному мистецтві, як і в науковому пошуку, помилка — це лише новий варіант розвитку подій. Це знімає інтелектуальну скутість.

Інтеграція сучасного мистецтва в інтелектуальну діяльність дошкільників є ефективним інноваційним інструментом модернізації дошкільної освіти. Вона

дозволяє відійти від репродуктивних методів навчання на користь проблемно-пошукових. Взаємодія з contemporary art розвиває не лише естетичний смак, а й базові когнітивні компетенції XXI століття: критичне мислення, креативність та інтелектуальну сміливість.

Таким чином, можна резюмувати, що інтелектуальне виховання та розвиток через творчу діяльність та естетичне виховання дошкільників являє собою процес взаємодії педагога й дитини з метою розвитку її пізнавальних процесів, розширення його кругозору й засвоєння їм естетичних та духовно-моральних цінностей на інтеграції згаданих галузей. Безпосередньо в рамках ЗДО інтелектуальне виховання реалізується за допомогою розширення й уточнення уявлень про навколишній світ, здійснення розумового, сенсорного й естетичного виховання, стимулювання творчих здібностей.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2021.
2. Бєлкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного та інтелектуального мислення дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти*. 2020. № 4. С. 15–22.
3. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 304 с.
4. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 424 с.
5. Кульчицька О. І**.** Проблема розвитку інтелектуально-творчого потенціалу особистості. *Обдарована дитина*. 2021. № 2. С. 3–11.
6. Підлипняк, І.Ю., Дука Т.М. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Видавничий дім «Гельветика» , 2020. Вип. 73 (т.2) С. 40-43.
7. Савченко Л.Л. Інтелектуальний розвиток дітей старшого дошкільного віку як складник розумового розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць.Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 71. С. 221-224.
8. Гавриш Н. В. Інтегрований підхід до організації освітнього процесу в ДНЗ. *Дошкільне виховання*. 2015. № 8. С. 2–7.
9. Крутій К. Л. Термінологічний простір інноваційного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. *Актуальні питання дошкільної освіти*. 2019. С. 15–22.

Ониксимова Тетяна,
в. о. директора закладу дошкільної освіти (я-с) № 11 «Казка»
Торецької міської військово-цивільної адміністрації
Бахмутського району
Донецької області

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ:ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ ОНЛАЙН-САДОЧКА

Анотація. *У тезах висвітлено теоретичні та практичні аспекти впровадження інноваційних цифрових технологій у систему дошкільної освіти в умовах сучасних викликів. Особливу увагу приділено трансформації традиційного дидактичного простору у віртуальний та презентації дієвої моделі «цифрового дитячого садка» на основі інтерактивних платформ. Описано ефективні методичні прийоми залучення дошкільнят до освітнього процесу, зокрема використання гейміфікованих модулів, наскрізних ігрових персонажів та інструментів асинхронної взаємодії з родинами. Представлені матеріали мають практичну цінність для педагогів, які прагнуть підвищити якість дистанційних освітніх послуг та розвинути власну цифрову компетентність*.

Ключові слова: *цифровізація дошкільної освіти, онлайн-садочок, цифрова компетентність вихователя, інноваційні технології, віртуальний дидактичний простір, дистанційне навчання дошкільнят.*

Модернізація сучасної дошкільної освіти вимагає від педагогів гнучкості, цифрової грамотності та здатності швидко адаптуватися до викликів сьогодення. Оновлений державний стандарт – Базовий компонент дошкільної освіти – чітко орієнтує на формування у дітей первинних цифрових навичок та розвиток технологічної компетентності самого вихователя [1]. Процес цифровізації дошкільної ланки та використання інформаційно – комунікаційних технологій виступає базовим чинником модернізації та підвищення якості сучасних освітніх послуг. Особливої актуальності в умовах форс – мажорних обставин (воєнний стан, міграційні процеси) набуває трансформація традиційного дидактичного простору у віртуальний та створення дієвих моделей «цифрового дитячого садка».

Безперервна дошкільна освіта для дітей 4–6 років Торецької громади реалізується у створеному на базі двох закладів дошкільної освіти міста освітньому просторі «Online дитячий садочок». Розпочавши цей інноваційний шлях три роки тому, ми постали перед низкою викликів: як залучити до такого формату навчання батьків? Як утримати увагу дітей на відстані та зробити так, щоб віртуальний простір не здавався їм відстороненим чи складним? Стало очевидним, що онлайн-навчання необхідно адаптувати до психофізіологічних особливостей дошкільного сприйняття, що, своєю чергою, потребувало теоретичного переосмислення традиційних підходів.

Теоретичне підґрунтя процесу цифровізації дошкільної ланки базується на зміні освітньої парадигми: механічне перенесення традиційних методик у віртуальний формат є неефективним для дошкільників. Сучасні педагогічні дослідження доводять, що в основі успішних цифрових моделей мають лежати концепції ед'ютейнменту (навчання через гру), мікронавчання (подання інформації короткими, динамічними блоками) та гейміфікації [2]. Відповідно, трансформується і роль педагога: з класичного транслятора знань він перетворюється на фасилітатора віртуального дидактичного простору [3].

Дієвим прийомом забезпечення емоційного комфорту та високої мотивації дошкільнят стало впровадження наскрізного ігрового персонажа – Розумного Їжачка.

Він виконує роль ігрового провідника й ровесника-помічника, який супроводжує дитину через усі дидактичні блоки, формує єдиний сюжетний простір онлайн-садочка та дає відчуття передбачуваності освітнього процесу. Разом із Розумним Їжачком дошкільнята пізнають навколишній світ, моделюють природні явища, опановують основи грамоти, вивчають математику та експериментують. Проте, щоб цей сюжетний простір дійсно «ожив», практична реалізація нашої моделі вимагає відмови від пасивного перегляду відеоматеріалів на користь створення діяльнісного, інтерактивного та гейміфікованого освітнього середовища.

Досвід організації онлайн-садочка засвідчує, що запорукою успішного залучення дошкільнят є поєднання коротких інтерактивних вправ, цифрових ігор та наскрізної сюжетної лінії. Проілюструємо це на конкретних прикладах розроблених нами дидактичних матеріалів.

Комплексна освітня подорож «Лабораторія Крота-дослідника» поєднує сюжетну гру в Canva із зовнішніми інтерактивними модулями. Вона створена у форматі єдиного цифрового хабу («Штабу лабораторії»), який структурує навчальний контент та ігрову діяльність. Методична цінність реалізована через використання платформи LearningApps для закріплення знань у формі інтерактивних вправ та YouTube для візуалізації природних процесів. Такий підхід забезпечує високу динаміку заняття, активізує пізнавальний інтерес та дозволяє реалізувати індивідуальну освітню траєкторію дитини в дистанційному форматі. Опрацювавши на синхронному занятті тему «Ґрунт», дошкільнята отримують покликання на спеціальне завдання – відвідати підземну лабораторію. Ця освітня подорож органічно поєднує ігрову діяльність, пізнавально-дослідницький блок та практичну роботу – виготовлення «їстівного ґрунту».

Логічним продовженням цього циклу стала цифрова інтерактивна книга «Їжачок Грицько та яблучне відкриття», тісно пов'язана з «яблучною лабораторією». Цей мультимедійний ресурс поєднує художнє слово, інтерактивні ілюстрації та елементи пошукового експерименту. Діти не просто слухають історію, а через кліки й активні екрани допомагають герою досліджувати властивості яблука, виконувати логічні завдання та переходити до практичних дослідів у мінілабораторії. Такий формат стимулює зв'язне мовлення, розвиває допитливість та ефективно утримує стійку увагу малюків під час роботи перед екраном. Ця практична дослідницька робота отримує своє продовження і в інших напрямах. Справжньою родзинкою наших онлайн-зустрічей є дитячі дослідницькі лабораторії загалом. Попри те, що ми взаємодіємо через екрани, діти не залишаються пасивними глядачами. Використовуючи прості матеріали, які є в кожному домі, малюки по той бік монітора самостійно моделюють природні явища, конструюють власні вимірювальні прилади – ваги та зростоміри, досліджують звичні предмети, опановуючи складні науки ще в садочку. Оскільки ми працюємо з дошкільнятами, ми поєднуємо науку із захопливою грою та елементами чарівності. Наша «Веселкова лабораторія» – це серія дистанційних дослідів-здивувань. Втім за яскравими фокусами стоїть реальна наука: коли ми в прямому ефірі створюємо «веселку у воді» – це фізика, а коли сіль розчиняє лід, розмальовуючи його візерунками – це справжня хімія, яка буквально оживає вдома у кожної дитини.

Smart-мандрівка з основ грамоти «Їжачок у світі професій» стала ще одним прикладом вдалої інтеграції ігрових технологій та лінгводидактики. Головний герой гри – Розумний Їжачок – мріє обрати майбутню професію. Разом із дітьми він вирушає в інтерактивну мандрівку, де «приміряє» на себе різні ролі (садівник, художник, кухар, будівельник тощо). Кожна локація — це нова вправа на звуковий аналіз або розпізнавання літер, де сюжетною основою є різні види діяльності. Гра реалізована на платформі Canva: дитина взаємодіє з контентом через активні кнопки, що забезпечує нелінійність проходження. Гравець слухає завдання (за підтримки дорослого), аналізує запропоновані варіанти та натискає на відповідну кнопку. Система миттєвих

переходів («Граємо далі!» або «Подумай ще!») дозволяє самостійно контролювати правильність виконання вправ.

Завдяки інструментам цифровізації такий формат докорінно змінює роль дитини: з пасивного споживача інформації вона перетворюється на активного суб'єкта освітнього процесу. Для педагога ж використання подібних платформ – це можливість без навичок програмування створювати складний, інтерактивний та візуально привабливий дидактичний контент, який гнучко адаптується під потреби сучасної цифрової дошкільної освіти.

Для підтримки високої пізнавальної зацікавленості та емоційного залучення в дистанційному форматі застосовується авторська цифрова система заохочень. За успішне проходження освітніх локацій, розв’язання інтерактивних завдань та проведення практичних досліджень вихованці отримують персоналізовані цифрові стікери та сертифікати досягнень безпосередньо від Розумного Їжачка. Отримання такої «нагороди» від улюбленого ігрового провідника створює для дитини ситуацію успіху, підтримує позитивну самооцінку та стимулює внутрішню мотивацію до навчання без елементів примусу. Батьки ж отримують можливість зберегти ці цифрові заохочення, роздрукувати їх для родинного альбому чи особистого куточка досягнень малюка.

В умовах нестабільного зв'язку чи різних графіків родин особливої ваги набувають інструменти асинхронної взаємодії. Педагоги не лише надають батькам посилання на інтерактивні матеріали для опрацювання у зручний час, але й створюють умови для повноцінного партнерства. Важливим елементом є використання віртуальних дощок (наприклад, Padlet), які слугують платформою для зворотного зв'язку. Тут родини можуть безпечно ділитися успіхами дітей, викладати фото чи відео результатів виконаних завдань, опрацьовувати відеоуроки під час канікул. Крім того, такі платформи дозволяють залучати сім'ї до соціально-емоційних ініціатив — наприклад, родинних фоточеленджів, що формують простір підтримки та безбар'єрності, або спільних святкових онлайн-проєктів (як-от очікування новорічного дива).

Отже, перехід від традиційного до віртуального дидактичного простору вимагає від педагога постійного вдосконалення власної цифрової компетентності. Практичний досвід онлайн-садочка «Розумний Їжачок» переконливо доводить, що інноваційні технології, гейміфікація та впровадження наскрізних ігрових персонажів є дієвими інструментами не лише для організації активної пізнавальної діяльності, а й для психологічної підтримки дошкільнят. Створення продуманого інтерактивного цифрового середовища забезпечує безперервність, доступність та високу якість дошкільної освіти навіть в умовах найскладніших викликів.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт дошкільної освіти України: постанова Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2025 р. № 1557 URL: https://oplatforma.com.ua/files/news/2025/derzh_standart.pdf (дата звернення: 03.09.2026).
2. Крутій К. Л., Стеценко І. Б. Гейміфікація та ед'ютейнмент в освітньому процесі закладу дошкільної освіти: виклики та перспективи. *Інноваційна педагогіка*, 2022. Вип. 45. С. 112–116.
3. Биков В. Ю., Лещенко М. П. Цифрова трансформація дошкільної освіти: моделі та інструменти віртуального дидактичного простору. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2023. Т. 94, № 2. С. 45–58.

Охота Лілія,
вихователь ЗДО №37 «Незабудка»
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

LEGO-КОНСТРУЮВАННЯ, ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ STREAM-ОСВІТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. *У статті представлено досвід використання LEGO-конструювання в організації STREAM-освіти дітей дошкільного віку. Основну увагу зосереджено на авторській програмі «Майстерня малих винахідників: мікроінженерні виклики в STREAM-освіті», зміст якої побудовано на поєднанні дослідницьких, конструктивних та ігрових завдань. Визначено структуру мікроінженерного виклику та наведено приклади завдань, що спрямовані на розвиток уміння спостерігати, порівнювати, моделювати тощо.*

Ключові слова: *дошкільники, інженерне мислення, ігрова діяльність, пізнавальна активність, конструювання, розвиток мислення, LEGO-конструювання, STREAM-освіта,.*

Постановка проблеми. Сьогодні освіта дедалі більше фокусується на тому, щоб навчити дітей критично мислити, творчо підходити до вирішення завдань і вміти застосовувати знання в реальному житті. Саме тому STREAM-освіта стає такою популярною. Це комплексний підхід, що об'єднує науку, технології, інженерію, мистецтво та математику, допомагаючи дитині краще зрозуміти, як влаштований світ.

При цьому в роботі з дошкільниками залишається важливим питання: як організувати навчання так, щоб воно було зрозумілим для дитини, цікавим і водночас допомагало розвивати інженерне мислення? Звісно, для дітей інженерне мислення це не про зазубрювання технічних термінів чи копіювання готових схем. Воно розвивається через практику, коли дитина спостерігає за предметом, щось припускає, намагається втілити свою ідею, бачить результат і, якщо треба, змінює підхід. Тож головне тут — створити таке середовище, де помилка не вважається чимось поганим, а стає просто шансом перевірити свою здогадку та знайти інший шлях.

Я вважаю, що LEGO – це чудовий спосіб поєднати гру з вивченням того, як все працює. Діти можуть будувати все, що тільки можуть уявити, а потім перевіряти, наскільки їх виріб міцний, стійкий або спробувати багато різних способів його виправити чи змінити.

Саме тому LEGO може розглядатися як інструмент організації дослідницької та конструктивної діяльності в STREAM-освіті для розвитку інженерного мислення дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання інтегрованих підходів у дошкільній освіті, розвитку пізнавальної активності та формування інженерного мислення дітей знаходить відображення у працях українських і зарубіжних дослідників.

Теоретичне підґрунтя інтегрованого підходу до організації освітньої діяльності дошкільників представлено у працях К. Крутій, Т. Грицишиної, Л. Артемової та ін. У їхніх роботах акцентується увага на діяльнісному характері розвитку дитини, необхідності інтеграції різних напрямів пізнання та створенні умов для активного дослідження навколишнього світу. Значущим для нашого дослідження є положення про те, що інтегрований освітній процес може створювати умови для одночасного розвитку пізнавальних, творчих і практичних умінь дитини [4; 5; 8].

Важливою теоретичною основою дослідження стала концепція STREAM-освіти дошкільників, представлена К. Крутій та її співавторами. Альтернативна програма

«STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» безпосередньо спрямована на формування культури інженерного мислення дітей передшкільного віку та передбачає інтеграцію різних освітніх напрямів. У межах цього підходу інженерне мислення розглядається не як засвоєння дитиною спеціальних технічних знань, а як здатність досліджувати, знаходити рішення, моделювати та діяти з урахуванням властивостей об'єктів. Саме ця позиція стала важливою для визначення змісту представленої нами програми [4; 5; 8].

Інший напрям наукових розвідок стосується практичного використання LEGO-конструювання в дошкільній освіті. І. Стеценко розглядає LEGO-конструювання як один із компонентів STREAM-освіти дошкільників, де конструктивну діяльність поєднують з іншими освітніми напрямами. Важливим для нашого підходу є розуміння LEGO не лише як матеріалу для створення певної конструкції, а як засобу організації активної діяльності дитини. Матеріали STREAM-програми також передбачають спеціально організовану діяльність, пов'язану з дослідженням, технологіями, конструюванням та іншими напрямами пізнання [5; 8].

У науково-методичних матеріалах, присвячених STREAM-освіті, значна увага приділяється розвитку критичного мислення, дослідницької активності, умінню встановлювати зв'язки між явищами та знаходити способи розв'язання проблемних ситуацій.

К. Крутій та І. Стеценко STREAM-підхід пов'язують з організацією діяльності, в якій дитина може діяти, перевіряти власні припущення і робити висновки на підставі отриманого результату [5; 8]. Закордонні дослідження також свідчать про значення раннього залучення дітей до інженерно орієнтованої діяльності. У роботах M. Bers увагу приділяється поєднанню конструювання, технологій, програмування та розвитку computational thinking у ранньому дитинстві. L. English акцентує увагу на значенні інтегрованого підходу й можливостях формування відповідних способів мислення ще на ранніх етапах освіти. Ці підходи узгоджуються з ідеєю створення для дошкільника доступних практичних ситуацій у яких він може перейти від задуму до його реалізації та перевірки [9;10; 11].

Таким чином, аналіз наукових і методичних джерел свідчить про наявність теоретичного підґрунтя для використання інтегрованого STREAM-підходу та LEGO-конструювання у розвитку інженерного мислення дошкільників.

Метою статті обґрунтування ролі LEGO-конструювання в STREAM-освіті та представлення авторської програми **«Майстерня малих винахідників: мікроінженерні виклики в STREAM-освіті»** формування основ інженерного мислення у дітей дошкільного віку засобами LEGO-конструювання в умовах STREAM-освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасне розуміння STREAM-освіти передбачає не лише поєднання окремих освітніх напрямів, а створення такого освітнього середовища, у якому дитина отримує можливість самостійно досліджувати, експериментувати, ставити запитання, знаходити взаємозв'язки між явищами та перевіряти власні припущення на практиці. Для дошкільного віку особливо важливо, щоб така діяльність мала доступну для дитини форму й спиралася на природну потребу діяти з предметами, змінювати їх, порівнювати отримані результати та відкривати нові способи взаємодії з навколишнім світом [1; 5].

Конструктор LEGO виступає універсальним педагогічним засобом, що забезпечує навчання через діяльність, сприяє розвитку мислення та уяви й дозволяє дитині відчути себе творцем. Програма «Пізнавальне конструювання» (І. Стеценко, Т. Тригуб) розглядає LEGO як основу інтеграції освітніх напрямів [2; 8].

У дошкільному віці інженерне мислення формується через спостереження, експериментування, конструювання та вдосконалення результатів діяльності. Дитина пізнає світ у процесі активної взаємодії: аналізує об'єкти, перевіряє припущення,

комбінує елементи та вдосконалює створене, що формує логіку інженерної діяльності: «задум – реалізація – перевірка – покращення».

LEGO-конструювання поєднує гру і пізнання, підвищує мотивацію та забезпечує можливість моделювання реальних об’єктів. Варіативність конструкцій стимулює гнучке мислення, ініціативність і здатність до пошуку власних рішень, створюючи умови для формування первинного інженерного досвіду.

З урахуванням інтегративної природи STREAM-освіти діяльність із LEGO доцільно організовувати як завершений цикл, що поєднує дослідження, конструювання та творчість. Такий підхід реалізується через систему мікроінженерних викликів, які передбачають постановку проблеми, дослідження, створення конструкції, її перевірку, вдосконалення та презентацію результату [5; 8].

Застосування цього підходу на практиці, сприяє кращому розумінню, що таке баланс і стійкість конструкцій, сприяє розвивати просторове мислення, вчаться бачити причинно-наслідкові зв'язки та моделювати різні процеси. До того ж, коли кількість деталей обмежена, це змушує малечу мислити гнучко та шукати нестандартні рішення.

Отже, якщо організувати заняття з дошкільниками у форматі мікроінженерних викликів за допомогою LEGO, це стане чудовим способом реалізації STREAM-підходу. Щоб зробити таку діяльність системною, ми розробили авторську програму під назвою «Майстерня малих винахідників: мікроінженерні виклики в STREAM-освіті».

Головна мета програми — розвивати інженерне мислення у дітей дошкільного віку через конструювання з LEGO в межах інтегрованого освітнього процесу. В основі лежать принципи STREAM-освіти, діяльнісний підхід та ігрова взаємодія. Це допомагає дитині природно занурюватися у пізнання, дослідження та конструювання. У цій програмі LEGO стає універсальним інструментом для моделювання, завдяки якому дитина може вільно експериментувати, перевіряти свої ідеї, змінювати конструкції та нарешті знаходити найкращі рішення.

Простота поєднання елементів забезпечує реалізацію повного циклу інженерної діяльності у доступній для дошкільника формі.

Особливістю програми є використання мікроінженерних викликів, що реалізуються через короткотривалі ігрові завдання з LEGO та моделюють спрощений процес інженерного проєктування. Вона орієнтована на дітей середнього та старшого дошкільного віку.

Мета програми – формування основ інженерного мислення у дітей дошкільного віку засобами LEGO-конструювання в умовах STREAM-освіти.

Завдання програми:

- формувати здатність спостерігати об’єкти живої природи, аналізувати їхні властивості та встановлювати причинно-наслідкові зв’язки;
- розвивати вміння знаходити подібність між природними об’єктами та технічними конструкціями (елементи біоніки);
- вчити переносити природні ідеї у процес LEGO-конструювання, створюючи власні моделі;
- формувати навички моделювання, експериментування та вдосконалення конструкцій;
- розвивати просторове, логічне та творче мислення засобами LEGO;
- формувати здатність до самостійного прийняття рішень і пошуку нестандартних рішень;
- стимулювати інтерес до науки, дослідження, технічної творчості та винахідницької діяльності;
- виховувати допитливість, пізнавальну активність і мотивацію до відкриттів.

Принципи реалізації програми:

- інтегративність (STREAM) – поєднання різних освітніх напрямів через LEGO-конструювання;
- діяльнісний підхід – навчання через створення власних моделей;
- ігрова мотивація – подання завдань у формі гри або проблемної ситуації;
- варіативність рішень – можливість створення різних моделей із тих самих LEGO-елементів;
- поступове ускладнення – перехід від простих конструкцій до більш складних.

Кожен мікроінженерний виклик реалізується через діяльність із LEGO і включає складові:

1. Проблемна ситуація (що потрібно створити/вирішити);
2. Дослідження (що потрібно знати, як це працює);
3. Конструювання (створення моделі з LEGO);
4. Перевірка (чи виконує модель свою функцію);
5. Вдосконалення (як змінити, щоб було краще);
6. Презентація (пояснення власного рішення).

Змістова наповненість мікроінженерних викликів реалізується через такі **тематичні лінії програми:**

- *Біоніка (вчимося у природи***)** – створення моделей із LEGO на основі живих об'єктів; встановлення аналогій (поїзд – гусениця, корабель – акула, літак – птах, будівля – рослина) та перенесення природних ідей у технічні рішення;
- *Конструювання і рівновага* – створення стійких конструкцій (вежі, мости), дослідження балансу;
- *Механіка руху* – дослідження причин і способів руху через LEGO-моделі;
- *Просторове моделювання* – орієнтація у формі, розмірі та розміщенні елементів;
- *Творче проєктування* – створення власних моделей із заданою функцією.

Реалізація зазначених змістових ліній здійснюється через різні **форми організації діяльності дітей:**

- індивідуальне LEGO-конструювання;
- робота в парах і малих групах із використанням спільних моделей;
- колективне обговорення та демонстрація LEGO-конструкцій;
- сюжетно-ігрова діяльність із використанням створених моделей.

Застосування зазначених форм організації діяльності забезпечує досягнення таких результатів: діти виявляють інтерес до дослідження, створюють і змінюють конструкції, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, проявляють ініціативність і можуть пояснити власні рішення.

Практична реалізація програми здійснюється через систему мікроінженерних викликів, що відображають її змістові лінії. Наведені нижче вправи є прикладами таких завдань:

1. Вправа «Стійка вежа»

Мета: формування уявлень про стійкість і баланс конструкцій; розвиток уміння експериментувати та вдосконалювати модель.

Опис діяльності: Дітям пропонується побудувати з шести цеглинок найвищу можливу вежу, яка не впаде. У процесі виконання завдання діти пробують різні варіанти розташування елементів: вертикально, зі зміщенням, із ширшою основою. Після побудови кожна модель перевіряється на стійкість (легке доторкання, «вітерець»).

Інженерний компонент: Діти усвідомлюють залежність між шириною основи та стійкістю конструкції, роблять висновки щодо оптимальної форми.

STREAM-інтеграція: Science – баланс і рівновага; Engineering – побудова конструкції; Mathematics – поняття «високий/низький», «стійкий/нестійкий».

2. Вправа «Повтори модель»

Мета: розвиток просторового мислення, уваги та алгоритмічності дій.

Опис діяльності: Педагог демонструє просту конструкцію з 6 цеглинок. Діти мають її відтворити, звертаючи увагу на порядок розташування, кольори та орієнтацію елементів. Після виконання відбувається порівняння моделей.

Інженерний компонент: Формується вміння працювати за зразком і дотримуватися послідовності дій, що є основою технічного мислення.

STREAM-інтеграція: Technology – дія за алгоритмом; Mathematics – просторові відношення; Engineering – точність конструкції.

3. Вправа «Зміни, щоб працювало»

Мета: формування причинно-наслідкового мислення та навичок удосконалення конструкцій.

Опис діяльності: Дітям пропонується вже готова нестійка або «проблемна» модель (наприклад, вежа, що падає). Завдання полягає у тому, щоб знайти причину і змінити конструкцію так, щоб вона стала міцнішою. Діти пробують різні варіанти, обговорюють результати, обирають найбільш вдалий.

Інженерний компонент: Реалізується цикл «аналіз – виправлення – перевірка», що є ключовим для інженерного мислення.

STREAM-інтеграція: Science – встановлення причин і наслідків; Engineering – оптимізація конструкції.

4. Вправа «Придумай і створи»

Мета: розвиток творчого та інженерного мислення, уміння моделювати об’єкти.

Опис діяльності: Дітям пропонується створити з 6 цеглинок будь-який об’єкт (тварину, транспорт, будівлю) або об’єкт із заданою функцією (наприклад, «щось, що рухається», «щось, що літає»).

Після створення моделі діти пояснюють:

- що це;
- як це «працює»;
- що можна покращити.

Інженерний компонент: Формується здатність переходити від ідеї до моделі та наділяти її функцією.

STREAM-інтеграція: Engineering – моделювання; Art – образність і креативність; Science – пояснення функції.

5. Вправа «Знайди найкраще рішення»

Мета: розвиток уміння порівнювати варіанти та обирати оптимальний.

Опис діяльності: Дітям пропонується однакова задача (наприклад, «побудувати міст» із 6 цеглинок). Після виконання всі моделі порівнюються:

- яка міцніша;
- яка зручніша;
- чому.

Діти разом визначають «найкраще рішення» та пояснюють свій вибір.

Інженерний компонент: Розвивається вміння оцінювати результат і аргументувати вибір.

STREAM-інтеграція: Mathematics – порівняння; Engineering – аналіз ефективності; Communication (розширений компонент) – пояснення.

Як зазначалось, програму структуровано за тематичними модулями (біоніка, конструювання, рух і механізми, транспорт, екологія, просторове моделювання тощо), кожен з яких реалізується через систему мікроінженерних викликів із використанням LEGO. Така побудова забезпечує поступове ускладнення змісту діяльності та формування цілісного інженерного досвіду дитини. Зокрема:

Таблиця 1

Тематичні модулі програми «Майстерня малих винахідників: мікроінженерні виклики в STREAM-освіті»

Тема (модуль)	**Приклад мікроінженерного виклику (LEGO)**	**STREAM-компоненти**	**Що розвиває**
Біоніка: вчимося у природи	Моделювання за аналогією з живими об'єктами (птах → літак, риба → підводний транспорт, павук → конструкції)	Science, Engineering, Art	уміння знаходити аналогії, інженерне мислення
Будівельники і конструктори	Створення стійких конструкцій (мости, вежі, будинки)	Engineering, Mathematics	баланс, стійкість, просторове мислення
Рух і механізми	Дослідження руху та створення рухомих моделей	Science, Technology	причинно-наслідкові зв'язки, дослідницькі навички
Транспорт і подорожі	Моделювання різних видів транспорту, зокрема транспорту майбутнього	Engineering, Art	креативність, функціональне мислення
Моє безпечне середовище	Створення укриттів і захисних конструкцій	Science, Engineering	практичне мислення, аналіз умов
Екологічні рішення	Моделювання екооб'єктів (сортування, чисте місто)	Science, Technology	екологічне мислення, відповідальність
Місто майбутнього	Колективне створення міського середовища	STREAM	системне мислення, співпраця
Маленькі винахідники	Розроблення власних моделей із заданою функцією	Engineering, Art	інженерна уява, самостійність
Форми і простір	Відтворення та трансформація конструкцій	Mathematics, Technology	просторове мислення, логіка
Проблема – рішення	Розв'язання практичних задач через моделювання	STREAM	здатність до вирішення проблем

Таким чином, LEGO-конструювання у форматі мікроінженерних завдань є ефективним засобом інтеграції науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Висновок. Аналіз теоретичних і практичних показує джерел свідчить, що LEGO-конструювання у форматі мікроінженерних завдань є ефективним засобом поєднання конструктивної, дослідницької та комунікативної діяльності. Під час презентації створеної моделі дитина має можливість пояснити власний задум, описати послідовність дій, назвати труднощі та обґрунтувати внесені зміни. Таким чином, результатом мікроінженерного виклику стає не тільки матеріальна конструкція, а й сформований досвід пояснення, аргументації та осмислення власної діяльності.

Отже, LEGO-конструювання в системі мікроінженерних викликів може розглядатися як доступний для дошкільника формат наближення до інженерного способу мислення, у якому дитина вчиться бачити проблему, шукати можливі рішення, перевіряти їх на практиці та вдосконалювати відповідно до отриманого результату.

Список використаних джерел та літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). URL : http://osvita.kr-admin.gov.ua
2. *Бондар Л., Гуцол С.* LEGO-конструювання в освітньому процесі різновікової групи. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2013. № 2. С. 19–20.
3. Використання конструктора LEGO у роботі з дітьми дошкільного віку: метод. посібник / упоряд. Т. М. Богдан, Д. О. Галаган, Д. М. Ярошенко. Чернігів : Баликіна О. В., 2018. 60 с.
4. *Крутій К.* STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення. Дошкільне виховання. 2016. № 1. С. 3–7.
5. Крутій К., Грицишина Т., Стеценко І. STREAM – освіта для дошкільників або "стежинки у всесвіт" / К. Крутій,. *Наукові записки Малої академії наук України*. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 10. С. 115-122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/snjasu_2017_10_15.
6. *Міхеєва О. В.* LEGO: середовище, іграшка, інструмент. Інформатика і освіта. 2016. № 6. С. 54–56.
7. *Рома О. Ю., Близнюк В. Ю., Борук О. П.* Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації “Безмежний світ гри з LEGO”. The LEGO Foundation. 2016. 140 с.
8. *Стеценко І. Б.* LEGO-конструювання як компонент STREAM-освіти для дошкільників. Дошкільне виховання. 2015. № 5. С. 37–41.
9. Bers M. U. *Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom*. Routledge, 2018.
10. English L. D. STEM Education K–12: Perspectives on Integration // International Journal of STEM Education. 2016.
11. LEGO Foundation. *Learning through Play: Strengthening Learning through Play in Early Childhood Education Programmes*. 2018.

Печериця Маріна,
вихователь-методист
ЗДО №4 «Сонечко»
м. Красилів
Хмельницької області

ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗДО: ПРОСТІР ДЛЯ РОЗВИТКУ, ТВОРЧОСТІ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

Анотація. *У статті розглянуто особливості створення інноваційного освітнього середовища в сучасному закладі дошкільної освіти. Розкрито значення предметно-просторового, соціального, емоційного та інформаційного складників освітнього середовища для гармонійного розвитку дошкільника. Акцентовано увагу на дитиноцентризмі, педагогіці партнерства, підтримці дитячої ініціативи, творчості та самостійності. Охарактеризовано сучасні підходи й технології, які можуть використовуватися педагогами для організації освітнього простору: ігрові, проєктні, інтерактивні, дослідницькі, STEM/STEAM, цифрові та арттерапевтичні. Визначено роль педагога та вихователя-методиста у формуванні інноваційної культури закладу дошкільної освіти. Особливу увагу приділено інклюзивності, пратнерській взаємодії з батьками, використанню цифрових ресурсів та створенню умов для емоційного благополуччя дітей. [1, 2, 3, 4]*

Ключові слова: *дошкільна освіта, освітнє середовище, інноваційне середовище, дитиноцентризм, творчість, самореалізація, дитяча ініціатива, педагогіка партнерства, STEM/STEAM, інноваційні технології.*

Сучасна дошкільна освіта розвивається в умовах суттєвих суспільних змін, що зумовлюють необхідність оновлення підходів до організації освітнього процесу. Сьогодні заклад дошкільної освіти має бути не лише місцем перебування та догляду за дитиною, а простором, у якому створюються умови для її повноцінного фізичного, інтелектуального, соціального, емоційного та творчого розвитку. Закон України «Про дошкільну освіту» визначає дошкільну освіту як процес, спрямований на забезпечення цілісного розвитку дитини та набуття нею життєвих компетентностей. [1]

Сучасний заклад дошкільної освіти — це не просто приміщення, у якому дитина перебуває протягом дня. Це простір, який щодня впливає на її емоційний стан, пізнавальну активність, взаємодію з однолітками та дорослими, формування самостійності й ставлення до навколишнього світу.

Дитина пізнає світ не лише під час спеціально організованих занять. Вона навчається, граючись, спілкуючись, спостерігаючи, експериментуючи, конструюючи, фантазуючи та навіть помиляючись.

Тому сучасне освітнє середовище має бути таким, щоб кожна його складова спонукала дитину до діяльності.

Сьогодні перед педагогами постає важливе питання: як створити такий простір, у якому кожна дитина почуватиметься прийнятою, захищеною, зацікавленою та здатною проявити себе?

Відповіддю може стати створення інноваційного освітнього середовища, у центрі якого перебуває дитина з її індивідуальними потребами, інтересами, можливостями та правом на власний темп розвитку.

Освітнє середовище — це сукупність умов, у яких відбувається розвиток, навчання, виховання та соціалізація дитини.

Інноваційне освітнє середовище передбачає не лише наявність сучасного обладнання чи використання цифрових технологій. Насамперед це певна культура взаємодії, у якій дитині надається можливість бути активним учасником освітнього процесу.

Таке середовище має бути:

* безпечним;
* доступним;
* емоційно комфортним;
* розвивальним;
* мобільним;
* варіативним;
* інклюзивним;
* насиченим можливостями для гри та творчості;
* орієнтованим на потреби та інтереси дитини.

Важливо, щоб дитина могла не лише виконувати запропоновані дорослим завдання, а й сама обирати, досліджувати, створювати та змінювати простір навколо себе.

У цьому контексті інноваційне освітнє середовище ЗДО можна розглядати як спеціально організований простір, який постійно розвивається відповідно до потреб дітей, сучасних педагогічних підходів та завдань дошкільної освіти. Його інноваційність полягає не лише у використанні нових технологій, а передусім у зміні способу взаємодії з дитиною — від передачі готових знань до створення умов для активного пізнання, самостійності, творчості та дослідження. [3; 4]

Основою сучасного освітнього середовища має бути дитиноцентризм. Дитина не повинна залишатися пасивним учасником освітнього процесу. Їй необхідно надати можливість обирати вид діяльності, висловлювати власну думку, ставити запитання, експериментувати, помилятися та самостійно знаходити способи розв'язання завдань. Такий підхід відповідає сучасному розумінню дошкільної освіти як простору розвитку особистості дитини. [1; 3; 4]

Дитина не повинна пристосовуватися до незмінного освітнього середовища. Навпаки, середовище має бути достатньо гнучким, щоб відповідати її віковим та індивідуальним потребам.

Наприклад, у груповій кімнаті можна організувати різні осередки діяльності:

* осередок книги та мовлення;
* природничо-дослідницький осередок;
* будівельно-конструктивний осередок;
* мистецький осередок;
* театральний осередок;
* осередок сюжетно-рольової гри;
* сенсорний осередок;
* осередок усамітнення;
* осередок рухової активності.

Їхнє розташування та наповнення можуть змінюватися залежно від теми, інтересів дітей та освітніх завдань.

Особливе місце у створенні інноваційного середовища посідає предметно-ігровий простір. Іграшки, конструктори, природні матеріали, книги, пазли, настільні ігри, матеріали для малювання, ліплення, аплікації та театралізованої діяльності мають бути доступними дітям і спонукати їх до самостійної діяльності. Базовий компонент дошкільної освіти окремо визначає гру як важливий освітній напрям і підкреслює її значення для розвитку дитини. [4]

Інноваційне середовище передбачає створення багатофункціонального простору, де один і той самий матеріал може використовуватися по-різному. Наприклад, звичайні картонні коробки можуть перетворитися на будинок, гараж, магазин чи космічний корабель, а природний матеріал — стати основою для творчої роботи або дослідницького експерименту. Такий підхід розвиває уяву, гнучкість мислення, ініціативність і здатність дитини бачити декілька способів використання предметів. [3; 4]

Таким чином, простір стає своєрідним «третім педагогом», який допомагає дитині самостійно обирати діяльність і робити власні відкриття.

Одним із важливих компонентів інноваційного освітнього середовища є творчий простір. У ньому дитина має можливість малювати, ліпити, конструювати, співати, танцювати, театралізувати, створювати власні вироби та образи. При цьому важливим є не стільки кінцевий результат, скільки сам процес творчої діяльності, можливість дитини передати власні почуття, враження та задум. [4]

Педагогові важливо уникати надмірного нав'язування єдиного «правильного» способу виконання творчої роботи. Якщо всі діти отримують однаковий зразок і мають відтворити його без змін, можливості для творчого самовираження звужуються. Натомість відкриті завдання — «Придумай», «Створи», «Як ти думаєш?», «Що можна зробити інакше?» — стимулюють ініціативність, фантазію та самостійність. Такий підхід узгоджується з орієнтацією дошкільної освіти на розвиток компетентностей і особистісних якостей дитини. [3; 4]

Сучасне освітнє середовище має створювати умови для дослідницької активності дітей. Міні лабораторії, куточки природи, ємності для води, піску, камінців, насіння, природних матеріалів, прості ваги, лупи, магніти та інші безпечні матеріали

можуть стати основою для елементарних дослідів. Дитина вчиться не лише спостерігати, а й висувати припущення, перевіряти їх та робити власні висновки. [4]

Дослідницька діяльність природно поєднується з елементами STEM/STEAM-підходу, коли дитина отримує можливість досліджувати явища природи, конструювати, рахувати, порівнювати, вимірювати, моделювати та створювати власні продукти. Водночас використання STEM/STEAM у дошкільному віці має відповідати віковим можливостям дітей і реалізовуватися переважно через гру, практичні дії та експериментування. [3; 4]

Інноваційність освітнього середовища неможливо визначати лише кількістю сучасного обладнання. Не менш важливою є емоційна атмосфера, у якій перебуває дитина. Дитина повинна відчувати себе прийнятою, почутою та захищеною, мати можливість звернутися до дорослого по допомогу й поступово навчатися розуміти та виражати власні емоції. [1; 3]

Доцільним є облаштування у групових приміщеннях простору усамітнення та емоційного відновлення. Це може бути невеликий затишний куточок із подушками, книжками, м'якими іграшками, сенсорними матеріалами або картками емоцій. Його призначення — не ізолювати дитину, а надати їй можливість на короткий час відновити емоційну рівновагу. Такий підхід відповідає загальній орієнтації дошкільної освіти на безпечне та сприятливе середовище для розвитку дитини. [1; 3]

Важливою характеристикою сучасного освітнього середовища є його доступність для кожної дитини. Інклюзивний простір передбачає врахування індивідуальних можливостей та освітніх потреб вихованців, створення умов для участі кожної дитини в освітньому процесі та використання доступних способів комунікації й діяльності. [2; 3]

Інклюзивне середовище може передбачати візуальні підказки, піктограми, різноманітні сенсорні матеріали, адаптовані дидактичні ігри, зручне розташування меблів та можливість вибору різних способів виконання завдання. Таким чином, середовище стає гнучким і дозволяє дітям із різними можливостями брати активну участь у спільному житті групи. [2;3]

Важливо, щоб дитина не почувалася «іншою». Вона має відчувати себе повноцінним членом дитячої спільноти.

Цифрові технології можуть бути ще одним компонентом інноваційного освітнього середовища ЗДО. Інтерактивні презентації, аудіоматеріали, цифрові зображення, відео, електронні освітні ресурси можуть доповнювати традиційні форми роботи. Водночас цифрові засоби не повинні замінювати живе спілкування, рухову активність, гру, творчість і безпосередню взаємодію дитини з навколишнім світом. [2; 3]

Важливою умовою функціонування інноваційного середовища є професійна позиція педагога. Вихователь не лише організовує заняття, а й спостерігає за дітьми, виявляє їхні інтереси, створює ситуації для самостійного пошуку та добирає матеріали відповідно до освітніх потреб групи. У сучасній дошкільній освіті педагогічна діяльність дедалі більше орієнтується на підтримку активності та суб'єктності дитини. [3; 4]

Інноваційний педагог — це не обов'язково педагог, який використовує найбільше цифрових пристроїв або нових методик. Це педагог, який уміє бачити можливості для розвитку дитини у звичайних речах, створювати проблемні ситуації, підтримувати дитячі запитання, приймати різні способи розв'язання завдань і надавати дітям простір для ініціативи. [3; 4]

Особливе місце у створенні інноваційного освітнього середовища належить вихователю-методисту. Його діяльність може бути спрямована на методичний супровід педагогів, вивчення сучасних освітніх підходів, організацію професійного обміну досвідом, проведення консультацій, майстер-класів, педагогічних майстерень та підтримку ініціатив педагогічного колективу. Такий підхід відповідає потребі

постійного професійного розвитку педагогів та оновлення змісту дошкільної освіти. [1; 3; 6]

Вихователь-методист може сприяти створенню методичного інноваційного простору: банку педагогічних ідей, картотеки сучасних ігор, добірки STEM/STEAM-активностей, матеріалів для сенсорного розвитку, цифрових ресурсів, прикладів проєктної діяльності та практик інклюзивної освіти. Важливо, щоб ці матеріали не накопичувалися формально, а реально використовувалися педагогами у щоденній роботі. [3; 6]

Інноваційне освітнє середовище не обмежується межами групової кімнати. Його важливо розглядати як простір партнерської взаємодії закладу та родини. Батьки можуть долучатися до створення тематичних осередків, проєктів, виставок дитячих робіт, дослідницьких та творчих ініціатив. Партнерство педагогів і батьків визначається як важлива складова сучасного розвитку дошкільної освіти. [1; 3; 4]

Ефективна взаємодія з родиною передбачає не лише інформування батьків про життя закладу, а й залучення їх до обговорення потреб дитини, спільного пошуку рішень та підтримки її інтересів. Саме така взаємодія допомагає створити єдиний простір розвитку дитини — у закладі дошкільної освіти та вдома. [3; 6]

Для практичного впровадження інноваційного освітнього середовища доцільно створювати в групах різноманітні осередки: ігровий, книжковий, творчий, природничо-дослідницький, будівельно-конструктивний, сенсорний, театралізований, музичний, математичний та осередок усамітнення. Їхній склад і наповнення мають відповідати віку дітей, освітній програмі та реальним інтересам вихованців. [4]

Важливо періодично змінювати наповнення осередків відповідно до тематики, дитячих запитів та освітніх завдань. Наприклад, під час вивчення теми «Космос» можна створити міні лабораторію юного дослідника, конструкторську станцію для створення ракет, куточок космічної бібліотеки та творчу майстерню. Така організація простору сприяє інтеграції різних видів дитячої діяльності та формуванню цілісного досвіду. [4]

Найсучасніше обладнання не зробить освітнє середовище інноваційним, якщо в ньому дитина боїться помилитися, поставити запитання або висловити власну думку.

Тому найважливішою складовою середовища є атмосфера.

Дитина має знати:

«Мене почують».

«Мою думку поважають».

«Я можу спробувати».

«Я можу помилитися».

«Я можу зробити по-своєму».

«Я можу попросити про допомогу»

Саме в такому середовищі формується впевнена, допитлива та творча особистість.

Під час організації освітнього простору доцільно поставити педагогам декілька запитань:

1. Чи має дитина можливість зробити вибір?
2. Чи доступні матеріали для самостійної діяльності?
3. Чи є місце для творчості?
4. Чи може дитина досліджувати та експериментувати?
5. Чи передбачено місце для спокою та усамітнення?
6. Чи враховані потреби дітей з різними можливостями?
7. Чи змінюється простір відповідно до інтересів дітей?
8. Чи підтримує педагог дитячу ініціативу?

9. Чи є можливість працювати індивідуально, у парах та групах?

10. Чи допомагає простір дитині бути самостійною?

Якщо більшість відповідей позитивні — заклад уже рухається шляхом створення сучасного освітнього середовища.

Авторське бачення моделі інноваційного середовища

На основі аналізу сучасних підходів до дошкільної освіти доцільно визначити п’ять взаємопов’язаних характеристик інноваційного освітнього середовища:

«Безпечно — Доступно — Цікаво — Самостійно — Творчо».

Безпечно — дитина фізично та емоційно захищена.

Доступно — матеріали та простір відповідають можливостям усіх дітей.

Цікаво — середовище викликає бажання досліджувати та взаємодіяти.

Самостійно — дитина отримує реальні можливості для вибору та власної діяльності.

Творчо — дитина може створювати, змінювати, фантазувати та знаходити власні способи дії.

Саме взаємодія цих характеристик, на нашу думку, дозволяє говорити про освітнє середовище не лише як про сукупність предметів, а як про простір розвитку особистості.

Висновки

Отже, інноваційне освітнє середовище ЗДО — це не сукупність дорогого обладнання чи модних педагогічних технологій, а передусім особливий спосіб організації простору, взаємодії та освітнього процесу, у центрі якого перебуває дитина. Воно має забезпечувати можливості для гри, пізнання, творчості, дослідження, спілкування, самостійного вибору та емоційного розвитку. [1; 3; 4]

Створення такого середовища є постійним процесом, який потребує професійної активності всього педагогічного колективу. Педагог створює умови для розвитку дитини, вихователь-методист забезпечує методичний супровід, керівник формує організаційні умови, а батьки стають партнерами закладу. Саме спільна діяльність усіх учасників освітнього процесу дає можливість перетворити ЗДО на простір, де дитина не просто отримує досвід, а досліджує, творить, обирає, взаємодіє та реалізує власний потенціал. [1; 3; 6]

Перспективним орієнтиром для подальшого розвитку такого середовища є новий Державний стандарт дошкільної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України №1557 від 26 листопада 2025 року. Він визначає результати навчання та компетентності дітей, а також прямо зазначає, що Державний стандарт є основою для створення освітнього середовища; постанова набирає чинності 1 вересня 2027 року. [5]

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. Офіційний текст Закону(!)

2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. Офіційний текст Закону(!)

3. Сисоєва С. О., Рейпольська О. Д. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2020. Т. 2, № 1. Наукова стаття НАПН України(!)

4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. Базовий компонент дошкільної освіти(!)

5. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. Новий Державний стандарт дошкільної освіти(!)

6. Матеріали Національної академії педагогічних наук України щодо сучасних підходів до розвитку освіти дітей раннього та дошкільного віку. Вісник НАПН України(!)
7. Державний стандарт дошкільної освіти. Платформа розвитку дошкільнят «НУМО». Державний стандарт дошкільної освіти(!)

Подтикан Тетяна,
вихователь ЗДО № 6 «Сонечко»
Покровської міської ради
Донецької області

ІНТЕРАКТИВНИЙ ПЛАКАТ ЯК СУЧАСНЕ ДИДАКТИЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГА-ПРАКТИКА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. *У тезах висвітлено практичний досвід використання інтерактивного плаката як комплексного дидактичного засобу в організації дистанційного освітнього процесу з дітьми молодшого дошкільного віку. Обґрунтовано методичні переваги об'єднання візуальних, аудіальних та ігрових елементів на одній цифровій платформі для підвищення пізнавальної активності малюків та збереження емоційного контакту з вихователем.*

Ключові слова: *дистанційне навчання, дошкільна освіта, інтерактивний плакат, цифровізація, гейміфікація, дидактичні засоби, Genially.*

Сучасні виклики та безпекова ситуація в Україні зумовлюють використання дистанційної форми здобуття дошкільної освіти. Нормативне підґрунтя її організації визначено Законом України «Про дошкільну освіту» [1] та Положенням про дистанційну форму здобуття дошкільної освіти. Зокрема, у Положенні дистанційна форма визначається як «індивідуалізований процес здобуття дошкільної освіти», що здійснюється у спеціалізованому освітньому середовищі на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій за обов'язкової участі батьків вихованців [2].

Відповідно, актуальним завданням педагога є не лише забезпечення доступу дитини до цифрового контенту, а й створення такого цифрового освітнього середовища, у якому технології підтримують розвиток дитини та педагогічну взаємодію. У цьому контексті важливими є положення Базового компонента дошкільної освіти, який визначає цифрову компетентність як здатність використовувати інформаційно-комунікаційні та цифрові технології для задоволення індивідуальних потреб і розв'язання освітніх та ігрових завдань. Стандарт також передбачає практичне використання цифрових інструментів та інтерактивних вправ з урахуванням вікових можливостей дитини [3].

Водночас цифровізація дошкільної освіти потребує врахування вікових особливостей дітей та принципів цифрової безпеки. У 2025 році Міністерством освіти і науки України схвалено Концепцію цифрової гігієни дітей дошкільного віку, спрямовану на формування умов для безпечного й усвідомленого користування цифровими технологіями та запобігання негативним наслідкам їх надмірного використання [4].

Взаємодія з дітьми молодшого дошкільного віку (3–4 років) у цифровому середовищі має свої особливості: нетривала концентрація уваги, швидка втомлюваність під час взаємодії з екраном, обмежені можливості самостійної роботи з цифровим контентом, а також необхідність збереження емоційного зв'язку дитини з педагогом.

У таких умовах актуальним є пошук цифрових дидактичних засобів, які не зводять освітню взаємодію до перегляду готового відео чи зображень, а створюють можливість для активної участі дитини. Одним із таких засобів є інтерактивний плакат, що дає змогу об’єднати на одному цифровому полотні зображення, аудіо, відео, анімацію, загадки, дидактичні ігри та інші інтерактивні елементи.

Інтерактивний плакат доцільно розглядати як цифровий дидактичний ресурс, у якому статична наочність доповнюється активними елементами взаємодії. Натискання на окремі об’єкти відкриває додаткову інформацію, запускає анімацію, аудіозапис, відео або інтерактивну вправу. Такий формат дає змогу організувати освітню діяльність за принципом *«побачив – натиснув – почув – виконав – отримав відгук».*

Для дітей молодшого дошкільного віку особливого значення набуває поєднання візуального та аудіального сприймання. Оскільки діти 3–4 років ще не володіють навичками читання, текстова інформація може супроводжуватися або замінюватися голосовими повідомленнями педагога. Це дає можливість зберігати персоніфікований характер взаємодії навіть під час дистанційного навчання.

Практична цінність такого середовища полягає в комплексній дії на дитину через такі методичні прийоми:

1. *Трансформація наочності у гру-пошук (гейміфікація).* Замість статичного розгляду картинок малюк залучається до ігрового квесту. Приховані за елементами плаката підказки викликають дослідницький інтерес: натискання на об'єкт дає миттєвий зворотний зв'язок у вигляді анімації, звуку чи вірша-загадки.
2. *Емоційно-мовленнєва присутність вихователя.* Оскільки діти 3–4 років не володіють навичками читання, текстовий супровід повністю замінюється авторським аудіозаписом. Голос вихователя, який озвучує підказки, загадки чи похвалу безпосередньо у середовищі плаката, створює ефект особистого спілкування та дарує дитині відчуття безпеки.
3. *Диференціація та адаптивність.* Плакат інтегрує завдання різного рівня складності: від базового зорового та слухового сприйняття (слухання звуків природи чи голосів тварин) до виконання інтерактивних вправ на класифікацію чи сортування об'єктів (через вбудовані модулі Wordwall).

Практичну реалізацію зазначених підходів представлено в авторському інтерактивному плакаті «Сафарі-квест», створеному на платформі Genially для дітей молодшого дошкільного віку.

Мета розробки – створення доступного та емоційно привабливого цифрового середовища, у якому дитина не лише спостерігає за зображеннями, а взаємодіє з ними, виконує прості ігрові завдання, слухає голос педагога та отримує аудіовізуальний відгук на власні дії.

Сюжет плаката побудовано навколо подорожі до савани. Яскраве зображення природного середовища містить інтерактивні об’єкти – зображення тварин, кожне з яких відкриває окреме завдання або інформаційний елемент. Авторські вірші-загадки використовуються як засіб мотивації та мовленнєвої взаємодії з дитиною.

Створення плаката передбачає послідовне поєднання змістового, візуального та інтерактивного компонентів:

- добираються фон, зображення тварин, авторські вірші-загадки та аудіоматеріали відповідно до віку дітей і визначених освітніх завдань;
- у Genially обирається формат Interactive Images, завантажується фонове зображення та розміщуються на ньому необхідні інтерактивні об’єкти;
- налаштовується взаємодія з кожним об’єктом. До зображень можна додати авторський запис голосу вихователя, а також анімаційні ефекти. Повторення цієї послідовності для кожного об’єкта дає змогу створити цілісне інтерактивне середовище;

- перевірка коректності роботи всіх інтерактивних елементів та поширення готового плаката за посиланням для використання під час дистанційної взаємодії.

Отже, технологія створення інтерактивного плаката не потребує складного програмування, а передбачає насамперед педагогічне проєктування.

Інтерактивний плакат для дітей, створює можливість переходу від пасивного спостереження до активної пізнавальної взаємодії. Виконання простих дій на екрані сприяє розвитку координації, уваги, слухового та зорового сприймання, мовлення, уяви та пізнавальної активності.

Для педагога такий формат є інструментом комплексного представлення освітнього матеріалу, оскільки дає можливість поєднати на одному цифровому полотні різні види діяльності та адаптувати їх до конкретної теми й віку дітей.

Батьки ж отримують зрозумілий, структурований інструмент для якісної та цікавої спільної взаємодії з дитиною у зручний для родини час. При цьому роль дорослого полягає не лише в технічній допомозі, а й у підтримці діалогу, поясненні завдань, заохоченні дитини до висловлювання власної думки та спільному обговоренні результатів.

Отже, інтерактивний плакат є ефективним дидактичним засобом сучасного вихователя, який дозволяє адаптувати освітні завдання до сприйняття дітей молодшого дошкільного віку в умовах дистанційного навчання. Інтеграція авторського медіаконтенту, мультисенсорних подразників та ігрових механік перетворює цифровий простір на мотивуюче середовище для розвитку малюка.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 06.09.2026).
2. Про затвердження Положення про дистанційну форму здобуття дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 26.06.2025 № 926, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 27.06.2025 за № 996/44402. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0996-25 (дата звернення: 06.09.2026).
3. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: Базовий компонент дошкільної освіти (дата звернення: 06.09.2026).
4. Міністерство освіти і науки України. Схвалено Концепцію цифрової гігієни для дошкільнят. 06.05.2025. URL: Сторінка МОН про Концепцію цифрової гігієни (дата звернення: 06.09.2026).
5. Genially. Interactive content creation platform. URL: Genially (дата звернення: 06.09.2026).
6. Wordwall. Create better lessons quicker. URL: Wordwall (дата звернення: 06.09.2026).

***Політанська Іванна**,*
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Глухівського НПУ імені Олександра Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Тітаренко С.А.

ПРИНЦИПИ І ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СТАЛИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

***Анотація.** У публікації теоретично обґрунтовано та систематизовано основні принципи і методологічні підходи до формування сталих уявлень та відповідальної поведінки у дітей дошкільного віку в контексті концепції освіти для сталого розвитку. Проаналізовано специфіку адаптації ідей ресурсозбереження, екологічної етики та соціальної солідарності до психофізіологічних особливостей дітей дошкільного віку. Розкрито сутність діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, екосистемного підходів та концепції емпауерменту. Визначено та деталізовано базові педагогічні принципи (суб'єктності, інтеграції, фасилітації, емоційної безпеки, концентричності). Запропоновано практичні орієнтири щодо проєктування освітнього середовища та методичного інструментарію ЗДО.*

***Ключові слова**: освіта для сталого розвитку, сталі уявлення, дошкільний вік, педагогіка емпауерменту, діяльнісний підхід, суб'єктність, екологічна культура, ресурсозбереження.*

Глобальні цивілізаційні трансформації XXI століття – екологічні кризові явища, виснаження природних ресурсів, глобальні кліматичні зміни, зростання соціальної нерівності та трансформація ціннісних орієнтирів – постають основними викликами для існування людства. Пошук шляхів гармонізації взаємин у системі «людина – суспільство – природа» зумовив формування концепції сталого розвитку (*sustainable development*), яка визнана світовою спільнотою єдиним можливим вектором збереження життєздатності планети та забезпечення добробуту нинішніх і майбутніх поколінь [1].

Засадничу роль у реалізації цілей сталого розвитку відіграє освіта, покликана сформувати у підростаючого покоління нове мислення, засноване на відповідальному споживанні, ресурсозбереженні, екологічній етиці та соціальній солідарності [5]. З-поміж усіх ланок освітньої системи особливого значення набуває саме дошкільна освіта.

Ранній та дошкільний вік є сенситивним періодом для інтенсивного соціально-емоційного розвитку, формування первинної картини світу, морально-етичних орієнтирів, базових звичок поведінки та емоційно-ціннісного ставлення до довкілля. Набуті у дошкільному дитинстві уявлення та поведінкові паттерни відрізняються особливою міцністю, стаючи підґрунтям особистісного світогляду у дорослому житті.

Водночас у сучасній педагогічній теорії та практиці виникає необхідність подолання суперечності між традиційними формально-просвітницькими підходами (трансляція знань, заборони) та необхідністю формування у дітей активної суб'єктної позиції, здатності до усвідомленого вибору і дбайливого ставлення до довкілля. Це зумовлює актуальність наукового обґрунтування та систематизації методологічних підходів і педагогічних принципів формування сталих уявлень у дітей дошкільного віку.

Поняття «сталі уявлення» в контексті дошкільної освіти не зводиться виключно до природничих чи екологічних знань. Освіта для сталого розвитку у дошкіллі – це цілісна, інтегративна система, що охоплює три взаємопов'язані сфери [2-4; 6]:

1) екологічну (збереження біорізноманіття, дбайливе ставлення до природи, усвідомлення взаємозв'язків у довкіллі);

2) економічну (вироблення первинних звичок ресурсозбереження – економія води, електроенергії, повторне використання матеріалів, дбайливе ставлення до речей);

3) соціально-гуманітарну (розвиток емпатії, культура ненасильницького спілкування, рівноправ'я, повага до різноманітності, співпраця та взаємодопомога).

Формування сталих уявлень у дошкільників передбачає трансформацію інформаційного багажу дитини у внутрішні ціннісні орієнтири та повсякденні дієві звички. Специфіка дошкільного віку вимагає, щоб ці уявлення формувалися не через абстрактні категорії, а через конкретні, доступні для дитячого сприйняття життєві ситуації, практичну діяльність та чуттєвий досвід [2].

Сталі уявлення дошкільника включають:

– усвідомлення себе частиною живої природи;

– розуміння прямого зв'язку між власною дією та її наслідком для довкілля;

– розуміння цінності матеріальних і природних ресурсів;

– готовність співпрацювати з однолітками та дорослими задля спільного блага.

Формування сталих уявлень потребує відходу від традиційної знаннєвої парадигми на користь цілісного методологічного базису. Діяльнісний підхід є центральним у педагогіці дошкілля, адже дошкільнята пізнають світ та засвоюють норми поведінки не через слухання інструкцій, а в процесі власної активності. Практична спрямованість дає змогу формувати уявлення про ресурсозбереження безпосередньо під час закручування крана з водою, вимикання світла, сортування паперу чи пластику. Дослідницько-пошукова діяльність передбачає проведення простих експериментів, зокрема спостереження за розкладанням різних матеріалів у ґрунті чи пророщуванням насіння, що дозволяє наочно переконатися у природних законах. Ігрова діяльність виступає провідним видом діяльності, у якому дитина проживає ситуації вибору, моделює соціальні взаємини та відтворює екологічно доцільні вчинки в безпечному середовищі.

Емпауермент (*empowerment*) передбачає пробудження внутрішньої мотивації дитини, віри у власні сили та спроможність впливати на світ навколо. Замість залякування екологічними катастрофами чи використання слів «не можна», «мусиш», педагогіка емпауерменту спирається на позитивне мотивування, радість від дії та відчуття власної корисності. Дитина усвідомлює: «Я можу допомогти природі», «Моя дія має значення». Це формує активну позицію особистості замість пасивного спостерігача [3].

Особистісно орієнтований підхід визнає унікальність та самоцінність кожної дитини. Освітній процес будується з урахуванням індивідуального темпу розвитку, інтересів, емоційного стану та попереднього досвіду вихованця. Педагог виступає не авторитарним контролером, а партнером та фасилітатором. Враховуються індивідуальні запити дітей: заохочуються власні дитячі запитання, гіпотези та пропозиції щодо покращення життя в групі.

Аксіологічний (ціннісний) підхід спрямований на формування системи цінностей, де природа, людина, життя та здоров'я розглядаються як найвищі категорії. Сталі уявлення формуються через емоційне проживання: відчуття краси природи, співпереживання живому створінню (емпатія), турботу про слабших. Етичні норми перетворюються з зовнішніх вимог на внутрішні мотиви поведінки.

Екосистемний (цілісний) підхід забезпечує сприйняття світу як взаємопов'язаної цілісної системи, де зміна одного елемента спричиняє зміни в інших. Діти навчаються бачити ланцюжки взаємозв'язків: «вода – рослина – тварина – людина». Допомагає дошкільнятам осягнути базовий принцип екології: у природі немає нічого зайвого, все перебуває у гармонійній рівновазі.

Методологічні підходи конкретизуються у системі педагогічних принципів, що визначають зміст, форми та методи освітньої роботи з дітьми (Табл. 1)

Таблиця 1

Принципи формування сталих уявлень у дітей дошкільного віку

Принцип	Зміст та специфіка реалізації в ЗДО
Принцип суб'єктності	Визнання дитини активним учасником освітнього процесу, здатним виявляти ініціативу, приймати посильні рішення та вибирати види діяльності.
Принцип наскрізної інтеграції	Ідеї сталого розвитку не виділяються в окремий предмет, а пронизують усі види дитячої діяльності (ігрову, комунікативну, художньо-продуктивну, рухову, пізнавальну).
Принцип фасилітації та партнерства	Трансформація ролі вихователя з «транслятора знань» на наставника, співучасника та консультанта, який створює умови для самостійних відкриттів дитини.
Принцип емоційної безпеки та свободи вибору	Створення середовища, де дитина не боїться помилитися, має право на власну думку, відчуває підтримку та повагу з боку дорослих і однолітків.
Принцип концентричності та наочності	Подача матеріалу від близького й зрозумілого (власний дім, група ЗДО, майданчик) до більш абстрактного (місто, планета), з обов'язковою опорою на уочнення та чуттєвий досвід.
Принцип власного прикладу дорослого	Дотримання педагогами та батьками принципів сталого життя, оскільки діти засвоюють моделі поведінки шляхом подражання.

Для ефективної реалізації окреслених принципів і підходів необхідна трансформація освітнього середовища та освітніх технологій у закладі дошкільної освіти.

Середовище ЗДО має слугувати «третім педагогом» і самотужки стимулювати сталу поведінку:

– осередки вільного вибору та дослідження: наявність доступних матеріалів для експериментування, вторинної сировини для творчості (картон, корок, тканина), природознавчої літератури;

– візуальні нагадування та маркування: дитячі малюнки-символи біля кранів («Закривай міцно»), біля вимикачів («Збережи світло»), марковані контейнери для роздільного збору сміття;

– природні зони: город на підвіконні чи ділянці, куточки природи, за якими діти доглядають самостійно, набуваючи практичного досвіду турботи.

Доцільною є проєктна діяльність, яка охоплює тривалі або короткотривалі проєкти, наприклад «Друге життя речей», «Збережемо краплинку» чи «Город на підвіконні», у яких діти бачать кінцевий результат власної праці. Спеціально підібрані ігрові вправи та ситуації вибору повинні містити ситуативні завдання з пропозицією вирішити практичну проблему, як-от прикрашання групи до свята без використання одноразового пластику.

Ефективними також є казкотерапія та етнопедагогіка, що спираються на використання виховного потенціалу традиційних казок, народних прикмет, обрядів і сучасних екологічних казок для формування глибокого емоційного відгуку. Рефлексія та обговорення передбачають проведення щоденних «ранкових кіл», під час яких діти діляться власним досвідом відповідальних вчинків удома та в закладі дошкільної освіти.

Формування сталих уявлень буде неефективним, якщо вимоги ЗДО розходитимуться з побутом родини. Необхідно залучати батьків до єдиного освітнього простору шляхом виконання таких дій: спільні екологічні акції (висаджування дерев, благодійні ярмарки); родинні челенджі ресурсозбереження; висвітлення домашніх успіхів дітей у формуванні корисних звичок.

Отже, формування сталих уявлень у дітей дошкільного віку є фундаментальним завданням сучасної дошкільної освіти, що відповідає викликам XXI століття та вимогам Державного стандарту дошкільної освіти. Ефективність цього процесу забезпечується цілісним поєднанням методологічних підходів (діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, екосистемного та концепції емпауерменту) і педагогічних принципів (суб'єктності, наскрізної інтеграції, фасилітації, емоційної безпеки, наочності та власного прикладу дорослого).

Головним результатом реалізації цих засад є трансформація дитини з пасивного отримувача знань у свідомого, суб'єктного учасника взаємодії з довкіллям. Набуті в дошкільному віці сталі уявлення, ціннісні орієнтації та екологічно доцільні звички стають міцним підґрунтям для формування відповідальної, гармонійної особистості, здатної жити та діяти в інтересах сталого майбутнього.

Список використаних джерел

1. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку: науково-методичний посібник. Дніпропетровськ: Роял Принт, 2011. 200 с.

2. Гавриш Н., Пометун О. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку. Парціальна програма для закладів дошкільної освіти. 2019. 32 с.

3. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навч.-метод. посіб. для дошкільних навч. закладів / Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун; за заг. ред. О. Пометун. Дніпропетровськ : «ЛІРА», 2014. 120 с.

4. Ляпунова В., Волік Н., Хомич О. Формування у дітей дошкільного віку компетентностей для сталого розвитку. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. Вип. 3. С. 3–12. DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.1

5. Пометун О.І. Педагогічні засади освіти для сталого розвитку в українській школі. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 172–173. URL : https://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_20. (дата звернення : 15.08.2026 р.).

6. Серьогіна Ю. В. Формування екологічно доцільної поведінки старших дошкільників у процесі залучення до практичної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5 (79). С. 114–125.

Покудіна Любов,
вихователь ЗДО №3 «Ластівка»
Шепетівської місьради
Хмельницької області

ВІД ЗВУКА ДО СЛОВА: ЗНАЧЕННЯ ЗАНЯТЬ З ГРАМОТИ В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У статті висвітлено теоретико-методичні засади та практичні аспекти організації занять з навчання елементів грамоти дітей дошкільного віку в сучасному закладі дошкільної освіти. Обґрунтовано значення звукового аналітико-синтетичного методу як провідного у засвоєнні грамоти, визначено етапи підготовки до навчання читання й письма від молодшого до старшого дошкільного віку. Особливу увагу приділено формуванню фонетичної компетентності,*

звуковому та складовому аналізу слів, ознайомленню з реченням і наголосом, а також використанню інноваційних ігрових технологій, графічного моделювання та малих фольклорних жанрів у освітньому процесі.

Ключові слова: *навчання грамоти, дошкільний вік, фонетична компетентність, звуковий аналітико-синтетичний метод, звуковий аналіз, складова структура, мовленнєвий розвиток, підготовка до школи.*

Сучасні трансформації в системі дошкільної освіти України, зумовлені впровадженням оновленого Базового компонента дошкільної освіти та чинних програм розвитку дітей, висувають високі вимоги до якості мовленнєвої підготовки вихованців. Оволодіння рідною мовою є фундаментальною основою розвитку особистості дошкільника, засобом його пізнавальної активності, соціалізації та підготовки до успішного навчання у школі. Важливе місце у цьому процесі посідає цілеспрямоване та методично виважене навчання елементів грамоти. Актуальність окресленої проблеми підсилюється введенням обов'язкової дошкільної освіти для дітей п'ятирічного віку, що виокремлює передшкільний етап як важливу проміжну ланку між дошкільним закладом і початковою школою.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці навчання грамоти трактується не як формальне прискорення шкільної програми чи пасивне заучування літер, а як складний, багатоаспектний процес формування мовленнєво-творчої особистості, розвитку фонематичного слуху, аналітико-синтетичних умінь оперувати основними мовними одиницями (реченням, словом, складом, звуком) та комплексної підготовки руки дитини до письма. Як засвідчують психолого-педагогічні дослідження А. Богуш, М. Вашуленка, Д. Ельконіна, Л. Журової, С. Пасічник та інших науковців, саме в дошкільному віці виникає природний інтерес до звукового боку мовлення, що створює сенситивні умови для успішного засвоєння елементів грамоти на практичній, ігровій основі.

Метою цієї статті є цілісний аналіз теоретико-методологічних засад, змістових етапів, дидактичних вимог та інноваційних технологій проведення занять з навчання грамоти в сучасному закладі дошкільної освіти, спрямованих на формування фонетичної компетентності та повноцінної готовності вихованців до шкільного навчання.

1. Теоретичні та психолого-педагогічні засади навчання грамоти дошкільників

Глибоке розуміння сутності навчання грамоти потребує аналізу психологічної та фізіологічної природи процесів читання й письма. Читання та письмо є специфічними видами мовленнєвої діяльності, в основі яких лежить добре сформоване усне мовлення — багатий словниковий запас, граматично правильна будова речень, розвинене зв'язне мовлення (діалогічне й монологічне) та високий рівень звукової культури. Головна особливість переходу від усного мовлення до писемного полягає в тому, що предметом усвідомлення та аналізу дитини стає сам мовний матеріал, його формальна та звукова структура, яка раніше сприймалася лише неусвідомлено у зв'язку зі смисловою стороною.

Науковці зазначають, що вся інформація в людському спілкуванні є кодованою. В усному мовленні кодом виступають звуки та звукосполучення, а на письмі — буквені знаки. Читання являє собою процес перекодування графічних (друкованих або письмових) символів у звукові та смислові одиниці, тоді як письмо є зворотним процесом перекодування смислових та звукових одиниць усного мовлення у відповідні графічні знаки. Для того щоб цей перехід відбувався усвідомлено, педагог має розвести у свідомості дитини звукову та смислову сторони слова. Заміна навіть одного звука в слові змінює його значення (наприклад: лис — ліс, син — сон, дим — дім), що

виступає фундаментальною доказовою базою для малюка щодо значення звукової структури мови.

Провідним методичним шляхом у вітчизняній дошкільній освіті визнано звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, заснований К. Ушинським і розвинений сучасними вченими (А. Богуш, Н. Вашуленко, Д. Ельконін). Цей метод найбільше відповідає фонетико-графічній системі української мови, оскільки базується на принципі позиційного (складового) читання. Звуковий зміст літери в українській мові виявляється лише в поєднанні з наступними звуками (зокрема голосними), тому спроби побуквеного читання («м-а, м-а») призводять до викривлення вимови та гальмують розуміння прочитаного. Орієнтація на відкритий склад як базову одиницю читання із самого початку дозволяє дитині плавно оволодівати навичкою злитного читання.

Центральним утворенням у процесі підготовки до грамоти є фонетична компетентність дошкільника. Фонетична компетентність передбачає: орфоепічно правильну вимову всіх звуків рідної мови; розвинений фонематичний слух і фонематичне сприймання, що дають змогу диференціювати близькі за артикуляційними та акустичними ознаками фонеми; володіння інтонаційними засобами виразності (темп, тембр, сила голосу, мелодика, наголос); засвоєння первинних знань про звукову дійсність та вміння здійснювати звуковий і складовий аналіз слів. Формування цієї компетентності є тривалим процесом, що охоплює весь період дошкільного дитинства.

2. Зміст та наступність етапів підготовки до навчання грамоти у різних вікових групах ЗДО

Система підготовки дітей до опанування елементів грамоти у закладі дошкільної освіти має чітко виражений поетапний та перспективно-наступний характер. У методиці традиційно виокремлюють три основні етапи: добуквений (добукварний), буквений (букварний) та частково післябуквений, який завершується вже в початковій школі. У дошкільному закладі основна увага зосереджується на добуквеному періоді, а в старшому дошкільному віці (за умови готовності дітей) — на буквеному етапі.

У другій молодшій групі (четвертий рік життя) розпочинається первинне виділення дитиною мовлення як особливої дійсності. Основні завдання цього періоду охоплюють: ознайомлення дітей з термінами «слово» і «звук»; розвиток слухової уваги та мовленнєвого слуху у разі сприймання мовних і немовних звуків; навчання розрізненню слів, які різняться лише одним звуком (наприклад: кашка — чашка, мишка — мушка, коса — коза); підготовку артикуляційного апарату до правильної вимови всіх звуків рідної мови за допомогою ігор-занять та казкових сюжетів про Веселого Язичка.

У середній групі (п'ятий рік життя) зміст роботи значно ускладнюється. Вихователь спрямовує зусилля на: формування вміння інтонувати (протяжно вимовляти) окремі звуки у слові; залучення дітей до часткового звукового аналізу (визначення першого та останнього звуків у слові); формування уявлень про те, що слова складаються зі звуків, звучать по-різному (голосно, тихо, швидко, повільно), бувають «довгими» і «короткими»; навчання розрізненню на слух твердих і м'яких приголосних звуків. Для полегшення сприймання твердих і м'яких приголосних педагог послуговується яскравим образним порівнянням — «брати-звуковички» (твердий приголосний — «великий братик», м'який — «маленький братик»), що дає змогу вихованцям емоційно засвоїти акустичну різницю між ними.

У старшій групі (шостий-сьомий роки життя) здійснюється безпосередня підготовка до систематичного навчання грамоти. Програмовий зміст охоплює декілька ключових напрямів:

• **Ознайомлення з реченням:** засвоєння поняття про те, що наше мовлення складається з речень, а речення — зі слів; виділення речень із мовного потоку;

визначення кількості та послідовності слів у реченні; складання речень за малюнками та просторовими схемами-моделями;

• **Засвоєння складової структури слова:** поділ дво-, три- та багатоскладових слів на частини (склади); практичне ознайомлення зі складотвірною роллю голосних звуків («скільки у слові голосних звуків, стільки й складів»); розрізнення відкритих і закритих складів; ознайомлення з односкладовими словами (мак, рак, сир);

• **Вивчення наголосу:** розпізнавання на слух і виділення голосом наголошеного складу та наголошеного голосного звука; графічне позначення наголосу у схемах слів; ознайомлення зі словорозрізнювальною роллю наголосу (наприклад: за́мок — замо́к);

• **Повний звуковий аналіз слів:** проведення послідовного звукового аналізу слів за допомогою картинок-схем і фішок; характеристика кожного звука (голосний, приголосний твердий, приголосний м'який); аналіз слів зі збігом приголосних (слон, вовк, клоун);

• **Початкове читання та звуко-буквений аналіз:** ознайомлення з літерами українського алфавіту; викладання складів і слів із букв розрізної азбуки; формування навичок злитного свідомого читання складів і простих слів у помірному темпі (20–25 слів за хвилину наприкінці року).

3. Методика проведення занять зі звукового та складового аналізу слів і дослідження речення

Ефективність занять з грамоти вирішальною мірою залежить від дотримання послідовності методичних прийомів під час ознайомлення дітей з мовними одиницями. Методика навчання дітей звукового аналізу слів розгортається у чіткій алгоритмічній послідовності. На перших етапах використовується картинка-схема з клітинками відповідно до кількості звуків у слові та нейтральні фішки. Вихователь показує картинку, називає слово, а потім повільно промовляє його з інтонаційним виділенням першого звука («м-м-м-мак»). Діти повторюють таке промовляння хором та індивідуально. Педагог фіксує увагу на тому, що перший звук заповнює першу клітинку, і викладає фішку. Аналогічно аналізуються наступні звуки, після чого здійснюється підсумкове «читання» слова з проведенням указкою під клітинками.

На наступному етапі нейтральні фішки замінюються умовними позначеннями фонем, що дає змогу дітям характеризувати якісні ознаки звуків:

1. Голосні звуки позначаються фішкою-кружечком (о). Дітям пояснюють, що під час вимовляння голосного звука ротик широко відкритий, повітря проходить вільно, без перешкод, його можна проспівати. Для самоконтролю використовують індивідуальні дзеркальця.

2. Тверді приголосні звуки позначаються фішкою з однією горизонтальною рисочкою (-). Педагог звертає увагу дітей, що під час вимовляння приголосного струмінь повітря зустрічає перешкоду (губи, зуби чи язик), а рисочка символізує зімкнені губи чи перешкоду.

3. М'які приголосні звуки позначаються фішкою з двома рисочками (=). Вихователь пояснює, що під час артикуляції м'якого приголосного спинка язика додатково піднімається до піднебіння, утворюючи другу перешкоду, що й позначається двома рисками.

Після засвоєння звукового аналізу слів із 3–4 звуків без збігу приголосних (мак, рак, сир, сани, коза) переходять до аналізу слів зі збігом приголосних (риба, злива, слон, вовк, клоун). Важливо пам'ятати методичне застереження: слова з йотованими буквами (я, ю, є, ї) на даному етапі для звукового аналізу дошкільникам не пропонуються, щоб запобігти виникненню плутанини між звуком і буквою.

Ознайомлення дітей із реченням розпочинається з його виділення з мовного потоку. Педагог читає короткий зв'язний текст за сюжетною картиною, роблячи виразні паузи. За допомогою запитань дітей підводять до усвідомлення, що наше мовлення складається з речень, якими ми виражаємо думку або про щось повідомляємо. Для

визначення кількості та послідовності слів у реченні використовують методи моделювання:

• Наочне моделювання за допомогою смужок паперу, цеглинок, лічильних паличок або карток-чоловічків («Живі слова»).

• Графічний «запис» речення в зошитах: перше слово позначається куточком або лінією з вертикальною рискою ліворуч (початок речення), наступні слова — горизонтальними лініями, а в кінці ставить крапку (|___ ___ ___.).

Методика ознайомлення зі складовою структурою слова передбачає поділ слів на частини. Вихователь демонструє прийоми визначення кількості складів: прикладання долоні під підборіддя (скільки разів підборіддя торкнеться руки, стільки й складів); плескання в долоні; крокування. Послідовність введення слів є такою: двоскладові слова з відкритими складами (ма-ма, ва-за), трискладові (ма-ши-на), односкладові (сом, рак, сир) та слова з закритими складами (вік-но, біл-ка). Робота над наголосом спирається на вміння діяти зі складами. Один зі складів у слові вимовляється з більшою силою голосу — він є наголошеним. Графічно наголос позначається похилою рисочкою над відповідним складом.

4. Інноваційні технології, ігрові прийоми та малі фольклорні жанри у формуванні фонетичної компетентності

Зважаючи на те, що провідним видом діяльності дошкільників є гра, процес навчання елементів грамоти має бути ігровим за формою та насиченим яскравими дидактичними засобами. Примусові, сухо академічні форми навчання в дошкільному закладі є неприпустимими, оскільки вони спричиняють втомлюваність та знижують інтерес до знань.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці успішно застосовуються різноманітні інноваційні технології та дидактичні ігри:

• Дидактичний посібник «Звуковий годинник»: дозволяє у формі гри добирати слова із заданим звуком, шукати слова з однаковою кількістю складів чи порівнювати слова за твердістю-м'якістю приголосних.

• Посібник «Звукова лінійка (доріжка)»: динамічний посібник із віконечками, що демонструють послідовність звуків у слові або слів у реченні.

• Ігрова методика «Живі звуки» та «Живі слова»: вихованці отримують роль певного звука чи слова, вдягають відповідні наголівники та шикуються у правильній послідовності, моделюючи структуру слів і речень.

• Дидактичні ігри на розвиток фонематичного слуху: «Впіймай звук» (плескання у разі чуття заданого звука), «Зіпсований телефон», «Ехо», «Там-Там» (відтворення складів ударами в барабан), «У якому будиночку живе слово?».

Важливе значення має використання сюжетно-контекстного навчання, коли заняття об'єднуються єдиною казковою фабулою. Діти вирушають у подорож до «Країни Звуків», допомагають персонажам урятувати слова від злого «Звукоїда», складають казки про звуки-чоловічки. Особливо ефективними є розповіді зі звуконаслідуванням та дидактична казка про «Веселого Язичка», яка в ігровій формі ознайомлює малят з будовою артикуляційного апарату (рот — будиночок, зуби й губи — дверцята, піднебіння — стеля).

Виняткове місце у вихованні звукової культури та фонетичної компетентності посідають малі жанри фольклору:

• **Чистомовки:** римовані рядки на закріплення артикуляції звуків («Са-са-са — ось летить оса», «Шу-шу-шу — я листи пишу», «Ра-ра-ра — висока гора»). Вони відпрацьовують чітку дикцію та мовленнєве дихання.

• **Скоромовки (спотиканки):** спеціально скомпоновані вислови з важкими для вимови звуками («Обережний хитрий лис до нори вечерю ніс»). Вони заучуються спочатку повільно, а потім проговорюються у різному темпі та з різною силою голосу.

• **Забавлянки, утішки, лічилки та загадки:** збагачують словник пестливою лексикою, розвивають почуття ритму, тренують дрібну моторику та мовленнєво-руховий апарат.

Обов'язковою вимогою є введення фізкультхвилинок, пальчикової гімнастики та рухливих ігор зі словами («Гуси-лебеді», «У ведмедя в бору»). Вони забезпечують зміну видів діяльності, знімають напругу і сприяють поєднанню мовлення та рухової активності.

5. Комплексна підготовка руки дитини до письма та профілактика графічних труднощів

Підготовка руки дитини до письма є важливою складовою мовленнєвої та практичної готовності до школи. Письмо є складним психомоторним актом, який вимагає координованості дрібних м'язів кисті, окоміру, просторової орієнтації, точної зорово-рухової координації та вольової регуляції. Завдання вихователя полягає не в написанні шкільних елементів літер у зошитах у косу лінію, а у всебічному розвитку дрібної моторики та формуванні первинних графічних навичок.

Заняття з підготовки руки до письма у старшій групі проводяться тривалістю 15 хвилин. Під час виконання вправ педагог суворо дотримується гігієнічних та педагогічних вимог:

1. Правильна посадка: ноги стоять на підлозі під кутом 90º, спина пряма, відстань від грудей до стола — 3–4 см, а від очей до зошита — не менше 30 см. Джерело світла падає зліва.

2. Правильне утримання олівця: олівець беруть трьома пальцями — великим, вказівним і середнім на відстані 2,5–3 см від загостреного кінця. Верхній кінець олівця спрямовується в праве плече.

3. Положення зошита: зошит кладуть під нахилом вправо і в міру заповнення аркуша лівою рукою пересувають його вгору-вліво.

Для розвитку дрібних м'язів кисті застосовують широкий спектр видів роботи:

• Ігри з мозаїкою, нанизування намистин на нитку, викладання візерунків із паличок, каштанів, кукурудзяних зерен.

• Зорові та слухові диктанти: відтворення геометричних візерунків по пам'яті або за словесною інструкцією вихователя.

• Вправи в зошиті в одну лінійку та в клітинку: штрихування геометричних фігур і контурів предметів без виходу за межі; малювання прямих, похилих, дугоподібних, ламаних і хвилястих ліній; обведення трафаретів; малювання візерунків із петлями.

• Ознайомлення з просторовими орієнтирами зошита: засвоєння понять «на лінії», «під лінією», «між лінійками», «лівий верхній кут», «правий верхній кут», «посередині».

Систематичне проведення пальчикової гімнастики («Печу, печу хлібчик», «Сорока-ворона», вправи «Пальчики вітаються», «Замочок») безпосередньо перед графічними вправами знімає м'язову напругу руки та готує пальці до точних координованих рухів.

Висновки. Заняття з навчання елементів грамоти у сучасному закладі дошкільної освіти є фундаментальною та невід'ємною складовою цілісної системи мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Забезпечення високої якості цієї роботи вимагає від вихователя глибоких лінгводидактичних знань, володіння сучасними педагогічними технологіями та дотримання принципів науковості, доступності, систематичності й наступності.

Провідною засадою засвоєння грамоти виступає звуковий аналітико-синтетичний метод, який дозволяє розвести у свідомості дитини звукову та смислову сторони слова, розвинути фонематичний слух та сформувати навички звукового і складового аналізу. Послідовне проходження етапів підготовки — від ознайомлення зі словом і звуком у молодшому дошкільному віці до аналізу речень, складів, наголосу,

звукового аналізу слів за допомогою схем і фішок та початкового злитного читання у старшій групі — забезпечує формування фонетичної компетентності як ключового новоутворення передшкільного періоду.

Організація занять на ігровій основі, широке впровадження наочно-просторового моделювання («Живі звуки», «Звуковий годинник», «Звукова лінійка»), сюжетно-контекстних ситуацій, малих фольклорних жанрів (чистомовок, скоромовок, забавлянок) та засобів підготовки руки дитини до письма робить освітній процес естетично привабливим, динамічним та доступним для вихованців. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці диференційованих програм та інтегрованих дидактичних комплексів з навчання грамоти в умовах варіативності дошкільної освіти України.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Маліновська Н. В. Перші кроки грамоти: передшкільний вік : навч. посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 424 с.

2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. 2-ге вид. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.

3. Пасічник С. О. Формування фонетичної компетентності дітей дошкільного віку : метод. настанови. Красноград : ФОП Сирота Т. В., 2018. 108 с.

4. Товкач І. Є. Звуки. Букви. Читання : навч. посібник для дітей старшого дошкільного віку : у 2 ч. Ч. 2. Харків : Вид-во «Ранок», 2013. 80 с.

5. Шевцова О. А., Трембак К. С. Навчання елементів грамоти дітей старшого дошкільного віку. Харків : Вид. група «Основа», 2013. 140 с.

Пугачова Марія
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності А2 Дошкільна освіта
Глухівського НПУ імені Олександра Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Тітаренко С. А.

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація*. Проаналізовано психологічні виклики та можливості навчання англійської мови дітей дошкільного віку в сучасному освітньому середовищі. Обґрунтовано значення емоційної безпеки, ігрової діяльності, урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей, формування позитивної мотивації й підтримки психологічної стійкості дитини як визначених умов успішного іншомовного розвитку.*

Ключові слова*: дошкільний вік, англійська мова, психологічні виклики, психологічна стійкість, ігрова діяльність, мотивація, емоційна безпека, освітнє середовище.*

Вступ. Сучасні трансформаційні процеси у сфері дошкільної освіти зумовлюють посилення уваги до проблематики раннього навчання англійської мови. Відповідно до Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» [6], для дітей старшого дошкільного віку передбачено обов’язкове вивчення англійської мови в закладах дошкільної освіти. Закон України «Про дошкільну освіту» [7] визначає загальні засади

організації освітнього процесу, його дитиноцентрований та особистісно орієнтований характер. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження не лише змісту та методології навчання, а й психологічних умов його реалізації.

Дошкільник приходить на заняття з англійської мови не як «маленький учень», якому необхідно просто передати певний обсяг знань. Це дитина, для якої емоційний стан, стосунки з дорослим, відчуття безпеки та радість від самої діяльності безпосередньо впливають на готовність пізнавати нове. З огляду на це, ефективність раннього іншомовного навчання перебуває у прямій залежності від його узгодженості з віковими, емоційними та пізнавальними потребами вихованців.

Навчання англійської мови в дошкільному віці має також спиратися на онтогенетичні особливості мовленнєвого розвитку. С. А. Михальська зазначає, що мовленнєвий розвиток дошкільника має виразну вікову динаміку, яка виявляється у системному формуванні фонематичних, синтаксичних і семантичних компонентів мовлення [3]. Отже, організація іншомовної діяльності потребує диференційованого підходу з урахуванням віку, індивідуального темпу розвитку та попереднього мовленнєвого досвіду кожної дитини.

Основна частина. Одним із найважливіших психологічних викликів у навчанні англійської мови дошкільників є подолання страху помилки. Дитина дошкільного віку чутливо реагує на оцінку значущого дорослого та однолітків. Якщо кожна неправильна вимова чи невдала відповідь супроводжується акцентуванням уваги на помилці, дитина може поступово втрачати бажання говорити. Замість природного прагнення спробувати виникає обережність: краще промовчати, ніж помилитися.

Саме тому психологічна безпека є не другорядною умовою, а важливою передумовою іншомовного навчання. Дитині необхідно дати право на помилку, адже спроба говорити іноземною мовою сама по собі є кроком до навчання. Доброзичлива реакція педагога, підтримка мовленнєвої ініціативи, відсутність принизливого порівняння з іншими дітьми допомагають сформувати середовище, у якому дитина не боїться проявляти себе.

Провідним інструментом створення такого середовища є гра. І. Г. Губеладзе розглядає психологічні аспекти ігрової діяльності дошкільників у процесі вивчення іноземної мови та підкреслює її комунікативний потенціал [1]. Гра відповідає природним потребам дитини, дає змогу діяти, рухатися, фантазувати, взаємодіяти з іншими та водночас використовувати іншомовні слова й висловлювання.

У грі дитина не відчуває себе постійно перевірюваною. Її увага спрямована на персонажа, сюжет, рух, предмет чи партнера по взаємодії, а англійська мова стає засобом досягнення зрозумілої мети. У цьому полягає одна з психологічних переваг ігрового навчання: мовлення набуває для дитини особистісного сенсу.

Не менш важливим викликом є індивідуальна своєрідність дітей. Навіть у межах однієї вікової групи дошкільники можуть істотно відрізнятися за темпом мовленнєвого розвитку, обсягом уваги, особливостями пам'яті, комунікативною активністю, упевненістю в собі та попереднім досвідом взаємодії з англійською мовою. Для однієї дитини повторення слова перед групою є цікавою грою, тоді як для іншої воно може стати емоційно складним випробуванням.

Тому педагогові важливо бачити за навчальним завданням конкретну дитину. Індивідуалізація в дошкільному навчанні не обов'язково означає створення окремої програми для кожного вихованця. Передусім це готовність педагога помічати різний темп, давати дитині час на відповідь, пропонувати різні способи участі та підтримувати навіть невеликі кроки вперед. Такий підхід допомагає зберегти позитивне ставлення дитини до власних можливостей.

Особливого значення набуває психологічна стійкість дошкільника. В умовах тривалої суспільної невизначеності та впливу стресових чинників дитина потребує освітнього середовища, яке не посилює емоційне напруження, а допомагає його

долати. Т. О. Піроженко та Л. І. Соловйова розглядають психологічну стійкість старшого дошкільника як важливу особистісну якість, пов'язану зі здатністю зберігати емоційний баланс і продуктивність діяльності в умовах невизначеності [4; 5].

У цьому контексті заняття з англійської мови можуть виконувати не лише навчальну, а й підтримувальну функцію. Передбачувана структура заняття, доброзичлива атмосфера, знайомі ритуали початку й завершення, рухливі ігри, пісні, казкові сюжети та позитивна взаємодія допомагають дитині відчувати стабільність. Водночас важливо пам'ятати: педагог не має перетворювати заняття з англійської мови на психологічну терапію. Його завдання – створити такі умови навчання, за яких дитина почуватиметься прийнятою, захищеною та здатною до активної участі.

Важливу роль у цьому процесі відіграє мотивація. Для дошкільника значущим є передусім безпосередній інтерес до того, що відбувається тут і зараз. Дитина охочіше повторює іншомовне слово, якщо воно потрібне їй для гри, пісні, руху, спілкування з персонажем або виконання цікавого завдання. Тому мотивація до англійської мови формується не стільки через пояснення її майбутньої користі, скільки через позитивний досвід взаємодії з мовою вже сьогодні.

Пісні, римівки, лічилки, рухливі ігри, казки, рольові ситуації, ляльковий театр та інші види діяльності дають дитині можливість багаторазово зустрічатися з мовним матеріалом у різних контекстах. При цьому важливим є не механічне повторення, а емоційна залученість дитини. Якщо англійська мова пов'язується з радістю, відкриттям, спільною грою та відчуттям власного успіху, формується позитивний досвід, який може стати основою подальшого навчання.

Нові можливості створює й цифрове освітнє середовище. О. В. Хомишак досліджує використання цифрових ресурсів у створенні англомовного освітнього середовища для дошкільників та звертає увагу на потенціал ігор, мультфільмів, відеоматеріалів та інших цифрових засобів [2]. Такі ресурси можуть підсилювати наочність, урізноманітнювати діяльність і підтримувати інтерес дитини.

Водночас цифрові технології не повинні витісняти живу взаємодію. Для дошкільника важливо не лише почути слово з екрана, а й побачити реакцію педагога, відповісти іншій дитині, повторити слово в русі, пограти, посміхнутися, поставити запитання. Тому цифровий ресурс доцільно розглядати як інструмент, який доповнює, а не замінює людське спілкування.

Центральною фігурою у створенні психологічно сприятливого середовища залишається педагог. Його професійна майстерність виявляється не тільки у знанні англійської мови та методів її навчання, а й у здатності відчувати емоційний стан дитини. Іноді за мовчанням стоїть не відсутність знань, а сором; за відмовою виконувати завдання – втома; за небажанням повторювати слово – страх помилитися. Уміння побачити це і відповідно змінити спосіб взаємодії є важливою складовою педагогічної компетентності.

Підтримувальний стиль спілкування, схвалення спроби, а не лише правильного результату, доброзичливий зворотний зв'язок і створення ситуацій успіху допомагають формувати у дитини відчуття власної спроможності. Для дошкільника переживання «у мене виходить» часто є важливішим за кількість правильно названих слів. Саме з таких невеликих успіхів поступово формується готовність пробувати знову, не боятися складності та вступати в іншомовну взаємодію.

Отже, психологічні виклики раннього навчання англійської мови можуть бути перетворені на можливості розвитку. Страх помилки потребує не посилення контролю, а психологічно безпечного середовища; індивідуальні відмінності – гнучкості та педагогічної чутливості; емоційне напруження – передбачуваної та підтримувальної організації діяльності; зниження мотивації – змістовної гри й позитивного досвіду взаємодії з мовою.

Важливо також переосмислити критерії результативності раннього іншомовного навчання. Для дошкільника успіх не варто вимірювати лише кількістю засвоєних слів чи правильністю граматичних конструкцій. Не менш цінними результатами є бажання слухати й говорити англійською, готовність спробувати ще раз після помилки, позитивне ставлення до іншої мови, відчуття власної спроможності та довіра до педагога. Саме ці психологічні передумови створюють міцний фундамент для подальшого мовного розвитку дитини.

Висновки. Навчання англійської мови дітей дошкільного віку має ґрунтуватися на розумінні того, що мовленнєвий розвиток неможливо відокремити від емоційного благополуччя дитини. Основними психологічними викликами є страх помилки, індивідуальні відмінності у темпі розвитку, ризик зниження мотивації та вплив стресових чинників сучасного середовища.

Водночас кожен із цих викликів містить можливість для вдосконалення освітньої практики. Гра, психологічна безпека, підтримувальна взаємодія, індивідуалізація, позитивна мотивація та педагогічно виважене використання цифрових ресурсів дають змогу створити умови, у яких англійська мова стає для дитини не джерелом страху чи примусу, а природним засобом пізнання, спілкування та самовираження.

Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення диференційованих психологічних умов організації іншомовного навчання дітей з урахуванням їхнього емоційного стану, рівня психологічної стійкості, мовленнєвого розвитку та індивідуальних освітніх потреб.

Список використаних джерел

1. Губеладзе І. Г. Психологічні аспекти ігрової діяльності дошкільників у процесі вивчення іноземної мови. Київ : Інститут розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 13 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705598/

2. Хомишак О. В. Creating an English-speaking digital learning environment for preschoolers: linguodidactic aspect. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol. 99, No. 1. P. 28–48. DOI: 10.33407/itlt.v99i1.5432.

3. Михальська С. А. Психологічні особливості мовленнєвого розвитку дошкільників у різний віковий період. *Проблеми сучасної психології*. 2008. Вип. 1. С. 164–170.

4. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І. Психологічна стійкість дитини старшого дошкільного віку: дослідницький погляд. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2026. Т. 8, № 1. С. 1–7. DOI: 10.37472/v.naes.2026.8153.

5. Психологічна стійкість дитини дошкільного віку: визначення та підтримка розвитку : підручник / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова, І. І. Карабаєва, Т. Л. Гурковська, О. І. Федорчук ; за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 162 с.

6. Про застосування англійської мови в Україні : Закон України від 04.06.2024 № 3760-IX База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3760-20 (дата звернення: 07.09.2026).

7. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 07.09.2026).

Репіна Валентина,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У тезах розкрито педагогічний потенціал сторітелінгу як засобу розвитку мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку. Обґрунтовано педагогічні умови його використання для стимулювання мовленнєвої ініціативності, розвитку зв'язного мовлення, комунікативної взаємодії та мовленнєвої творчості дітей.*

Ключові слова: *мовленнєва активність, сторітелінг, діти старшого дошкільного віку, мовленнєвий розвиток, зв'язне мовлення, мовленнєва ініціативність, мовленнєва творчість, дошкільна освіта.*

Вступ. Одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти є створення умов для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини, формування її здатності вільно спілкуватися, висловлювати власні думки, почуття та враження, ініціювати й підтримувати взаємодію з однолітками та дорослими. Базовий компонент дошкільної освіти визначає мовленнєву компетентність як здатність дитини продукувати власні висловлювання відповідно до різних ситуацій спілкування [1].

Особливої актуальності проблема набуває у старшому дошкільному віці, коли розширюється коло соціальних контактів дитини, удосконалюється діалогічне й монологічне мовлення, формується здатність послідовно передавати зміст подій та створювати власні висловлювання. Водночас важливим є не лише засвоєння дитиною мовних засобів, а й її бажання та готовність активно користуватися ними у спілкуванні.

Основна частина. У психолого-педагогічних дослідженнях мовленнєва активність розглядається у взаємозв'язку з мовленнєвою діяльністю, комунікативною компетентністю, мовленнєвою ініціативністю та самостійністю дитини. А. Богуш та Н. Гавриш наголошують на діяльнісному й комунікативному характері оволодіння мовленням у дошкільному віці [2]. А. Іншаков, аналізуючи зміст поняття «мовленнєва активність», пов'язує його з активним використанням дитиною мовлення у різних ситуаціях діяльності та спілкування [3].

У межах дослідження мовленнєву активність дітей старшого дошкільного віку розглядаємо як інтегративну характеристику мовленнєво-комунікативної діяльності дитини, що виявляється в позитивній мотивації до спілкування, самостійному ініціюванні та підтриманні мовленнєвої взаємодії, змістовності й зв'язності висловлювань, а також готовності творчо використовувати мовлення для вираження власних думок, почуттів, вражень і задумів.

Одним із перспективних засобів активізації мовлення дошкільників є сторітелінг – створення, розповідання, обговорення та інтерпретація історій. Його педагогічна цінність полягає в тому, що дитина виступає не лише слухачем, а й активним учасником мовленнєво-творчої діяльності. Вона може визначати персонажів, місце подій, проблему, способи її розв'язання, прогнозувати розвиток сюжету та створювати власне завершення історії.

Дослідження R. Isbell та співавторів засвідчує позитивний потенціал розповідання історій для розвитку усного мовлення дітей дошкільного віку [4]. У

дослідженні A. Nicolopoulou та співавторів показано можливості практик створення й розігрування дитячих історій для підтримки розвитку наративних і соціально-комунікативних умінь дошкільників [5]. Отже, сторітелінг створює природну ситуацію, у якій мовлення необхідне дитині для реалізації власного задуму та взаємодії з іншими.

На основі теоретичного аналізу визначено педагогічні умови ефективного використання сторітелінгу для розвитку мовленнєвої активності старших дошкільників. До них віднесено: систематичне включення сторітелінгу в різні види освітньої та самостійної діяльності дітей; створення емоційно сприятливого та комунікативно насиченого середовища, яке стимулює мовленнєву ініціативу; використання різноманітних візуальних, ігрових і творчих опор для створення та розповідання історій; диференціацію мовленнєво-творчих завдань з урахуванням індивідуальних можливостей та освітніх потреб дітей.

Практична реалізація зазначених умов може здійснюватися через поступове ускладнення мовленнєво-творчих завдань: від слухання та доповнення готової історії – до зміни її сюжету, створення розповіді за візуальними опорами, самостійного конструювання історій, колективного сторітелінгу та драматизації. Доцільним є використання карток «Герой – місце – подія – проблема – допомога – завершення», сюжетних картинок, предметів, іграшок та схем-підказок. При цьому обсяг педагогічної допомоги поступово зменшується відповідно до зростання мовленнєвої самостійності дитини.

Висновки. Отже, сторітелінг має значний педагогічний потенціал для розвитку мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку, оскільки забезпечує мотивоване включення дитини в мовленнєву взаємодію, сприяє розвитку зв’язності та послідовності висловлювань, стимулює мовленнєву ініціативність і творчість. Ефективність його використання передбачає систематичність, емоційно сприятливе комунікативне середовище, застосування різноманітних опор і диференціацію завдань. Перспективним напрямом подальшої роботи є практична реалізація розробленої системи мовленнєво-творчих завдань та оцінювання її впливу на розвиток мовленнєвої активності старших дошкільників.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (нова редакція) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
3. Іншаков А. Є. Визначення сутності і змісту поняття «мовленнєва активність» дітей дошкільного віку в наукових дослідженнях. Педагогіка вищої та середньої школи. 2016. № 3 (49). С. 240–247. DOI: 10.31812/pedag.v49i0.1199.
4. Isbell R., Sobol J., Lindauer L., Lowrance A. The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. Early Childhood Education Journal. 2004. Vol. 32, No. 3. P. 157–163. DOI: 10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3.
5. Nicolopoulou A., Cortina K. S., Ilgaz H., Cates C. B., de Sá A. B. Using a Narrative- and Play-Based Activity to Promote Low-Income Preschoolers’ Oral Language, Emergent Literacy, and Social Competence. Early Childhood Research Quarterly. 2015. Vol. 31. P. 147–162. DOI: 10.1016/j.ecresq.2015.01.006.

Рубанович Наталія,
ЗДО №1 «Пізнайко»
Славутської міської ради
Хмельницької області

МЕТАФОРИЧНІ АСОЦІАТИВНІ КАРТИ ТА ІГРИ З НИМИ У ПРАКТИЦІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГАМИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ФАХІВЦЯМИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. *У статті розглянуто можливості використання метафоричних асоціативних карт та ігор із ними у практичній діяльності педагогів закладів дошкільної освіти та фахівців корекційно-розвивального спрямування. Розкрито сутність метафоричних асоціативних карт, охарактеризовано їх основні види та визначено особливості використання відповідно до змісту Базового компонента дошкільної освіти. Проаналізовано можливості інтеграції МАК у реалізацію особистісного, фізкультурного, мовленнєво-комунікативного, соціально-громадянського, математичного, природничо-екологічного, предметно-технологічного та мистецького напрямів. Охарактеризовано методику застосування метафоричних асоціативних карт вихователем і логопедом, зокрема в індивідуальній, підгруповій та груповій роботі. Визначено роль МАК у стимулюванні мовленнєвої активності, розвитку асоціативного й образного мислення, творчості, емоційного самовираження та комунікативних умінь дітей дошкільного віку. Обґрунтовано доцільність використання метафоричних асоціативних карт як додаткового ігрового, наочного та комунікативного засобу в освітній і корекційно-розвивальній діяльності.*

Ключові слова: *метафоричні асоціативні карти, дошкільна освіта, вихователь, логопед, корекційно-розвивальна робота, мовленнєвий розвиток, асоціативне мислення, гра, дошкільники.*

Сучасна система дошкільної освіти України орієнтується на створення умов для всебічного розвитку дитини, набуття нею життєво необхідних компетентностей та активного включення в різні види діяльності. Закон України «Про освіту» визначає основні засади освітнього процесу, зокрема його спрямованість на розвиток особистості та формування компетентностей, необхідних для подальшої самореалізації [2]. Водночас Базовий компонент дошкільної освіти, затверджений наказом МОН України від 12 січня 2021 року № 33, ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному, особистісно орієнтованому та інтегрованому підходах, а також визначає гру як провідний вид діяльності дитини дошкільного віку [2].

У цьому контексті важливим завданням педагога є добір таких засобів, які не обмежують дитину відтворенням готової інформації, а спонукають її до спостереження, міркування, спілкування, творчого самовираження та самостійного вибору. Одним із таких додаткових інструментів можуть бути метафоричні асоціативні карти (МАК), які доцільно інтегрувати в освітню та корекційно-розвивальну діяльність відповідно до мети конкретного заняття. Базовий компонент орієнтує педагогів на набуття дитиною досвіду в різних видах діяльності та на формування компетентностей як поєднання знань, умінь, ставлень і здатності застосовувати набутий досвід [12].

Метафоричні асоціативні карти являють собою набори карток із зображеннями, словами, символами або їх поєднаннями, зміст яких не обмежується одним наперед визначеним тлумаченням. За словами І. Кіндрат, значення конкретної карти виникає у процесі її сприймання та пов’язується з особистим досвідом, уявленнями й асоціаціями того, хто її розглядає. Саме тому одна й та сама карта може викликати у

дітей різні образи, емоції, сюжети та варіанти пояснення. У педагогічній роботі така особливість може використовуватися для створення проблемної ситуації, стимулювання діалогу, розвитку уяви, мовлення та самостійного висловлення. Важливо при цьому не вимагати від дитини «правильного» трактування зображення, а приймати запропоновану нею інтерпретацію як вихідну точку для подальшої діяльності [3].

С. Яланська підкреслює, що МАК можуть відрізнятися за змістом, характером зображень і призначенням. У практиці використовуються портретні карти із зображеннями людей та персонажів, сюжетні карти, на яких представлено певну ситуацію або дію, природничі карти із зображеннями рослин, тварин і природних явищ, ресурсні карти з образами місць, предметів і символів, що асоціюються з позитивними переживаннями, абстрактні карти з кольорами, формами та композиціями, вербальні карти зі словами або висловами, а також тематичні й комбіновані колоди. Для дошкільників особливо доцільними є карти, на яких зображення є зрозумілими, емоційно нейтральними або позитивними, не перевантаженими деталями й такими, що допускають різні варіанти інтерпретації [6].

Потенціал МАК може реалізовуватися в межах усіх основних освітніх напрямів, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти. У сфері особистісного розвитку карти допомагають дитині говорити про себе, власний настрій, бажання, інтереси, сильні сторони та переживання. Наприклад, після вибору карти із персонажем або певним образом педагог може запропонувати пояснити: «Що тобі подобається в цій картинці?», «Який у неї настрій?», «Що вона нагадує тобі?». Через такі завдання дитина вчиться визначати й вербалізувати власні стани, усвідомлювати індивідуальні вподобання та презентувати себе. Це відповідає спрямованості дошкільної освіти на особистісне становлення та врахування індивідуального досвіду дитини [6].

І. Кіндрат зазначає., що к фізкультурному напрямі МАК можуть виконувати роль ігрового стимулу для рухової діяльності. Карта із зображенням тварини може стати основою для завдання «Покажи, як рухається цей герой», карта із природним явищем — для моделювання руху вітру, дощу чи хвиль, а кілька карт можуть визначати послідовність рухового маршруту. Поєднання образу із руховою дією дозволяє урізноманітнювати фізичну активність та підтримувати інтерес дітей [32].

Особливо широкими В. Щербина та М. Шопіна вважають можливості МАК у мовленнєво-комунікативному напрямі. Сюжетні карти можуть використовуватися для називання предметів і дій, опису персонажів, складання речень, діалогів, переказів та самостійних історій. Дитині можна запропонувати визначити, хто або що зображено на картці, що відбувається, чому це відбувається і що може статися далі. Поступово від простого опису переходять до встановлення причинно-наслідкових зв’язків та побудови зв’язного висловлювання. Вербальні МАК можуть застосовуватися для уточнення значення слів, добору ознак, антонімів, синонімів, узагальнювальних понять і побудови речень. Для дитини з мовленнєвими труднощами зображення може виступати додатковою опорою, яка полегшує початок висловлювання та його розгортання [5].

І. Кіндрат у констатує, що у соціально-громадянському напрямі карти дають змогу моделювати ситуації взаємодії та обговорювати правила поведінки. На основі сюжетних зображень можна запропонувати дітям визначити, хто потребує допомоги, як можна підтримати іншу людину, чому важливо домовлятися, як вирішити конфлікт мирним способом. Особливу цінність мають картки з неоднозначними ситуаціями, адже вони не задають єдиної відповіді й спонукають дітей аргументувати власне бачення. Така робота узгоджується з орієнтацією Базового компонента на соціальну взаємодію, емоційне благополуччя, співпрацю та набуття дитиною власного соціального досвіду [3].

В. Щербина та М. Шопіна вважають, що у математичному напрямі МАК можуть використовуватися як основа для лічби, порівняння, групування, встановлення послідовності та просторових відношень. На картках можна знаходити й рахувати предмети, порівнювати їх за кількістю або величиною, визначати розташування об'єктів, встановлювати логічну послідовність подій. Серія сюжетних карток може стати матеріалом для завдань на встановлення того, що відбулося спочатку, що відбувається потім і чим завершується ситуація. Таким чином, асоціативний матеріал поєднується з логіко-математичною діяльністю та створює для дитини зрозумілий ігровий контекст [5].

У природничо-екологічному напрямі доцільно використовувати тематичні карти із природними об'єктами, рослинами, тваринами, порами року та природними явищами. Дитина може визначати, де живе певна тварина, що потрібно рослині для життя, які зміни відбуваються в природі, як людина може поводитися відповідально щодо довкілля. С. Яланська вказує, що особливо продуктивними є завдання на встановлення зв'язків: «Що станеться, якщо…?», «Як допомогти?», «Що потрібно зберегти?». У такий спосіб карта не просто ілюструє тему, а стає стимулом для міркування та формування відповідального ставлення до природи. Природничо-екологічний зміст безпосередньо пов'язаний із відповідним напрямом Базового компонента — «Дитина в природному довкіллі» [6].

На думку І. Кіндрат, предметно-технологічний напрям може реалізовуватися через карти із зображеннями предметів, матеріалів, інструментів і результатів діяльності. Педагог пропонує дитині визначити призначення предмета, назвати матеріал, із якого він виготовлений, пояснити правила користування або відтворити послідовність дій. Серія карток може задавати алгоритм нескладної практичної діяльності: вибір матеріалів, підготовка робочого місця, виконання дії та отримання результату. Це сприяє поєднанню пізнавального завдання з практичною активністю дитини [3].

С. Яланська стверджує, що використання МАК у мистецькому напрямі відкриває можливості для творчої інтерпретації образів. Карта може стати поштовхом до малювання, ліплення, створення аплікації, драматизації або музичної імпровізації. Дитині можна запропонувати передати побачений на картці настрій за допомогою кольору, придумати зовнішність персонажа, намалювати продовження сюжету або показати образ за допомогою рухів. Така діяльність відповідає ідеї розвитку творчості та самовираження дитини, а сама карта виконує функцію образного стимулу, а не зразка, який необхідно точно відтворити [6].

У практиці вихователя застосування МАК доцільно організовувати як цілісну послідовність: спочатку педагог визначає освітню мету, потім добирає відповідні карти, створює ситуацію для їх розглядання, організовує асоціативне реагування та переводить його в конкретну діяльність. На початковому етапі дитині надають час для самостійного розглядання карти. Після цього використовують відкриті запитання: «Що ти бачиш?», «Що тут відбувається?», «Що могло статися перед цим?», «Що буде далі?», «Як ти це зрозумів?». Для молодших дошкільників переважають завдання на називання предметів, кольорів, дій та емоцій, а для старших — на пояснення причин, прогнозування та створення власних сюжетів. МАК можуть застосовуватися індивідуально, у парах і підгрупах, а також поєднуватися з малюванням, конструюванням, руховими та театралізованими завданнями. Такий підхід відповідає орієнтації Базового компонента [1] на навчання через гру та активну діяльність дитини.

У діяльності логопеда МАК доцільно використовувати насамперед як наочну та комунікативну опору. Роботу З. Мацюк та М. Фенко пропонують спрямовувати на збагачення словника, удосконалення граматичної будови мовлення, розвиток фразового та зв'язного мовлення, формування вміння підтримувати діалог.

Наприклад, за однією картиною дитина спочатку називає предмети та дії, потім складає окремі речення, відповідає на запитання, а на завершальному етапі самостійно створює коротку історію. У грі «Історія з трьох карток» кілька сюжетів поєднуються в послідовну розповідь; у грі «Картка говорить» дитина складає висловлювання від імені персонажа; у грі «Що змінилося?» порівнює два зображення та формулює відповідні речення. Для дітей із мовленнєвими порушеннями кількість карток, обсяг мовленнєвого матеріалу та складність запитань збільшують поступово [4].

Також З. Мацюк та М. Фенко додають, що, використовуючи МАК у корекційно-розвивальній роботі, логопед враховує індивідуальні можливості дитини, її мовленнєвий досвід, темп реагування та здатність до самостійного висловлення. Доцільними є великі й чіткі зображення без надлишкової кількості деталей; інструкції формулюють коротко й зрозуміло, а за потреби повторюють або доповнюють показом способу виконання. Одну й ту саму карту можна використовувати на різних етапах: спочатку для називання зображеного, потім для побудови речень, а надалі — для створення самостійного висловлювання. Важливо, щоб педагог не нав'язував дитині власного тлумачення образу й не перетворював роботу з МАК на перевірку «правильності» асоціації [4].

Отже, метафоричні асоціативні карти можуть бути ефективним додатковим засобом організації освітньої та корекційно-розвивальної діяльності в закладі дошкільної освіти. Їхня цінність полягає в можливості поєднувати в одному завданні образне сприймання, асоціативне мислення, мовлення, емоційне реагування, пізнавальну й творчу активність. Використання МАК може бути інтегроване в особистісний, фізкультурний, мовленнєво-комунікативний, соціально-громадянський, математичний, природничо-екологічний, предметно-технологічний і мистецький напрями, визначені змістом сучасної дошкільної освіти.

Водночас результативність роботи визначається не самим фактом використання карт, а відповідністю їх змісту меті заняття, віковим та індивідуальним можливостям дітей, характером педагогічних запитань і способом подальшого використання отриманих асоціацій у діяльності. У практиці вихователя МАК доцільно розглядати як інструмент ігрової та пізнавальної взаємодії, а в роботі логопеда — як додаткову опору для мовленнєвого продукування й корекційного впливу. Такий спосіб їх використання узгоджується з компетентнісною, діяльнісною та особистісно орієнтованою логікою Базового компонента дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL : https://surl.li/olhilg (дата звернення: 04.08.2026).
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VII. URL : https ://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
3. Кіндрат І. Асоціативні карти в освітній роботі. Київ : 2023, ВГО «АПДО», ЮНІСЕФ. 16 с.
4. Мацюк З., Фенко М. Мак-техніки – інноваційний засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Acta Paedagogica Volynienses. 2023. Вип. 3. С.10–16.
5. Щербина В.М., Шопіна М.О. Щасливі діти, задоволені дорослі : порадник з розвитку та виховання дітей дошкільного віку. Київ : ТОВ «Прінт Нау», 2025. 132 с.
6. Яланська С.П. Креативність, творчість особистості в складних життєвих умовах: ресурс метафоричних асоціативних зображень. Психологічні проблеми творчості : зб. матеріалів XXII Міжнар. наук.-практ. конф.,23 лип. 2022 р., м. Київ, 2022. С.

Семенович Віталія,
вихователь ЗДО №3 «Дзвіночок»
міста Нетішина
Хмельницької області

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У тезах розкрито досвід використання театралізованої діяльності як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. На прикладі заняття за українською народною казкою «Рукавичка» проаналізовано прийоми активізації діалогічного й монологічного мовлення дошкільників, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Визначено педагогічні умови ефективної організації театралізованої діяльності в закладі дошкільної освіти.*

Ключові слова: *театралізована діяльність, зв'язне мовлення, старший дошкільний вік, казка «Рукавичка», інклюзивна освіта, мовленнєва компетентність.*

Вступ. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку є одним з пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти, оскільки саме зв'язне мовлення забезпечує успішну комунікацію дитини та її готовність до навчання в школі. Формування мовленнєвої компетентності визначено одним з ключових освітніх напрямів у Базовому компоненті дошкільної освіти [1]. Серед ефективних засобів розвитку мовлення дошкільників дослідники виокремлюють театралізовану діяльність, яка поєднує мовленнєве, емоційне та творче виховання дитини [2; 3]. Мета тез — на основі власного педагогічного досвіду розкрити потенціал театралізованої діяльності у розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників.

Основна частина. А. М. Богуш зазначає, що зв'язне мовлення формується найбільш продуктивно в умовах живої мовленнєвої практики, коли дитина не відтворює завчений текст, а самостійно будує висловлювання відповідно до ситуації спілкування [2]. Театралізована гра створює саме таку природну мовленнєву ситуацію: дитина говорить від імені персонажа, вступає в діалог з іншими дійовими особами, підпорядковує репліку сюжетній логіці. Дослідники також підкреслюють, що театралізована діяльність активізує водночас діалогічне мовлення, словниковий запас, інтонаційну виразність та зв'язність висловлювання дошкільників [3].

Практичну реалізацію цих положень демонструє атестаційне заняття «У чарівному лісі. Казка «Рукавичка»», проведене в старшій групі спільно з асистентом вихователя. Заняття розпочалося зі створення мовленнєвої ситуації: вихователь «знаходить» рукавичку і пропонує дітям висловити припущення, кому вона могла б належати. Діти самостійно будують гіпотези та обґрунтовують їх, що активізує мовленнєву творчість.

Мовленнєво-рухова розминка «Звірята прокидаються» розвиває звуковимову й інтонаційну виразність, готуючи дітей до входження в образ персонажа. У ході власне театралізації діти по черзі «заходять» у рукавичку, промовляючи репліки своїх героїв; кульмінаційний момент — поява песика, якому звірята пропонують залишитися з ними та розповідають вірші. Такий гуманний поворот сюжету дав змогу органічно включити в спільну діяльність дітей з особливими освітніми потребами: за індивідуальної підтримки асистента вихователя вони декламували вірші нарівні з іншими дітьми, що забезпечило принцип рівної участі кожної дитини.

Чергування видів діяльності — рухова пауза, пальчикова гімнастика, виготовлення виробів з геометричних фігур — утримувало стійку увагу й мотивацію дітей упродовж заняття. На завершальному етапі рефлексії діти самостійно,

розгорнутими реченнями відповідали на запитання про зміст казки, її персонажів і мораль, що засвідчило позитивну динаміку розвитку зв'язного мовлення.

Висновки. Досвід проведення заняття за казкою «Рукавичка» підтверджує, що театралізована діяльність є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку: вона стимулює діалогічне й монологічне мовлення, збагачує словниковий запас, розвиває інтонаційну виразність. Інтеграція театралізації з руховою та продуктивною діяльністю сприяє стійкій мотивації дітей, а злагоджена співпраця вихователя з асистентом забезпечує доступність такої діяльності для кожної дитини, зокрема з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти : Наказ М-ва освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 15.09.2026).

2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : Ранок, 2011. 176 с.

3. Колеснік К., Комарівська Н., Карук І., Пахальчук Н. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами театралізації. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2022. Вип. 2(17). С. 104–115.

Сімчук Наталія,
вихователь ЗДО № 7
міста Нетішина
Хмельницької області

КУБИК БЛУМА – НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ЗАПИТАННЯ

Анотація. *У статті висвітлено актуальність, методичні та практичні аспекти впровадження інноваційної технології Кубик Блума, як дієвого інструмента для розвитку критичного мислення, зв'язного мовлення та пізнавальної активності дітей дошкільного віку в освітньому процесі ЗДО.В основу методики покладено відому таксономію педагогічних цілей Бенджаміна Блума, яка трансформується вігрову та інтерактивну форму «навчання через запитання».*

Ключові слова: *дошкільна освіта, таксономія, кубик Блума, критичне мислення, мовленнєвий розвиток, інноваційні технології, навчання через запитання.*

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується пошуком та використанням нових ефективних методів, інноваційних технологій,спрямованих на формування активної, компетентної та творчої особистості дитини, У дитини нового покоління, в умовах стрімкого збільшення обсягів інформації, ключовою навичкою стає уміння аналізувати, оцінювати та застосовувати отримані дані, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що є фундаментом до подальшого успішного навчання в школі.

Однією з таких інноваційних технологій, яка забезпечує активну участь дитини в освітньому процесі є Кубик Блума – універсальний інструмент, який допомагає організувати навчання через систему запитань.

Основна частина. Теоретичною основою даної технології є розроблена у 1056 році таксономія навчальних цілей американського психолога і педагога Бенджаміна Блума, який визначив основні рівні пізнавальної діяльності людини: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінювання. Його ідея стала однією із найважливіших

у світовій педагогіці та лягла в основу сучасних підходів до розвитку критичного мислення дітей.

Проблему застосування запитальних методів навчання та розвитку критичного мислення досліджували також відомі зарубіжні науковці такі як: Дж. Стіл, К. Мередіт,Ч. Темпл. Вони довели, що вміння формулювати відповіді на запитання різних рівнів складності є основою формування самостійного та гнучкого мислення.

В українському освітньому просторі концептуальні засади розвитку мислення та активного мовлення закладено в працях науковців та методистів: О. Пометун, Т. Релих, І. Сущенко та Н.Вуліної. Сучасні дослідники в контексті реалізації Базового компонента дошкільної освіти та орієнтації на наступність із Новою українською школою розглядають цей інструмент у таких аспектах: гейміфікація та емоційне благополуччя. У публікаціях українських авторів Т. Молод та К. Чубенко кубик розглядається як яскрава ігрова технологія,яка знижує рівень тривожності та перетворює звичайну бесіду на інтерактивну гру. Наступний аспект – диференційний підхід, який передбачає, що кожна дитина може давати відповідь на запитання відповідно до свого рівня комунікативного розвитку. Ще один аспект – це інтеграція в тематичні тижні ЗДО. У своїх практичних кейсах Ж. Васильєва та своїх розробках Т. Генацька підтверджують позитивний вплив інструменту на формування уявлень про довкілля через активізацію особистого досвіду дитини. [3,5].

Кубик Блума – це інтерактивний дидактичний засіб, що складається з кубиків, кожна грань яких містить пізнавальну або мовленнєву дію на яку дитина має відреагувати та відповісти на запитання чи виконати завдання.

Алгоритм роботи з кубиком є простий та динамічний – вихователь або дитина кидає кубик. Верхня грань визначає напрямок мислення та тему, яка вивчається або закріплюється (це може бути природне явище, математичне и економічне питання, морально-етична ситуація тощо), аналізується через призму того слова, яке випало на верхній грані. Це означає, що дії не відбуваються послідовно, а з’являються несподівано, розвиваючи гнучкість, увагу, мовлення та інтерес до пізнання.

Методичний зміст кожної грані та приклади реалізації:

Грань «Назви» передбачає актуалізацію базових знань, тренування пам’яті, репродуктивне відтворення фактів. (Наприклад, «Назви всіх тварин, які потрапили до рукавички в казці «Рукавичка», «Назви три предмети/тварини/рослини/техніку, що належить до певної теми»).

Грань «Чому» – передбачає формування причинно-наслідкових зв’язків, аналітичного мислення та логіки. («Чому не відбувається саме так, а не інакше?», «Чому це важливо для людей/тварин/природи?).

Грань «Поясни» – розвиток зв’язного мовлення, вміння аргументувати, дивитися на речі з різних сторін. («Поясни, як це працює, або як це використовують?»).

Грань «Запропонуй» передбачає стимулювання ініціативності, вміння застосовувати знання на практиці, пошук рішень. («Запропонуй новий варіант використання», «Запропонуй спосіб, як допомогти цьому персонажу/тварині/предмету»).

Грань «Придумай» – розвиток креативності, творчої уяви,фантазії, нестандартного мислення.(«Придумай інший кінець події або ситуації», «Придумай новий вигляд або властивість цього об’єкта»).

Грань «Поділись» – емоційний розвиток, виявлення особистісного ставлення, емпатії, рефлексії. («Поділись, що ти відчуваєш, коли бачиш це або уявляєш ситуацію»).

Таким чином, один кубик – це ціла система розвитку мислення. [2].

Кубик Блума можна ефективно застосовувати на заняттях з розвитку мовлення, під час читання художньої літератури, у пізнавально-дослідницькій діяльності, під час спостережень у природі, в індивідуальній роботі з дітьми.

Також варто враховувати вікові особливості: у молодшому дошкільному віці вихователь, формуючи запитання, адаптує їх під наочний матеріал, а замість тексту на грані кубика можна наклеювати символічні картинки – підказки (наприклад, знак запитання для «Чому», смайлик для «Поділись»). У старшому дошкільному віці діти вже можуть самі формулювати запитання один одному, перетворюючи заняття на інтерактивний діалог, де вихователь виступає не контролером, а партнером по грі.

Запитання під час гри з кубиком формулюються чітко,коротко та без термінів, важких для розуміння дітей. Якщо дитина вагається, педагог може допомогти навідними фразами: «Як ти думаєш…», «Що ще може бути?». У творчих випадках («Придумай», «Поділись», «Запропонуй») допускаються різні варіанти. Відповідь не обов'язково має бути єдино правильною.

Для успішного впровадження технології в освітній процес ЗДО особливу увагу варто приділяти технічному виконанню дидактичного матеріалу. Кубик має бути безпечним, яскравим та довговічним. Найкраще використати легкий поролон, щільний картон. Оптимальний розмір – 20*20 см. Великий розмір дозволяє тримати фокус уваги всієї групи дітей під час колективних занять. Кожну грань доцільно пофарбувати в окремий колір. Також доцільно обтягнути кубик прозорою плівкою або зробити прозорі кишеньки, щоб легко змінювати опорні картинки під конкретну тему заняття. [4].

Висновок. Отже, Кубик Блума – це доступний, універсальний і водночас сучасний метод, який робить навчання ігровим, допомагає мислити, а не просто відповідати та відповідає вимогам сучасної дошкільної освіти. Використовуючи дану інноваційну технологію у своїй робот, ми отримуємо дитину, яка думає, аналізу та не боїться висловлювати власну думку.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. Київ, 2021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21

2. Кубики Блума для дошкільнят: дидактичні матеріали для розвитку мовлення та критичного мислення дітей за методикою Бенджаміна Блума. Дидактичні ігри Anelok. URL: https://anelok.in.ua/

3. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98.

4. Розвиток критичного мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку за допомогою прийому «Кубик Блума». Освіта.ua. URL: https://osvita.ua/

5. Таксономія Блума в сучасній освіті: від теорії до практики розвитку мислення. Педагогічний портал. URL: https://pedahoh.com.ua/

Слива Олена,
вихователь ЗДО № 15 «Джерельце»
Кам'янець – Подільської міської ради
Хмельницької області

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. *У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку самостійності дітей дошкільного віку в умовах трансформації сучасної дошкільної освіти. Розкрито потенціал інноваційних педагогічних підходів, зокрема дитиноцентризму, педагогіки Монтессорі, проєктно-дослідницької, ігрової,*

STREAM- та цифрової діяльності. Визначено педагогічні умови, за яких інновації сприяють формуванню самостійності, ініціативності, відповідальності та здатності дитини до вибору. Окреслено ризики формального використання інноваційних технологій та визначено роль педагога у створенні середовища, що підтримує активну позицію дитини.

***Ключові слова**: дошкільна освіта, самостійність, інновації, інноваційні педагогічні технології, дитиноцентризм, педагогіка Монтессорі, освітнє середовище, педагогічна взаємодія.*

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти України характеризується переосмисленням цілей, змісту та способів організації освітнього процесу. Чинний Закон України «Про дошкільну освіту» № 3788-IX визначає дошкільну освіту як цілісний процес розвитку, виховання, навчання та соціалізації дитини [1]. Новий Державний стандарт дошкільної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2025 року № 1557, орієнтує систему на формування компетентностей і досягнення визначених результатів розвитку дитини [2]. Постанова набирає чинності 1 вересня 2027 року, що робить сучасний перехідний період важливим етапом професійного осмислення нових підходів [2].

Одним із важливих результатів дошкільної освіти є становлення дитини як активного суб'єкта власної діяльності. Самостійність у дошкільному віці виявляється у здатності здійснювати доступні віку дії без постійної допомоги дорослого, робити вибір, дотримуватися домовленостей, долати посильні труднощі, звертатися по допомогу за потреби та оцінювати власний результат. У цьому контексті розвиток самостійності не може бути відокремлений від організації освітнього середовища.

Інноваційні технології створюють додаткові можливості для такого розвитку, оскільки передбачають активну участь дитини, практичну діяльність, дослідження, вибір, співпрацю та рефлексію. Водночас сама наявність нової технології не гарантує педагогічного результату. Актуальною є проблема визначення умов, за яких інновація стає засобом розвитку самостійності, а не лише зовнішньою ознакою сучасного освітнього процесу.

Проблема самостійності дитини має міждисциплінарний характер і розглядається у віковій психології, педагогіці та методиці дошкільної освіти. У педагогічній практиці її розвиток традиційно пов'язують із формуванням навичок самообслуговування, організації діяльності, виконання доручень, прийняття рішень і взаємодії з однолітками.

Інноваційний аспект проблеми пов'язаний із переходом від моделі, у якій дорослий переважно демонструє, пояснює та контролює, до моделі, у якій педагог створює умови для активної діяльності дитини. Сучасні підходи до організації освітнього середовища акцентують можливість вибору, самостійної дії, дослідження світу та навчання через гру [3].

Особливого значення набуває педагогіка Монтессорі, у якій підготовлене середовище, доступність матеріалів, свобода вибору в межах правил та практична діяльність створюють умови для поступового переходу від зовнішньої допомоги до самостійного виконання дій. Водночас використання Montessori-підходу в сучасному ЗДО потребує педагогічного осмислення та узгодження з державною освітньою програмою, віковими особливостями дітей і конкретними умовами групи.

Мета статті — теоретично обґрунтувати можливості інноваційних педагогічних підходів у розвитку самостійності дітей дошкільного віку та визначити педагогічні умови їх ефективного застосування в сучасному освітньому середовищі.

Відповідно до мети визначено такі завдання: розкрити зміст поняття «самостійність» у контексті дошкільної освіти; охарактеризувати інноваційні підходи, що створюють умови для її розвитку; визначити роль освітнього середовища й

педагога; окреслити ризики та педагогічні умови результативного впровадження інновацій.

Самостійність дошкільника доцільно розглядати не лише як уміння виконувати побутову дію без допомоги дорослого. Це комплексна особистісна характеристика, яка охоплює ініціативність, здатність до вибору, відповідальність за посильний результат, наполегливість, уміння організовувати власну діяльність і взаємодіяти з іншими. Такий підхід узгоджується з компетентнісною логікою нового Державного стандарту дошкільної освіти, який визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та особистісних якостей [2].

Першою умовою розвитку самостійності є середовище, у якому дитина реально може діяти. Якщо всі матеріали недоступні, кожен крок регламентує дорослий, а помилка одразу виправляється педагогом, можливості для самостійності звужуються. Натомість логічно організований простір із доступними матеріалами, зрозумілими правилами та можливістю вибору створює ситуації природної практики.

Підготовлене середовище, характерне для педагогіки Монтессорі, є одним із прикладів інноваційно орієнтованої організації простору. Його цінність полягає не тільки в наявності спеціальних матеріалів, а передусім у принципі: середовище має допомагати дитині робити самостійно те, що вона вже здатна зробити відповідно до свого віку. У такому випадку дорослий поступово відходить від безпосереднього виконання дії та переходить до спостереження, короткої презентації й підтримки.

Важливим інноваційним інструментом є технологія педагогічного вибору. Дитині можна запропонувати вибрати матеріал, спосіб виконання, послідовність окремих дій або партнера для спільної діяльності. При цьому свобода не ототожнюється з відсутністю правил. Навпаки, зрозумілі межі роблять вибір безпечним і передбачуваним.

Проєктно-дослідницька діяльність створює значний потенціал для розвитку самостійності. На відміну від завдання з єдиною правильною відповіддю, дослідницька ситуація передбачає запитання, припущення, пошук способу перевірки та обговорення результату. Наприклад, під час проєкту «Як зберегти воду чистою?» діти можуть самостійно визначати, які матеріали використати для простого фільтра, порівнювати результати й пояснювати власні спостереження.

STREAM/STEM-орієнтовані завдання сприяють самостійності через конструювання, експериментування та розв’язання практичних проблем. Завдання «Побудуй міст, який витримає три машинки» або «Створи вежу, яка не впаде» не передбачає єдиного алгоритму. Дитина планує, пробує, помиляється, змінює конструкцію і повторює спробу. Саме цикл «задум — дія — результат — корекція» є важливим механізмом формування самостійної діяльності.

Ігрові технології є ще одним інноваційним ресурсом. У грі дитина отримує можливість самостійно обирати роль, домовлятися, планувати послідовність дій, створювати правила та коригувати їх. Педагог може не керувати грою безпосередньо, а спостерігати та втручатися лише тоді, коли це необхідно для безпеки, підтримки взаємодії або розвитку сюжету.

Соціально-емоційні практики доповнюють розвиток самостійності, оскільки дитина має навчитися не лише діяти, а й усвідомлювати власний емоційний стан. Називання емоцій, вибір способу заспокоєння, обговорення конфліктних ситуацій і пошук варіантів вирішення проблеми допомагають поступово переходити від зовнішньої регуляції до саморегуляції.

Цифрові інновації також можуть підтримувати самостійність, але лише за умови вікової та педагогічної доцільності. У 2026 році МОН повідомляло про пілотування державної освітньої екосистеми «Мрія.Дошкілля» у шести областях України, яка має спрощувати щоденні процеси в дитячих садках і покращувати комунікацію з батьками

[3]. Водночас цифровий інструмент не повинен замінювати живе спілкування, рух, предметно-практичну діяльність і гру.

Важливою умовою є право дитини на помилку. Надмірне втручання дорослого часто маскується під допомогу: педагог виправляє, підказує, прискорює, робить замість дитини. Інноваційна педагогічна позиція передбачає інше: дати час, поставити запитання, запропонувати спостерігати за результатом і лише за потреби надати мінімальну допомогу.

Педагог у такій системі виконує роль фасилітатора. Його професійна діяльність передбачає спостереження за дитиною, аналіз її потреб, підбір відповідного рівня складності, створення ситуацій вибору та поступове ускладнення завдань. Таким чином, інноваційність полягає не стільки в кількості технологій, скільки в зміні педагогічної позиції.

Сучасні підходи МОН до освітнього середовища підкреслюють необхідність створювати простір, у якому дитина почувається безпечно, має можливість вибору, діє самостійно, досліджує світ і навчається через гру [3]. Отже, розвиток самостійності безпосередньо пов’язаний з організацією простору: доступністю матеріалів, логічним зонуванням, передбачуваністю правил, наявністю тихих і активних осередків та адаптивністю середовища.

Окремого значення набуває партнерство з родиною. Якщо в закладі дитині дозволяють самостійно одягатися, накладати їжу, прибирати матеріали, вибирати діяльність, але вдома дорослі систематично роблять усе замість неї, процес розвитку самостійності сповільнюється. Тому педагогічна інновація має виходити за межі групової кімнати та передбачати спільне розуміння дорослими принципів підтримки дитячої автономії.

Водночас упровадження інновацій супроводжується ризиками. Перший — формальне використання технології без чіткої мети. Другий — перевантаження дітей великою кількістю організованих активностей. Третій — перетворення інновації на демонстраційний захід для дорослих. Четвертий — надмірна цифровізація. П’ятий — підміна самостійності раннім академічним навчанням.

Педагогічними умовами ефективного розвитку самостійності через інновації можна визначити: по-перше, безпечне й доступне середовище; по-друге, реальну можливість вибору; по-третє, дозовану педагогічну допомогу; по-четверте, право на помилку; по-п’яте, практичну спрямованість діяльності; по-шосте, систематичне спостереження за індивідуальною динамікою; по-сьоме, партнерську взаємодію з родиною; по-восьме, професійну рефлексію педагога.

Отже, інноваційний підхід до розвитку самостійності передбачає не механічне поєднання різних технологій, а створення цілісної педагогічної системи. Montessori-елементи, проєктна діяльність, STREAM, гра, соціально-емоційне навчання та цифрові інструменти можуть бути ефективними тоді, коли вони підпорядковані спільній меті — створити умови, у яких дитина поступово переходить від дії за зразком до свідомого вибору, від зовнішньої допомоги до самостійної дії, від очікування підказки до пошуку власного рішення.

Висновки. Теоретичний аналіз засвідчує, що розвиток самостійності дітей дошкільного віку є одним із важливих завдань сучасної дошкільної освіти, а інноваційні педагогічні підходи створюють для цього значний потенціал. Найбільш результативними є ті інновації, які забезпечують активну позицію дитини, можливість вибору, практичну діяльність, дослідження, взаємодію та рефлексію.

Сучасне освітнє середовище має бути організоване так, щоб дитина могла не лише отримувати допомогу дорослого, а й поступово обходитися без неї в доступних віку ситуаціях. Особливого значення набувають підготовлене середовище, педагогіка Монтессорі, проєктно-дослідницька та STREAM-діяльність, ігрові технології,

соціально-емоційні практики та педагогічно виважене використання цифрових ресурсів.

Перспективу подальших досліджень становить емпіричне вивчення впливу конкретних інноваційних технологій на показники самостійності дітей різного дошкільного віку, а також розроблення діагностичних критеріїв і практичних моделей організації освітнього середовища, спрямованого на підтримку дитячої автономії.

Таким чином, інноваційне дошкілля — це не простір, насичений новими технологіями, а середовище, у якому кожна нова педагогічна ідея має чітке призначення та працює на розвиток дитини. Справжня інноваційність проявляється тоді, коли педагог не робить замість дитини те, що вона вже може зробити сама, а створює умови, у яких дитина хоче, може і поступово вчиться діяти самостійно.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 17.09.2026).

2. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1557-2025-%D0%BF (дата звернення: 17.09.2026).

3. Дошкілля на «Серпневій–2026»: партнерство, практичні рішення та нові можливості для розвитку системи дошкільної освіти. Міністерство освіти і науки України, 24.08.2026. URL: https://mon.gov.ua/news/doshkillia-na-serpnevii2026-partnerstvo-praktychni-rishennia-ta-novi-mozhlyvosti-dlia-rozvytku-systemy-doshkilnoi-osvity (дата звернення: 17.09.2026).

4. Про методичні рекомендації щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2026/2027 навчальному році : лист МОН України від 17.08.2026 № 1/17680-26. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-metodychni-rekomendatsii-shchodo-orhanizatsii-diialnosti-zakladiv-doshkilnoi-osvity-u-20262027-navchalnomu-rotsi (дата звернення: 17.09.2026).

Стаднік Ганна,
вихователь ЗДО№9 «Віночок»
Марчук Марина,
вихователь ЗДО№9 «Віночок»
Славутської міської ради
Хмельницької області

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. *У статті проаналізовано теоретичні та практичні засади впровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій в освітній процес закладів дошкільної освіти. Охарактеризовано розвивальний потенціал здоров'язбережувальних, інтелектуально–творчих (ТРВЗ, мнемотехніка), інформаційно–комунікаційних методик, а також напряму STREAM–освіти в умовах сучасних соціокультурних викликів. Обґрунтовано необхідність забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками навчання на засадах дитиноцентризму й педагогіки партнерства.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, інноваційні технології, здоров'язбережувальні методики, STREAM–освіта, ТРВЗ–педагогіка, кліпове мислення, наступність освіти, інклюзивне середовище.*

Модернізація системи вітчизняної дошкільної освіти зумовлена необхідністю приведення змісту, форм і методів педагогічної діяльності у відповідність до актуальних потреб суспільства та базових орієнтирів державної освітньої політики. Дошкільний заклад у сучасних умовах трансформується з інституту простого догляду за дитиною у розвивальний простір, де забезпечуються рівні стартові можливості для кожного вихованця. Реалізація компетентнісного підходу передбачає формування базових навичок, які дозволяють дитині дошкільного віку успішно інтегруватися в соціум і підготуватися до навчання в школі.

Сьогодні робота вихователів дитячих садків активно змінюється, тому замість простого запам'ятовування та повторення матеріалу діти починають самостійно досліджувати навколишній світ, пробувати щось нове й працювати руками. Під педагогічною інновацією ми розуміємо не просто використання чогось нового заради моди, а свідоме створення, перевірку на практиці та постійне застосування корисних посібників, завдань та ігрових прийомів. Головне правило тут просте: нова методика має бути зручною, зрозумілою та дійсно корисною для дітей, враховуючи їхній вік, потреби, сили та особливості розвитку. Дуже важливо, щоб навчання в дитячому садку було тісно пов'язане з навчанням у початковій школі, тому цей перехід має бути плавним і природним. Підходи до виховання та гри в садку повинні узгоджуватися з тими змінами й правилами, з якими дитина зустрінеться в першому класі. Коли вихователі та шкільні вчителі працюють за схожими принципами, дитина не відчуває різкого стресу, страху перед невідомим чи перевтоми під час початку шкільного життя, зберігаючи спокійний настрій, бажання вчитися, міцне здоров'я та інтерес до спілкування [3].

Робота в сучасному дитячому садку будується навколо самої дитини, її бажань та особистого темпу розвитку. Педагог уже не є суворим керівником, який просто дає готові завдання й вимагає повної слухняності. Тепер вихователь стає партнером, уважним порадником і помічником, який готує цікавий простір для занять і підтримує будь–яку корисну ініціативу вихованців. Коли дорослий розмовляє з дитиною на рівних і прислухається до її думки, у малюка зникає страх висловитися, з'являється власна думка, впевненість у своїх силах і прагнення дізнаватися більше.

Кімната в групі тепер облаштовується як відкритий і зручний простір, де немає жорстких меж і все поділено на спеціальні куточки за інтересами. Діти можуть підійти до будь–якого осередку: обрати малювання, будівництво з конструктора, читання книжок або настільні ігри. Кожна дитина сама вирішує, чим їй займатися, з ким гратися та скільки часу витратити на обрану справу. Така свобода вибору розвиває самостійність, учить самоорганізації, допомагає уникнути нудьги й помітно зменшує сварки та нервове напруження в дитячому колективі [8].

Життя навколо суттєво змінилося, і це помітно впливає на те, як сучасні діти думають, відчувають світ і поводяться. Малюки буквально з перших років життя ростуть серед екранів телефонів, планшетів і телевізорів, швидко розбираючись у сенсорних кнопках. Вони дуже легко та швидко реагують на яскраві рухливі малюнки на екрані, проте їм значно важче довго сидіти на одному місці та уважно слухати довгі словесні вказівки дорослого без наочних картинок чи практичних дій. Вихователям варто пам'ятати про різницю між поколіннями, адже сьогоднішні дошкільнята відрізняються від своїх однолітків минулих десятиліть. Прості сухі заборони чи довгі нудні бесіди більше не дають бажаного результату. Щоб зацікавити дитину, заняття мають проходити жваво, із постійною зміною рухів та ігор. Малюкам потрібно давати можливість торкатися предметів, рухатися, експериментувати та одразу бачити

реальний результат своїх дій, наприклад, збудовану споруду чи зроблений власноруч малюнок [6].

Ще однією важливою рисою сучасних дітей є кліпове мислення, яке виникає через щоденний перегляд коротких відео та швидку зміну картинок в інтернеті. Через це дитині стає важко сприймати великі зв'язні тексти, розуміти складні причини й наслідки подій або довго слідкувати за одним сюжетом. Вона добре запам'ятовує окремі короткі й яскраві деталі, але може швидко забути початок розповіді або загальний порядок дій, який щойно пояснив педагог.

Щоб допомогти дітям подолати цю проблему, вихователі використовують зрозумілі наочні опори. До них належать прості покрокові малюнки, схеми дій, наочні зразки та спеціальні картки, які зв'язують окремі слова й факти між собою. Завдяки таким підказкам малюки вчаться бачити цілісну картину подій, краще запам'ятовують інформацію, вчаться робити логічні висновки та поступово тренують здатність утримувати увагу на одному завданні [7].

Виховання доброти та поваги залишається головним завданням для кожного вихователя. Вчити дітей бути чесними, співчутливими, турботливими та вміти ділитися іграшками неможливо за допомогою простих нотацій чи суворих повчань. Справжні моральні якості засвоюються лише тоді, коли діти щодня разом граються, вчаться допомагати один одному у спільній справі, берегти рослини та тварин на прогулянці, а також з повагою ставитися до своєї рідної культури та традицій.

Нові методи виховання дають змогу малюкам на практиці розібратися, що таке добре і що таке погано. Разом із вихователем діти обговорюють вчинки героїв у казках, розігрують різні сценки з життя та розбирають свої власні вчинки під час гри. Коли дитина щиро переживає за персонажа або бачить, як її власне слово впливає на настрій друга, вона починає усвідомлено обирати правильну поведінку, вчиться бути ввічливою, чуйною та не ображати оточуючих [2]. Кожна група складається з дуже різних дітей, тому завдання на заняттях не можуть бути однаковими для всіх. Один малюк виконує вправу за дві хвилини, а іншому потрібен час, щоб розібратися та спробувати ще раз. Педагог готує картки та матеріали різного рівня складності. Це дозволяє кожній дитині працювати у своєму темпі, не відчувати відставання від інших і щодня переживати відчуття успіху від правильно виконаної роботи.

Педагогіка партнерства навчає дорослих спокійно ставитися до дитячих помилок. Якщо малюк зробив щось неправильно, не можна сварити його або карати. Вихователь разом із дитиною розбирається, чому так сталося, що саме пішло не так і як це можна виправити наступного разу. Такий підхід повністю прибирає страх перед новими завданнями, вчить не опускати руки після невдачі та формує міцну щиру довіру між дитиною та вихователем [1].

Необхідно знати міру у використанні техніки в дитячому садку. Комп'ютери, телевізори та інтерактивні панелі не повинні замінювати живого спілкування з однолітками, прогулянок на свіжому повітрі, ігор у пісочниці чи звичайної фізичної праці. Будь–які технічні засоби мають бути лише корисним доповненням до живого життя, допомагаючи показати те, що не можна побачити на власні очі, але не відбираючи в дитини часу на вільну гру та рух.

Освіта в дитячому садку має готувати дитину до реального щоденного життя. Важливо не просто навчити малюка рахувати чи називати форми, а допомогти йому стати самостійним, розсудливим і чуйним. Дитина повинна вміти одягнутися, знайти спільну мову з іншими дітьми, зрозуміти, коли комусь потрібна допомога, і безпечно поводитися вдома чи на вулиці, що робить її впевненою та готовою до життя в суспільстві [5].

Практичний досвід доводить, що діти навчаються набагато краще, коли замість сидіння за столами вони проводять справжні досліди. Коли вихователь стає поруч і пропонує перевірити, чи потоне камінець у воді, як притягується залізо магнітом або

чому тане лід, очі дітей світяться інтересом. Вони висувають свої здогадки, сперечаються, пробують різні варіанти й надовго запам'ятовують отримані знання, тому що здобули їх власними руками. Якщо подивитися записи таких активних занять, стає добре видно, як змінюється поведінка вихованців. Вони перестають відволікатися, рідше вередують, швидше вчаться слухати товаришів і домовлятися, хто що буде робити. Діти починають краще говорити, спокійно пояснюють свої думки та захищають свої рішення простими словами, що свідчить про їхнє дорослішання та швидкий розвиток мовлення [4].

Збереження здоров'я дітей є найпершим завданням у роботі дитячого садка. Оскільки багато малюків сьогодні мало рухаються і швидко втомлюються, педагоги щодня використовують прості оздоровчі методики. Однією з найпопулярніших серед них є Су–Джок терапія. Це східний метод масажу долонь і пальців рук, на яких розташовані важливі чутливі точки, безпосередньо пов'язані з роботою мозку, розвитком мовлення та мислення. Для таких занять використовують невеликі пластикові кульки з колючими шипами та пружинні кільця з металу, які ховаються всередині них. Під час ранкової гімнастики або перед тим, як діти почнуть малювати чи писати, вихователь дає їм ці кульки. Діти катають кульку між долоньками, стискають її пальчиками та повторюють веселі короткі віршики. Потім на кожен пальчик по черзі надягають пружинку і рухають нею вгору й вниз. Це чудово знімає напругу з кисті, тренує пальці та покращує дрібну моторику [3].

Дуже добре на настрій і розвиток дітей впливає гра з піском. Крім звичайного піску, вихователі часто використовують кінетичний пісок, який на дотик нагадує вологу м'яку масу. Він не сохне, не бруднить одяг, не розсипається по всій підлозі та чудово тримає форму, тому з ним дуже зручно гратися прямо в кімнаті. Перебирання піску пальцями заспокоює нервову систему, знімає роздратування, прибирає страхи та розвиває тактильні відчуття.

Також у садках ставлять спеціальні світлові столики, поверхня яких світиться зсередини м'яким світлом. На скло насипають тонкий шар темного піску, і діти малюють пальчиками, долоньками чи гребінцями різні візерунки, сонечко, дерева або хвилі. Коли крізь розсунутий пісок пробивається яскраве світло, малюнок виглядає дуже гарно і навіть чарівно. Таке малювання розвиває художній смак, просторове мислення та чудово допомагає заспокоїтися збудженим дітям. Щоб оченята малюків не втомлювалися, педагоги проводять регулярну зарядку для очей. На стінах або навіть на стелі малюють великі яскраві фігури: кольорові вісімки, кола, зигзаги або спіралі. За командою вихователя або слідкуючи за світловою крапкою від ліхтарика, діти водять очима по цих лініях, не повертаючи голови. Така проста гімнастика зміцнює очні м'язи, знімає напруження після розглядання картинок і допомагає зберегти гарний зір [8].

Правильне дихання також допомагає дитині рости міцною та здоровою. Вихователі проводять дихальні вправи у вигляді веселої гри. Дітям пропонують задути уявну свічку на святковому торті, подути через соломинку у склянку з водою, щоб пішли бульбашки, або здути зі столу ватну кульку чи паперовий листочок. Малюки вчаться робити спокійний вдих через ніс і плавно видихати ротом, завдяки чому легені добре працюють, кров насичується киснем, а дитина рідше хворіє на застуду.

Після денного сну діти прокидаються і ходять босоніж по доріжках здоров'я. Це довгі килимки, на яких пришиті або закріплені різні предмети: гладкі камінці, каштани, соснові шишки, товсті мотузки з вузлами, кришечки від пляшок і м'які колючі гумові килимки. Коли дитина наступає босими ніжками на такі поверхні, відбувається корисний масаж підошви. Це зміцнює м'язи стопи, захищає від розвитку плоскостопості, вирівнює поставу та добре загартовує весь організм. Психогімнастика вчить дітей розуміти власні почуття та настрій оточуючих. Вихователь пропонує виконати прості сценки без слів: показати тільки обличчям і рухами тіла, як людина

дивується, радіє сонечку, сумує через дощ або чогось злякалася. Завдяки цьому малюки вчаться розпізнавати емоції своїх друзів за виразом обличчя, стають більш уважними один до одного та поступово вчаться стримувати свої власні спалахи злості чи образи [6]. Для розвитку кмітливості та розумових здібностей вихователі використовують елементи ТРВЗ (теорії розв'язання винахідницьких завдань). Головна мета цієї методики – навчити дитину думати сміливо, нестандартно та знаходити вихід із будь–якої ситуації. Дуже корисною є проста гра «Добре – погано». Наприклад, педагог запитує, що хорошого і що поганого в дощі. Діти відповідають: добре те, що ростуть квіти й дерева, а погано те, що надворі брудно і промокають черевики. Це вчить бачити речі з різних боків.

Метод під назвою «системний ліфтик» вчить малюків дивитися на речі уважно та помічати деталі. Коли діти розглядають будь–який предмет, наприклад стілець, вихователь запитує: з чого він зроблений (ніжки, спинка, сидіння), частиною чого він є (частина кімнати чи меблів), чим він був колись давно (деревом у лісі) і чим може стати в майбутньому (старою річчю, поламаною деталлю або оновленим стільцем). Це вчить малюків розмірковувати та бачити, як усе в світі змінюється з часом. Дуже подобається дітям гра з колами Луллія. Це прилад із двох або трьох картонних або дерев'яних кругів різного розміру, які надіті на одну вісь і можуть крутитися. На кругах наклеєні різні малюнки. Дитина повертає круги й поєднує різні картинки: наприклад, знаходить мамі–ведмедиці її ведмежатко або підбирає до лікаря його градусник. А іноді круги з'єднують випадково, наприклад, рибу та ліс, і діти вигадують смішну казку про те, як риба навчилася літати між деревами [7].

Метод фокальних об'єктів допомагає дітям вигадувати нові незвичайні винаходи. Вихователь бере звичайне слово, наприклад «чашка», і два випадкові слова – «їжачок» та «ліхтарик». Потім діти згадують, який їжачок (колючий) і який ліхтарик (світиться). Тепер ці якості переносять на чашку: виходить чашка зі зручними масажними пухирцями, щоб не вислизала з рук, або чашка, яка світиться в темряві, щоб її було легко знайти вночі. Це чудово розвиває уяву майбутніх винахідників. Прийом особистісної аналогії пропонує дитині уявити себе якимось іншим предметом або істотою. Вихователь пропонує: «Уяви, що ти – маленький листочок на гілці дерева восени» або «Уяви, що ти – цукерка в кишені». Дитина починає розповідати, що вона відчуває, як на неї дме холодний вітер або як їй тепло. Це не лише вчить красиво й зв'язно говорити, а й виховує щире співчуття до всього живого навколо [2]. Щоб дітям було легше вчити вірші та запам'ятовувати розповіді, використовують мнемотехніку. Оскільки дошкільнята набагато краще запам'ятовують те, що побачили на власні очі, кожне слово або рядок пісні вихователь зображує у вигляді простого зрозумілого малюнка чи значка. Спочатку діти вчаться розуміти окремі картки, потім складають із них рядочок дій, а далі переглядають цілу таблицю із символами.

Мнемотаблиця схожа на великий аркуш, поділений на однакові квадратики. У кожному квадратику схематично намальована якась дія чи предмет із вірша: хмаринка, сонечко, пташка, дерево, доріжка. Дивлячись на таку таблицю, дитина послідовно веде поглядом від клітинки до клітинки і легко згадує весь вірш без довгих пауз і зупинок. За цими ж таблицями дуже зручно вчити дітей описувати тварин чи пори року, називаючи по порядку колір, форму, розмір і користь предмета [1].

Для розвитку математичного мислення педагоги часто беруть блоки Дьєнеша. У цьому наборі сорок вісім фігур, і серед них немає двох однакових. Вони бувають чотирьох форм (круглі, квадратні, трикутні, прямокутні), трьох кольорів (червоні, сині, жовті), двох розмірів (великі й маленькі) і двох видів товщини (товсті та тонкі). Завдяки такій різноманітності діти вчаться швидко сортувати предмети та помічати відмінності.

Діти розкладають фігури в різні обручі за певними правилами: наприклад, в один обруч кладуть тільки сині фігури, а в інший – тільки круглі. Потім завдання ускладнюють: вихователь показує картку з перекресленим значком, що означає «не

квадратний» або «не червоний». Дитина повинна здогадатися, які саме блоки підходять під це правило. Це чудово тренує логіку, вчить уважності та готує розум малюка до розв'язання складніших шкільних задач [5].

Ще один дуже корисний математичний набір – це кольорові палички Кюїзенера. Це набір дерев'яних або пластмасових паличок різної довжини від одного до десяти сантиметрів, де кожна довжина пофарбована у свій окремий колір. Найменша біла паличка має довжину один сантиметр і означає число один, а найдовша помаранчева має десять сантиметрів і позначає число десять. Граючись із цими паличками, діти своїми руками викладають кольорові «килимки» і наочно бачать, із чого складаються числа. Наприклад, жовту паличку (число п'ять) можна скласти з п'яти маленьких білих кубиків або з рожевої (чотири) та білої (один). Діти легко порівнюють, яка смужка довша, яка коротша, і вчаться додавати та віднімати без нудного заучування цифр на папері.

Ігри Нікітіних, такі як «Склади візерунок», тренують просторове мислення та кмітливість. У коробці лежать шістнадцять кубиків, сторони яких пофарбовані в різні кольори або поділені навпіл по діагоналі. Дитина дивиться на картку–зразок і намагається скласти з кубиків такий самий красивий візерунок. Спочатку діти роблять це за зразком один до одного, а потім починають самостійно вигадувати свої власні геометричні картини [4].

Інтелект–карти допомагають розкласти всі знання про будь–яку тему по поличках. На великому аркуші паперу посередині вихователь разом із дітьми малює головний малюнок, наприклад, дерево або сонечко. Від нього в різні боки малюють товсті кольорові гілки, на кінцях яких наклеюють значки чи картинки про звірів, птахів чи погоду. Дивлячись на такий яскравий плакат, діти можуть легко пригадати все, що вчили протягом тижня, і скласти детальну розповідь. STREAM–освіта – це сучасний підхід, який об'єднує в одне ціле науку, нові технології, читання, інженерію, творчість і математику. Замість того, щоб вчити кожен предмет окремо, діти вирішують цікаве спільне завдання, де потрібно і порахувати, і збудувати, і намалювати, і перевірити все дослідним шляхом. Діти пізнають світ як єдине ціле, діючи як маленькі вчені. У групі створюють справжній куточок дослідника з безпечними приладами: лупами, піпетками, пластиковими колбочками, вагами та магнітами. Вихователь разом із малюками проводить прості досліди: вони дивляться, як вода перетворюється на лід, перевіряють, чи має вагу повітря, надуваючи кульки, або дивляться через лупу на будову листочка чи піщинки [3].

Інженерна частина реалізується через гру з конструкторами: дерев'яними кубиками, великими деталями LEGO або магнітними наборами. Будуючи вежі, гаражі, мости чи казкові замки, діти самостійно помічають, чому висока будівля може впасти, як зробити основу стійкою та як з'єднувати деталі між собою, навчаючись працювати дружно в команді.

Знайомити дітей з основами програмування можна взагалі без комп'ютерів. Для цього на килимі стелять велику сітку з клітинками. Дитина бере картки зі стрілочками напрямку («вперед», «назад», «поворот») і викладає з них доріжку, по якій її товариш, як слухняний робот, повинен пройти від початку до кінця кімнати, не наступивши на намальовану ямку чи перешкоду.

Ще цікавіше грати зі спеціальними роботами Bee–Bot, які виглядають як симпатичні яскраві бджілки. На спині у бджілки є прості великі кнопки зі стрілками. Дитина дивиться на ігрове поле з малюнками літер або тварин, розраховує шлях, натискає потрібні кнопки на спинці та запускає іграшку кнопкою «старт». Бджілка сама їде по клітинках саме туди, куди її запрограмував малюк. Якщо дитина помилилася, вона одразу це бачить і спокійно виправляє програму [8].

На подвір'ї дитячого садка часто облаштовують справжній метеорологічний майданчик. Там ставлять флюгер, щоб дивитися, звідки дме вітер, вертушку для

вимірювання сили вітру, термометр для температури повітря, лійку для дощу та ялинову шишку, яка відкривається на суху погоду і стискається перед дощем. Малюки щодня записують погоду значками у свій журнал, вчаться спостерігати за хмарами та розуміти зміни в природі. Екрани телевізорів та інтерактивні дошки вихователі використовують помірно й обережно – не довше ніж 10–15 хвилин на день, щоб не втомлювати очі та нервову систему дітей. На великому екрані можна показати короткі пізнавальні відео про життя риб на дні океану, політ ракети в космос або народження метелика з лялечки, тобто те, що діти не можуть побачити наживо.

Вихователі самі роблять прості інтерактивні ігри на комп'ютері: малюки підходять до дошки й пальчиками перетягують малюнки на екрані, розкладають фрукти в один кошик, а овочі в інший, або збирають великий кольоровий пазл. Також дітям показують віртуальні екскурсії до відомих зоопарків і заповідників, що робить заняття дуже цікавими [6].

Великою популярністю користується лепбук – це яскрава саморобна розкладна папка з твердого картону. Всередині наклеєні різні кишеньки, маленькі книжечки–гармошки, віконця, конвертики та диски, що крутяться. Усі матеріали присвячені одній темі: правилам дорожнього руху, професіям або птахам. Малюкам дуже подобається відкривати віконця, діставати картки із загадками та самостійно переглядати малюнки.

Квест – це захоплююча командна гра–подорож за маршрутом. Діти отримують карту групи або подвір'я садка і шукають приховані підказки. На кожній зупинці вони повинні виконати завдання: відгадати загадку, пострибати через перешкоду або скласти фігуру. Квест допомагає малюкам рухатися на свіжому повітрі, вчить працювати дружно та приносить багато радості від спільної перемоги. Під час кейс–ігор дітям показують картинку з життєвою ситуацією, у якій є якась проблема: двоє дітей посварилися через машинку або хтось розбив чашку і боїться зізнатися. Вихователь не каже відразу, хто правий, а запитує думку вихованців. Діти пропонують свої виходи зі скрутного становища, вчаться мирно домовлятися та знаходити справедливі рішення [7].

Гра в сторітелінг вчить дітей красиво й цікаво розповідати історії. Для цього використовують спеціальні кубики з малюнками різних предметів, слідів, тварин і зірок. Дитина кидає три чи чотири кубики на стіл, дивиться на малюнки, що випали, і вигадує казкову пригоду, яка поєднує всі ці предмети між собою, розвиваючи своє мовлення та фантазію. Театр у дитячому садку теж стає незвичайним. Педагоги показують казки на власному фартуху, прикріплюючи фігурки героїв прямо на тканину за допомогою липучок, або влаштовують тіньовий театр за ширмою за допомогою лампи. Також використовують тантамарески – щити з намальованими героями та вирізом для обличчя дитини, де навіть найбільш сором'язливий малюк легко перевтілюється в казкового персонажа [2].

З методики Марії Монтессорі вихователі беруть куточок побутового життя. Тут діти вчаться застібати ґудзики, застібки–блискавки, кнопки та шнурувати взуття на спеціальних дерев'яних рамках. Також вони переливають воду через лійку та пересипають ложками крупу. Посібники Монтессорі влаштовані так, що дитина сама бачить, якщо зробила помилку (деталь просто не стає на місце), і спокійно виправляє її без підказки дорослого. Реджо–педагогіка пропонує використовувати багато простих природних матеріалів: дерев'яні спили, камінчики, шишки, клаптики тканини, котушки від ниток. Такі речі не мають наперед визначеної ролі: камінчик у руках малюка може бути пиріжком, телефоном або вантажем для машинки. Вихователі фотографують сам процес дитячої гри та записують цікаві висловлювання малюків, створюючи красиві плакати на стінах. За ідеями Селестена Френе в групі створюють саморобні книжки. Діти самі придумують короткі історії про життя групи чи прогулянку, малюють до них яскраві малюнки, а вихователь допомагає скріпити аркуші у справжню спільну книжку або журнал, що викликає величезний інтерес до читання та букв [1].

Для дітей з особливими освітніми потребами створюють зручні та зрозумілі умови. Якщо дитині важко говорити, їй допомагає система карток PECS. Малюк вибирає картку із зображенням склянки води або яблука і віддає її вихователю. Дорослий відразу розуміє бажання дитини, тому у вихованця зникає тривога, плач і роздратування від того, що його не можуть зрозуміти.

Щоб малюкам було спокійно, у групі вішають наочний розпорядок дня з простими малюнками: миття рук, сніданок, заняття, гра, прогулянка, сон. Дитина дивиться на картки і точно знає, що буде далі. Для заспокоєння нервів облаштовують сенсорні кімнати з м'яким світлом, трубками з бульбашками води, басейнами з кульками та важкими затишними ковдрами. Тренажери–балансири (дерев'яні дошки, які гойдаються) тренують рівновагу. Дитина стоїть на такій дошці, тримає баланс і одночасно ловить м'ячик або розповідає скоромовку. Такі прості вправи чудово тренують мозок, покращують координацію рухів і допомагають дитині швидше та чіткіше говорити [5].

З батьками вихователі тепер спілкуються як партнери. Замість довгих і нудних батьківських зборів проводять практичні зустрічі та майстер–класи, де тата й мами разом із вихователями пробують нові дидактичні ігри та вчаться гратися з дітьми вдома. У месенджерах і закритих групах педагоги щодня показують короткі фото та відео про те, чим займалися діти [4].

Сучасний вихователь постійно вчиться сам: створює власну електронну збірку корисних конспектів і фотографій занять, бере участь у вебінарах та онлайн–курсах. Замість старих звітних педрад педагоги влаштовують ярмарки цікавих ідей і діляться один з одним найкращими прийомами роботи. При цьому педагог завжди повинен пам'ятати про почуття міри. Не можна перевантажувати дітей складними завданнями, вимагати від них занадто раннього дорослого читання чи замінювати веселу гру годинами сидіння перед екраном комп'ютера. Здоров'я, радість і спокій дитини завжди стоять на першому місці [3].

Усі нові методики приносять користь лише тоді, коли вони входять у щоденну звичку групи. Дуже добре починати день із ранкового кола на килимі. Діти сідають разом, вітаються, розповідають свої новини, діляться настроєм на спеціальному табло зі смайликами та разом планують, у що сьогодні будуть гратися. Трудове виховання стає цікавою справою завдяки міні–городам на підвіконні. Діти самі садять цибулю, сіють травичку або квасолю, щодня поливають їх, дивляться, як з'являються перші зелені паростки, і роблять про це малюнки у своєму щоденнику спостережень, привчаючись берегти природу та цінувати працю.

Правилам безпеки сьогодні приділяють особливу увагу. Вихователі вчать дітей правил дорожнього руху, пожежної безпеки та правильної поведінки з підозрілими предметами за допомогою ігор і макетів вулиць. В укриттях обов'язково готують окремі куточки з іграшками, піском і книжками, щоб малюки почувалися спокійно під час тривог [8].

Нетрадиційне малювання – долоньками, пальчиками, видуванням фарби через соломинку, відбитками яблук чи листя – приносить дітям справжнє захоплення. Тут немає правила «правильно чи неправильно», кожен малюнок виходить гарним і незвичайним. А ліплення з м'якої природної глини та солоного тіста заспокоює руки й думки малюка. Музичні заняття за системою Карла Орфа вчать малюків відчувати ритм через прості рухи. Діти плещуть у долоньки, тупають ніжками, грають на дерев'яних ложках, дзвіночках і трикутниках. У такому оркестрі кожен малюк почувається справжнім музикантом без складного вивчення нот.

На зарядці діти займаються на великих пружних м'ячах–фітболах, стрибки на яких тренують спину та формують правильну поставу. Також використовують розтяжки в ігрових позах жабки чи метелика, та веселі кроки на невисоких гімнастичних сходинках під жваву музику, що зміцнює ніжки та захищає від плоскостопості [6].

Використання таких простих, зрозумілих і цікавих підходів перетворює дитячий садок на тепле та затишне місце. Коли вихователь поєднує перевірені часом добрі традиції з корисними сучасними іграми, діти ростуть здоровими, допитливими, сміливими та повністю готовими до успішного навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Гусак В. М., Кострица Н. С. Особливості організації сучасного процесу виховання у контексті реформування Нової української школи. URL: https://surl.li/bflpil
2. Іщенко І. В. Духовне виховання молодших школярів в умовах Нової української школи. Особистість на шляху до духовних цінностей: інноваційна практика, набутий досвід : матеріали IV Всеукр. наук.–практ. конф. (м. Рівне, 26–27 січ. 2022 р.). Рівне, 2022. С. 42–44.
3. Концепція Нової української школи. Міністерство освіти і науки України. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna–serednya/ua–sch2016/konczepcziya.htm
4. Малахова І. І. Заняття з дітьми 2–А класу : відеозапис. Facebook. URL: https://www.facebook.com/100010050253897/videos/562140261787239
5. Пилипко Є. В. Філософія і виховання сучасної молоді. URL: http://eprints.kname.edu.ua/30771/1/109.pdf
6. Теорія поколінь XYZ, це варто знати. URL: http://smyrnov.pp.ua/teoriya–pokolin–xyz–tse–varto–znati/
7. Удовицька Т. А. «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми). Вища освіта України. 2013. Дод. 1, вип. 31 : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору, т. VIII (50). С. 407–416.
8. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. Педагогічний вісник Поділля. 2023. № 2. С. 54–56.
9. OpenAI. ChatGPT — інструмент штучного інтелекту. Використано для опрацювання матеріалу, редагування та актуалізації формулювань тексту. URL: https://chatgpt.com/

Федорчук Тетяна,
практичний психолог
закладу дошкільної «Усмішка»
Славутської міської ради
Хмельницької області

ВЧИМОСЯ ВІДЧУВАТИ, РОЗУМІТИ, ВЗАЄМОДІЯТИ: SEL-ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація*. Дошкільний вік є важливим періодом становлення особистості, коли закладаються основи емоційного благополуччя, соціальної компетентності та психологічної стійкості. Сучасні умови життя вимагають від дитини вміння розуміти власні емоції, керувати ними, будувати здорові стосунки з однолітками та дорослими. Саме тому соціально-емоційне навчання стає важливим компонентом освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.*

Ключові слова: *діти, емоції,бажання,потреби,взаємодія,освітнє середовище, взаємодія, партнерство,саморегуляція, самоусвідомлення.*

Дошкільний вік є надзвичайно важливим етапом у розвитку особистості дитини. Саме в цей період закладаються основи характеру, формуються перші соціальні навички, відбувається активний розвиток мовлення та пізнавальних процесів. Одним із найважливіших завдань виховання дітей дошкільного віку є формування навичок ефективного спілкування, адже від уміння взаємодіяти з оточуючими залежить успішна адаптація дитини до суспільства, її емоційне благополуччя та подальший розвиток.

Ефективне спілкування для дошкільника — це здатність висловлювати свої думки, бажання та почуття зрозумілим для інших способом, уважно слухати співрозмовника, взаємодіяти з однолітками та дорослими, дотримуватися правил поведінки під час розмови й будувати доброзичливі стосунки. У цьому віці діти лише починають опановувати мистецтво комунікації, тому потребують підтримки та допомоги з боку батьків і педагогів.

Особливість дошкільного віку полягає в тому, що саме через спілкування дитина пізнає навколишній світ. Вона ставить численні запитання, ділиться своїми враженнями, наслідує мовлення дорослих і поступово засвоює соціальні норми поведінки. Спілкування сприяє розвитку мислення, уяви, пам’яті та мовленнєвих навичок. Тому важливо створювати умови, у яких дитина матиме можливість активно спілкуватися та набувати позитивного комунікативного досвіду.

Першим середовищем, де формується культура спілкування дитини, є сім’я. Саме батьки є першими співрозмовниками та прикладом для наслідування. Якщо в родині панують доброзичливість, взаємоповага та довіра, дитина засвоює ці моделі поведінки й переносить їх у взаємини з іншими людьми. Важливо, щоб дорослі уважно слухали дитину, відповідали на її запитання, заохочували до висловлення власної думки та підтримували її прагнення до спілкування. Таке ставлення допомагає формувати впевненість у собі та позитивне ставлення до комунікації.

Значну роль у розвитку навичок ефективного спілкування відіграє заклад дошкільної освіти. У дитячому садку діти щодня взаємодіють з однолітками та вихователями, навчаються працювати разом, домовлятися, ділитися іграшками, вирішувати суперечки та дотримуватися правил поведінки. Саме в колективі дошкільники набувають важливого соціального досвіду, який допомагає їм успішно адаптуватися до шкільного навчання та подальшого життя.

Однією з головних умов формування ефективного спілкування є розвиток мовлення. Багатий словниковий запас, правильна вимова звуків, уміння будувати речення та підтримувати розмову допомагають дитині впевнено взаємодіяти з оточуючими. Для розвитку мовленнєвих навичок важливо регулярно читати дітям художні твори, обговорювати прочитане, заохочувати переказування казок, віршів і власних вражень. Такі заняття не лише збагачують мовлення, а й розвивають здатність висловлювати свої думки послідовно та зрозуміло.

Важливим компонентом ефективного спілкування є вміння слухати. Дошкільники часто прагнуть висловити власну думку, але ще не завжди вміють уважно вислухати інших. Завдання дорослих — навчити дитину чекати своєї черги під час розмови, не перебивати співрозмовника та проявляти повагу до його слів. Розвитку цих навичок сприяють бесіди, спільні ігри, читання та обговорення різних життєвих ситуацій.

Не менш важливим є формування емоційної культури спілкування. Діти повинні навчитися розпізнавати власні почуття та емоції інших людей, співпереживати, проявляти доброзичливість і повагу. Це вміння дозволяє дитині усвідомлювати власні переживання, розуміти емоційний стан інших людей, налагоджувати ефективну взаємодію з оточенням та успішно адаптуватися до соціального середовища. Здатність визначати й вербалізувати свої почуття є основою розвитку емоційного

інтелекту, який відіграє важливу роль у навчанні, спілкуванні та особистісному становленні.

Процес формування вміння розпізнавати емоції починається ще в ранньому дитинстві. Від перших років життя дитина спостерігає за емоційними реакціями дорослих, поступово навчається розуміти їх значення та співвідносити з певними життєвими ситуаціями. Спочатку вона розрізняє найпростіші емоційні стани, такі як радість, сум, страх і гнів. З віком емоційний словник розширюється, і дитина починає розуміти складніші почуття: сором, провину, гордість, хвилювання, захоплення, розчарування, співчуття тощо.

Уміння називати власні емоції має велике значення для психологічного благополуччя дитини. Коли дитина може сказати: «Я засмучений», «Я хвилююся», «Я злюся» або «Мені страшно», вона отримує можливість краще зрозуміти свій розпізнавати та називати свої почуття, її переживання можуть проявлятися через небажану внутрішній стан і знайти прийнятні способи його вираження. Якщо ж дитина не вміє поведінку, агресію, замкненість,підвищену тривожність, або конфліктність.

В умовах сучасних суспільних викликів, зокрема воєнного стану, соціальної нестабільності, підвищеного рівня тривожності серед дітей і дорослих, розвиток соціально-емоційної компетентності дошкільників стає одним із пріоритетних завдань психологічного супроводу в закладі дошкільної освіти.

Сьогодні особливого значення набуває соціально-емоційне навчання (SEL – Social and Emotional Learning), яке розглядається як процес розвитку знань, умінь і навичок, необхідних для розуміння власних емоцій, керування ними, встановлення позитивних стосунків, прийняття відповідальних рішень та конструктивної взаємодії з оточенням.

Основою концепції SEL є переконання, що емоційний розвиток дитини тісно пов'язаний з її навчальною успішністю, психічним здоров'ям та соціальним благополуччям. Науковці визначають п'ять ключових компонентів соціально-емоційного навчання:

Самоусвідомлення

Здатність розуміти власні емоції, думки, бажання та потреби.

У дошкільному віці це проявляється у вмінні:

- називати власні емоції;
- визначати причини їх виникнення;
- усвідомлювати свої сильні сторони;
- формувати позитивний образ «Я».

Саморегуляція

Здатність контролювати власні емоційні реакції та поведінку.

Діти поступово навчаються:

- заспокоюватися після емоційного збудження;
- дотримуватися правил;
- контролювати імпульсивні реакції;
- знаходити прийнятні способи вираження почуттів.

Соціальна обізнаність

Здатність розуміти почуття та потреби інших людей.

Формування цієї компетентності сприяє розвитку:

- емпатії;
- толерантності;
- доброзичливості;
- поваги до інших.

Навички взаємодії

Передбачають уміння:

- спілкуватися;

- співпрацювати;
- вирішувати конфлікти;
- будувати дружні стосунки.

Відповідальне прийняття рішень

Формування навичок аналізу ситуацій, оцінювання наслідків власних дій та вибору соціально прийнятної поведінки.

Саме тому практичний психолог має створювати умови для формування емоційної грамотності, психологічної стійкості, емпатії та навичок ефективного спілкування через використання сучасних SEL-технологій.

У роботі з дошкільниками доцільно використовувати різноманітні інтерактивні методи:

- психологічні ігри;
- арттерапію;
- казкотерапію;
- музикотерапію;
- рольові вправи;
- тренінгові заняття;
- нейроігри;
- бесіди;
- емоційні ранкові зустрічі.

Такі форми роботи сприяють природному засвоєнню соціально-емоційного досвіду через ігрову діяльність, що є провідною для дошкільного віку.

Важливою умовою успішного впровадження SEL є залучення батьків до освітнього процесу.

Форми роботи:

- консультації;
- батьківські зустрічі;
- психологічні практикуми;
- інформаційні буклети;
- майстер-класи.

Тематика:

- «Як навчити дитину розуміти свої емоції»;
- «Емоційна підтримка дитини вдома»;
- «Конфлікти між дітьми: як допомогти».

У результаті систематичного використання SEL-технологій дошкільники:

- краще розуміють свої емоції;
- можуть називати власні почуття;
- демонструють навички саморегуляції;
- виявляють емпатію;
- легше знаходять спільну мову з однолітками;
- конструктивно вирішують конфлікти;
- мають вищий рівень психологічної стійкості;
- відчувають себе впевненіше та безпечніше.

Соціально-емоційне навчання є ефективним інструментом формування гармонійно розвиненої особистості дошкільника. Впровадження SEL-технологій у діяльність практичного психолога ЗДО сприяє розвитку емоційної грамотності, соціальної компетентності та психологічного благополуччя дітей. Системна робота в цьому напрямі допомагає виховувати особистість, здатну усвідомлювати власні почуття, поважати інших, ефективно взаємодіяти в колективі та успішно адаптуватися до сучасних життєвих викликів.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільний):нова редакція/наук.кер.Т.О.Піроженко. Київ,2021.38
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 3 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
4. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
5. Гавриш Н. В. Сучасне заняття в дошкільному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.
6. Дитина : освітня програма для дітей від 2 до 7 років / наук. кер. проєкту В. О. Огнев'юк ; авт. кол. Г. В. Бєлєнька та ін. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 440 с.
7. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
8. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
9. Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом». Міністерство освіти і науки України. Міністерство освіти і науки України
10. Соціально-емоційне навчання : практичний посібник для вихователів та батьків. Платформа розвитку дошкільнят НУМО.
11. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? 2020.CASEL

Чевелюк Галина,
вихователь закладу дошкільної освіти № 9
«Пролісок» міста Нетішина
Хмельницької області

МОНТЕССОРІ-ПЕДАГОГІКА В ЗДО: ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ СПАДЩИНИ РЕФОРМАТОРКИ У СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

Анотація. *У статті розглядається процес трансформації класичної спадщини Марії Монтессорі відповідно до сучасних вимог дошкільної освіти. Особливу увагу приділено адаптації принципу свободи та самовиховання до умов роботи сучасного закладу дошкільної освіти, створенню розвивального предметно-просторового середовища та ролі вихователя як фасилітатора. Досліджено практичні аспекти впровадження Монтессорі-технологій у повсякденний освітній процес задля розвитку самостійності, критичного мислення та пізнавальної активності дітей. Матеріал призначений для вихователів, методистів та керівників закладів дошкільної освіти.*

Ключові слова. *Монтессорі-педагогіка, заклад дошкільної освіти, освітній процес, сучасна дошкільна освіта, розвивальне середовище, самовиховання, самостійність, фасилітатор, діти дошкільного віку, індивідуальний підхід.*

«Допоможи мені зробити це самостійно» — цей крилатий заклик Марії Монтессорі сьогодні звучить актуальніше, ніж будь-коли. У контексті реформування дошкільної освіти та вимог Базового компонента перед педагогами постає завдання

не просто передати знання, а створити середовище, яке стимулює дитину до саморозвитку. У сучасних реаліях класична спадщина італійської реформаторки отримує нове дихання, допомагаючи органічно поєднати свободу вибору вихованця з чіткими вимогами державного стандарту.

Італійська лікарка Марія Монтессорі стала не тільки першою докторкою медицини, а й авторкою педагогічних ідей в контексті вільного розвитку дитини. У процесі спостережень за хлопчиками і дівчатками з обмеженими можливостями у психіатричній клініці, де вона працювала після закінчення Римського університету, у Монтессорі сформувалася думка щодо необхідності створення спеціального розвиваючого середовища, в якому сконцентровані знання про навколишній світ доцільно представити як еталони основних досягнень людської думки.

Вивчаючи праці французьких психіатрів (Е. Сегена і Г. Ітара), Марія дійшла висновку щодо того, що розумова відсталість є проблемою більш педагогічною, ніж медичною, і її доцільніше вирішувати не в лікарнях і клініках, а в закладах дошкільної освіти [7, с.10].

В. Даниленко і В. Тригубенко вказують, що сутність методу М. Монтессорі в найзагальнішому вигляді можна представити як визначення певного порядку дій щодо розвитку дитини, а саме: «спочатку розвинути нормальну діяльність мускульної системи, потім йти до розвитку органів почуттів і вже звідси поступово підійматись до культури вищих психічних функцій. Згодом цей «фізіологічний» метод педагог вирішила застосувати і для виховання здорових дітей раннього віку» [3, с. 59].

Отже, дослідним майданчиком педагогічних ідей Марії Монтессорі стала поведінка дітей дошкільного віку.

Проблемі розвитку особистості із застосуванням ідей визначної італійської науковиці приділяють значну увагу як закордонні, так і сучасні українські вчені, а саме: В. Бондар, А. Ільченко («Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі») [2, с.5], І. Дичківська, А. Поніманська («М. Монтессорі: теорія і технологія») [5], А. Ільченко («розуміння «виховного простору»за М. Монтессорі для створення нових технологій у спеціальній школі») [7, с.11] та ін.

Актуальність означеної проблеми зумовила вибір теми моєї статті. Метою її є визначення способів застосування педагогічних ідей Марії Монтессорі в освітньому процесі сучасних закладів дошкільної освіти.

Вивченням наукового доробку Марії Монтессорі почали опікуватися ще з початку 20-х років ХХ століття. В Україні цей напрям педагогічного знання досліджувала Н. Лубенець.

Основним документом, в якому визначено вимоги до змісту і обсягу сучасної дошкільної освіти в нашій країні, є Базовий компонент дошкільної освіти. Його змістом, побудованим з врахуванням вікових особливостей дітей, передбачається спрямування педагогічного процесу на засвоєння дитиною певних освітніх напрямів, а саме: знати, розуміти, вміти, усвідомлювати, дотримуватися, застосовувати, оцінювати.

Свої погляди щодо тісної взаємодії фізичного і розумового розвитку дитини Марії Монтессорі обґрунтовувала тим, що без фізичної активності успішне розвинення психічних здатностей унеможливлюється [8, с. 9]. У Базовому компоненті дошкільної освіти також акцентується увага на необхідності психічного, фізичного і морального розвитку дитини у закладах дошкільної освіти [1, с.6].

Отже, і у вимогах Базового компонента дошкільної освіти, і у деяких педагогічних ідеях Монтессорі можна визначити тотожність.

Підкреслюючи, що «важливим періодом життя є не студентський вік, а перший період з народження до шести років, тобто час, коли формується такий найвеличніший інструмент людини, як розум, Марія Монтессорі довела, що «кожна дитина має власні сензитивні періоди, що є найсприятливішими для

розвинення певних психічних функцій. Найінтенсивніший розвиток спостерігається у перші три роки життя, коли дитині вкрай потрібна активна турбота. Якщо ми слідуємо цьому правилу, малятко перестає бути для нас тягарем і постає як найбільше з чудес природи» [7, с. 6, 20]. «Якщо дитині під час сензитивного періоду не дають змоги самостійно обирати певний вид діяльності і займатися нею, чи для її взаємодії з навколишнім середовищем не створено відповідних умов, то природний шлях здобуття певних знань або формування певної навички втрачається назавжди», вважає Т. Михальчук [8, с. 11].

Отже, спостерігаючи за дітьми, педагоги закладу дошкільної освіти мають можливість визначити початки сензитивних періодів, сприятливих для того чи іншого виду діяльності дітей та створювати навколишнє середовище відповідно до їхніх потреб.

До то ж, педагогічні ідеї Монтессорі щодо розвитку потенційних здібностей дитини, відображено у спеціально розроблених дидактичних матеріалах. У Монтессорі-середовищі використовуються чотири категорії матеріалів: практичні, сенсорні, математичні, мовні, кожен з яких розташований в певному порядку на дитячих полицях від найпростіших речей до більш найскладніших [4, с.7].

Особливе місце у системі Марії Монтессорі займають практичні матеріали (осередок практичного життя), які є фундаментом для подальшого розвитку дитини. В умовах сучасного закладу дошкільної освіти ці вправи виконують надзвичайно важливу адаптивну та соціалізуючу функцію. Матеріали цієї категорії поділяються на кілька підгруп: вправи на турботу про себе (застібання ґудзиків, шнурування тощо), турботу про довкілля (поливання рослин, витирання пилу, підмітання, миття посуду), а також вправи на формування соціальних навичок (ввічливе спілкування, правила пересування в колективі, вміння чекати своєї черги).

Використання практичних матеріалів безпосередньо впливає на розвиток дрібної моторики, координації рухів «око-рука», концентрацію уваги та формування навичок самообслуговування. Дослідження показують, що маніпуляції з реальними побутовими предметами (а не іграшковими замінниками) дають дитині відчуття власної дорослості, значущості та самостійності.

Не менш значущою складовою Монтессорі-середовища є математичні матеріали, які забезпечують плавний перехід від конкретно-чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення. Завдяки унікальній системі М. Монтессорі, яка базується на принципі матеріалізації абстрактних понять, діти дошкільного віку мають змогу «потримати в руках» число, побачити різницю між величинами та зрозуміти логіку арифметичних дій ще до початку систематичного навчання в школі. Наприклад, класичні штанги для рахунку, рожева вежа, коричневі сходинки чи веретена дозволяють малюкам через дію осягнути категорії кількості, серіації, десяткової системи та простих математичних операцій (додавання, віднімання).

Практична реалізація ідеї Марії Монтессорі у повсякденній роботі закладу дошкільної освіти переконливо доводить їхню високу ефективність. Зокрема, у ході роботи з дітьми раннього та дошкільного віку вихователі активно використовують практичні вправи з рамками на застібки (ґудзики, липучки, блискавки, шнурівки), які стають улюбленими для малечі. Під час ранкового кола чи вільних ігор діти із задоволенням самостійно освоюють навички пересипання круп ложкою, переливання води з глечика до склянок чи чищення невеликих овочів. Це не лише формує моторну вправність, а й вчить доводити розпочату справу до кінця, адже дитина одразу бачить результат своєї праці — чистий стіл чи акуратно складену серветку.

У роботі з сенсорними та математичними матеріалами яскравим прикладом є використання «Шорстких дощечок» та «Рожевої вежі». Працюючи з останнім матеріалом, дитина візуально та тактильно відчуває різницю об'ємів, вибудовуючи вежу від найбільшого куба до найменшого. Якщо куби розташовані неправильно, вежа

втрачає стійкість і падає — це забезпечує так званий „контроль помилок“ самим матеріалом, без участі чи вказівки дорослого. Педагог у цьому процесі виступає лише делікатним спостерігачем, який фіксує сензитивний період дитини до серіації чи лічби й за потреби м’яко спрямовує подальшу пошукову діяльність».

Окрім структурованої роботи з дидактичними матеріалами, педагогічні ідеї Марії Монтессорі гармонійно інтегруються в освітній процес через спеціально організовані розвивальні ігри та вправи, які діти сприймають як цікаву діяльність.

Яскравим прикладом є ігри-медитації на лінії, які часто проводяться під час ранкового кола або фізкультхвилинок. Вихователь креслить на підлозі еліпс і пропонує дітям пройти по ньому під спокійну музику, намагаючись тримати рівновагу та не наступати на лінію. Ускладненням може бути перенесення в руках дзвіночка, який не повинен задзвеніти, або склянки з водою. Такі ігри чудово розвивають координацію рухів, концентрацію уваги, вміння володіти власним тілом та виховують повагу до особистого простору інших.

Широко застосовуються ігри в «Тишу», започатковані самою Монтессорі. Це не просто заклик до мовчання, а цілеспрямована вправа на розвиток слухового сприйняття та самоконтролю. Дітям пропонується заплющити очі і прислухатися до звуків навколо (шум вітру за вікном, цокання годинника, дихання сусіда). Потім педагог пошепки називає ім’я однієї дитини, і та має встати і підійти до вихователя максимально безшумно. Такі ігри вчать дітей розрізняти та аналізувати звукові нюанси, що є важливим фундаментом для подальшого успішного навчання грамоти та розвитку мовлення.

Також популярними є ігри-сортування, які вихователі адаптують відповідно до теми тижня чи віку дітей. Наприклад, дітям пропонується гра «Скарбничка», де вони мають за допомогою пінцета (що розвиває м'язи руки для письма) розсортувати дрібні ґудзики або квасолини за кольором у різні комірки. Або ж в осередку природи діти із задоволенням грають у гру «Живе — неживе», розподіляючи відповідні картинки, що стимулює розвиток логічного мислення та пізнавальної активності відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти [1, с.5]».

У практичній роботі з дітьми я використовую елементи Монтессорі-педагогіки, зокрема дидактичні матеріали для сенсорного виховання та вправи з практичного життя, які допомагають дітям розвивати самостійність, дрібну моторику й навички самообслуговування. Такі як:

- Гра «Впізнай на дотик» (Чарівний мішечок / «Мішечок Монтессорі»): У щільний мішечок складають знайомі дитині дрібні предмети або геометричні тіла різної форми та фактури (дерев'яна куля, куб, циліндр, маленька ложечка, шишка, камінчик). Завдання дитини — опустити руку, на дотик знайти необхідний предмет, назвати його та описати його властивості (гладкий, шершавий, важкий, кулястий), не виймаючи з мішечка. Що розвиває: стереогностичне почуття (здатність розпізнавати предмети за допомогою дотику), тактильну пам'ять, активний словник.
- Гра «Мовчазна ходьба по лінії» (Гра з дзвіночком): на підлозі за допомогою стрічки або фарби викреслюється великий овал (лінія). Діти по черзі мають пройти по цій лінії повільно і зосереджено, тримаючи в руках невеликий дзвіночок так, щоб він випадково не задзвенів. Завдання ускладнюється, якщо замість дзвіночка дитина несе склянку, наповнену водою майже до країв. Що розвиває: координацію рухів, рівновагу, концентрацію уваги, самоконтроль та вольові зусилля.
- Гра-вправа «Пінцетне захоплення: Сортувальники»: на підносі розкладають мисочки та суміш дрібних матеріалів (наприклад, білі та червоні квасолини, жолуді й каштани, або різнокольорові ґудзики). За допомогою спеціального дерев'яного або пластикового пінцета дитина має розсортувати предмети по різних ємностях. Що розвиває: тонку моторику, координацію «око-рука», зосередженість та силу м'язів кисті, необхідну для майбутнього письма.

- Гра «Шумові коробочки» (аудіопари): використовується набір парних коробочок або баночок, усередині яких насипані різні сипучі матеріали (манка, горох, квасоля, дрібні камінчики, гайки). Дитина бере одну коробочку, струшує її, слухає звук, а потім на слух намагається підібрати до неї другу коробочку, що видає абсолютно ідентичний звук. Що розвиває: слухову увагу, фонематичний слух (що вкрай важливо для навчання грамоти) та аналітичне мислення.
- Гра «Склади за зразком» (Кольорові серіації / «Мозаїка кольорів»): вихователь дає дитині набір кольорових плашок або брусків, які поступово переходять від темного відтінку до світлого (або навпаки). Дитина має самостійно вибудувати гармонійний ряд-драбинку за ступенем насиченості кольору. Що розвиває: відчуття кольору, зорове сприйняття, здатність до серіації та систематизації об'єктів за однією ознакою.

Особливе місце в системі Марії Монтессорі займають мовні матеріали, які забезпечують природний, поступовий та легкий перехід дитини до оволодіння навичками усного та писемного мовлення. Відповідно до концепції італійської лікарки, підготовка до письма та читання починається задовго до школи через розвиток слуху, руки та зорової пам'яті. У практичній роботі закладу дошкільної освіти мовні матеріали охоплюють кілька ключових напрямів:

- «Шорсткі літери» (підготовка до письма): це дерев'яні картки, на яких букви вирізані з наждачного паперу і наклеєні на гладку основу (голосні — на червоному тлі, приголосні — на синьому чи блакитному). Дитина проводить по літері пальчиками двома пальцями (вказівним і середнім), повторюючи рухи письма, і водночас вимовляє її звук. Таке поєднання тактильної, зорової та слухової пам'яті дозволяє «записати» образ букви на мозочковому рівні ще до того, як дитина візьме до рук олівець.
- Рухома абетка: набір великих дерев'яних або пластикових літер алфавіту, розкладених у спеціальних комірках дерев'яної коробки. Завдяки рухомій абетці діти починають «писати» слова задовго до того, як їхня рука фізично готова виводити букви ручкою на папері. Складаючи слова з окремих літер, дошкільник аналізує звуковий склад слова, закріплює фонетичні навички і не відчуває страху перед помилкою, адже букву можна легко переставити чи замінити.
- Сенсорні вкладки для обведення (металеві рамки-вкладиші): набір металевих або щільних дерев'яних геометрій у рамці з ручкою. Дитина спочатку обводить контур фігури всередині рамки, а потім заштриховує простір різноманітними лініями (паралельними, хвилястими тощо), не виходячи за контур. Ця вправа ідеально готує руку до письма, розвиває м'язи кисті, точність і зорово-моторну координацію.

Зокрема, під час занять з розвитку мовлення та грамоти я з дітьми активно використовуємо «шорсткі літери» для вивчення звуків та рухому абетку, за допомогою якої малята самостійно складають свої перші слова ще до того, як навчаться впевнено тримати олівець. Крім того, у щоденній практиці я застосовую вправи з рамок-вкладишів для штрихування та різноманітні сенсорні ігри з крупами й пінцетами, що ефективно готує руку дитини до майбутнього письма й гармонійно доповнює освітній процес у закладі дошкільної освіти.

Ще одним ефективним елементом, який я активно інтегрую в освітній процес, є робота з тришаровими картками за системою Монтессорі для збагачення словникового запасу та ознайомлення з навколишнім світом. Цей матеріал складається з комплекту карток: на першій зображено предмет разом із підписом, на другій — лише малюнок, а на третій — окремо друковане слово.

Виконання завдань Базового компонента дошкільної освіти з освітнього напряму «Мовлення дитини» можна оптимізувати допомагаючи дитині опанувати різні види мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, письмо, читання), що відповідають сенситивним періодам їхнього розвитку та ретельним

підбором дидактичних матеріалів, які допомагають збагачувати словник дошкільника термінами й образними висловами. Таким способом маленька дитина матиме можливість отримати від вихователя те, що вона потребує, і те чого вимагає сучасне суспільство.

Працюючи з такими картками під час занять за освітніми напрямами «Дитина у природному довкіллі», діти спочатку називають об'єкт за зображенням, а потім самостійно допасовують до нього картку з відповідним словом, здійснюючи глобальне читання. Це не лише розширює кругозір дитини, а й формує зорову пам'ять, розвиває аналітичне мислення та дає перший успішний досвід читання цілими словами ще в дошкільному віці.

У практичній роботі я використовую тематичні комплекти тришарових карток за природничими та соціальними темами («Свійські та дикі тварини», «Осінні зміни в природоохоронному просторі», «Професії»). Під час таких занять малята спочатку розглядають реалістичні зображення на картках, називають їх, а згодом накладають картки-слова на картки-основи із зображенням, самостійно перевіряючи правильності виконання завдань за контрольною карткою-еталоном. Це викликає у дітей непідробний інтерес, вчить зосереджуватися на деталях і забезпечує легке та природне засвоєння нових знань без примусу чи заучування.

У Монтессорі-середовищі приділяється значна увага вирішенню питань рухової активності дітей, що пов’язано не лише з турботою про зміцнення здоров’я, але й активним розвитком їхнього інтелекту.

«Складовою загального гармонійного розвитку і підготовки дитини до майбутньої інтелектуальної діяльності на підсвідомому рівні є сенсорне виховання дитини» [8, с. 7]. У Монтессорі-середовищі застосування матеріалів з сенсорики допомагають вихователям оптимізувати розумову діяльність дітей щодо зрозуміння, упорядкування і класифікування та самоконтролю помилок, завдяки чому хлопчик чи дівчинка почувається незалежною від опіки дорослого. Н. Проценко, Н. Прибильська пояснють, що «Помилки в роботі з матеріалом можливі тоді, коли дитина ще не дозріла до такої діяльності, або тому, що її органи чуття ще не сприймають різних подразників, або через те, що вона ще недостатньо опанувала механізм певних рухів» [8, с.10].

Роль вихователя в Монтессорі-педагогіці зазнає кардинальної трансформації: педагог перетворюється з традиційного «наставника-транслятора знань» на фасилітатора, спостерігача та архітектора розвивального середовища.

У сучасних умовах закладу дошкільної освіти таке переосмислення позиції дорослого є ключовим для реалізації дитиноцентричного підходу. Вихователь більше не керує групою фронтально і не оцінює дітей за традиційною бальною чи словесною шкалою, що повністю знімає психологічний тиск і страх помилки.

Натомість його діяльність зосереджена на кількох фундаментальних аспектах:

- створення та підтримання середовища: педагог ретельно добирає, упорядковує та оновлює дидактичні матеріали на полицях, адаптуючи їх до вікових потреб і сензитивних періодів вихованців. Середовище має бути естетичним, доступним і безпечним, щоб дитина могла самостійно зробити вибір;
- мистецтво спостереження: вихователь приділяє значну увагу спостереженню за дітьми під час їхньої роботи з матеріалами. Це дозволяє вчасно помітити індивідуальні схильності, визначити початок нового сензитивного періоду та зрозуміти, коли дитина готова до засвоєння складніших понять (наприклад, переходу від сенсорного порівняння до математичних операцій);
- делікатна підтримка та принцип «Допоможи мені зробити це самому»: педагог не виконує завдання замість дитини і не поспішає вказувати на неточності. Якщо малюк припустився помилки, роль вихователя зводиться до того, щоб скерувати його увагу на матеріал із «контролем помилок», даючи змогу самостійно знайти і

виправити недолік. Це виховує внутрішню мотивацію, відповідальність та критичне мислення.

У своїй практичній роботі я дотримуюся саме цієї позиції: намагаюся бути не контролером, а чутливим помічником і партнером, який створює умови для самовираження дитини, підтримує її автономію та допомагає розкрити власний потенціал у гармонійному середовищі.

Створення такого сприятливого середовища й делікатний супровід з боку дорослого стають базою для самостійної пізнавальної активності малюка. Отримуючи свободу вибору та діючи за принципом «зроби це сам», дитина безпосередньо взаємодіє з дидактичним матеріалом.

Працюючи з дидактичним матеріалом з сенсорики, дитина набуває власний досвід, результатами якого є: розвиток органів чуттів даних природою; удосконалення абстрактного мислення; збагачення активного словника; розвинення творчих здібностей.

Таким чином, я вважаю, що оптимізувати освітній процес закладу дошкільної освіти може допомогти впровадження таких педагогічних ідей італійської педагогині, як: створення Монтессорі-середовища (усі вікові групи); активізація сенсорного виховання (групи раннього віку); інтенсифікація рухової активності (усі вікові групи); оптимізація розумової діяльності дітей (групи дошкільного віку).

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція). Київ, 2021. 38 с.

2. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі : навч. посібник. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.

3. Даниленко В., Тригубенко В. Коштовна спадщина Марії Монтессорі. Зарубіжна література в начальних закладах. 2002. № 6. С. 59-61.

4. Дичківська І.М., Поніманьска Т.І. М.М. Монтессорі: теорія і технологія : навч.-метод. посібник. Київ : Слово, 2009. 304 с.

5. Жебровський Б. Марія Монтессорі і українська освіта XX-XXI століття. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2011. № 8. С.4-9.

Штефюк Карина,
вихователь ЗДО №6
Славутської міської ради
Хмельницької області

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті представлено практичний досвід використання інноваційних педагогічних технологій та сучасних освітніх підходів у роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Розкрито можливості поєднання STEM-проєктної діяльності, дослідницького навчання, інформаційно-комунікаційних технологій, соціально-емоційного навчання та інтегрованих тематичних днів. Особливу увагу приділено практичним прийомам, які можна безпосередньо використовувати в групі: проблемним запитанням, мініпроєктам, дослідам,конструюванню, інтерактивним іграм, роботі в парах і малих групах, рефлексивним вправам.*

Ключові слова: *інноваційні педагогічні технології, старший дошкільний вік, STEM-освіта, STEM-проєктна діяльність, дослідницьке навчання, інформаційно-комунікаційні технології, соціально-емоційне навчання, інтегрований підхід, діяльнісний підхід, пізнавальна активність, творчість, самостійність, рефлексія, цифрові освітні ресурси*

Вступ

Сучасна дошкільна освіта дедалі більше орієнтується не на передавання дитині якомога більшої кількості готової інформації, а на формування вміння діяти, досліджувати, спілкуватися, робити вибір, знаходити рішення та застосовувати власний досвід у нових ситуаціях. Саме тому в роботі вихователя важливо створювати такі освітні ситуації, у яких дитина не просто слухає пояснення дорослого, а має можливість запитати,припустити, перевірити, помилитися, спробувати ще раз і зробити власний висновок.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає компетентнісний підхід як один із ключових орієнтирів сучасного дошкілля: результатом освіти має бути не сукупність знань, а здатність дитини використовувати набутий досвід у діяльності та життєвих ситуаціях [1]. Тому у власній педагогічній практиці я намагаюся організовувати освітній процес так, щоб знання постійно переходили у дію.

Працюючи з дітьми старшого дошкільного віку, я переконалася, що найбільший інтерес виникає тоді, коли дитина бачить сенс завдання і може діяти самостійно. Саме тому я систематично використовую STEM-проєктну діяльність, дослідницькі методи, ІКТ, соціально-емоційне навчання та інтегровані тематичні дні. Важливо підкреслити: тематичний день у цій системі я розглядаю не як окрему «технологію», а як форму організації інтегрованої діяльності, яка дає можливість поєднати різні сучасні підходи навколо спільної теми.

Метою публікації є представлення власного практичного досвіду використання інноваційних педагогічних технологій та сучасних освітніх підходів у роботі зі старшими дошкільниками, а також опис конкретних прийомів, завдань і ситуацій, які сприяють розвитку пізнавальної активності, самостійності, творчості, комунікації та соціально-емоційної компетентності дітей.

Чому у роботі з дітьми я обираю діяльнісний та інтегрований підхід? Дошкільник найкраще засвоює те, до чого може доторкнутися, що може побачити, змінити, перевірити або створити власноруч. Саме тому я намагаюся будувати освітню діяльність за логікою: «зацікавити - поставити запитання - дати можливість припустити- організувати дію- обговорити результат - зробити висновок».

Наприклад, якщо дитина запитує: «Чому лід тане?», я не поспішаю відповідати. Пропоную поставити шматочки льоду в різні умови: на долоню, на тарілку, біля теплого місця, у прохолодному місці. Діти спостерігають, порівнюють і пояснюють, де лід тане швидше. Так звичайне запитання перетворюється на маленьке дослідження.Такий підхід змінює і мою роль як вихователя. Я не відмовляюся від пояснення, але намагаюся давати його після дитячого досвіду або пов'язувати з ним. Мені важливо, щоб дитина могла сказати не лише «я знаю», а й «я перевірив», «я помітив», «я думаю», «я можу пояснити», «я спробую інакше».

Найбільш результативним у роботі з дітьми є поєднання STEM-підходу з проєктною діяльністю. У такій роботі дитина отримує проблему, шукає спосіб її розв'язання, створює продукт або модель, перевіряє її та за потреби вдосконалює.

Я постійно добираю STEM-завдання з доступних матеріалів: паперу, картону, конструктора, пластикових кришечок, паличок, втулок, фольги, природного матеріалу. Це дозволяє показати дітям, що досліджувати та конструювати можна не лише за допомогою спеціального обладнання.

Одним із практичних прикладів є екологічно-пізнавальний STEM-проєкт «Вітаміни на підвіконні». Його ідея виникла з простого запитання дітей: «Як із маленької насінини з'являється рослина і що їй потрібно для росту?»

На першому етапі я організувала розгляд і порівняння насіння цибулі, кропу, петрушки та інших рослин. Діти висловлювали припущення, яка рослина проросте швидше, що потрібно насінню для росту, чи можна виростити рослину без води або світла.

Потім ми висадили рослини. Діти не були лише спостерігачами: вони готували ємності, висівали насіння, поливали, визначали місце для рослин, стежили за змінами. Ми створили календар спостережень, у якому діти фіксували появу паростків та зміни їхньої висоти.

Особливо важливим був етап прогнозування. Перед спостереженням я запитувала:«Як ви думаєте, що буде завтра?», «Яка рослина виросте вищою?», «Що зміниться, якщо рослину не полити?». Діти порівнювали свої припущення з результатами.

До проєкту я додавала математичні завдання - вимірювання та порівняння висоти рослин; мовленнєві — складання розповіді про шлях насінини; художні - замальовування етапів росту; пізнавальні - перегляд ілюстрацій та обговорення умов, необхідних рослинам. Таким чином, один реальний об'єкт став основою для інтеграції кількох освітніх напрямів.

Найціннішим результатом я вважаю не сам факт вирощування зелені, а те, що діти вчилися спостерігати впродовж тривалого часу, чекати результату, порівнювати, працювати разом і робити висновки на основі власних спостережень.

Цікавими також була реалізація завдання:

- «Побудуй міст». Діти конструюють міст із паличок або конструктора, перевіряють його міцність і після випробування змінюють конструкцію;
- «Човник». Із фольги або інших безпечних матеріалів діти створюють човник, перевіряють його на воді та додають невеликий вантаж;
- «Вежа». Завдання - створити найвищу стійку конструкцію. Після невдалого випробування діти шукають спосіб зробити основу міцнішою;

Під час таких завдань я свідомо не даю дітям готового зразка.Мені важливо побачити різні рішення. Навіть якщо конструкція дитини не вдалася, це стає приводом для аналізу: «Що саме не спрацювало?», «Що змінимо наступного разу?

Дослідницьку діяльність я розглядаю як один із найприродніших для дошкільника способів пізнання. Дитина ставить запитання, висуває припущення, спостерігає, перевіряє та робить висновок. Важливо, що результат не завжди має бути таким, як дитина прогнозувала. Навпаки, несподіваний результат часто викликає найбільший інтерес.

У своїй роботі я використовую простий алгоритм:

«Що ми хочемо дізнатися?»;

«Як думаємо, що станеться?»;

«Як це перевірити?»;

«Що ми побачили?»;

«Який висновок можемо зробити?»

Які ж досліди я проводила з дітьми?

Дослід «Лавова лампа». За допомогою безпечних побутових матеріалів діти спостерігають за поведінкою рідин, порівнюють їх, звертають увагу на те, як вода та олія взаємодіють. Я не ставлю за мету запам'ятовування складних наукових термінів - важливіше, щоб дитина побачила явище та змогла описати його власними словами.

Дослід «Крига». Діти спостерігають за переходом води з твердого стану в рідкий, порівнюють швидкість танення льоду в різних умовах, висловлюють припущення та роблять висновки.

Досліди я проводжу не лише під час занять. Під час прогулянки ми можемо досліджувати тінь, вітер, пісок, воду, листя, камінці. Наприклад, діти порівнюють, які предмети вітер рухає легко, а які залишаються нерухомими, або спостерігають, як змінюється довжина тіні в різний час.

Як я вчу дітей робити висновки?

Для мене важливо не просто провести ефектний дослід. Після кожного експерименту обов'язково відводжу час на обговорення. Запитую: «Що ми побачили?»,«Чи справдилося наше припущення?», «Чому, як ти думаєш, це сталося?», «Як можна перевірити ще раз?»

Поступово діти починають самі використовувати висловлювання: «Я думаю,що...», «Я помітив…», «Спочатку було..., а потім...», «Я припускаю, що...». На мою думку, саме це і є одним із важливих результатів дослідницького навчання – дитина вчиться не боятися власної думки та обґрунтовувати її.

У своїй роботі я часто використовую тематичні дні. Вважаю їх зручною формою інтеграції, коли одна тема протягом дня «проходить» через різні види діяльності. Це дає змогу не ділити знання на окремі заняття, а створювати цілісну подію, у якій дитина читає, досліджує, рухається, конструює, спілкується, творить і грає.

Протягом року в нашій групі проводилися тематичні дні «Вишиванка – код нації»,«Космічний політ», «Великдень», «Різдво», «Піжамна вечірка до Дня Святого Миколая», та інші.

Насичено та цікаво пройшов тематичний день «Космічний політ» В цей день я організувала космічну експедицію. На початку діти отримали «завдання екіпажу» та визначили, що потрібно знати космонавту.

Пізнавальна частина: розглядали планети та обговорювали особливості Сонячної системи.STEM-завдання: конструювали ракети з доступних матеріалів.Математичні завдання: рахували, порівнювали, визначали послідовність та виконували логічні завдання.Рухова частина: проходили «космічну смугу перешкод».Дослідницька частина: проводили прості досліди, пов'язані зі світлом, рухом абовластивостями матеріалів.Творча частина: створювали власні космічні пейзажі. Мовленнєва частина: складали короткі розповіді «Я побував на...» або «Якби я був космонавтом...».

Таким чином, тема не залишалася лише інформаційним матеріалом. Дитина проживала її через різні види діяльності.Під час проведения тематичного дня «Вишиванка-код нації», я прагнула поєднати пізнання культурної спадщини з творчою та ігровою діяльністю. Діти розглядали орнаменти, обговорювали значення вишиванки, виконували творчі завдання, брали участь у народних іграх, слухали українську музику. Через діяльність діти не просто отримували інформацію про традицію, а емоційно долучалися до неї.

Такі тематичні дні особливо цінні тим, що дають можливість об'єднати пізнавальну, мовленнєву, мистецьку, рухову та соціальну активність. «Піжамна вечірка до Дня Святого Миколая» як приклад соціально-емоційної інтеграції.Під час цієї події для мене важливим було створення атмосфери довіри, радості, взаємної та підтримки. Діти слухали казки, виконували командні завдання, брали участь у руханках, творчих майстернях та іграх на взаємодію.

Перед виконанням командних завдань ми домовлялися про правила: слухаємо партнера, допомагаємо тому, кому важко, не сміємося з помилки. Після спільної гри я запитувала: «Що допомогло нашій команді?», «Хто сьогодні комусь допоміг?», «Що ти відчував, коли тебе підтримали?»Так звичайна святкова подія стала ще й простором для розвитку соціально-емоційних навичок.

У щоденній роботі я переконалася: дитині складно активно пізнавати світ, якщо вона не почувається емоційно безпечно. Тому соціально-емоційне навчання для мене не окреме заняття раз на тиждень, а щоденна педагогічна практика.

Використовую «дошку емоцій», ранкові запитання про настрій, короткі вправи на розпізнавання емоцій, обговорення поведінки героїв казок, рольові ситуації та рефлексію після спільної діяльності. Такий підхід відповідає сучасним рекомендаціям щодо розвитку самоусвідомлення, саморегуляції, емпатії та позитивної взаємодії [2].

Наприклад: «Я сьогодні...» - дитина обирає емоцію та за бажанням пояснює її.«Вгадай емоцію» - діти визначають емоційний стан за мімікою та жестами.

«Що допоможе?» - обговорюємо, що можна зробити, коли сумно, страшно або хтось образився.

«Добрі слова» - кожна дитина говорить партнеру щось приємне.

Під час конфліктів я намагаюся не обмежуватися фразою «не сваріться». Натомість допомагаю дітям назвати проблему та почуття: «Ти засмутився, тому що...», «Ти хотів цю іграшку, а вона вже була в іншої дитини». Потім пропоную знайти рішення: обмінятися, домовитися про чергу, обрати іншу гру.

Поступово діти починають використовувати слова замість імпульсивної реакції. Для мене це важливий практичний показник того, що соціально-емоційне навчання працює не лише на занятті, а й у реальних життєвих ситуаціях.

Інформаційно-комунікаційні технології використовую обережно і цілеспрямовано. Для мене цифровий ресурс має сенс тоді, коли він допомагає побачити те, що складно показати без нього, або робить дитину активним учасником завдання.

У роботі використовую мультимедійні презентації, короткі навчальні відео,цифрові дидактичні матеріали та інтерактивні вправи. Особливе місце посідає платформа Wordwall, на якій я створюю та добираю завдання відповідно до потреб дітей.

Зокрема, використовую інтерактивні ігри «Голосний чи приголосний звук», https://wordwall.net/uk/resource/68714116?wwmethod=link, «Склад числа» https://wordwall.net/uk/resource/84214315?wwmethod=link, «Читання зі звуком "И”» https://wordwall.net/uk/resource/63811294?wwmethod=link, та інші. Такі завдання дають урізноманітнити закріплення матеріалу, а дітям - одразу бачити результат своєї дії.

Водночас я дотримуюся принципу: цифрова вправа не повинна витісняти живу гру, рух, спілкування та практичне дослідження. Наприклад, після інтерактивної вправи на звуки ми можемо перейти до гри з предметними картинками, пошуку заданого звука у словах або складання власних слів.

Цифрові матеріали також можуть підтримувати взаємодію з батьками. За потреби я використовую створені вправи для повторення матеріалу вдома, щоб дитина могла виконувати коротке завдання разом із дорослим.

Найбільшого ефекту, на мою думку, можна досягти тоді, коли технології не існують окремо. Наприклад, під час теми «Вода-джерело життя» я можу поєднати дослідницьке навчання, STEM, ІКТ, мовленнєву діяльність та соціально-емоційний компонент.

Проблемне запитання: «Чи можемо ми прожити без води?»

Досліди: порівняння властивостей води, спостереження за розчиненням, плавучістю та зміною станів.

STEM: конструювання човника та його випробування.

Математика: порівняння об'єму води в різних ємностях.

ІКТ: короткий відеофрагмент про кругообіг води.

Мовлення: складання історії «Подорож краплинки».

Соціально-емоційний компонент: обговорення «Що я можу зробити, щоб берегти воду?» У такій організації дитина не переходить від одного «предмета» до іншого, а продовжує досліджувати одну тему різними способами. Саме ця цілісність робить навчання зрозумілим і практично значущим.

Результат інноваційного підходу проявляється не лише під час занять. Вихованці нашої групи беруть участь у творчих, інтелектуальних та тематичних конкурсах. Протягом навчального року діти стали учасниками міжнародного конкурсу «Євро-осінь», де здобули І місце, а також міжнародному конкурсі «Зимовий карнавал талантів», за результатами якого були нагороджені дипломами І, ІІ та ІІІ ступенів, сертифікатами та подяками.

Для мене конкурс - це не самоціль. Його цінність у тому, що дитина вчиться створювати результат, презентувати його, приймати оцінювання, радіти успіху інших та не боятися нового завдання. Саме тому під час підготовки я намагаюся залишати дітям простір для вибору: кольору, матеріалу, способу виконання, сюжету чи власної ідеї. Така діяльність продовжує логіку інноваційного навчання: дитина не просто відтворює зразок, а створює, обирає, пояснює та презентує.

У процесі роботи я сформулювала для себе кілька правил, які допомагають зробити використання інновацій справді результативним.

- Починати із запитання, а не з готової відповіді. Якщо дитина зацікавлена, вона сама стає рушійною силою діяльності.
- Давати можливість діяти руками. Самостійно конструювати, досліджувати,сортувати, вимірювати, моделювати та експериментувати часто ефективніше за тривале пояснення педагога.
- Не боятися дитячої помилки. Помилка дає матеріал для аналізу й пошуку іншого рішення.
- Не перевантажувати технологіями. Якщо цифрова вправа не допомагає досягти мети, я замінюю її живою грою або практичною діяльністю.
- Поєднувати індивідуальну, парну та групову роботу. Дитині важливо спробувати самій, і навчитися співпрацювати.
- Завжди завершувати діяльність рефлексією. Запитання «Що ми дізналися?», «Що було складно?», «Що спробуємо наступного разу?» допомагають дитині усвідомити власний досвід.
- Залучати батьків як партнерів. Короткі інтерактивні завдання, спільні міні-проєкти та обговорення результатів допомагають продовжувати освітній процес за межами групи.

Які зміни я спостерігаю у дітей?

За час систематичного використання інноваційних підходів я спостерігаю, що діти стали активніше ставити запитання та пропонувати власні способи дії. Під час дослідів вони дедалі частіше не чекають моєї підказки, а самі висловлюють припущення. У STEM- завданнях охоче пробують різні варіанти конструкцій. Під час групової роботи вчаться домовлятися, розподіляти ролі та допомагати одне одному. Зміни помітні й у мовленні: діти частіше використовують слова «я думаю», «я помітив», «тому що», «можна спробувати». Для мене це свідчить про розвиток не лише мовленнєвих, а й пізнавальних та комунікативних умінь.

Соціально-емоційна складова допомагає дітям краще називати власні почуття та звертати увагу на емоційний стан інших. Під час спільних ігор і проєктів вони поступово вчаться приймати різні думки та шукати спільне рішення.

Важливо, що я не розглядаю ці зміни як результат однієї технології. Вони формуються завдяки системності: коли дитина щодня має можливість запитувати, діяти, спілкуватися, досліджувати та рефлексувати.

Власний педагогічний досвід переконує мене, що інноваційні технології мають найбільшу цінність тоді, коли вони допомагають зробити дитину активним суб'єктом освітнього процесу. STEM-проєктна діяльність навчає планувати, конструювати, випробовувати та вдосконалювати. Дослідницьке навчання формує звичку ставити запитання, висувати припущення та робити висновки. ІКТ розширюють можливості наочності та інтерактивної взаємодії. Соціально-емоційне навчання підтримує

здатність дитини розуміти себе, взаємодіяти з іншими та регулювати власну поведінку. Інтегровані тематичні дні дають змогу об'єднати ці підходи навколо спільної змістової теми.

Переконана, що саме такий підхід допомагає зберегти природну допитливість дошкільника та перетворити її на основу для подальшого навчання. Моє завдання як вихователя створювати ситуації, у яких дитині хочеться запитувати, спробувати, творити, співпрацювати й говорити: «Перевіримо!»

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2021. 37 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-III (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14 (дата звернення: 05.07.2026).
3. Концепція розвитку STEM-освіти до 2027 року : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p (дата звернення: 05.07.2026).
4. Бєлєнька Г. В. *Теорія і методика ознайомлення дітей з природним довкіллям*. Київ : Слово, 2021. 304 с.
5. Богуш А. М. *Дошкільна лінгводидактика*. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 704 с.
6. Поніманська Т. І. *Дошкільна педагогіка*. 3-тє вид. Київ : Академвидав, 2018. 408 с.
7. Всеукраїнський проєкт «Академія Турботи» : навчально-методичні матеріали для педагогів закладів дошкільної освіти. Київ, 2024.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Бачинська Валентина,
вихователь ЗДО №12 «Ялинка»
Шепетівської МТГ
Хмельницької області

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗДО: ВІД ЗНАНЬ ДО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. *У статті розкрито сутність компетентнісного підходу як провідного напряму розвитку сучасної дошкільної освіти. Висвітлено особливості організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти та Закону України «Про дошкільну освіту». Обґрунтовано роль діяльнісного підходу, сучасного освітнього середовища, партнерської взаємодії педагогів і батьків у формуванні ключових компетентностей дітей дошкільного віку.*

Ключові слова: *компетентнісний підхід, ключові компетентності, дошкільна освіта, Базовий компонент дошкільної освіти, освітній процес, діяльнісний підхід, дошкільник, освітнє середовище.*

Сучасні суспільні виклики, цифровізація, інтеграція України до європейського освітнього простору та необхідність виховання активної, відповідальної особистості зумовлюють переосмислення змісту дошкільної освіти. Пріоритетним завданням закладу дошкільної освіти є створення умов, за яких дитина не лише накопичує знання, а й набуває здатності використовувати їх у різних життєвих ситуаціях, виявляти ініціативу, творчість, самостійність і відповідальність.

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» та Базового компонента дошкільної освіти, головним результатом освітнього процесу є формування життєвих і ключових компетентностей, необхідних дитині для успішної соціалізації та подальшого навчання.

Компетентнісний підхід є одним із ключових принципів сучасної освіти. Його ідеї знайшли відображення у працях українських учених і педагогів-практиків, які наголошують, що ефективна освіта має бути спрямована не на передачу готових знань, а на розвиток особистості, здатної навчатися, мислити критично, співпрацювати, приймати рішення та творчо діяти. Для дошкільної освіти це означає переорієнтацію освітнього процесу на діяльність дитини, її інтереси, потреби та індивідуальні можливості.

Компетентність є інтегрованою характеристикою особистості, яка охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення. Саме тому формування компетентностей відбувається не через механічне запам'ятовування інформації, а шляхом активної участі дитини у різних видах діяльності.

Освітній процес у сучасному закладі дошкільної освіти має будуватися на інтеграції гри, дослідницької діяльності, художньої творчості, спілкування, праці, фізичної активності, спостережень, експериментування та проєктної діяльності.

Особливої актуальності набувають інтегровані заняття, під час яких дитина природно поєднує знання з різних освітніх напрямів, навчається встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, висловлювати власну думку та знаходити кілька варіантів розв'язання проблемних ситуацій.

Освітній процес має забезпечувати комплексний розвиток таких компетентностей:

- мовленнєво-комунікативної;
- соціально-громадянської;
- здоров'язбережувальної;
- математичної;
- природничої та екологічної;
- мистецько-творчої;
- цифрової (відповідно до вікових можливостей);
- підприємливості та фінансової грамотності;
- інноваційності;
- здатності навчатися впродовж життя.

Усі вони формуються щоденно під час ігор, прогулянок, дослідницької діяльності, конструювання, театралізації, художньої творчості, праці в природі, взаємодії з дорослими та однолітками.

Ефективність компетентнісного підходу значною мірою залежить від організації освітнього середовища. Воно має бути безпечним, доступним, інклюзивним, психологічно комфортним та мотивувати дитину до самостійної діяльності.

Особливого значення набуває створення тематичних осередків, STEM-локацій, центрів конструювання, мистецьких майстерень, дослідницьких куточків, природничих лабораторій, сенсорних просторів та зон усамітнення. Таке середовище стимулює дитячу ініціативність, творчість, комунікацію та самостійність.

Сучасний вихователь є організатором освітнього процесу, наставником і партнером дитини. Його професійна діяльність полягає не лише у передачі знань, а насамперед у створенні умов для розвитку особистості. Педагог підтримує дитячу допитливість, заохочує до пошуку відповідей, організовує дослідницьку діяльність, формує позитивну самооцінку, допомагає дітям навчатися співпрацювати, домовлятися, критично мислити та відповідально ставитися до власних вчинків.

У нашому закладі дошкільної освіти освітній процес організовується відповідно до компетентнісного та діяльнісного підходів. Педагоги активно впроваджують інтегровані форми роботи, дослідницьку діяльність, театралізовані ігри, STEM-елементи, проєктні технології та сучасні здоров’язбережувальні практики. Особлива увага приділяється створенню розвивального освітнього середовища, яке забезпечує дитині можливість самостійного вибору діяльності, розвитку ініціативності, творчості та пізнавальної активності. У групах функціонують осередки гри, творчості, конструювання, дослідження та мовленнєвого розвитку.

Ефективним засобом розвитку ключових компетентностей є театралізована діяльність, яка сприяє мовленнєвому розвитку, формуванню емоційного інтелекту, творчої уяви та комунікативних навичок дітей.

Результати педагогічного спостереження свідчать, що системна організація освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу сприяє підвищенню рівня самостійності дітей, їхньої пізнавальної активності, здатності співпрацювати та успішно розв’язувати життєві ситуації відповідно до вікових можливостей.

Формування ключових компетентностей дошкільників є пріоритетним напрямом діяльності нашого закладу дошкільної освіти. Освітній процес організовується таким чином, щоб кожна дитина мала можливість навчатися через гру, дослідження, творчість, рухову активність та безпосереднє пізнання навколишнього світу.

Однією з ефективних практик є використання «Доріжки здоров'я», яка функціонує на території закладу. Вона стала не лише засобом фізичного розвитку дітей, а й простором для формування здоров'язбережувальної компетентності. Під час проходження маршрутів дошкільники виконують рухові вправи, вправляються у розвитку координації, рівноваги, витривалості, орієнтування у просторі, зміцнюють опорно-руховий апарат та набувають практичних навичок здорового способу життя.

Педагоги інтегрують фізичні вправи з мовленнєвими, логіко-математичними, природничими та ігровими завданнями, що забезпечує комплексний розвиток особистості дитини.

Особливе місце в освітньому просторі закладу посідає «Сад Сухомлинського» — осередок пізнання природи, духовного розвитку та морального виховання. Тут діти спостерігають за сезонними змінами, доглядають за рослинами, проводять нескладні досліди, слухають і обговорюють оповідання Василя Сухомлинського, вчаться помічати красу довкілля та дбайливо ставитися до всього живого. Саме в такій діяльності природно формуються екологічна, соціально-громадянська, мовленнєва та культурна компетентності, розвиваються спостережливість, допитливість і здатність до співпереживання.

Важливим засобом розвитку особистості дошкільника є театралізована діяльність, яка органічно поєднує художню творчість, мовленнєву практику, емоційний розвиток та соціальну взаємодію. У закладі регулярно проводяться театралізовані ігри, інсценізації казок, лялькові вистави, музично-театральні розваги та творчі проєкти. Беручи участь у них, діти вчаться виразно мовити, передавати емоції, взаємодіяти з однолітками, проявляти ініціативу, фантазувати й працювати в команді. Театралізована діяльність сприяє розвитку мовленнєво-комунікативної компетентності, творчого мислення, емоційного інтелекту та впевненості у власних силах.

Поєднання рухової активності, спілкування з природою та творчого самовираження створює єдиний освітній простір, у якому дитина пізнає світ через власний досвід. Саме такі практики забезпечують реалізацію компетентнісного підходу, допомагають сформувати в дошкільників життєво необхідні вміння, позитивні цінності та готовність до подальшого навчання.

Досвід нашого закладу підтверджує, що сучасний освітній процес має бути динамічним, інтегрованим і діяльнісним. Саме тоді знання набувають практичного змісту, а ключові компетентності стають основою гармонійного розвитку кожної дитини.

Результативність формування компетентностей значною мірою залежить від співпраці педагогів і батьків. Єдність вимог, взаємоповага, відкритий діалог, сімейні проєкти, майстер-класи, консультації, тематичні заходи та спільна участь у житті закладу створюють сприятливі умови для гармонійного розвитку дитини.

Отже, компетентнісний підхід є основою сучасної дошкільної освіти та визначає нову якість освітнього процесу. Його реалізація забезпечує розвиток особистості дитини, формування ключових компетентностей, готовності до шкільного навчання та успішної соціалізації.

Саме тому головним завданням сучасного закладу дошкільної освіти є створення такого освітнього середовища, у якому кожна дитина матиме можливість пізнавати світ через діяльність, проявляти ініціативу, співпрацювати з іншими, творчо мислити та відчувати радість від власних досягнень.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). – Київ, 2021.

2. Закон України «Про освіту».

3. Закон України «Про дошкільну освіту» (у чинній редакції).
4. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку.
5. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (чинні на відповідний навчальний рік).

Буян Марина,
вихователь-методист
ЗДО № 4 «Світлячок»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Анотація. *У статті висвітлено значення інформаційно-комунікаційної компетентності у професійному саморозвитку сучасного педагога. Розглянуто можливості цифрових технологій для самоосвіти, обміну досвідом, організації методичної роботи та вдосконалення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Наголошено на необхідності свідомого, безпечного й педагогічно доцільного використання інформаційних ресурсів.*

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційна компетентність, цифрові технології, педагог, професійний саморозвиток, самоосвіта, дошкільна освіта, методична робота, інформаційна грамотність.*

Сучасне життя важко уявити без цифрових технологій. Ми щодня користуємося смартфонами, електронною поштою, месенджерами, онлайн-сервісами та різними інформаційними ресурсами. Ці зміни безпосередньо впливають і на освіту. Педагог сьогодні не тільки проводить заняття та спілкується з дітьми. Він шукає необхідну інформацію, створює навчальні матеріали, бере участь у вебінарах, проходить онлайн-курси, обмінюється досвідом із колегами та підтримує зв'язок із батьками.

Особливо помітною роль цифрових технологій стала в останні роки. Педагогічним працівникам довелося швидко освоювати нові засоби зв'язку, дистанційні форми навчання, електронні документи та онлайн-платформи. Те, що раніше вважалося додатковим умінням, тепер стало звичайною частиною професійної діяльності.

Однак уміти ввімкнути комп'ютер, знайти матеріал в Інтернеті або створити презентацію — ще не означає мати сформовану інформаційно-комунікаційну компетентність. Важливо розуміти, для чого використовується певний цифровий засіб, чи відповідає він поставленій меті, чи є безпечним і зручним для всіх учасників освітнього процесу.

Для працівників закладів дошкільної освіти це питання має особливе значення. Педагог працює з маленькими дітьми, тому цифрові технології потрібно використовувати обережно й доречно. Вони не повинні замінювати гру, рух, спілкування, дослідження навколишнього світу та творчу діяльність. Цифрові засоби мають лише допомагати педагогові урізноманітнювати роботу, краще організовувати освітній процес і підтримувати взаємодію з батьками.

Закон України «Про освіту» визначає постійне підвищення професійного рівня та педагогічної майстерності одним з обов'язків педагогічного працівника [1]. У професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» інформаційно-

комунікаційну компетентність також названо важливою складовою професійної діяльності вихователя [2].

Розвиток уміння працювати з інформацією та цифровими технологіями є не модною вимогою, а необхідною умовою професійного зростання сучасного педагога.

Мета статті — розкрити значення інформаційно-комунікаційної компетентності у професійному саморозвитку педагога та визначити практичні способи її вдосконалення в умовах закладу дошкільної освіти.

Інформаційно-комунікаційну компетентність можна визначити як здатність людини впевнено, доцільно й безпечно працювати з інформацією та цифровими технологіями. Для педагога це означає вміння знаходити потрібні матеріали, перевіряти їх, створювати власний зміст, спілкуватися в цифровому середовищі та застосовувати різні сервіси для виконання професійних завдань.

На мою думку, ця компетентність складається з кількох важливих умінь. Насамперед педагог повинен орієнтуватися в інформаційному просторі. Не вся інформація, яку можна знайти в Інтернеті, є достовірною та корисною. Часто один і той самий матеріал копіюють на різних сайтах, не вказуючи першоджерела. Іноді рекомендації вже застаріли або не відповідають сучасним вимогам.

Тому педагогові важливо звертати увагу на автора матеріалу, дату його опублікування, назву установи або організації, яка його розмістила. Якщо йдеться про нормативні документи, необхідно користуватися офіційними сайтами. Під час пошуку методичних рекомендацій бажано порівнювати інформацію з кількох джерел, а не довіряти першому знайденому матеріалу.

Ще одним важливим умінням є створення власних цифрових матеріалів. Сучасний педагог може підготувати презентацію, пам’ятку, електронну консультацію, відео, інтерактивне завдання або добірку корисних посилань. Проте хороший цифровий матеріал — це не той, у якому найбільше ефектів, анімацій і яскравих зображень. Передусім він має бути зрозумілим, змістовним і зручним для використання.

Перед створенням такого матеріалу варто поставити собі кілька простих запитань: для кого він призначений, яку інформацію потрібно передати, що має зробити або зрозуміти людина після ознайомлення з ним. Відповіді допоможуть не перевантажувати матеріал зайвим текстом і випадковими ілюстраціями.

Для батьків вихованців корисними можуть бути короткі електронні пам’ятки, рекомендації, фотозвіти, онлайн-опитування та інформаційні повідомлення. Для педагогів — методичні поради, презентації, відеоінструкції, електронні каталоги й добірки матеріалів. Для дітей цифровий зміст повинен бути коротким, доступним, емоційно безпечним і відповідати їхньому віку.

Не менш важливою складовою є цифрове спілкування. Сьогодні взаємодія між педагогами та батьками часто відбувається через месенджери, електронну пошту або інші онлайн-засоби. Такий зв’язок допомагає швидко передавати інформацію, повідомляти про події та відповідати на запитання.

Водночас електронне спілкування потребує певних правил. Повідомлення мають бути зрозумілими, коректними й доброзичливими. Не варто надсилати велику кількість повідомлень без потреби або писати батькам пізно ввечері. У групі бажано заздалегідь визначити, яку інформацію можна публікувати та в який час.

Особливо відповідально потрібно ставитися до фотографій і відеозаписів дітей. Перед їх використанням або розміщенням необхідно враховувати згоду батьків і мету публікації. Не можна поширювати матеріали, які можуть поставити дитину в незручне становище або порушити її право на приватність.

Інформаційно-комунікаційна компетентність тісно пов’язана із самоосвітою. Раніше педагог переважно отримував нові знання під час традиційних курсів, семінарів або методичних засідань. Сьогодні можливостей значно більше. Онлайн-курси,

вебінари, електронні бібліотеки та професійні спільноти дають змогу навчатися у зручний час і самостійно обирати потрібну тему.

Однак участь у великій кількості вебінарів ще не гарантує професійного розвитку. Іноді педагог отримує багато сертифікатів, але майже не застосовує нові знання у своїй роботі. Тому після кожного навчання варто подумати, що саме було корисним, як це можна використати та який результат очікується.

Наприклад, після вебінару про взаємодію з батьками педагог може не просто зберегти сертифікат, а підготувати нову форму консультації, провести невелике опитування або змінити спосіб подання інформації. Після курсу з цифрової безпеки можна оновити паролі, перевірити налаштування доступу до спільних документів і переглянути правила публікації дитячих фотографій.

Саме так отримана інформація перетворюється на практичний досвід. Професійний саморозвиток відбувається тоді, коли педагог не тільки слухає або читає, а пробує, аналізує і змінює власну діяльність.

Корисним інструментом може стати електронне професійне портфоліо. У ньому можна зберігати власні розробки, презентації, фотографії проведених заходів, сертифікати, відгуки та результати роботи. Але портфоліо не повинно бути лише місцем накопичення документів. Воно має показувати професійне зростання педагога: чого він навчився, що почав робити інакше, які труднощі подолав.

Доцільно також вести невеликий щоденник професійного розвитку. Після навчання або використання нового інструмента педагог може відповісти на три запитання:

- Що нового я дізналася?
- Як я використала це у своїй роботі?
- Які зміни або результати помітила?

Такі короткі записи допомагають побачити власний поступ і зрозуміти, над чим потрібно працювати далі.

Значну роль у розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів відіграє вихователь-методист. Він допомагає колегам орієнтуватися в новій інформації, знайомить їх із корисними ресурсами, організовує навчання та підтримує впровадження нових підходів.

На практиці часто виникає ситуація, коли педагоги мають різний рівень цифрових умінь. Одні впевнено працюють з онлайн-сервісами, інші потребують допомоги навіть під час виконання простих дій. Тому недоцільно давати всім однакові завдання. Спочатку варто з’ясувати реальні потреби кожного працівника.

Для цього можна провести коротке опитування або запропонувати педагогам оцінити, чи вміють вони:

- знайти потрібний нормативний документ;
- створити та правильно назвати файл;
- надати колегам доступ до документа;
- підготувати зрозумілу презентацію;
- створити електронну пам’ятку;
- перевірити достовірність інформації;
- захистити свій обліковий запис;
- дотримуватися авторського права;
- безпечно використовувати фотографії дітей.

Отримані відповіді допоможуть визначити теми методичної роботи. Якщо педагоги мають труднощі зі спільними документами, варто провести практичне заняття саме з цього питання. Якщо проблема стосується оформлення матеріалів, можна організувати майстер-клас зі створення пам’яток або презентацій.

Ефективною формою роботи є мікронавчання. Це короткі практичні заняття, під час яких педагоги опановують одну конкретну дію. Наприклад, створюють електронну

форму, налаштовують доступ до спільної папки або вчаться перевіряти походження зображення. Після цього вони застосовують нове вміння у своїй роботі й діляться результатами.

Перевага такого підходу полягає в тому, що він не перевантажує педагогів. Краще добре опанувати один корисний інструмент і регулярно ним користуватися, ніж поверхово ознайомитися з десятьма різними сервісами.

У закладі дошкільної освіти можна створити спільний електронний банк матеріалів. У ньому доцільно зберігати нормативні документи, методичні рекомендації, презентації, консультації, сценарії заходів та інші напрацювання. Важливо, щоб папки мали зрозумілі назви, а матеріали були впорядковані за темами.

Необхідно також домовитися про правила роботи зі спільними файлами. Педагоги мають розуміти, хто може переглядати та редагувати документи, де зберігати остаточні варіанти, як називати нові файли. Така організація допомагає уникнути дублювання матеріалів і заощаджує час.

Розвивати інформаційно-комунікаційну компетентність можна через взаємонавчання. Педагог, який добре опанував певний інструмент, може показати колегам, як ним користуватися. Інколи коротке пояснення колеги буває зрозумілішим і кориснішим, ніж тривала загальна лекція.

Важливо створити в колективі атмосферу, у якій педагог не боїться сказати, що чогось не знає. Цифрові технології постійно оновлюються, тому неможливо один раз навчитися всього. Уміння попросити допомоги, спробувати ще раз і знайти потрібну інформацію також є ознакою професійної компетентності.

Одним із сучасних інструментів є штучний інтелект. Він може допомогти знайти ідеї, скласти орієнтовний план, запропонувати запитання для обговорення або спростити складний текст. Але отриману відповідь не можна відразу використовувати в роботі. Її необхідно уважно прочитати, перевірити факти, виправити помилки та пристосувати до конкретної ситуації.

Педагог несе відповідальність за кінцевий матеріал незалежно від того, який цифровий засіб був використаний для його створення. Не можна вводити в такі системи персональні дані дітей, відомості про їхнє здоров’я, сімейні обставини або іншу конфіденційну інформацію. Штучний інтелект може бути лише помічником, але не повинен замінювати професійний досвід і особисте педагогічне бачення.

Важливою умовою використання цифрових технологій є дотримання академічної доброчесності. Під час створення матеріалів педагог часто використовує тексти, фотографії, малюнки та ідеї інших авторів. У таких випадках необхідно зазначати джерело, не видавати чужу розробку за власну та дотримуватися авторського права.

Цифрова безпека також має бути частиною професійної культури педагога. Для захисту особистої й робочої інформації потрібно використовувати надійні паролі, не повідомляти їх іншим людям, обережно відкривати невідомі посилання та перевіряти, кому надано доступ до документів. Важливі файли бажано зберігати не в одному місці, а створювати резервні копії.

Не менш значущим є цифрове благополуччя педагога. Постійні повідомлення, велика кількість чатів і необхідність бути весь час на зв’язку можуть спричиняти втому. Тому потрібно встановлювати межі робочого спілкування, вимикати непотрібні сповіщення та планувати час для відпочинку від екранів.

Цифрові технології мають спрощувати роботу, а не створювати нове перевантаження. Якщо певна програма забирає багато часу, дублює паперову документацію або не дає помітного результату, варто замислитися, чи справді вона потрібна.

Для особистого професійного розвитку педагог може складати невеликий план на місяць. У ньому достатньо визначити одну мету, спосіб її досягнення та очікуваний

результат. Наприклад: навчитися створювати електронні консультації для батьків; підготувати один матеріал; запропонувати колегам оцінити його зрозумілість; після поширення отримати відгуки батьків.

Рухаючись невеликими кроками, педагог бачить конкретний результат і краще розуміє, навіщо йому нові знання. Поступове навчання часто є ефективнішим, ніж намагання одночасно освоїти велику кількість платформ.

Про достатній рівень інформаційно-комунікаційної компетентності свідчить не кількість програм, якими користується педагог. Важливішою є його здатність самостійно обрати потрібний засіб, пояснити мету використання, перевірити інформацію та подбати про безпеку.

Компетентний педагог не застосовує технології лише тому, що вони популярні. Він оцінює, чи допомагають вони розв'язати конкретне завдання. За потреби він може відмовитися від цифрового інструмента на користь звичайної бесіди, практичної вправи, гри або безпосереднього спостереження.

Це особливо важливо в дошкільній освіті. Дитині потрібні рух, спілкування, емоційний контакт із дорослим, творчість і самостійне пізнання світу. Тому цифрові технології мають використовуватися виважено та не підмінювати собою повноцінну дитячу діяльність.

Висновки. Інформаційно-комунікаційна компетентність є важливою складовою професійної майстерності сучасного педагога. Вона охоплює не тільки технічні вміння, а й здатність працювати з інформацією, створювати власні матеріали, спілкуватися в цифровому середовищі, дотримуватися правил безпеки та відповідально використовувати різні ресурси.

Цифрові технології відкривають перед педагогом широкі можливості для професійного саморозвитку. Завдяки їм можна навчатися у зручний час, спілкуватися з колегами, з находити нові ідеї, представляти власний досвід і вдосконалювати методичну роботу. Водночас справжній професійний розвиток відбувається лише тоді, коли отримані знання використовуються на практиці та допомагають покращити освітній процес.

У закладі дошкільної освіти розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності має бути поступовим і практичним. Доцільно враховувати потреби кожного педагога, проводити короткі навчальні заняття, організовувати взаємодопомогу та створювати спільний банк перевірених матеріалів.

Важлива роль у цьому процесі належить вихователю-методисту. Він може допомогти педагогам не просто опановувати нові програми, а вчитися свідомо обирати інструменти, оцінювати їхню користь і безпечно застосовувати у професійній діяльності.

Інформаційно-комунікаційна компетентність є основою постійного професійного зростання педагога. Її розвиток допомагає впевнено діяти в сучасному інформаційному просторі, бути відкритим до змін і водночас зберігати головну цінність дошкільної освіти — живу, доброзичливу та змістовну взаємодію з дитиною.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 08.09.2026).

2. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства економіки України від 19.10.2021 № 755-21. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 08.09.2026).

3. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20 (дата звернення: 08.09.2026).

4. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80 (дата звернення: 08.09.2026).

5. Дегтярьова Г. А. Інформаційно-комунікаційна компетентність педагога як засіб професійного самовдосконалення. Педагогічні науки : збірник наукових праць. Полтава, 2015. Вип. 64. С. 75–81. URL: https://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/5585 (дата звернення: 08.09.2026).

6. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища : методичний посібник / О. О. Гриценчук, І. В. Іванюк, О. Є. Кравчина, М. П. Лещенко, І. Д. Малицька, О. В. Овчарук, Н. В. Сороко ; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук. Київ : Літера ЛТД, 2019. 128 с. ISBN 978-966-945-121-7. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717978/1/Posibn_Ovcharuk-1.pdf (дата звернення: 08.09.2026).

7. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Y. Punie, ed. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. ISBN 978-92-79-73494-6. DOI: 10.2760/159770. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fcc33b68-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en (дата звернення: 08.09.2026).

8. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Інформаційно-комунікаційна компетентність науково-педагогічних працівників університету. Історичний розвиток формування понятійного апарату. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2015. № 24. С. 20–31. URL: https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/67 (дата звернення: 08.09.2026).

Варецька Олена,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради
Чурса Ірина,
директор Закладу дошкільної освіти №45 «Ліхтарик»
Запорізької міської ради

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ІНТЕРКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ

Анотація. *Стаття висвітлює актуальність формування соціально-громадянської компетентності дошкільника в сучасних умовах, сутність понять «соціальна компетентність», «громадянська компетентність», «соціально-громадянська компетентність», «інтеркультурна діяльність». Автори пропонують практичні рекомендації щодо організації ефективного формування соціально-громадянської компетентності дітей в інтеркультурній діяльності закладу дошкільної освіти.*

Ключові слова: *формування, соціальна компетентність, громадянська компетентність, соціально-громадянська компетентність, дитина дошкільного віку, інтеркультурна діяльність.*

Вступ. Сучасний світ характеризується високою культурною, мовною, етнічною та соціальною різноманітністю. Своєю чергою, глобалізація, цифрова комунікація, міграція й відповідно поглиблення взаємозалежності суспільств обумовлюють зростання їхньої взаємодії у царині різних культур, досвідів і способів бачення світу. Саме тому освіта стає простором формування взаємоповаги, міжкультурного розуміння, соціальної згуртованості, мирного співіснування, розвитку здатності особистості жити разом, чути іншого, приймати відмінності, співпрацювати й діяти для спільного блага, що підтверджено документами UNESCO [14]. Важливим у контексті теми статті є те, що такі якості закладаються у дошкільному дитинстві.

З іншого боку Рада Європи [13] пов'язує демократичну культуру із сукупністю цінностей, ставлень, умінь, знань та критичного розуміння, необхідних для мирного співжиття в культурно різноманітному суспільстві. Показовими є спеціально розроблені дескриптори компетентностей демократичної культури для дітей молодшого віку (до 10 років), що засвідчує принципову можливість і необхідність роботи з формування відповідних компетентностей в ранньому та дошкільному дитинстві. Отже, у світовому освітньому дискурсі інтеркультурність поступово переходить від розуміння її як окремого напряму ознайомлення дітей із культурами інших народів до способу організації взаємодії, розвитку соціальних умінь, поваги до різноманіття та формування культури мирного співіснування.

Для України питання розвитку соціально-громадянської компетентності (далі по тексту – СГК) дитини набуло особливої ваги, адже війна та її наслідки (роз'єднання родин, вимушене переміщення у різні регіони України й інші країни тощо) обумовили необхідність опанування мовою, культурними традиціями, входження у незвичне соціальне середовище. За таких умов дошкільна освіта крім виконання функції розвитку й навчання набуває функції відновлення соціальних зв'язків, формування відчуття належності, довіри, безпеки, взаємоповаги та здатності бути частиною спільноти. Це віддзеркалено у Державному стандарті дошкільної освіти – Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) [9], який декларує термін «соціально-громадянська компетентність» як базове в освітньому напрямі «Дитина в соціумі» і визначає його зміст як «здатність дитини виявляти особистісні якості, соціальні почуття, любов до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на поліпшення спільного життя» [9, с.16]. Як видно, такий зміст пов'язаний із ціннісним ставленням до себе та інших, дотриманням правил взаємодії, повагою до культурної спадщини українського народу й представників інших національностей і культур, адже «дитина має демонструвати ціннісне ставлення та повагу до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур» [9, с.16]. Цілком слушно, означена компетентність пов'язана не лише із знаннями і розумінням змісту слів «дружба», «повага», «Україна», «традиція», «інша культура» тощо, адже дитина набуває СГК коли взаємодіє з іншими; вчиться чути й розуміти; переживає емоції іншого; приймає відмінності; домовляється; співпрацює; бере участь у спільній справі; відчуває власну приналежність до групи, громади, країни; робить посильний внесок у спільний результат. Відтак означена компетентність формується завдяки реальному досвіду взаємодії в різних видах діяльності, зокрема й інтеркультурній.

Перспективним нормативним орієнтиром для реалізації такої теми є новий Державний стандарт дошкільної освіти (2025) [11], який набуде чинності 1 вересня 2027 року. Стандарт акцентує на різноманітті людей, множинності культур, взаємодії, повазі до прав і гідності кожної особистості та формуванні відповідального громадянства. Звідси – зацікавленість інтеркультурною діяльністю, яка в документах UNESCO [14], у міжнародній педагогічній думці, пов'язана з інтеркультурною освітою не стільки для накопиченням знань про різні народи, скільки для формування здатності взаємодіяти в умовах культурного різноманіття; цінностей, навичок та здатностей,

необхідних для міжкультурного розуміння, взаємної поваги й мирного співіснування, міжкультурного діалогу (взаємна повага → емпатія → готовність розглядати іншу перспективу). Наголосимо на тому, що Рада Європи [13] пов'язує ефективне функціонування демократичних суспільств із соціальною інтеграцією та повагою до мовного й культурного різноманіття, а інтеркультурна освіта є одним із засобів досягнення цієї мети.

Означене актуалізувало тему «Формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку: інтеркультурна діяльність» для закладу дошкільної освіти №45 «Ліхтарик» Запорізької міської ради (далі по тексту – ЗДО № 45 ЗМР), який працює в умовах міста Запоріжжя – регіону, у якому культура, історія та сучасне життя формувалися у взаємодії представників різних національностей і культур.

Дослідження, проведене в ЗДО, засвідчило зацікавленість цією проблематикою, оскільки 95 % учасників освітнього процесу виявили інтерес до вивчення культур інших народів. Крім цього, у педагогічному та родинному середовищі закладу освіти існують безпосередні культурні зв'язки з болгарською культурою, зокрема болгарське коріння мають директор закладу й одна родина вихованців, у чотирьох педагогів та 12 сімей вихованців наявні такі родинні зв'язки.

Взагалі в ЗДО із 76 вихованців 40 – із родин ВПО, більшість з яких із Бердянської, Мелітопольської, Приазовської громад, у яких болгарська культура має міцне коріння, що обумовлює створення природного підґрунтя інтеркультурної діяльності. При цьому болгарська культура в освітній діяльності ЗДО розглядається не як ізольований об'єкт вивчення. Вона стає середовищем живої зустрічі культур, у якому дитина засобами музики, мистецтва, традицій, родинних історій, спільної творчості й комунікації поступово опановує соціальні способи взаємодії.

Отже, система роботи має таку послідовність: болгарська культура → конкретний зміст; інтеркультурна взаємодія → педагогічний механізм; соціальний досвід → результат діяльності; соціально-громадянська компетентність → освітній результат.

Основна частина. Наголосимо, що питання щодо сутності СГК науковцями розглядалося переважно в контексті двох компетентностей – соціальної та громадянської [3; 4, с. 140].

Нами з'ясовано, що соціальна компетентність нормативними документами освіти, зокрема НУШ, на концептуальні засади якої має орієнтуватися й дошкілля, подається у взаємозв'язку із громадянською компетентністю як «всі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття» [8, с.12].

У науці означене поняття використовують у вузькому та широкому значенні, а ключовими підходами у його формулюванні є когнітивний як сукупність соціальних знань (Г. Айзенк, С. Костомські, О. Джон, Н. Кентор та ін.), діяльнісно-поведінковий як адекватність і придатність до дії на основі навичок соціальної взаємодії й поведінкових сценаріїв (О. Варецька, І. Зарубінська та ін.), особистісний, за якого визнається значущість мотиваційного складника й особистісних якостей для ефективних дій у стандартних і нестандартних ситуаціях (І. Зарубінська, М. Лук'янова та ін.), адаптивний як здатність до адаптації, співпраці й контролю за ситуацією (П. Бойчук, Н. Борбич та ін.), соціокомунікативний як ефективна взаємодія з оточенням у повсякденному житті (М. Докторович, С. Остапенко та ін.) тощо, як соціалізація (С. Гончаренко та ін.). Базовими категоріями багатоаспектного поняття є здатності, здібності, сукупності якостей особистості, соціальних знань і вмінь, компетентностей, соціальні ролі, взаємодія із соціальним середовищем, саморозвиток, самореалізація

тощо, що зумовлено проявом соціальної компетентності в усіх сферах життєдіяльності [1, с.12].

Щодо соціальної компетентності дитини дошкільного віку, то, як зазначають О. Кузенко, К. Лисенко-Гелемб'юк [5, с. 128], кількість досліджень її сутності, характеристик, структури тощо, є досить обмеженою. Науковці окреслюють зміст такої компетентності в контексті:

– соціалізації дітей дошкільного віку (В. Бочарова, Т. Василькова, Н. Голованова, Н. Заверико, А. Капська, Л. Коваль, С. Харченко та ін.);

– процесу, діяльності, яка має виражену діалектичну спрямованість і складається із компонентів досвіду, забезпечує готовність до діяльності (В. Анненко, С. Архипова, Т. Афанасьєва, А. Баркан та ін.);

– системи національного виховання (А. Богуш, В. Кузь, Р. Пріма, М. Стельмахович та ін.), завдяки якій дитина має рівні права і можливості із дорослими на соціальний, психічний, культурний розвиток як особистість та індивід;

– власного «Я» (М. Гончарова-Горянська, О. Кононко, Т. Поніманська та інші) [5, с. 128].

Стосовно громадянської компетентності, то її сутність відповідно до Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» від 13.12.2022 № 2834-IX [10] тлумачиться як «здатність особи реалізовувати і захищати права та свободи людини і громадянина, відповідально ставитися до обов'язків громадянина, брати активну участь у суспільному житті, підтримувати розвиток демократичного суспільства та утверджувати верховенство права, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, пов'язаних з ідеями демократії та верховенства права, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей» [10].

Поняття «громадянська компетентність» у науці розглядається як універсальна інтегральна соціальна якість особистості і спільноти, зокрема в контексті проблематики: громадянської та політичної соціалізації (Д. Абрамс, Н. Дембицька, І. Жадан, М. Хогг та ін.), громадянської ідентифікації (І. Безгіна, Ю. Габермас, Дж. Коте, О. Паслер, Р. Престон та ін.), громадянської суб'єктності (А. Алєксєєва, Р. Штомпка, Я. Фаріна та ін.), політичної активності (Л. Кияшко, А. Краснякова, Д. Ольшанський, Л. Семенюк та ін.), розвитку громадянського суспільства (Д. Александер, С. Кравченко, Р. Патнам, В. Степаненко та ін.) [2, с. 8].

Зауважимо, що БКДО (2021) соціально-громадянську компетентність декларує як «здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються у дитячих осередках, громаді, суспільстві, та спрямовані на покращення суспільного життя» [9, с.17]. Таким чином, СГК як збірне поняття поєднує зміст і складники обох згаданих компетентностей.

Наголосимо на тому, що О. Косенчук [4, с. 143]) сутність ключових понять СГК, її формування у різних видах діяльності (ігрова, комунікативна, здоров'язбережувальна, художньо-естетична, пізнавально-дослідницька) подає з опертям на БКДО [9, с.17; 4, с. 144]. Науковець пропонує форми, методи, засоби формування такої компетентності, що враховано нами у роботі ЗДО.

Цілком слушно О. Косенчук підкреслює особливе значення створення умов, у яких дитина не просто отримує знання про соціальне життя, а поступово набуває власного досвіду взаємодії [3, с.3]. Своєю чергою Л. Шульга [12, с.139] розглядає означену компетентність у взаємозв'язку з громадянськими почуттями, діяльністю, грою та проєктною роботою, а І. Негрій [7, с.266] акцентує увагу на значенні української національної та культурної ідентичності як чинника СГК старших дошкільників [6, с.62].

Означене дозволяє розглядати власну культуру не як замкнену систему, а як основу усвідомлення дитиною себе та свого місця серед інших.

У діяльності педагоги ЗДО № 45 ЗМР виходили з того, що СГК не виникає автоматично від проведення національних свят чи ознайомлення дітей із традиціями різних народів. Вона формується за умови, коли культурна подія стає ситуацією соціальної взаємодії, як-от : ознайомлення дитини з традицією → формулювання нею запитань → слухання іншого → порівняння із власним досвідом → прийняття відмінності → виконання спільної творчої дії → набуття досвіду співпраці → переживання спільного результату. Отже йдеться про *культурний зміст – інтеркультурну взаємодію – соціальний досвід – цінності – ставлення – уміння.*

Зупинимося більш детально на практичній діяльності закладу освіти. Передусім, розробленню теми інтеркультурної діяльності сприяв *професійний досвід керівника закладу освіти,* який сформувався на перетині дошкільної освіти, культурно-просвітницької діяльності, болгаристики, міжнародної співпраці та взаємодії з національно-культурними товариствами. Він трансформувався у ресурс розвитку ЗДО, розширив його освітні, культурні, партнерські та міжнародні можливості. Йдеться про участь у роботі Центру болгаристики, болгарської мови, літератури та культури при Мелітопольському ДПУ імені Богдана Хмельницького, членство у правлінні та виконання обов'язків секретаря Запорізького обласного болгарського товариства, членство у правлінні Міжнародної асоціації болгарських культурних товариств за кордоном (із серпня 2025 року) поєднання управлінського досвіду з постійним професійним та культурним саморозвитком, відзначення рівня міжнародної діяльності у сфері збереження та популяризації болгарської культурної спадщини, розвитку міжкультурного діалогу й українсько-болгарського партнерства (відзначення щорічною нагородою Республіки Болгарія «Българка на годината» імені Святої Злати Мигленської – 2025).

З огляду на означене, формування системи партнерської взаємодії із закордонними та українськими освітніми, культурними й громадськими інституціями сприяло розробленню Програми реалізації інтеркультурного проєкту «Україно-болгарське сяйво «Ліхтарика»» (затверджено рішенням педагогічної ради №6 від 17.02.2025). Відтак інтеркультурний напрям набув у закладі не епізодичного, а програмно організованого характеру, а міжнародне партнерство поступово перейшло із площини зовнішніх контактів у безпосереднє освітнє середовище дітей.

Участь у міжнародних конкурсах, фестивалях та культурних ініціативах, заходах із популяризації болгарської мови, культури, традицій і мистецтва, урочистостях із нагоди Дня визволення Болгарії (Київ, 2025, березень) і, врешті решт, офіційне міжнародне співробітництво закладу освіти із дипломатичною місією Республіки Болгарія в Україні та консульською службою (2026, травень) сприяли входженню в ширший міжнародний культурно-освітній простір. Отже, професійний досвід керівника перетворився на його розвивальний ресурс, адже створив для дітей освітні можливості, які виходять за межі традиційного дошкільного середовища. Саме у цьому й полягала одна з ключових особливостей досвіду роботи ЗДО.

Практична реалізація інтеркультурної діяльності з дітьми дошкільного віку у ЗДО № 45 ЗМР вибудовувалася не як окремий цикл занять про культуру Болгарії, а як діяльнісний досвід дитини, у якому пізнання поєднувалося з емоційним переживанням, творчістю, спілкуванням, співпрацею та реальною участю у культурному житті.

У 2025–2026 роках така діяльність охопила 18 заходів різного рівня, з них 5 – міжнародних, 3 – всеукраїнські, 7 – регіональних та 3 – у ЗДО. Наголосимо на значущості цієї роботи з огляду на різноманітність соціально-громадянського досвіду, який набувала дитина: вона слухала, спостерігала, запитувала, спілкувалася, виготовляла, малювала, брала участь в болгарських обрядах, представляла результати власної діяльності, взаємодіяла з іншими дітьми та дорослими. Таке

розмаїття форм забезпечило перехід від «знання про іншу культуру» до «досвіду взаємодії з іншою культурою», що є принципово важливим для формування СГК.

Під час роботи над темою колективом ЗДО визначено такі напрями інтеркультурної діяльності:

1. Пізнання культури за допомогою традицій та обрядів.

2. Творчість як простір культурного діалогу.

3. Дитина як учасник, а не спостерігач.

4. Родина як учасник формування інтеркультурного досвіду дитини.

5. Участь у фестивалях як досвід належності до спільноти.

Зупинимося більш детально.

Пізнання культури за допомогою традицій та обрядів

Ознайомлення дітей із традиційною культурою болгарського народу відбувалося під час культурних практик, зокрема, родинного свята «Баба Марта» (березень 2025). Діти разом із батьками долучилися до болгарської весняної традиції, слухали пісні та вірші, дізнавалися про символіку мартениці, а головне – власноруч виготовляли її, а отже дитина була не пасивним слухачем інформації, а стала активним учасником, набувачем кількох складників СГК: пізнавального – отримання нових знань; емоційно-ціннісного – переживання позитивного ставлення до традиції іншого народу; комунікативного – взаємодія із однолітками та дорослими; діяльнісного – створення власного культурного продукту.

Назвемо ще декілька заходів, зокрема – «Баба Марта на українському подвір'ї» (2025, ЗНУ) як новий досвід перебування в іншому освітньому середовищі, спілкування з різними поколіннями та участі у спільній культурній події, регіональні заходи «Трифон Зарезан» (2025, 2026) як основа для ознайомлення дітей із болгарським зимовим обрядовим циклом, його символікою, зв'язком людини із землею, працею та природою, майстерка «Мартенички для великих і маленьких» (2026) як спосіб усвідомлення символів весни, миру, добра та гармонії, цінності культурної традиції, захід «Сурва! Сурва! Весела година!» (2026) для ознайомлення з болгарською традицією новорічного привітання та виготовлення «сурвачки» — святкових гілочок, що символізують добробут і побажання добра; проєкт «Пеперуда лято» (2026) у співпраці з Приазовською громадою як порівняння українських і болгарських традицій та осмислення спільності культурного досвіду різних народів.

Отже, культура й традиція стала не музейним експонатом чи набором етнографічних відомостей, а живою практикою навчання, пізнання, порівняння, формулювання запитання, поваги культурних особливостей інших.

Творчість як простір культурного діалогу

Акцентування у роботі закладу освіти на створенні власного соціально орієнтованого творчого продукту мало прояв у виготовленні мартеничок і сурвачок, участі дітей у мистецьких конкурсах, створенні відеоматеріалів, художніх робіт тощо. Назвемо, зокрема, участь у міжнародному конкурсі малюнка «България в моите мечти», 25-му ювілейному виданні конкурсу (2026) у віковій категорії до шести років (вихованка ЗДО Аміна М); Всеукраїнському фестивалі фільмів національно-культурних товариств (2026, представлення фільму «Україно-болгарське сяйво «Ліхтарика»»); міжнародному фестивалі «Българска душа на Святата земя» ЗДО №45 «Ліхтарик».

Дитина як учасник, а не спостерігач

Однією з принципових особливостей інтеркультурної роботи «Ліхтарика» став поступовий перехід від репродуктивного засвоєння інформації до активної діяльності дитини. Йдеться й про участь дітей у події «Україна та світ очима художників-таврійських болгар» (2026), долучення до культурної взаємодії з представниками болгарської спільноти тощо. Яскраві враження отримали вихованці Аміна М. та Микита М., які вручали гостям мартенички, виготовлені у межах інтеркультурної діяльності, а

безпосередньо захід набув більшої педагогічної цінності у формуванні досвіду відповідальної участі у спільноті, ініціативності, взаємоповаги, комунікації та співпраці (складників СГК), ніж звичайне проведення тематичного заняття, адже діти виконували реальні соціальні ролі представників закладу, учасників культурної події, партнерів у спілкуванні, авторів подарунка і носіїв певної культурної традиції.

Родина як учасник формування інтеркультурного досвіду дитини

Інтеркультурна діяльність із залученням родини дозволила вийти за межі групового приміщення і стала простором спільної діяльності дітей, батьків й педагогів. Своєю чергою, участь родин у святі «Баба Марта», культурних подіях, заходах тощо, пов'язаних із болгарською культурою, сприяла переданню культурного досвіду між поколіннями. Водночас така взаємодія відкрила культуру як частину реального життя родини та громади. Це стало особливо важливим для формування усвідомлення соціальних зв'язків: власної належності до сім'ї, родини, закладу, громади й ширшого суспільства.

Більш того, слідування принципу від культури іншого – до усвідомлення власної культурної ідентичності сприяло діалогу української та болгарської культур, а пізнання іншої культури допомогло ліпше пізнати власну: її традиції, символи, родинні звичаї, мову, мистецтво та цінності; відкрити спільні для людей різних культур поняття – родина, дружба, добро, мир, гостинність, любов до природи, повага до старших, побажання добробуту. З огляду на це, інтеркультурна діяльність у ЗДО № 45 ЗМР одночасно працювала у двох напрямах: Я пізнаю іншого» → «Я краще розумію себе», що поєднало формування почуття власної гідності та належності до українського народу з повагою до представників різних національностей і культур.

Участь у фестивалях як досвід належності до спільноти

Упродовж 2025-2026 років заклад долучався до Всеукраїнського фестивалю національних спільнот «МИ — УКРАЇНСЬКІ», Фестивалю фільмів національно-культурних товариств, міжнародного фестивалю «Българска душа на Святата земя», XIV Міжнародного фестивалю «Бессарабія – наша оселя» тощо, у яких дитина мала можливість вийти за межі звичного мікросередовища групи, набути досвід належності до більшої спільноти, побачити різноманіття людей, культур і творчих способів самовираження. Найціннішим здобутком такої діяльності стало усвідомлення того, що бути українцем — це не відгороджуватися від культурного різноманіття, а вміти зберігати власну культурну ідентичність і водночас відкрито взаємодіяти з іншими.

Механізми формування СГК під час інтеркультурної діяльності

У практиці закладу освіти означена діяльність реалізувалась у послідовне проходження дитиною взаємопов'язаних етапів: пізнання культури → емоційне прийняття культурного різноманіття → спілкування → спільна діяльність → особистісне осмислення досвіду. Для ефективної реалізації кожного з етапів виокремлено п'ять взаємопов'язаних компонентів СГК, а саме: емоційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний й рефлексивний. Розглянемо детально.

Емоційно-ціннісний компонент: від зацікавлення до прийняття іншого. Безумовно, для емоційно-ціннісного навчання й формування соціально-емоційного інтелекту (основа СГК) є не накопичення інформації про іншу культуру, а виникнення позитивного емоційного ставлення до неї та її носіїв. Для дошкільника культура ставала зрозумілою, передусім, завдяки образу, символу, музиці, руху, грі, предмету, обряду, спільному святу тощо, тому інтеркультурний зміст реалізували не як абстрактну інформацію про болгарський народ, а емоційно насичені форми безпосередньої участі. *Емоційно-ціннісний компонент мав прояв* у розвитку інтересу до культурного різноманіття, емпатії, позитивного ставлення до традицій інших народів, поваги до культурних відмінностей, доброзичливості та відкритості до іншого, переживання спільності й приналежності, усвідомлення цінності миру, дружби, взаємоповаги і співпраці. Наведемо приклад. Під час проведення для українських

дітей та їхніх родин свята «Баба Марта» відбулося ознайомлення з болгарською весняною традицією, слухання пісень та віршів, виготовлення мартениці. Наступного року цей досвід продовжено під час проведення майстер-класу «Мартенички за големи и манички», завдяки чому дитяча творчість стала способом переживання символіки весни, миру та гармонії, а культурний символ перестав бути лише предметом розглядання. Дитина емоційно проживала культурну подію, створювала власний продукт, взаємодіяла з іншими та отримувала позитивний досвід причетності до культури, яка не є для неї чужою чи незрозумілою.

Таким чином, емоційний контакт із культурою став передумовою її прийняття, а прийняття іншої культури — передумовою толерантної соціальної взаємодії.

Когнітивний компонент: від інформації про культуру до розуміння культурного різноманіття. Цей компонент *забезпечив формування*: уявлень про культурне різноманіття; знань про окремі традиції, символи та культурні практики; здатності помічати спільне й відмінне; розуміння того, що різні культурні традиції цінні для їхніх носіїв; усвідомлення належності людини до сім'ї, громади, народу й суспільства; первинного розуміння культури як складника ідентичності людини. Однак принциповим для досвіду ЗДО № 45 ЗМР стало те, що знання не є кінцевою метою інтеркультурної діяльності, а основою для подальшого порівняння, спілкування, творчості та взаємодії. Так, ознайомлення дітей традиційними болгарськими: святом зустрічі весни «Баба Марта», новорічним обрядом «Сурва! Сурва! Весела година!», а також участь педагогів у заходах, пов'язаних із традиційним народним святом «Трифон Зарезан» й весняно-літнім ритуалом викликання дощу під час посухи «Пеперуда лято» забезпечило сприйняття культури як живої системи традицій, символів і способів взаємодії людей.

Особливо важливим стало те, що дитина поступово відкривала не лише відмінності, а й спільність культур: прагнення до добра, миру, достатку, родинного тепла, весни, врожаю, дружби, що забезпечило реалізацію одного із ключових принципів досвіду закладу освіти «Я пізнаю іншого – і краще розумію себе», адже болгарська культура не протиставлялася українській. Навпаки, зіставлення культур створило умови для усвідомлення власної культурної належності, цінності українських традицій та одночасного прийняття культурного розмаїття.

*Комунікативний компонент***:** *від спостереження до культурного діалогу.* Особливого значення в інтеркультурній діяльності набуло спілкування, оскільки саме завдяки йому дитина вчилася взаємодіяти з людьми, які можуть мати інші культурні традиції, досвід і погляди. Саме тому *комунікативний компонент формувався* під час участі дітей у спільних святах, творчих подіях, виставках, презентаціях, конкурсах та інших формах культурної взаємодії. Примітною стала участь дітей у події «Україна та світ очима художників-таврійських болгар», дитяча присутність у якій не обмежувалася спостереженням, адже вони були включені у культурну подію завдяки підготовці й врученню мартениць. Отже, дитина отримала можливість зробити власний внесок у спільну культурну подію.

При цьому, комунікативний досвід розширився й під час взаємодії з родинами, представниками культурних товариств, педагогами, митцями, студентами, представниками громад та міжнародними партнерами. У результаті – набуття досвіду слухати та чути іншого; висловлювати власну думку; формулювати запитання; презентувати результат власної діяльності; звертатися до інших та підтримувати взаємодію; діяти разом; домовлятися; приймати думки інших; дотримуватися правил культурного й мовленнєвого етикету. Отже, інтеркультурне середовище стало простором практичного засвоєння культури діалогу.

Діяльнісний компонент: від «знати» до «робити разом», тобто переведення дитини з позиції спостерігача у позицію активного учасника процесу за якого вона не лише слухала розповідь про традицію, а виготовляла мартеницю, малювала, брала

участь у святі, виконувала творче завдання, взаємодіяла з іншими учасниками, представляла результат власної роботи. Наведемо приклад участі вихованки ЗДО Аміни М. (6 років) у міжнародному конкурсі малюнків «България в моите мечти». Дівчинка не отримувала готове уявлення про Болгарію, а створювала власне художнє висловлювання, завдяки якому виявила власне ставлення та уявлення про іншу країну й культуру.

Зазначимо, що діяльнісний компонент реалізувався у створенні дитячих творчих продуктів, участі у спільних культурних заходах, підготовці символічних подарунків, виконанні творчих ролей, взаємодії з родиною. Таким чином формувалася ініціативність, самостійність, творчість, здатність працювати у взаємодії, уміння доводити задум до результату, готовність брати участь у житті групи та спільноти, відповідальність за власну соціальну роль. Отже, саме діяльнісний компонент забезпечив перехід від знання про соціальні та культурні цінності до здатності діяти відповідно до них.

Рефлексивний компонент: від події до особистісного осмислення був важливим для переживання культурної події, привласнення її як особистого соціального досвіду. Зазначимо, що рефлексія для дошкільного віку не обов'язково передбачала складний самоаналіз. Вона проявлялася у здатності дитини відповісти на прості запитання: Що я дізнався? Що мені сподобалося? Що було незвичайним? Що спільного ми маємо? Чому люди роблять по-різному? Як я можу показати мою повагу до іншого? Саме в такому осмисленні відбувався перехід від окремої події до формування ставлення.

Рефлексивний компонент дозволив усвідомити власні емоції та враження; назвати те, що дізналися; співвіднести новий досвід із власним; побачити спільне й відмінне; оцінити власну участь; зрозуміти значення спільної діяльності; усвідомити цінність взаємоповаги та співпраці. Таким чином, рефлексія завершила цикл компетентнісного навчання, оскільки досвід не просто проживався дитиною, а набув для неї особистісного смислу.

Наголосимо на тому, що зазначені компоненти не функціонували ізольовано. Їхня педагогічна цінність як *механізму формування СГК полягала саме у взаємозв'язку, який представляємо як послідовність: емоція → знання → спілкування → спільна дія → рефлексія → новий соціальний досвід*. Наведемо приклад. Під час проведення болгарського народного свята «Баба Марта» дитина спочатку емоційно зацікавлювалася незвичайним для неї символом; дізнавалася про його значення; спілкувалася з однолітками та дорослими; власноруч створювала мартеницю; дарувала її іншій людині; обговорювала власні враження та усвідомлювала, що традиція іншого народу може бути цікавою, доброю і близькою за цінностями. Отже, одна культурна подія одночасно сприяла формуванню декількох складників означеної компетентності (табл. 1).

Таблиця 1.

Формування складників СГК під час проведення культурної події

Компонент	Що відбувалося з дитиною	Що формувалося
Емоційно-ціннісний	зацікавлюється, переживає, приймає	повага, емпатія, доброзичливість, ціннісне ставлення
Когнітивний	пізнає традиції, символи, культурні особливості	знання, уявлення про різноманіття, культурна обізнаність

Комунікативний	слухає, говорить, запитує, взаємодіє	діалог, толерантне спілкування, уміння домовлятися
Діяльнісний	створює, бере участь, виконує роль, співпрацює	ініціативність, відповідальність, творчість, соціальна активність
Рефлексивний	осмислює власний досвід	самоусвідомлення, оцінювання власної участі, розуміння значення взаємодії

Таким чином, СГК формувалася не внаслідок проведення окремого заходу, а за допомогою повторюваного досвіду ціннісно забарвленої взаємодії.

*Компетентнісний результат практичної діяльності (*2025–2026) досягнуто завдяки тому, що кожна така діяльність одночасно впливала на кілька взаємопов'язаних компонентів СГК дитини (табл.2).

Таблиця 2.

Вплив практичної діяльності на розвиток компонентів СГК дошкільників

Практична діяльність	Чого набувала дитина	Компетентнісний результат
Традиційне болгарське свято зустрічі весни «Баба Марта»	ознайомлення з традицією, спільна діяльність із родиною	інтерес до іншої культури, взаємодія, толерантність
Створення (традиційних червоно-білих оберегів) «Мартенички для великих і маленьких»	власноруч створений культурний символ	творчість, ініціативність, співпраця
Традиційний болгарський новорічний обряд та заклинання-поздоровлення «Сурва! Сурва! Весела година!» (Сурваки або Василевден).	ознайомлення з традицією та символікою	культурна обізнаність, повага до традицій
Традиційне народне свято виноградарів та виноробів (14.02) «Трифон Зарезан»	пізнання обряду та зв'язку людини із землею	повага до культурної спадщини, пізнавальна активність
Болгарський весняно-літній ритуал викликання дощу під час посухи «Пеперуда лято»	порівняння українських і болгарських традицій	уміння бачити спільне й відмінне, відкритість до культурного різноманіття
Міжнародний конкурс «България в моите мечти»	презентація власної творчості	самовираження, упевненість, мистецька та комунікативна компетентність
Участь у фестивалях	досвід великої спільноти	соціальна активність, співпраця, відчуття належності

Вручення мартеничок гостям	реальна соціальна роль	комунікація, відповідальність, доброзичливість
Родинні культурні події	спільний досвід поколінь	взаємоповага, партнерство, родинна ідентичність

Отже, *практична діяльність* продемонструвала, що формування СГК відбулося завдяки набуттю конкретного життєвого культурного досвіду дитини. У цьому поступово формувався ланцюг: пізнання культурного різноманіття → емоційне прийняття → взаємодія → співпраця → взаємоповага → усвідомлення власної культурної належності → готовність до мирного діалогу → СГК.

Унікальність практики ЗДО № 45 ЗМР полягала у системному поєднанні інтеркультурної діяльності дітей із реальним міжнародним культурно-освітнім середовищем, а саме безпосередньою діяльністю дітей; родинною участю; творчістю й мистецтвом; традиційно-обрядовими практиками; взаємодією з представниками різних культур; участю у всеукраїнських та міжнародних культурних проєктах, а також партнерством з освітніми, культурними та громадськими інституціями. Ця діяльність увійшла в реальний культурний простір, у якому діти пізнавали інше, представляли власне, створювали спільне, спілкувалися, співпрацювали та відчували себе учасником ширшої спільноти. Саме тому інтеркультурний досвід закладу освіти можна розглядати як матеріал для оновлення змісту сучасного дошкілля: від передання знань про культури – до формування культури взаємодії; від спостереження – до участі; від окремого заходу – до системного освітнього досвіду; від локального середовища – до відкритого культурного та міжнародного простору.

Крім цього, досвід відрізняється від традиційної культурно-просвітницької роботи зміною самої педагогічної логіки. Якщо традиційна культурно-просвітницька робота здебільшого відповідає на запитання: «Що дитина має знати про іншу культуру?» (поінформованість), то інтеркультурний досвід допомагає відповісти на запитання: «Який соціальний досвід дитина набуває завдяки зустрічі з іншою культурою?» (зміна ставлення, набуття досвіду взаємодії та здатності діяти (табл 3.).

Таблиця 3.

Відмінність практики ЗДО № 45 ЗМР
від традиційної культурно-просвітницької роботи

Культурно-просвітницький підхід	Інтеркультурний досвід ЗДО № 45 ЗМР
Передання інформації про культуру	Особистісне проживання культурного досвіду
Переважання слухання / споглядання	Активна участь
Основний результат — знання	Результат — компетентнісний соціальний досвід
Культура - об’єкт вивчення	Культура – простір взаємодії
Акцентування на відмінностях	Пошук відмінностей і спільних цінностей
Окремі тематичні заходи	Системна діяльність у різних формах

Педагог – переважно організатор	Учасники взаємодії - партнери: дитина, родина, педагог, громада
Традиція демонструється	Традиція проживається у діяльності
Результат може залишатися ситуативним	Досвід переноситься у подальшу соціальну поведінку

Таким чином, досвід закладу освіти продемонстрував інтеркультурну діяльність як системний механізм формування СГК, у якому знання про іншу культуру стали початком, емоційне прийняття — основою, комунікація — способом взаємодії, спільна діяльність — засобом набуття досвіду, а рефлексія — механізмом його особистісного осмислення. Кінцевим результатом є компетентна дитина, яка знає про іншу культуру, поступово вчиться поважати відмінності, бачити спільне, взаємодіяти, співпрацювати, цінувати власну культурну належність і водночас бути відкритою до культурного різноманіття.

Окремо приділимо увагу *партнерській взаємодії педагогів, родин, громади та міжнародних інституцій* в інтеркультурній діяльності закладу освіти, яку розглядаємо як ресурс розширення освітнього простору дитини, який забезпечив залучення до освітнього процесу носіїв культурного досвіду, родин, громадських, освітніх, наукових та міжнародних інституцій.

Особливе місце у цій системі посідає *родина*, адже саме вона здатна зробити культурний досвід дитини особистісно значущим, саме тому родина – не лише отримувач освітньої послуги, а партнер і співтворець культурного середовища. Саме така позиція дала змогу поєднувати освітні завдання закладу з досвідом сім'ї, створювати для дитини природні ситуації культурного діалогу. В цьому контексті показовим є приклад родини М., участь вихованки Аміни М. та її батька у культурному житті, що наочно продемонструвало, як родинна історія (культурне походження родини) може стати природною частиною освітнього простору, а дитина набути можливість сприймати культуру завдяки живому родинному досвіду, пам'яті та особистісній причетності.

Другим важливим ресурсом стало партнерство з культурними, освітніми, науковими та громадськими інституціями. Сформоване партнерське коло об'єднало Шуменський університет «Єпископ Костянтин Преславський» (д-р К. Колєва), Виконавчу агенцію для болгар за кордоном (Р. Манджукова), Запорізьке обласне товариство болгарської культури (В. Мітков), Запорізький обласний методичний центр культури і мистецтв (О. Златова), Центр національних культур ЗОУНБ (О. Назаренко), філологічний факультет ЗНУ (І. Бакаленко, І. Бондаренко), Центр болгаристики Мелітопольського ДПУ імені Богдана Хмельницького (С. Пачев). Кожен із цих партнерів розширив можливості ЗДО, відповідно, на науковому, культурному, методичному, громадському чи міжнародному рівні, що посприяло розширенню освітнього простору дошкільника. Особливого значення набула міжнародна та дипломатична взаємодія, зокрема безпосередньо із представниками Посольства Республіки Болгарія в Україні, що вивело інтеркультурну діяльність закладу за межі локального культурного середовища і стало основою міжнародного культурно-освітнього діалогу. Таким чином, партнерська мережа поєднала родинний, громадський, науково-освітній, культурний та міжнародно-дипломатичний ресурси, а її значущість визначилася створенням реальних можливостей бачити культурне різноманіття, взаємодіяти з його носіями та набувати власного соціального досвіду.

Зауважимо, що результативність досвіду підтверджено не лише практикою закладу, а й зовнішнім професійним визнанням: золотою медаллю Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2025», першим і другим місцями у двох номінаціях обласної виставки «Освіта Запорізького краю – 2026» тощо.

Висновки. Отже, досвід діяльності ЗДО № 45 ЗМР підтвердив, що інтеркультурна діяльність є ефективним ресурсом формування СГК, оскільки поєднує культурне пізнання, емоційне прийняття, комунікацію, співпрацю та посильну соціальну участь дитини; середовищем, у якому дитина вчиться бути собою, бачити іншого, взаємодіяти з ним і діяти разом.

Формування СГК дошкільного віку у системній інтеркультурній діяльності відбувається послідовно під час таких етапів: пізнаю → відчуваю → взаємодію → співпрацюю → рефлексую → дію, що забезпечує перехід від інформації про культуру до набуття дитиною власного соціального досвіду.

Інтеркультурний потенціал для такого процесу мають і традиції та обряди, творча діяльність, участь у фестивалях і конкурсах, проєктна робота, родинна взаємодія та партнерство з культурними, освітніми й міжнародними інституціями, а особливу педагогічну цінність – залучення родин.

Дитина при цьому стає активним учасником культурного діалогу, створює культурний продукт, представляє його, взаємодіє з іншими, бере участь у спільних справах та набуває досвіду відповідальності.

Перспективним напрямом подальшої роботи вважаємо удосконалення педагогічного спостереження за проявами СГК, розширення дитячих соціальних практик, систематизацію методичних матеріалів і поширення досвіду закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Варецька О.В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2015. 47 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1cr4bw9AxDx8fauEdAKi70WJU9MTNwguk/view
2. Жадан І. В. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії : монографія / І. В. Жадан; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної соціальної та політичної психології. – Кропивницький, 2022. – 110 с. URL: https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/ZhadanMono2022.pdf
3. Косенчук О. Дитина в соціумі : впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2021. № 4. С. 3–10. URL: https://jmil.com.ua/dv/2021-4 (дата звернення: 05.09.2026).
4. Косенчук О. Формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика, 2022. №32. С.138-155.* URL: *https://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/259714*
5. Кузенко О, Лисенко-Гелемб'юк К. Формування соціальної компетентності особистості в період дошкільного дитинства. *Освітній простір України.* 2019. Т.17. С.127-133. URL: https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/2601/3037
6. Ляпунова В. А., Негрій І. І. Національна ідентичність та можливості її формування засобами мистецтва у дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2023. № 2 (31). С. 61–69. DOI: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-61-69
7. Негрій І. І. Розвиток української національної та культурної ідентичності дітей старшого дошкільного віку як чинника їхньої соціально-громадянської компетентності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2024. № 2 (33). С.265–271.DOI:10.33842/22195203-2024-2-33-265-271. URL: https://surl.li/onnoku (дата звернення: 05.09.2026).
8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Рішення колегії від 27.10.2016. Київ, Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

9. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакції. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 №33. URL: https://surl.li/pyxohp (дата звернення: 05.09.2026).
10. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності. Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20/ed20221213#n10
11. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти. Постанова Кабінету міністрів Україні від 26 листопада 2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 12.09.2026).
12. Шульга Л. М. Формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4. С. 138–143. URL: https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/4063 (дата звернення: 05.09.2026). https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-20
13. Council of Europe. *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture : Recommendation CM/Rec(2022)1 and explanatory memorandum*. Strasbourg: Council of Europe. 2022. URL: https://surl.li/fkwlqa (дата звернення: 05.09.2026).
14. *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris : UNESCO, 2006. 46p. URL: https://surl.li/smxtyk (дата звернення: 05.09.2026).

Винничук-Дрижал Ольга,
вихователь початкової школи №2
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

ВІД ПОВІДОМЛЕННЯ ДО ПАРТНЕРСТВА: ЦИФРОВІ МІСТОЧКИ МІЖ ВИХОВАТЕЛЕМ І РОДИНОЮ

Анотація*. У статті представлено практичний досвід використання цифрових інструментів для партнерської взаємодії вихователя з родинами дітей дошкільного віку. Розкрито можливості Padlet, YouTube-каналу та блогу вихователя як засобів не лише інформування, а й залучення батьків до спільної діяльності з дитиною. Наведено приклади тематичних рубрик, сімейних завдань, адвент-календарів і цифрового контенту, що продовжують освітній досвід дитини за межами групи.*

Ключові слова: *діджитал-вихователь, дошкільна освіта, цифрові технології, взаємодія з батьками, педагогіка партнерства, Padlet, YouTube, блог вихователя.*

Сьогодні батькам уже недостатньо просто знати, що відбувалося в групі. Їм хочеться бути поруч із дитиною навіть тоді, коли вона перебуває в садочку: бачити її маленькі відкриття, розуміти, що її захоплює, підтримувати вдома те, що розпочалося в закладі дошкільної освіти. Саме тут інформація поступово перестає бути просто повідомленням і перетворюється на можливість для партнерства.

Ще донедавна комунікація педагога з родиною часто будувалася за принципом: повідомити, поінформувати, нагадати. Сьогодні ми маємо можливість говорити інакше — запросити, зацікавити, залучити, почути, створити разом.

Адже одне речення «Сьогодні ми вивчали осінь» — це лише інформація. А повідомлення «Сьогодні ми досліджували осінні зміни. А дорогою додому спробуйте

разом із дитиною знайти три різні листочки та порівняти їх» — уже місточок між садочком і домом.

Саме такі місточки допомагають будувати сучасну партнерську взаємодію. Цифрові технології можуть бути не лише зручним способом передавання інформації, а простором для спільної дії, діалогу та творчості. [1; 2]

Padlet, Wordwall, Canva, QR-коди, відеосервіси, блоги, цифрові портфоліо, інструменти штучного інтелекту — це лише засоби. Їхня педагогічна цінність визначається тим, наскільки вони допомагають наблизити родину до освітнього процесу, а освітній процес — до реального життя дитини.

У своїй практиці я переконалася: найцінніший цифровий ресурс — не той, який має найбільше функцій, а той, який допомагає поставити просте запитання: «Що ми можемо зробити разом заради дитини?»

Тому я розглядаю цифрову комунікацію з батьками не як додаткове навантаження чи ще один канал для повідомлень, а як можливість змінити сам характер взаємодії:

від повідомлення — до запрошення; від запрошення — до спільної дії;

від спільної дії — до діалогу; від діалогу — до партнерства.

Тоді цифрові технології перестають бути самоціллю й стають місточками, якими зустрічаються педагог, дитина і родина — щоб підтримувати, досліджувати, творити й розвиватися разом.

Padlet як простір спільних відкриттів.



Якщо цифрове партнерство починається із запрошення до спільної дії, то виникає закономірне запитання: де створити простір для цієї взаємодії? У моїй практиці таким простором став Padlet — цифрова дошка, яка поступово перетворилася на своєрідний місточок між групою та родиною. Його можливості дозволяють не лише швидко передати інформацію родині, а й створити простір, у якому можна побачити, почути, запитати, відповісти, поділитися та діяти разом.

Саме тому я вирішила відійти від традиційного використання цифрової дошки як своєрідної «вітрини» подій нашої групи. Мені хотілося, щоб батьки не просто переглядали фотографії чи читали повідомлення, а ставали учасниками життя групи, могли долучатися до тем, які цікавлять дітей, продовжувати їх удома та ділитися власним досвідом.

Так поступово народилася ідея створити власний **«Журнал взаємодії».** **https://padlet.com/vinnicukolga37/padlet-amxp22rgvc2o08pl**

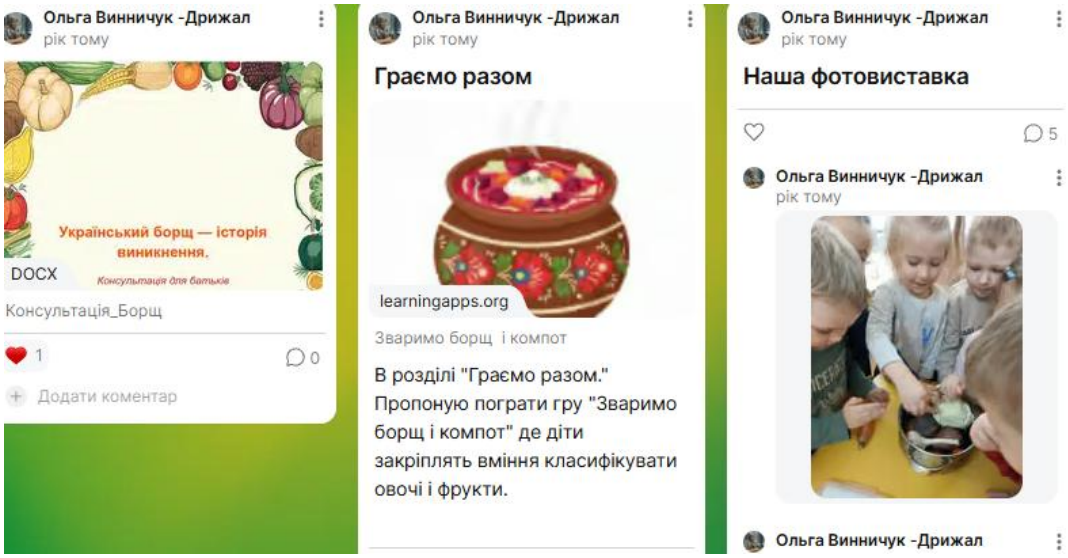
Це не електронний щоденник і не стрічка новин, а спільний цифровий простір педагога, дітей і батьків, у якому тема, розпочата в групі, отримує продовження вдома.

У ньому ми не просто фіксуємо те, що вже відбулося, а створюємо наступний крок:

дізналися → зацікавилися → запитали → зробили разом → поділилися → продовжили в групі.

Такий підхід перетворює звичайне цифрове повідомлення на точку зустрічі садочка і родини.

Для мене цінність «Журналу взаємодії» визначається не кількістю дописів, а тим, скільки розмов, спільних справ і відкриттів вони започатковують у родині.



Працюючи з журналом, я створюю окремі рубрики, які змінюються відповідно до інтересів дітей і тематики освітнього процесу. Кожна тема отримує своє продовження вдома. Наприклад, під час тижня української кухні батьки разом із дитиною можуть пригадати традиційну страву своєї родини, розповісти про неї або поділитися рецептом .

«Маленькі дослідники» — прості домашні спостереження, які дитина виконує разом із дорослим: знайти листочок незвичайної форми, поспостерігати за хмарами, порівняти камінці, відшукати три предмети однакової форми.

Так батьки переходять із позиції «читача інформації» у позицію активного учасника взаємодії [2].

Окремим напрямом роботи з родиною у «Журналі взаємодії» стали цифрові адвент-календарі. Вони перетворюють звичайне повідомлення на очікування, маленьке відкриття та спільну дію.

Щодня родина відкриває нове віконечко — а разом із ним отримує не просто інформацію, а невелике завдання, запитання, творчу ідею або привід для розмови з дитиною.

Адвент-календар «Сім кроків до української світлиці» був присвячений українській культурі. https://padlet.com/vinnicukolga37/padlet-udo3z7oea0508b8u

Кожен день відкривав маленьке віконечко у світ українських народних традицій.

Дитина разом із батьками могла:

- знайти вдома предмет українського побуту;
- розглянути орнамент на рушнику; - поговорити про родинні традиції;

- послухати українську народну пісню;
- дізнатися історію родинної речі;
- створити маленький оберіг;
- поділитися сімейною історією з групою.

Так українське народознавство перестає бути лише темою заняття й продовжується вдома через живу розмову між поколіннями.

Інший календар **«У пошуках різдвяного дива»** допомагав створити особливу атмосферу очікування Різдва. https://padlet.com/vinnicukolga37/padlet-u6gqwzneoar7to

Щодня родина отримувала маленьке завдання: зробити добру справу, прикрасити оселю власноруч, пригадати різдвяну традицію своєї сім'ї, прочитати казку, виготовити прикрасу або просто сказати одне одному теплі слова. Особливо цінними ставали завдання, результатом яких була не фотографія, а емоція.

У такий спосіб цифровий простір стає продовженням освітнього середовища групи, а родина — активним учасником освітнього процесу.

Padlet перетворюється із цифрової дошки на простір партнерства, у якому цифрове завдання веде не до тривалішого перебування перед екраном, а до живої взаємодії.

Для мене це принципово важливо: цифровий інструмент не замінює спілкування дитини з дорослим, а спонукає до розмови, гри, дослідження, творчості та сімейних відкриттів.

YouTube-канал — ще один місточок до родини https://www.youtube.com/@ОльгаВинничук-Дрижал

Ще одним цифровим місточком у моїй роботі став YouTube-канал.

Його використовую для продовження взаємодії з родиною за межами групи та представлення освітнього життя дитячого садочка.

Навчальні й розвивальні відео, руханки, пальчикові ігри, казки, пісеньки, творчі майстер-класи та відеопривітання дають батькам і дітям ідеї для спільної діяльності.

Особливо цінним є формат коротких відео «Зробімо разом»: вихователь пропонує ідею, а дитина разом із батьками реалізує її вдома. Так перегляд стає поштовхом до спільної дії.

YouTube-канал допомагає батькам бачити зміст освітньої роботи, підтримувати інтерес дитини та знаходити доступні ідеї для змістовного сімейного дозвілля.

Вихователь створює контент → батьки долучаються → дитина діє разом із родиною → освітній досвід стає спільним.

Блог вихователя — простір відкритого діалогу з родиною https://vinnicukolga.blogspot.com/

У сучасному цифровому середовищі блог вихователя може бути простором відкритого діалогу з родиною: тут педагог ділиться досвідом, практичними ідеями, порадами та матеріалами для спільної діяльності. [1]

Такий ресурс допомагає батькам краще розуміти потреби й вікові особливості дітей та добирати ігри, творчі завдання й ідеї для сімейного дозвілля.

Щоб цифрова взаємодія не обмежувалася повідомленнями, я створила блог «Грай. Розвивай. Твори.» — ігрову скарбничку для дітей, батьків і педагогів.

У блозі зібрано ігри Wordwall і LearningApps, завдання з інтерактивних аркушів Liveworksheets, творчі та пізнавальні вправи, ідеї для спільної діяльності.

Його головна ідея проста: запропонувати родині не лише подивитися чи прочитати, а погратися, поговорити, дослідити й створити щось разом.

Так блог стає ще одним інструментом партнерської взаємодії, а цифрова гра — приводом для спілкування, розвитку та спільних відкриттів.

ВИСНОВКИ

Цифрові інструменти не замінюють живого спілкування педагога з дитиною та родиною, а розширюють його можливості. Padlet створює простір спільної взаємодії, YouTube продовжує освітній досвід у відеоформаті, а блог систематизує ігрові, пізнавальні та творчі ресурси для родини. Важливо, що кожен інструмент має педагогічну мету: не просто передати інформацію, а запросити до дії, розмови, дослідження і спільного відкриття.

Отже, цифрова комунікація стає партнерською тоді, коли в її центрі залишається дитина, а технологія слугує засобом діалогу та спільної діяльності. Саме так цифровий простір продовжує освітнє середовище групи й поєднує досвід дитини в садочку та родині.

Список використаних джерел

1. European Commission, Joint Research Centre. DigCompEdu framework [Електронний ресурс]. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-activities/key-competences-lifelong-learning/digcompedu/digcompedu-framework_en (дата звернення: 20.09.2026).

2. Взаємодія з батьками: співтворчість, співдія, співпраця [Електронний ресурс]. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2025/26-09-2025/parcialna-programa-tvorci-maibutnyogo-109-s.pdf (дата звернення: 20.09.2026).

3. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33 [Електронний ресурс]. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya (дата звернення: 20.09.2026).

4. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX [Електронний ресурс] // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 20.09.2026).

5. Padlet : Visual Collaboration for Creative Work and Education [Електронний ресурс]. URL: https://padlet.com/ (дата звернення: 20.09.2026).

6. Wordwall : Create better lessons quicker [Електронний ресурс]. URL: https://wordwall.net/ (дата звернення: 20.09.2026).

7. LearningApps.org : interaktive und multimediale Lernbausteine [Електронний ресурс]. URL: https://learningapps.org/ (дата звернення: 20.09.2026).

8. Винничук-Дрижал О. Журнал взаємодії : Padlet [Електронний ресурс]. URL: https://padlet.com/vinnicukolga37/padlet-amxp22rgvc2o08pl (дата звернення: 20.09.2026).

9. Винничук-Дрижал О. YouTube-канал вихователя [Електронний ресурс]. URL: https://www.youtube.com/@ОльгаВинничук-Дрижал (дата звернення: 20.09.2026).

10. Винничук-Дрижал О. Блог вихователя «Грай. Розвивай. Твори.» [Електронний ресурс]. URL: https://vinnicukolga.blogspot.com/ (дата звернення: 20.09.2026).

***Волівач Ольга**,*
музичний керівник ЗДО №3
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У РОБОТІ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА ЗДО: ВІД КРЕАТИВНИХ ІДЕЙ ДО ЗАНЯТЬ

***Анотація.** У науково-методичній статті досліджено концептуальні засади, методичні напрями та практичні шляхи інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес закладу дошкільної освіти під час музичного виховання дітей. Проаналізовано еволюційні етапи розвитку технічних засобів у роботі музичного керівника, детально висвітлено функціональний потенціал сучасних нейромережевих інструментів (ChatGPT, Gemini, Suno AI, Udio, Canva, Remove.bg, Gamma App) у контексті конструювання інтерактивного освітнього середовища. Обґрунтовано методико-дидактичні засади застосування цифрових ресурсів за основними видами музичної діяльності дошкільнят та окреслено етико-педагогічні орієнтири гармонійного поєднання технологічних інновацій із традиційним «живим» музикуванням.*

***Ключові слова:** штучний інтелект, дошкільна освіта, музичний керівник, музичне виховання, Suno AI, Udio, Canva, генеративний контент, цифровий дидактичний матеріал.*

Сучасний етап розвитку системи дошкільної освіти в Україні характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими необхідністю цифровізації освітнього середовища та впровадженням інноваційних педагогічних технологій. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) підкреслює важливість формування у вихованців цифрової та мистецько-творчої компетентностей, емоційного інтелекту, сенсорно-пізнавальних здібностей і здатності до цілісного, естетично забарвленого сприйняття навколишнього світу. В умовах сучасних викликів особливої актуальності набуває пошук нових форм і методів організації музичної діяльності дітей, які б дозволили зробити освітній процес більш адаптивним, емоційно насиченим, інтерактивним та індивідуалізованим.

Музичне виховання традиційно виступає потужним засобом гармонійного розвитку особистості дошкільника, сприяючи формуванню слухового самоконтролю, чуття ритму, вокальних навичок, координації рухів, естетичного смаку та творчої уяви. Проте класичний методичний інструментарій музичного керівника закладу дошкільної освіти (ЗДО) нерідко стикається із проблемою обмеженості традиційного репертуару, високими часовими витратами на виготовлення унаочнення та розробку сценаріїв свят, а також складністю адаптації наявних фонограм під індивідуальний вокально-хоровий діапазон чи темпові можливості конкретної вікової групи.

Перспективним і високоефективним рішенням окреслених завдань є інтеграція генеративного штучного інтелекту (ШІ) у професійну діяльність музичного керівника. Використання інтелектуальних цифрових сервісів відкриває безпрецедентні можливості для оперативної генерації унікального аудіального та візуального контенту, автоматизації рутинних підготовчих процесів та створення синтетичних інтерактивних освітніх продуктів. Водночас виникає важлива психолого-педагогічна проблема забезпечення розумного балансу між впровадженням високотехнологічних цифрових інструментів і збереженням безпосереднього емоційного контакту, живого звучання голосу та естетичної автентичності музикування.

1. Еволюція технічних засобів у роботі музичного керівника ЗДО

Історико-педагогічний аналіз становлення матеріально-технічного забезпечення музичного виховання в дошкільних закладах дозволяє виокремити чотири ключові етапи його еволюції:

Перший етап — традиційний (до 1990-х років). Основним і практично єдиним джерелом музичного супроводу слугував живий акомпанемент на акустичному фортепіано чи баяні. Технічні засоби навчання обмежувалися громіздкими котушковими та касетними магнітофонами або вініловими програвачами, що суттєво ускладнювало оперативний добір якісного звукового матеріалу та його гнучке редагування на занятті.

Другий етап — електронний (1990–2005 роки). Позначений масовим впровадженням у практику ЗДО компакт-дисків (CD), портативних аудіосистем та перших електронних синтезаторів. Це дозволило розширити темброву палітру супроводу, проте звуковий репертуар залишався жорстко прив'язаним до наявних заводських записів без можливості їхньої оперативності корекції.

Третій етап — цифровий (2005–2020 роки). Завдяки активному насиченню освітнього простору персональними комп'ютерами, проекційним обладнанням, мультимедійними дошками та програмним забезпеченням для обробки аудіо (Audacity, Sound Forge) музичний керівник отримав можливість візуалізувати музичні твори, розробляти базові презентації та виконувати найпростіший монтаж фонограм.

Четвертий етап — інноваційний етап генеративного ШІ (з 2020 року дотепер). Сучасний період характеризується якісним стрибком від пасивного використання готових медіаресурсів до активного проектування синтетичного освітнього середовища. Інтелектуальні алгоритми здатні за текстовим запитом (промптом) створювати оригінальні вокальні й інструментальні композиції, генерувати тематичні зображення, очищати звукові доріжки від фону, адаптувати темп і тональність аудіозаписів та розробляти інтерактивні дидактичні матеріали за лічені хвилини.

2. Функціональний аналіз практичних ШІ-сервісів у роботі музичного керівника

У сучасній методичній практиці музичного керівника ЗДО високу ефективність довели кілька груп спеціалізованих цифрових інструментів на основі штучного інтелекту:

Текстові чат-боти та текстові нейромережі (ChatGPT, Gemini). Ці інструменти виступають інтелектуальними асистентами педагога в процесі планування та конструювання освітньої діяльності. Вони дозволяють генерувати сюжетні лінії для музичних казок, розробляти детальні сценарії свят і розваг, створювати авторські римовані тексти для розспівок, поспівок, скоромовок і пісень на задану тематику («Космос», «Осінній ліс», «Екологія», «Безпека руху»). Окрім цього, ChatGPT і Gemini допомагають формувати адаптивні текстові запити (промпти) для подальшої генерації аудіоконтенту та складати методичні рекомендації для батьків.

Особливе значення має оволодіння педагогом технікою розробки промптів (Prompt Engineering) — мистецтвом складання точних текстових інструкцій для ШІ. Для отримання якісного дитячого репертуару в промпті необхідно чітко вказувати вікову категорію («для дітей 5 років»), темп («помірний, чіткий маршевий ритм»), характер («світлий, казовий, грайливий»), стилістику («дитячий фольклор з елементами джазу») та строфічну структуру (куплет-приспів).

Генератори аудіоконтенту та музичні нейромережі (Suno AI, Udio, AIVA, Soundraw). Сервіси Suno та Udio є передовими генеративними платформами, здатними на основі текстового опису (стиль, жанр, настрій, інструментовка, темп, текст) створювати закінчені вокальні або інструментальні аудіокомпозиції високої якості. Для роботи з дошкільнятами це дає змогу моделювати унікальні «розумні» фонограми, створювати авторські пісні-поспівки, динамічні руханки, дитячий джаз чи

етно-рок аранжування веснянок. Платформи AIVA і Soundraw спеціалізуються на створенні фонової інструментальної музики без авторських прав, що є критично важливим під час проведення відкритих заходів, відеозйомок та онлайн-трансляцій.

Графічні та презентаційні інтелектуальні платформи (Canva, Gamma App, Remove.bg). Сервіс Canva надає розширений інструментарій для розробки яскравих карт за методикою ритмодекламації, візуальних ритмічних схем, наочних посібників для музично-дидактичних ігор та естетичного оформлення музичних куточків у групах. Сервіс Remove.bg застосовує алгоритми комп'ютерного зору для миттєвого видалення фону із зображень музичних інструментів або казкових персонажів, що дозволяє створювати методично чисті дидактичні картки. Платформа Gamma App автоматизує процес проектування інтерактивних слайдових презентацій для семінарів, майстер-класів та батьківських зборів, логічно структуруючи подачу матеріалу.

Нейромережеві інструменти обробки та модифікації звуку (Stem splitting, Pitch shifting, Time-stretching, Voice cloning). Спеціалізовані алгоритми розділення звукових доріжок (Stem splitting) дозволяють відокремлювати вокальну партію від інструментального супроводу, отримуючи високоякісну «чисту» мінусовку з наявних аудіозаписів. Технологія Pitch shifting (зміна висоти тону без зміни темпу) забезпечує точне підлаштування тональності фонограми під фізіологічний діапазон дитячих голосів, запобігаючи перенапруженню голосових зв'язок. Алгоритми Time-stretching (зміна темпу без викривлення тональності) дозволяють уповільнити або прискорити музичний твір для поступового засвоєння дітьми складних танцювальних рухів чи ритмічних малюнків. Технологія клонування голосу та голосові трансформери дають змогу перетворювати дикційний голос на «мультяшний» або «казковий» тембр, що викликає потужний сюрпризний ефект під час музичних занять.

3. Методико-дидактичні напрями застосування ШІ за видами музичної діяльності

Системне використання цифрових ШІ-інструментів охоплює всі традиційні види музичної діяльності дошкільнят, збагачуючи їх новими інтерактивними формати:

Слухання та сприймання музики. Використання генераторів нейроілюстрацій та анімації дозволяє трансформувати процес слухання із пасивного спостереження на активне художньо-асоціативне дослідження. Під час звучання класичних творів педагог може демонструвати згенеровані штучним інтелектом візуальні образи, що відповідають настрою та характеру музичного твору. Створення додаткових аудіоескізів (наприклад, звуки космічного ембієнту, шуму океану чи співу птахів у сервісах Udio/Suno) сприяє розвитку тембрового слуху, уяви та емоційної чутливості вихованців.

Співи та вокально-хорова робота. ШІ-технології забезпечують оперативне створення адаптованого репертуару. Педагог має можливість за декілька хвилин згенерувати поспівку про тему дня («Осінній дощик», «Весела ракета», «Сонячний зайчик») з чіткою відповідністю діапазону конкретної групи (до1–ля1 для середньої групи, до1–сі1/до2 для старшої). Застосування «розумних» мінусовок із підсиленою дублюючою партією мелодії допомагає дітям утримувати чистоту інтонування під час виконання складних інтервальних стрибків. Окрім того, використання регістрових трансформерів дозволяє експериментувати із тембровим забарвленням голосу, перетворюючи його на «мультяшний» чи «казковий», що викликає високий емоційний відгук у дітей.

Музично-ритмічні рухи та танцювальні імпровізації. Завдяки модифікації темпу й ритмічної структури аудіозаписів за допомогою нейромереж, музичний керівник створює динамічні супроводи для руханок, танців-імпровізацій та музично-ігрових вправ. Поєднання традиційних українських народних мелодій із сучасними електронними бітами (наприклад, фолк-рок аранжування веснянок у Suno) сприяє

актуалізації національно-патріотичного виховання та робить традиційний фольклор привабливим для покоління «альфа».

Гра на дитячих музичних інструментах та дитяче оркестрування. Застосування графічних ресурсів Canva та Remove.bg дозволяє розробляти наочні ритмічні партитури, де довгі та короткі звуки позначені асоціативними символами (великі й малі зірочки, листочки, краплі). Генерація спеціалізованих інструментальних треків із чіткою акцентуацією сильних долей полегшує формування відчуття ансамблю та метроритмічної пульсації під час гри на шумових і тембрових інструментах (маракаси, трикутники, бубони, ложки). Інтеграція технологій ШІ з концепцією елементарного музикування Карла Орфа створює унікальний педагогічний синергізм.

Організація цифрових музичних розваг, квестів та інтерактивних свят. ШІ-сервіси відкривають широкі можливості для проектування сюжетно-динамічних освітніх заходів. Використання чат-ботів дозволяє конструювати захопливі сценарії квестів, де діти розгадують аудіо-загадки, розшифровують «космічні» чи «лісові» аудіоповідомлення, згенеровані через синтез мовлення (Text-to-Speech), та переходять між станціями за допомогою QR-кодів і візуальних підказок.

4. Етичні, психолого-педагогічні засади та безпека цифрового середовища

Упровадження штучного інтелекту в освітній простір ЗДО вимагає від музичного керівника суворого дотримання комплексних педагогічних та етичних принципів:

Принцип педагогічної доцільності. Використання цифрових інструментів має бути чітко мотивованим і відповідати конкретній освітній меті заняття. ШІ є допоміжним засобом збагачення освітнього середовища, а не самоціллю.

Принцип збереження емоційної домінанти та «живого» контакту. Жодна нейромережа чи найдосконаліший аудіоефект не здатні замінити живий голос педагога, щире емоційне співпереживання та безпосередній зоровий і вербальний контакт із дитиною. Застосування синтезованого звуку має виконувати лише роль виразного тла чи ігрового елемента.

Принцип естетичної та культурної відповідності. Згенеровані аудіо- та візуальні матеріали повинні відповідати високим художнім стандартам, зберігати національну ідентичність та сприяти формуванню витонченого естетичного смаку вихованців, уникаючи технологічного кічу чи деформації музичного сприйняття.

Принцип цифрової та психологічної безпеки. Використання ШІ-сервісів передбачає суворе дотримання законодавства України про захист персональних даних дітей, унеможливлення використання дитячих фотографій чи голосів у відкритих незахищених нейромережевих платформах та запобігання сенсорному перенасиченню вихованців.

5. Аналіз результативності впровадження та методичні рекомендації

Педагогічний моніторинг результатів впровадження методики використання ШІ-технологій у музично-освітній процес ЗДО засвідчив суттєві позитивні зрушення за основними показниками музичного розвитку дошкільнят:

Рівень емоційно-пізнавальної залученості. Показник активної участі вихованців у музичній діяльності та їхньої мотивації до виконання творчих завдань зріс на 35% порівняно з традиційними формами роботи.

Якість вокально-хорових навичок. Завдяки точній адаптації тональності й темпу фонограм під індивідуальні можливості дітей та використанню аудіотренажерів, чистота інтонування та точність відтворення ритмічного малюнка покращилися у більшості вихованців старших груп.

Розвиток творчої ініціативи та креативності. Діти продемонстрували більшу розкутість у музично-рухових імпровізаціях та пластичному інтонуванні, оскільки використання яскравих нейроілюстрацій та інтерактивних аудіофон створило відчуття миттєвого успіху у формуванні мистецьких образів.

Для практичної реалізації стратегії «Музика + ШІ» у закладі дошкільної освіти музичним керівникам рекомендується дотримуватися такої поетапної послідовності:

1. Покрокове опанування інструментарію: починати роботу варто з одного-двох базових сервісів (наприклад, Canva для наочності та ChatGPT для віршованих текстів), поступово розширюючи арсенал у міру набуття цифрової компетентності.

2. Постійне збереження педагогічного самоконтролю: здійснювати попереднє ретельне прослуховування й перегляд усіх згенерованих ШІ матеріалів перед їх використанням на занятті з дітьми.

3. Спільний творчий пошук: залучати вихованців до спостереження за процесом створення «цифрових див» (наприклад, як згенероване зображення «оживає» під музику), що стимулює їхнє пізнавальне мислення та креативність.

4. Безперервний професійний саморозвиток: регулярно відстежувати оновлення у сфері штучного інтелекту, беручи участь у заходах підвищення кваліфікації та обміні практичним досвідом з колегами.

Висновки. Проведене дослідження та узагальнення практичного досвіду інтеграції штучного інтелекту в роботу музичного керівника ЗДО дозволяють зробити такі висновки:

1. Трансформація професійної ролі педагога. Застосування ШІ-сервісів (ChatGPT, Gemini, Suno, Udio, Canva, Remove.bg, Gamma) оптимізує підготовчий етап роботи, звільняючи музичного керівника від рутинних технічних завдань. Педагог переходить від функції простого виконавця методичних вказівок до ролі креативного куратора, арт-дизайнера та архітектора цифрового освітнього середовища, зосереджуючи увагу на психоемоційному стані дітей та педагогічній взаємодії.

2. Забезпечення персоналізації та інклюзивності. Генеративні нейромережі вперше дають змогу реалізувати принцип індивідуалізації освітнього контенту в режимі реального часу — підлаштовувати висоту звуку, темп, створювати адаптивні звукові ландшафти для сенсорного розвантаження дітей з особливими освітніми потребами та формувати індивідуальні освітні траєкторії.

3. Підвищення якості наочності та дидактичного забезпечення. Використання сучасних графічних інструментів забезпечує естетичну вишуканість та високу інтерактивність візуального й аудіального супроводу занять, відповідаючи особливостям сприйняття сучасного цифрового покоління дошкільнят.

4. Гармонійна синергія традицій та інновацій. Штучний інтелект не замінює і не знецінює традиційне музикування, а виступає потужним каталізатором розвитку дитячої творчості. Синтез класичних методичних підходів (зокрема систем Карла Орфа та Софії Русової) з інноваційними цифровими технологіями забезпечує високу ефективність формування музично-естетичної компетентності дошкільників.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Державний стандарт дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12.01.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/pro-zatverdzennya-bazovoho-komponenta-doshkilnoyi-osvity-nova-redaktsiya.pdf

2. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 р. № 2628-III (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14

3. Бєлкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : навч. посіб. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. 215 с.

4. Вєтлугіна Н. О. Музичне виховання в дитячому садку. Київ : Радянська школа, 1978. 256 с.

5. Глушко О. З. Використання штучного інтелекту в освітньому процесі: виклики та можливості. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 58. С. 144–148.

6. Мартиненко С. М. Формування музично-естетичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. 160 с.

7. Морзе Н. В. Цифрова компетентність сучасного вчителя. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Т. 83. № 3. С. 1–15.

8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2013. 464 с.

9. Співаковський О. В. Інформаційні технології в освіті : навч. посіб. Херсон : ХДУ, 2017. 240 с.

10. Шевчук А. С. Сучасні підходи до музичного виховання дітей дошкільного віку. Дошкільне виховання. 2018. № 5. С. 12–16.

11. Штучний інтелект в освіті: переваги та ризики : методичні рекомендації / за ред. А. В. Кравченка. Київ, 2023. 45 с.

12. Canva: онлайн-платформа для графічного дизайну та візуалізації даних. URL: https://www.canva.com

13. ChatGPT: чат-бот з штучним інтелектом від OpenAI. URL: https://chat.openai.com

14. Gamma App: сервіс для створення презентацій та вебсторінок на основі штучного інтелекту. URL: https://gamma.app

15. Remove.bg: інтелектуальний сервіс для автоматичного видалення фону із зображень. URL: https://www.remove.bg

16. Suno AI: нейромережа для генерації музичних композицій та пісень. URL: https://www.suno.ai

17. Udio: інструмент генеративного штучного інтелекту для створення аудіоконтенту. URL: https://www.udio.com

Гуменюк Ірина,
Вихователь ЗДО№1 "Перлинка"
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

«ЖИВА» ПАПЕРОВА ІГРАШКА: ВІД ГРИ ДО КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. *У статті обґрунтовано педагогічний потенціал паперових рухомих персонажів із ніжками-«гармошками» як доступного дидактичного матеріалу для дошкільної освіти. Розкрито можливості їх використання для розвитку моторної, сенсорно-пізнавальної, мовленнєво-комунікативної, соціально-громадянської, мистецько-творчої та ігрової компетентностей; запропоновано принципи конструювання і систему ігрових прийомів для дітей раннього та дошкільного віку.*

Ключові слова*: дидактична іграшка, іграшка-тренажер, паперовий персонаж, ніжки-«гармошки», дошкільнята, ранній вік, гра, ключові компетентності.*

Вступ.

Сучасна дошкільна освіта дедалі виразніше орієнтується не на накопичення дитиною суми окремих знань, а на набуття досвіду, який вона може застосовувати у

грі, спілкуванні, пізнанні, творчості та повсякденних ситуаціях. Такий підхід узгоджується з українською нормативною рамкою: чинний Базовий компонент дошкільної освіти визначає ключові компетентності як результат цілісного розвитку дитини, що формується у різних видах діяльності [1]. Закон України «Про дошкільну освіту» також трактує компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та особистісних якостей [2].

Особливої уваги потребує організація освітнього середовища для дітей раннього віку. У перші роки життя дитина пізнає світ передусім через безпосередню дію з предметами, рух, сенсорний досвід, наслідування та взаємодію з дорослим. Всесвітня організація охорони здоров'я наголошує, що раннє навчання відбувається через використання органів чуття, рух, мову, взаємодію з людьми та дослідження предметів, а гра і спілкування зміцнюють взаємодію дорослого й дитини . UNICEF підкреслює, що гра є одним із провідних способів, за допомогою яких маленькі діти досліджують середовище, практикують нові вміння та вибудовують взаємозв'язки .

У цьому контексті особливий інтерес становлять прості, недорогі, безпечні та варіативні матеріали, які педагог може виготовити власноруч. Одним із таких засобів є паперовий рухомий персонаж із ніжками, складеними у формі «гармошки». На перший погляд це декоративна поробка, проте правильно сконструйована іграшка може виконувати функції дидактичного матеріалу, тренажера для маніпулятивних дій та персонажа для сюжетно-ігрової взаємодії.

У 2021 році МОН України затвердило нову редакцію Базового компонента дошкільної освіти, у якій серед ключових для дошкільної освіти названо рухову і здоров'язбережувальну, особистісну, предметно-практичну та технологічну, сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну й дослідницьку, природничо-екологічну, ігрову, соціально-громадянську, мовленнєву, художньо-мовленнєву та мистецько-творчу компетентності [1]. Отже, дидактичний засіб має цінність не лише тоді, коли навчає конкретного поняття, а й тоді, коли створює умови для комплексної діяльності дитини.

Важливо враховувати і нормативні зміни, які вже відбулися у сфері дошкільної освіти. Постановою Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2025 року № 1557 затверджено новий Державний стандарт дошкільної освіти. Він визначає компетентності та результати навчання за освітніми напрямами, наголошує на цілісному розвитку дитини, єдності розвитку, виховання і навчання, а також педагогічному партнерстві. Постанова набирає чинності з 1 вересня 2027 року, тому у 2026 році вона має значення як нормативний орієнтир для оновлення практики [3].

Новий стандарт прямо пов'язує освітній результат із тим, що дитина здатна продемонструвати під час або після здобуття дошкільної освіти: знаннями, уміннями, способами мислення, цінностями та особистісними якостями [3]. Це підсилює потребу у таких ігрових матеріалах, які провокують активну дію, вибір, дослідження, мовленнєве пояснення, співпрацю і творчий результат.

Міжнародні підходи підтверджують цю логіку. NAEYC – Національна асоціація освіти дітей молодшого, вікувизначає developmentally appropriate practice як підхід, що підтримує оптимальний розвиток через сильні сторони дитини та ігрове, радісне, залучене навчання. У принципах цієї практики гра розглядається як центральний спосіб підтримки саморегуляції, мовлення, когнітивних і соціальних компетентностей, а також фізичного розвитку; особливо підкреслюється значення дрібної моторики, дослідження світу, розв'язання проблем та емоційного самовираження [4] .

Паперовий персонаж із ніжками-«гармошками» відповідає цим підходам завдяки поєднанню кількох характеристик: він є предметом для маніпуляції, візуальним образом, рухомою конструкцією, засобом комунікації та основою для сюжетної гри. Його педагогічна цінність полягає не в самій формі «гармошки», а в можливості організувати навколо неї цикл «дія — спостереження — називання — повторення — варіація — спільна гра».

Термін «іграшка-тренажер» у межах цієї статті використовується функціонально: йдеться про іграшку, конструкція якої спонукає дитину багаторазово виконувати безпечну цілеспрямовану дію та отримувати видимий результат. Такий матеріал не замінює вільну гру, а доповнює її, створюючи педагогічно організовані можливості для повторення рухів, збагачення мовлення, сенсорного дослідження і набуття досвіду взаємодії.

Паперовий рухомий персонаж як дидактичний тренажер

Конструктивною особливістю запропонованого персонажа є гнучка паперова смужка, складена послідовними згинами у формі «гармошки». Вона приєднується до основної фігури як ніжка або інший рухомий елемент. Під час натискання, потягування, розправлення чи легкого стискання елемент змінює форму. Для дитини це створює наочний зв'язок між власною дією та зміною предмета.

Для дітей раннього віку така конструкція особливо цінна. На цьому етапі дитина активно освоює предметно-маніпулятивні дії: бере, тримає, тягне, натискає, вкладає, виймає, відкриває, закриває, порівнює. Саме тому «гармошка» може бути не декоративною деталлю, а своєрідним мікротренажером для пальців і кисті. Водночас педагог має пам'ятати, що дитина раннього віку не повинна виконувати складні інструкції лише заради тренування. Дія має бути короткою, зрозумілою, емоційно привабливою та включеною у гру.

Перший напрям — розвиток дрібної моторики та зорово-рухової координації. Дитина вчиться спрямовувати руку до певної частини персонажа, утримувати її, змінювати положення пальців, дозувати силу натискання. Такі дії можуть бути корисними як частина різноманітного моторного досвіду, але їх не слід розглядати як механічну підготовку до письма. Їхнє завдання ширше: формувати контроль руху, точність, двобічну координацію і впевненість у власних діях.

Другий напрям — сенсорно-пізнавальний. Педагог може пропонувати дитині розрізняти великий і малий персонаж, довгі та короткі ніжки, один і багато, синій і жовтий, високо і низько, близько і далеко. На наступному рівні до персонажа можна додавати прості завдання на сортування, співвіднесення кольорів, пошук однакових деталей, встановлення послідовності та просторове орієнтування.

Третій напрям — причинно-наслідкове мислення. Рухомий елемент дозволяє буквально «побачити думку»: дитина робить щось із предметом і спостерігає наслідок. Дорослий може коментувати: «Ти потягнув — ніжка випрямилася», «Натиснула — пташка присіла», «Відпустив — ніжка знову піднялася». Такий коментар одночасно підтримує пізнавальну активність і мовленнєве позначення дії.

Четвертий напрям — мовленнєвий розвиток. Персонаж може стати стабільним «героєм» коротких мовленнєвих ситуацій. Для дітей 1–2 років доречні звуконаслідування та окремі слова: «пташка», «іде», «летить», «туп-туп». Для дітей 2–3 років — прості фрази: «Пташка прийшла», «Пташка стрибає», «Дай пташці», «Де її ніжки?». Для старших дошкільників персонаж може бути основою для опису, діалогу, переказу, придумування казки.

Дослідження зв'язку моторного та мовленнєвого розвитку в дітей другого і третього року життя також вказують на доцільність розглядати моторний досвід у ширшому контексті розвитку мовлення, зокрема просторової лексики. Тому під час роботи з «гармошкою» педагог може цілеспрямовано використовувати слова «вгору», «вниз», «зігни», «розправ», «близько», «далеко», «довгий», «короткий».

Формування ключових компетентностей через гру з паперовими персонажами

Головна педагогічна перевага рухомого персонажа полягає у можливості інтегрувати декілька освітніх завдань в одну ігрову ситуацію. У цьому разі компетентність формується не через ізольовану вправу, а через практичний досвід. Дитина бачить персонажа, торкається його, рухає, слухає слова дорослого, повторює

дію, робить вибір, спілкується і поступово переносить засвоєний спосіб дії в нову ситуацію.

Ігрова компетентність. Персонаж може бути партнером дитини у вільній або керованій грі. Для раннього віку достатні прості дії: «пташка йде», «пташка спить», «пташка летить», «пташка прийшла до малюка». Для дітей 3–6 років можна вводити сюжет: персонажі зустрілися, посварилися, помирилися, допомогли одне одному, вирушили у подорож. Важливо залишати дитині простір для власної ініціативи. Нормативно це відповідає розумінню гри як діяльності, у якій дитина реалізує інтереси та застосовує і набуває нових знань [1].

Предметно-практична та технологічна компетентність. Якщо педагог залучає старших дошкільників до виготовлення окремих деталей, діти вчаться планувати послідовність дій, добирати матеріали, складати папір, приклеювати, перевіряти міцність конструкції та виправляти помилки. Сам процес створення персонажа стає технологічним досвідом: задум — матеріал — дія — результат — оцінювання.

Сенсорно-пізнавальна та логіко-математична компетентності. Паперові персонажі легко перетворюються на матеріал для порівняння, класифікації та лічби. Наприклад: «У якої пташки довші ніжки?», «Знайди дві однакові», «Поклади поруч великого і маленького», «Скільки ніжок?», «Яка пташка стоїть праворуч?». Такі завдання допомагають пов’язати математичне слово з конкретною дією та предметом.

Мовленнєво-комунікативна компетентність. Один персонаж може забезпечити цілу серію комунікативних ситуацій: назвати, попросити, відповісти, запитати, описати, домовитися, повторити репліку. Особливо ефективним є прийом «говорить персонаж»: дорослий озвучує героя, а дитина реагує.

Соціально-громадянська компетентність. Український образ птаха, орнамент, кольори, елементи традиційного одягу можуть бути використані для ненав’язливого ознайомлення з культурними символами, словами української мови, традиціями взаємодопомоги та гостинності. Сюжетні ігри «Допоможімо пташці», «Знайди друга», «Подаруй гостинчик», «Помирімо друзів» створюють умови для практикування співчуття, черговості, взаємодопомоги та мирного розв’язання простих непорозумінь.

Мистецько-творча компетентність. Паперовий персонаж є результатом художньо-продуктивної діяльності, а водночас може стати матеріалом для театралізації. Дитина обирає колір, прикраси, вираз обличчя, одяг персонажа; придумує його голос і рух.

Новий Державний стандарт дошкільної освіти серед результатів мистецького напряму передбачає експериментування з матеріалами, інструментами, техніками та способами отримання результату, а також використання художніх засобів для створення образів.

Методика використання: від маніпуляції до сюжетної гри

Ефективність паперової іграшки визначається не складністю конструкції, а способом її введення в освітній процес. Для дітей раннього віку доцільно використовувати алгоритм «побач — торкнися — повтори — назви — зіграй». Спочатку педагог привертає увагу до персонажа, потім дозволяє дитині самостійно дослідити його, називає одну-дві ознаки, демонструє дію з «гармошкою» і лише після цього пропонує повторити.

На першому етапі — предметно-маніпулятивному — дитина вільно досліджує персонажа. Педагог не вимагає правильного результату, а коментує дії: «Ти торкнувся ніжки», «Ніжка зігнулася», «Ти розправив». Такий стиль відповідає принципам чутливої взаємодії, у якій дорослий помічає інтерес дитини, відповідає на нього і розширює можливості для раннього навчання.

На другому етапі — наслідувальному — дорослий пропонує прості рухи: зігнути, розправити, підняти, опустити, повернути. Команди мають бути короткими і

супроводжуватися показом. Для дітей раннього віку важливіше багаторазове повторення приємної дії, ніж велика кількість різних завдань.

На третьому етапі — мовленнєвому — кожна дія отримує слово. Наприклад: «зігни», «розправ», «високо», «низько», «іде», «стоїть», «стрибає». Педагог може використовувати короткі чистомовки, ритмічні фрази та звуконаслідування. Це допомагає поєднати рух, слухове сприймання та мовленнєве позначення.

На четвертому етапі — сюжетному — персонаж отримує роль. Пташка може «прийти в гості», «загубити доріжку», «знайти друга», «збирати слова на крилах», «летіти до сонечка». Для старших дошкільників сюжет може містити проблему, яку треба вирішити: знайти шлях, розкласти предмети, допомогти персонажу, домовитися про черговість.

Доцільно застосовувати різні режими взаємодії: індивідуально з дитиною, у парі «дитина — дорослий», у малій підгрупі та у спільній грі кількох дітей. NAEYC підкреслює значення guided play — керованої гри, у якій педагог створює середовище і стратегічно підтримує рух дитини до освітньої мети, але не забирає в неї ініціативу. Саме цей баланс є важливим і для використання паперових персонажів.

Для дітей раннього віку можна запропонувати короткі ігри: «Пташка туп-туп», «Де ніжка?», «Пташка прийшла», «Покажи високо — покажи низько», «Знайди таку саму». Для дітей 3–4 років — «Хто як рухається?», «Порівняй пташок», «Склади доріжку». Для дітей 5–6 років — «Придумай історію», «Театр паперових персонажів», «Створи нового героя», «Вигадай правило гри», «Побудуй маршрут подорожі».

Окремий потенціал має використання персонажів у мовленнєво-театралізованій діяльності. Педагог може виготовити декілька птахів із різними характерами: веселий, сором’язливий, допитливий, турботливий. Дитина вчиться розрізняти емоційні стани, добирати відповідні інтонації, рухи та слова. Таким чином, проста паперова конструкція стає засобом розвитку емоційної грамотності.

Умови ефективного та безпечного використання

Першою умовою є вікова відповідність. Для дітей 1–3 років персонаж має бути великим, міцним, без дрібних деталей, які можна відірвати та проковтнути. Папір доцільно ламінувати або зміцнювати картоном там, де це потрібно, але матеріал не повинен мати гострих країв. Рухомі частини мають бути надійно закріплені. Будь-яка гра з паперовими конструкціями для дітей раннього віку проводиться під наглядом дорослого.

Другою умовою є сенсорна доступність. Для малюків краще обирати 2–4 контрастні кольори, чіткий силует, великі очі та виразний рухомий елемент. Для старших дітей можна ускладнювати візуальний образ.

Третьою умовою є функціональність. Кожен елемент має відповідати конкретній можливості для дії. Якщо на персонажі є крила, вони можуть рухатися; якщо є кишенька — у неї можна вкладати картки; якщо на крилі розміщено слово або символ — він має бути пов’язаний із грою. Це допомагає уникати ситуації, коли дидактичний матеріал перетворюється лише на декоративний об’єкт.

Четверта умова — відкритість до різних способів використання. Один і той самий персонаж може працювати у різних освітніх напрямах. Сьогодні він допомагає рахувати, завтра — описувати емоції, наступного дня — створювати казку. Така багатофункціональність особливо цінна для закладу дошкільної освіти, оскільки дає можливість створювати різноманітні ігрові ситуації без значних матеріальних витрат.

П’ята умова — культурна та мовна змістовність. Паперовий персонаж може бути символом групи, міста чи закладу, мати українське ім’я, орнамент, кольорове оформлення. Такий матеріал сприяє природному входженню дитини в українськомовне середовище .

Шоста умова — інклюзивність. Конструкцію можна адаптувати відповідно до можливостей конкретної дитини.

Сьома умова — педагогічне спостереження. Іграшка-тренажер цінна також як засіб спостереження за дитиною. Педагог може помічати, чи дитина утримує предмет, чи координує обидві руки, чи розуміє просту інструкцію, чи називає дії, чи наслідує рухи, чи вступає у спільну гру.

Нарешті, важливо перевага таких рухомих іграшок полягає у безпосередності: дитина тримає матеріал у руках, змінює його форму, бачить результат, спілкується з дорослим і може одразу перейти від предметної дії до символічної гри. Саме безпосередній досвід і взаємодія є важливими складниками раннього навчання.

У практиці закладу дошкільної освіти доцільно створити невелику «колекцію персонажів»: птахи, тварини, казкові герої, сезонні образи. До кожного персонажа педагог може мати картку з 5–7 можливими іграми. Це перетворює окрему поробку на системний елемент освітнього середовища.

ВИСНОВКИ

Паперові рухомі персонажі з ніжками-«гармошками» доцільно розглядати як простий, доступний і багатофункціональний засіб ігрового навчання та розвитку дітей раннього і дошкільного віку. Їхня особливість полягає у поєднанні предметної маніпуляції, наочного руху, мовленнєвого супроводу, емоційної взаємодії та переходу до сюжетної гри.

Педагогічний потенціал таких іграшок розкривається насамперед через процес взаємодії з ними. Дитина не просто розглядає готовий об’єкт, а торкається, стискає, розправляє, рухає, порівнює, називає, придумує та взаємодіє. Саме тому «ніжки-гармошки» можуть виконувати функцію мікротренажера для маніпулятивних дій, а персонаж загалом — функцію дидактичного, мовленнєвого, сенсорного та театралізованого засобу.

Для дітей раннього віку пріоритетними є сенсорний досвід, дрібна моторика, зорово-рухова координація, причинно-наслідкове мислення, наслідування, перші мовленнєві дії та емоційний контакт із дорослим. Для дітей дошкільного віку можливості розширюються до лічби, класифікації, просторових відношень, конструювання, діалогічного мовлення, співпраці, театралізації, творчого самовираження та розв’язання ігрових проблем.

Отже, за умови вікової відповідності, безпечної конструкції, інклюзивності та збереження дитячої ініціативи такі паперові персонажі можуть стати маловитратним інструментом компетентнісного навчання. Його використання відповідає ідеї навчання через гру, активного дослідження та цілісного розвитку дитини, закладеній у сучасних українських і міжнародних підходах [1].

Перспективою подальшої роботи є розроблення комплектів паперових персонажів для різних вікових груп, карток ігор до них та критеріїв педагогічного спостереження. Це дасть змогу систематизувати практику компетентнісного навчання на основі доступних матеріалів.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021, № 33.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-2
2. Закон України «Про дошкільну освіту» 06.06.2024 № 3788-IX.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20
3. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України; Стандарт від 26.11.2025, № 1557.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1557-2025-%D0%BF

4. Національна асоціація освіти дітей молодшого віку. Розвиток високоякісної дошкільної освіти шляхом підтримки освітян, зміцнення програм та формування політики
URL: https://www.naeyc.org/

Данилюк Олена,
вихователь закладу дошкільної освіти № 9
«Пролісок» міста Нетішина
Хмельницької області

КЛЮЧОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

Анотація. *У статті розкрито ключові особливості розвитку дітей раннього віку від 1 до 3 років. Проаналізовано роль предметної діяльності як провідного виду діяльності у цьому віковому періоді, що забезпечує якісні зміни в психіці дитини. Висвітлено зміст і значення сенсорного розвитку як одного з фундаментальних складників психолого-педагогічної підтримки дошкільнят. Визначено практичні орієнтири для педагогів та батьків щодо створення збагаченого освітнього середовища, яке сприяє гармонійному формуванню пізнавальних процесів, мовлення та самостійності дитини.*

Ключові слова: *діти раннього віку, предметна діяльність, сенсорний розвиток, психолого-педагогічна підтримка, дошкільна освіта, пізнавальна активність.*

Ранній вік (від 1 до 3 років) — це один із найважливіших та найінтенсивніших етапів у житті дитини. Саме в цей період закладається фундамент для майбутнього фізичного, інтелектуального та психоемоційного розвитку малюка. Унікальність цього етапу полягає у надзвичайній пластичності нервової системи та стрімкому темпі освоєння навколишнього світу. Розуміння ключових особливостей цього етапу допомагає батькам і педагогам створити гармонійне середовище для зростання дітей.

Наше першочергове завдання — створити правильне розвивальне середовище, орієнтуючись на три головні вектори: предметну діяльність, мовленнєвий прорив та емоційно-соціальну компетентність.

У сучасній дошкільній психопедагогіці емоційний та соціальний розвиток дітей від 1 до 3 років не розглядають окремо, оскільки вони утворюють єдиний комплекс — емоційно-соціальну компетентність. Дитина вчиться розуміти себе та взаємодіяти з іншими виключно через призму своїх емоції.

Швидкість і складність фізичних і психоемоційних змін у перші три роки життя дитини величезні. Різні автори пропонують різні способи періодизації раннього розвитку і опису змін, що відбуваються на кожній стадії цього розвитку.

Е. Еріксон — всесвітньо відомий психолог, психоаналітик. Його головний внесок у науку — теорія психосоціального розвитку особистості, яка описує формування та ранній розвиток дітей з погляду соціально-емоційних переживань і зв'язків:

- у віці від одного до двох років малюк стає досить самостійною, щоб почати ходити, брати їжу і їсти, контролювати дефекацію. Цей час пов'язаний з «брудним» експериментуванням: вона не лише бавиться в пісочниці і замурзується – вона, замурзуючись, освоює їжу і туалет. Прийняте в дорослому житті нашої культури засудження «бруду» і «брудного» налаштовує дитину цього віку до формування відчуття сорому. Автономія (самостійність) дитини обмежується її тривогою перед почуттям сорому. Діти з сильним відчуттям сорому можуть відмовитися від

самостійності і вимагати присутності й уваги дорослих набагато більше, ніж потребують їх фізично [4, с.14];

- період від двох до трьох років зазвичай характеризується великою рухливістю дитини, швидким розвитком її мовлення і гри. Малюк активно втручається в усі «дорослі» справи, отримуючи досвід «прийняття», коли дорослі приймають її у свої справи і розмови, і «виключення», коли їй відмовляють в спілкуванні. Велика активність дитини і розвиток її ініціативи сприяють формуванню саме її активність прийнятна і дозволена її оточенням, а яка – ні. Поступово досвід дозволяє дошкільнику виробити свої уявлення про дозволене і недозволене. Дитина, оточення якої не має стабільних правил, дозволів і заборон, може почуватися розгубленою і через це відмовлятися від прояву ініціативи і відповідальності, з остраху перед провиною і покаранням.

На цьому етапі відбувається перша усвідомлена сепарація від дорослих:

- Криза трьох років («Я сам!»): дитина починає усвідомлювати себе як окрему особистість, що часто супроводжується впертістю, капризами та перевіркою меж дозволеного. Це період зародження самосвідомості, прагнення до автономії та перших проявів волі. Важливо створювати «ситуації успіху», підтримувати дитячу ініціативу та допомагати дитині екологічно проживати перші соціальні емоції (негативізм, впертість).
- Процесуальна гра: малюк грається не разом з іншими дітьми, а поруч із ними, копіюючи дії дорослих (годування ляльки, кермування машиною).
- Прив'язаність: безпечний емоційний контакт з батьками є головною умовою для сміливого дослідження навколишнього світу.

Основна особливість цього періоду є зміна провідної діяльності: від маніпуляцій до предметних дій. Предметна діяльність стає основною для дитини в цей період. Перша особливість віку — предметно-маніпулятивна діяльність. Малюк мислить руками, вони пізнає світ через дію з речами, вчаться використовувати речі за їхнім призначенням. Прості хаотичні рухи змінюються на усвідомлені дії та спроби сконструювати щось із кубиків чи пірамідок. У ній діти навчаються в різний спосіб використовувати культурно-побутові предмети: знаряддя праці, іграшки, посуд, меблі тощо. До предметних дій дитини переходить від елементарних маніпуляцій з предметами, вона більше не просто перекладає кубик з руки в руку — він вчиться діяти з ним так, як заведено в людській культурі: будувати вежу, їсти ложкою, причісуватися гребінцем. Через дію з предметами розвивається мислення, яке в цьому віці є виключно наочно-дієвим . Дитина пізнає світ руками: щоб зрозуміти, як улаштована іграшка, їй обов'язково треба її розібрати, покрутити чи кинути. У процесі предметної діяльності: у малюка формуються самостійні дії з предметом, що співвіднесені з діями дорослої людини — дорослий стає зразком для наслідування; змінюються орієнтири дитини в нових умовах взаємодії з предметним світом.

Отож, предметна діяльність тісно пов’язана з сенсорним розвитком, оскільки сенсорний розвиток дітей раннього віку — це фундамент для формування мислення, мовлення, пам'яті та уваги. У цьому віці дитина пізнає світ виключно через відчуття: торкаючись, роздивляючись, слухаючи, куштуючи та рухаючись. Головне завдання сенсорного виховання на цьому етапі — навчити малюка виділяти властивості предметів та співвідносити їх між собою. Сенсорний розвиток відбувається природнім шляхом під час щоденної побутової діяльності та гри, тому найважливіше для педагогів — надати дитині різноманітний безпечний матеріал для дослідження. Тому у групі ЗДО має бути організоване легкодоступне, безпечне сенсорне середовище, яке можна розділити на кілька функціональних осередків.

Спираючись на сучасні українські педагогічні дослідження (наприклад, праці Г.Горшкової та А. Турубарової щодо сенсорного виховання в сучасних реаліях) наголошують, що в умовах підвищеного стресу та тривожності саме тактильний та

сенсорний розвиток (робота з водою, крупами, глиною) є провідним терапевтичним інструментом для психоемоційної стабілізації дітей у ЗДО [2, с.83].

В умовах тривалого хронічного стресу, повітряних тривог та загальної нестабільності традиційне сенсорне виховання в ЗДО трансформувалося із суто дидактичного інструменту пізнання (вивчення кольорів, форм, розмірів) на потужний засіб психоемоційної реабілітації та стабілізації. Саме тактильний та сенсорний розвиток діє як терапія, зниження рівень кортизолу. Прямий тактильний контакт із природними матеріалами (глиною, водою, крупами, піском) активує нервові закінчення на пальцях рук, що сигналізує мозку про безпеку та допомагає знизити рівень тривожності. Робота з матеріалами різної текстури та щільності повертає дитину, яка переживає стрес біля стану «тут і зараз», фокусуючи її на фізичних відчуттях. М'яття глини чи тіста, пересипання круп або ігри з водою дозволяють дітям без слів відреагувати на пригнічену агресію, страх чи внутрішнє напруження. Регулювати нервову систему допомагають ритмічні, повторювані дії (наприклад, просіювання чи перебирання круп) мають седативний ефект, допомагаючи збалансувати процеси збудження та гальмування у корі головного мозку.

Створюючи сенсорне середовище я дотримуюся таких принципів:

- дозованість — надлишок сенсорних стимулів (одночасно яскраве світло, гучна музика, багато іграшок) веде до сенсорного перевантаження дитини, що провокує істерику. Стимули мають пропонуватися послідовно.
- супровід словом: вихователь завжди супроводжує дії словом та вербалізує відчуття дитини: «Дивись, ця кулька гладка, а ця щіточка — колюча. Водичка тепла, а лід — холодний».
- безпека та доступність: усі матеріали мають бути екологічними, надійно закріпленими, без дрібних деталей, які дитина може проковтнути чи вдихнути, та розташовуватися на рівні зросту дитини (у зоні вільного доступу).
- гнучкість та багатофункціональність: педагог може трансформувати під різні види діяльності (гру, навчання, відпочинок, творчість).

У нашій групі з колегою ми створили такі осередки:

1. Осередок тактильного (дотикового) сприйняття центральний елемент для розвитку дрібної моторики, яка напряму пов'язана з мовленнєвими центрами мозку:

- бізіборди, бізікуби та сенсорні панелі: закріплені на стінах дошки з різними побутовими елементами (засувки, блискавки, ґудзики, шестірні, вимикачі, липучки, шнурівки);
- тактильні мішечки та коробки: тканинні мішечки, наповнені різними крупами (квасоля, гречка, горох), камінчиками, мушлями, які діти перебирають пальцями;
- клаптеві килимки: елементи з тканин різної текстури (шовк, вельвет, хутро, мішковина, наждачний папір).

Пропоную різноманітні ігри на розвиток тактильних відчуттів: «Вгадай навпомацки», «Хто там живе?» «Допоможи ведмедику», «Увімкни світло», «Знайди пару» тощо.

2. Осередок «Маленькі дослідники» — найкращий інструмент для зняття психоемоційного напруження під час адаптації або кризових спалахів:

- стіл-басейн для ігор з водою: використання лійок, ситечок, піпетки, пластикових стаканчиків різного об'єму, плаваючих та тонучих іграшок. Діти вивчають властивості речовин (мокрий, сухий, теплий, холодний);
- кінетичний та кварцовий пісок: робота з формочками, закопування та пошук дрібних фігурок (пізнання предметів на дотик).

В цьому осередку можна пограти в ігри: «Сліди на піску», «Знайди іграшку», «Перелий водичку», «Хто сховався», «Геометричні фігури», тощо.

3. Сенсорний осередок — світлові ефекти мають потужний терапевтичний та заспокійливий вплив на нервову систему малюка, яка швидко перевтомлюється:

- світловий стіл-пісочниця: планшет із підсвічуванням для малювання пальцями або пензликами по піску чи манній крупі;
- світлодіодні дощові нитки, які безпечно брати в руки, перебирати та розглядати.

В цьому осередку можна пограти в такі ігри «Кольоровий дощик», «Малюємо світлом», «Заховані скарби» т.д.

- «Поличка звуків»: набір баночок або маракасів із різним наповненням, які видають глухі, дзвінкі, тихі або гучні звуки при струшуванні (шум дощу, шурхіт, дзвін).

5. Осередок рухової активності:

- сенсорні доріжки здоров'я: масажні доріжки, доріжки з різними рельєфними поверхнями (штучна трава, галька, м'які гудзики, дерев'яні палички) для ходіння босоніж (профілактика плоскостопості та стимуляція рефлексогенних зон стопи).
- м'які модулі та сухий басейн: Великі поролонові геометричні фігури, на які можна вилазити, та басейн із пластиковими кульками для безпечного «пірнання» та масажу всього тіла.

6.Розвивальний осередок Марії Монтессорі:

- дерев’яні мортири та втулки, піраміди за величиною, нанизування геометричних фігур, сортери геометричних фігур та тваринок;
- помпони, арт мозаїки, шнурівки, нанизування предметів;

Саме в цьому осередку розвивається дрібна моторика рук та пальців, вивчаємо кольори, форму, розмір. В процесі гри діти набувають умінь класифікувати, порівнювати, й групувати предмети. Виконання вправ зі шнурівками та пірамідками розвиває посидючість, терпіння, самостійність та увагу. Ми використовуємо такі ігри — «Чарівні ложечки», «Посортуй», «Веселі прищіпки», «Чарівний мішечок», «Кольорові доріжки», «Розкладемо по порядку», «Парасолька», «Метелик» та інші.

Тому, як показує практика використання сенсорних інтеграційних технологій, сенсорних кімнат, бізібордів та зайняття з арттерапевтичними елементами є сьогодні базовим і необхідним складником щоденної психолого-педагогічної підтримки дошкільнят.

Також однією з найяскравіших і найважливіших особливостей розвитку дитини в період від 1 до 3 років є мовлення дитини. Саме в цьому віці відбувається перехід від довербального спілкування (жести, лепет) до розгорнутого зв'язного мовлення, що повністю перебудовує мислення та соціальне життя малюка, тобто відбувається так званий «мовленнєвий прорив», коли кількість слів збільшується, а від окремих слів переходитиме до перших фразових промов.

Мовлення стає не просто засобом вираження емоцій, а головним інструментом спілкування та регуляції поведінки. Відбувається формування фразового та зв'язного мовлення.

На другому році життя дитина активно наслідує мову дорослого, завдяки чому швидко поповнюється її пасивний словник. Розуміє значення дієслів (ходи, сядь, встань, візьми, принеси, пити). Приносить на прохання предмети, бере в однієї людини і передає іншій. Малюк впізнає зображення окремих предметів, дій з картинки, розуміє запитання, емоційно виражає згоду або відмову у відповідь на прохання дорослого; словами, звуками супроводжує усі свої дії.

Після другого триместру другого року життя активний словниковий запас може збільшитися до 30–40 слів, інтенсивно розвиваються зв’язки між предметами, діями та словесними відповідниками; слова набувають узагальненого характеру, коли одне слово одночасно означає декілька понять. Наприклад: «пі» – хочу пити, печиво, хочу в туалет. На цьому етапі дитина звертається до дорослого і називає предмет, а не

тягнеться за предметом сама. Малюк часто змінює слова, користується деякими граматичними формами, поєднує слова в речення: «Дай пі» (дай пити). Багато приголосних звуків вимовляє пом’якшено. У третьому триместрі другого року життя для вираження своїх емоцій.

Інтенсивне поповнення словника відбувається 2–3 роки: між 2 та 3 роками відбувається різкий стрибок у накопиченні слів, словниковий запас зростає приблизно до 200–500 слів, з'являються речення з трьох і більше слів, дієслова, займенники («я», «ти»), а також перші спроби узгоджувати слова за родами та відмінками. Дитина активно ставить запитання («що це?») та використовує мову для вираження власних бажань, емоцій і потреб.

У своїй роботі з дітьми раннього віку особливу увагу приділяю саме розвитку мовлення. Одним із найефективніших та найприродніших інструментів для розвитку мовлення дитини є фольклор, який використовую практично в усіх щоденних режимних моментах та освітній діяльності:

- Ранковий прийом і привітання
- Під час прийому їжі
- Культурно-гігієнічні навички
- Звуконаслідування та артикуляційна гімнастика
- Пальчикові ігри
- Одягання, роздягання
- Під час укладання на сон, після підйому дітей
- Під час ігрової діяльності
- Під час організованої діяльності

Ритмічність, повторюваність, емоційність і проста структура народних творів відповідають особливостям дитячого сприйняття та допомагають дитині легше засвоювати мову. Спільне проживання фольклорних сюжетів створює довірливу атмосферу, у якій дитина не боїться експериментувати зі звуками та словами, а ритмічний текст засвоюється значно швидше за звичайну прозу, що полегшує запам'ятовування нових слів. Завдяки наочності та ігровій формі малюк вчиться мові не через примус, а через природну гру та наслідування.

Отож, розвиток дитини раннього віку — це цілісний процес. Предметна діяльність стимулює сенсорне сприйняття, яке, в свою чергу, вимагає мовленнєвого оформлення для комунікації. Усе це відбувається на фоні психоемоційного зростання. Розуміння цих особливостей дозволяє дорослим створювати оптимальне розвивальне середовище, де провідна роль належить підтримувальній взаємодії та грі. Ефективність виховання у ранньому віці залежить від комплексного підходу . Завдання сучасного вихователя — не форсувати розвиток окремих навичок, а створювати багате предметно-просторове середовище та атмосферу емоційної безпеки. Тільки через партнерську взаємодію, гру та підтримку дитячої ініціативи закладається міцний базис для подальшої дошкільної дитинства.

Список використаних джерел

1.Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція). Київ, 2021. 38 с.

2.Турубарова А.В., Горшкова Г.В. Особливості сенсорного виховання дітей раннього віку в умовах війни в Україні. Корекційна педагогіка. Випуск 62. Том 1. 2023. С. 80–86. 16. Харченко О.В., Ковальчук Н.В.

3.Гурковська Т. А. Вихователь методист дошкільного закладу №1// Предметна діяльність дітей раннього віку: що має знати дорослий. Київ,2026р. с.14

4. Ранній розвиток дитини. Посібник для батьків під ред. А. Кравцової, А. Кукурузи. Київ, 2015.43-50с.

Джурко Ірина,
вихователь ЗДО №7«Усмішка»
Славутської міської ради,
Шепетівського району,
Хмельницької області

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У цій статті розглядається важливість ігрової діяльності у навичках комунікації між собою дітей дошкільного віку. Охарактеризовано основні види ігор, які сприяють розвитку комунікативних компетентностей дошкільнят. Представлені практичні прийоми, педагогічні ситуації та приклади ігор, які можуть використовуватися в освітньому процесі в закладах дошкільної освіти.*

Ключові слова: *дошкільники, комунікація, ігрова діяльність, спілкування, вирішення конфліктних ситуацій, взаємодія, співпраця.*

Важливим періодом становлення особистості дитини є дошкільний вік . Саме в цей час формуються її уявлення про себе та інших людей, здатність взаємодіяти з однолітками й дорослими, висловлювати свої думки та емоції, домовлятися і знаходити спільні рішення. Формується уявлення про правила спілкування, дружбу, взаємодопомогу, справедливість .

Сучасний заклад дошкільної освіти має створювати умови не лише для пізнавального, мовленнєвого та фізичного розвитку дитини, а й для формування її соціальної та комунікативної компетентності, її здатності взаємодіяти з іншими людьми. Дитині важливо навчитися не тільки говорити, а й слухати, розуміти співрозмовника, враховувати думку іншого, просити про допомогу та вирішувати конфліктні ситуації. Особливе місце у цьому процесі посідає гра. Для дошкільника гра є природним способом пізнання навколишнього світу та засобом самовираження .Під час гри дитина має можливість приміряти на себе різні соціальні ролі, домовлятися з партнерами, дотримуватися правил, висловлювати власні бажання та враховувати інтереси інших. Саме тому, використання ігрової діяльності розвиває комунікативні уміння та сприяє створенню комфортного емоційного середовища , що є актуальною для сучасної практики дошкільної освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає ігрову компетентність як здатність дитини до вільної, емоційно - насиченої та спонтанної активності з власної ініціативи, через яку дитина реалізує свої інтереси, застосовує знання та розвивається**.** Особливого значення для розвитку комунікативних навичок набуває спільна ігрова діяльність. Базовий компонент передбачає здатність дитини залучати партнерів до гри, приймати пропозиції інших дітей, узгоджувати власні дії з учасниками ігрового процесу, дотримуватися правил рольової взаємодії, виявляти повагу до думки іншого та використовувати норми й етикет спілкування. Отже, нормативні положення Базового компонента дошкільної освіти дають підстави розглядати гру не лише як засіб розвитку пізнавальної та творчої активності, а й як важливий простір формування навичок взаємодії, співпраці та комунікації дошкільників

О. Кононенко розглядає гру як важливий простір соціалізації дошкільника, в якому дитина набуває досвіду взаємодії з іншими дітьми. Також А. Богуш та Н. Луцан обґрунтовують значення мовленнєво - ігрової діяльності для розвитку мовлення дітей дошкільного віку, розглядаючи мовленнєві ігри, ігрові ситуації та вправи як засоби активізації мовленнєвої діяльності. Григорій Костюк зазначав, що гра є внутрішньою потребою дитини, яка допомагає їй виразити своє ставлення до світу: «Ігрова

діяльність не просто задовольняє актуальні потреби дитини, а й випереджає її розвиток, створюючи "зону найближчого розвитку", де формуються нові психічні процеси та соціальні навички». Узагальнюючи думки щодо освітнього значення гри, В. О. Сухомлинський з цього приводу пише: «Тисячу разів сказано: навчання – праця, і його не можна перетворювати на гру. Та не можна поставити китайську стіну між працею і грою. Придивімося уважно, яке місце займає гра в житті дитини, особливо в дошкільному віці. Для неї гра – це найсерйозніша справа. У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі здібності особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку».

Комунікативні вміння — це здатність дитини взаємодіяти з іншими, висловлювати свої думки та почуття, слухати співрозмовника та розуміти його емоційний стан.

У дошкільному віці поступово формуються такі основні комунікативні вміння:

- вступати в словесний контакт з однолітками та дорослими;
- підтримувати діалог;
- слухати співрозмовника;
- висловлювати прохання та власну думку;
- використовувати слова ввічливості;
- домовлятися та співпрацювати;
- дотримуватися правил спільної діяльності;
- висловлювати емоції соціально прийнятним способом;
- розуміти почуття іншої людини;
- знаходити мирне вирішення конфліктних ситуацій.

Важливо ,щоб формування таких умінь відбувається не лише під час занять. Воно має формуватися у повсякденному житті — під час ранкової зустрічі, прогулянки, прийому їжі, творчої діяльності, спільної праці та особливо, під час гри. Гра як природне середовище для спілкування створює ситуації, які мають практичний сенс та взаємодію з іншими. Якщо дитина грає в «магазин», «лікарню», «сім'ю» або «подорож», вона не просто виконує певну роль — вона вступає в діалог, домовляється про розподіл ролей, запитує , відстоює власну думку, обговорює правила та спільно створює ігровий сюжет. На відміну від формального виконання вправ, взаємодія під час ігор викликає емоційний інтерес, дошкільник активно включається в діяльність тому що хоче досягти певної спільної мети в грі.

У процесі гри активно розвиваються:

- мовленнєві вміння, дитина вчиться вірно будувати речення, ставити запитання, відповідати та підтримувати діалог;
- уміння слухати, щоб грати в гру необхідно чути інструкцію та правила, висловлювання інших дітей;
- емоційна компетентність, дитина вчиться розпізнавати емоції; уміння співпрацювати, ігри потребують розподілу дій ,взаємодопомоги та узгодження спільного результату;
- навички розв'язання конфліктів, ігрові проблемні ситуації дозволяють під час гри навчатися домовлятися та знаходити компроміс.

Наприклад, під час сюжетно-рольової гри «Лікарня» одна дитина може бути лікарем, інша — пацієнтом, ще одна — медичною сестрою. Для того щоб гра тривала, дітям необхідно спілкуватися між собою: запитувати, відповідати на запитання, пояснювати свої дії, допомагати одне одному. Вихователь у такій ситуації не повинен повністю керувати грою. Завдання педагога— створити умови для самостійної взаємодії дітей, за потреби підтримати діалог, запропонувати проблемну ситуацію або допомогти знайти компроміс.

Види ігор для розвитку комунікативних навичок:

Сюжетно-рольові ігри допомагають дітям засвоювати правила соціальної взаємодії, вчать домовлятися та розподіляти ролі. Моделюють життєві ситуації та виконують різні ролі, вступають у діалог.

- Дидактичні ігри сприяють розвитку уваги, пам'яті, мовлення, збагаченню словникового запасу, умінню слухати та відповідати на запитання.
- Театралізовані ігри створюють можливість для емоційного самовираження, розвитку інтонації, міміки та жестів, уміння передавати характер персонажа, розуміти почуття інших.
- Комунікативні ігри розвивають навички встановлення контакту між дітьми та розвиток діалогу.
- Ігри на взаємодію та співпрацю допомагають дітям навчитися діяти разом, розподіляти обов'язки та досягати спільного результату. Вони особливо ефективні для формування навичок командної роботи.
- Ігри - проблемні ситуації формують уміння знаходити компромісний вихід із суперечок та конфліктів.
- Рухливі ігри з комунікативним компонентом поєднують рухову активність із необхідністю слухати, дотримуватися правил , взаємодіяти.

Педагогічні ситуації для формування комунікативних умінь.

Ситуація 1. Одна іграшка на двох, двоє дітей одночасно хочуть гратися однією іграшкою.

Дорослому потрібно запропонувати дітям самостійно сформулювати проблему:

«Ви обоє хочете цю іграшку. Як можна домовитися?»

Можливі рішення: грати по черзі, використовувати іграшку разом, придумати спільну гру.

Ситуація 2. Двоє хочуть бути головними.

Під час сюжетно-рольової гри двоє дітей хочуть виконувати одну головну роль.

Доречно обговорити можливі варіанти: виконувати роль по черзі; розподілити обов'язки; придумати дві пов'язані ролі; змінити ролі під час наступного етапу гри.

Таким чином дитина отримує досвід компромісу.

Ситуація 3. Дитину не приймають у гру.

Одна дитина хоче приєднатися до гри, але інші діти її не приймають.

Вихователь може запропонувати запитання:

«Що можна зробити, щоб у грі знайшлося місце для кожного?»

Обговорення допомагає дітям усвідомити важливість прийняття іншого учасника та спільного пошуку рішення.

Ситуація 4. Конфлікт під час спільної діяльності.

Діти будують спільну конструкцію, але не можуть домовитися, як вона має виглядати.

Доцільно використати алгоритм:

Скажи → послухай → запропонуй → домовся.

Дитина спочатку висловлює власну думку, потім слухає пропозицію партнера, після чого діти шукають спільний варіант.

Ситуація 5. Образливі слова

Дитина сказала іншому учаснику гри образливі слова.

Замість простого зауваження доцільно запропонувати замінити образливу фразу прийнятною:

«Мені не подобається, коли…»

«Я хочу, щоб…»

«Давай спробуємо домовитися…».Так формується вміння висловлювати незадоволення без агресії.

Умовами ефективного використання ігор є: систематичність - комунікативні ігри мають використовуватися регулярно, а не епізодично; відповідність віку - завдання

повинні відповідати мовленнєвим та соціальним можливостям дітей; емоційна безпека - дитина не повинна боятися помилитися або отримати негативну оцінку; добровільність та активність - важливо створювати умови, за яких дитина зацікавлена брати участь; ускладнення завдань - від простих вправ на контакт поступово можна переходити до діалогів, спільного планування, рольових та проблемних ситуацій; опора на реальні ситуації - ефективність гри підвищується, коли її зміст пов'язаний із повсякденним життям дітей.

Основні завдання педагога: створити доброзичливу атмосферу між дітьми; підтримувати дитячу ініціативність; залучати до взаємодії дітей, які мають труднощі у спілкуванні; демонструвати культурні способи висловлення думок та емоцій; навчати дітей слухати одне одного; створювати ситуацій для співпраці; заохочувати до самостійного пошуку рішень. Важливо, щоб у групі панувала атмосфера психологічної безпеки. Діти мають розуміти, що їхня думка важлива та її почують. Вихователь є організатором комунікативного середовища групи. Важливо не лише пропонувати дітям ігри, а й власною поведінкою демонструвати культуру спілкування. Для систематичного розвитку комунікативних умінь важливо дотримуватися принципу*: «від простого спілкування — до взаємодії, від взаємодії — до співпраці».* На першому етапі дитину вчать встановлювати контакт і вступати в діалог, на другому — слухати, відповідати, ставити запитання та висловлювати власну думку, на третьому — домовлятися, працювати разом, допомагати одноліткам, на четвертому — самостійно вирішувати конфлікти та проблемні ситуації.

Ігрова діяльність є одним із найбільш природних та ефективних засобів розвитку комунікативних умінь дітей дошкільного віку. Саме в грі дитина отримує можливість спілкуватися, співпрацювати, висловлювати свої емоції та бажання, слухати інших, домовлятися й розв'язувати проблемні ситуації. Важливо, щоб ігрова діяльність зводилася не лише до виконання правил гри, найбільшого результату можна отримати коли комунікативні завдання включаються у повсякденне життя: спільні ігри, прогулянки, трудові доручення, спостереження та режимні моменти.

Систематичне використання ігор які допомагають у формуванні комунікативних навиків сприяє розвитку впевненої у спілкуванні дитини, яка здатна взаємодіяти з однолітками та дорослими. Отже, гра — це не лише спосіб організації дозвілля дошкільника, це важливий педагогічний інструмент, за допомогою якого вихователь може створити умови для розвитку особистості дитини, її соціальної компетентності та культури спілкування.

Граємо, спілкуємося, вчимося розуміти одне одного та зростаємо разом.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція): приказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: mon.gov.ua (дата звернення: 17.09.2026).
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ: Слово, 2012. 376 с.
3. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навчвльно-метод. посіб. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2014. 250 с.
4. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту В. О. Огнев'юк; авт. кол: Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоскаленко та ін. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
5. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 р. № 2628-III: за станом на 2026 р. URL: rada.gov.ua (дата звернення: 17.09.2026).
6. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. Київ: Освіта, 1998. 255 с.

7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с. *(Добавлено, так как автор цитируется на с. 2 вашого тексту)*.
8. Методичні рекомендації до Освітньої програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / авт.-упоряд. О. І. Білан. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 184с.
9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. 4-те вид, перероб. та допов. Київ: Академвидав, 2018. 448 с.
10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори: в 5-ти т.* Київ: Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 7–279.
11. Українське дошкілля: програма розвитку дитини дошкільного віку / авт. кол: О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 264 с.

Драч Людмила,
вихователь ЗДО №9 «Кобзарик»
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ КАЗОК ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Анотація. *В статті розкрито особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти за допомогою казок Василя Сухомлинського. Обґрунтовано актуальність використання творів педагога в освітньому процесі, висвітлено власний досвід роботи з даної теми.*

Ключові слова: *емоційний інтелект, казка, емпатія, діти старшого дошкільного віку, ментальне здоров'я, війна.*

Вступ. В умовах повномасштабної війни в Україні ментальне здоров'я дітей та їхня психоемоційна стабільність стали головним пріоритетом для батьків і педагогів. Дошкільнята є найбільш вразливою категорією, оскільки вони гостро реагують на тривогу дорослих, зміну звичного способу життя та стресові чинники. Ефективним, доступним і безпечним інструментом терапії та виховання в цей період є казкотерапія, зокрема багата літературна спадщина Василя Олександровича Сухомлинського.

Казки Сухомлинського – це короткі, метафоричні та глибокі за змістом твори, які не мають агресивних сюжетів чи лякаючих образів, що вкрай важливо для травмованої дитячої психіки. Лагідний тон оповідань, описи природи повертають дошкільникам відчуття безпеки, краси та гармонії навколишнього світу. Через безпечну дистанцію казки діти можуть проєктувати свої внутрішні переживання на героїв і знаходити вихід з кризи.

Твори видатного педагога просякнуті любов'ю до рідного краю, мови, природи та родини. В умовах війни, коли багато дітей змушені змінити місце проживання або розлучитися з рідними, це допомагає зберегти коріння. Через образи рідної домівки, верби, калини чи співу солов'я у дошкільників формується первинне розуміння національної приналежності та гордості за свою країну. Казки про мужність і взаємодопомогу готують основу для розуміння понять відваги та захисту слабших.

В умовах дії правового режиму воєнного стану одним з важливих завдань, які постають перед дорослими, є захист дитячих сердець від озлобленості та наповнення їх емпатією і милосердям, а також розвиток емоційного інтелекту.

Виклад основного змісту. Емоційний інтелект – це здатність дитини розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції, а також адекватно сприймати почуття оточуючих людей та реагувати на них. У своїх працях Д. Гоулман доводить, що він є основою для успішної соціалізації та створює базу для розвитку здорових стосунків, емпатії й самоконтролю в житті [3]. Базовий компонент дошкільної освіти визначає розвиток емоційного інтелекту як важливу складову гармонійного становлення особистості дитини та її готовності до життя в соціумі [1].

Розвиток емоційного інтелекту людини сьогодні є критично важливим для збереження ментального здоров'я та адаптації до викликів сучасності. Він забезпечує стресостійкість, здатність ефективно комунікувати, приймати свідомі рішення в умовах невизначеності та підтримувати здорові стосунки не зважаючи на зовнішній тиск [2].

Казки видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського є потужним засобом для розвитку емоційного інтелекту завдяки лаконічності, яскравим образам природи та глибокому гуманізму. Його твори допомагають дітям пізнавати власний внутрішній світ та вчитися розуміти інших [4].

Для дітей старшого дошкільного віку казки Василя Сухомлинського є влучними та доречними. У цьому віці дитина вже здатна до глибокого співпереживання, розуміє приховані мотиви вчинків та може аналізувати складні емоційні стани: сором, гордість, вдячність, заздрість чи провину.

Використовуючи казки видатного педагога у власній діяльності, я вчу дітей ідентифікувати сум, радість, сором або гордість на прикладах поведінки персонажів творів, сприяючи самоусвідомленню та розвитку вміння розпізнавати емоції. За допомогою простих лаконічних сюжетів навчаю помічати чужий біль, образу чи втому, розвиваючи емпатію. На прикладах творів показую наслідки нестриманості, заздрості або егоїзму, підказуючи дошкільникам різні способи самоконтролю, формуючи вміння керувати власними емоціями. Пропонуючи певну казку, сприяю становленню соціальних навичок та взаємодії між дітьми, закладаючи такі етичні основи як повага до старших, цінність дружби, вміння прощати та допомагати безкорисливо.

Роботу з казками я здійснюю за наступними етапами:

- емоційне слухання та читання – виразно читаю твір, роблячи паузи для того, щоб діти відчували настрій моменту;
- театралізація та інсценізація – формую у дітей вміння відчувати емоцію героїв через міміку, жести та голос, щоб допомогти зняти емоційні блоки та розвинути емпатію;
- самостійне створення казок – спонукаю дошкільників вигадати власне закінчення або нову казку чи оповідання, щоб трансформувати їх приховані переживання, страхи чи образи у словесну творчість.

Організовуючи заняття з дітьми старшого дошкільного віку за казками В. Сухомлинського, я спершу пропоную заплющити очі та послухати музику природи, або відправитись в уявну подорож до лісу, поля, саду тощо. Після того читаю літературний твір, утримуючи увагу дітей інтонацією. Я роблю паузи та інтонаційні наголоси на найгостріших емоційних моментах, так як казки короткі. Після читання часто використовую такий прийом, як «Емоційний термометр», запитуючи у дітей наскільки тепло або холодно було на душі героя твору в певний момент. Заняття закінчую творчою рефлексією, пропонуючи щось намалювати, виготовити власноруч для героя казки або розіграти сценку за допомогою пальчикового театру або настільних іграшок.

В роботі над казками я активно використовую запитання для розвитку емпатії, пропоную намалювати настрій конкретного персонажа або казки в цілому за

допомогою ляпкографії, проводжу порівняння сюжету твору з власним життєвим досвідом дошкільників, або підштовхую до зміни кута погляду на проблему.

З метою розвитку емпатії, чуйності, зниження егоїзму я використовую такі казки Василя Сухомлинського: «Дівчинка і Ромашка», «Камінь і Струмок», «Лялька під дощем», «Як Сергійко навчився жаліти», «Чого синичка плаче?», «Сьома дочка», «Красиві слова і красиве діло», «Намисто з чотирма променями», «Суниці для Наталі», «Народження егоїста», «Пелюстка і Квітка», «Скупий», «Який слід повинна залишити людина на землі?» та інші.

Працюючи над виховання поваги, вдячності та піклування про старших, використовую казки «Сьома дочка», «Сива волосинка», «Іменинний обід», «Склянка води», «Я вирощу внучку, дідусю!», «Чому дідусь такий добрий сьогодні?», «А хто ж вам казку розповідає, бабусю?», «Хай я буду вашою, бабусю» тощо.

З метою подолання страху та невпевненості в собі, я використовую в роботі з дошкільниками наступні твори: «Соловей і Жук», «Як Миколка став хоробрим», «Як бджілка налякалася», «Перший страх курчатка», «Сам себе перехитрив», «Як Федько відчув у собі людину», «Ластівка і сонце» та інші.

Я активно залучаю батьків до використання творчої спадщини видатного педагога у сімейному вихованні, тому що його казки є дієвим інструментом розвитку емоційного інтелекту. Вони написані простою мовою, але містять глибокі психологічні підтексти, які допомагають зрозуміти себе та інших. Спільно з родинами вихованців групи ми створили аудіокнигу «Казки Василя Сухомлинського для дошкільнят». Для цього на батьківських зборах підібрали та розподілили між батьками твори педагога, щоб уникнути дублювання та повторення, а потім зібрали записані аудіотексти. Слід відмітити, що діти емоційно реагували та з задоволенням прослуховували в групі записані батьками казки. Цей проєкт дав нам змогу не лише зміцнити родинні стосунки, а й посилити партнерство з закладом дошкільної освіти, започаткувати створення власної групової медіатеки, поєднавши класичну гуманістичну педагогіку з інноваційними цифровими технологіями навчання.

Аудіоформат книги «Казки Василя Сухомлинського для дошкільнят» спонукав дітей сприймати інформацію виключно на слух, що є важливою навичкою для майбутнього успішного навчання в Новій українській школі, вчив концентрувати увагу та утримувати сюжетну лінію без візуальної опори. Мелодійна та образна мова творів Василя Сухомлинського у звучанні голосів рідних людей наповнювала дитячий словник новими словами та художніми зворотами. Дана книга стала м'яким інструментом регуляції емоційного стану дошкільників, так як прослуховування казок я використовувала під час підготовки до денного сну та заспокоєння після активних ігор.

Висновки. Отже, актуальність розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку засобами казок Василя Сухомлинського в умовах сьогодення зумовлена високою психотерапевтичною і виховною цінністю художньої спадщини видатного педагога. Через надмірну цифровізацію та стресові чинники діти часто відчувають емоційну напругу, тривожність і труднощі з саморегуляцією. Казки видатного педагога є ідеальним дидактичним та терапевтичним інструментом, оскільки вони спрямовані безпосередньо на розвиток емпатії, гуманізму та здатності розуміти як власні емоції, так і почуття інших.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 04.09.2026).
2. Ґоттман Д., Деклер Д. Емоційний інтелект у дитини : сучасний посібник з виховання здорових і емоційно розвинених дітей. Харків : Віват, 2022. 288 с.

3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2019. 512 с.
4. Сухомлинський В. О. Квітка сонця : притчі, казки, оповідання / Василь Сухомлинський. Харків : Видавничий дім «Школа», 2013. 128 с.

Єрошко Ганна,
асистент кафедри дошкільної
педагогіки та психології
Глухівського НПУ імені О. Довженка

РОЛЬ ТВОРЧОЇ ГРИ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація:*У статті теоретично обґрунтовано роль творчої гри у розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку та розкрито актуальність проблеми в умовах реформування дошкільної освіти, цифровізації дитинства, посилення навчального тиску та збіднення традиційної дитячої субкультури гри. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з проблеми гри,схарактеризовано види творчих ігор та їх вплив на пізнавальну, емоційно-вольову, соціально-комунікативну й креативну сфери дошкільника,визначено педагогічні умови ефективної організації творчої ігрової діяльності відповідно до сучасних вимог освітнього процесу.*

Ключові слова:*творча гра, особистість дитини, старший дошкільний вік, дошкільна освіта, ігрова діяльність, розвиток дитини, освітній процес ЗДО.*

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується посиленою увагою до особистісно-орієнтованої парадигми виховання, у центрі якої перебуває дитина як активний суб'єкт власного розвитку. В умовах реформування освітньої галузі, впровадження нової редакції Базового компонента дошкільної освіти, а також цифровізації та стрімкої трансформації дитячого дозвілля, проблема повноцінного розвитку особистості дошкільника набуває особливої актуальності. Водночас саме сфера дошкільного дитинства сьогодні зазнає найбільш відчутних деформацій традиційного укладу життя дитини, і насамперед це стосується долі дитячої гри як провідної діяльності дошкільного віку.

Сучасне суспільство характеризується низкою тенденцій, які прямо чи опосередковано витісняють творчу гру з життя дитини. Насамперед це стрімка технологізація дитинства: діти дедалі раніше й інтенсивніше залучаються до споживання готового мультимедійного контенту — мультфільмів, відео, мобільних застосунків та комп'ютерних ігор із жорстко заданим алгоритмом дій, що не залишає простору для власної творчої ініціативи дитини й формує звичку до пасивного сприйняття, а не до активного творення образів. Поряд із цим спостерігається тенденція до інтелектуалізації дошкільної освіти: під тиском батьківських очікувань щодо ранньої підготовки до школи заклади дошкільної освіти періодично замінюють вільну творчу гру заняттями навчального типу — читанням, письмом, лічбою, — що суперечить віковій психофізіологічній природі дошкільника, для якого провідною діяльністю є саме гра, а не навчальна діяльність. Додатково зменшення часу на спільну сімейну,групову гру дітей різного віку призводить до збіднення й спрощення дитячої субкультури гри, яка традиційно передавалася від старших дітей до молодших і забезпечувала природне ускладнення ігрових сюжетів і правил.

Проблема гри та її значення для розвитку й становлення особистості дитини посідає важливе місце у психолого-педагогічних дослідженнях. Теоретичні засади

дитячої гри, її роль у психічному, соціальному та особистісному розвитку дошкільника розглядали Л. Виготський, О. Запорожець, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, П. Блонський та інші представники психологічної науки. Вагомий внесок у педагогічне осмислення ігрової діяльності зробили К. Ушинський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, а також дослідники дошкільної педагогіки А. Усова, Д. Менджерицька та ін.

У сучасній українській педагогіці та психології проблема дитячої гри представлена у працях Л. Артемової, Н. Кудикіної, К. Щербакової, К. Карасьової, Т. Піроженко, І. Карабаєвої, С. Ладивір, Н. Гавриш, Н. Короткової, О. Бурової та інших науковців. Зокрема, .А. Богуш, Н. Гавриш,, Т. Піроженко, О. Кононко та інших дослідників. Зокрема, А. Богуш і Н. Гавриш акцентують увагу на важливій особливісті творчої гри,а саме на можливості дитини самостійно обирати різні засоби реалізації власного задуму: дії з іграшками, малювання, ліплення, конструювання, танець із підспівуванням тощо. Активність дошкільника при цьому спонукається ігровим мотивом, у результаті якого виникає ігровий або художній сюжет, що згодом знаходить відображення у конкретних діях: режисерській грі з іграшками, створенні малюнків, книжок-розкладанок, конструкцій та інших творчих продуктах. Така індивідуальна творчість має значну цінність для розвитку творчої уяви, образного й логічного мислення, емоційно-чуттєвої сфери дошкільника[3].

Окремі аспекти ігрової діяльності вивчали також К. Щербакова,Л. Артемова та інші дослідники, які розглядали організацію дитячої гри, її різновиди, педагогічний супровід і можливості використання гри для розвитку різних якостей дошкільника. Л. Артемова у своїх дослідженнях розкриває виховний потенціал різних видів творчих ігор, обґрунтовує педагогічні умови керівництва ігровою діяльністю дітей з боку дорослого без порушення її самодіяльного, творчого характеру[1].

У свою чергу Т. Піроженко, характеризуючи гру як особливий вид дитячої діяльності, виокремлює низку її визначальних ознак. Т. Піроженко визначає основними ознаками гри її добровільність, творчий та імпровізаційний характер, емоційну насиченість, активність і наявність правил, які регулюють зміст та послідовність ігрових дій [5].

Значний науковий інтерес до феномену гри сформувався і в зарубіжній психології та педагогіці. Теоретичні підходи до розуміння природи та функцій гри розробляли Ф. Шиллер, К. Грос, Дж. Дьюї, С. Холл, З. Фройд, Ж. Піаже, Е. Фромм та інші педагоги . Їхні праці сприяли формуванню різних наукових підходів до визначення ролі гри у пізнавальному, емоційному, соціальному та особистісному розвитку дитини.

Таким чином, аналіз наукових праць засвідчує, що гра розглядається дослідниками не лише як природна й провідна діяльність дошкільника, а й як важливий засіб розвитку його особистості, формування соціальних навичок, комунікації, самостійності, творчості та здатності до взаємодії з іншими**.**

Незважаючи на значний масив наукових досліджень із проблеми дитячої гри, питання практичної реалізації творчого потенціалу ігрової діяльності в умовах реформування сучасної дошкільної освіти, оновлення її змісту та впровадження компетентнісного підходу залишається недостатньо розробленим і потребує подальшого наукового пошуку, що й зумовило вибір теми даної статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі творчої гри у розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку та визначення педагогічних умов ефективної організації творчої ігрової діяльності в закладах дошкільної освіти відповідно до сучасних вимог освітнього процесу.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено,що гра – це провідний вид діяльності дитини до шести (семи) років, який характеризується емоційно насиченою, спонтанною активністю дитини, фантазуванням, неординарністю мислення, швидким переключенням уваги, зміною дій, які в скороченій узагальненій формі відображають

знання дитини про світ та супроводжуються мовленням[2]. У свою чергу творчі ігри – це ігри, які придумують самі діти, відображаючи у них враження від пізнання навколишнього світу[6].Вони є важливою складовою ігрової діяльності дошкільників, оскільки сприяють прояву дитячої ініціативи, фантазії та самостійності.

Провідним видом творчої гри старшого дошкільного віку є сюжетно-рольова гра, у якій діти відтворюють соціальні відносини між людьми через прийняття на себе певної ролі — лікаря, вихователя, продавця, капітана корабля тощо — та виконання пов'язаних із нею ігрових дій. У старшому дошкільному віці сюжетно-рольова гра досягає найвищого рівня розвитку: сюжети стають багатоплановими, тривалими, поєднують кілька тематичних ліній, зростає кількість учасників гри, ускладнюється рольова взаємодія. Поряд із нею важливе місце посідає режисерська гра, у якій дитина виконує роль «режисера», керуючи іграшками-персонажами, озвучуючи їх, вибудовуючи сюжет «збоку», не приймаючи на себе конкретної ролі; ця гра має особливе значення для розвитку уяви, мовленнєвого планування та здатності до децентрації. Не менш значущими є ігри-драматизації — творче відтворення дітьми змісту літературних творів, казок, оповідань засобами театралізованої дії, що передбачає перевтілення у персонажів, використання виразних засобів мовлення, міміки, пантоміміки, і які є потужним засобом естетичного виховання та розвитку емоційної виразності. До видів творчої гри належать також будівельно-конструктивні ігри творчого характеру, пов'язані зі створенням будівель, споруд, композицій із будівельного матеріалу, конструкторів, природного та підручного матеріалу, що супроводжується творчим задумом і часто інтегрується із сюжетно-рольовою грою, а також вільні ігри з елементами фантазування та ігри-імпровізації, у яких діти вигадують неіснуючі сюжети, персонажів, світи, що особливо характерно для дітей старшого дошкільного віку з розвиненою уявою.

Старший дошкільний вік є періодом розквіту творчої гри, коли вона досягає найскладніших і найдосконаліших форм. Порівняно з молодшим і середнім дошкільним віком відбуваються якісні зміни в усіх компонентах ігрової діяльності. Суттєво ускладнюється сюжет гри: якщо в молодшому дошкільному віці сюжети прості, одноепізодні, побутові, то в старшому дошкільному віці діти здатні розгортати багатоепізодні, розгалужені сюжети, що поєднують кілька сфер життя, наприклад «лікарню», «сім'ю» та «магазин» в одній грі, відображати не лише побутові, а й соціальні, професійні та навіть фантастичні теми.

Водночас змінюється й зміст гри: центром уваги дитини стають не стільки предметні дії, скільки стосунки між людьми, соціальні норми, моральні якості, підпорядкованість, взаємна відповідальність учасників взаємодії. Дитина відображає у грі не просто «що робить лікар», а «як лікар ставиться до пацієнта», «які правила поведінки він дотримується». Зростає також значення рольової мови та рольової поведінки: діти старшого дошкільного віку здатні тривалий час утримувати роль, гнучко змінювати мовлення й поведінку відповідно до логіки розвитку сюжету, вести діалог від імені персонажа, узгоджувати свої дії з партнерами по грі. Розвивається здатність до попереднього планування гри: старші дошкільники вже до початку гри можуть домовитися про тему, розподілити ролі, обговорити основні лінії сюжету, що свідчить про зростання довільності та усвідомленості ігрової діяльності. Нарешті, зростає роль дитячого товариства у грі: якщо для молодших дошкільників характерна гра поруч або в парі з дорослим, то старші дошкільники активно грають у великих за кількістю учасників об'єднаннях, де формуються реальні дитячі стосунки, симпатії, лідерство, вміння домовлятися та узгоджувати різні точки зору.

Творча гра справляє комплексний, багатовимірний вплив на становлення особистості дошкільника, охоплюючи всі основні сфери її розвитку. Творчі ігри називають творчими тому, що діти самі визначають мету, зміст і правила гри, відображаючи здебільшого навколишнє життя, діяльність людини та взаємини між

людьми [4].У процесі творчої гри активно розвивається пізнавальна сфера, насамперед уява дитини — здатність створювати нові образи на основі наявного досвіду, що є основою будь-якої творчої діяльності в майбутньому. Гра стимулює розвиток символічної функції мислення: дитина навчається використовувати один предмет замість іншого, наприклад паличку замість ложки, що є важливим кроком до оволодіння знаковими системами, зокрема й до готовності опанувати письмо та читання. Крім того, у грі розвивається довільна увага та пам'ять, адже дитині необхідно утримувати задум гри, пам'ятати про взяту на себе роль, стежити за діями партнерів.

Не менш важливим є вплив творчої гри на розвиток емоційно-вольової сфери особистості: гра є простором, у якому дитина вчиться керувати власними емоціями, стримувати безпосередні бажання заради виконання ролі та дотримання ігрових правил. Через гру дитина проживає та «відпрацьовує» різноманітні емоційні стани, вчиться розпізнавати й розуміти почуття інших людей, що є основою розвитку емоційного інтелекту. Дослідники неодноразово наголошували, що саме в грі вперше формується підпорядкування мотивів — здатність підпорядковувати особисте бажання суспільно значущій меті, що є найважливішим новоутворенням особистості дошкільника.

Творча гра відіграє провідну роль і в розвитку соціально-комунікативної сфери: у спільній грі діти набувають досвіду соціальної взаємодії, вчаться домовлятися, розподіляти ролі, узгоджувати задуми, розв'язувати конфліктні ситуації мирним шляхом, співпереживати партнерам по грі. Саме в грі формуються перші стійкі дитячі стосунки, симпатії, елементи лідерства й підпорядкування, що є прообразом майбутньої соціальної компетентності особистості. Гра сприяє засвоєнню дитиною моральних норм і правил поведінки, адже, приймаючи на себе роль дорослого, дитина мимоволі орієнтується на соціально схвалювані зразки поведінки, пов'язані з цією роллю. Тісно пов'язаний із грою і розвиток мовлення дитини: у грі збагачується словниковий запас, розвивається діалогічне й монологічне мовлення, формується вміння будувати розгорнуті висловлювання, узгоджувати репліки з партнерами, використовувати мовленнєві засоби виразності відповідно до обраної ролі.

Оскільки гра за своєю природою є творчою діяльністю, систематична участь дитини в різноманітних видах творчих ігор безпосередньо сприяє розвитку креативного мислення, гнучкості, оригінальності, здатності генерувати нові ідеї — якостей, що є надзвичайно важливими для успішної самореалізації особистості в сучасному швидкозмінному світі. Нарешті, у грі дитина вчиться оцінювати власні дії та дії партнерів відповідно до правил і норм, прийнятих у грі, що сприяє становленню адекватної самооцінки, розвитку рефлексії та формуванню образу «Я», тобто закладає основи самосвідомості особистості.

Ефективність використання творчої гри як засобу розвитку особистості дошкільника значною мірою залежить від дотримання низки педагогічних умов. Насамперед ідеться про створення розвивального предметно-ігрового середовища: групове приміщення закладу дошкільної освіти має бути облаштоване таким чином, щоб стимулювати дітей до самостійної творчої гри, зокрема завдяки наявності різноманітних ігрових куточків — сюжетно-рольових зон «Сім'я», «Лікарня», «Магазин», «Перукарня», театралізованого куточка, куточка ряження, будівельного матеріалу, конструкторів, — достатньої кількості атрибутів і предметів-замінників, які стимулюють уяву дитини, а не обмежують її готовими іграшками з жорстко фіксованою функцією.

Важливою умовою є також забезпечення достатнього часу для гри, адже однією з найгостріших проблем сучасної практики є надмірна регламентація режиму дня, коли на самостійну творчу гру відводиться недостатньо часу. Педагогам необхідно переглянути організацію освітнього процесу таким чином, щоб діти мали щоденно достатньо часу, не менше півтори години, для розгорнутої, повноцінної творчої гри, а

не її фрагментів між іншими режимними моментами. Не менш значущим є гнучке, недирективне керівництво грою з боку педагога: вихователь повинен виступати не як організатор, що нав'язує дітям сюжет і розподіляє ролі, а як партнер, який тактовно збагачує ігровий досвід дітей, розширює їхні уявлення про навколишній світ через екскурсії, спостереження, читання художньої літератури, бесіди, що є джерелом нових ігрових сюжетів, водночас залишаючи дітям максимальну свободу творчої ініціативи.

Розвиток сюжету творчої гри безпосередньо залежить від багатства вражень дитини про навколишній світ, тому важливою педагогічною умовою є збагачення життєвого та літературного досвіду дітей через систематичну роботу з ознайомлення їх із різними сферами людської діяльності, професіями, соціальними явищами, а також широке використання художньої літератури, яка є невичерпним джерелом ігрових сюжетів та образів. Педагог також має дотримуватися індивідуального та диференційованого підходу, враховуючи особливості кожної дитини — рівень розвитку ігрових умінь, особливості темпераменту, інтереси, соціальний статус у групі однолітків, — і надаючи додаткову підтримку сором'язливим, замкнутим дітям або дітям з особливими освітніми потребами для їх повноцінного включення в спільну творчу гру.

Ефективність розвитку творчої гри значно підвищується й за умови узгодженої взаємодії закладу дошкільної освіти з родинами вихованців: важливо інформувати батьків про значення творчої гри для розвитку дитини, рекомендувати доцільні іграшки та ігрові матеріали, заохочувати спільну сімейну гру вдома, обмежувати надмірне використання дітьми гаджетів та екранного часу на користь живої творчої взаємодії.

Для ефективної організації творчої гри в закладі дошкільної освіти необхідно дотримуватися певних педагогічних умов, які забезпечують активну участь дітей в ігровому процесі, сприяють розвитку їхньої самостійності, творчої ініціативи, уяви, комунікативних умінь та створюють сприятливе емоційне середовище для взаємодії.

Педагогічні умови ефективної організації творчої гри старших дошкільників у сучасній дошкільній освіті мають ураховувати реалії воєнного стану та можливість змішаної або дистанційної форм освітнього процесу. Насамперед ідеться про створення безпечного психоемоційного й розвивального ігрового середовища, яке в закладі дошкільної освіти забезпечується наявністю затишних ігрових осередків, укриттів, стабільних ритуалів, доступних матеріалів для творчості, а в умовах дистанційної чи змішаної роботи — організацією вдома або в онлайн-просторі умовного «ігрового куточка», підбором підручних засобів і спокійним супроводом дорослого. Важливо, щоб дитина відчувала емоційну безпеку, адже саме в грі вона має змогу переживати, опрацьовувати й пом’якшувати стресові враження.

Гнучкість і адаптивність освітнього процесу є тією умовою, яка дає змогу враховувати повітряні тривоги, переміщення, нестабільний зв’язок та нерівномірний емоційний стан дітей. Тому творчі ігри доцільно планувати як короткі, варіативні за змістом і формою заняття, передбачати можливість їх перенесення, повторення або виконання в асинхронному режимі. У змішаному та дистанційному форматі ефективним є поєднання синхронних і асинхронних форм, цифрових та офлайн-ігор: онлайн можуть використовуватися ігрові заняття, відеоінструкції, аудіоказки, чат-завдання, а офлайн — сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані, конструктивні ігри. При цьому цифрові засоби відіграють допоміжну роль, використовуються дозовано, з дотриманням вікових і санітарно-гігієнічних норм, чергуванням екранної та рухової активності, що особливо важливо в умовах тривалого перебування дитини вдома.

Не менш значущою є партнерська взаємодія з батьками, які в умовах воєнного стану та дистанційної освіти стають співорганізаторами творчої гри. Педагог має надавати їм прості ігрові пакети, інструкції, консультації, підтримувати ініціативу й допомагати створювати ігрові ситуації вдома. Водночас необхідно зберігати суб’єктну

позицію дитини: старший дошкільник повинен мати право на вільний вибір теми, сюжету, ролі, партнерів і тривалості гри. Педагог не нав'язує готові сценарії, а опосередковано підтримує дитячу уяву, ініціативність і творчість, використовуючи поради, уточнення, проблемні запитання, ігрову співпрацю. У стресових умовах така позиція дорослого особливо цінна, оскільки допомагає дитині зберігати відчуття контролю, самостійності та внутрішньої рівноваги.

Інтеграція творчої гри з іншими видами дитячої діяльності також виступає важливою педагогічною умовою. Гра має поєднуватися з мовленнєвою, образотворчою, музичною, театралізованою, конструктивною діяльністю, що в онлайн-форматі може реалізуватися через віртуальні виставки, театр тіней, колажі, спільні малюнки, озвучування казок. Професійна готовність педагога до опосередкованого керівництва грою в умовах нестабільності передбачає гнучкість, емоційну стійкість, здатність до імпровізації, рефлексії та самопідтримки, а також володіння методиками ігрової взаємодії як в офлайн-, так і в онлайн-форматі. Завершальним, але не менш важливим складником є моніторинг емоційного стану та ігрової активності дітей: через спостереження, бесіди, аналіз дитячих творчих продуктів і зворотний зв'язок із батьками педагог відстежує зміни в ігровій діяльності та емоційному благополуччі дитини, своєчасно коригує умови організації творчої гри.

Отже,творча гра відіграє ключову роль у розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку та є потужним засобом розвитку пізнавальної, емоційно-вольової, соціально-комунікативної та креативної сфер, довільної поведінки, самостійності, ініціативності й соціорольової компетентності. Зазначені педагогічні умови враховують сучасні вимоги дошкільної освіти, воєнні реалії та можливі змішану або дистанційну форми навчання, забезпечуючи підтримку творчої гри як важливого чинника розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку,діяльнісного підходу, де гра виступає провідним способом пізнання світу дитиною..В умовах сучасної дошкільної освіти, позначеної цифровізацією дитинства, посиленням навчального тиску творча гра набуває особливого значення як простір вільного самовираження, емоційного благополуччя та становлення особистості дошкільника.

Список використаних джерел:

1. Артемова Л. В. Вчися, граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят : кн. Для вихователів дит. Садків та батьків / Артемова Л. –К.: Томіріс., 1995. – 112 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення:10.09.2026).
3. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. / Упорядник Богуш А.М. Частина І та ІІ. К.: Видавничий Дім «Слово», 2005. 720 с.
4. Пихтіна Н. Педагогіка гри: лекції: навчальний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. 209 с.
5. Піроженко Т. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік. Київ: Генеза, 2016. 451 с.
6. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: підручник [4-те видання, перероблене]. К. ВЦ «Академія», 2018. 408 с.

Єфімчук Юлія,
Вихователь ЗДО № 4 «Світлячок»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. *У статті здійснено всебічний аналіз застосування інноваційних та цифрових технологій у сучасній дошкільній освіті. Особливу увагу приділено практичним аспектам впровадження штучного інтелекту, AR/VR-технологій, інтерактивних підлог, STEM-освіти та новітніх методик розвитку мислення (мнемотехніка, ТРВЗ, ейдетика) у закладах дошкільної освіти. Розроблено детальні практичні кейси, конспекти занять та алгоритми дій для педагогів щодо ефективної цифровізації освітнього процесу з дотриманням здоров'язбережувальних норм.*

Ключові слова: *інноваційні технології, дошкільна освіта, штучний інтелект, доповнена реальність (AR), STEM-освіта, інтерактивна підлога, ейдетика, ТРВЗ, цифрова грамотність, вихователь ЗДО.*

Вступ. Динамічний розвиток інформаційного суспільства та цифровізація всіх сфер життя ставлять принципово нові вимоги до системи дошкільної освіти. Сучасні діти зростають у насиченому цифровому середовищі, що визначає особливості їхнього сприйняття, мислення, уваги та пізнавальної мотивації. Традиційні репродуктивні методи навчання часто виявляються малоефективними у роботі з дошкільнятами, викликаючи потребу у впровадженні інноваційних педагогічних технологій [1, с. 14].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання суперечності між високим потенціалом цифрових й інноваційних засобів та недостатньою методичною розробленістю практичних алгоритмів їх застосування у закладах дошкільної освіти (ЗДО). Метою статті є теоретичне обґрунтування та детальний практичний розбір використання новітніх технологій (включно зі штучним інтелектом, AR/VR, STEM та інтерактивними комплексами) у практиці роботи педагогів дошкільної галузі [2, с. 38].

Теоретичні засади інноватики в дошкільній освіті. Під інноваційними технологіями в дошкільній освіті розуміють цілісну системну сукупність сучасних форм, методів, засобів та прийомів навчання й виховання, спрямованих на досягнення високих освітніх результатів за умови збереження психофізичного здоров'я дітей [3, с. 72]. Впровадження інновацій базується на принципах дитиноцентризму, ігрової спрямованості, наочності, інтерактивності та наступності.

Класифікація інноваційних технологій у ЗДО охоплює кілька ключових блоків:

- Інформаційно-комунікаційні та цифрові технології (мультимедійні дошки, інтерактивні підлоги/пісочниці, AR/VR-додатки, освітні цифрові платформи).
- Технології розвитку мислення та креативності (ТРВЗ, мнемотехніка, ейдетика, концепція «Шість капелюхів мислення»).
- STEM/STREAM-освіта (робототехніка, лего-конструювання, дитяче експериментування та моделювання).
- Здоров'язбережувальні та психолого-педагогічні технології (казкотерапія, піскова терапія, кінезіологія).

ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА: Практикум із застосування сучасних інноваційних технологій у ЗДО.

1. Застосування генеративного штучного інтелекту (ШІ) у підготовці та проведенні занять.

Штучний інтелект стає потужним помічником педагога ЗДО, дозволяючи персоніфікувати освітній процес та створювати унікальний наочний матеріал за лічені хвилини [4, с. 55].

Практичний кейс 1.1: Генерація терапевтичних казок та персоналізованих сюжетів.

Вихователь використовує нейромережу (наприклад, ChatGPT чи Claude) для створення казки під конкретну педагогічну ситуацію (наприклад, подолання страху темряви або адаптація у колективі).

Приклад промпту: *«Склади коротку, добру казку для дітей 4 років про зайчика, який боявся ділитися іграшками, але зрозумів, що грати разом цікавіше. Додай 3 інтерактивні запитання для обговорення з дітьми».*

За допомогою генераторів зображень (Midjourney, DALL-E) педагог створює унікальні ілюстрації до цієї казки, які потім демонструються на інтерактивній дошці або роздруковуються як розмальовки.

Практичний кейс 1.2: Диференційовані дидактичні картки з ШІ.

Створення варіантів завдань різного рівня складності для дітей одного віку. За запитом педагога ШІ генерує римовані загадки, словесні плутанини або завдання на пошук логічних зв'язків.

2. Технології доповненої (AR) та віртуальної (VR) реальності.

AR-технології дозволяють поєднати реальний світ із віртуальними об'єктами, що викликає високий пізнавальний інтерес у дітей та сприяє кращому засвоєнню матеріалу [5, с. 112].

Практичний приклад використання AR-додатку «Жива розмальовка» (Quiver / Devar):

1. Дитина розфарбовує класичний малюнок (наприклад, метелика або динозавра) олівцями чи фломастерами.
2. Вихователь наводить планшет із відкритим AR-додатком на малюнок.
3. Персонаж «оживає» у 3D-форматі, зберігаючи ті кольори, які обрала дитина.
4. Педагог організовує бесіду: «Подивіться, як рухається ваш метелик. Які деталі крил ви розфарбували? Що він їсть?». Це стимулює мовленнєву та дослідницьку діяльність.

Практичний приклад 3D-моделювання (Google 3D Animals):

Під час вивчення теми «Тварини дикої природи» вихователь за допомогою смартфона чи планшета проектує об'ємне зображення лева або панди безпосередньо у груповій кімнаті. Діти мають змогу роздивитися розміри тварини, особливості її рухів та звуки в реальному масштабі.

3. Інтерактивна підлога та підлогові ігрові комплекси.

Інтерактивна підлога є проекційною системою, яка реагує на рухи та доторки дітей, перетворюючи звичайне приміщення на динамічну ігрову зону.

Назва гри / режим	Дидактична мета	Алгоритм проведення
«Осіннє листя»	Розвиток загальної моторики, координації рухів, закріплення знань про кольори та осінні явища.	Проектується килим з осіннього листя. Діти бігають або стрибають по листю, розгрібаючи його ногами. Під листям з'являються лісові мешканці (їжачок, білка), яких діти мають назвати.
«Весела математика»	Формування елементарних математичних уявлень,	На підлозі з'являються цифри та відповідні групи предметів (яблука, зірочки). Дитині потрібно наступити на

Назва гри / режим	Дидактична мета	Алгоритм проведення
	лічба в межах 10, порівняння чисел.	цифру, яка відповідає кількості предметів. За правильну відповідь звучить схвальний сигнал.
«Екологічний патруль»	Формування екологічної культури, сортування сміття, виховання дбайливого ставлення до природи.	На віртуальному березі річки розкидане сміття (пластик, папір, скло). Діти «наступають» на сміття та переміщують його у відповідні віртуальні баки за допомогою рухів ніг.

4. STEM/STREAM-технології та основи дитячої робототехніки.

Впровадження STEM-освіти дозволяє інтегрувати природничі науки, технології, інженерію та математику через практичну проектну діяльність [6, с. 95].

Практичний конспект STEM-заняття з роботом Bee-Bot («Розумна бджілка»):

Тема: «Подорож Бджілки за корисним медом».

Вікова група: старша група (5–6 років).

Обладнання: підлогове тематичне поле «Квіткова галявина» з квадратами 15х15 см, робот Bee-Bot, командні картки-стрілочки.

Хід діяльності:

1. *Проблемна ситуація:* Бджілці потрібно зібрати нектар з ромашки та принести його до вулика, оминаючи перешкоду (павутиння).

2. *Планування маршруту:* Діти у парах викладають на столі послідовність карток-команд (наприклад: «Вперед», «Вперед», «Поворот праворуч», «Вперед»).

3. *Програмування:* Одна дитина вводить запрограмовану послідовність кнопок на спині робота, інша натискає кнопку «Старт».

4. *Рефлексія та аналіз помилок:* Якщо робот відхилився від маршруту, діти шукають «баг» (помилку) у системі команд і виправляють його.

5. Сучасні технології розвитку пам'яті та мислення: Мнемотехніка та Ейдетика.

Застосування ейдетики та мнемотехніки дозволяє спиратися на асоціативне та образне мислення дошкільнят, прискорюючи процес запам'ятовування віршів, казок та текстового матеріалу [7, с. 140].

Практичний приклад розробки мнемотаблиці для вивчення вірша:

При вивченні вірша кожен рядок шифрується у вигляді графічного символу або піктограми.

- Рядок: *«Падає, падає листя в гаю...»* — Малюнок: дві жовті листочки, що летять додолу, та силует дерева.
- Рядок: *«Птахи відлітають у теплий край...»* — Малюнок: ключ птахів у небі + сонце з посмішкою.
- Рядок: *«Осінь золота до нас прийшла...»* — Малюнок: дівчина-Осінь у короні з листя.

Діти, спираючись на зорову картку-мнемотаблицю, відтворюють текст вірша вже після 2-3 повторень без вимушеного заучування.

Здоров'язбережувальний аспект застосування інновацій.

Використання цифрових та технологічних засобів у ЗДО вимагає суворого дотримання Санітарного регламенту для закладів дошкільної освіти:

- Безперервна тривалість роботи з екранними пристроями для дітей 4-5 років не повинна перевищувати 10 хвилин, для дітей 5-6 років — 15 хвилин.
- Обов’язкове проведення зорової гімнастики та фізкультхвилинок після застосування екранних засобів.
- Забезпечення раціонального освітлення та правильної посадки дітей.

Висновки. Впровадження інноваційних технологій (ШІ, AR, STEM, інтерактивних систем, мнемотехніки) у роботу педагогів дошкільної галузі є потужним чинником підвищення якості освітнього процесу. Практичні матеріали доводять, що розумне поєднання цифрових та ігрових методик сприяє розвитку пізнавальної активності, критичного мислення, мовлення та цифрової грамотності дошкільнят. Ключовою умовою успішності цього процесу залишається високий рівень професійної майстерності педагога, його здатність до гармонійного та здоров'язбережувального використання новітніх інструментів.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Інноваційні технології в дошкільній освіті : навч. посіб. Київ : Слово, 2020. 216 с.
2. Гавриш Н. В. Сучасний дитячий садок: інноваційні підходи та технології. *Дошкільне виховання*. 2021. № 4. С. 35–42.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. 3-тє вид. Київ : Академвидав, 2019. 448 с.
4. Ковальчук О. В. Використання елементів штучного інтелекту в підготовці вихователя ЗДО. *Інформаційні технології в освіті*. 2023. № 1. С. 50–58.
5. Степанова Т. М. Технології доповненої реальності у дошкільному навчальному закладі. *Педагогічний часопис*. 2022. № 3. С. 110–118.
6. Червона С. П. STEM-освіта в закладах дошкільної освіти: теорія та практика. Харків : Основа, 2021. 160 с.
7. Чепурний Г. А. Ейдетика та мнемотехніка для дошкільнят. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 184 с.

Годнєва Крістіна,
вихователь ЗДО №16,
Слов’янської міської ради
Донецької області

ІНТЕРАКТИВНІ СЕРВІСИ ТА КОНСТРУКТОРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація: *У матеріалі обґрунтовано доцільність використання інтерактивних сервісів і цифрових конструкторів вправ у роботі з дітьми старшого дошкільного віку на прикладі платформи LearningApps.org. Висвітлено вплив гейміфікованого цифрового контенту на стимулювання пізнавальної активності, мовленнєвого та логіко-математичного розвитку дошкільників. Визначено умови доцільного використання цифрового контенту з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей, а також вимог здоров’язбереження.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, пізнавальна активність, інтерактивні сервіси, LearningApps, цифрова компетентність, гейміфікація, дидактична гра, інноваційні технології.*

Сьогодні дошкільна освіта характеризується активним пошуком форм та методів навчання, які відповідають сприйняттю «цифрового покоління» дітей (Альфа-покоління). Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) визначає цифрову компетентність як здатність дитини використовувати інформаційно-комунікаційні та цифрові технології для задоволення власних потреб і розв'язання освітніх та ігрових завдань. Водночас Стандарт акцентує на необхідності активізації діяльності дитини у пізнанні навколишнього світу, розвитку її самостійності, ініціативності та творчості [2].

Одним із цифрових інструментів, який може бути використаний для реалізації цих завдань, є платформа LearningApps.org. Сервіс дає змогу створювати невеликі інтерактивні мультимедійні вправи на основі готових шаблонів: встановлення відповідностей, класифікації, послідовності, роботи з числовою прямою, пазлів, кросвордів, тестів та інших видів завдань. Важливо, що такі вправи доцільно розглядати не як самостійну заміну заняття, а як цифровий компонент цілісного освітнього сценарію, спрямований передусім на вправляння, закріплення й актуалізацію знань та умінь.

Проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у роботу педагогів дошкільної галузі досліджується багатьма науковцями. Теоретичні засади медіаграмотності та використання ІКТ у закладі дошкільної освіти висвітлено у працях В. Бикова, О. Кузьмінської, Н. Морзе. На важливості ігрової мотивації через цифрові засоби наголошує Т. Піроженко, зазначаючи, що дидактична гра на базі цифрових конструкторів розширює сенсорний досвід дитини за умови дотримання здоров'язбережувальних норм [3]. Дослідження ефективності різних онлайн-платформ в освітньому процесі висвітлено в роботах О. Трифонової, де акцентується увага на їх адаптивності під будь-який освітній напрям [4].

Пізнавальна діяльність дошкільника ґрунтується на допитливості, прагненні до пізнання, активній взаємодії з навколишнім світом та набутті власного досвіду [3]. У цьому контексті педагогічна цінність цифрового сервісу дозволяє педагогу створювати або адаптувати понад двадцять типів інтерактивних завдань («Знайди пару», «Класифікація», «Числова пряма», «Пазл», «Кросворд» тощо), які відповідають дидактичним принципам дошкільної педагогіки:

- *Наочність та естетика:* можливість використання якісних зображень, авторських малюнків, аудіо- та відеофрагментів.
- *Гейміфікація та швидкий зворотний зв'язок:* дитина одразу бачить результат своїх дій (усміхнений смайлик, звуковий сигнал успіху), що формує ситуацію успіху та підтримує інтерес.
- *Саморегуляція та помилка як досвід:* дитина має змогу виправити помилку без очікування оцінки дорослого, що знімає страх невдачі.

Практичне застосування LearningApps можливе за різними освітніми напрямами:

1. *Логіко-математичний розвиток:* вправи на серіацію, порівняння за величиною, лічбу, визначення просторових відношень («Що де лежить?», «Збери математичний пазл»).
2. *Мовленнєва компетентність та ознайомлення з художньою літературою:* добір синонімів/антонімів, класифікація звуків (тверді/м'які), відновлення послідовності подій у казках за сюжетними картинками («Що спочатку, що потім?»). Метод сюжетних пазлів та реконструювання казок пропонує відновити хронологію подій у відомих народних або авторських казках. Відкриваючи правильний елемент пазла, дитина не лише тренує зв'язне мовлення, але й розкриває яскравий підсумковий малюнок. Звуковий аналіз та збагачення словника: сервіс дозволяє інтегрувати озвучені підказки для звукового аналізу слів (поділ на склади, визначення

першого голосного чи твердого/м'якого приголосного звука), що суттєво підвищує ефективність підготовки до навчання грамоти.

3. Ознайомлення з довкіллям та природничо-екологічне виховання: завдання «Класифікація та групування» сортування об'єктів за визначеними критеріями («Свійські та дикі тварини», «Перелітні та зимові птахи», «Їстівні та отруйні гриби»). Вправи на встановлення причинно-наслідкових зв'язків: складання за сюжетними картинками ланцюжків розвитку істот у природі (наприклад, «насінина – паросток – квітка»).

Окремої уваги заслуговує можливість адаптувати цифрові вправи до індивідуальних освітніх потреб дітей. Педагог може варіювати кількість об'єктів, рівень складності, спосіб подання інформації, використовувати візуальні або аудіопідказки, передбачати повторне виконання завдання. Тому *LearningApps* може використовуватися як додатковий інструмент адаптації дидактичного матеріалу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Водночас цифрове завдання не замінює індивідуальної підтримки педагога та інших фахівців, а доповнює традиційні способи організації освітньої діяльності.

Важливою перевагою сервісу є можливість створення мультимедійного контенту самим вихователем під конкретну тематичну групу чи освітній проєкт. Перевагою є наявність інтуїтивного інтерфейсу, завдяки якому педагог може інтегрувати в інтерактивні картки власні методичні розробки та ілюстративний матеріал [4]. Отже, педагог виступає не лише користувачем готового цифрового контенту, а й конструктором власного інтерактивного дидактичного матеріалу.

Цифрові вправи можуть бути використані й у взаємодії закладу дошкільної освіти з родиною. За допомогою QR-кодів або покликань, згенерованих у *LearningApps*, вихователь об'єднує садок і родину в один освітній простір. Це дозволяє батькам залучатися до освітнього процесу вдома через якісний, безпечний та методично обґрунтований контент, трансформуючи використання гаджетів із пасивного перегляду на спільну пізнавальну гру. Під час виконання завдань вони стають партнерами: обговорюють сюжет вправи, що чудово розвиває мовлення дитини.

Важливим напрямом роботи педагога є просвітницька взаємодія з батьками щодо доцільного та безпечного використання цифрових ресурсів. Вона може реалізовуватися через майстер-класи, зокрема «Безпечний та корисний гаджет вдома», індивідуальні й групові консультації щодо дотримання зорового режиму та рекомендованої тривалості роботи з цифровими пристроями, а також рекомендації щодо підтримки самостійності дитини під час виконання інтерактивних завдань. Важливо, щоб дорослі не виконували завдання замість дитини, а створювали умови для її активної участі, за потреби спрямовуючи запитаннями та ненав'язливими підказками. Такий підхід сприяє перетворенню цифрової вправи з пасивного споживання контенту на спільну пізнавальну діяльність дитини та дорослого.

Використання інтерактивних сервісів у роботі з дошкільниками має здійснюватися з дотриманням вимог Санітарного регламенту для закладів дошкільної освіти [5]. Особливого значення набуває належна організація робочого місця, дотримання вимог до освітлення, чергування видів діяльності та регламентування тривалості роботи з технічними засобами навчання. Безперервна робота дітей 5–6 років з інтерактивною дошкою, планшетом та іншими технічними засобами не повинна перевищувати 10–15 хвилин на день.

Інтерактивні вправи *LearningApps* мають слугувати елементом заняття (наприклад, для мотиваційного початку, узагальнення знань або динамічної паузи), а не повністю замінювати реальне оперування предметами, дидактичну гру чи фізичну активність. Важливо пам'ятати, що вправи мають органічно вплітатися в календарно-тематичне планування.

Отже, інтерактивні сервіси та конструктори вправ, зокрема *LearningApps.org*, є ефективними та дієвими інструментами сучасного педагога дошкільної освіти. Вони сприяють підвищенню пізнавального інтересу, розвитку логічного мислення, дрібної моторики (під час роботи з сенсорним екраном) та формуванню первинних цифрових навичок у дошкільників [1]. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці комплексних методичних кейсів із поєднанням цифрових вправ та практичного конструювання чи дослідницької діяльності у природі.

Список використаних джерел:

1. Морзе Н. В., Вембер В. П., Гладун М. А. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 70, № 2. С. 1–19.
2. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21 (дата звернення: 06.09.2026).
3. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 128 с.
4. Трифонова О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах дошкільної освіти : монографія. Дніпро: Середняк Т. К., 2019. 380 с.
5. Про затвердження Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів : наказ Міністерства охорони здоров'я України від 24.03.2016 № 234 : у редакції наказу МОЗ України від 21.10.2025 № 1604. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1622-25 (дата звернення: 06.09.2026).

Гуртова Лариса,
консультант КУ «ЦПРПП»
Покровської міської ради
Донецької області

MICROSOFT TEAMS – ЄДИНИЙ ЦИФРОВИЙ ПРОСТІР ДОШКІЛЛЯ

Анотація. *У тезах представлено досвід організації дистанційного освітнього процесу в закладах дошкільної освіти Покровської громади в умовах воєнного стану із використанням платформи Microsoft Teams. Розглянуто функціональні можливості платформи як єдиного цифрового середовища для організації освітньої діяльності, комунікації між педагогами, дітьми та батьками, забезпечення зворотного зв'язку й моніторингу результативності. Охарактеризовано чотири взаємопов'язані модулі цифрової взаємодії: платформа, комунікація, зворотний зв'язок та результативність. Проаналізовано переваги та виклики використання Microsoft Teams у дистанційній роботі закладів дошкільної освіти. На основі результатів діяльності за 2025/2026 навчальний рік визначено рівень активності дітей, залучених до дистанційного освітнього процесу, та окреслено значення цифрового середовища для забезпечення системності й безперервності дошкільної освіти.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, дистанційний освітній процес, Microsoft Teams, цифрове освітнє середовище, цифровізація, педагогічна взаємодія,*

партнерська взаємодія, зворотний зв'язок, моніторинг результативності, заклад дошкільної освіти.

Умови воєнного стану кардинально змінили ситуацію функціонування системи дошкільної освіти. Першим суттєвим викликом стала потреба організації освітнього процесу з дотриманням безпекових умов. А другим – пошук форм, засобів, методів забезпечення права кожної дитини на якісну освіту та здійснення освітнього процесу.

Важливим нормативним підґрунтям організації дистанційної роботи закладів дошкільної освіти є Закон України «Про дошкільну освіту» [1] та Положення про дистанційну форму здобуття дошкільної освіти, де дистанційна форма здобуття дошкільної освіти є індивідуалізованим процесом, що здійснюється переважно за опосередкованої взаємодії учасників освітнього процесу у спеціалізованому цифровому освітньому середовищі на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій за обов'язкової участі батьків вихованців [2].

Проаналізувавши всі можливості різноманітних програм, відділ освіти Покровської громади зупинився на центрі командної роботи Office 365, а саме на платформі Microsoft Teams. Завдяки цьому ресурсу був повноцінно розгорнутий освітній процес в дистанційному форматі. Інструментарій Microsoft Teams охоплює всі необхідні елементи системи управління освітнім процесом:

Модуль 1. Платформа.

Модуль 2. Комунікація (педагоги, батьки, діти).

Модуль 3. Зворотній зв'язок.

Модуль 4. Результативність.

Коротко зупинимось на особливостях впровадження цих модулів в освітньому процесі в дошкільних закладах.

Модуль 1. Платформа.

Характеристику переваг та викликів платформи TEAMS представлено в табл.1

Таблиця 1

Переваги та виклики платформи TEAMS

Характеристика переваг	Характеристика викликів
Можливість проведення онлайн занять з дітьми, педрад з педагогами, батьківських зборів: заздалегідь запланованих у календарі або організованих за терміновою потребою у реальному часі.	Повідомлення про початок онлайн заняття приходить на телефон батьків, водночас відсутня можливість знаходитись поряд з дитиною постійно
Відеозапис онлайн - зустрічей зберігається у хмарі, тому дитина, яка не змогла долучитися до заняття, може переглянути її у зручний час	Без додаткових налаштувань відео запис має обмежені терміни зберігання
Спільне збереження документів у хмарному середовищі з вільним доступом для батьків та педагогічних працівників (вихователів, музичні керівники, вчителі-логопеди, інструктори з фізкультури) дозволяє оптимізувати освітню діяльність та систематизувати навчальні матеріали. Виключаються ризики втрати необхідних матеріалів, а формування архіву зі структурованими теками додає зручності у користуванні хмарним середовищем	Значна кількість онлайн- каналів та матеріалів для батьків ускладнює їх орієнтацію щодо вибору каналу або знаходження потрібного матеріалу
Кожен дошкільний заклад може створювати для роботи команди за різними напрямками (педрада, атестація, тиждень педмайстерності та інші)	Недостатня компетентність адміністраторів закладів призводить до відсутності

	педагогів у деяких командах закладу
Діалогове спілкування в особистих чатах дає можливість надавати адресні консультації та обмінюватися файлами, вести консультування та переписку з батьками та колегами	Батьки не завжди своєчасно читають та реагують на повідомлення
Завдяки запровадженню спільних норм дистанційної роботи та навчання, працівники та здобувачі освіти знаходяться в захищеному середовищі. При зміні працівником чи здобувачем освіти закладу освіти - принципи роботи залишаються без змін. Це заощаджує час. Не потрібно вчитись новим функціям для нових платформ, що дає можливість зосередитись на освітньому процесі в повній мірі	Часткове порушення спільних норм дистанційної роботи та навчання
Можливість для керівника та педагога моніторити активність дитини за напрямками протягом місяця за допомогою розділу Insights	Недосконаліть роботи застосунку Insights призводить до не коректної звітності
Можливість здійснювати моніторинг знань дітей за допомогою опитування Forms наприкінці кожного тематичного тижня	Не достатня вмотивованість батьків на проходження опитування

Комунікація в дистанційному форматі не властива дітям дошкільного віку за їх фізіологічними особливостями. Тому педагоги намагались зробити цей процес цікавим та змістовним, наповненим ігровими, практичними активностями які дитина змогла би виконати вдома сама або за допомогою батьків.

Батьки усвідомлюють важливість дошкільної освіти, а платформа TEAMS в цьому допомагає.

Модуль 2. Комунікація (педагоги, батьки, діти)

Ключовою передумовою в налагодженні ефективного та дієвого освітнього процесу в дистанційному форматі набула партнерська взаємодія між батьками, дітьми та педагогічним колективом [3].

Всі батьки отримали акаунти та були розподілені в команди за віковими групами. Там вони мали доступ до всіх навчальних матеріалів – тематичних чек-листів та відеозаписів онлайн-занять, які вони могли переглядати і використовувати в зручний час. Вихователі, музичні керівники та корекційні спеціалісти організовували та проводили онлайн заняття для дітей за розкладом. Завдання батьків створити умови для того, щоб дитина підключилась до заходу. У кожній команді вікової групи створені додаткові канали «Поради батькам», «Батьківські збори», «Поради практичного психолога», «Наші успіхи» – у них постійно оновлювались матеріали: консультації, поради за актуальними напрямками від вузьких спеціалістів. TEAMS надсилав повідомлення-нагадування батькам про зміни, які відбувалися у команді. Для батьків дуже зручно, що спілкування з педагогами відбувалося в одному «місці».

Отже, використання TEAMS розширило можливості для комунікації, в якій підвищилась роль та участь батьків, активізувались методи, які сприяють емоційному комфорту, підтримці всіх учасників освітнього процесу.

Модуль 3. Зворотній зв’язок.

Під час дистанційного формату дуже важливо обмінюватися інформацією щодо особливостей перебігу освітнього процесу та освітніх досягнень дитини [2]. Для цього проводились ресурсні зустрічі з батьками по п’ятницях, де обговорювалось: що вдалося дитині, а що ні, в чому дитина потребувала допомоги дорослого (усних підказок, зразка, використання техніки «рука в руці» тощо), які емоції дитина відчувала

під час онлайн занять. Такий зворотній зв'язок сприяв збереженню психічного здоров'я, успішному розвитку, вихованню та навчанню дошкільників.

Модуль 4. Результативність.

Під час вивчення стану реалізації завдань Базового компонента дошкільної освіти [3], стану організації освітнього процесу в ЗДО, отримання оперативної інформації про реальний стан та тенденції змін об'єкта діагностування для корекції педагогічного процесу використання застосунку Microsoft 365-Forms надало можливість педагогам узагальнити та проаналізувати рівень засвоєння дітьми освітніх тем. За результатами опитувань планувалась подальша освітня робота для розвитку умінь і навичок малечі.

Виходячи з аналізу результатів роботи за 2025/2026 навчальний рік можна сказати, що з загальної кількості дітей (633 дитини), батьки яких надали згоду на участь в освітньому процесі в дистанційному форматі – 52% показали високу активність, 38% – середню, 10% – низьку активність.

Підсумовуючи результати проведеної роботи, зазначимо, що завдяки спільній роботі на платформі Microsoft Teams педагоги, батьки, діти отримали системну підтримку та можливості здійснювати педагогічну діяльність, яка спрямована на щасливе проживання дитиною дошкільного дитинства як передумови її повноцінного розвитку й подальшої самореалізації в житті. Це – важливий крок для закладів дошкільної освіти, щоб не просто зберегти, втримати, а ще мати змогу розвивати дошкільну освіту Покровської громади.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 04.07.2026).
2. Про затвердження Положення про дистанційну форму здобуття дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 26.06.2025 № 926, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 27.06.2025 за № 996/44402. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0996-25 (дата звернення: 04.07.2026).
3. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: Базовий компонент дошкільної освіти (дата звернення: 04.07.2026).
4. Крутій К. Матеріал підготовлено для круглого столу «Проблеми дистанційної освіти дошкільнят». Дошкільне виховання. 2020. №5 с.2. URL: file:///C:/Users/Administrator/Downloads/dv2020-5_p21.pdf
5. Дистанційний формат взаємодії суб'єктів освітньої діяльності: методичні рекомендації / за ред. І. В. Удовиченко. Суми : НВВ КЗ СОІППО. 2021. 199 с.URL: http://ir.soippo.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/231

Житовоз Любов,
вихователь закладу дошкільної освіти № 7
«Оленка» міста Нетішина
Хмельницької області

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

Анотація. *У статті розкрито теоретико-методичні засади морального виховання дітей дошкільного віку в сучасній освітній системі. Визначено роль*

моральних цінностей у становленні підростаючої особистості та охарактеризовано структуру морально-етичної вихованості дошкільників. Обґрунтовано педагогічні умови та ефективні методи формування моральної поведінки, зокрема використання потенціалу народної педагогіки, фольклору, художньої літератури і мистецтва, а також залучення дітей до практичної діяльності. Окреслено завдання педагогів та значення підвищення їхньої професійної компетентності у процесі морально-етичного виховання в закладах дошкільної освіти.

Ключові слова. *Моральне виховання, діти дошкільного віку, моральні цінності, культура поведінки, педагогічні умови, морально-етична вихованість, заклади дошкільної освіти.*

Моральне виховання підростаючого покоління завжди має бути в центрі державної освітянської політики. Недооцінка виховання призводить до того, що наше суспільство гостро відчуває дефіцит становлення моральних цінностей — вміння людей цінувати, поважати у повсякденному житті. Сучасна соціально-педагогічна ситуація потребує оновлення змісту поняття культури поведінки, що має ґрунтуватися на нових гуманістичних підходах до виховання.

Питання морального виховання дітей як серцевини усієї системи виховання розглядали українські педагоги Г. Ващенко, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін. Окремі аспекти морального виховання дошкільників розкривалися у зв'язку з формуванням культури поведінки (Т. Тоцька), соціальної компетентності (В. Кузьменко, О. Кононко), позитивних взаємин у дитячому колективі (Ю. Приходько), становленням моральної свідомості (Н. Білоусова), гуманізацією педагогічної освіти (А. Богуш, Л. Калуська, Г. Лаврентьєва, Т. Поніманська) та ін.

Моральне виховання підростаючої особистості починається з раннього дитинства і удосконалюється у шкільному, юнацькому та дорослому віці. Саме в дошкільному віці дитина «засвоює чималий обсяг знань про зміст і значення моральних норм, активно розвивається її емоційна сфера, формуються моральні почуття й певні навички моральної поведінки» [3, с.121] Духовно-моральна вихованість особистості ґрунтується на внутрішніх, духовно-етичних якостях із дотриманням певних норм та правил поведінки, якими живе суспільство. Система моральних цінностей українців складалася протягом багатьох віків розвитку, включаючи в себе гуманні відносини до оточуючих, пошана до рідної землі, виражені патріотичні почуття із готовністю захищати свій край, виконувати свій громадянський обов'язок, усвідомленість потрібності та власної ролі у громаді, відчуття сумління перед іншими, шанобливе ставлення до старших, до батьків, до інших людей.

Сучасне інформаційне комунікаційне суспільство потребує оновлення поглядів на становлення підростаючої особистості, зокрема, формування у неї самосвідомості, духовно-моральних рис, високої культури, відповідальності, ініціативності та самовідданості. За твердженням дослідників, науковців, педагогів-практиків саме дошкільний вік є сприятливим життєвим періодом для початку еволюціонування моральних якостей особистості, оскільки у цьому віці започатковується підґрунтя інтелектуальності, морально-етичних рис, уявлень, та почуттів.

Морально-етичні цінності, досвід суспільної поведінки здобувається через складну систему взаємин з оточуючими людьми (вдома, у закладі дошкільної освіти, на вулиці, в громадських місцях тощо) із раннього дитинства. Тому навички поведінки у суспільстві на основі співчутливого ставлення до близьких, знайомих та оточуючих людей, флори та фауни, потребу свідомого, активного ставлення до дорученої справи, товариства потрібно починати ще у дошкільному віці. Адже під час повсякденного спілкування з однолітками дошкільники навчаються співжиття в товаристві, колективі,

практично опановують морально-етичні норми поведінки, що сприяють врегулюванню стосунків з оточуючими.

Моральне виховання є одним із найважливіших чинників загального розвитку дошкільників. Воно здійснюється у всіх видах діяльності і спрямоване на забезпечення виховання в дитини з перших років життя гуманного ставлення до навколишнього світу, любові до родини, рідної домівки, краю, міста, Батьківщини; повагу до людей різних національностей, державної символіки. Найважливішими джерелами формування моральності дітей є багатство ідейно-морального змісту занять, різноманітність видів позазаняттєвої діяльності, спосіб життя в сім'ї, висока вимогливість до себе та інших, втілення моральних цінностей суспільства у моральні цінності особистості [4, с.3–4].

У процесі морального виховання у дитини розвиваються гуманні почуття, формуються етичні уявлення, навички культурної поведінки, соціально-суспільні якості, повага до дорослих, відповідальне ставлення до доручень, уміння дружно гратися й трудитися, справедливо оцінювати свої вчинки й оцінювати дії інших дітей.

Структуру морально-етичної вихованості дошкільників становлять морально-духовні та етичні категорії (уміння дружити, поважати навколишніх, бути до них добрим, уміти поспівчувати тощо); про наявність моральних якостей свідчить уміння дошкільника бути скромним, чесним, ввічливим, гостинним; етичні якості презентує доброта, повага, співчуття, чемність справедливість, уміння володіти своїми емоціями, відповідальність за власні вчинки; про уміння дотримуватися моральних норм свідчить уміння поважати, турбуватися та допомагати старшим людям.

Моральне виховання дошкільників має спрямовуватися вихователями через усвідомлення дітьми морально-етичних якостей, вираження відповідних почуттів, емоцій, що супроводжуватиметься осмисленою поведінкою. Компонентами морально-етичної вихованості дітей дошкільного віку мають складати інформаційно-пізнавальний, почуттєво-емоційний, співчуттєво-діяльнісний показники.

Науковці виділяють педагогічні умови, які сприятимуть формуванню морального виховання дітей дошкільного віку:

- постійне самовдосконалення та самопідготовка педагогів до морального виховання дошкільників;
- використання народних традицій, звичаїв, засобів етнопедагогіки у моральному вихованні дітей дошкільного віку;
- використання народного фольклору (казок, прислів'їв, приказок, легенд, віршів в освітньому процесі для морального виховання дошкільників);
- систематичний моніторинг ступенів моральної вихованості дітей дошкільного віку.

Перевагу у процесі пошуку нових засобів, умов, факторів та методів організації морально-етичного виховання необхідно надавати тим які, по-перше, інтегральні, багатофункціональні за своїм характером; по-друге, цікаві дітям; по-третє, органічно вписуються в сучасні освітні системи.

Однією з умов ефективності морального виховання дітей дошкільного віку є підвищення теоретико-методичної компетентності, педагогічної майстерності вихователів. Для цього для вихователів, працівників дошкільного виховання систематично необхідно прослуховувати цикл лекцій, практичних занять, проводити семінари щодо теорії та методики морально-етичного виховання дітей дошкільного віку, проходити курси перепідготовки та підвищення кваліфікації, розробляти різноманітні виховні заходи, проводити бесіди з дітьми та їх батьками на морально-етичні теми, впроваджувати у виховний процес родинні, обрядові, релігійні та календарні традиції та свята, необхідно регулярно застосовувати моральний потенціал казок, байок, оповідань, проводити дидактичні ігри на моральну тематику, вправи поваги, ввічливості, морального спілкування, морально-етичні розваги та

застосовувати творчий досвід науковців, дослідників, педагогів-новаторів тощо у напрямку морального виховання дітей дошкільного віку.

У науково-педагогічних дослідженнях педагоги, психологи, практики виділяють етапи морального виховання дітей дошкільного віку, зокрема, Л. Лохвицька виділяє етапи: «нормативно-морального усвідомлення, емоційно-ціннісного ставлення та осмислено-вольового поводження» [1, с.137].

Основними завданнями у вихованні морально-етичних рис у дітей дошкільного віку мають бути:

- вивчення особливостей виконання моральних норм у різних напрямах;
- встановлення рівня сформованості моральних почуттів та уявлень у дошкільнят.

Тому варто задіювати різноманітні методики та проєкти, які скеровують діяльність дошкільника. Зокрема, у моральному вихованні важливо цілеспрямовано працювати з казкою, чітко визначаючи перед її читанням чи обговоренням конкретну виховну мету.

У процесі морального виховання дошкільників ефективно використовувати такі джерела:

- власний досвід та взаємини у групі: аналіз і обговорення гідної або недоречної поведінки самих дітей у повсякденному житті;
- події довкілля: розмірковування над вчинками, взаєминами та ситуаціями з життя інших людей, які спостерігають діти;
- художньо-естетичну діяльність: залучення дошкільників до спільного естетичного оформлення групового приміщення, що виховує відповідальність за спільний простір;
- усну народна творчість: народні казки, приказки, байки та легенди як скарбниця моральних орієнтирів;
- образотворче мистецтво: розгляд і розуміння емоційного змісту та спрямованості творів живопису й ілюстрацій;
- музичне мистецтво: мелодійно-інтонаційне та емоційно-почуттєве сприйняття музики, що розвиває емпатію;
- театральне мистецтво: сприймання вистав, мультфільмів та лялькового театру як синтезу мистецтв, що яскраво демонструють моделі поведінки;
- природу та екологію: усвідомлення краси, гармонії й балансу в живій та неживій природі, а також розуміння наслідків впливу людини (як позитивного, так і руйнівного).

Важливим для морального виховання дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти є застосування різноманітних методів формування моральної поведінки, що спрятиме формуванню поведінково-діяльнісного досвіду із дотриманням моральних норм та правил:

- охоплення дошкільників морально-діяльнісною поведінковою діяльністю: дотримання режимних моментів (вчасний прихід у заклад дошкільної освіти, харчування, активізація діяльності, дотримання правил міжособистісного спілкування, взаємодопомоги та взаємонавчання), стимулювання дітей дошкільного віку до самоаналізування власних та колективних помилок у недотриманні моральних норм;
- використання пояснення, ілюстрування, деталізування, показу повсякденних моральних норм українського суспільства: привітання, подяка, поважливе ставлення до інших, бережливе ставлення до предметів побуту, іграшок, природних об’єктів, навчального матеріалу тощо;
- залучення дітей дошкільного віку педагогами, батьками до спільної діяльності із ненав’язливою демонстрацією моральних норм поведінки та спілкування у суспільстві, стимулювання дитини до усвідомлення власної ролі та успіхів у колективній справі і взаємозалежності дотримання правил спільної діяльності,

власного престижу в групі, значимості і потреби власного вкладу в успішну результативністю взаємної діяльності колективу;

- отримання навиків моральної поведінки через ускладнення різноманітних доручень, згідно вікових особливостей дошкільників, спонтанне дотримання моральних норм у життєвих або непомітно спеціально створених ситуаціях, які потребують певного морального вибору.

Ефективність процесу морального виховання значною мірою залежить від практичного впровадження інтерактивних форм роботи, які забезпечують емоційне занурення дитини в ситуації морального вибору.

На мою думку, потужним інструментом формування емпатії та навичок позитивної взаємодії є спеціально організовані ранкові зустрічі. Зокрема, вправи на зразок «Кошик добрих слів», «Промінчик тепла», «Коло компліментів з подарунком», «Сьогодгі я радий за…» тощо, які допомагають дошкільнятам відчути єдність із колективом, вчать помічати позитивні риси в однолітків та виявляти емоційну підтримку:

- «Кошик добрих слів». Діти стають у коло й передають одне одному порожній кошик або іграшкове серце, супроводжуючи це лагідним звертанням і компліментом: «Софійко, ти сьогодні дуже сонячна», «Максиме, я радий тебе бачити». Ця вправа вчить дошкільників помічати позитивне в інших і відкрито виявляти тепле ставлення.
- «Промінчик тепла». Сидячи в колі, діти беруться за руки і заплющують очі. Вихователь промовляє тихим голосом: «Уявіть, що у вашому серці живе маленьке тепле сонечко. Передайте його сусідові праворуч через легке тиснення руки». Ланцюжок тепла проходить по всьому колу, заспокоюючи дітей і допомагаючи відчути емоційний зв'язок із колективом.
- «Коло компліментів за подарунком». Діти по черзі «дарують» сусідові уявний подарунок, але не просто називають річ, а пояснюють, чому саме вона підійде цій людині («Я дарую тобі м'яч, бо ти дуже швидкий і любиш рухливі ігри»). Вправа розвиває вміння бачити індивідуальність товариша та уважно ставитися до його інтересів.
- «Сьогодні я радий за...». Кожна дитина під час ранкового кола має можливість публічно порадіти за успіх чи гарний настрій друга («Я сьогодні радий за Матвія, бо він сам склав усі пазли»). Це формує вміння співпереживати чужій радості без заздрощів та зміцнює доброзичливу атмосферу в групі.

Ефективними у повсякденній діяльності є дидактичні та сюжетно-рольові ігри з моральним наповненням.

- Наприклад, гра «Чарівні окуляри доброти» стимулює дітей самостійно помічати та цінувати добрі вчинки інших, а кооперативна гра «Два береги» навчає домовлятися, поступатися та надавати взаємодопомогу задля досягнення спільного результату. Важливим виховним інструментом також є «Скринька добрих справ», яка візуалізує накопичення дітьми позитивного поведінкового досвіду через предметні маркери (камінчики, фішки) та заохочує до рефлексії власних вчинків. Поєднання таких практичних інструментів із повсякденними бесідами та художнім слова забезпечує цілісність інформаційно-пізнавального, почуттєво-емоційного та співчуттєво-діяльнісного компонентів моральної вихованості дошкільників.
- «Два береги». На підлозі позначаються «береги річки», а між ними прокладається «вузький місток» (довга смужка тканини чи дошка), яким уся група має перебратися на інший бік. Оскільки місток хиткий, діти мусять домовлятися, проходити по черзі або підтримувати одне одного за руки, що практично закріплює навички взаємовиручки та поступливості.
- «Скринька добрих справ». У групі встановлюється яскрава скринька, куди дитина за кожен гарний вчинок (допомогу товаришу, ввічливість, прибирання робочого

місця) опускає камінчик чи фішку. Наприкінці тижня діти разом підраховують накопичену «доброту» та обговорюють найяскравіші епізоди власної поведінки.

- «Чарівне місто ввічливості». Сюжетно-рольова гра, де група перетворюється на вулиці містечка, а діти отримують ролі покупців, перехожих, водіїв чи продавців. Під час гри моделюються ситуації морального вибору: хтось загубив річ, комусь важко перейти дорогу, хтось поспішає. Діти в практичній діяльності демонструють культуру поведінки, взаємоповагу та дотримання соціальних норм.
- «Суддя доброго казкаря». Вихователь зачитує уривки з відомих казок, де герої вчиняють неоднозначно (наприклад, Котик і Півник, Лисичка та Журавель). За допомогою методу обговорення та «чарівної ваги справедливості» (макет терезів із фішками) діти аналізують вчинки персонажів, визначають, де була добра, а де несправедлива поведінка, і проєктують ці ситуації на власне повсякденне життя.

Теоретичні положення та педагогічні умови морального виховання знаходять своє безпосереднє втілення у моїй щоденній практичній роботі з дітьми. Перехід від засвоєння емоційних уявлень до реальної поведінки забезпечується через систему спеціально підібраних ігор, вправ та інтерактивних форм взаємодії.

Для того щоб моральні норми не залишалися лише абстрактними правилами, а стали внутрішньою потребою дитини, необхідно перевести теоретичні знання в практичну площину. Саме ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці, тому ефективне формування морально-етичного досвіду відбувається через спеціально підібрані вправи, етюди та ігри.

З мого досвіду роботи в закладі дошкільної освіти ефективно зарекомендували себе такі інструменти:

- Грайливі вправи на розвиток співчуття та емпатії.
- «Врятуй метелика». Педагог роздає кожній дитині паперового метелика з умовним пошкодженням і звертається із запитанням: «Він зовсім маленький і не може летіти, йому боляче. Що ми можемо зробити, щоб його втішити?». Дошкільники не просто озвучують слова співчуття, а обережно зігрівають іграшку в долонях, підбирають лагідні слова або «підклеюють» крильце, що закладає основи дбайливого ставлення до всього живого.
- «Чарівні окуляри доброти». Вихователь надягає саморобні «окуляри» і пояснює: «Коли я дивлюся в них на групу, я бачу, хто сьогодні поділився іграшкою, допоміг прибрати кубики чи підтримав друга». Потім окуляри передаються дітям, і кожне маля має помітити й озвучити добрий вчинок свого товариша.
- «Оживи дерево емоцій». На великому плакаті зображене дерево з гілками. Вихователь пропонує дітям «оживити» його, прикріплюючи листочки або квіточки за кожен виявлений у групі добрий вчинок чи підтримку. Якщо хтось когось образив або посварився, гілочка «сумує», поки діти не помиряться. Це вчить бачити причинно-наслідковий зв'язок між своїми діями та емоційним станом оточення.
- «Лікарня для іграшок». Вихователь приносить до групи іграшку з сумним виразом обличчя і пропонує дітям за допомогою міміки, запитань та емпатії «з'ясувати», що її засмутило. Діти по черзі підходять, гладять іграшку, кажуть слова розради і пропонують способи допомоги. Вправа вчить розпізнавати приховані емоції та втішати того, хто потребує підтримки.
- Дидактичні та сюжетні ігри з моральним вибором.
- Д/гра «Чарівна стежина і дві дороги». На підлозі викладається розгалуження стежини з малюнками-підказками. На одному кінці дороги лежить загублена кимось яскрава іграшка, а на іншому — плаче маленьке пташеня, яке випало з гнізда (або іграшковий зоопарк, де комусь потрібна допомога). Педагог пропонує дітям зробити вибір: куди піти першочергово і чому? Гра вчить дошкільників розставляти моральні пріоритети (допомога живій істоті чи особиста забава), аргументувати свій вибір та розуміти цінність життя.

- Сюжетна гра «Два подарунки». Вихователь створює ігрову ситуацію: «У нас є одна чарівна коробка-сюрприз. Ми можемо залишити її для нашої групи, щоб кожен грався в команді, або віддати новачкові, який прийшов сьогодні й сумує у куточку, чи подарувати дітям молодшої групи». Діти обговорюють різні варіанти та мають спільно дійти згоди.
- Д/гра «Скринька добрих чи поганих вчинків». Вихователь зачитує короткі казкові або життєві ситуації з моральною дилемою (наприклад: «Оленка взяла без дозволу чужу розмальовку і домалювала її, бо хотіла зробити «красивіше», «Максим побачив, що друг плаче, але побіг гратися сам, щоб не псувати собі настрій»). Діти мають розіграти ситуацію за ролями та запропонувати правильний вихід із дилеми: як виправити помилку або як слід було вчинити одразу.
- Д/гра «Секретний скарб доброго серця». Учасникам гри дається «чарівний кристалик» (або інший предмет), який може опинитися лише в того, хто сьогодні зробив складний моральний вибір — наприклад, поступився своєю чергою на гойдалку, поділився єдиним олівцем або зізнався в тому, що ненавмисно зламав спільну іграшку. Передаючи кристалик по колу, діти пригадують власні вчинки, аналізують їх та вчаться бути чесними передусім перед собою.

Таким чином, застосовування педагогами закладів дошкільної освіти системи педагогічних морально спрямовуючих методів та прийомів, стимулювання, прояву дошкільниками моральних якостей та можливостей, позитивний приклад вихователів, батьків, усіх працівників ЗДО, представників громадськості, які можуть бути прикладом для наслідування, сприятиме моральному вихованню дітьми дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Лохвицька Л. Психологічна парадигма етапів морального виховання дошкільників. Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки. № 2 (18), листопад 2017. С.137.
2. Розалевич Л. І. Моральне виховання дітей дошкільного віку. ДНЗ. 2010. № 7 (43). С. 28-46.
3. Сторонська О. Моральне виховання дітей дошкільного віку в кон- тексті педагогічних ідей Марії Монтессорі. Молодь і ринок №6 (65), 2010. С.121–125.
4. Шишолік Л.А. Формування моральних цінностей дітей дошкільного віку. Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку засобами музейної педагогіки, музичного та художньо-прикладного мистецтва : тематичний збірник праць / Упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. редакцією Л. А. Шишолік. Рівне : РОІППО, 2014.

Кавулич Аліна,
студентка IV- го курсу
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
Водяна Валентина,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ЧУТЛИВОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ

Актуальність дослідження. Сучасна дошкільна освіта орієнтується не лише на інтелектуальний розвиток дитини, але й також на становлення її емоційної культури, творчого потенціалу та здатності повноцінно взаємодіяти з навколишнім світом. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток емоційної чутливості, оскільки вона пов'язана зі здатністю дитини помічати й розуміти емоційні стани, співпереживати, реагувати на події та встановлювати емоційно забарвлені взаємини з іншими. Як зазначає Т. Кривенко, дошкільний період створює сприятливі передумови для такого розвитку, адже пізнання світу в цей час значною мірою відбувається через безпосередні переживання, образи та художні враження [1].

Важливим ресурсом емоційного розвитку є музичне мистецтво. Серед різних форм музичної діяльності особливий педагогічний потенціал має сприймання фортепіанних творів. К. Гаран вказує на те, що виразні можливості фортепіано дають змогу передавати різноманітні емоційні відтінки та створювати контрастні за характером художні образи [5]. Через зміну темпу, динаміки, ритмічної організації, мелодики й фактури дитина може зіставляти музичні настрої, визначати їхні відмінності та співвідносити почуте із власним емоційним досвідом. Така взаємодія з музикою окрім формування емоційного відгуку сприяє, розвитку уяви, асоціативного мислення та естетичного ставлення до мистецтва.

Актуальність означеної проблеми посилюється сучасними орієнтирами дошкільної освіти, у межах яких художньо-естетичний розвиток розглядається як важлива складова становлення особистості дитини. Відповідні положення визначено і в Базовому компоненті дошкільної освіти [3]. Тому звернення до фортепіанної музики як засобу емоційного розвитку дошкільників, на нашу думку, є педагогічно виправданим та відповідає сучасним завданням мистецької освіти.

Мета дослідження – розкрити можливості фортепіанної музики у формуванні емоційної чутливості дітей дошкільного віку та визначити педагогічні умови її результативного використання в освітній діяльності закладу дошкільної освіти.

Емоційну чутливість доцільно розглядати як здатність дитини сприймати емоційні прояви, розпізнавати їх, переживати та відповідно реагувати на них. Вона виявляється у ставленні до людей, подій, явищ природи й творів мистецтва. Дослідники зазначають, що для дошкільника характерною є безпосередність емоційної реакції на музичне звучання – характер мелодії, її динаміка, темп та інтонаційні особливості можуть викликати радість, спокій, сум, хвилювання або інші переживання. Водночас педагогічно організоване музичне сприймання допомагає

дитині поступово переходити від безпосередньої емоційної реакції до усвідомлення та словесного позначення власних вражень.

Як зазначає Л. Масол, музичне мистецтво має значні можливості для емоційного й духовного становлення особистості [2]. Взаємодія з музикою створює умови для емоційного відгуку, розвитку естетичного сприймання та збагачення внутрішнього досвіду дитини. Особливу роль у цьому процесі може відігравати високохудожній музичний репертуар, зокрема твори класичної музики, які відкривають дитині різноманіття емоційних станів і художніх образів.

К. Гаран переконливо доводить, що фортепіанний репертуар є цінним матеріалом для організації такої роботи. Різноманітність художньо-виражальних засобів дає змогу добирати твори з різним характером, настроєм і образним змістом. Під час слухання педагог може спонукати дітей визначати, якою є музика, що саме змінюється в її звучанні, які образи або асоціації вона викликає. Дитячі відповіді можуть набувати різних форм: словесного опису, рухової реакції, малювання, вибору відповідного образу чи створення власної історії за мотивами почутої музики. Такі прийоми активізують емоційне сприймання та сприяють розвитку емоційного слуху й асоціативного мислення [5].

Важливе місце у цьому процесі посідає емоційно-особистісне ставлення дитини до музичного твору. О. Ростовський наголошує на значенні музичного мистецтва у формуванні здатності до емоційного співпереживання та естетичного освоєння навколишнього світу [4]. Саме тому, слухання музики не варто зводити лише до визначення її жанру, темпу чи характеру. Не менш важливо допомогти дитині усвідомити власну реакцію: що вона відчула, який образ уявила, що саме в музичному звучанні викликало певний настрій. Обговорення таких вражень дає змогу розширювати емоційний словник дошкільника та підтримувати його здатність до самовираження.

Результативність використання фортепіанної музики значною мірою залежить від педагогічної організації процесу. Вихователь або музичний керівник виконує роль посередника між дитиною та музичним твором: створює відповідний емоційний настрій, спрямовує увагу на виразні характеристики музики, ставить відкриті запитання та заохочує різні способи реагування. При цьому важливо не нав’язувати дітям єдине «правильне» тлумачення музичного образу. Емоційна реакція кожної дитини може бути індивідуальною, тому педагогічно доцільно створювати простір для вільного висловлення вражень.

Не менш важливим є принцип відповідності репертуару віковим можливостям дошкільників. Музичний матеріал має бути доступним для слухового сприймання, достатньо виразним і водночас таким, що стимулює цікавість та образне осмислення. У роботі з дітьми можуть використовуватися твори В. Косенка, Р. Шумана, Л. Ревуцького, М. Лисенка та інших композиторів, музична мова яких дає можливість передавати яскраві образи й різноманітні емоційні стани [5]. Важливо також чергувати твори за характером і тривалістю, щоб підтримувати увагу дітей та уникати одноманітності.

Педагогічно організоване слухання фортепіанної музики може виконувати й емоційно-регулятивну функцію. Спокійні, мелодійні твори сприяють створенню атмосфери психологічного комфорту, тоді як рухливі й динамічні композиції можуть активізувати дітей та підвищувати їхній емоційний тонус. У цьому аспекті музика може бути ресурсом емоційного розвантаження та підтримання сприятливого психологічного середовища. Особливої актуальності це набуває в умовах сучасного дитинства, для якого характерними можуть бути значний обсяг інформації, інтенсивність вражень та потреба в емоційно комфортному освітньому просторі.

Водночас аналіз науково-педагогічних підходів дає підстави стверджувати, що проблема цілеспрямованого використання саме фортепіанної музики для формування

емоційної чутливості дошкільників потребує подальшого опрацювання. Значна частина досліджень розглядає музичне виховання дітей загалом, не виокремлюючи специфіку фортепіанного репертуару як засобу емоційного розвитку. Перспективними залишаються питання поєднання слухання фортепіанної музики з образотворчою, руховою, мовленнєвою та ігровою діяльністю, а також пошук сучасних способів активізації емоційного сприймання дошкільників.

Окремої уваги потребує проблема формального залучення музики до освітнього процесу. Якщо музичний твір використовується лише як звуковий фон і не передбачає активної взаємодії дитини з його образно-емоційним змістом, частина педагогічних можливостей музичного мистецтва залишається нереалізованою. Натомість цілеспрямоване слухання, емоційне обговорення, рухова інтерпретація, малювання під музику чи створення словесних образів перетворюють дитину з пасивного слухача на активного учасника мистецького процесу.

Висновки. Отже, фортепіанна музика має значний потенціал у формуванні емоційної чутливості дітей дошкільного віку. Її педагогічна цінність полягає у можливості збагачувати емоційний досвід дитини, розвивати здатність розпізнавати й осмислювати музичні настрої, співпереживати художнім образам, фантазувати та виражати власні почуття. Ефективність такого впливу залежить від доступності й художньої виразності репертуару, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також від характеру взаємодії педагога з дошкільниками. Перспективним напрямом подальшої роботи є розроблення методичних прийомів інтеграції фортепіанної музики з іншими видами дитячої художньо-творчої діяльності та визначення найбільш результативних способів її використання для емоційного розвитку дошкільників.

Список використаних джерел

1. Кривенко, Т. Особливості розвитку емоційної сфери дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, № *121*(1), 2026. С. 126-139. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v121i1.313
2. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Бєлкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Херсон: Веста: Видавництво «Ранок» , 2006. 256 с. URL: https://studfile.net/preview/5191232/
3. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с. URL: https://studfile.net/preview/5191227/
5. Haran, K. Фортепіанна музика для дітей у творчості українських композиторів. *Вісник КНУКіМ. Серія Мистецтвознавство*, № 30, 2014. С 24–31. DOI: https://doi.org/10.31866/2410-1176.30.2014.159816

Калініченко Людмила,
вихователь ЗДО «Казка»
Городоцької міської ради
Хмельницької області

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У тезах розглянуто питання формування ключових компетентностей дітей дошкільного віку як важливе завдання сучасної дошкільної освіти. Проаналізовано основні положення Закону України «Про дошкільну освіту» та Базового компонента дошкільної освіти щодо поняття компетентності та її значення у розвитку дитини. Розкрито роль компетентнісного підходу, різних видів діяльності та освітнього середовища у формуванні ключових компетентностей дошкільників. Окреслено сучасні зміни у дошкільній освіті та їх спрямованість на розвиток компетентнісної, самостійної та активної особистості дитини.*

Ключові слова: *діти дошкільного віку, дошкільна освіта, ключові компетентності, компетентнісний підхід, освітнє середовище, розвиток дитини.*

Сучасна дошкільна освіта спрямована на всебічний розвиток дитини, її соціалізацію та набуття необхідних життєвих навичок і компетентностей. Сьогодні важливо , щоб дитина вміла застосовувати отримані знання на практиці, самостійно діяти, робити вибір та спілкуватися з іншими. Дошкільний вік є важливим періодом для розвитку цих вмінь, оскільки саме в цей час закладаються основи подальшого навчання та взаємодії дитини з суспільством.

Закон України «Про дошкільну освіту» визначає дошкільну освіту як процес і результат всебічного розвитку , виховання, навчання та соціалізації дітей, а також формування у них життєвих навичок і компетентностей[2]. У законі компетентність визначено як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистісних якостей, що визначає здатність дитини успішно соціалізуватися та здобувати формальну, неформальну та інформальну освіту»[2]. Отже, сучасна дошкільна освіта орієнтована на розвиток не лише знань і вмінь, ай здатності дитини використовувати їх у житті.

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, компетентність є результатом дошкільної освіти та особистісним надбанням дитини, яке охоплює її знання, ставлення, уміння та навички застосовувати набутий досвід[1].Такий підхід передбачає цілісний розвиток фізичної, психічної, соціальної та духовної сфер особистості дитини. Базовий компонент визначає основні компетентності, які мають формуватися в дошкільному віці, та пов’язує їх із різними сферами розвитку дитини, які допомагають дитині пізнавати світ, спілкуватися, взаємодіяти з іншими та самостійно діяти. Ключові компетентності формуються поступово у процесі різних видів діяльності та набуття власного досвіду[1]. Базовий компонент дошкільної освіти визначає основні компетентності, які мають формуватися у дошкільному віці: рухову і здоров’язбережувальну, особистісну, ігрову, предметно - практичну та технологічну, сенсорно - пізнавальну, логіко – математичну та дослідницьку, природничо – екологічну. Соціально – громадську, комунікативну, мовленнєву та мистецько – творчу[1]. Кожна з них спрямована на певну сторону розвитку дитини. Особистісна компетентність пов’язана із самостійністю, комунікативна та мовленнєва – із спілкуванням, дослідницька- з інтересом до пізнання , соціально – громадянська - із взаємодією з іншими, а мистецько – творча – з творчим самовираженням. Водночас, всі компетентності взаємопов’язані та формуються в комплексі, забезпечуючи цілісний розвиток дитини[1].

Основою формування ключових компетентностей є компетентнісний підхід, який передбачає не лише засвоєння дитиною знань, а й формування здатності використовувати їх у практичній діяльності. Важливим є розвиток самостійності, ініціативності, творчості, уміння взаємодіяти з іншими. За такого підходу дитина є активним учасником освітнього процесу, а не лише отримувачем готових знань [1].

Ефективність формування ключових компетентностей значною мірою залежить від змісту та організації освітнього процесу, в тому числі, від створення умов для активної участі дитини. Важливе значення має використання різних форм і методів роботи , які відповідають віковим можливостям дошкільників та сприять розвитку самостійності, пізнавальній активності, творчості та уміння взаємодіяти [3]. Дослідники наголошують на необхідності створення такого середовища, у якому дитина може проявляти ініціативу, набувати власного досвіду та використовувати його в практичних ситуаціях [3]. Важливу роль у цьому процесі відіграє діяльність дитини, адже в ній вона пізнає світ. Особливе місце посідає ігрова діяльність, яка сприяє розвитку пізнавальної активності, самостійності, комунікативних вмінь та соціальній взаємодії. Водночас, ефективним є поєднання гри з іншими видами діяльності – мовленнєвої, рухової, дослідницької , творчої. Предметно – практичної тощо[1].

Значення діяльнісного підходу у формуванні ключових компетентностей підтверджують і сучасні педагогічні дослідження. Є.О. Шкарупа розглядає можливості гурткової роботи у формуванні ключових компетентностей дошкільників та зазначає її педагогічний потенціал для розвитку пізнавальній активності, творчості, самостійності й інших якостей дитини[3]. Дослідниця підкреслює. Що опанування компетентностями відбувається у процесі діяльності, а її спрямованість визначає яка саме компетентність розвивається найбільш активно. Не менш важливим для формування ключових компетентностей дітей дошкільного віку є створення умов освітнього середовища, у якому дитина може бути активною та проявляти ініціативу. Педагог має підтримувати дитину і давати їй можливість робити вибір, висловлювати свої думки та пробувати виконувати завдання самостійно. Важливим є спостереження, досліди, творчі завдання, пошук відповідей на запитання з іншими дітьми. Саме під час такої діяльності дитина набуває нового досвіду та вчиться використовувати його в різних ситуаціях[1]. Дослідження Є.О. Шкарупи підтверджує, що опанування компетентностей відбувається через діяльність дитини. Авторка зазначає, що організована діяльність сприяє розвитку пізнавальній активності, творчості,уяви та самостійності[3]. Отже, створення відповідних умов та залучення дитини до різних видів діяльності є важливою передумовою формування ключових компетентностей дошкільників, а також важливою складовою сучасної дошкільної освіти.

Отже, формування ключових компетентностей дітей дошкільного віку є важливою складовою дошкільної освіти. Дитині важливо не лише отримувати знання, а й уміти використовувати їх у повсякденному житті, спілкуватися, самостійно діяти та взаємодіяти з іншими. Важливу роль у цьому відіграють правильно створене освітнє середовище, підтримка педагога та різні види діяльності. Саме так дитина набуває власного досвіду, розвиває самостійність, творчість, пізнавальний інтерес і поступово набуває необхідних компетентностей.

.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція: затверджено наказом МОН України від 12.01.2021 № 33 .
2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 №3788 – IX.
3. Шкарупа Є. О. Формування ключових компетентностей дитини дошкільного віку в умовах гурткової роботи. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 60.с. 200-206

Костюк Інна,
директор, вихователь ЗДО №52
«Золотий півник»,
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *В статті розкрито сутність поняття «природничо-екологічна компетентність», наголошено на значенні та особливостях її формування у дітей дошкільного віку. Проаналізовано погляди науковців на дану проблему, запропоновано практичні рекомендації для вихователів щодо оптимізації екологічного виховання в сучасному закладі дошкільної освіти.*

Ключові слова: *компетентність, природничо-екологічна компетентність, екологічна освіта, заклад дошкільної освіти, діти дошкільного віку, природа.*

Вступ. Формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку стало актуальним питанням, коли суспільство усвідомило важливість взаємозв'язку між людиною і природою. Проте сучасне життя показує, що значна частина населення нашої країни ще недостатньо розвинула навички екологічно відповідальної поведінки. Це можна помітити через забруднені вулиці, засмічені водойми та їхні береги, неефективне використання природних ресурсів і емоційну байдужість до проблем довкілля, що свідчить про безвідповідальне ставлення до власного здоров’я. Основна причина цього криється не стільки у браку знань, скільки у відсутності належного ставлення до природи і відчуття відповідальності за неї як за особистий життєвий простір, а також нерозуміння духовної і фізичної єдності людини і довкілля. Вчені доводять, що основи світогляду особистості формуються в дошкільному віці, а ознайомлення дітей з природою та виховання відповідального ставлення до неї в цей період є надзвичайно важливими і має бути невід'ємною частиною освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти України зазначає, що компетентнісний підхід до організації освітнього процесу передбачає увагу до збагачення досвіду дошкільників та використання комплексних психологопедагогічних впливів, що сприяють становленню компетентності. У компетентностях збалансовано бажання, інтереси, наміри, мрії дитини в єдності з набутими знаннями, уміннями, навичками та вольовими зусиллями, які вказують на її здатність до регуляції своєї поведінки та діяльності. У такий спосіб обізнаність, яку набуває дитина в умовах дошкільної освіти, розглядається в Стандарті як результат виховання та навчання.

Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти, природничо-екологічна компетентність визначає здатність дитини до обґрунтованої поведінки у взаємодії з природою в різних життєвих ситуаціях. Вона базується на емоційно-ціннісному ставленні до природи і знанні її законів, формуючись через пізнавальну, дослідницьку, господарсько-побутову та ігрову діяльність [1].

Актуальність проблеми формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку була, є і буде важливою, тому перед педагогами завжди стоятиме завдання правильно спланувати та організувати освітній процес так, аби опанування нею було дієвим та ефективним, адже від цього залежатиме розвиток дітей та їх культура поведінки в природі.

Аналіз публікацій і досліджень науковців та практиків переконливо доводить, що проблема екологічної освіти дошкільників, формування бережливого ставлення до природи є предметом пильної уваги в освітянській спільноті. Даному питанню приділяли багато уваги З. Плохій, Н. Горопаха, Н. Лисенко, Г. Бєлєнька, О. Половіна та інші.

Мета статті полягає у визначенні особливостей формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти, наданні практичних рекомендацій для педагогів щодо оптимізації екологічного виховання.

Виклад основного змісту. Одним із ключових критеріїв оцінки ефективності та якості освіти є компетентності, сформовані у дитини, які демонструють здатність активно використовувати свої особистісні досягнення в різноманітних самостійних або організованих за підтримки дорослого активностях.

Компетентності формуються в межах освітніх напрямів Державного стандарту дошкільної освіти через організацію педагогом різноманітних видів діяльності, що збагачують досвід дитини. Вони є динамічною комбінацією цінностей, ставлень, знань, вмінь та навичок, які відображають здатність застосовувати отримані знання й шукати нову інформацію. Це визначає життєву компетентність як здатність особистості успішно вирішувати проблеми та продовжувати навчальну і професійну діяльність, реалізуючи концепцію навчання протягом усього життя.

Проблема екологічної освіти та виховання дітей дошкільного віку є актуальним напрямом у дошкільній педагогіці. Спочатку вона розвивалася в контексті визначення обсягу природознавчих знань і особливостей їх формування у ранньому віці, надалі акцент змістився до пошуку і обґрунтування ефективного освітнього змісту, оптимальних умов, засобів, методів і прийомів, які сприяють розвитку мотиваційно-ціннісного й бережливого ставлення дітей до природи та оточення.

Видатна українська науковиця і педагогиня З. Плохій заклала фундаментальні теоретико-методичні засади природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку. В своїх працях вона обґрунтувала, що екологічна освіта не має обмежуватися лише повідомленням знань, її кінцевим результатом повинна стати сформована компетентність дитини як базова складова життєвої компетентності. У своїх дослідженнях З. Плохій окреслила чіткі педагогічні орієнтири для педагогів закладів дошкільної освіти, зокрема: формування знань про природу має пронизувати абсолютно всі види дитячої діяльності, а не відбуватися лише на певних заняттях; організовані підсумкові заняття доцільно проводити лише тоді, коли діти набудуть практичний та чуттєвий досвід взаємодії з природними об’єктами; провідною емоцією дошкільників під час пізнання довкілля має бути радість від спілкування з природою [6].

Проблему формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку активно досліджує Н. Лисенко. В своїх працях вона обґрунтовує, що ознайомлення зі світом природи є основою для розвитку гуманного та усвідомленого ставлення до довкілля. Н. Лисенко розробляє наочні та практичні методи, зокрема спостереження, експериментування та дидактичні посібники, поєднуючи традиційну методику екологічного виховання із завданнями сталого розвитку та особистісного становлення дошкільника [3].

Дослідження Г. Бєлєнької доводять, що експериментально-дослідницька діяльність дошкільників в природі є основою емпіричного пізнання навколишнього, слугує джерелом знань та розвитку пізнавальних інтересів. На її думку, перша цікавість до експериментально-пошукової діяльності виникає в людини в ранньому дитинстві і триває протягом всього життя. Разом з Т. Науменко, Г. Бєлєнька розробила технологію використання авторської казки як засобу формування екологічної культури

дітей дошкільного віку, а спільно з О. Половіною – особливості використання пейзажного живопису для формування естетичного ставлення до природи [2].

Згідно з освітнім напрямом «Дитина в природному довкіллі» у Базовому компоненті дошкільної освіти України, важливо, щоб до кінця дошкільного віку у дитини сформувалось уявлення про природу нашої планети та космосу. Це включає знання про живі організми, навколишнє середовище, різноманітність природних явищ і взаємозалежність природних умов. Діти також повинні розуміти світ рослин і тварин, роль людської діяльності як позитивного або негативного чинника впливу на природу.

Рівень сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей залежить від створення та ефективного використання розвивального екологічного середовища в закладах дошкільної освіти, побудові освітнього процесу на діяльнісних та інтерактивних методах, таких як спостереження, експериментування та моделювання явищ природи, продуктивній діяльності в куточку природи та на спеціально-облаштованих осередках на території закладу, розв’язанні проблемних ситуацій та гуманістичному педагогічному спілкуванні.

З урахуванням особливостей дошкільнят, педагогічні підходи до формування природничо-екологічної компетентності повинні зосереджуватися на заохоченні дитячої цікавості, розвитку спостережливості та пізнавальної активності. Це включає проведення простих дослідів, які допомагають здобувачам освіти спостерігати за природними явищами та виявляти закономірності. Важливо використовувати конструктори, пазли та інші розвиваючі іграшки для покращення моторики та розвитку логічного мислення. Читання казок і розповідей про природу, обговорення природних явищ та їх взаємозв’язків має також величезне значення. Створення природничо-екологічних альбомів із зібраними та оформленими матеріалами про природу, зокрема малюнками, аплікаціями, світлинами та вирізками, допомагає глибше осягнути тему.

Сьогодні в практиці роботи закладів дошкільної освіти з метою формування природничо-екологічної компетентності дошкільників, відповідно до методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти, доцільно застосовувати такі специфічні засоби, як екологічні стежини, екологічна кімната, мінімузеї природи, метеомайданчик, дослідницька лабораторія. Їх облаштування та використання в практиці роботи дає позитивні результати, залучаючи дітей до праці, спостережень, проведення дослідів та експериментів, даючи змогу набути нових знань, вмінь та навичок у цікавій та доступній формі [4].

Позиція та дії вихователя, що сприяють розвитку природничо-екологічної компетентності, передбачають акцент на усвідомлення дітьми корисних і шкідливих властивостей природних об’єктів. Важливо досягти з дітьми розуміння, що допомога природі визначається потребами тих, кому бажаєш допомогти, та базується на знаннях про біологічні особливості об'єктів, щоб не нашкодити їм. Вихователь сам має бути прикладом для наслідування і заохочувати дітей до самостійного пізнання довкілля, поважаючи їхнє право на помилку. Доцільним є використання наочних методів та прямого ознайомлення з природою, надання дітям свободи у виборі об'єктів для вивчення чи догляду.

Формування природничо-екологічної компетентності слід базувати на поєднанні особистісно-орієнтованого, діяльнісного, системного та інтегрованого підходів, що забезпечують усвідомлення зв'язків у природі та природодоцільну поведінку. Особистісно-орієнтований підхід враховує індивідуальні можливості, потреби та досвід дитини, спрямовуючи освітній процес на розвиток екологічного мислення та суб’єктної позиції. Діяльнісний підхід передбачає засвоєння знань через практичну діяльність – догляд за рослинами та домашніми улюбленцями, проведення експериментів, участь в різноманітних екологічних акціях та спостереження. Системний підхід полягає у сприйнятті природи як єдиного цілісного організму, де всі

компоненти взаємопов'язані, а екологічні уявлення формуються послідовно та неперервно. Інтегрований підхід поєднує природничий зміст з художньою літературою, мистецтвом, математикою та трудовою діяльністю.

Створення умов, в яких дитина почувається самостійним дослідником природи, мотивує її отримувати знання самостійно або з незначною допомогою дорослого через різноманітні дослідницькі дії в різних видах діяльності. Саме тому предметно-просторове екологічне середовище є дуже важливим та необхідним.

Висновки. Отже, формування природничо-екологічної компетентності дошкільників є одним із шляхів подолання екологічних викликів сьогодення. Дитина з екологічною грамотністю розуміє природу, її закони і значення для людського життя, а також усвідомлює важливість збереження довкілля. Саме тому так важливо займатися природничо-екологічним вихованням, формуючи особистість, яка вміє жити в гармонії з природою, відчуваючи себе її частиною, і для якої дбайливе ставлення до навколишнього середовища є життєвою нормою.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 02.09.2026).
2. Бєлєнька Г.В., Науменко Т.С., Половіна О.В. Дошкільнятам про світ природи: методичний посібник для вихователів дітей дошкільного віку. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 115 с.
3. Лисенко Н.В., Мацук Л.О., Лисенко О.М. Ознайомлення з природою та основи проекологічної освіти дітей дошкільного віку : підручник. Київ : Слово, 2019. 336 с.
4. Лисенко Н.В. Теорія і практика екологічної освіти: педагог – дошкільник. Київ : Слово, 2018. 399 с.
5. Лист МОН України від 16 березня 2021 р. № 1/9-148 «Щодо методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти» URL: https://mon.gov.ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 03.09.2026).
6. Плохій З.П. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури (теоретичні та методичні аспекти): монографія; Інститут проблем виховання НАПН України. Київ : Персонал, 2010. 319 с.

Коцюк Вікторія,
вихователь Волочиського закладу
дошкільної освіти
центру розвитку дитини «Калинка»

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. *Розглянуто можливості соціально-емоційного навчання як сучасного педагогічного підходу до формування емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Обґрунтовано значення розвитку навичок емоційного усвідомлення, саморегуляції, емпатії та соціальної взаємодії в дошкільному дитинстві. Визначено педагогічний потенціал ігрових, комунікативних та рефлексивних практик соціально-емоційного навчання у діяльності закладу дошкільної освіти.*

Ключові слова: *емоційна компетентність, соціально-емоційне навчання, діти старшого дошкільного віку, саморегуляція, емпатія, соціальні навички.*

Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти орієнтують педагогів не лише на формування у дітей знань і пізнавальних умінь, а й на розвиток особистісних якостей, необхідних для успішної взаємодії з оточенням. Однією з важливих складових особистісного розвитку дитини є емоційна компетентність, яка забезпечує здатність розуміти власні емоційні стани, усвідомлювати переживання інших людей, контролювати власну поведінку та встановлювати позитивні соціальні контакти.

Старший дошкільний вік є сприятливим періодом для формування емоційної компетентності, оскільки саме в цей період активно розвиваються процеси саморегуляції, довільної поведінки, емоційного розуміння та соціального пізнання. Дитина поступово переходить від безпосереднього реагування на емоційні ситуації до здатності їх усвідомлювати, пояснювати причини власних почуттів та враховувати емоційний стан інших людей.

Метою публікації є обґрунтування можливостей використання соціально-емоційного навчання як сучасного педагогічного підходу до формування емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Проблема розвитку емоційної сфери дошкільників представлена у дослідженнях сучасних українських та зарубіжних науковців. Н. Волік розглядає формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку як цілісний педагогічний процес, що потребує створення відповідних умов у закладі дошкільної освіти. Дослідниця акцентує увагу на важливості розвитку здатності дітей розпізнавати емоції, розуміти їх причини та регулювати власну поведінку [1].

Водночас сучасним напрямом розвитку емоційної компетентності є соціально-емоційне навчання (Social Emotional Learning, SEL), яке отримало значне поширення у світовій освітній практиці. За результатами досліджень Дж. Дурлака та інших науковців, систематичне впровадження програм SEL позитивно впливає на розвиток соціальних навичок, емоційного благополуччя та поведінкових моделей дітей [6].

Особливість соціально-емоційного навчання у дошкільному віці полягає в тому, що воно не передбачає окремого навчального курсу, а може інтегруватися у повсякденну діяльність дитини та різні форми організації освітнього процесу. Для старших дошкільників особливо значущими є ігрова діяльність, спілкування, спільна творчість, моделювання життєвих ситуацій та інші види активної взаємодії. Як зазначає Н. Пихтіна, гра має значний потенціал для реалізації соціально-емоційного навчання, оскільки дає змогу поєднувати розвиток соціальних навичок, емоційної підтримки та позитивних моделей поведінки з природною для дошкільника діяльністю. Досвід упровадження соціально-емоційного навчання в закладах дошкільної освіти підтверджує доцільність використання ігрових активностей як засобу розвитку соціально-емоційних умінь дітей [4].

Теоретичне підґрунтя такого підходу становить розуміння емоційної компетентності як важливої складової міжособистісної взаємодії дитини. В. Купчишина, аналізуючи сучасні підходи до вивчення емоційного інтелекту дошкільників, звертає увагу на взаємозв’язок емоційного інтелекту, емоційної компетентності та здатності дитини до ефективної взаємодії з іншими. Дослідниця також наголошує на значенні взаємодії сім’ї та закладу освіти у створенні умов для розвитку емоційного інтелекту дошкільника [2].

Важливим є й уточнення змісту поняття соціально-емоційної грамотності стосовно дітей старшого дошкільного віку. Я. Селікова у своєму дослідженні розмежовує поняття соціальної та емоційної компетентності, емоційної грамотності й соціально-емоційної грамотності, що дає змогу розглядати соціально-емоційний

розвиток дитини як комплексний процес, який охоплює як усвідомлення власних емоцій, так і здатність розуміти соціальний контекст взаємодії [5].

Водночас реалізація соціально-емоційного навчання значною мірою залежить від характеру педагогічної взаємодії. М. Мазур підкреслює роль емоційного інтелекту педагога у формуванні соціально-емоційних якостей дошкільника та акцентує на необхідності розвитку психоемоційної компетентності самого вихователя [3].

Особливість соціально-емоційного навчання у дошкільному віці полягає в тому, що воно не передбачає окремого навчального курсу, а інтегрується у повсякденну діяльність дитини. Найбільш ефективним є використання таких форм роботи, які відповідають віковим особливостям дошкільників: гри, спілкування, творчої діяльності, моделювання життєвих ситуацій.

У контексті формування емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами SEL доцільно виокремити такі напрями роботи:

- розвиток емоційного усвідомлення, що передбачає формування вміння розпізнавати, називати та описувати власні емоції;
- формування навичок емоційної саморегуляції, які допомагають дитині керувати власними реакціями у різних ситуаціях;
- розвиток емпатії, тобто здатності розуміти почуття інших людей та проявляти турботливе ставлення;
- удосконалення соціальної взаємодії через розвиток умінь співпрацювати, домовлятися та конструктивно розв'язувати проблемні ситуації.

Практична реалізація соціально-емоційного навчання в роботі зі старшими дошкільниками може здійснюватися через різноманітні види діяльності, що дають дитині можливість не лише отримувати інформацію про емоції, а й безпосередньо проживати та осмислювати емоційні й соціальні ситуації. Доцільними є емоційні вправи, бесіди, сюжетно-рольові та комунікативні ігри, казкотерапія, обговорення художніх творів, аналіз змодельованих життєвих ситуацій, творчі завдання, а також вправи, спрямовані на елементарну рефлексію власних переживань і поведінки. Їхнє основне призначення полягає у створенні ситуацій, у яких дитина може розпізнати емоційний стан, пов'язати його з певною ситуацією, висловити власне ставлення, почути позицію іншої людини та поступово навчитися добирати прийнятні способи реагування.

Особливі можливості для цього створює сюжетно-рольова гра, оскільки вона дає змогу моделювати різноманітні ситуації соціальної взаємодії, близькі до досвіду дитини. Виконуючи певну роль, дошкільник може спробувати подивитися на ситуацію з позиції іншої людини, передбачити її почуття та потреби, відпрацювати способи звернення по допомогу, домовляння, розв'язання суперечностей або підтримки іншого. Водночас педагог може спрямовувати увагу дітей не лише на зовнішні прояви поведінки персонажів, а й на їхні емоційні причини: «Що міг відчувати герой?», «Чому він так вчинив?», «Як змінилося б його самопочуття, якби інші діти його підтримали?», «Що можна було б зробити інакше?». Такий підхід сприяє поступовому переходу від безпосереднього емоційного реагування до усвідомлення взаємозв'язку між почуттями, думками та поведінкою.

Не менш значущим засобом є робота з казками та іншими художніми творами. Емоційно насичені сюжети створюють безпечний простір для обговорення складних переживань, конфліктів і моральних виборів, які дитині може бути важко осмислювати безпосередньо на основі власного досвіду. Наприклад, обговорення конфлікту між персонажами дає змогу звернути увагу на такі соціально-емоційні вміння, як здатність вислухати іншу сторону, зрозуміти її позицію, висловити власні почуття без образи іншого, попросити вибачення або запропонувати компроміс.

Ефективним доповненням до таких форм роботи є вправи на емоційну рефлексію. Вони можуть передбачати коротке обговорення власного емоційного стану

після спільної діяльності, визначення ситуацій, у яких дитина відчувала радість, образу, страх, роздратування чи гордість, а також пошук прийнятних способів подолання неприємних переживань.

Важливу роль у цьому процесі відіграє педагог, який створює умови для емоційно підтримувальної взаємодії та виступає моделлю конструктивної поведінки. Саме через щоденне спілкування з дорослими дитина отримує досвід прийняття емоцій, їх вербалізації та регулювання.

Сучасним прикладом практичного впровадження соціально-емоційного навчання в українському освітньому просторі є реалізація програм і проєктів, спрямованих на розвиток соціально-емоційних навичок дітей дошкільного віку. Зокрема, ініціативи на кшталт Всеукраїнського проєкту «Думай на рівних» демонструють актуальність переходу від фрагментарної роботи з емоціями дітей до системного розвитку емоційної грамотності, емпатії та навичок взаємодії.

Отже, соціально-емоційне навчання є перспективним засобом формування емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Його впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти сприяє розвитку саморегуляції, емпатії, соціальних навичок та створює основу для подальшого особистісного становлення дитини.

Список використаних джерел

1. Волік Н. С. Система формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Acta Paedagogica Volynienses. 2022. Вип. 2. С. 9–15. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.2.
2. Купчишина В. Теоретичні аспекти дослідження емоційного інтелекту в дітей дошкільного віку. Габітус. 2024. Вип. 60. URL: https://dspace.nadpsu.edu.ua/handle/123456789/4647 (дата звернення: 23.08.2026).
3. Мазур І. Роль емоційного інтелекту педагога у формуванні соціально-громадянської компетентності дошкільника. Acta Paedagogica Volynienses. 2024. № 4. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2024.4.4.
4. Пихтіна Н. Соціально-емоційне навчання дошкільників в грі: досвід впровадження технології в освітній процес дошкільного закладу. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2025. № 3. С. 237–247. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-3-237-247.
5. Селікова Я. Дефінітивний аналіз базових понять дослідження проблеми формування соціально-емоційної грамотності старших дошкільників. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. 2024. № 2. С. 184–192. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-2-55-184-192.

Левіцька Галина,
вихователь ЗДО№32
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ ГРУПОВУ ВЗАЄМОДІЮ В СПІЛЬНОМУ КОЛІ

Анотація. *У тезах обґрунтовано можливості групової взаємодії в спільному колі для формування логіко-математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Розкрито педагогічний потенціал спільного обговорення,*

проблемно-ігрових ситуацій і логіко-математичних завдань у контексті реалізації комплексної освітньої програми «Впевнений старт».

Ключові слова: *логіко-математична компетентність, дошкільна освіта, групова взаємодія, спільне коло, пізнавальна діяльність, старший дошкільний вік.*

Сучасні орієнтири дошкільної освіти передбачають створення умов, за яких дитина не лише засвоює елементарні математичні уявлення, а й набуває досвіду їх практичного застосування, вчиться аналізувати, порівнювати, класифікувати, встановлювати зв'язки й закономірності, аргументувати власні судження. Закон України «Про дошкільну освіту» визначає формування компетентностей дитини відповідно до державного стандарту одним із важливих результатів освітнього процесу [1]. У Базовому компоненті дошкільної освіти сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну та дослідницьку компетентність визначено як здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної й дослідницької діяльності [2]. Отже, математичний розвиток дошкільника доцільно розглядати як формування здатності використовувати набуті знання і способи дій у різних видах дитячої діяльності.

Логіко-математична компетентність має інтегрований характер і виявляється не лише в обізнаності дитини з елементарними математичними поняттями. Важливими її складниками є здатність порівнювати та класифікувати об'єкти, узагальнювати їх за певними ознаками, знаходити закономірності, аналізувати інформацію, орієнтуватися у просторі й виконувати доступні арифметичні дії [4, с. 14]. Відповідно, педагогічна робота має бути спрямована на створення ситуацій, у яких дошкільник не відтворює готовий алгоритм, а самостійно встановлює зв'язки між об'єктами, висуває припущення, перевіряє їх та пояснює отриманий результат. Саме можливість міркувати й доводити правильність власних суджень є суттєвою характеристикою логіко-математичної компетентності.

Важливим середовищем для такої діяльності є взаємодія дітей у групі. Особливого значення вона набуває під час роботи у спільному колі, яке створює умови для безпосереднього спілкування, спостереження за діями однолітків, обміну припущеннями та спільного пошуку способу виконання завдання. У цьому контексті спільне коло варто розглядати не лише як організаційну форму, а як простір пізнавальної взаємодії, у якому кожна дитина має можливість висловити думку, почути інший спосіб міркування, зіставити його із власним, погодитися з позицією іншого або аргументовано запропонувати свій варіант. Такий підхід узгоджується із засадами комплексної освітньої програми «Впевнений старт», орієнтованої на діяльнісний характер дошкільної освіти, підтримку дитячої ініціативи та організацію змістовної взаємодії учасників освітнього процесу [3]. У практичній діяльності вихователя спільне коло може органічно поєднувати спілкування дітей із розв'язанням коротких логіко-математичних завдань, що виникають із доступних і зрозумілих дошкільникам життєвих та ігрових ситуацій. Важливо, щоб така робота не перетворювалася на фронтальне опитування, під час якого вихователь ставить запитання, а діти почергово відтворюють правильні відповіді. Її зміст має ґрунтуватися саме на взаємодії: побачити проблему – запропонувати спосіб – вислухати інших – перевірити – пояснити результат.

Доцільними є завдання, які не передбачають єдиної наперед заданої дії, а спонукають дітей до пошуку. Наприклад: *«Як дізнатися, чи вистачить кожному учаснику кола по одному предмету, не перелічуючи дітей?»*, *«Як можна розподілити шість кубиків між двома дітьми?»*, *«За якою ознакою можна об'єднати ці предмети?»*, *«Яка фігура має продовжити ряд і чому?»*. Вихователь у таких ситуаціях не повідомляє готового способу виконання, а спрямовує обговорення за допомогою запитань: *«Як ти міркував?»*, *«Хто думає інакше?»*, *«Чи можемо це перевірити?»*,

«Який ще спосіб можливий?». Такий характер взаємодії відповідає проблемно-ігровому підходу, за якого дитина здійснює активний усвідомлений пошук способу досягнення результату, а педагог спрямовує її міркування, не підміняючи їх готовим рішенням [5, с. 99].

Дослідження Л. Загородньої та А. Дмитренко підтверджує доцільність організації роботи, спрямованої на розвиток умінь порівнювати, класифікувати й узагальнювати об'єкти, знаходити закономірності та аналізувати інформацію. Авторки також наголошують на значенні ігрових завдань для активізації пізнавальної діяльності дошкільників [4, с. 14–15].

Важливою перевагою групової взаємодії є можливість продемонструвати дитині, що одне завдання іноді має кілька способів розв'язання. Наприклад, запропоновані шість предметів можна розподілити між двома учасниками як три та три, чотири та два, п'ять та один. Під час обговорення діти не лише практично опановують склад числа, а й порівнюють різні рішення. Аналогічно завдання на класифікацію можна побудувати так, щоб ті самі предмети спочатку об'єднувалися за кольором, потім за формою, розміром або іншою визначеною дітьми ознакою. У цьому разі математичний зміст стає предметом спільного міркування, а не механічного відтворення.

Ефективними для роботи у спільному колі є ігрові вправи «Що змінилося?», «Знайди зайве», «Продовж закономірність», «Знайди пару», «Більше, менше чи порівну?», «Скільки способів?». Наприклад, під час вправи «Продовж закономірність» діти спільно аналізують послідовність предметів або геометричних фігур, визначають принцип їх розташування та обирають наступний елемент. Важливим є не стільки швидке отримання правильної відповіді, скільки словесне пояснення встановленої закономірності та обговорення запропонованих варіантів.

До змісту спільного кола доцільно включати й елементи ігор-головоломок. Л. Загородня та А. Дмитренко серед засобів логіко-математичного розвитку виокремлюють логічні задачі на знаходження зайвого предмета та встановлення відповідності, геометричні головоломки, завдання на визначення числових послідовностей, лабіринти й шифрування. Дослідниці зазначають, що математичні ігри сприяють розвитку самостійності, пізнавальної активності, накопиченню логіко-математичного досвіду [4, с. 15].

Груповий характер роботи дає змогу поступово залучати до математичного міркування всіх дітей. Для цього вихователь може змінювати їхні функції у процесі виконання завдання: одна дитина пропонує спосіб розв'язання, друга виконує дію, третя перевіряє, четверта пояснює результат. Наступного разу ролі змінюються. Така організація допомагає уникнути ситуації, коли активність кількох упевнених вихованців підміняє діяльність усієї групи, а менш активні діти залишаються спостерігачами. Водночас формується досвід взаємної перевірки: дитина поступово вчиться не лише оцінювати власний результат, а й аналізувати дії однолітків. Під час експериментальної роботи з логіко-математичного розвитку старших дошкільників дітей спеціально навчали аналізувати й оцінювати результати власної роботи та роботи однолітків, порівнювати, узагальнювати, здійснювати самоконтроль і виправляти помилки [4, с. 17].

Не менш важливо забезпечити зв'язок математичних завдань із повсякденним досвідом дошкільника. Лічба може виникати з необхідності визначити кількість учасників гри; порівняння – з потреби з'ясувати, у якій групі предметів більше; вимірювання – під час пошуку предмета відповідної довжини; просторові відношення – під час визначення місця об'єкта відносно інших. За таких умов математичні поняття набувають для дитини функціонального змісту. Науковці наголошують, що навчання є продуктивнішим у контексті практичної та ігрової діяльності, коли отримані знання

стають необхідними дитині для розв'язання конкретного практичного завдання [5, с. 100].

Особливо значущою є реакція вихователя на помилкове рішення. Замість безпосередньої оцінки *«правильно – неправильно»* доцільно запропонувати дітям перевірити результат: *«Спробуймо з'ясувати»*, *«Як можемо це перевірити?»*, *«Що відбудеться, якщо зробимо інакше?»*. За такого підходу помилка стає складником пізнавального пошуку, а дитина набуває досвіду перевірки власних припущень. Це відповідає сутності проблемно-ігрових технологій, які передбачають активний пошук дитиною способу досягнення результату, самостійні роздуми та можливість отримання ненав'язливої допомоги дорослого [5, с. 100].

Отже, формування логіко-математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку через групову взаємодію в спільному колі ґрунтується на переході від відтворення готового способу дії до спільного пошуку, обговорення та перевірки можливих рішень. Педагогічний потенціал такої взаємодії полягає в природному поєднанні математичного змісту, гри, мовленнєвої активності та співпраці дітей. Систематичне включення проблемних запитань, логічних вправ, ігор-головоломок і завдань із кількома можливими способами розв'язання сприяє розвитку в дошкільників умінь порівнювати, класифікувати, встановлювати закономірності, обґрунтовувати власний вибір, здійснювати самоконтроль і перевіряти отриманий результат. Визначальною при цьому є позиція вихователя як організатора пізнавальної взаємодії, який не підміняє активність дітей власним поясненням, а створює умови для спільного міркування, взаємного навчання та самостійного відкриття способу розв'язання пізнавального завдання.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 28.08.2026).
2. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (нова редакція) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21 (дата звернення: 28.08.2026).
3. Впевнений старт : комплексна освітня програма для дітей старшого дошкільного віку / О. К. Безсонова та ін. ; за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. 2024. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України : наказ МОН України від 16.05.2024 № 708. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-nadannia-hryfa-rekomendovano-ministerstvom-osvity-i-nauky-ukrainy-kompleksnii-osvitnii-prohrami-vpevnenyi-start-dlia-ditei-starshoho-doshkilnoho-viku (дата звернення: 28.08.2026).
4. Загородня Л., Дмитренко А. Система роботи з формування логіко-математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобом ігор-головоломок. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2025. № 1 (13). С. 12–23. DOI: https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(13).2025.330163
5. Труш Д. О., Вільхова О. Г. Формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку засобами сучасних ігрових технологій. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 5 (218). С. 98–101. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-98-101

Левковська Тетяна,
вихователь ЗДО №20
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ІДЕЯМИ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Анотація*. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Розкрито значення морального виховання у процесі становлення особистості дитини, формування її моральної свідомості, почуттів, цінностей та навичок поведінки. Проаналізовано педагогічні погляди В. Сухомлинського щодо формування гуманності, доброти, милосердя, відповідальності, справедливості, толерантності, любові та поваги до інших людей. Охарактеризовано виховний потенціал казок та оповідань В. Сухомлинського, їхню роль у формуванні моральних уявлень, емоційного ставлення до моральних явищ, здатності оцінювати вчинки героїв тощо.*

Ключові слова: *морально-етичне виховання, моральні якості, дошкільний вік, діти старшого дошкільного віку, В. Сухомлинський, казка, моральні цінності, гуманність, моральна поведінка, заклад дошкільної освіти.*

Вступ. Економічні та суспільно-політичні трансформації, пов'язані з реформуванням державності, відродженням національно-культурних цінностей і утвердженням моральних засад суспільства, зумовлюють необхідність удосконалення системи освіти, зокрема процесів навчання та виховання. Важливим напрямом освітньої діяльності є моральне виховання молодого покоління, актуальність якого визначається сучасними суспільними змінами та віковими особливостями розвитку дітей дошкільного віку.

Нормативно-правові документи України підтверджують важливість морально-етичного виховання як невід'ємної складової дошкільної освіти. Закон України «Про освіту» акцентує увагу на формуванні емоційно-ціннісного ставлення особистості, Закон України «Про дошкільну освіту» визначає необхідність формування моральних норм і набуття дитиною соціального досвіду, а Базовий компонент дошкільної освіти конкретизує відповідні завдання та компетентності. Їх подальша реалізація відбувається через освітні програми та різноманітні види діяльності дітей дошкільного віку. Таким чином, формування морально-етичних якостей дітей дошкільного віку має здійснюватися як цілісний, систематичний і практично орієнтований процес, спрямований на становлення соціально компетентної, морально свідомої та емоційно розвиненої особистості.

Основна частина. Дошкільний вік характеризується високою сприйнятливістю до моральних норм, правил і вимог, що є важливою передумовою становлення особистості. Моральне виховання дітей дошкільного віку розглядають як цілеспрямований процес засвоєння соціально встановлених моделей поведінки, які сприяють формуванню позитивних моральних якостей та запобігають проявам негативної поведінки. Особливе значення має молодший дошкільний вік, коли дитина характеризується підвищеною чутливістю до емоційних впливів. Емоції виконують важливу регулятивну функцію, забезпечуючи реакцію на навколишню дійсність та визначаючи ставлення до неї. У цей період діти дошкільного віку поступово засвоюють систему емоційних і соціально прийнятних способів вираження власних почуттів та переживань [3].

У процесі морального виховання діти дошкільного віку навчаються розпізнавати й виражати емоції відповідно до конкретної ситуації, а також регулювати їх прояви. Формування здатності за необхідності стримувати або, навпаки, адекватно виявляти власні емоції має важливе значення для розвитку самоконтролю, соціальної компетентності та подальшої успішної адаптації дитини до шкільного навчання [2].

Поняття «моральне виховання» є поширеним у педагогічній науці, проте його зміст не має однозначного та чітко усталеного визначення. У науковій літературі виокремлюють значну кількість моральних категорій, що характеризують різні аспекти морального розвитку особистості. Основними складовими моралі є моральна свідомість, моральні почуття, характер вчинків і поведінки людини, а також система моральних відносин. У сучасному освітньому процесі моральне виховання доцільно розглядати як один із провідних напрямів виховання особистості. Його основною метою є формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів, а також набуття стійких навичок і звичок моральної поведінки [1].

Формування зазначених якостей є одним із важливих завдань сучасної освіти. Відповідно до освітніх програм вихователі мають створювати умови для засвоєння дітьми моральних норм і цінностей, розвитку гуманного ставлення до інших людей та набуття навичок моральної поведінки. Важливе місце в цьому процесі посідають принципи гуманізму, розроблені та практично реалізовані В. Сухомлинським.

Значний внесок у розвиток теорії та практики морального виховання зробив В. Сухомлинський у Павлиській школі, де ним була створена й упроваджена цілісна система виховання, орієнтована на особистість дитини. Виховна система В. Сухомлинського ґрунтувалася на духовних цінностях народу, національних традиціях, звичаях і культурному досвіді. Такий підхід забезпечував поєднання морального розвитку дитини з її духовним і культурним становленням та сприяв формуванню гуманної, відповідальної й морально свідомої особистості [5].

У центрі педагогічної концепції В. Сухомлинського перебуває дитина, її духовний світ, моральні переконання, ставлення до інших людей, суспільства, праці, природи та самої себе. Учений-педагог розглядав виховання не лише як процес передавання дитині певної системи знань і правил поведінки, а передусім як цілеспрямоване формування її моральних цінностей, почуттів та переконань.

У цьому контексті моральне виховання постає як невід'ємна складова цілісного процесу формування особистості. Його основу становлять загальнолюдські цінності, серед яких любов до батьків і родини, повага до інших людей, любов до рідної мови та Батьківщини, почуття справедливості, доброта, милосердя, чесність, відповідальність, готовність допомагати тим, хто потребує підтримки, а також здатність захищати слабших. Виховання таких якостей має здійснюватися не ізольовано від повсякденного життя дитини, а через її безпосередню участь у різноманітних морально значущих ситуаціях. У працях «Павлиська середня школа», «Серце віддаю дітям», «Моральні заповіді дитинства і юності», «Шлях до серця дитини», «Батьківська педагогіка» педагог розкривав закономірності формування моральних почуттів і переконань дітей [6].

Одним із найбільш ефективних засобів морально-етичного виховання дітей дошкільного віку є використання оповідань і казок В. Сухомлинського. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського містить значну кількість художніх творів, спрямованих на формування у дітей моральних уявлень, гуманних почуттів, духовних цінностей та позитивного ставлення до навколишнього світу. Особливого значення у цьому процесі вихователь має надавати казці, оскільки саме через казкові образи й сюжети дитина може пізнавати складні моральні поняття у доступній для її віку формі.

Формування морального досвіду дитини, на думку В. Сухомлинського, доцільно розпочинати вже в дошкільному віці. Саме в цей період відбувається активне становлення особистості, формуються перші уявлення про добро і зло, справедливість і несправедливість, співчуття, взаємодопомогу, турботу та відповідальність. Дитина дошкільного віку поступово засвоює правила взаємодії з іншими людьми та вчиться оцінювати власні вчинки й поведінку оточення. Тому моральне виховання не може бути відокремленим від загального розвитку дитини [7].

В. Сухомлинський наголошував на необхідності розглядати виховання гуманних почуттів і духовних цінностей у тісному взаємозв'язку з інтелектуальним, емоційним та соціальним розвитком дитини. Дитина дошкільного віку не просто отримує інформацію про моральні норми, а поступово переживає їх, осмислює та переносить у власний життєвий досвід. Саме тому важливим завданням вихователя є створення таких виховних ситуацій, які спонукатимуть дитину не лише знати моральне правило, а й емоційно його приймати.

Педагогічна цінність казки полягає передусім у тому, що вони впливають не лише на свідомість дитини, а й на її емоційну сферу. Під час слухання казки дитина дошкільного віку співпереживає персонажам, радіє їхнім перемогам, засмучується через невдачі, засуджує негативні вчинки та підтримує позитивних героїв. Завдяки цьому моральні поняття набувають для дитини конкретного й емоційно забарвленого змісту.

Казкові твори В. Сухомлинського сприяють формуванню емоційного ставлення дітей до подій, описаних у творі, до природи, персонажів, інших людей та навколишньої дійсності. Через художні образи дитина вчиться помічати переживання інших, розуміти причини їхніх вчинків, виявляти співчуття та робити моральні висновки. Таким чином, казка стає своєрідним засобом морального пізнання, за допомогою якого дитина отримує можливість осмислити життєві ситуації та визначити власне ставлення до них [7].

Водночас організація морально-етичного виховання дітей дошкільного віку потребує врахування їхніх вікових і психологічних особливостей. Діти дошкільного віку характеризуються образністю мислення, емоційністю сприймання, активною уявою та потребою в конкретних прикладах. Тому вихователю необхідно ретельно добирати засоби, методи та форми виховної роботи, які відповідатимуть можливостям і потребам дітей певного віку. Надмірно абстрактне пояснення моральних понять може виявитися малоефективним, тоді як художній образ, казкова ситуація чи конкретний приклад здатні викликати в дитини емоційний відгук і сприяти кращому засвоєнню морального змісту.

У цьому аспекті казка є особливо цінним педагогічним засобом. Вона поєднує пізнавальний, емоційний і виховний вплив, дозволяючи дитині дошкільного віку одночасно сприймати зміст твору, переживати події разом із героями та формувати власне моральне ставлення до їхніх учинків. Саме через емоційно насичені образи й життєві ситуації дитина дошкільного віку поступово засвоює загальнолюдські цінності та вчиться застосовувати їх у власній поведінці. Тому казку можна розглядати не лише як літературний жанр, а як дієвий інструмент формування моральної культури особистості вже на етапі дошкільного дитинства.

Казка є одним із найбільш доступних для дітей літературних жанрів, оскільки її зміст відповідає віковим та психологічним особливостям дитячого сприймання. Для казки характерна образність, емоційність, чіткість сюжетної побудови та доступність морального змісту. Саме завдяки цьому дитина дошкільного віку може легко зрозуміти основну ідею твору, співвіднести поведінку персонажів із певними моральними нормами та сформувати власне ставлення до їхніх учинків. У казкових сюжетах, як правило, досить виразно розмежовуються поняття добра і зла,

позитивної та негативної поведінки, а моральні якості героїв представлені через конкретні вчинки та взаємини.

Казки В. Сухомлинського вирізняються глибоким морально-філософським змістом, що спонукає дитину до роздумів. У процесі сприймання таких творів одночасно активізуються інтелектуальна, емоційна та моральна сфери особистості. На інтелектуальному рівні дитина дошкільного віку осмислює зміст подій, встановлює причинно-наслідкові зв'язки між учинками героїв та їхніми наслідками. На емоційному рівні вона співпереживає персонажам, відчуває радість, сум, співчуття або обурення. На моральному рівні відбувається оцінювання поведінки героїв та поступове формування власних моральних орієнтирів [5].

Важливо також, що казка створює умови для переходу від зовнішнього сприймання моральної норми до її внутрішнього усвідомлення. Спочатку дитина оцінює поведінку персонажа, а згодом може переносити отриманий досвід на власні вчинки та реальні життєві ситуації. Педагогічна цінність казок В.Сухомлинського полягає також у їхній спрямованості на формування цілісної особистості. Педагог прагнув, щоб дитина не просто знала правила моральної поведінки, а була здатною керуватися ними у власному житті. Саме тому його казки спонукають дітей дошкільного віку до роздумів над власними вчинками, ставленням до інших людей, природи та навколишнього світу. Вони формують передумови для розвитку моральної самостійності, відповідальності та здатності робити моральний вибір.

У практичній педагогічній діяльності В. Сухомлинський не лише обґрунтував значний виховний потенціал казки, а й розробив практичні підходи до її використання в освітньому процесі. Педагог розглядав казку як універсальний засіб розвитку особистості дитини, який здатний одночасно впливати на її інтелектуальну, емоційну, творчу та моральну сфери. Важливою особливістю його підходу було те, що казка не обмежувалася пасивним слуханням чи читанням. Дитина мала активно взаємодіяти з художнім твором, переживати його зміст, обговорювати поведінку персонажів, творчо переосмислювати події та переносити моральні висновки у власний життєвий досвід.

Однією з основних форм роботи з казкою є її слухання. Для дітей дошкільного віку цей вид діяльності має особливе значення, оскільки сприймання казкового сюжету через виразне мовлення дорослого стимулює розвиток уяви та емоційної сфери. Дитина створює у своїй свідомості образи персонажів, уявляє події, співпереживає героям та оцінює їхні вчинки. Слухання казки створює передумови для формування емоційного ставлення до моральних ситуацій і сприяє засвоєнню відповідних цінностей.

Не менш важливою формою є читання казок. У процесі читання вихователь може акцентувати увагу дітей на морально значущих епізодах, інтонаційно визначати важливі моменти, спонукати вихованців до емоційного реагування та осмислення змісту твору. Читання може супроводжуватися запитаннями, поясненням незрозумілих слів і висловів, зверненням уваги на мотиви поведінки героїв. Завдяки цьому дитина не лише сприймає сюжет, а й поступово вчиться аналізувати його моральний зміст.

Важливим продовженням роботи з казкою є бесіда за її змістом. Така форма діяльності дає можливість вихователю перевірити, наскільки діти зрозуміли події твору, та водночас спрямувати їх на усвідомлення моральних проблем. Під час бесіди доцільно обговорювати вчинки персонажів, їхні мотиви, почуття та наслідки поведінки. Такий підхід сприяє розвитку моральних суджень, уміння аргументувати власну позицію та оцінювати поведінку [8].

Особливий виховний потенціал має робота з ілюстраціями до казок. Добір, розглядання та виготовлення ілюстративного матеріалу сприяють конкретизації художніх образів і допомагають дітям дошкільного віку краще зрозуміти

зміст твору. Водночас самостійне створення ілюстрацій дає можливість дитині відобразити власне розуміння подій та персонажів. Те, який епізод вона обирає для зображення і якими рисами наділяє героя, може свідчити про її емоційне сприймання та моральну оцінку ситуації. Тому образотворча діяльність може бути ефективним доповненням до морального осмислення казкового твору.

Одним із дієвих методів є інсценізація або театралізація казки. У процесі перевтілення в казкових персонажів дитина дошкільного віку отримує можливість не лише спостерігати за поведінкою героя, а й безпосередньо відтворювати її. Виконуючи певну роль, дитина дошкільного віку намагається зрозуміти мотиви персонажа, його почуття та ставлення до інших героїв. Театралізація розвиває емоційну чутливість, здатність до співпереживання, комунікативні навички та вміння взаємодіяти з іншими. Крім того, вона сприяє практичному засвоєнню моральних моделей поведінки.

Найвищим рівнем творчої взаємодії з казкою можна вважати творення власних казок. Створюючи власний сюжет або продовжуючи вже відому історію, дитина отримує можливість самостійно визначати поведінку персонажів, моделювати моральні ситуації та пропонувати способи їх розв'язання. Така діяльність сприяє розвитку уяви, мовлення, творчого мислення та моральної рефлексії. Дитина вчиться самостійно визначати, які вчинки є позитивними, а які – негативними, і прогнозувати наслідки поведінки героїв.

Отже, запропонована система роботи з казкою передбачає поступовий перехід від сприймання художнього твору до його осмислення, творчої інтерпретації та практичного використання морального досвіду. Саме така різноманітність форм роботи робить казку дієвим засобом впливу на морально-етичну сферу дітей дошкільного віку [8].

У процесі формування морально-етичних якостей дітей старшого дошкільного віку особливу цінність становлять конкретні казки В. Сухомлинського, зміст яких дає змогу цілеспрямовано працювати над розвитком певних моральних якостей. Добір художніх творів відповідно до конкретного виховного завдання дозволяє зробити процес морального виховання більш систематичним і результативним.

Так, казки «Синій олівець», «Горбатенька дівчинка», «Мишкові купили велосипед», «Кінь утік», «Лижі й ковзани», «Як Павлик списав у Зіни задачу», «Рибка і жаба», «Чорногуз і Жабка» можуть використовуватися для формування у дітей старшого дошкільного віку толерантності, миролюбства та здатності конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації. Їхній зміст дає можливість обговорювати з дітьми проблеми взаєморозуміння, ставлення до інших людей, уміння приймати відмінності, контролювати власні емоції та шукати мирні способи подолання суперечностей.

Робота з такими творами може бути спрямована на формування в дітей розуміння того, що конфлікт не обов'язково повинен завершуватися сваркою чи протистоянням. Важливо вміти вислухати іншу людину, зрозуміти її позицію, врахувати її почуття та спільно знайти прийнятне рішення. Через поведінку казкових героїв діти дошкільного віку можуть побачити як позитивні, так і негативні наслідки різних моделей взаємодії.

Іншу групу становлять казки «Намисто з чотирма променями», «Покинуте кошеня», «Гніздо в шапці», «Як білочка дятла врятувала», «Лялька під дощем», які доцільно використовувати для розвитку турботливості, лагідності, доброти та терпимості до недоліків інших. Зміст таких творів дозволяє звернути увагу дітей дошкільного віку на потребу піклуватися про інших, допомагати тим, хто опинився

у складній ситуації, виявляти співчуття та не залишатися байдужими до чужих проблем.

Особливого значення набуває формування здатності помічати емоційний стан іншої людини або живої істоти. У результаті формується емоційна чутливість, яка є важливою передумовою розвитку гуманності та милосердя.

Важливе місце у системі морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку посідають казки В. Сухомлинського, спрямовані на формування у дітей любові та поваги до батьків. До цієї групи можна віднести твори «Мама не любить смажених грибів», «Людина з кам'яним серцем», «Любий синок», «Легенда про Материнське серце», «Дві матері», «Що сталося з моїми дітками?», «Як загинула білка», «Чого мати бігла з поля», «Їжачиха приголубила», «Чотири вітри і материнське горе», «Пробачте, тату», «Хочу й на тата бути схожа», «Татусь – це не борода, а очі», «Не журіться, тату». Їх доцільно використовувати для ознайомлення дітей дошкільного вікус із цінністю родинних взаємин, значенням батьківської любові, турботи та підтримки.

Зміст зазначених творів дозволяє розкрити перед дітьми дошкільного віку особливе значення сім'ї у житті людини. Через взаємини казкових персонажів діти можуть усвідомити, що любов до батьків виявляється не лише у словах, а й у конкретних учинках: уважному ставленні, турботі, допомозі, повазі, вдячності та готовності підтримати близьку людину. Казкові ситуації дають можливість обговорювати з дітьми почуття матері й батька, значення родинної підтримки, відповідальність дітей перед своїми близькими та необхідність цінувати людей, які про них піклуються.

Педагогічна система В. Сухомлинського передбачає не просто використання казки як ілюстрації до моральної теми, а її комплексне залучення до процесу формування морально-етичних якостей. Слухання, читання, бесіди, робота з ілюстраціями, театралізація та самостійне творення казок забезпечують різні способи взаємодії дитини дошкільного віку з художнім твором і дають змогу впливати на її емоційну, когнітивну, комунікативну та поведінкову сфери [5].

Казки В. Сухомлинського мають значний потенціал для цілеспрямованого формування морально-етичних якостей дітей дошкільного віку. Їх використання дозволяє не лише ознайомити дітей із моральними нормами, а й створити умови для їх емоційного переживання, практичного осмислення та закріплення у власній поведінці. Саме поєднання різних форм роботи з казкою забезпечує її ефективність як засобу морального виховання та сприяє поступовому становленню гуманної, толерантної, доброзичливої й соціально компетентної особистості.

Висновки. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського не втрачає актуальності й у сучасному освітньому просторі. Його підхід до морально-етичного виховання відповідає сучасному розумінню дитини як активного суб'єкта освітнього процесу та узгоджується з необхідністю формування соціально компетентної, гуманної й морально відповідальної особистості. Казка є важливим і педагогічно ефективним засобом формування морально-етичних якостей дітей дошкільного віку. Її виховний потенціал визначається доступністю змісту, образністю, емоційністю та можливістю конкретизувати абстрактні моральні поняття через поведінку літературних героїв. Особливе місце в цьому процесі посідають казки В. Сухомлинського, які поєднують художню доступність із глибоким моральним змістом та спрямовані на гармонійний розвиток інтелектуальної, емоційної й моральної сфер дитини. Використання цих творів у роботі вихователя створює сприятливі умови для формування у дітей дошкільного віку гуманності, доброзичливості, співчуття, чесності, справедливості та інших морально-етичних якостей. Казки В. Сухомлинського доцільно розглядати як важливу складову освітньо-виховної роботи з дітьми дошкільного віку та як ефективний засіб їхнього морального становлення.

Список використаних джерел

1. Басюк Н. А. Моральне виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: погляди класиків і практика сьогодення. *Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти*. 2019. С. 58–67.
2. Петренко Л. М. Основні напрями духовно-морального виховання дітей у закладах дошкільної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2021. Вип. 28.
3. Пісоцький О. П. Формування моральних ставлень дітей 5–6 років у закладі дошкільної освіти та сім'ї. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2024. № 3. С. 27–35.
4. Пісоцький О. П., Пісоцька Л. М. Виховання у дітей дошкільного віку основ моральної культури. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2020. № 3. С. 92–97.
5. Сухомлинський В. О. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. С. 55–206.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 7–283.
7. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину : поради вихователеві. Київ : Радянська школа, 1975. 253 с.
8. Черепаня Н. І., Русин Н. М. Сучасні підходи до проблеми соціально морального виховання дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 66. С. 231–237.

Молоток Альона,
вихователь
Судилківського ЗДО «Колосок»
Судилківської ТГ
Хмельницької області

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті розглянуто актуальність формування ключових компетентностей дітей дошкільного віку, як важливої складової сучасної дошкільної освіти. Розкрито сутність поняття «компетентність» та особливості компетентнісного підходу у вихованні й навчанні дошкільників. Особливу увагу приділено ігровій діяльності, дослідницькій активності, проблемним ситуаціям, проєктній діяльності, творчим завданням та партнерській взаємодії педагога з дитиною і родиною.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, компетентність, ключові компетентності, компетентнісний підхід, ігрова діяльність, розвиток особистості, освітнє середовище.*

Сучасна дошкільна освіта перебуває в процесі постійного розвитку та оновлення. Перед педагогами сьогодення стоїть завдання не лише передати дошкільникам певну суму знань, умінь і навичок, а насамперед створити умови для становлення активної, самостійної, допитливої, відповідальної та творчої особистості, здатної застосовувати набуті знання у повсякденному житті. Адже дошкільний вік є особливо важливим періодом розвитку людини, саме в цей час закладаються основи фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального та морального розвитку особистості. Дитина активно пізнає навколишній світ, вчиться взаємодіяти з

дорослими й однолітками, набуває першого досвіду самостійного прийняття рішень, проявляє власні інтереси та здібності. Одним із пріоритетних завдань сучасного закладу дошкільної освіти є формування ключових компетентностей дітей дошкільного віку. Компетентнісний підхід передбачає перехід від простого засвоєння інформації до формування здатності використовувати знання, уміння, навички для розв'язання різноманітних життєвих ситуацій. В умовах сучасних соціальних реалій дитині необхідно навчитися не лише пізнавати світ, а й безпечно діяти в ньому, спілкуватися, співпрацювати, розуміти власні емоції, проявляти турботу про інших, відповідально ставитися до природи, користуватися доступними цифровими ресурсами та творчо застосовувати набуті знання. Отже, сучасний педагог має бути не просто джерелом інформації, а й організатором дитячої діяльності, наставником, який допомагає дитині самостійно відкривати двері у навколишній світ.

В сучасному освітньому просторі важливе місце посідає поняття «компетентність». У широкому розумінні компетентність можна розглядати як здатність людини успішно діяти в певних життєвих ситуаціях, використовуючи набуті знання, уміння, практичний досвід, цінності та особистісні якості. Важливо проводити чітку межу між поняттям «знання» і «компетентність». Наприклад: дитина може знати назви геометричних фігур, але компетентною у математичній діяльності вона стає тоді, коли вже використовує свої знання під час навчальної діяльності та гри, порівняння предметів, конструювання, розв'язання практичного завдання. Формування компетентностей у дошкільному віці має відбуватися природно, відповідно до вікових можливостей дітей та їхніх інтересів. Гра є основним засобом розвитку дошкільника, адже саме в ігровій діяльності дитина найкраще виявляє ініціативу, фантазію, самостійність, комунікативні та пізнавальні здібності. Основними принципами компетентнісного підходу є: навчання через гру, інтеграція різних видів дитячої діяльності, урахування індивідуальних особливостей кожної дитини, активність і самостійність дошкільника, практична спрямованість навчання, партнерська взаємодія, зв'язок освітньої діяльності з реальним життям. Компетентнісний підхід передбачає створення такого освітнього середовища, в якому дитина дошкільного віку не є пасивним слухачем, а виступає активним учасником власного розвитку.

Формування ключових компетентностей дитини формуються в різних видах діяльності. Однією із найважливіших компетентностей є мовленнєва, адже мовлення є основним засобом спілкування, пізнання та самовираження дитини. Завдяки мовленнєвій компетентності дитина вміє слухати та розуміти мовлення оточуючих, відповідати на запитання, висловлювати власні думки, описувати предмети та явища, переказувати знайомі твори, складати розповіді за картиною, підтримувати діалог. Ефективними є використання таких методів як : мовленнєві ігри, розповіді за серією картинок, бесіди, складання описових розповідей, театралізація, складання казок, творчі розповіді,обігрування українських казок, розв'язання проблемних ситуацій, сюжетно-рольові ігри. Під час ігрової діяльності важливою є , організація ситуацій, в яких дитині хочеться говорити. Наприклад, під час сюжетно-рольової гри «Магазин» діти не просто називають овочі чи фрукти, а вчаться звертатися до співрозмовника, ставити запитання, відповідати, домовлятися, дотримуватися культури спілкування, правил етикету та поваги до оточуючих.

В освітньому процесі важливе місце займає і соціальна-громадянська компетентність, яка передбачає здатність дитини ефективно взаємодіяти з оточенням та закладати аналітичні основи майбутньої громадянської позиції. У дошкільному віці цей процес реалізовується не через абстрактні поняття, а через практичний досвід: уміння ділитися іграшками, домовлятися в грі, відчувати приналежність до своєї родини, дитячого колективу й рідного краю. Завдання вихователя- створити таке освітнє середовище, де кожна дитина відчує себе почутою, буде вчитися робити

перший свій вибір та нести відповідальність. Важливо формувати у дошкільників морально-етичні та соціально-особистісні якості такі, як дружба, взаємодопомога, повага, відповідальність, справедливість, доброта, турбота.

Формування пізнавальної компетентності дошкільників є фундаментом для їхнього подальшого успішного навчання та гармонійного розвитку. Цей процес відбувається через активне дослідження навколишнього світу, гру та самостійне експериментування, що стимулює природну допитливість дитини. Завдання вихователів та батьків — створити насичене розвивальне середовище, яке спонукає малюка ставити запитання, шукати причинно-наслідкові зв'язки та розвивати логічне мислення. У результаті дитина не просто накопичує знання, а вчиться самостійно мислити, аналізувати та застосовувати здобутий досвід у повсякденному житті.

В освітньому процесі також відбувається формування логіко-математичної компетентності дитини, математична компетентність є однією із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти. Завдяки цій компетентності відбувається інтелектуальний розвиток дитини, формування її пізнавальної активності, критичного мислення та готовності до подальшого навчання в Новій українській школі. Саме педагог організовує пізнавальну діяльність дітей, добирає ефективні методи та прийоми навчання, створює сучасне розвивальне середовище, також забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини. Велику роль відіграє парнерська взаємодія закладу дошкільної освіти із батьками дошкільників, яка забезпечує наступність математичного розвитку в умовах родинного виховання.

Формування природничо - екологічної компетентності дітей дошкільного віку сприяє елементарному розумінню дитиною взаємозумовленостей компонентів природи, сприяє гуманному ставленню до живих істот та безпечній поведінці в природі. Важливо не лише розповідати дітям про природу, а залучати їх до безпосередньої взаємодії з нею.Цьому сприяють такі методи роботи, як :спостереження, догляд за рослинами, праця в природі, город на підвіконні, досліди з водою, повітрям, ґрунтом, екологічні акції, природоохоронні проєкти, екологічні казки та ігри. Наприклад, під час сюжетно-рольової гри «Цілюща аптека» дошкільнята розширюють знання про природу, зокрема про рослини, які допомагають одужувати та ознайомити з працею працівників аптеки.

Мистецько-творча компетентність формується через творчість, яка є природною потребою дошкільника. Малювання, ліплення, аплікація, музика, танці, театралізація допомагають дитині не лише розвивати творчі здібності, а й виражати свої емоції, фантазії та ставлення до навколишнього світу. Дитяча робота не обов’язково має бути однаковою для всіх, а навпаки індивідуальність задуму є показником творчої активності кожної особистості. В сучасному освітньому процесі доцільно використовувати: нетрадиційні техніки малювання; музично-ритмічні вправи; театралізовані ігри; імпровізацію; створення колективних композицій; казкотворчість; конструювання. Щоб спонукати дитину до творчрсті, можна запитати: «Що ти хочеш намалювати?» або «Як ти можеш це зробити по-іншому?» це сприятиме стимулюванню дитячої самостійності значно більше, ніж вимога повторити готовий зразок.

Сучасний світ стрімко розвивається у сфері інноваційних технологій, тому дошкільна освіта має поступово формувати у дітей основи безпечної та відповідальної взаємодії з цифровими технологіями. Цифрова компетентність дошкільника не означає тривале користування гаджетами. Насамперед ідеться про розуміння простих правил безпеки, уміння користуватися доступними цифровими засобами за підтримки дорослого та розуміння того, що цифрові ресурси є інструментом для пізнання, творчості й спілкування. Сучасний педагог в освітньому процесі може використовувати інтерактивні вправи, цифрові дидактичні матеріали, віртуальні подорожі, електронні книги, пізнавальні презентації. Але використання цифрових технологій мають

доповнювати освітній процес, а не замінювати живе спілкування, гру, рухову активність, творчість і безпосереднє дослідження навколишнього світу.

Створення розвивального освітнього середовища має стимулювати дитину до самостійної діяльності. В закладах дошкільної освіти доцільно організовувати такі осередки: мовленнєвого розвитку; пізнавальної діяльності; математики; творчості; конструювання; театралізації; природи; сюжетно-рольової гри; рухової активності. Матеріали мають бути доступними дітям, щоб вони могли самостійно обирати діяльність.

Гра є провідним видом діяльності дошкільника. Саме тому компетентнісний підхід доцільно реалізовувати через дидактичні, сюжетно-рольові, рухливі, театралізовані, конструктивні та творчі ігри. Гра дозволяє одночасно розвивати кілька компетентностей. Наприклад, у грі «Місто професій» дитина спілкується, домовляється, використовує мовлення, розв'язує математичні завдання, проявляє творчість і набуває соціального досвіду.

Створення проблемних ситуації допомагають дитині не отримувати готову відповідь, а шукати її самостійно. Наприклад: «Як перенести воду, якщо немає відра?»; «Що станеться з рослиною, якщо її не поливати?»; «Як зробити міст, щоб він витримав іграшкову машинку?»; «Як поділити шість яблук порівну між трьома дітьми?». Під час розв'язання таких ситуацій одночасно формується пізнавальна, математична, мовленнєва, соціальна та творча компетентность.

Родина є першим і найважливішим середовищем розвитку дитини. Саме в сім'ї дитина отримує перший досвід спілкування, взаємодопомоги, відповідальності та самостійності. Якщо педагог і батьки діятимуть узгоджено, це сприятиме формуванню ключових компетентностей дітей дошкільного віку. Заклад дошкільної освіти активно залучає батьків дітей до співпраці, це можуть бути: спільні проєкти; творчі виставки; акції, спортивні заходи; родинні майстер –класи; допомога у створенні города на підвіконні. Такі повсякденні ситуації є чудовим середовищем для практичного формування компетентностей.

Висновок. Одним із провідних напрямів сучасної дошкільної освіти є формування ключових компетентностей дітей дошкільного віку. Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес не лише на накопичення знань, а на розвиток здатності дитини діяти, мислити, спілкуватися, співпрацювати, робити вибір, розв'язувати проблеми та застосовувати власний досвід у повсякденному житті. Компетентна дитина — це не та, яка знає найбільше. Це дитина, яка хоче пізнавати, уміє діяти, не боїться запитувати, здатна співпрацювати, може висловити свою думку, проявляє творчість і поступово вчиться відповідати за власні вчинки. Для досягнення такого результату доцільно створити сприятливе розвивальне середовище, у якому кожна дитина має можливість проявляти ініціативу, досліджувати, експериментувати, грати, творити та спілкуватися. Особливе місце займає ігрова, пошуково-дослідницька, проєктна, творча та комунікативна діяльність. Саме через практичну діяльність дитина найкраще засвоює життєвий досвід і вчиться використовувати його в нових ситуаціях. Важливо пам'ятати, що формування компетентностей — це тривалий і поступовий процес. Він не обмежується заняттям чи окремою вправою. Компетентності формуються щодня: під час ранкової зустрічі, ігрової діяльності, прогулянки, прийому їжі, спостереження, спілкування з однолітками, творчої діяльності, виконання доручень та взаємодії з дорослими.

Отже, завдання сучасного педагога полягає не в тому, щоб дати дитині готові відповіді на всі запитання, а в тому, щоб навчити її самостійно шукати відповіді, думати, діяти, взаємодіяти та вірити у власні сили.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Київ, 2021.
2. Закон України «Про дошкільну освіту».
3. Закон України «Про освіту».
4. Державний стандарт дошкільної освіти України.
5. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку.
6. Програми розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку, рекомендовані для використання в закладах дошкільної освіти.
7. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.
8. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія.
9. Піроженко Т. О. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному суспільстві.
10. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості дошкільника.
11. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»

***Мороз Олена**,*
студентка IV- го курсу
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
Водяна Валентина,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

ЗАСТОСУВАННЯ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *Розглянуто можливості використання фортепіанної музики як засобу розвитку образного мислення дітей дошкільного віку. Розкрито взаємозв'язок музичного сприймання з емоційним переживанням, уявою та формуванням асоціативних образів. Проаналізовано педагогічний потенціал інтеграції слухання музики з образотворчою, руховою, мовленнєвою та ігровою діяльністю. Запропоновано окремі прийоми активізації образного сприймання дошкільників та визначено значення емоційно комфортного освітнього середовища для їхнього творчого самовираження.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, образне мислення, фортепіанна музика, музичне сприймання, уява, асоціативне мислення, музично-творча діяльність, емоційне сприймання, творчий розвиток дошкільників.*

Одним із важливих завдань дошкільної освіти є створення умов для розвитку пізнавальної активності, уяви та творчого потенціалу дитини. Особливого значення в цьому процесі набуває образне мислення, яке в дошкільному віці тісно пов'язане із чуттєвим досвідом, емоціями, уявленнями та здатністю встановлювати асоціативні

зв’язки. Відтак мистецька діяльність, зокрема сприймання музики, може розглядатися як природний простір для збагачення внутрішнього образного світу дитини.

Фортепіанна музика має значні можливості для такого розвитку завдяки різноманітності інтонацій, ритмів, темпів, динамічних відтінків та характерів звучання. На відміну від словесного повідомлення, музичний твір не подає дитині готового понятійного змісту. Його сприймання передбачає емоційне реагування, виникнення асоціацій, створення уявних картин і самостійну інтерпретацію почутого. Саме тому музичний образ може ставати своєрідною основою для формування власних уявлень та розвитку образного мислення дошкільника.

Мета публікації – обґрунтувати педагогічний потенціал фортепіанної музики у розвитку образного мислення дітей дошкільного віку та визначити ефективні способи її використання в музично-творчій діяльності.

Важливі положення щодо комунікативного потенціалу музики містить праця Г. Ватаманюк, у якій музика розглядається як специфічний засіб комунікації дошкільника [1]. Авторка звертає увагу на спільність окремих характеристик музики й мовлення, зокрема інтонації, ритму, темпу, динаміки та тембру. Водночас музичне звучання має переважно емоційно-образний характер і дає змогу передавати не стільки конкретні поняття, скільки емоційні стани та переживання. Це положення є важливим для розуміння механізмів впливу фортепіанної музики на образне мислення: дитина сприймає музичну інформацію, емоційно її переживає та на цій основі створює власні образи.

У процесі слухання музичного твору дитина може уявляти певні події, персонажів, природні явища або емоційні ситуації, навіть якщо вони безпосередньо не представлені у музичному матеріалі. Отже, фортепіанна музика не лише передає художній зміст, а й стимулює активну внутрішню роботу слухача. Образ, який виникає у свідомості дитини, може бути продовжений у малюнку, русі, грі, словесній розповіді чи іншій творчій діяльності.

Значущість музики для естетичного та творчого розвитку дошкільників розкриває О. Граб [2]. Авторка акцентує увагу на можливостях музичної діяльності у формуванні емоційно-ціннісного ставлення дитини до мистецтва та навколишнього світу. У цьому контексті слухання фортепіанних творів може стати не лише способом ознайомлення з музичним мистецтвом, а й засобом активізації уяви та творчого самовираження. Музичне враження, яке виникає під час слухання, доцільно переводити в інші види діяльності: образотворчу, рухову, театралізовану або мовленнєву.

Саме інтеграція різних видів мистецької та пізнавальної діяльності створює додаткові можливості для розвитку образного мислення. Дитина отримує змогу сприймати один і той самий образ через різні сенсорні канали, порівнювати враження та встановлювати між ними зв’язки. Наприклад, після слухання фортепіанного твору педагог може запропонувати дітям намалювати те, що вони уявили, передати характер музики рухами або скласти коротку розповідь за мотивами власних музичних вражень. У такому разі музика стає відправною точкою для створення індивідуального образного змісту.

Питання інтеграції музики з іншими освітніми компонентами порушують І. Гречишкіна та І. Масловська [3]. Дослідниці розглядають взаємозв’язок музики й математики, акцентуючи увагу на можливостях інтегрованого підходу до розвитку дошкільників. Для проблеми образного мислення важливим є сам принцип поєднання різних видів сприймання та діяльності. Музика має внутрішню організацію, засновану на повторюваності, контрастах, ритмічних і мелодичних співвідношеннях, що може сприяти формуванню у дитини здатності помічати закономірності, співвідносити елементи та створювати цілісні уявлення.

Особливу роль у цьому процесі відіграє ритмічна організація фортепіанної музики. Дитина поступово вчиться розрізняти швидкість і характер руху музики, відчувати повторення та зміни, реагувати на динамічні контрасти. Такі спостереження можуть бути основою для формування не лише емоційного відгуку, а й структурованого сприймання музичного образу. Відповідно, образне мислення розвивається через поєднання емоційного переживання та усвідомлення внутрішньої організації музичного матеріалу.

Не менш важливим чинником є емоційна атмосфера, у якій відбувається музичне сприймання. Н. Борщенко, досліджуючи педагогічні умови та методи формування емоційної стійкості дошкільників у процесі музичних занять, наголошує на значенні позитивного емоційного середовища та конструктивної взаємодії [4]. Для розвитку образного мислення це має принципове значення, оскільки вільне фантазування та творче інтерпретування музики потребують психологічного комфорту й відсутності страху помилитися.

Педагогічно доцільно створювати ситуації, у яких кожна дитина може запропонувати власне бачення музичного образу. Наприклад, після прослуховування твору можна поставити запитання: «Який настрій передає музика?», «Що ти уявив(-ла), коли її слухав(-ла)?», «На що схожа ця музика?», «Як би вона могла звучати для казкового героя?». Важливо не вимагати єдиної правильної відповіді, адже цінність такого сприймання полягає саме у можливості індивідуальної інтерпретації.

Ефективним доповненням до слухання може бути використання образних завдань. Дітям можна запропонувати визначити характер музики за допомогою кольорів, підібрати відповідні рухи, придумати назву твору, створити його словесний або графічний образ. Наприклад, спокійний фрагмент можна пов’язати з картиною вечора, сну чи тихого пейзажу, а рухливий і контрастний — із грою, подорожжю, святом або пригодою. При цьому педагог не нав’язує конкретний образ, а стимулює дитину до самостійного асоціативного пошуку.

Фортепіанна музика є особливо зручною для такого використання завдяки широкому діапазону художньо-виражальних можливостей. Один інструмент може передавати контрастні настрої, створювати відчуття руху, спокою, напруження, урочистості чи загадковості. Зміна темпу, динаміки, регістру та характеру виконання дає можливість педагогу добирати музичний матеріал відповідно до конкретної мети та вікових можливостей дітей.

Важливо, щоб робота з фортепіанною музикою не обмежувалася лише її прослуховуванням. Значно більший педагогічний ефект може забезпечити послідовність «слухання – переживання – уявлення – творче відтворення». Спочатку дитина зосереджується на музичному звучанні, потім емоційно реагує на нього, формує певний внутрішній образ і, нарешті, знаходить власний спосіб його вираження. Такий підхід сприяє активному, а не пасивному сприйманню мистецтва.

Отже, положення, представлені у працях Г. Ватаманюк [1], О. Граб [2], І. Гречишкіної та І. Масловської [3], Н. Борщенко [4], дають змогу розглядати фортепіанну музику як перспективний засіб розвитку образного мислення дошкільників. Її педагогічний потенціал пов’язаний із можливістю поєднувати емоційне переживання, слухове сприймання, асоціативне мислення, уяву та творче самовираження.

Висновки. Таким чином, систематичне використання фортепіанних творів у роботі з дошкільниками може сприяти збагаченню їхнього образного досвіду, формуванню здатності встановлювати асоціативні зв’язки та інтерпретувати художню інформацію. Найбільш результативним є створення педагогом умов, за яких дитина не просто слухає музику, а активно взаємодіє з нею через уяву, слово, рух, малювання та гру. Такий підхід відповідає природі дошкільного віку й водночас розширює можливості музичного мистецтва у розвитку творчої особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Ватаманюк Г. П. Музика як унікальний чинник формування здатності до володіння інструментальною складовою спілкування дошкільників. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2022. Вип. 32 (1). С. 111–124. URL: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-111-124
2. Граб О. Естетичний розвиток дітей дошкільного віку засобами музики. 2024. С. 280–282. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/15706
3. Гречишкіна І. А., Масловська І. С. Формування естетичного смаку дошкільників через інтеграцію музики та математики. 2025. С. 62–63. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-8
4. Борщенко Н. Педагогічні умови та методи формування емоційної стійкості дошкільників у процесі музичних занять. 2022. С. 37–40. URL: https://doi.org/10.58407/231907

Мороз Оксана,
музичний керівник ЗДО «Сонечко»,
Наркевицької селищної ради
Хмельницької області

МУЗИЧНО-РИТМІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У тезах розглянуто потенціал музично-ритмічних вправ у формуванні емоційної сфери дітей дошкільного віку. Обґрунтовано значення музично-ритмічної діяльності як доступної для дитини форми емоційного самовираження, розвитку здатності розпізнавати та передавати емоції, регулювати власний емоційний стан і взаємодіяти з однолітками. Охарактеризовано основні види музично-ритмічних вправ та педагогічні умови їх ефективного використання в закладі дошкільної освіти. Акцентовано увагу на необхідності поєднання музики, руху та творчої імпровізації задля формування емоційної сфери дітей дошкільного віку.*

Ключові слова: *дошкільники, емоційна сфера, музичне виховання, музично-ритмічні вправи, ритм, музично-рухова діяльність, дошкільна освіта.*

Одним із важливих завдань сучасної дошкільної освіти є формування емоційної сфери дитини як основи її гармонійного особистісного розвитку. Актуальність проблеми посилюється тим, що емоційний досвід дошкільника значною мірою формується у процесі практичної, безпосередньої діяльності. Дитині складно засвоїти абстрактне пояснення того, що таке радість, сум, страх чи спокій лише через вербальні настанови. Натомість вона може пережити й виразити ці стани через рух, інтонацію, міміку, жест і музичний образ. Саме тому значний педагогічний потенціал у цьому напрямі мають музично-ритмічні вправи, які сприяють емоційному самовираженню, розпізнавання базових емоцій та їх демонстрування.

Проблема розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку є предметом досліджень сучасних українських і зарубіжних науковців. Різні аспекти емоційного розвитку, формування емоційної компетентності та здатності дитини розуміти й регулювати власні емоції висвітлюють у своїх працях О. Кононко (Кононко,1998: 255), Т. Піроженко (Піроженко, 2020: 272), А. Богуш, Н. Гавриш (Богуш, Гавриш, 2019: 8-12), Е. Бєлкіна (Бєлкіна, 2017: 3-14) та інші українські дослідники. Значний внесок у

розроблення концепції емоційного інтелекту зробили зарубіжні науковці П. Саловей, Дж. Маєр, Г. Гарднер та Д. Ґоулман.

Важливе місце у контексті досліджуваної проблеми посідають праці, присвячені впливу музики, ритму та музично-рухової діяльності на когнітивний та емоційний розвиток особистості. Вагомий внесок у становлення та розвиток систем музично-ритмічного виховання зробили такі відомі зарубіжні педагоги: Карл Орф, Еміль Жак-Далькроз, Золтан Кодай. Їхні педагогічні концепції ґрунтуються на активному залученні дитини до музичної діяльності, поєднанні музики, руху та ритму, що дозволяє одночасно впливати на розумову діяльність та самопочуття.

Так, Карл Орф розглядав ритм як універсальний засіб самовираження дитини. Саме через ритмічні вправи, такі як плескання, тупання, клацання пальцями та мовні ігри, діти розвивають не тільки музичний слух, а й координацію, увагу, пам’ять і соціальні навички. Еміль Жак-Далькроз розробив систему евритмії (метод розвитку музикальності через рух). На його думку, саме тіло є «інструментом ритму», а відчуття музичного пульсу формується через пластичний рух, що поєднує слухові, моторні та емоційні враження. В основі методики Золтана Кодая лежать народна пісня, спів і ритмізація мовлення. На його думку, через ритмічні ігри, плескання, диригування й ритмоспів учні природно засвоюють ритмічні структури та метричні особливості, розвивають пам’ять та увагу.

Відомо, що ритм супроводжує людину з перших миттєвостей життя: у диханні, кроці, серцебитті, мовленні, русі. Саме тому музично-ритмічна діяльність легко знаходить відгук у дитячій свідомості, активізує емоційну сферу. Музично-ритмічні вправи можуть виконувати одразу декілька важливих функцій. Вони допомагають створити сприятливу атмосферу на занятті, зняти напругу та скутість, покращити настрій, спрямувати увагу дітей, підтримати інтерес до навчальної діяльності та посилити емоційне сприйняття музичного матеріалу. Крім того, такі вправи сприяють розвитку почуття метроритму, моторної координації, пам'яті та уяви.

Музично-ритмічні вправи можна розглядати як систему спеціально організованих рухів, що виконуються під музичний супровід відповідно до характеру, темпу, ритму, динаміки та образного змісту музики (Шевчук, 2003: 20). Їх використання сприяє встановленню взаємозв’язку між слуховим сприйманням, руховою активністю та емоційним переживанням. Дитина вчиться відчувати характер музики, реагувати на його зміни, встановлюючи зв'язок між музичними засобами виразності, рухом і певним емоційним станом.

У сучасній практиці музичного виховання дошкільників використовується широкий спектр як традиційних, так і новітніх музично-ритмічних вправ, зокрема: танцювальні та образно-ігрові вправи, ритмічні рухи під музику, вправи на зміну темпу й динаміки, рухові етюди, музично-ритмічна імпровізація, а також використання тілесної перкусії та музикограм як сучасних засобів організації музично-ритмічної діяльності.

Особливе значення мають образно-ігрові вправи, у яких дитина перевтілюється в певного персонажа або відтворює рухи тварин, природних явищ чи казкових героїв, оскільки така тематика відповідає віковим особливостям дошкільників. Виконання таких завдань під музичний супровід є важливою умовою, оскільки музика підсилює емоційне сприйняття, допомагає краще зрозуміти характер і настрій персонажів. Такі вправи стимулюють емоційне самовираження та творчу уяву. Наприклад, педагог може запропонувати дітям показати рухами, яким може бути «веселе сонечко», «сумний дощик», «сердитий ведмідь» або «ніжний метелик». У процесі виконання дитина не просто повторює запропоновані рухи, а намагається передати певний емоційний образ.

На заняттях також необхідно застосовувати вправи на емоційну імпровізацію, які надають дитині більшу свободу у виборі рухів та способів самовираження. Педагог

може запропонувати дітям прослухати невеликий музичний фрагмент і самостійно відтворити рухами почуття та настрій, які він викликає. У процесі дитина вчиться прислухатися до власних переживань, розпізнавати їх і передавати за допомогою рухів. Це сприяє розвитку емоційної чутливості, самостійності, творчої уяви та здатності до вільного самовираження. Важливо не обмежувати дитину єдиним «правильним» варіантом рухів, а підтримувати індивідуальність її емоційної реакції на музику, створюючи атмосферу довіри та творчої свободи.

Надзвичайно цікавим засобом організації музичної діяльності та формування емоційної сфери дошкільників є музикограма – графічне відображення музичного твору або окремих його елементів за допомогою умовних знаків, символів, малюнків чи кольорових позначень. Її використання допомагає дитині наочно сприймати ритм, темп, динаміку, характер музики та послідовність її частин. Педагог може створювати прості музикограми із зображеннями сонця, дощу, тварин, геометричних фігур або символів, які відповідають певним рухам чи способам звукоутворення. Наприклад, краплинки можуть позначати тихі й короткі звуки, хмаринки – протяжні або гучні звуки, а сонце – поступове посилення звучання чи рух рук угору. Дитина, орієнтуючись на таку схему, вчиться уважно слухати музику та узгоджувати власні дії з її змінами.

Зауважу, що важливу роль у формуванні емоційної саморегуляції дошкільників відіграє тілесна перкусія. Ритмічні рухи допомагають дитині зосередитися на власних тілесних відчуттях, переключити увагу та знизити емоційне напруження. Виконання енергійних рухів, таких як тупотіння чи ритмічні плескання, створює можливість для безпечного вираження емоцій і сприяє емоційному розвантаженню. Водночас повторюваний ритмічний рух створює відчуття впорядкованості та передбачуваності, що може сприяти формуванню внутрішньої стабільності й психологічного комфорту.

Варто зазначити, що ефективність застосування вищезгаданих музично-ритмічних вправ значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують емоційний комфорт дитини, її активність, творчість і можливість вільного самовираження.

До основних умов ефективного застосування музично-ритмічних вправ у формуванні емоційної сфери дошкільників належать:

- створення емоційно сприятливої атмосфери, що передбачає доброзичливе ставлення педагога, прийняття індивідуальних проявів дітей та заохочення їх до вільного емоційного самовираження;
- відповідність вправ віковим та індивідуальним можливостям дітей, з урахуванням рівня їхньої рухової активності й емоційної чутливості, при цьому важливим є поступове ускладнення завдань – від наслідування простих рухів до самостійного створення рухових образів та імпровізації;
- систематичність використання вправ, що сприяє накопиченню дитиною різноманітного емоційного досвіду та поступовому розвитку здатності виражати й регулювати власні емоції;
- ігрова мотивація, яка передбачає включення музично-ритмічних завдань у сюжетні, казкові та образні ситуації, близькі й зрозумілі дошкільникам;
- варіативність музичного матеріалу, використання творів різного темпу, динаміки, характеру та образного змісту, що розширює емоційний досвід дітей;
- поєднання відтворювальної та творчої діяльності, коли поряд із виконанням запропонованих рухів дитині надається можливість для самостійного вибору рухів, імпровізації та створення власних образів;
- елементи рефлексії, спрямовані на усвідомлення дітьми власних емоційних переживань через їх словесне, рухове або образне вираження;
- організація групової взаємодії, зокрема парних, колективних вправ, що поєднують емоційне самовираження з розвитком навичок взаємодії та співпраці.

Отже, узагальнюючи висвітлене, зазначу, що музично-ритмічні вправи є ефективним засобом формування емоційної сфери дітей дошкільного віку, оскільки забезпечують природне поєднання музичного сприймання, рухової активності, емоційного переживання та соціальної взаємодії. Ефективність музично-ритмічної діяльності значною мірою залежить від створених педагогічних умов, передусім атмосфери довіри та свободи творчого прояву. Таким чином систематичне включення таких вправ в освітній процес закладів дошкільної освіти сприяє формуванню базової емоційної компетентності та закладає міцне підґрунтя для гармонійної соціалізації та особистісного розвитку вихованців.

Список використаних джерел

1. Бєлкіна Е. В. Формування емоційно-ціннісного ставлення до світу в дітей дошкільного віку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. № 4 (68). С. 3-14.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої ініціативи та емоційного самовираження дошкільників засобами художнього слова й гри. Дошкільне виховання. 2019. № 5. С. 8-12.
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закл. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
4. Піроженко Т. О. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному освітньому просторі : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 272 с.
5. Шевчук А. С. Розвиток музично-рухової творчості дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2003. 20 с.

Оліневич Оксана,
вихователь Хмельницького закладу
дошкільної освіти №32 «Росинка»
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Анотація. *У статті висвітлено практичний досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, які мають порушення мовлення. Наведено конкретні ігрові прийоми, мультимедійні матеріали та етапи організації корекційно-розвивальної роботи, які застосовуються в щоденній практиці. Запропоновано практичні рекомендації для вихователів і фахівців, які працюють із цією категорією дітей.*

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, старший дошкільний вік, порушення мовлення, корекційно-розвивальна робота, мовленнєвий розвиток, гейміфікація, вихователь, ігрові прийоми.*

Сучасну освітню діяльність вихователя дедалі важче уявити без інформаційно-комунікаційних технологій, які поступово стають звичним інструментом у щоденній роботі з дітьми. Особливого значення застосування ІКТ набуває в роботі з дітьми старшого дошкільного віку, які мають порушення мовлення, адже саме цей віковий період є найбільш сприятливим для формування звуковимови, словникового запасу та зв'язного мовлення.

У щоденній педагогічній практиці помітно, що традиційні форми мовленнєвої роботи не завжди дають змогу утримати стійкий інтерес дитини до вправ, особливо якщо дитина невпевнена у власних мовленнєвих можливостях. Натомість інтерактивні ігри, мультимедійні презентації, аудіоказки та мобільні застосунки роблять заняття цікавішими, живішими й дозволяють підійти до кожної дитини індивідуально [1; 2].

Дослідники Р. Гуревич, М. Кадемія та Л. Шевченко розглядають ІКТ як інноваційний засіб організації освітнього процесу, що дає змогу поєднати традиційні методики з можливостями цифрових інструментів [1]. О. Дрижал наголошує, що інформаційно-просвітницьке середовище закладу освіти безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, формуючи в дітей готовність сприймати нову інформацію у звичному для них цифровому форматі [2]. В. Клак підкреслює, що системне застосування ІКТ у дошкільному віці позитивно позначається на розвитку мисленнєвих операцій дитини — аналізу, порівняння, узагальнення, — які тісно пов'язані з мовленнєвим розвитком [3].

У власній практиці ІКТ використовуються за кількома напрямами одночасно: для розвитку звуковимови й фонематичного слуху, збагачення словникового запасу та граматичної будови мовлення, а також для формування зв'язного, послідовного висловлювання. Мультимедійні засоби поєднують зорові, слухові й рухові компоненти сприймання, що особливо важливо для дітей із мовленнєвими порушеннями, у яких часто послаблені увага та слухове сприймання.

У повсякденній роботі активно використовуються спеціалізовані логопедичні програми («Логомер», «Дельфа-142»), ігрові освітні платформи («LearningApps», «АВСуа!»), а також власноруч підготовлені мультимедійні презентації, інтерактивні книги та аудіоказки.

Для розвитку звуковимови застосовується інтерактивна гра «Знайди звук»: дитина обирає картинку із заданим звуком, після чого програма озвучує слово, а дитина повторює його вголос. Анімація та звукові ефекти, що супроводжують правильну відповідь, помітно підвищують бажання дитини повторити вправу ще раз — навіть та дитина, яка зазвичай уникає мовленнєвих завдань, залюбки грає в «Знайди звук» повторно.

Для збагачення лексико-граматичної будови мовлення використовується гра «Підбери пару» — групування предметів за категоріями, добір антонімів і синонімів. Цікавим прийомом стала цифрова версія «Логопедичного лото», у якій дитина на екрані планшета з'єднує картинку зі словом-назвою; така форма роботи подобається дітям більше, ніж паперовий варіант, оскільки правильний вибір одразу підтверджується приємним звуком і рухом персонажа.

Для формування зв'язного мовлення застосовується мультимедійна презентація із серією сюжетних картинок «Як лисичка шукала дім»: дитині пропонується скласти усну розповідь, відповідаючи на уточнювальні запитання («Що сталося спочатку?», «Чому лисичка залишила ліс?»). Спершу більшість дітей обмежувалася короткими репліками на кшталт «Лисичка йде. Будиночок» — проте після кількох занять із використанням анімованих підказок розповіді ставали більш розгорнутими й послідовними.

Окремий прийом — аудіоказки з паузами для повторення реплік персонажів, які допомагають дитині відпрацьовувати інтонацію та темп мовлення в невимушеній, ігровій формі. Ще один улюблений дітьми прийом — артикуляційна гімнастика під короткі відеоролики з мультиплікаційним персонажем, який «показує» вправи для язика й губ; діти охоче наслідують рухи персонажа, навіть не помічаючи, що виконують складну артикуляційну вправу.

Кожне заняття завершується короткою емоційною рефлексією: дитина обирає анімаційного персонажа, що відповідає її «настрою дня», і ділиться враженнями від заняття. Цей простий прийом допомагає утримувати позитивне ставлення дітей до

занять і водночас дає змогу вчасно помітити, якщо якась вправа викликала в дитини труднощі чи дискомфорт.

Власний досвід засвідчує, що результативність корекційно-розвивальної роботи значною мірою залежить від чіткої організації її етапів. У щоденній практиці робота вибудовується за п'ятьма послідовними етапами: діагностичний, підготовчий, основний (формувальний), контрольний та рефлексивний.

На діагностичному етапі за допомогою спостереження та нескладних ігрових завдань визначається, які саме сторони мовлення дитини потребують найбільшої уваги — звуковимова, словниковий запас чи зв'язне мовлення. Підготовчий етап передбачає добір відповідного цифрового інструментарію та поступову адаптацію дитини до роботи з планшетом чи комп'ютером: спершу знайомство відбувається у формі вільної гри, без завдань, аби зняти можливу тривожність.

Основний етап включає цикл занять, побудованих в ігровій формі, із поступовим ускладненням матеріалу — від окремих звуків до речень і невеликих розповідей. На контрольному етапі ті самі ігрові завдання, що використовувалися на початку роботи, пропонуються дитині повторно, що дає змогу побачити, наскільки впевненіше й швидше вона з ними впорається. Рефлексивний етап передбачає обговорення напрацювань із колегами та логопедом, узагальнення вдалих прийомів і коригування подальшої роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Застосування ІКТ у щоденній роботі дає змогу помітити позитивні зміни, які важко досягти виключно традиційними засобами. Значна частина вихованців, які раніше уникали мовленнєвих вправ або виконували їх неохоче, з часом починають самі проситися пограти в «Знайди звук» чи «Підбери пару». Помітно покращується звуковимова саме тих звуків, над якими діти працюють з анімованими підказками: миттєвий звуковий і візуальний відгук програми, вочевидь, допомагає швидше закріпити правильний артикуляційний уклад.

Розповіді дітей за сюжетними картинками поступово стають розгорнутішими та логічнішими, хоча формування зв'язного мовлення, як засвідчує практика, потребує значно тривалішої й систематичнішої роботи, ніж закріплення окремих звуків [4]. Це підтверджує, що ІКТ варто розглядати не як заміну живому спілкуванню педагога з дитиною, а як додатковий, потужний засіб, що урізноманітнює й підсилює традиційну корекційну роботу.

Батьки вихованців неодноразово відзначали, що діти охоче переносять улюблені ігрові прийоми в домашнє середовище — просять повторити вправу на телефоні батьків або самостійно «граються в логопеда» з молодшими братами й сестрами. Це свідчить, що інтерес, сформований на заняттях, зберігається й поза межами закладу освіти, що узгоджується з тезою С. Миронової про важливість активного залучення родини до корекційного процесу [5].

На основі здобутого практичного досвіду можна порадити колегам, які працюють із дітьми з порушенням мовлення, дотримуватися таких орієнтирів:

1) добирати ігрові цифрові прийоми послідовно — від найпростіших завдань на розпізнавання звуків до складніших вправ на побудову розповіді;

2) поєднувати мультимедійні матеріали з живим спілкуванням, обговоренням і повторенням вправ без екрана;

3) використовувати елементи гейміфікації — анімованих персонажів, приємні звукові ефекти, коротку емоційну рефлексію наприкінці заняття — для підтримання стійкої мотивації дитини;

4) рекомендувати батькам прості мобільні застосунки для закріплення навичок удома, узгоджені за змістом і складністю;

5) дотримуватися дозованого й педагогічно виваженого використання технічних засобів, ураховуючи вік дитини та рекомендовану тривалість роботи з екраном.

Практичний досвід застосування інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, які мають порушення мовлення, підтверджує їхню високу педагогічну цінність. Ігрові цифрові прийоми, мультимедійні презентації, аудіоказки та мобільні застосунки, застосовані послідовно й за чіткою етапністю, роблять корекційно-розвивальну роботу цікавішою для дитини, допомагають швидше закріпити правильну звуковимову та поступово формують уміння будувати зв'язне висловлювання. Водночас ІКТ найкраще працюють у поєднанні з живим спілкуванням педагога з дитиною та активною підтримкою родини, а перспективи подальшої роботи вбачаються в розширенні добірки цифрових ігор і поглибленні співпраці з батьками.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.

2. Дрижал О. Інформаційно-просвітницьке середовище дошкільної та загальної середньої освіти Хмельницької області. Молодь і ринок. 2016. № 7. С. 130–134.

3. Клак В. О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку мислення дошкільників. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2019. № 3. С. 56–65.

4. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2014. 104 с.

5. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). URL: http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv (дата звернення 03.01.2025).

Ордін Вікторія,
студентка IV- го курсу
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
Водяна Валентина,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті розглянуто педагогічні можливості залучення дітей дошкільного віку до музичного мистецтва та створення умов для виникнення стійкої зацікавленості музичною діяльністю. Охарактеризовано потенціал слухання музики, співу, музично-ритмічних рухів, інструментального музикування та музично-дидактичних ігор. Визначено основні чинники підтримки інтересу дошкільників: емоційна насиченість занять, доступність музичного матеріалу, можливість творчого вибору, інтеграція різних видів мистецтва та позитивна*

взаємодія з педагогом. Акцентовано, що активна участь дитини у музикуванні сприяє розвитку її музичних здібностей, емоційної культури й творчої ініціативи.

Ключові слова: *дошкільна освіта, музична діяльність, інтерес до музики, музичне виховання, музично-дидактичні ігри, музичне сприймання, вокальна діяльність, музично-ритмічна діяльність, дитяче музикування, творчий розвиток дошкільників.*

Період дошкільного дитинства є важливим етапом становлення естетичного досвіду дитини, її художніх уподобань та ставлення до мистецтва. Особливе місце в цьому процесі належить музиці, яка безпосередньо впливає на емоційну сферу, активізує уяву, сприяє розвитку образного мислення та відкриває можливості для самовираження. Тому одним із важливих завдань музичного виховання є формування бажання слухати, виконувати та творчо осмислювати музику [4; 5].

Позитивні емоції, отримані під час музичної діяльності, можуть стати основою для подальшої зацікавленості дитини. Якщо дошкільник відчуває задоволення від власної участі, він охочіше повторює певні дії, виявляє ініціативу та розширює свій музичний досвід. Отже, важливо організовувати заняття так, щоб дитина була безпосереднім учасником творчого процесу.

Метою дослідження є визначення педагогічних можливостей формування інтересу дітей дошкільного віку до музичної діяльності та окреслення умов, за яких різні форми музикування набувають для дитини емоційної й особистісної значущості.

Одним із продуктивних способів залучення дошкільників до музики є ігрова діяльність. Канарова О., Кузнєцова А. звертають увагу на значення музично-дидактичних ігор у музичному розвитку дітей [4]. Ігрова форма дає змогу поєднати пізнавальні завдання з емоційною та руховою активністю. Розпізнавання темпу, ритму, характеру й настрою музики, порівняння звучання, добір відповідного руху або інструмента перетворюються на доступні дитині ігрові дії. Водночас дошкільник слухає, аналізує, робить вибір та взаємодіє з іншими учасниками. Особливо цінними є завдання, у яких дитина може запропонувати власний варіант руху, звукового супроводу чи музичного рішення.

Важливою умовою підтримки інтересу є музично-розвивальне середовище. Денисюк О. наголошує на значенні різноманітності форм роботи, емоційної насиченості занять і врахування індивідуальних можливостей дошкільників [3]. Надмірна одноманітність або орієнтація виключно на правильність виконання можуть знижувати активність дитини. Натомість доступний репертуар, зміна видів діяльності, творчі завдання та можливість досягти посильного результату створюють позитивний досвід, який підтримує бажання надалі брати участь у музичних заняттях.

Значний потенціал має слухання музики. За Н. Савіновою, цей вид діяльності сприяє збагаченню музичного досвіду дошкільників, розвитку емоційного сприймання та здатності розпізнавати характерні особливості звучання [5]. Дитина поступово вчиться помічати зміни темпу, динаміки, настрою, тембру, пов’язувати музичні враження з певними образами. Щоб слухання не перетворювалося на формальне завдання, доцільно пропонувати дітям передавати свої враження словом, рухом, малюванням або створенням власних образів. Такий особистісний відгук робить музичне сприймання більш осмисленим.

Не менш важливою є вокальна діяльність. Васіна В. А., Середа С. О. відзначають розвивальні можливості співу, який поєднує музичне й мовленнєве сприймання, ритмічну організацію, дихання та емоційну виразність [2]. Колективне виконання сприяє також взаємодії дітей, умінню слухати одне одного та узгоджувати власні дії з діями групи. Для підтримки інтересу доцільно використовувати доступний пісенний репертуар, поєднувати спів із рухами, театралізацією та ігровими прийомами. У такому разі вокальна діяльність набуває характеру спільної творчої події.

Музично-ритмічна діяльність дає дитині можливість виражати музичні враження через рух. За допомогою жестів, міміки та пластики дошкільники передають темп, характер і динаміку музичного твору, розвиваючи при цьому координацію, ритмічність, пластичність та художню уяву [1]. Важливо поступово переходити від простого повторення рухів за педагогом до самостійного вибору способу реагування на музику. Це розширює можливості творчого самовираження й дозволяє залучити до діяльності дітей із різним рівнем музичної підготовленості.

Ще одним засобом активного включення дитини в музику є інструментальне музикування. Використання простих дитячих інструментів створює можливість не тільки слухати, а й самостійно продукувати звук. Дошкільники можуть відтворювати нескладні ритми, супроводжувати пісні, добирати звуки до певного образу або брати участь в ансамблевому виконанні [3]. Особливо важливо надавати дитині можливість вибору: визначити інструмент, запропонувати ритмічний супровід чи виконати невеликий звуковий фрагмент. Така самостійність посилює відчуття причетності до музичного процесу та підтримує інтерес до музикування.

Перспективним є інтегрування музики з іншими видами художньої діяльності. Слухання твору може завершуватися малюванням, руховою імпровізацією, словесним фантазуванням або театралізованою грою. Як зазначається у відповідних педагогічних матеріалах, поєднання музики, руху, слова та інших мистецьких засобів сприяє розвитку творчого мислення, емоційної чутливості й комунікативних умінь [1]. Крім того, різноманітність способів реагування на музику дає змогу враховувати індивідуальні схильності дітей: для одного дошкільника природнішим є рух, для іншого — спів, малювання чи словесне фантазування.

Визначальну роль у цьому процесі відіграє педагог. Васіна В. А., Середа С. О. підкреслюють значення професійної майстерності музичного керівника, який добирає репертуар, організовує діяльність та створює відповідну емоційну атмосферу [2]. Не менш важливо підтримувати дитячу ініціативу, не зводити заняття до відтворення єдиного зразка та доброзичливо ставитися до індивідуальних способів виконання. Ситуація успіху, можливість експериментувати й відчуття психологічної безпеки сприяють формуванню впевненості дитини у власних творчих можливостях.

Висновок. Формування інтересу до музичної діяльності є комплексним процесом, який залежить від змісту музичного досвіду дитини та способів його організації. Слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, дитяче інструментальне музикування й музично-дидактичні ігри створюють різні можливості для емоційного переживання та творчої активності дошкільника. Їх поєднання з іншими видами мистецтва, доступність завдань, варіативність діяльності та підтримка дитячої ініціативи посилюють зацікавленість музикою. Водночас важливою умовою є професійна позиція педагога, який формує атмосферу довіри, заохочує самостійність і допомагає дитині отримати позитивний досвід власної музичної активності. Це створює основу для переходу від ситуативного інтересу до стійкого позитивного ставлення дошкільника до музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Бондар Н. Формування сенсорно-пізнавальної компетенції дитини дошкільного віку засобами музичної діяльності. Заклад дошкільної освіти № 29 міста Житомира /Поради фахівців / Музична скарбничка. URL: https://29.zdo.zhitomir.ua/formuvannya-sensorno-piznavalnoyi-kompetencziyi-dytyny-doshkilnogo-viku-zasobamy-muzychnoyi-diyalnosti/ (дата звернення 06.09.2026.)

2. Васіна В. А., Середа С. О. Виховання дітей засобами музики. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* Педагогічний та психологічний досвід. № 4 (47) /04/2016. URL: https://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2016/4/09.pdf?utm_source=chatgpt.com

3. Денисюк О. Сучасні форми, методи та засоби формування мистецько-творчої компетентності дошкільників: музична діяльність. Скарбничка педагогічних знахідок. Квасилівський ЗДО. URL: http://leleka.rv.ua/metody-ta-pryyomy-formuvannya-muzychnoyi-diyal-nosti-doshkil-nykiv.-skarbnychka-pedagogichnyh-znahidok.html?utm_source=chatgpt.com . (дата звернення 01.09.2026)
4. Канарова О., Кузнєцова А. Музично-дидактичні ігри та їх значення у розвитку музично-ритмічних здібностей дітей молодшого дошкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. № 2 (31)' 2023. С. 84–89. URL: https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/download/3214/3642/
5. Савінова Н. Види музичної діяльності дошкільників: особливості та значення. *Музичний керівник*, №3, 2025. https://emuzker.expertus.com.ua/10021560 (дата звернення 06.09.2026)

Папернова Тетяна,
завідувач навчального відділу
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЗДО: ВІД ЦИФРОВИХ НАВИЧОК ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Анотація. *У статті розглянуто інформаційно-комунікаційну компетентність (ІК-компетентність) педагога закладу дошкільної освіти (ЗДО) як важливу складову його професійного саморозвитку в умовах цифрової трансформації освіти. Обґрунтовано дошкільну специфіку розвитку цієї компетентності та запропоновано модель її взаємозв'язку з професійним саморозвитком педагога ЗДО, що передбачає послідовний рух від професійної потреби до пошуку інформації, створення й застосування цифрового педагогічного рішення, рефлексії та подальшого професійного зростання.*

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційна компетентність, цифрова компетентність, професійний саморозвиток, педагог ЗДО, цифрове середовище, цифрові інструменти, професійний розвиток, цифрова безпека.*

Специфіка професійної діяльності педагога закладу дошкільної освіти зумовлює особливі вимоги до інформаційно-комунікаційної компетентності. На відміну від педагогів інших рівнів освіти, вихователь працює з дітьми раннього та дошкільного віку, для яких безпосередня емоційна, предметно-практична та ігрова взаємодія залишається провідною. Тому цифрові технології у дошкільній освіті не можуть розглядатися як заміна живого спілкування, рухової активності, гри, творчої діяльності чи дослідницької взаємодії дитини з навколишнім світом. Їх педагогічна цінність визначається тим, наскільки вони доповнюють і збагачують освітній процес.

У зв'язку з цим інформаційно-комунікаційна компетентність педагога ЗДО передбачає не просто технічну здатність користуватися цифровими пристроями та сервісами, а сформованість педагогічного цифрового мислення — здатності визначати доцільність, безпечність і педагогічну цінність конкретного цифрового рішення.

Особливого значення набуває цифрове освітнє середовище закладу дошкільної освіти. Воно охоплює сукупність цифрових ресурсів, інструментів, засобів комунікації та інформаційних практик, які використовуються педагогами, адміністрацією та батьками. Це можуть бути електронні інформаційні ресурси закладу, освітні

платформи, хмарні сховища, цифрові бібліотеки, сервіси для створення дидактичних матеріалів, засоби відеозв'язку, електронні форми комунікації з батьками.

Важливо, щоб цифрове середовище ЗДО було не набором розрізнених сервісів, а цілісним педагогічним простором, у якому цифрові інструменти підпорядковані освітнім цілям, принципам безпеки, віковим особливостям дітей та потребам педагогів і батьків.

Одним із ключових напрямів застосування інформаційно-комунікаційної компетентності вихователя є взаємодія з батьками. Сучасні батьки очікують від закладу дошкільної освіти оперативної, доступної та зрозумілої інформації про організацію освітнього процесу, розвиток і досягнення дитини, рекомендації щодо підтримки її розвитку в домашньому середовищі.

Цифрові засоби відкривають додаткові можливості для такої взаємодії. Педагог може створювати електронні пам'ятки, інфографіку, короткі відеорекомендації, презентації, тематичні добірки ресурсів, електронні консультації, опитування та форми зворотного зв'язку. Це дає змогу перейти від переважно інформаційної моделі взаємодії «педагог повідомляє — батьки отримують» до партнерської моделі «педагог — батьки — дитина».

Наприклад, після проведення тематичного тижня вихователь може не обмежуватися повідомленням про його зміст, а запропонувати батькам невелику цифрову добірку: фотографії дитячих робіт (за умови дотримання правил конфіденційності), короткі рекомендації щодо продовження теми вдома, ігрові завдання та запитання для спільного обговорення з дитиною. У такому випадку цифровий ресурс стає засобом продовження освітньої взаємодії за межами групи.

Водночас цифрова комунікація з батьками потребує високого рівня професійної культури. Педагог має враховувати конфіденційність інформації, дотримуватися етичних норм, уникати надмірної цифрової комунікації, не допускати публічного порівняння дітей, обережно працювати з фото- та відеоматеріалами, а також забезпечувати доступність інформації для батьків із різним рівнем цифрової грамотності.

Окремим і надзвичайно важливим напрямом ІК-компетентності вихователя є цифрова безпека дитини. Педагог ЗДО має усвідомлювати, що цифрова безпека охоплює не лише технічний захист пристроїв, а й захист персональних даних, приватності, цифрового образу дитини, безпечне використання фото- та відеоматеріалів, запобігання доступу до неприйнятного контенту та формування у дітей перших навичок безпечної поведінки в цифровому середовищі.

Для дошкільного віку особливо важливо, щоб правила цифрової безпеки не подавалися як абстрактні заборони. Вони мають інтегруватися в доступні для дитини життєві ситуації: «не повідомляємо незнайомцям особисту інформацію», «не відкриваємо невідомі повідомлення», «звертаємося до дорослого, якщо щось налякало або здивувало», «користуємося пристроями разом із дорослими», «бережемо свої та чужі фотографії».

Отже, педагог стає для дитини не лише організатором освітньої діяльності, а й моделлю відповідальної цифрової поведінки. Саме тому його власна інформаційно-комунікаційна компетентність має безпосередній виховний вплив.

Ще одним перспективним напрямом є створення вихователем авторських цифрових матеріалів. У процесі професійного саморозвитку педагог поступово переходить від використання готового цифрового контенту до його адаптації та створення відповідно до конкретних потреб своєї групи.

До таких матеріалів можуть належати:

- інтерактивні дидактичні ігри;
- цифрові картки та тематичні добірки;
- авторські презентації;

- відео- та аудіоматеріали;
- електронні пам’ятки для батьків;
- цифрові алгоритми та візуальні інструкції;
- інтерактивні казки;
- матеріали для мовленнєвого, пізнавального, художньо-естетичного та соціально-емоційного розвитку дітей;
- цифрове портфоліо професійних напрацювань педагога.

Створення власного цифрового продукту має важливе значення для професійного саморозвитку, оскільки вимагає від педагога аналізувати освітню проблему, визначати мету, добирати зміст, обирати відповідний цифровий інструмент, прогнозувати результат та здійснювати рефлексію після використання матеріалу.

Таким чином, процес створення цифрового продукту можна розглядати як своєрідний мікроцикл професійного саморозвитку:

професійна проблема → педагогічна мета → пошук інформації → вибір цифрового інструменту → створення продукту → апробація → аналіз результату → удосконалення.

Саме ця послідовність перетворює цифрову активність на професійне навчання.

Узагальнення теоретичних положень та практичних аспектів професійної діяльності дає можливість запропонувати модель взаємозв’язку інформаційно-комунікаційної компетентності та професійного саморозвитку педагога закладу дошкільної освіти.

Модель ґрунтується на розумінні того, що ІК-компетентність не є кінцевим результатом навчання педагога. Вона виступає ресурсом, механізмом і водночас середовищем його професійного саморозвитку.

Модель можна представити у вигляді п’яти взаємопов’язаних блоків:

1. Професійна потреба (виявлення педагогом проблеми, труднощів або нових професійних завдань).

↓

2. Інформаційний пошук і цифрова взаємодія (пошук професійної інформації, участь в онлайн-навчанні, комунікація з колегами, робота з цифровими освітніми ресурсами)

↓

3. **Цифрове педагогічне рішення** (вибір або створення цифрового інструменту чи авторського освітнього продукту відповідно до потреб дітей, батьків та освітнього процесу).

↓

4. Практичне застосування і рефлексія (апробація, спостереження за результатами, отримання зворотного зв’язку, самооцінювання)

↓

5. **Професійне зростання** (оновлення знань, розвиток педагогічної майстерності, розширення цифрового досвіду, формування нових професійних потреб)

У компактному вигляді модель можна подати так:

ПРОФЕСІЙНА ПОТРЕБА

↓

ПОШУК ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ

↓

ВИБІР / СТВОРЕННЯ ЦИФРОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО РІШЕННЯ

↓

ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ

↓

РЕФЛЕКСІЯ ТА САМООЦІНЮВАННЯ

↓

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК

↺

НОВА ПРОФЕСІЙНА ПОТРЕБА

Відповідно, центральною ланкою моделі є не цифровий інструмент, а професійна потреба педагога. Це принципово важливо: технологія має обиратися не тому, що вона є сучасною або популярною, а тому, що допомагає розв'язати конкретне педагогічне завдання.

Запропонована модель може бути використана в системі післядипломної педагогічної освіти як основа для конструювання практичних завдань, тренінгів, майстер-класів та індивідуальних освітніх траєкторій педагогів ЗДО.

Наприклад, завдання для слухача курсів підвищення кваліфікації може мати таку логіку:

«Визнач професійну проблему → знайди три цифрові способи її вирішення → обґрунтуй вибір → створи власний цифровий продукт → апробуй його → отримай зворотний зв'язок → здійсни рефлексію → визнач наступний крок професійного розвитку».

Такий формат змінює саму логіку підвищення кваліфікації. Педагог не просто засвоює інформацію про цифрові технології, а проходить повний цикл професійного саморозвитку.

Особливого значення модель набуває для роботи з педагогами, які мають різний рівень цифрової компетентності. Для одних професійною потребою може бути опанування базового цифрового інструменту, для інших — створення авторського контенту, організація цифрової взаємодії з батьками або розроблення системи цифрового професійного портфоліо.

Тому диференціація та персоналізація навчання в системі післядипломної освіти є важливою умовою ефективного розвитку ІК-компетентності.

Система післядипломної педагогічної освіти має забезпечити перехід від моделі «навчити користуватися цифровим сервісом» до моделі «навчити самостійно знаходити цифрові рішення для професійних завдань».

У цьому контексті викладач закладу післядипломної педагогічної освіти виступає не лише транслятором цифрових знань, а фасилітатором професійного саморозвитку. Його завдання полягає у створенні освітніх ситуацій, у яких педагог може експериментувати, ставити запитання, створювати власний продукт, отримувати зворотний зв'язок та здійснювати рефлексію.

Доцільним є використання таких форм роботи:

- цифрові майстерні;
- практикуми зі створення авторського контенту;
- професійні челенджі;
- мікрокурси та мікронавчання;
- взаємооцінювання цифрових продуктів;
- професійні онлайн-спільноти;
- цифрове портфоліо;
- педагогічні кейси;
- рефлексивні щоденники;
- індивідуальні траєкторії цифрового професійного розвитку.

У такій системі результатом підвищення кваліфікації стає не кількість опанованих сервісів, а здатність педагога самостійно продовжувати професійне навчання після завершення організованого курсу.

Отже, інформаційно-комунікаційна компетентність педагога ЗДО має розглядатися як динамічна система, яка розвивається разом із професійними потребами, освітнім середовищем та технологічними можливостями. Її найвища цінність полягає не у володінні певним набором цифрових інструментів, а у формуванні готовності педагога навчатися протягом професійного життя, критично оцінювати нові можливості, створювати власні педагогічні рішення та відповідально використовувати цифрові технології в інтересах дитини.

Наш досвід роботи з педагогами закладів дошкільної освіти на курсах підвищення кваліфікації у КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» дає підстави стверджувати, що інформаційно-комунікаційна компетентність є не лише складовою професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти, а важливим ресурсом його безперервного професійного саморозвитку. Її зміст визначається специфікою дошкільної освіти та охоплює здатність педагога критично працювати з інформацією, здійснювати професійну цифрову комунікацію, створювати й використовувати цифрові освітні матеріали, забезпечувати цифрову безпеку дітей, ефективно взаємодіяти з батьками та здійснювати професійну рефлексію.

Особливого значення набуває здатність педагога ЗДО створювати власні цифрові продукти. Така діяльність забезпечує перехід від споживання готового контенту до його творчого педагогічного конструювання та водночас стимулює професійний аналіз, самооцінювання й пошук нових способів вирішення освітніх завдань.

Запропонована модель «ІК-компетентність → професійний саморозвиток педагога ЗДО» ґрунтується на циклічному взаємозв’язку професійної потреби, інформаційного пошуку, цифрового педагогічного рішення, практичного застосування, рефлексії та професійного зростання. Її принциповою особливістю є визначення професійної потреби як відправної точки цифрового розвитку: цифровий інструмент розглядається не як самоціль, а як засіб розв’язання конкретного педагогічного завдання.

Реалізація цієї моделі в системі післядипломної педагогічної освіти передбачає перехід від фрагментарного навчання роботи з окремими цифровими сервісами до практикоорієнтованого розвитку здатності педагога самостійно визначати професійні потреби, знаходити інформаційні ресурси, створювати цифрові педагогічні рішення, апробувати їх, здійснювати рефлексію та планувати подальший професійний розвиток.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні діагностичного інструментарію для визначення рівнів інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів ЗДО, критеріїв оцінювання авторських цифрових освітніх продуктів та практичного алгоритму побудови індивідуальної траєкторії цифрового професійного саморозвитку педагога.

Список використаних джерел

1. Назаренко Г. А. Розвиток професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2019. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3214 (дата звернення: 02.09.2026).

2. Міністерство цифрової трансформації України. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України. Київ, 2021. URL: https://osvita.diia.gov.ua/ (дата звернення: 02.09.2026).

3. Міністерство освіти і науки України. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності. Київ, 2026. URL: https://mon.gov.ua/ (дата звернення: 02.09.2026).

4. Гуменний О. Д., Зеленська О. М., Марченко О. Г. Методичні засади розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників закладів освіти: практичні орієнтири та інструменти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 22. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17214022.

***Погрібняк Ніна**,*
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Комунального закладу «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

КАРТИНА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

***Анотація.** Формування мовленнєвої компетентності є одним із пріоритетних завдань закладів дошкільної освіти. У Державному стандарті дошкільної освіти мовленнєву компетентність визначено як здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів, а також наголошується на взаємопов'язаності та взаємозалежності всіх складників мовленнєвої компетентності: фонетичного, лексичного, граматичного, діалогічного, монологічного [5].*

А М. Богуш мовленнєву компетентність визначає як вміння дитини адекватно, доречно й практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, висловлювати свої думки, бажання, наміри, використовуючи як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи), інтонаційні засоби виразності мовлення [1].

Н.В. Гавриш вважає, що розвиток мовлення дитини у Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) справедливо подано як один з основних освітніх напрямів і саме акцент зроблено не на розв'язанні окремих завдань, а на цілісному підході до формування мовленнєвої компетентності (в єдності всіх її складових) як одного з ключових критеріїв і водночас вагомої умови становлення мовленнєвої особистості дошкільника [2].

Вітчизняними вченими доведено, що високий рівень мовленнєвої активності дітей на заняттях забезпечується завдяки доцільно дібраним засобам стимулювання мовлення.

Серед добре відомих засобів таких як: схеми, інтелектуальні карти, коректурні таблиці, ілюстрації, листівки тощо, особливе значення має картина, як один із головних засобів навчання та виховання дітей. У закладі дошкільної освіти використовують сюжетні, предметні та художні картини.

Слід зазначити, що К.Д. Ушинський високо оцінив значення предметної картинки для словникової роботи. Педагог довів, що предметні та сюжетні дидактичні картинки допомагають дитині зрозуміти довкілля, краще запам’ятовувати слова, зрозуміти зміст події про яку повідомляє педагог, використовуючи картину. Він вважав, що картинка є чудодійним педагогом, який навчає дитину легко й просто і саме картина буде сприяти виправленню неправильного мовлення.

Вивчаючи лінгводидактичну спадщину С. Ф. Русової, нами було виокремлено педагогічні поради щодо використання картини в роботі з дітьми, які не втратили своєї актуальності й сьогодні. Зокрема, це методика навчання дітей розповіді за сюжетними та дидактичними картинами. Вчена рекомендує: послідовність використання картин,

бесіди за змістом картин, складання розповідей із привнесенням власного досвіду до змісту картини, складання дітьми розповіді за опорними словами, завершення розповіді вихователя, придумування початку та кінцівки казки. Ці методи є провідними і в сучасних закладах дошкільної освіти [3].

Вітчизняні науковці (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, М.Д. Івашиніна та інш.) довели, що ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є художня картина яка мотивує дитину до складання розповіді про персонажів, чарівну природу рідного краю, про зображену ситуацію, активізує життєвий досвід дитини. У дітей з'являється потреба висловитись, розповідати про свої спостереження, враження тощо.

Зокрема, А.М. Богуш вважає, що *о*сновна мета у процесі розглядання репродукцій художніх картин – вплинути на почуття дітей, викликати позитивні емоції, хороший настрій, естетичне задоволення; збагатити словник дітей епітетами, образними виразами, пропонує розглядання репродукцій художніх картин поєднувати з читанням художніх творів, віршів, бо саме це буде підсилювати емоційний вплив на дітей. Вченою також визначено низку чинників, що впливають на глибину та адекватність сприймання дітьми картин, а саме: рівень розвитку художньо-естетичного сприймання дитини, її життєвий та художній досвід, доступність для розуміння змісту і тематики картини, а також правильна організація роботи. Визначальним, на думку А.М. Богуш, є те, що у процесі ознайомлення дітей з живописом розв'язуються такі завдання: а) формування здатності художнього бачення картини; б) формування цілісного сприймання її змісту; в) розвиток естетичних уявлень і почуттів; г) виховання оцінювального сприймання змісту картини; д) збагачення словника яскравими образними виразами, епітетами, метафорами, порівняннями; е) розвиток зв'язного мовлення [1].

Н.В. Гавриш у своїх дослідженнях виокремлює твори живопису як один з головних атрибутів освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та зазначає, що картини необхідно застосовувати як засіб розумового, естетичного та мовленнєвого розвитку.

Отже, вченими доведено, що під час використання творів живопису в роботі з дітьми дошкільного віку педагог розвиває не лише технічні уміння, а й особистісну культуру дошкільника, закладену образотворчим мистецтвом як одним з найвпливовіших засобів розвитку, навчання та виховання. Діти дошкільного віку сприймають живопис по іншому, ніж дорослі, розуміють відповідно до свого життєвого досвіду, висловлюючи при цьому власну думку, враження.

На нашу думку, твори живопису – це один із ефективних засобів формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, що відбувається під впливом естетичного сприймання, почуттів та є основним фундаментом розвитку мовлення дітей. Щоб твори живопису мали розвивальний та виховний вплив, дорослі мають стати посередниками між мистецтвом і дитиною.[4].

З метою вивчення використання картини в освітньому процесі закладу дошкільної освіти (далі по тексту – ЗДО), нами було проведено опитування серед вихователів.

В анкетуванні взяли участь 357 вихователів ЗДО м. Запоріжжя та Запорізької області.

У процесі анкетування ми мали намір з'ясувати, чи достатня увага з боку вихователів приділяється використанню дидактичної та художньої картини як засобу формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку.

Аналізуючи дані нашого дослідження, ми отримали такі результати.

На запитання «З якою метою використовуєте художню картину в освітньому процесі ЗДО», отримали такі відповіді: для збагачення словника – 3,4%; розвитку

зв'язного мовлення – 37,7%; розвитку позитивних емоцій – 3,8%; розвитку естетичних почуттів –15,7%; ознайомлення з образотворчим мистецтвом–19,1%.

Відповіді на це запитання доводять, що більшість вихователів розуміють, що використання картин в освітньому процесі сприяють розвитку зв'язного мовлення. Проте, лише 3,4 % вказали, що використовують картину для збагачення словника дітей. Це свідчить про те, що більшість вихователів недооцінюють важливість художньої картини саме у збагаченні словника дітей. Слід зазначити, що репродукції художніх картин особливо впливають на збагачення словника епітетами, метафорами, порівняннями та яскравими образними виразами.

Наступне запитання передбачало вказати картини за тематикою, що здебільше використовуються в роботі з дітьми. Вихователі надали перевагу картинам щодо світу природи (91%) та світу предметів (72%). Найменше обрали картини живопису (31%). Відповіді доводять, що вихователі у роботі з дітьми надають перевагу дидактичній картині та не враховують розвивальний потенціал художньої картини.

Відповідаючи на запитання «Чи поєднуєте розглядання репродукцій художніх картин з читанням художніх творів, віршів?». 33% респондентів висловили позитивну думку, 15% респондентів відповіли, що іноді поєднують, а більшість респондентів (52%) відповіли, що не поєднують. Отже, можна зробити висновок, що більшість вихователів ЗДО не враховують, що читання художніх творів у поєднані з розглядом художніх картин підсилює емоційний вплив на дітей та збагачує образне мовлення.

На запитання «Чи забезпечено освітній процес вашого закладу дошкільної освіти репродукціями картин українських художників?» Лише 8% вказали на наявність картин, а 92% вказали про їхню відсутність.

Отже, означена проблема потребує підвищення професійного рівня вихователів у процесі самоосвіти, а також організації та проведення методичних заходів у закладах дошкільної освіти щодо методики використання репродукцій художніх картин з метою формування мовленнєвої компетентності дітей. Потребує також уваги поповнення методичної бази демонстраційними художніми картинами українських та зарубіжних художників для подальшого систематичного та ефективного використання в освітньому процесі ЗДО.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Маліновська Н.В. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку: Підручник // За ред. А.М. Богуш. Київ. «Видавничий Дім «Слово». 2021. 336 с.

2. Гавриш Н.В. Мовлення дитини. Впровадження Базового компоненту дошкільної освіти (нова редакція). Дошкільне виховання. 2021. №3. С. 3-8.

3. Остапенко В.В., Погрібняк Н.В. Гуманістичний вимір педагогічної спадщини Софії Русової: сучасна інтерпретація класичних ідей. «Педагогічні науки та освіта: збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти». 2026.№ 54-55. С. 134-144. URL: https://drive.google.com/file/d/1ksoUQljtKP9k7vdBhwLUHdpOXMBQfCzk/view?usp=sharin

(дата звернення: 03.09.2026).

4. Погрібняк Н.В. Формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку засобами художньої картини. Електронний збірник наукових праць ЗОІППО. 2025. № 1(59). URL: https://drive.google.com/file/d/1dqsIfq4rs5qmFSO_iD85HNhbI9NaxTB3/view (дата звернення: 03.03.2026).

5.Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. Базовий компонент дошкільної освіти.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 №33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text (дата звернення:11.03.2026).

Полякова Ірина,
вихователь ЗДО №3
Слов'янської міської ради
Донецької області

СУЧАСНИЙ ЦИФРОВИЙ ІНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГА: ВИКОРИСТАННЯ BOOK CREATOR В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У тезах розглядаються актуальні питання цифровізації дошкільної освіти та необхідність впровадження сучасних мультимедійних інструментів в освітньому процесі. Особливу увагу приділено сервісу Book Creator як універсальному засобу для розробки інтерактивного навчального контенту. Розкрито методичний потенціал та напрями застосування платформи у закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО), визначено освітні цілі, яких можна досягти за її допомогою. На практичному прикладі авторської книжки-квесту «Літні пригоди Сонячного Зайчика» продемонстровано поетапну реалізацію інтерактивних вправ для розвитку мовлення, логіки, пам'яті та слухового сприйняття дошкільнят.*

Ключові слова: *Book Creator, дошкільна освіта, інтерактивна книжка, цифрові інструменти, інтерактивний квест, розвиток дошкільнят, мультимедійні технології.*

Сьогодення висуває нові вимоги до організації освітнього простору в ЗДО. Сучасні діти (покоління «цифрових аборигенів») з раннього віку оточені ґаджетами, інформаційними потоками та динамічним візуальним контентом. У таких умовах традиційні наочні посібники та методи подачі матеріалу часто втрачають свою привабливість і не забезпечують належного рівня залученості малюків.

Тому перед педагогом постає завдання не просто використовувати цифрові технології, а інтегрувати їх в освітній процес так, щоб вони відповідали віковим особливостям дітей, підтримували їхню активність, допитливість і бажання пізнавати. У цьому контексті особливої актуальності набуває використання Book Creator, який дає змогу створювати інтерактивний, візуально привабливий та змістовно насичений освітній контент, адаптований до визначених освітніх завдань.

Основними аспектами доцільності використання Book Creator в освітньому процесі ЗДО є:

- *емоційно-мотиваційне залучення* – інтерактивний формат цифрових посібників сприяє активізації пізнавального інтересу дітей, перетворюючи сприймання навчального матеріалу на захопливу діяльність;
- *забезпечення дистанційного та змішаного навчання* – платформа дає педагогові можливість створювати й використовувати доступний цифровий освітній контент під час онлайн-взаємодії та для самостійного опрацювання матеріалу дитиною разом із батьками;
- *реалізація принципів наочності та мультисенсорності* – поєднання тексту, зображень, аудіо, відео та інтерактивних елементів сприяє залученню різних каналів сприймання інформації та робить освітній матеріал доступнішим для дітей дошкільного віку;
- *підтримка інклюзивності та індивідуалізації* – можливість адаптувати зміст, спосіб подання та темп опрацювання матеріалу створює умови для врахування

індивідуальних освітніх потреб кожної дитини, зокрема дітей з особливими освітніми потребами.

Book Creator – мультимедійна вебплатформа для створення електронних інтерактивних книг, посібників, коміксів та інших цифрових навчальних матеріалів. Платформа має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс і функціональні можливості для поєднання тексту, зображень, аудіо, відео, малюнків та інтерактивних елементів в одному цифровому ресурсі. Такі можливості дають змогу педагогові створювати власні освітні матеріали відповідно до визначеної мети, віку дітей, тематики та змісту освітньої діяльності.

Потенціал Book Creator у ЗДО не обмежується лише проведенням стандартних підсумкових чи тематичних занять. Цей інструмент має широкий спектр інтеграції у різні напрями роботи педагога:

- *електронне портфоліо дитини або групи* – систематизація творчих робіт, аудіозаписів, фотографій та відеофрагментів, що дає змогу відображати індивідуальну динаміку розвитку та досягнення дитини протягом року;
- *адаптаційні книжки для дітей, які вперше відвідують ЗДО* – створення книг із фотографіями дитячого садка, вихователів, режимних моментів та іграшок, що допомагає малюкам швидше звикнути до нового середовища;
- *авторські казки та психотерапевтичні історії* – розробка казок для подолання дитячих страхів, агресії, капризів або для засвоєння правил безпечної поведінки;
- *проєктна діяльність та спільна творчість* – створення цифрових книг разом із дітьми та батьками на різноманітні теми, наприклад: «Професії наших батьків», «Мій домашній улюбленець», «Червона книга нашого краю»;
- *інтерактивні кулінарні та майстер-класові карти* – створення покрокових схем створення виробок, малюнків, апликацій або приготування простих страв із фото- та відеопідказками;
- *візуалізовані правила групи та методичні посібники для батьків* – створення наочних порад щодо розвитку мовлення, дрібної моторики, пізнавальної активності та підготовки дитини до школи, доступні для перегляду з будь-якого смартфона.

Використання платформи дозволяє педагогу комплексно вирішувати завдання Базового компонента дошкільної освіти:

- *мовленнєвий розвиток* – збагачення словникового запасу, стимулювання зв'язного мовлення (через складання розповідей за картинками, озвучення персонажів), розвиток фонематичного слуху за допомогою аудіозаписів;
- *пізнавальний розвиток* – формування уявлень про навколишній світ, природу, предмети та явища через інтерактивну взаємодію з освітнім контентом;
- *логіко-математичний розвиток* – виконання завдань на лічбу, порівняння, класифікацію, визначення послідовності, орієнтування у просторі, встановлення причинно-наслідкових зв’язків та розв'язанню логічних завдань;
- *формування цифрової грамотності* – ознайомлення дітей із базовими правилами безпечної та корисної взаємодії з цифровими пристроями (натискання, вибір, навігація);
- *розвиток емоційно-вольової сфери та соціалізації* – розвиток емпатії, навичок активного слухання, вміння аналізувати вчинки героїв та співпереживати їм;
- *розвиток креативності та уяви* – стимулювання фантазії під час вигадування власних сюжетів, малювання прямо у додатку чи складання пазлів.

Для підвищення естетичності та функціональності книг доцільно використовувати Book Creator у зв'язку з додатковими сервісами:

Canva – для створення відео та «оживлення» статичних персонажів;

PowerPoint – для редагування зображень, вилучення фону;

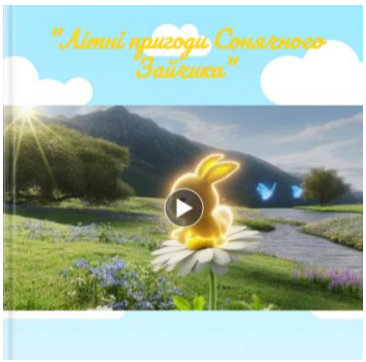
Штучний інтелект (Gemini, Copilot) – для генерування ідей, казок, віршів та унікальних малюнків;

Jigsaw Planet, LearningApps, *Wordwall* – для створення та інтеграції дидактичних ігор, пазлів та вправ безпосередньо у сторінки книги.

Поєднання Book Creator з іншими цифровими сервісами розширює можливості педагога щодо створення різноманітного та адаптованого освітнього контенту.

Розглянемо практичну реалізацію зазначених можливостей на прикладі інтерактивної книжки-квесту *«Літні пригоди Сонячного Зайчика»*, створеної в Book Creator.

Структура квесту та його педагогічне наповнення:



Мотиваційний старт (Ожила обкладинка): на обкладинці Зайчик, «оживлений» за допомогою сервісу Canva, звертається до дітей із відеовітанням та запрошує у подорож.

Вправа на логіку та аналіз «Збираємось у похід»: дитина не просто слухає перелік речей, а сама натискає на інтерактивні предмети, обираючи лише ті, які дійсно знадобляться влітку на природі.



Ознайомлення з природою «Загадки погоди»: знайомство з літніми явищами через слухове сприйняття аудіозагадок із візуальними картками-підказками.

Просторова орієнтація «Напрямок до озера»: Зайчик іде плавати, а діти допомагають йому зорієнтуватися в просторі (визначають напрямки «ліворуч», «праворуч», «прямо»).

Концентрація уваги та лічба «Знайди та порахуй»: пошукова гра для заземлення та фокусування уваги, де діти шукають приховані об'єкти та тренують навички лічби.

Соціалізація та розширенне мовлення «Друзі Зайчика»: збирання пазла (через інтегрований сервіс Jigsaw Planet), під час якого дитина описує зовнішність нових друзів героя та вигадує їм ім'я.



Етично-емоційний блок «Казка біля вогнища»: прослуховування аудіоказки про вміння слухати один одного, аналіз ситуації та формування етичних висновків.

Слуховий гнозис «Звуки природи»: вправа на розпізнавання реальних звуків довкілля (шум дощу, спів птахів, шелест листя) та їх співвіднесення з відповідними малюнками.

Алгоритмічне мислення та практична діяльність: ознайомлення з покроковим алгоритмом створення власного «сонячного зайчика» за допомогою дзеркала та світла.

Підсумкова рефлексія та зоровий аналіз «Чия це тінь?»: розпізнавання тварин за їхніми силуетами для закріплення матеріалу заняття.

Отже, Book Creator має значний потенціал як цифровий інструмент педагога закладу дошкільної освіти. Для того щоб інтерактивна книжка була справді цікавою, захопливою та мала високу освітню цінність, вона повинна містити багато різних

елементів взаємодії: звуки, рух, вибір дій, логічні завдання, а також яскраві, естетичні ілюстрації, що приваблюють дитину з першого погляду.

Book Creator довів свою ефективність як інструмент, що перетворює традиційний процес навчання на захопливу дидактичну гру. Його використання дозволяє педагогу:

- поєднати гру, мультимедіа та навчання в єдиному цифровому просторі;
- формувати в дошкільнят увагу, мовлення, логічне мислення, фантазію та елементи цифрової грамотності;
- створювати унікальний, індивідуалізований контент під будь-які освітні завдання.

Впровадження таких інструментів у практику ЗДО є вагомим кроком до створення сучасного, високоякісного та мотивувального освітнього середовища, яке відповідає потребам сучасної дитини.

Список використаних джерел

1. Офіційний сайт BookCreator: https://bookcreator.com/
2. Офіційний сайт Learningapps: https://learningapps.org/
3. Офіційний сайт Canva: https://www.canva.com/uk_ua/signup/
4. Офіційний сайт Jigsaw Planet: https://www.jigsawplanet.com/?lang=ru
5. Офіційний сайт Gemini: https://gemini.google.com/app?utm_source=app_launcher&utm_medium=owned&utm_campaign=base_all
6. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21 (дата звернення: 05.09.202

Пономарьова Марія,
вихователь ЗДО№ 7 «Оленка»
міста Нетішина
Хмельницької області

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. *Статтю присвячено використанню ігрових технологій у медіаосвітньому процесі. Автором представлені ігрові завдання та вправи для дітей дошкільного віку, які можуть бути використані в умовах закладів дошкільної освіти.*

Ключові слова: *медіа, медіакультура, медіаосвіта, медіаграмотність дошкільнят ігрові технології.*

Вступ. Сьогодні інфокомунікаційна координата визначає новітню парадигму розвитку сучасного покоління, покоління, для якого інформаційні технології – невіддільна частина життєвого простору: мобільний телефон, ноут, айпад та інтернет – такі ж важливі елементи їхньої життєдіяльності, як природа та суспільство. Низький рівень медіакультури, значне поширення низькопробної літератури, збіднілий словниковий запас, агресивно-примітивна лексика, що часто-густо насаджується з медіа, – все це сприяє наближенню катастрофи, не менш небезпечної, ніж довкільна.

У зв'язку з поширенням медійних загроз у сучасному українському суспільстві (маніпуляції свідомістю, фейкові повідомлення, небезпечні знайомства, виникнення залежності від нових медіа, провокування агресії, жорстокості, насильства тощо) набуває актуальності медіаосвіта, передусім для дітей, оскільки постійно знижується вік дитини, коли вона вперше контактує із засобами масової комунікації. Зважаючи на посилений інтерес дітей до цифрових засобів, небезпеку сучасної медіатехніки для дитячого розвитку, розпочинати формувати медіаграмотність доцільно ще в дошкіллі. Необхідність здійснення ранньої медіаосвіти пояснюється тим, що пізніше в підлітків доводиться вже змінювати стиль поведінки в медіасередовищі, тобто перевиховувати дитину, трансформувати навички медіаграмотної поведінки. Зробити це значно складніше, ніж зразу правильно організувати медіа освітню діяльність. У дошкіллі медіаграмотність сприймається не як предмет, а як спосіб життя.

Основна частина. Наш світ змінюється і глобалізується. З появою телебачення, комп'ютерних технологій доступ до інформації став набагато доступнішим для багатьох верств населення. У тому числі й для дітей старшого дошкільного віку. Все частіше ми можемо спостерігати дітей з гаджетами у руках. Тому дуже важливо розвивати вміння фільтрувати отриману інформацію з будь-яких джерел. Через це активно впроваджується та модернізується медіаосвіта.

Серед українських вчених питання медіаосвіти досліджували: Н. Ашиток, Н. Гавриш, О. Качури, Р. Кондратенко, О. Кравчишин, К. Крутій, О. Олійник, О. Полєвікова, Ю. Семеняко, О. Соцька, Т. Чашки, О. Янкович тощо. Р. Кондратенко визначила форми й методи роботи вихователя з дітьми у ЗДО: слухання художніх творів із подальшим програванням сюжетів; розгляд картинок та створення своїх творів мистецтва; виконання пізнавальнорозвивальних завдань; створення свого медіапродукту (журналу, газети, листівки). У розвитку дошкільної медіаосвіти вагомими є ідеї класика педагогіки - В. Сухомлинського про використання засобів навчання й виховання особистості дитини.

Впровадження медіаосвіти в закладах дошкільної освіти передбачено у Базовому компоненті (Державний стандарт) дошкільної освіти в Україні у варіативному складнику освітнього напряму «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі.

Державний стандарт дошкільної освіти в новій редакції скеровує педагогів на цілісний підхід до формування дитячої особистості, підготовку її до органічного, безболісного входження до соціуму, природного і предметного довкілля через освоєння основних видів життєдіяльності, а також у напрямку забезпечення реальної наступності та безперервності між дошкільною та початковою ланками, інтеграції родинного і суспільного виховання.

«Становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. В умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства» [1].

Однією з актуальних проблем сучасної теорії і практики дошкільної освіти є інтеграція медіаосвіти у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу для урізноманітнення форм організації освітнього процесу засобами медіаосвіти дошкільників і повноцінного розвитку й формування освітніх компетенцій дошкільника-випускника. «Набуття різних видів компетенцій дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності (ігровій – провідній для дітей дошкільного віку; руховій; природничій; предметній; образотворчій, музичній, театральній, літературній; сенсорно-пізнавальній і математичній; мовленнєвій; соціокультурній та ін.) і вимагає практичного засвоєння дитиною системи елементарних (доступних) знань про себе та

довкілля, моральних цінностей, уміння доречно застосовувати набуту інформацію. Життєво компетентний дошкільник поводиться самостійно і конструктивно в різних соціальних і життєвих ситуаціях» [1].

У 2010 році була розроблена «Концепція впровадження медіаосвіти в Україні». У 2016 році була випущена нова редакція зазначеної концепції. У «Концепції впровадження медіаосвіти зазначено»:

1. Впровадження медіаосвіти у закладах дошкільної освіти спрямовано на збалансований естетичний та інтелектуальний розвиток особистості дитини (включаючи різні форми інтелекту, зокрема емоційний, соціальний і практичний інтелект).

2. Забезпечення її захисту від агресивного медіасередовища (у тому числі від інформаційного «сміття», не відповідних віковим можливостям психіки дитини інформаційних впливів, зокрема продукції, що містить елементи насильства, жахів, еротики).

3. Уміння орієнтуватись, вибрати й використовувати адаптовану відповідно до вікових норм медіапродукцію [6].

Серед українських вчених питання медіаосвіти досліджували: Н. Ашиток, Н. Гавриш, О. Качури, Р. Кондратенко, О. Кравчишин, К. Крутій, О. Олійник, О. Полєвікова, Ю. Семеняко, О. Соцька, Т. Чашки, О. Янкович тощо.

Науковці визначили позитивні функції сучасних медіа в дошкільній освіті: дидактична, виховна, діагностична, розважальна тощо. О. Алєксєйчик [21], С. Василюк [2], О. Голюк [3], О. Качура [4], О. Полєвикова, О. Проценко [3] та ін. довели необхідність розвитку медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку через тісну взаємодію вихователів закладу дошкільної освіти з родинами. Проте в працях учених не виявлено діагностичного інструментарію та технології формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку.

Р. Кондратенко визначила форми й методи роботи вихователя з дітьми у ЗДО: слухання художніх творів із подальшим програванням сюжетів; розгляд картинок та створення своїх творів мистецтва; виконання пізнавально-розвивальних завдань; створення свого медіапродукту (журналу, газети, листівки).

У розвитку дошкільної медіаосвіти вагомими є ідеї класика педагогіки - В. Сухомлинського про використання засобів навчання й виховання особистості дитини.

Не дивлячись на активне впровадження медіаосвіти в Україні, ми можемо спостерігати низький рівень медіаграмотності у дітей старшого дошкільного віку, відсутність матеріально-технічної та недостатньо розвинену теоретичну базу. Також важливо враховувати, що медіапростір постійно змінюється, тому освітянам важливо швидко підлаштовуватись під запити суспільства змінюючи та підбираючи найефективніші методи розвитку медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку.

Також зі змінами суспільства змінюються і самі діти, їм вже стають нецікаві старі форми навчання, тому активно вводяться інтерактивні методи навчання з залученням сучасних технологій та різних інформаційних джерел. Саме тому важливим завданням для педагога є підготовка дітей до роботи з цими джерелами, навчити вибрати та використовувати різні види медіапродукції без шкоди для психоемоційного стану дитини.

Особливості формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку пов’язані з рівнем їх психофізичного розвитку, можливістю сприймати та аналізувати інформацію. Через відсутність життєвого досвіду та можливості критичного мислення виникають складнощі у формування медіаграмотності. Однак перевагою є те, що у цьому віці у дітей активно розвивається мислення, різні психічні процеси – тому дітям вдається швидше засвоїти нову інформацію. О. Семенов зазначає: «Мозок дитини складається з клітин двох типів: нейронів, які взаємодіють один з одним і з іншими органами тіла, та гліальних клітин, які забезпечують роботу мозку, а їх кількість

приблизно в 10 разів перевищує кількість нейронів. Швидкими темпами відбувається ріст дендритів та аксонів, постійно утворюються нові синапси» [7, с. 54]. Тому ми можемо зробити висновок, що діти старшого дошкільного віку готові до сприйняття й опрацювання значної кількості інформації. Починаючи зі старшого дошкільного віку діти можуть помічати елементарні причинні залежності та робити певні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, доводити істинність своїх думок, розмірковувати над подіями, які відбуваються в довкіллі. У цьому віці важливо організовувати розвивальні заняття для дітей. Якщо 5–6-річних дошкільників навчають спостерігати та робити висновки (наприклад, розрізняти, які предмети плавають, а які тонуть, за яких умов на зрізаних гілках тополі раніше з'являються листочки, порівнювати форму знаряддя з умовами його використання), у них відбуваються значні зрушення в розвитку мислення. Діти навчаються шукати й встановлювати найістотніші ознаки в предметах і явищах, знаходити істотні залежності, зв'язки між ними, у них швидко розвиваються логічні форми мислення [5, с. 213–214].

Тому ми можемо зробити висновок, що діти старшого дошкільного віку готові до сприйняття й опрацювання значної кількості інформації.

Починаючи зі старшого дошкільного віку діти можуть помічати елементарні причинні залежності та робити певні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, доводити істинність своїх думок, розмірковувати над подіями, які відбуваються в довкіллі. У цьому віці важливо організовувати розвивальні заняття для дітей. Якщо 5–6-річних дошкільників навчають спостерігати та робити висновки (наприклад, розрізняти, які предмети плавають, а які тонуть, за яких умов на зрізаних гілках тополі раніше з'являються листочки, порівнювати форму знаряддя з умовами його використання), у них відбуваються значні зрушення в розвитку мислення. 12 Діти навчаються шукати й встановлювати найістотніші ознаки в предметах і явищах, знаходити істотні залежності, зв'язки між ними, у них швидко розвиваються логічні форми мислення [5, с. 213–214].

Найсуттєвішою особливістю мислення дитини дошкільного віку є пов'язаність із дією перших узагальнень (дитина мислить «діючи»). Наприклад, коли 4–5-річній дитині пропонують визначити спільне і відмінне між м'ячиком і кубиком, їй швидше і легше це зробити, тримаючи їх у руках, і дуже важко – подумки. Особливістю мислення дітей старшого дошкільного віку є його наочність. Коли дитина мислить, вона спирається на свій власний життєвий досвід та спостереження.

Перешкодами у формуванні медіаосвіти у старшому дошкільному віці є: конкретність мислення, легкість піддавання сугестії дітей дошкільного віку. Під час занять з медіаосвіти ми використовуємо різні медіа. Однак дитина не має проводити багато часу біля телевізора та комп'ютера. Тому під час заняття роботу з гаджетами ми маємо мінімізувати. В освітній лінії «Комп'ютерна грамота» зазначається, що дитина має бути обізнаною з комп'ютером, володіти елементарними прийомами роботи ним, дотримуватися правил безпечної поведінки під час роботи з комп'ютером [1]. У старшому дошкільному віці у дітей активно розвиваються всі розумові операції; для них притаманна критичність розуму, здатність об'єктивно оцінювати свої та чужі думки, доводити та перевіряти інформацію. Знаючи особливості мислення та засвоєння інформації дітьми старшого дошкільного віку, ми можемо ефективно підготуватися до занять з медіаосвіти. Під час навчання дітей дошкільного віку важливо пам'ятати, що дитині потрібно закріплювати отриманий матеріал через дію. Це означає, що для дитини важливо не просто почути теоретичний матеріал, а і використати його у практичній діяльності. При підготовці до будь-якого заняття, в тому числі й з формування медіаграмотності важливо пам'ятати, що діти старшого дошкільного віку легше сприймають інформацію через наочність. Тому вихователь має не просто розповідати матеріал, а і підкріплювати його ілюстраціями, схемами, таблицями та ін. Добре якщо вихователь використовує презентації.

Ігрова діяльність виступає важливою умовою розвитку особистісних якостей та новоутворень дітей, сприяє розвитку уваги, пам'яті, мислення, кмітливості тощо. Гра здатна пробудити внутрішні сили дитини, розвивати самостійність, вміння справлятися з проблемами та завданнями. Саме тому педагоги та психологи надають все більш важливого значення використання розвиваючих ігрових технологій у закладах дошкільної освіти..

У реалізації медіаосвіти в закладах дошкільної освіти визначено низку суперечностей між:

– потребою реалізовувати медіаосвітню діяльність та відсутністю загальноприйнятого тезаурусу в цій сфері загалом та в довкіллі зокрема;

– необхідністю формувати медіаграмотність дітей і недостатньою готовністю батьків та вихователів до такої роботи;

– потребою здійснення медіаосвітньої діяльності та відсутністю спеціальної розробленої технології такої роботи.

Методичні прийоми та методи медіаосвіти дітей дошкільного віку засновані на використанні сучасних ігрових технологій. У медіаосвіті дошкільнят широко застосовується досвід провідних зарубіжних країн - Канади, Великобританії та інших. Веселі конкурси та ігри, вікторини, спільні творчі справи, змагання, вигадування кумедних історій, твір віршів чи пісень, розігрування невеликих костюмованих сценок, створення виробів та малюнків – ці заняття викликають живий інтерес. Невипадково у медіа освітній діяльності набули поширення ігри-імпровізації, театралізовані, рольові, сюжетно-рольові та інші ігрові види діяльності на медіа матеріалі.

У ході виконання комплексу ігрових та творчих завдань у структуру яких включаються елементи історії медіа та аналізу медіатворів, можуть успішно вирішуватись основні завдання медіаосвіти дітей дошкільного віку Наприклад, дошкільнят дуже захоплює створення власних медіатекстів на задані чи вільні теми. Ця робота може здійснюватися у вигляді твору, невеликих усних оповідань та розігрування сценок із відомих віршів та казок. Оскільки подібні завдання можуть викликати певні труднощі у дітей, можна запропонувати їм завдання за принципом «розповідь по колу». Діти самі дуже люблять розповідати різні історії і вигадувати їм власні кінцівки. Цей прийом можна активно застосовувати і у процесі медіаутворення.

Для активізації інтересу дошкільнят до виконання завдань та надання їм допомоги у процесі створення власних медіатекстів у процесі медіаосвітнього заняття у групі може бути організована рольова гра на тему взаємин тих самих персонажів. Для цього може використовувати рольова гра: гравці представляють основні теми спілкування та характер взаємовідносин персонажів, що потрапили в різні уявні ситуації. Це завдання можна організувати у мінігрупах по 2-3 особи.

У процесі занять також можливе використання гри-драматизації, до особливостей якої можна віднести відсутність будь-яких зовнішніх атрибутів. Всі предмети та події ігрового сюжету можуть бути уявними чи заміщаються предметами звичайного оточення. У сюжет гри-драматизації можуть включатися творчі ідеї та пропозиції самих учасників. Наприклад, до ігор даного типу на матеріалі медіа відносяться розповіді «від першої особи», інсценування епізодів медіатексту, театралізовані етюди тощо. Це завдання, як правило, не викликає особливих труднощів у дошкільнят, тому що в процесі ігрової діяльності діти досить легко уявляють себе «батьками та дітьми», «продавцями та покупцями», «водіями трамваю та пасажирами» тощо.

1. Граючи певну роль, дитина «вживається» в будь-який образ, наприклад у образ сильного, веселого, хороброго чи хитрого героя – це може бути і чарівник, і цар, і герой-лицар, і прекрасна принцеса і т.д. дає можливість краще проникнути у суть творів медіакультури, наблизитись до авторського задуму того чи іншого медіатексту. Крім того, дитина отримує можливість реалізувати свій творчий потенціал, проявити

вигадку, фантазію, уяву, розвиває соціальні навички, вчиться керувати ситуацією. Поступово в процесі ускладнення сюжетів або правил гри діти все менше орієнтуються на дорослого, більш активно використовують накопичений досвід, починають вносити у гру багато нових творчих елементів. Робота триває у групах по 2-3 особи. Кожна група готує та здійснює на практиці свій варіант епізоду медіа тексту.

Велике значення у реалізації ігрових форм роботи з дошкільнятами на матеріалі медіа мають елементи, що розвивають. Скажімо, ігри на розвиток уваги засобами та на матеріалі творів медіакультури можуть бути найрізноманітнішими за формою, і характером. Можна, наприклад, після перегляду мультфільму звернути увагу дитини на звуки, голоси, предмети, емоційний стан персонажів, зміни, які відбуваються одночасно із зміною кадрів. Істотну допомогу у цій роботі можуть надати питання вихователя, наприклад «Що нового з'явилося у кадрі?», «Які звуки було чути?» і т. д. Прикладами таких ігор можуть служити такі види завдань: «Фотографія за вікном», «Що навіщо?» та інші.

Наприклад, ігрова вправа «Фотографія за вікном» спрямована на розвиток спостережливості та уваги. За командою вихователя гравцям пропонується подивитися у вікно кілька секунд, після чого вони мають розповісти, що побачили. При цьому побачену за вікном картину потрібно прагнути описати словами якнайточніше, ніби фотографуючи. Потім завдання ускладнюється, і дітям пропонується уявити, що все побачене за вікном – один кадр із фільму, до якого необхідно придумати початок та кінець.

Гра «Що за чим» спрямована на розвиток умінь інтерпретувати змістовий екранний медіатекст. Тут можна використати заздалегідь заготовлені ілюстрації до того чи іншого фільму. Виконуючи ігрове завдання, дітям необхідно розташувати картинки у певній послідовності (відповідно до розвитку конкретного сюжету).

«Стара казка на новий лад» - ще одна гра, що розвиває творчу уяву, фантазію та артистичні здібності дітей, що викликає бурю позитивних емоцій. В основу сюжету може бути покладений будь-який фільм. Завдання граючих полягає в тому, щоб інсценувати відомі історії, наприклад «Попелюшка», «Спляча красуня» тощо.

«Опиши героя фільму» – ігрове завдання, що розвиває творчу уяву, мислення та мовлення дитини. Як правило, описуючи відомих героїв з художніх та мультиплікаційних фільмів, діти дають їм неоднозначні оцінки. Коли учасниками буде обрано персонажів для опису, можна запропонувати їм підібрати відповідні епітети, які найбільше підходять, наприклад розумний, добрий, дурний, веселий, хвалькуватий, жадібний, смішний і т. д. Потім можна попросити гравців розповісти про ті вчинки головних героїв, які їм сподобалися, і тих, які не сподобалися, пояснивши свій вибір.

Є інші варіанти цього завдання: можна запропонувати учасникам розповісти, що б вони зробили, якби могли потрапити до цієї казки, з ким би хотіли дружити, кому хотіли б допомогти. Ці уявні ситуації з інтересом сприймаються аудиторією, яка із задоволенням фантазує, вигадує різні пригоди, які б могли статися.

Ігрове завдання «Малюємо казку» здійснюється з метою допомогти дітям зрозуміти зміст змісту переглянутого фільму-казки. діти дуже часто малюють улюблених кіногероїв, їм подобається зображати те, що вони бачили у кіно чи на телевізійному екрані. Тому на занятті можна запропонувати їм не просто зобразити окремих героїв, яких вони бачили на екрані, а відтворити за допомогою власних ілюстрацій сюжет фільму або змінити його відповідно до свого бачення (наприклад, додавши нові персонажі і т. д.). Після закінчення цієї роботи учасники можуть більш детально складати усні оповідання за мотивами переглянутого, переказати ключові епізоди медіатексту і т.д.

Мета завдання «Виразні засоби екрану» – познайомити дошкільнят з виразними засобами, що використовуються у медіатворах (музика, кадр, колір, рух тощо). Для цієї вправи необхідно підготувати відеофрагменти з мультиплікаційних чи художніх

фільмів, а також «стоп-кадри». Спочатку учасники знайомляться зі «стоп-кадрами» з фільму, а потім – з відеофрагментом. Порівнюючи кадри та відеофрагменти, діти зауважують, що у фільмі, на відміну від кадрів, є рух. Рух і жести є не тільки відмінною рисою екранних мистецтв, а й засобом створення екранного аудіовізуального образу. Наприклад, після перегляду відомого мультфільму «Як левеня та черепаха співали пісню», дітям пропонується охарактеризувати головних героїв. Діти можуть помітити, що черепаха – повільна, неквапливa, спокійна, а Левеня, навпаки, швидке і квапливе. Характеризуючи героїв, дошкільнята не тільки вивчають роль рухів в кадрі, але й поповнюють свій словниковий запас, вчаться помічати особливості поведінки тварин «Що ми побачили у кадрі?» - Ігрове завдання, що розвиває спостережливість, увагу, фантазію та медіасприйняття. Перед початком гри вихователь робить заготівлі «кадрів» з невеликих листів щільного паперу, вирізаючи в кожному з них «віконце» таким чином, щоб вийшла рамка. Коли рамки для всіх учасників будуть готові, можна запропонувати дітям по-новому подивитися на ігрову кімнату: «Уявіть, що разом з вами в «віконце» дивляться глядачі. Показуйте їм те, що вам більше всього подобається довкола вас, і розкажіть про це». При виконанні цього завдання виявляється, що діти знаходять багато цікавого в, здавалося б, в звичному середовищі.

Ігрові завдання та вправи на медіаматеріалі можуть бути включені у хід невеликої вікторини чи конкурсної програми. Наприклад, у групі можна провести конкурс «Найспостережливіший». Цей конкурс включає у собі демонстрацію фрагментів з мультиплікаційних чи дитячих художніх фільмів Показ фрагменту триває певну кількість часу (наприклад 1 хвилину), після чого конкурсантам задається питання: «Якого кольору були черевики у головного героя?» або «Скільки разів за цей час у кадрі з'явився той чи інший персонаж? і т. п. Переможцем стає найспостережливіший учасник.

Активний розвиток фантазії та уяви у процесі медіаосвітніх занять відіграє важливу роль у розширенні кругозору дітей, дозволяє їм відчути себе дослідниками, творцями, пробуджує кмітливість, уяву. Залучення дошкільнят до спільного ігрового творчого процесу, чи творчої справи, завдання, вправи і т. д., має сприяти самовираженню кожної дитини, вихованню культури спілкування із творами сучасних медіа. Тому незалежно від ігрових форм та прийомів, які використовуються при організації медіаосвітнього заняття, медіа педагогічна діяльність має будуватися як цілісна система, а кожне заняття – мати чітку мету та комплекс педагогічних завдань.

Важливо, щоб задум кожного конкретного ігрового медіаосвітнього заняття відповідав інтересам та віковим можливостям дітей, сприяв отриманню нових знань, активізації пізнавальної активності та розвитку творчого потенціалу. І звичайно, важливими умовами організації ігрових форм медіаосвітньої роботи виступають створення доброзичливої атмосфери, щира зацікавленість педагога спілкування з дитячим колективом.

Висновки. Сучасне медіа середовище є прогресом в науці та альтернативною можливістю організації діяльності дітей в умовах навчального закладу та за його межами. Воно може бути як агресивним – поширювати інформаційний шум, так і бути допоміжним засобом роботи з дітьми в пошуку та подані інформації.

Агресивне медіа-середовище існує як об’єктивна реальність, із якою можна взаємодіяти – брати до відома й узгоджувати з нею своє соціальне життя і діяльність. За умови розумного використання медіа середовища, ми будемо формувати медіа грамотну та медіакультурну дитину, майбутнього педагога та медіа компетентну особистість.

Перш за все необхідно організовувати діяльність дітей таким чином, щоб сприяти комунікаційній взаємодії, обговоренні тих чи інших процесів, забезпечити

рухову активність дітей, врахувати естетичні, технічні та вимоги що до умов безпеки використання медіа середовища для розвитку здорової та всебічно обізнаної особистості.

Ми не можемо уникнути впливу медіа середовища, так як знаходимося в його оточенні, живемо в реаліях сучасного світу. Тому маємо навчатися критично ставитися до нього: використовувати з користю.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayin
2. Василюк С. М., Алєксєйчик О. В., Проценко О. В. Модель упровадження медіаосвіти в систему роботи дошкільного навчального закладу. Практична медіаосвіта: навчання основ медіаграмотності: збірник матеріалів обласної науково-практичної конференції (29 листопада 2017 р.). Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 7–32. URL: http://www.aup.com.ua/ml/Zbirka_Kharkiv_2017.pdf
3. Голюк Р. Ш., Ковбасюк Т. О., Голюк О. А. Педагогічні умови розвитку медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку. URL: http://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/6/Goljyk.pdf
4. Качура О. Інтеграція медіаосвіти в освітній процес закладу дошкільної освіти. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2017. № 12. URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/02/
5. Кузьма І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія: монографія / за наук. ред. проф. В.М. Чайки. Тернопіль : Осадча Ю.В., 2019. С. 188.
6. Методи навчання. Педрада (Портал освітян України). URL: https://oplatforma.com.ua/article/2361-metodi-navchannya#anc_2.
7. Санітарно-гігієнічні вимоги до організації роботи дітей з комп'ютером : учбові матеріали для студентів і школярів України. URL: http://um.co.ua/13/13-5/13-503.html

Радова Олена,
кандидат економічних наук
директор
Одеського закладу дошкільної освіти
«Дитячий садок» № 5

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті розглянуто особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано вікові зміни емоційної сфери дитини, розвиток здатності розпізнавати та називати власні емоції й емоційні стани інших людей, формування емпатії, емоційної саморегуляції та навичок конструктивної взаємодії. Визначено роль дорослого, емоційно безпечного середовища, ігрової та творчої діяльності у становленні емоційної компетентності дошкільника. Окреслено основні напрями педагогічної роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.*

Ключові слова: *емоційний інтелект, емоційна компетентність, дошкільний вік, старший дошкільний вік, емоції, почуття, емпатія, саморегуляція, емоційна грамотність.*

Проблематика дослідження емоційного інтелекту дітей дошкільного віку є водночас складною, неоднозначною, але й надзвичайно актуальною в контексті сучасної психологічної науки. Її складність полягає у багатоаспектності розуміння феномена емоційного інтелекту, що виявляється як у теоретичному осмисленні, так і у практичному застосуванні.

Метою статті є визначення основних особливостей розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку та окреслення ефективних педагогічних умов і прийомів його формування в закладі дошкільної освіти.

Дошкільний період виступає особливо важливим етапом психічного розвитку, адже є одночасно сенситивним (найбільш чутливим до впливів) і критичним (таким, що визначає подальші вектори розвитку особистості). Саме в цей період відбувається інтенсивне становлення функціональних систем організму, зокрема й тих, що пов’язані з емоційно-вольовою сферою [3, с. 30].

У дошкільному віці спостерігаються глибокі структурно-функціональні трансформації в діяльності нервової системи, активується формування когнітивних та афективних процесів, що забезпечують емоційне реагування, саморегуляцію, а також усвідомлення й диференціацію емоцій. Водночас саме в цьому віці діти найбільш відкриті до впливів середовища, що обумовлює як великі можливості для позитивної соціалізації, так і ризики виникнення порушень у сфері емоційного розвитку. Психологи зазначають, що під час дошкілля формуються важливі засади особистісного становлення, включаючи розвиток моральних почуттів, емоційного ставлення до інших людей, а також емоційно-оцінної сфери.

В останнє десятиліття зростає інтерес до вивчення емоційного інтелекту саме в дошкільному віці, що обумовлено розумінням його значущості для соціального, пізнавального та морального розвитку дитини. Смирнова О. В звертає увага як до окремих складових емоційного інтелекту – таких як здатність до емпатії, розуміння емоцій, емоційна виразність – так і до цілісного бачення цього феномена як системної властивості особистості [6, с. 28].

Емоції й почуття, подібно до інших психічних процесів, проходять складну динаміку розвитку упродовж дитинства. Для ефективного формування емоційного інтелекту необхідно враховувати вікову специфіку. У молодшому дошкільному віці (3–4 роки) емоції виконують здебільшого функцію імпульсів до дії – саме тому поведінка дітей у цьому віці є емоційно забарвленою, імпульсивною та нестійкою. Проте вже в цей період починають формуватися перші моральні почуття (як-от сором, провина, співчуття), з’являється естетичне переживання, формується емоційне ставлення до ровесників і дорослих.

На цьому етапі відбувається інтенсивна "соціалізація емоцій" – тобто розвиток здатності дитини переживати власне ставлення до інших людей у контексті міжособистісних стосунків. Важливим чинником виступає ставлення дорослого: дитина активно орієнтується на емоційні реакції батьків або вихователів, "зчитує" схвалення чи осуд, починає співвідносити свою поведінку з оцінкою оточуючих. Це забезпечує формування первинних емоційно-моральних орієнтирів – розуміння категорій «добре – погано», «можна – не можна».

Особливої уваги в цей період заслуговують педагогічні методи, спрямовані на емоційне виховання. Основними принципами є безумовна любов і прийняття дитини, емоційна підтримка, позитивне підкріплення. Доцільно хвалити малюка за доброзичливість, прояви співпереживання та уваги, заохочувати вербальне і невербальне вираження позитивних емоцій. До прикладу, дитині варто навчитися не

лише розпізнавати, але й висловлювати свої почуття: співчувати іншому, подякувати, попрощатися, привітатися, заспокоїти.

Небажаним є підкріплення агресивних або негативних емоційних реакцій – навіть якщо вони природні. Завдання дорослого – не пригнічувати емоції, а допомогти дитині усвідомити їх, дати назву та запропонувати socially acceptable способи їхнього вираження.

У цьому контексті важливим джерелом позитивних емоцій для дитини виступає саме дорослий – як приклад і носій емоційних реакцій. Також велике значення має атмосфера, в якій перебуває дитина: вона має бути наповнена любов'ю, прийняттям, турботою, що створює безпечне середовище для емоційного самовираження.

Практика роботи з дошкільнятами засвідчує, що системне ознайомлення дітей з різними емоціями доцільно розпочинати вже з чотирирічного віку. В цьому віці діти здатні сприймати не лише власні емоції, але й емоційні стани інших, починають розуміти причинно-наслідкові зв'язки між діями та переживаннями, що дозволяє поступово формувати основи емоційної грамотності.

Програма розвитку емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку (за програмою «Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку» автор Н. Гавриш).

Програма включає три основні блоки, кожен із яких має свою цільову спрямованість та змістову насиченість. Її структура враховує вікові особливості емоційного та соціального розвитку дітей, а також поступовість у формуванні емоційної компетентності.

Перший блок – «Азбука емоцій» – орієнтований на ознайомлення дітей з базовими емоціями та початкове формування емоційної грамотності. Основна мета цього етапу полягає у розвитку здатності дитини розпізнавати, називати та виражати емоції як словами, так і невербальними засобами (міміка, жести, інтонація). Заняття проводяться в ігровій формі з використанням казкових персонажів, рольових ігор та інтерактивних ситуацій. Діти вчаться співвідносити емоційні стани з конкретними життєвими чи казковими ситуаціями, аналізувати поведінку персонажів, розпізнавати причини емоційних реакцій. У цьому блоці велика увага приділяється формуванню емпатії – здатності співчувати, розуміти почуття інших та проявляти підтримку. Таким чином, закладається основа для подальшого розвитку емоційної свідомості дитини.

Другий блок – «Емоційні стратегії міжособистісної взаємодії» – присвячений формуванню практичних навичок емоційно забарвленої та ефективної взаємодії з іншими людьми. Діти вчаться вести діалог, розуміти емоції співрозмовника, брати до уваги його точку зору, а також змінюватися ролями у процесі спілкування. Значну увагу приділено моделюванню соціальних ситуацій, які мають емоційне забарвлення, – конфлікти, радісні події, допомога іншому тощо. У ході занять діти вчаться аналізувати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та емоційними реакціями, знаходити оптимальні варіанти поведінки, які сприятимуть гармонійному спілкуванню.

Окремим напрямом є навчання «емоційному погладжуванню» – вербальному або невербальному виявленню позитивного ставлення до іншої людини (словами підтримки, усмішкою, добрим жестом). Блок сприяє розвитку навичок емоційної ідентифікації, рефлексії, а також зміцненню навичок співпраці в команді.

Третій блок – «Господар своїх почуттів» – зосереджений на розвитку здатності до усвідомленого емоційного самовираження та саморегуляції. Діти вчаться проживати різні емоційні стани в умовах ігрових ситуацій – радість, смуток, страх, злість – та відкрито виражати їх прийнятними з соціального погляду способами. Педагог допомагає малюкам зрозуміти, що будь-яка емоція має право на існування, але важливо вміти конструктивно її проявляти. Акцент робиться на розвитку навичок самоконтролю, вміння заспокоїти себе, змінити емоційний стан, вибрати відповідну форму поведінки в залежності від ситуації. Через вправи на самостійне прийняття

рішень, діти вчаться відповідальності, критичному мисленню, формують позитивну самооцінку та емоційну автономність.

Загалом, програма сприяє гармонійному формуванню емоційно-соціальної сфери дитини, підвищує рівень її емоційної обізнаності, розвиває емпатійність, комунікативність, емоційну гнучкість та адаптивність до різноманітних життєвих ситуацій. Вона створює фундамент для успішного емоційного розвитку на наступних етапах життя.

У віці трьох років діти часто негативно сприймають жорсткі й авторитарні вказівки з боку дорослих. Такі прямолінійні форми впливу нерідко викликають у них опір, емоційне напруження або відстороненість. Тому при організації діяльності дітей 3–4 років особливо важливо уникати директивного тиску та надавати перевагу м’яким педагогічним прийомам, що враховують потребу дітей у самостійності та вільному виборі.

Ефективною стратегією є використання ігрових форм організації діяльності, включення у процес навчання емоційно привабливих моментів, сюрпризів, казкових персонажів, образної мови. Саме в такому середовищі малюки із задоволенням залучаються до спільної активності за власним бажанням, без примусу. Вони починають сприймати запропоновану діяльність як частину захопливої гри, що сприяє формуванню позитивного досвіду взаємодії.

У цьому віці важливу роль відіграє спільне емоційне переживання: діти разом співають, усміхаються один одному, встановлюють зоровий контакт, торкаються, обіймаються – тобто проживають моменти радості, доброзичливості та єдності. Такі ситуації формують емоційну згуртованість, сприяють розвитку емпатії та позитивного ставлення до інших. У дітей виникає внутрішня зацікавленість, зростає рівень активності, з’являється ініціатива та бажання взаємодіяти з ровесниками й дорослими [1, с. 18].

У середньому дошкільному віці (4–5 років) емоційна сфера дитини значно ускладнюється. Діти поступово переходять від простих базових емоцій (радість, страх, злість, здивування) до складнішої палітри почуттів, таких як гордість, заздрість, співчуття, провина. Відбувається поступове засвоєння так званої "мови почуттів", що включає міміку, жести, інтонації, пози, динаміку рухів. Емоційні реакції набувають більш усвідомленого характеру, хоча емоційна імпульсивність усе ще зберігається.

Особливу роль у цьому віці відіграє уява. У процесі гри, малювання, ліплення, конструювання дитина не просто створює об’єкти, а проживає емоційно забарвлені образи. Вся її діяльність стає пронизаною емоційним змістом, що свідчить про злиття емоційного та когнітивного компонентів психіки. Завдяки цьому дитина розвиває здатність співвідносити внутрішні переживання з зовнішніми подіями, формує уявлення про емоції інших людей.

Проте навіть у цьому віці зберігається емоційна залежність від дорослих. Поведінка вихователя чи батьків, їхня емоційна реакція на вчинки дитини, стає для неї орієнтиром у побудові власної поведінки. Тому важливо формувати у дошкільнят здатність до емоційного аналізу не лише своїх дій, а й переживань інших. Варто звертати увагу дитини на зовнішні прояви емоцій у навколишніх, допомагати усвідомити причини цих емоцій та передбачити можливі наслідки власної поведінки.

Ефективною педагогічною практикою є залучення дітей до аналізу ситуацій «від імені іншого» – наприклад, запитати: «А як би себе почував твій друг, якби ти так зробив?» Це сприяє розвитку емоційної рефлексії, здатності уявляти себе на місці іншого, що є основою для подальшого формування емпатії та соціальної відповідальності.

У середньому дошкільному віці активно розвивається емоційна виразність: міміка стає більш гнучкою, інтонаційна палітра – багатшою, з’являються нюансовані відтінки почуттів, які дитина може передавати через мовлення та невербальні засоби.

Такий емоційний розвиток є підґрунтям для формування емоційного інтелекту та гармонійної особистості загалом.

У старшому дошкільному віці (5–6 років) емоційний світ дитини значно збагачується, набуваючи нової глибини, складності та стабільності. Окрім основних базових емоцій, таких як радість, страх, злість або смуток, у дітей з'являються більш складні почуття – наприклад, досада, здивування, захоплення, гордість, ніяковість, образа. Ці емоції є результатом поглиблення внутрішнього світу дитини та її здатності до рефлексії, самооцінки та емпатійного реагування на зовнішні події.

Діти старшого дошкільного віку все активніше вчаться висловлювати свої емоції не лише словами, а й за допомогою міміки, жестів, інтонацій, пози, поглядів – тобто опановують елементи невербальної «мови почуттів». Вони все частіше орієнтуються на зразки поведінки дорослих, наслідуючи емоційне реагування, соціальні норми та правила вираження почуттів. У зв'язку з цим педагогам і батькам важливо бути для дітей прикладом емоційної зрілості, саморегуляції та емпатійності.

Психоемоційний розвиток у цьому віці пов'язаний зі змінами характеру дитини. Її емоції стають більш диференційованими, змінюються за інтенсивністю, тривалістю та ступенем усвідомлення. З'являються почуття, пов'язані із самостійною оцінкою власних вчинків, формуються перші прояви совісті, відповідальності, морального судження. Емоції починають виконувати не лише реактивну, а й регулятивну функцію – допомагають дитині керувати власною поведінкою, оцінювати ситуації, робити вибір.

До кінця дошкільного віку діти вже здатні регулювати емоційні прояви, контролювати імпульсивні реакції, зважувати свої дії. Цей рівень самоконтролю свідчить про досягнення певного етапу психосоціального дозрівання, який є основою для переходу до шкільного віку. У цей час активно формується образне мислення та уява, які стають емоційно забарвленими: уява дитини наповнюється фантазіями, переживаннями щодо не тільки теперішніх, а й майбутніх подій.

Емоційна сфера дітей 5–6 років відзначається широким діапазоном переживань, здатністю до глибоких позитивних і негативних почуттів. У них формується чутливе ставлення не лише до людей, а й до тварин, рослин, об'єктів навколишнього світу. Це свідчить про поступове оволодіння основами емпатії, що є передумовою для засвоєння складніших форм соціальної взаємодії в майбутньому.

Важливо, що в цьому віці провідну роль у регуляції емоцій і поведінки відіграє емоційне ставлення до діяльності. Будь-яка активність – гра, навчання, творча діяльність – має бути емоційно наповненою, цікавою для дитини. Без емоційного залучення мотивація до діяльності швидко згасає, оскільки здатність дитини до тривалого зосередження ще не сформована. Тому саме позитивна емоційна мотивація є ключем до ефективного навчання й виховання в цьому віковому періоді.

Здатність розуміти емоційний стан інших людей у цьому віці розглядається як провідний прояв емоційного інтелекту. Діти вже можуть співпереживати – реагувати на настрій і переживання іншої людини не лише емоційно, а й через конкретні дії, слова підтримки, прояви турботи. Вони можуть «приміряти» на себе чужий стан, аналізувати ситуацію з точки зору іншого. Це свідчить про розвиток афективної рефлексії та здатності до морального судження.

Формуванню таких умінь значною мірою сприяє попередній досвід – досвід втрат, радості, прив'язаностей, конфліктів, які дитина проживає у взаємодії з оточенням. Саме ці емоційно значущі події залишають слід у пам'яті й зумовлюють глибину переживань та емоційну зрілість.

На цьому етапі розвитку емоції та почуття відіграють визначальну роль у становленні особистості. Вони забезпечують зв'язок між зовнішнім соціальним світом і внутрішнім психічним життям дитини. Нормальний емоційний розвиток полягає у поступовому переході від мимовільних емоційних реакцій до усвідомленого розуміння і контролю над ними. Завдяки цьому дитина наприкінці дошкільного віку здатна не

лише розпізнавати широкий спектр емоцій, а й цілеспрямовано виражати їх у відповідності до соціальних норм та контексту.

Список використаних джерел

1. Алексеєва Н.Д. Розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку засобами мистецтва. Вісник науки та освіти. 2023. № 1(7). С. 323-333.
2. Богуш А. М. Методика розвитку емоційної сфери дошкільників. Одеса: Видавництво ОНУ, 2021.
3. Ковальчук І. І. Розвиток емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку через фізичну активність. Фізичне виховання і спорт. 2004. Вип. 3. С. 15–20.
4. Ляпунова В.А, Добровольська Л.П. Особливості та корекція емоційної сфери дошкільників з порушенням мови: веб-сайт: вісник Національного Університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. 75 Шевченка.URL:https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/11 6 (дата звернення 17.09.2026).
5. Петренко О. О. Роль емоційного інтелекту у формуванні соціальної компетентності дошкільників. Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Психологія. 2022. Вип. 1. С. 25–32.
6. Плякун С. В. Педагогічна підтримка емоційного розвитку дошкільників. Харків: Фоліо, 2020, 96с.

Сакова Тетяна,
асистент вихователя
ЗДО № 8 «Золотий ключик»
м.Нетішина
Хмельницької області

ЦИФРОВА ЕМПАТІЯ В ІНКЛЮЗІЇ: ЯК ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ СТАЄ «СОЦІАЛЬНИМ ПЕРЕКЛАДАЧЕМ» У РОБОТІ АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ

Анотація. *У статті обґрунтовано інноваційні підходи до використання штучного інтелекту (ШІ) як «соціального перекладача» в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. На основі власного практичного досвіду роботи на посаді асистента вихователя автором систематизовано кейси миттєвої казкотерапії, «живих» розкладів та цифрових радарів стресу для роботи з дітьми з РАС та СДУГ. Доведено, що інтеграція ШІ суттєво знижує тривожність нейровідмінних малюків та профілактує вигорання педагога, повністю зберігаючи пріоритет живого людського контакту.*

Ключові слова: *штучний інтелект, інклюзивна освіта, асистент вихователя, заклади дошкільної освіти, РАС, СДУГ, казкотерапія.*

Актуальність теми та постановка проблеми. Сучасна архітектура інклюзивного простору в системі дошкільної освіти України перебуває на етапі докорінної трансформації. Сьогодні інклюзивна група закладу дошкільної освіти найчастіше нагадує диспетчерську вежу великого аеропорту в епіцентрі грози: висока щільність психоемоційних станів, стрімка динаміка групових процесів та унікальність нозологічних профілів вимагають від педагогічного колективу надвисокої швидкості реакції та ментальної гнучкості. Особливо гостро цей професійний виклик відчуває

асистент вихователя — фахівець, який безпосередньо супроводжує дитину з особливими освітніми потребами (ООП) у режимі реального часу, перебуваючи на передовій її криз, сенсорних перевантажень та маленьких перемог на шляху до соціалізації.

Специфіка сучасної дошкільної педагогіки полягає в тому, що її суб'єктами стали представники «покоління Альфа» — першими дітьми, чий процес первинної соціалізації та формування когнітивних маркерів повністю збігся з глобальною цифровою революцією. Проте для нейровідмінних дітей цього покоління (зокрема, з розладами аутистичного спектра (РАС) та синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ)) навколишній світ часто постає як ворожий, надмірно хаотичний, гучний та деструктивний калейдоскоп подій. Звичайна, на перший погляд, зміна режимних моментів у дитячому садку (наприклад, перехід від вільної гри до обіду), раптовий шумовий подразник або зміна візуального оформлення кімнати здатні викликати афективний спалах — «емоційне цунамі» (мелтдаун). У такому стані префронтальна кора головного мозку дитини, відповідальна за логічне мислення та сприйняття мовлення, блокується стресом. Традиційні педагогічні прийоми, вербальні переконання та класичні заспокійливі бесіди вихователя перетворюються для малюка на недиференційований білий шум, що лише посилює паніку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Донедавна базовим інструментарієм асистента вихователя для стабілізації станів дітей з ООП були статичні дидактичні засоби: друковані картки візуальної комунікації PECS, ламіновані планшети-розклади за системою TEACCH, паперові збірки корекційних казок. Проте практика доводить, що статичний друкований матеріал критично програє у швидкості динамічному дитячому стресу. Якщо необхідна картка загубилася, порвалася або не враховує специфічного тригера, що виник тут і зараз, міст комунікації між педагогом і дитиною безповоротно руйнується. Питання пошуку гнучких, адаптивних та швидкісних інструментів інклюзивного супроводу досліджували як закордонні, так і вітчизняні науковці (А. Сасюк, Л. Потапик, Л. Марчук та ін.) [1; 4]. Проте потенціал генеративного штучного інтелекту (ШІ) як персоналізованого асистента безпосередньо в практичній діяльності вихователя дошкільної ланки залишається недостатньо висвітленим.

Об'єкт дослідження — процес інклюзивного навчання та виховання дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та синдромом дефіциту уваги та гіперактивності в умовах ЗДО.

Предмет дослідження — технології та методи використання штучного інтелекту як асистивного засобу в діяльності асистента вихователя для оптимізації комунікації та психоемоційної стабілізації вихованців.

Методи дослідження — теоретичний аналіз наукових джерел, педагогічне спостереження, кейс-метод (аналіз конкретних ситуацій із практики), моделювання виховних ситуацій та системний аналіз результатів педагогічної взаємодії.

«Родзинка» та новизна пропонованого підходу полягають у кардинальній зміні парадигми сприйняття цифрових технологій в інклюзії. Штучний інтелект у руках асистента вихователя розглядається не як загроза живому емоційному контакту чи ерзац-заміна педагога екраном, а як інтелектуальний «соціальний перекладач» та «мікрофон емпатії». Ші-технології володіють однією унікальною фундаментальною властивістю, якої попри всю відданість справі та любов до дітей іноді бракує живій людині в стресових умовах — абсолютним, нескінченним, цифровим терпінням. Нейромережа не здатна на емоційне вигорання, вона не змінює тональність голосу на роздратовану після сотого повторення однієї й тієї самої фрази і спроможна за 30 секунд трансформувати лякаючу реальність у зрозумілий, безпечний мікросвіт для конкретної дитини.

Мета статті — на основі емпіричного досвіду автора систематизувати та представити практичні кейс-технології використання генеративного ШІ в щоденній

роботі асистента вихователя, довівши їхню високу ефективність у процесі стабілізації, навчання та соціалізації дошкільнят із РАС та СДУГ.

Основна частина. Методологія та практичні кейси застосування ші в інклюзивному просторі

Ефективна інтеграція штучного інтелекту в повсякденний освітній простір інклюзивної групи базується на поєднанні класичних методів спеціальної педагогіки (казкотерапія, поведінковий аналіз, візуалізація) з обчислювальною швидкістю нейромереж. Розглянемо детально ключові вектори роботи, які демонструють найбільший терапевтичний та виховний ефект.

1. Феномен моментальної терапевтичної персоналізації: Казкотерапія «на льоту»

Казкотерапія традиційно вважається одним із найгуманніших та найефективніших інструментів у роботі з дошкільнятами. Через метафору казки дитина опрацьовує власні страхи, вчиться моделям поведінки та соціальним нормам. Однак у роботі з дітьми, які мають СДУГ або РАС, стандартні казки часто не спрацьовують. Дитина з РАС може проігнорувати історію, якщо в ній немає її специфічного поточного об’єкта захоплення (наприклад, конкретної марки поїзда або динозавра), а дитина зі СДУГ просто втратить концентрацію через занадто довгі описові звороти та складні метафори.

Штучний інтелект вирішує цю проблему за допомогою алгоритму гіперперсоналізації контенту в реальному часі. Коли виникає поведінкова криза, у педагога є лічені секунди, щоб заволодіти увагою дитини, яка перебуває у стані афекту.

Практичний кейс № 1 (Робота зі СДУГ та поведінковим опором): Під час зборів на прогулянку чотирирічний Максим (діагноз: СДУГ) раптово входить у стан жорсткого протесту. Він категорично відмовляється взувати сандалії, кричить, жбурляє речі у стіну і падає на підлогу, закриваючи вуха руками. Рівень тривоги дитини зашкалює, група дезорганізована. Наближення асистента чи спроби взяти за руку викликають посилення рухового збудження.

Алгоритм дій асистента вихователя з використанням ШІ:

Педагог сідає на підлогу на безпечній відстані від Максима (поважаючи його особистий простір і перебуваючи на рівні його очей), дістає планшет і через голосовий ввід формулює експрес-запит для великої мовної моделі ШІ: «Дій як дитячий психотерапевт. Створи терапевтичну історію на 4 короткі речення для чотирирічного хлопчика, який зараз сильно злиться і відмовляється взуватися. Головний герой — синій трактор Том (улюблена іграшка Максима). Том теж розлютився і скинув свої колеса, тому не зміг поїхати на майданчик до друзів-машинок. Потім Том зробив глибокий вдих, повернув колеса на місце і весело поїхав гратися. Озвуч текст м'яким, заспокійливим голосом і миттєво згенеруй відповідну ілюстрацію».

За 25 секунд нейромережа генерує високоякісне, яскраве зображення кумедного синього трактора, який сидить на галявині без коліс із виразом легкої образи, а вбудований модуль Text-to-Speech починає зачитувати текст рівним, передбачуваним, казковим тоном.

Нейропсихологічний механізм ефективності:

Почувши ключові для його вибіркової уваги слова («трактор Том»), Максим миттєво фокусує погляд на екрані. Відбувається так звано когнітивне переключення — домінантне вогнище збудження в головному мозку переноситься з емоційного протесту на пізнавальний інтерес. Дитина бачить на екрані безпечну, екстерналізовану метафору свого власного внутрішнього стану, але через призму улюбленого персонажа.

Генеративний ШІ в цей момент виступає перекладачем, який трансформує абстрактні вимоги дорослого («треба взутися, бо ми йдемо гуляти») у мову дитячих

смислів. Завдяки активації дзеркальних нейронів малюк підсвідомо зчитує успішну модель подолання кризи головним героєм. У описаному кейсі Максим дослухав казку, зробив глибокий видих, подивився на свої сандалії й промовив: «Я теж Том. Давай взувати колеса». Кризу було повністю врегульовано без психологічного тиску, підвищення голосу та емоційного травмування дитини менш ніж за хвилину.

2. Динамічне часове структурування: Матеріалізація часу через «живі» ШІ-розклади

Одним із найскладніших дефіцитів у дітей із розладами аутистичного спектра є відсутність інтуїтивного сприйняття часу та труднощі з плануванням діяльності (виконавча дисфункція). Для аутичної дитини плин часу — це загроза, невидимий і непередбачуваний хаос. Фраза «через 5 хвилин ми збираємо іграшки та сідаємо обідати» не несе для дитини конструктивної інформації, а лише сигналізує про руйнування поточної комфортної ситуації, провокуючи паніку.

Традиційні візуальні розклади на базі липучок чи магнітів частково вирішують цю проблему, але вони мають статичну природу. Вони не здатні продемонструвати концепцію динамічного плину часу (скільки саме залишилося до кінця процесу) і швидко перетворюються для дитини на неактивний елемент інтер'єру.

Технологічне впровадження ШІ:

У практиці нашої інклюзивної групи ми замінили паперові планшети на інтерактивні ШІ-планувальники контенту. Штукний інтелект у реальному часі здійснює декомпозицію (дроблення) великих і лякаючих завдань на мікроскопічні, легкі для сприйняття кроки, адаптуючи візуальний ряд під мінливий психоемоційний статус дитини.

Порівняльний аналіз статичних та динамічних ШІ-засобів візуалізації часу

Параметр порівняння	Традиційні паперові засоби (PECS, TEACCH)	Інтерактивні ШІ-планувальники (на базі інтелектуальних систем)
Швидкість адаптації	Низька (вимагає ручного друку, вирізання та ламінування карток заздалегідь).	Миттєва (перебудова графіку чи заміна картинок триває 3–5 секунд через запит).
Візуалізація тривалості	Відсутня (картка лише констатує факт події, не показуючи її часову протяжність).	Динамічна (кольорові таймери, що тануть, плавна зміна відтінків екрана відповідно до часу).
Рівень деталізації (декомпозиція)	Фіксований (загальна картинка «Миємо руки» без деталізації мікрорухів).	Глибокий, адаптивний (автоматичне розбиття на кроки: відкрути кран ➔ візьми мило ➔ змий піну).
Елемент мотивації	Статичний (похвала педагога або наклеювання паперової зірочки).	Гейміфікований (ШІ видає звукові ефекти, анімовані нагороди, що підлаштовуються під інтереси дитини).

Коли дитина з РАС бачить, як абстрактне поняття «час» матеріалізується на екрані у вигляді плавно танучої кольорової смужки, яка змінює колір зі спокійного зеленого на теплий помаранчевий, рівень її внутрішньої тривоги знижується на 70%. Дитина отримує повну передбачуваність та візуальний контроль над власною реальністю, що є базовим критерієм психологічної безпеки в дошкільному віці.

3. Мультимодальний «мікрофон емпатії»: ШІ як радар стресу та інструмент розпізнавання емоцій

Дошкільнята з РАС часто стикаються з явищем алекситимії та емоційної агнозії — повної або часткової нездатності розпізнавати, диференціювати та називати

емоційні стани оточуючих людей та свої власні. Дитина не зчитує сльози однолітка як маркер болю чи насуплені брови дорослого як сигнал заборони. Це створює серйозні бар'єри в міжособистісній комунікації в групі.

З іншого боку, асистент вихователя, завантажений організаційними процесами, не завжди здатний вловити перші, ледь помітні ознаки сенсорного навантаження дитини, що призводить до раптового для всієї групи поведінкового вибуху.

Технологічне рішення:

Для вирішення цього завдання в практиці ЗДО доцільно застосовувати комп'ютерний зір та аудіоаналітичні ШІ-моделі як додаткові асистивні інструменти.

Тренажер емоційного інтелекту «Цифрове дзеркало»: Дитина взаємодіє зі спеціалізованим ШІ-додатком на планшеті в ігровій формі. На екрані ШІ-персонаж просить: «Покажи, як мишка лякається шуму». Малюк намагається відтворити міміку, а фронтальна камера та нейромережа в реальному часі аналізують положення брів, губ, куточків очей. Якщо емоційний паттерн зчитано правильно, ШІ реагує яскравою позитивною візуалізацією: «Неймовірно! Ти точно показав страх мишки, давай допоможемо їй сховатися». Важлива перевага — робот володіє нескінченним часовим ресурсом. Він повторить вправу сто разів поспіль із однаковим рівнем доброзичливості, створюючи для дитини бездефіцитне та безпечне середовище для соціального тренінгу.

Акустичний радар раннього попередження стресу: Цей інструмент інтегрується безпосередньо в робоче місце асистента вихователя. Під час занять чи вільної гри, коли дитина з ООП починає входити в стан прихованого дистресу, вона часто запускає механізми саморегуляції — стимінг (монотонне вокалізування, специфічне гудіння, ритмічні клацання пальцями). Дорослий на фоні загального шуму групи може пропустити цей критичний момент. Натомість мобільний ШІ-аудіоаналізатор через мікрофон безперервно оцінює амплітудно-частотні характеристики звукового фону. Зафіксувавши специфічні хвилі вокалізації, що свідчать про перевантаження, ШІ миттєво надсилає на смарт-годинник або телефон асистента делікатне пуш-повідомлення: «Увага: індекс сенсорного навантаження дитини досяг 85%. Рекомендовано перехід у зону усамітнення». Педагог отримує можливість діяти на випередження — м'яко вивести малюка в сенсорну кімнату до того, як деструктивна поведінка стане некерованою.

4. Колаборативна екосистема «Педагог – ШІ – Батьки»: Створення безперервного інклюзивного треку

Найбільшою проблемою будь-якої корекційної та інклюзивної роботи з дошкільнятами є втрата динаміки розвитку під час переходу дитини із закладу освіти додому. Навички, які асистент вихователя з великими зусиллями формує в садочку протягом дня, вечорами вдома можуть нівелюватися через відсутність єдиної виховної стратегії з боку батьків.

Розширені можливості ШІ:

Штучний інтелект стає ефективним комунікаційним містом, що інтегрує зусилля всіх суб'єктів супроводу. Наприкінці робочого дня асистент вихователя за допомогою спеціалізованої мовної моделі формує експрес-звіт для батьків. Замість тривалого написання детальних характеристик вручну, педагог вводить у ШІ-інтерфейс короткі тези (наприклад: «Тимко сьогодні успішно пройшов квест із розкладу, двічі зафіксовано сенсорне навантаження під час музичного заняття, заспокоївся через казку про динозавра, вивчив назви трьох птахів»).

Штучний інтелект миттєво опрацьовує ці дані та генерує для батьків персоналізований, емоційно підтримуючий та методично грамотний лист-рекомендацію на вечір:

«Шановні батьки Тимка! Сьогодні у садочку наш герой зробив великий крок уперед — він чудово впорався з денним розкладом. Проте музичне заняття вимагало

від нього багато сил, тому ввечері його нервова система потребуватиме "тихої гавані". Рекомендуємо знизити візуальне навантаження, уникати увімкненого телевізора та закріпити назви птахів (горобець, синиця, голуб) через спокійну гру з малюванням. Щоб допомогти Тимкові заснути, ви можете прочитати йому казку, яку ми сьогодні створили разом із ШІ. Ось її текст...».

Такий підхід забезпечує створення безперервного, безшовного інклюзивного треку. Батьки перестають відчувати себе ізольованими від освітнього процесу, отримують чіткі, прості, науково обґрунтовані інструкції на кожен вечір, а асистент вихователя витрачає на цю надважливу координаційну роботу не більше трьох хвилин свого часу.

5. Етичні аспекти, цифрова безпека та регламентація екранного часу в ЗДО

Інтенсивне впровадження інтелектуальних цифрових систем в освітній простір дітей раннього та дошкільного віку неминуче актуалізує питання біоетики, цифрової гігієни та безпеки персональних даних. Мозок дитини в період від 3 до 6 років має надвисоку пластичність, тому безконтрольне використання гаджетів здатне викликати зворотний ефект — посилення гіперактивності, фрагментарність мислення та зростання емоційної лабільності.

З метою нівелювання зазначених ризиків у практиці нашої роботи сформовано та впроваджено строгий трирівневий протокол цифрової гігієни інклюзії:

Абсолютна деперсоналізація даних (Конфіденційність): Жодні реальні персональні дані вихованців (прізвища, адреси, медичні діагнози) та, найголовніше, фото- чи відеоматеріали облич дітей не завантажуються у відкриті хмарні комерційні нейромережі (на кшталт базових версій ChatGPT чи Midjourney). Створення візуальних образів або казок відбувається виключно через абстрактні описи або вигадані імена.

Регламент екранного часу (Нормативи ВООЗ): Планшет або інтерактивний екран ніколи не використовуються для тривалого самостійного перегляду дитиною. Екран виступає виключно як швидкісний «імпульсний інструмент» для подолання кризи чи фіксації уваги. Тривалість безпосереднього візуального контакту дитини з екраном під час генерації казки чи гри в емпатію суворо обмежена 3–5 хвилинами за один сеанс, що повністю відповідає медичним вимогам Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) та Санітарному регламенту для ЗДО України.

Принцип педагогічного посередництва: Екран ніколи не залишається наодинці з дитиною. Цифровий пристрій знаходиться в руках або під повним візуальним контролем асистента вихователя. Технологія є лише медіатором (посередником), що допомагає повернути дитину до реальної взаємодії з дорослим та колективом однолітків.

6. Профілактика професійного вигорання асистента вихователя за допомогою ШІ-технологій

Проблема синдрому професійного вигорання (СПВ) серед педагогів інклюзивної ланки є однією з найгостріших в сучасній системі освіти України. Постійна психоемоційна напруга, необхідність щохвилинного моніторингу безпеки дітей та величезний обсяг паперової звітності (ведення індивідуальних карток розвитку, щоденників спостережень, підготовка дидактичних матеріалів) призводять до стрімкого виснаження внутрішнього ресурсу фахівця. Вигорілий, емоційно спустошений педагог не здатний продукувати емпатію, що робить ефективну інклюзію неможливою.

Штучний інтелект у цьому контексті демонструє високу ефективність як інструмент емоційного детоксу та оптимізації праці самого вихователя:

Автоматизація рутинного документообігу: Складання планів занять, звітів за результатами моніторингу розвитку чи підготовка відповідей на типові запитання батьків за допомогою ШІ-асистентів скорочується за часом на 75-80%. Педагог звільняється від виснажливої канцелярської роботи.

Зниження рівня професійної тривожності: Наявність під рукою «розумного помічника», здатного в секунду видати готове технологічне рішення або казку для купування непередбачуваної істерики, дає асистенту вихователя сильне відчуття професійної впевненості та захищеності. Зникає страх «я не впораюся з ситуацією», що суттєво знижує рівень хронічного стресу впродовж робочого дня.

Висновки

Аналізуючи результати впровадження технологій штучного інтелекту в освітньо-виховний простір інклюзивних груп закладу дошкільної освіти, можна зробити такі теоретико-практичні висновки:

Трансформація ролі педагога. Штучний інтелект у дошкільній інклюзії не є альтернативою чи конкурентом живому фахівцю. Він діє як ефективний помічник, що автоматизує рутинну роботу — від швидкого пошуку текстів до підготовки звітів та ламінування сотень карток. Цим самим ШІ звільняє найцінніший ресурс асистента вихователя — його особистий час та емоційну енергію, які тепер можуть бути повністю спрямовані на те, що не здатна замінити жодна нейромережа: на тактильний контакт, живі обійми, щиру емпатію та людську підтримку.

Гіперперсоналізація як новий стандарт. Використання генеративного ШІ дозволяє підняти принцип індивідуального підходу в інклюзії на якісно новий рівень — рівень миттєвої мікроперсоналізації. Можливість створювати унікальний терапевтичний контент (візуальний, текстовий, звуковий) безпосередньо в секунду виникнення кризи забезпечує швидке та гуманне купування афективних станів у дітей з РАС та СДУГ без застосування методів адміністративного чи психологічного тиску.

Зниження тривожності та стимуляція соціалізації. Завдяки матеріалізації абстрактних понять (таких як час і емоції) через ШІ-інструменти, нейровідмінна дитина отримує зрозумілу, передбачувану та безпечну модель опису навколишнього світу. Зниження загального рівня фонової тривожності автоматично вивільняє внутрішній психічний ресурс малюка для комунікації з однолітками, стимулюючи його природну соціалізацію та інтеграцію в дитячий колектив.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці та верифікації єдиних методичних рекомендацій для українських педагогів дошкільної ланки щодо безпечного, етичного та збалансованого використання ШІ-інструментів, а також у дослідженні довготривалого впливу кібер-інклюзивних засобів на когнітивний розвиток дітей із особливими освітніми потребами. Будь-який, навіть найдосконаліший алгоритм ШІ — це лише цифровий пензель у руках майстра. А ось якою буде картина майбутнього кожної особливої дитини, її тепло, світло та безпека — завжди залежить від серця, професіоналізму та любові художника-педагога.

Список використаних джерел

1. Використання штучного інтелекту у навчанні здобувачів освіти з особливими освітніми потребами / А. М. Сасюк та ін. Нова педагогічна думка. 2024. Т. 119, № 3. С. 82–89. URL: roippo.org.ua (дата звернення: 04.09.2026).

2. Генеративний штучний інтелект як інструмент створення інтерактивного казкового контенту в дошкільній освіті / О. В. Коваленко та ін. Інноваційна педагогіка. 2026. Вип. 92, т. 2. С. 144–151. URL: researchgate.net (дата звернення: 04.09.2026).

3. Інклюзивна STEM-освіта та штучний інтелект: можливості, виклики та стратегії впровадження / Т. О. Ткаченко та ін. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 1 (100). С. 28–36.

4. Марчук Л. В., Савченко О. М. Використання штучного інтелекту в закладі дошкільної освіти: потенціал та ризики. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2024. № 16. С. 112–122. URL: kubg.edu.ua (дата звернення: 04.09.2026).

5. Штучний інтелект як засіб створення і реалізації індивідуальних програм розвитку для дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти / В.

С. Петренко та ін. Освітньо-інноваційний журнал. 2025. № 2. С. 34–41. URL: oip-journal.org (дата звернення: 03.09.2026).

6. Goblin.tools (Magic ToDo) : AI tools for neurodivergent people. URL: goblin.tools (дата звернення: 04.09.2026).

Сбитна Тетяна,
вихователь ЗДО № 3
«Ластівка»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ВИХОВАННЯ ЕМПАТІЇ, ДОБРОТИ ТА ВЗАЄМОДОПОМОГИ У ДОШКІЛЬНЯТ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ТА ПАРТНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. *У статті розкрито теоретичні та методичні засади морального виховання дітей дошкільного віку шляхом розвитку емпатії, доброти й взаємодопомоги у процесі ігрової та партнерської взаємодії. Визначено структурні компоненти емпатійного процесу (когнітивний, діяльнісний, афективний) та проаналізовано нейробіологічні механізми її функціонування, зокрема роль дзеркальних нейронів. Обґрунтовано та експериментально перевірено поетапну систему педагогічної роботи, яка охоплює використання спеціальних занять, психогімнастики, імітації емоцій героїв художніх творів, ігротерапії, арт-терапії та ситуацій морального вибору. Доведено, що цілеспрямована організація партнерської взаємодії та створення позитивного емоційного мікроклімату в групі ЗДО виступають вирішальними чинниками формування просоціальної поведінки дошкільників.*

Ключові слова: *емпатія, моральне виховання, доброта, взаємодопомога, діти дошкільного віку, ігрова діяльність, партнерська взаємодія, просоціальна поведінка.*

Сучасний етап розвитку українського суспільства та вітчизняної системи дошкільної освіти характеризується глибинними соціокультурними трансформаціями, зміною ціннісних орієнтирів та зростанням вимог до духовного становлення особистості з найранніших етапів її онтогенезу. Утвердження гуманістичних і демократичних принципів суспільного життя висуває на перший план завдання виховання морально зрілої, чуйної та соціально відповідальної дитини, здатної до конструктивного діалогу, співпереживання, співчуття та дієвої допомоги оточуючим. Освітній процес у закладах дошкільної освіти (ЗДО) зорієнтований на особистість і передбачає формування базису її особистісної культури, ключовими показниками якої є гармонійна взаємодія із соціумом, засвоєння гуманних способів поведінки та опанування загальнолюдських моральних цінностей.

У Базовому компоненті дошкільної освіти особлива увага приділяється необхідності формування в дітей навичок соціально прийнятої поведінки, вміння вільно орієнтуватися у складному світі людських взаємин, проявляти емоційну сприйнятливість та готовність дієво реагувати на стан і потреби інших людей. Водночас у теоретичних дослідженнях і практичній діяльності сучасних педагогів чітко констатується наявність суттєвої суперечності між формальним проголошенням людини найвищою цінністю суспільства та реальним, часто далеко не гуманним, ставленням людей одне до одного в повсякденному житті. Виклики сьогодення, зумовлені умовами воєнного стану, підвищеним тривожним тлом, процесами

цифровізації та поширенням гаджетів, створюють ризики поверхневого емоційного контакту між дітьми, зниження рівня живого співпереживання та виникнення емоційної відчуженості.

У цьому контексті першочерговим і невідкладним завданням кожного педагога постає виховання людяності, високих морально-етичних рис, доброти та чуйності юної особистості. Педагогіка кордоцентризму та гуманістична спадщина В. Сухомлинського переконують, що саме в дитинстві закладаються фундаментальні підвалини характеру, які визначають подальшу життєву траєкторію людини. Дошкільний вік є сенситивним та надзвичайно сприятливим періодом для морального розвитку особистості. Це зумовлено високою пластичністю психіки дитини, її вираженою емоційною чутливістю, інтенсивним формуванням «внутрішніх етичних інстанцій» та зростаючою потребою у взаємодії та спілкуванні з однолітками.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, розкриття та методичне забезпечення системного процесу виховання емпатії, доброти та взаємодопомоги у дітей дошкільного віку в умовах спеціально організованої ігрової та партнерської діяльності у закладі дошкільної освіти.

1. Теоретичний аналіз феномену емпатії, її видів та структурних компонентів

Феномен емпатії є однією з найскладніших і водночас фундаментальних категорій у психолого-педагогічній науці. Етимологічно слово «емпатія» походить від грецького «ἐν» (спрямований всередину) та «πάθος» (пристрасть, глибоке почуття). Поняття було введене у науковий обіг Е. Тітченером як еквівалент німецького терміна «Einfühlungsvermögen» (вживання, співпереживання) і трактувалося як здатність людини відчувати суб'єктивний стан іншого. У сучасних наукових концепціях емпатія розглядається не просто як індивідуальна емоційна риса, а як багатовимірний психологічний феномен, що інтегрує афективні, когнітивні та поведінкові складові й визначає здатність дитини до співпереживання, співпраці та моральної відповідальності.

Сучасні нейробіологічні та психофізіологічні дослідження відкрили глибинні механізми емпатійного реагування, пов'язані з функціонуванням дзеркальних нейронів у головному мозку. Ці спеціалізовані нервові клітини розшифровують вербальні та невербальні сигнали, що надходять від оточуючих людей (міміку, пантоміміку, інтонацію), і змушують людину відчувати аналогічний стан, створюючи біологічне підґрунтя для альтруїзму, співчуття та моралі. Емпатія активується в ситуаціях, коли дитина бачить емоційне неблагополуччя або радість іншої особи, викликаючи прагнення розділити цей стан та надати необхідну підтримку.

У наукових працях Д. Гоулмана та П. Екмана виокремлюються три основні види емпатії:

1) Когнітивна емпатія — здатність інтелектуально зрозуміти й інтерпретувати переживання, думки та мотиви інших людей, уміння подивитися на ситуацію з позиції іншої особи («взяти перспективу»);

2) Емоційна (афективна) емпатія — здатність безпосередньо емоційно резонувати та переносити на себе почуття іншої людини («твій біль у моєму серці»), яка формується на ранніх етапах онтогенезу та виступає первинним емоційним відгуком;

3) Співчутлива емпатія (емпатична турбота) — вищий рівень емпатійного розвитку, який виходить за межі розуміння й співпереживання і спонукає дитину до конкретних практичних дій, спрямованих на допомогу та полегшення стану іншого.

Дослідження Л. Стрелкової доводять, що емпатійний процес являє собою триланковий однонаправлений ланцюжок: співпереживання → співчуття → сприяння (допомагаюча поведінка). При цьому перша ланка є суто емоційною, друга інтегрує когнітивний аналіз ситуації, а третя виступає підсумковим поведінковим актом.

Управління цим процесом дозволяє педагогу привести емоційний відгук дитини до результативного моменту — реальної допомоги та просоціального вчинку.

Для об'єктивного оцінювання рівня сформованості емпатії у дошкільників науковцями (Т. Пономаренко, Ю. Волинець) виділено три взаємопов'язані критерії з відповідними показниками:

• **Когнітивний критерій:** знання про емоційну сферу людини; усвідомлення сутності своїх власних емоційних станів та станів однолітків (радість, сум, гнів, здивування, страх, образа, вдячність); знання вербальних визначень емоцій та способів їх вираження за допомогою міміки, жестів і пантоміміки; розуміння конкретних норм і правил гуманного ставлення до оточуючих.

• **Діяльнісний критерій:** вміння розпізнавати й аналізувати власні емоції та прояви однолітків; здатність адекватно оцінювати емоційні ситуації; вміння виразно та яскраво демонструвати власні почуття за допомогою невербальних і вербальних засобів; здатність обирати й реалізовувати конкретні форми допомоги та співпраці у життєвих ситуаціях.

• **Афективний критерій:** яскравість і глибина безпосередньої емоційної реакції на неблагополуччя чи радість однолітка; емоційна чутливість та готовність емоційно відгукнутися на події довкілля.

Результати констатувальних досліджень засвідчують, що значна частина дітей старшого дошкільного віку має низький або середній рівень розвитку емпатії, що проявляється у складнощах вербалізації емоцій, недостатній виразності міміки, а також у виборі егоцентричних моделей поведінки в ситуаціях морального вибору. Це підтверджує необхідність упровадження спеціальної системи педагогічної роботи.

2. Особливості ігрової та партнерської діяльності як чинника розвитку гуманних взаємин

Формування гуманних почуттів та моральних взаємин починається у дитинстві через спільну діяльність та спілкування. Оптимально організована взаємодія забезпечує єдність емоційних переживань дітей і створює умови для збагачення внутрішнього світу дитини почуттями іншої людини. Основним та найприроднішим видом діяльності у дошкільному віці є гра, у якій дитина має можливість проявити власну ініціативу, самостійність, освоїти соціальні ролі та засвоїти культурні форми вираження почуттів.

Дослідження підтверджують, що для більшості дошкільників основними орієнтирами під час взаємодії є предметні дії. Дитина легко сприймає ситуацію індивідуальної діяльності, де діє та переживає один суб'єкт: $Д_1$ (дії одного) → $Е_1$ (емоції того ж суб'єкта). Натомість ситуації діяльності «поряд» або спільної партнерської діяльності вимагають засвоєння складнішої залежності: $Д_1$ (дії одного суб'єкта) → $Е_2$ (емоції іншого суб'єкта). Тобто дитина має усвідомити, що її власні дії, слова чи вчинки безпосередньо зумовлюють емоційний стан і настрій іншої дитини (наприклад, поділився іграшкою — товариш радіє; штовхнув чи забрав річ — товариш сумує й плаче).

Важливе значення у створенні сприятливого освітнього простору має позитивний емоційний мікроклімат групи та демонстрація педагогічної емпатії з боку вихователя. Педагогічна емпатія передбачає беззастережне прийняття особистості дитини, здатність подивитися на ситуацію її очима, володіння навичками активного слухання та дотримання таких практичних правил:

1) звернення до дитини виключно на ім'я, що є потужним стимулом встановлення довірливого контакту;

2) вербалізація та віддзеркалення почуттів дитини у мовленні («Ти зараз засмучений, бо...»);

3) «приєднання» до емоційного стану дитини та вираження щирого співчуття;

4) використання прийомів психологічного «доторкання» та емоційної підтримки («Ти хороший, у тебе все вийде»).

У групах ЗДО, де вихователь послідовно транслює доброзичливість, повагу та емпатичне слухання, показники просоціальної поведінки дітей є на 18–20% вищими порівняно з колективами, де переважає авторитарний або формальний стиль педагогічного спілкування.

3. Поетапна система експериментально-педагогічної роботи з розвитку емпатії

З метою підвищення рівня сформованості емпатії, доброти та взаємодопомоги у дітей старшого дошкільного віку нами розроблено та впроваджено цілісну систему педагогічної роботи, яка реалізується у трьох взаємопов'язаних етапах:

Перший етап (формування емоційно опосередкованого досвіду когнітивного компонента). Головна мета етапу — засвоєння дітьми знань про емоційну сферу людини, розширення словарного запасу для позначення почуттів та усвідомлення зв'язку $Д_1 \rightarrow Е_2$. У рамках цього етапу проводиться серія спеціальних занять («Якого кольору настрій?», «Вгадай мій настрій», «З увагою до навколишніх»), а також розповідання й обговорення художніх творів із яскравим моральним змістом. Наприклад, під час аналізу оповідань В. Сухомлинського («Добре слово», «Дівчинка та Ромашка») увага дітей акцентується на тому, як добре слово дідуся повернуло здоров'я дівчинці Олі, або як звільнення Ромашки від каменю викликало у квітки радість і вдячність.

Ефективним інструментом на цьому етапі є вирішення вербальних ситуацій морального вибору («Дитина загубила улюблену іграшку», «Вітер відніс кульку у дівчинки», «Діти не приймають товариша до гри», «Хлопчик впав у калюжу»). Під час обговорення вихователь спонукає дітей відповісти на запитання: «Що відчуває дитина в такій ситуації?», «Як ми можемо їй допомогти?». Крім того, використовуються розрізні шаблони-піктограми із зображенням 5 базових емоцій (радість, сум, гнів, здивування, страх) та розглядання фотокарток із зображенням реальних емоційних станів однолітків, що сприяє розвитку емоційної диференціації та спостережливості.

Другий етап (накопичення емоційно опосередкованого досвіду діяльнісного компонента). Основне завдання етапу — оволодіння абеткою вираження емоцій за допомогою невербальних засобів спілкування (міміки, жестів, пантоміміки) та формування практичних умінь співпереживання. Для тренування мускулатури обличчя та зняття емоційного напруження застосовуються психогімнастичні етюди (за методикою М. Чистякової): «Круглі очі», «Смачні цукерки», «Зустріч із другом», «Два клоуни», «Неочікувана радість», «Мамі посміхаємось».

Для подолання скованості й невиразності рухів проводяться етюди на вивчення поз і ходи («Боязка дитина», «Ведмежата одужали», «Я так втомився», «Північний полюс») та міні-конкурси «Хто краще покаже позу». Особливе місце посідає імітація дітьми емоційних станів героїв казок Г.-Х. Андерсена («Гидке каченя», «Дюймовочка», «Стійкий олов'яний солдатик»). Розділяючи почуття приниженого каченяти чи самотньої Дюймовочки, діти відтворюють відповідні виразні рухи (схилена голова, опущені плечі при сумі; відкинута назад голова та насуплені брови при огиді), що сприяє глибокому проживанню емоцій та формуванню емпатичного відгуку.

Третій етап (актуалізація набутого емпатійного досвіду у практиці спілкування). Мета етапу — трансформувати набуті знання та емоційні переживання у реальний досвід гуманної поведінки та взаємодопомоги у щоденній взаємодії із однолітками. Для цього організовуються сюжетно-рольові, будівельно-конструктивні, настільні та ігри-драматизації; ситуації співпраці за типом «навчи товариша тому, що вмієш сам»; колективні справи «Зробимо корисне для всіх дітей групи», «Вечори сюрпризів», виготовлення подарунків та листівка для хворих дітей.

Особлива увага педагога спрямовується на формування у дошкільників уміння поступатися провідною роллю у грі, ділитися іграшками, солодощами, олівцями та надавати своєчасну допомогу тим, хто цього потребує. Комплексна реалізація усіх трьох етапів забезпечує цілісний розвиток усіх компонентів емпатійного процесу.

4. Комплексний методичний інструментарій та арт-терапевтичні технології

Сучасна дошкільна педагогіка володіє багатим арсеналом інноваційних методів, які ефективно доповнюють традиційну освітню діяльність та збагачують емоційно-почуттєвий досвід дітей. У практичній роботі ЗДО доцільно активно інтегрувати такі арт-терапевтичні та розвивальні технології:

1) Казкотерапія та лялькотерапія: розкриття внутрішніх переживань дитини через проживання казкових сюжетів, проектування власної поведінки на вчинки позитивних героїв;

2) Арт-терапія та мандалотерапія: зняття емоційних блоків, вираження прихованих почуттів за допомогою кольору та форми, подолання тривожності;

3) Музикотерапія та танцювальна терапія: гармонізація психоемоційного стану, розвиток слухової сприйнятливості та емоційного резонансу під час слухання класичних і релаксаційних творів;

4) Пісочна терапія та робота з пластичними матеріалами (глина, пластилін): розвиток дрібної моторики, зняття агресивності та опрацювання емоцій у безпечному просторі;

5) Ігротерапія: моделювання та відпрацювання конструктивних способів вирішення міжособистісних конфліктів.

Важливою умовою успішності морального виховання є забезпечення наступності та єдності вимог між закладом дошкільної освіти та родиною. Батьки виступають первинним і найвпливовішим зразком для наслідування. Педагогам варто надавати батькам практичні поради щодо плекання доброти у сім'ї: демонстрація власного позитивного прикладу, упровадження щотижневої традиції «дня добрих справ», використання «Я-висловлювань» під час вирішення побутових розбіжностей, ведення «щоденника добрих вчинків» та проведення щовечірньої рефлексії, під час якої дитина ділиться тим, що доброго вона зробила або побачила за день.

У контексті сучасних соціокультурних викликів окремої уваги потребує проблема впливу цифрового середовища. Наукові дані засвідчують амбівалентну роль гаджетів: з одного боку, вони надають доступ до якісного розвивального відеоконтенту та інтерактивних казок, з іншого — надмірне захоплення цифровими пристроями знижує рівень безпосереднього живого контакту, зменшуючи показники поведінкової емпатії ($r = -0.29$). Тому завдання педагогів та батьків полягає у дотриманні балансу між цифровими технологіями та живим, емоційно насиченим спілкуванням і спільними іграми.

Висновки

1. Моральне виховання дітей дошкільного віку є складним, багатогранним та цілісним процесом, у якому емпатія, доброта та взаємодопомога виступають базовими особистісними утвореннями, що визначають готовність дитини до просоціальної поведінки та гуманної взаємодії із соціумом.

2. Теоретично доведено та практично підтверджено, що емпатійний процес має триланкову структуру (співпереживання → співчуття → сприяння) і розкривається через єдність когнітивного, діяльнісного та афективного компонентів. Ефективність педагогічного впливу зумовлюється комплексним залученням усіх трьох компонентів у спеціально організованій освітній діяльності ЗДО.

3. Обґрунтовано, що ігрова та партнерська діяльність є найприроднішим середовищем для актуалізації моральних почуттів дошкільників. Оволодіння залежністю $Д_1 \rightarrow Е_2$ (вплив власних дій на емоційний стан іншого) у спільних іграх,

колективних справах та ситуаціях співпраці дозволяє дітям подолати дитячий емоційний дискомфорт та навчитися дієво допомагати одноліткам.

4. Упровадження трьохетапної системи педагогічної роботи (когнітивний, діяльнісний та актуалізаційний етапи), що поєднує спеціальні заняття, психогімнастику за методикою М. Чистякової, імітацію казок, розв'язання ситуацій морального вибору, ігротерапію та арт-терапевтичні технології, забезпечує високу динаміку розвитку емпатії та гуманного ставлення до оточуючих.

5. Вирішальними умовами успішності виховання доброти є високий рівень педагогічної емпатії вихователя, створення позитивного емоційного мікроклімату в групі, тісна співпраця із родиною та забезпечення гармонійного поєднання традиційних видів діяльності із сучасними медіазасобами.

Перспективи подальших науково-практичних розвідок полягають у дослідженні питань забезпечення наступності морально-етичного виховання між закладом дошкільної освіти та початковою школою в умовах Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / наук. кер. ПІРОЖЕНКО Т. О. Київ, 2021. 38 с.
2. Виховання гуманних почуттів у дітей / за наук. ред. Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю. Манилюк. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 168 с.
3. Виховуємо доброту в дітей: практичні поради для батьків та вчителів. ОсвітаНова. 2024. URL: https://osvitanova.com.ua/posts/6611-vykhovuiemo-dobrotu-v-ditei-praktychni-porady-dlia-batkiv-ta-vchyteliv (дата звернення: 10.09.2026).
4. Лещенко А. М. Емпатія у вихованні та розвитку особистості дитини – сенс, актуальність. Роль батьків, педагогів, соціуму : досвід роботи. Запоріжжя : ЗНВК № 19, 2019. 45 с.
5. Пономаренко Т.О., Волинець Ю.О. Розвиток емпатії у старших дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти. Молодий вчений. 2018. № 11 (63). С. 256–262.
6. Репета Ю. Особливості розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія. 2025. Вип. 3 (68). С. 87–92.
7. СУХОМЛИНСЬКИЙ В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1974. 288 с.
8. Чистякова М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1995. 160 с.

Свистак Оксана,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач Хмельницького
обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти ім. А. Назаренка

ВЗАЄМОДІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯПОНІЇ

Анотація*. У статті подано огляд структури дошкільної освіти Японії. Проаналізовано принципи та напрями організації взаємодії учасників освітнього процесу у закладах дошкільної освіти.*

Ключові слова*: освіта в Японії, дошкільна освіта, учасники освітнього процесу, заклад дошкільної освіти.*

Японія розглядає освіту як інструмент для розбудови нації. Через освіту уряд контролює якість людських ресурсів, досягнення науки та технологій, збереження культури та застосування цінностей громади. Тому дошкільна освіта дитини з раннього віку є об’єктом уваги уряду Японії протягом останніх десятиліть. [1]

Дошкільна освіта представлена центрами догляду (保育所), дитсадками (幼稚園) та особливими закладами для дітей з інвалідністю (特別支援学校). Центри догляду приймають немовлят до 6 років, але не надають жодної освітньої підготовки. Через це ці заклади перебувають поза офіційною системою освіти й підпорядковуються Міністерству добробуту і праці, а не Міністерству культури й освіти, як і всі освітні заклади. Дитсадки здійснюють підготовку до початкової школи дітей віком від 3 до 6 років. В дитсадках діти перебувають до середини другої половини дня, у центрах догляду — цілий день, залежно від особливостей робочого дня батьків

Цілі дошкільної освіти в Японії полягають у тому, щоб сформувати дітей міцний фундамент для наступного кроку в їхньому житті. Основою життя є фізичне та психічне здоров'я, вміння будувати гарні соціальні стосунки, мати відповідне ставлення до навколишнього середовища, володіння мовою, а також здатність до самовираження, творчості та мистецтва. [1]

За останніми даними OECD (Організації економічного співробітництва та розвитку), в Японії близько 89,9% дітей у віці 3 років відвідують заклади дошкільної освіти (середній показник OECP: 81,5%), 95,2% дітей у віці від 3 до 5 років навчаються в дошкільній освіті (середнє значення OECP: 86%). Якщо говорити про дітей віком до 3 років, то серед них 30% дітей відвідують дошкільні навчальні заклади освіти. До дошкільних закладів належать дитячі садки, центри денного догляду та установи для дітей з вадами в розвитку. [2]

Існують три обов'язкові навчальні програми, які охоплюють усіх дітей у трьох відповідних типах дошкільних закладів. Навчальні програми мають широкі цілі та спрямовані на підтримку взаємодії дітей з однолітками, дорослими, а також простором і матеріалами, щодо яких вони надають рекомендації.

Вихованню дітей у колективі японські педагоги надають особливого значення: це одна з основних умов демократичного виховання, оскільки дитячий колектив є моделлю суспільства.

Гармонійна взаємодія всіх учасників освітнього процесу – необхідна умова успішної соціалізації та розвитку кожної дитини. Розглянемо аспекти здійснення взаємодії дітей з педагогами, вихованців дошкільного закладу між собою, взаємодію та співпрацю з батьками, громадою, початковою школою.

За переконанням японських педагогів, потенціал кожної дитини розкривається середовищем, з яким вона стикається у своєму повсякденному житті, і реалізується через взаємодію з цим середовищем. Таким чином діти поглиблюють свій досвід, який зворушує їхні серця та призводить до подальшої діяльності. Тому в методичних рекомендаціях щодо роботи з дітьми дошкільного віку зазначено, що в закладах дошкільної освіти та догляду важливо культивувати основу для життя дітей як людей та членів суспільства, розвиваючи їхню здатність взаємодіяти з іншими, мислити та висловлювати себе через безпосередній та конкретний досвід, такий як повсякденне життя та гра. [3]

Освіта та догляд за дітьми в японських закладах дошкільної освіти базуються на збалансованій взаємодії **автономії дітей та впливу вихователів**. Мета роботи вихователя полягає не в тому, щоб діти ефективно виконували кожну діяльність, а в тому, щоб розвивати в них мотивацію, ставлення до повсякденного життя, щоб здобувати те, що їм потрібно для їхнього розвитку, навіть якщо потрібно робити неодноразові спроби і зазнавати невдачі. Отже, *це не односторонній розвиток під керівництвом вихователів, а радше орієнтований на дитину підхід до освіти та догляду за дітьми, де кожна дитина може розвивати свою діяльність та виражати свою індивідуальність за підтримки вихователів.* ***Діти є головними дійовими особами в діяльності***, а вихователі навмисно створюють середовище, яке сприяє створенню та розвитку цієї діяльності. Середовище передбачає не лише фізичний простір, але й усі ситуації, включаючи взаємодію з вихователями та друзями. Тільки тоді, коли така ситуація забезпечена, діти можуть повноцінно виражати себе та розвиватися. [3]

У зв'язку з цим вихователі повинні постійно спостерігати за повсякденним життям дітей. Вони повинні розуміти, чим діти цікавляться, над чим вони з ентузіазмом працюють або намагаються працювати, і з чим у них виникають труднощі. На основі цих спостережень педагоги планують навчання, передбачаючи життя та розвиток дітей.

У методичних рекомендаціях для педагогів дошкілля наголошено, що просто дозволити дітям гратися - не заохочує їхню самостійну діяльність. Потрібно враховувати, який досвід потрібен кожній дитині в цей момент, і постійно розробляти способи досягнення цього, працюючи над освітою та доглядом за дітьми щодня. [3]

Для заохочення самостійної діяльності дітей важливо, щоб вихователі мали різноманітну взаємодію з дітьми. Тому вихователі повинні виконувати різні ролі, такі як партнери, що розуміють дітей, та надавати відповідні вказівки, що враховують права людини та індивідуальні відмінності дітей, відповідно до ситуації діяльності, щоб діти могли отримати багатий досвід, необхідний для їхньої емоційної стабільності та розвитку». З цієї причини вихователі повинні виконувати різні ролі відповідно до ситуації діяльності та надавати відповідні вказівки, щоб кожна дитина могла досягти стабільного розвитку завдяки самостійній діяльності.

Таким чином, вихователі та інші співробітники повинні систематично створювати середовище на основі свого розуміння та прогнозування поведінки кожної дитини, а також що вони повинні грати різні ролі відповідно до умов діяльності дітей, щоб збагатити діяльність дітей. Напрями діяльності та взаємодії:

1. **Досвід участі в різних видах діяльності з відчуттям безпеки та довіри**. Емоції дітей, що виникають із відчуття безпеки та захисту дорослими навколо неї, підтримують дітей, оскільки вони поступово розширюють свій світ та рухаються до самостійного життя. У цей період у дітей розвивається сильне бажання кидати собі виклик та робити щось самостійно, щоб розширювати свій світ. Водночас вони прагнуть визнання, любові та підтримки дорослих, яким вони довіряють.

2. **Життя, яке забезпечує прямий, конкретний досвід, заснований на інтересах та турботах**. Життя дитини складається здебільшого зі спонтанної діяльності, заснованої на інтересах та потребах. Цей прямий, конкретний досвід, що випливає з інтересів та потреб, забезпечує багате живлення для розвитку дитини, дозволяючи їй багато дізнатися про світ, у якому вона живе, та набувати різних навичок.

3. **Життя, яке триває через достатню взаємодію з друзями**. Діти поступово усвідомлюють присутність інших дітей, їхнє бажання гратися з друзями зростає, а їхнє спілкування з друзями стає частішим. Завдяки взаємній взаємодії діти підтверджують власне відчуття себе. Діти усвідомлюють відмінності між собою та іншими, поглиблюють свою емпатію до інших, підвищують своє почуття участі в групі та розвивають самостійність. Через взаємодію з друзями діти стимулюють одне одного, поглиблюють свій інтерес до різних речей та подій, а також збільшують своє бажання взаємодіяти з ними.

4. **Всебічне керівництво через гру**. Більшу частину життя дитини дошкільного віку займає гра. Суть гри полягає в тому, щоб поринути у взаємодію з навколишніми предметами та іншими людьми різними способами, забувати про плин часу та насолоджуватися самою взаємодією. Іншими словами, гра існує заради гри, а не для досягнення будь-яких корисних результатів. Однак гра містить багато досвіду, важливого для росту та розвитку дітей. Завдяки спільній діяльності дитини з друзями під час однієї гри, дошкільнята отримують різноманітний досвід та набувають різноманітних здібностей та ставлень.

5. **Навчання, адаптоване до особливостей розвитку кожної дитини**. Кожна дитина сприймає, бачить та взаємодіє з навколишнім середовищем по-різному. Тобто, кожна дитина розвиває інтерес до навколишнього середовища по-своєму, взаємодіє з ним, реалізує певне бажання та переживає різні речі, необхідні для її розвитку. Таким чином, важливо, щоб вихователі та інший персонал розуміли особливості розвитку та проблеми кожної дитини та надавали керівництво таким чином, щоб не придушувати її індивідуальність.

Однак індивідуальний підхід до кожної дитини не означає просто виконання запитів кожної дитини. Реакція вихователів повинна ґрунтуватися на врахуванні того, на що потрібно реагувати для кожної дитини, щоб розвивати почуття, мотивацію та ставлення.

Вихователям та іншому персоналу дитячих садків іноді не потрібно негайно реагувати на запити дітей, а радше давати їм можливість думати самостійно та заохочувати їх навчати та вчитися одне в одного.

Вихователі **виявляють щирий інтерес до поведінки дітей** - це не означає хвалити, заохочувати чи докучати їм без розбору. Йдеться про прийняття дітей такими, якими вони є, не будучи обмеженими стандартами осуду дорослих, та спостерігати за ними з очікуваннями.

Педагоги **реагують на емоції дітей** - замість того, щоб давати відповіді, вони взаємодіють з дітьми, діляться емоціями та працюють разом над пошуком рішень.

Вихователі навчають дітей **спільного мислення**: зрозуміти точку зору іншої людини та підлаштуватися під її настрій. Самостійна діяльність дітей поглиблюється та збагачується завдяки взаємодії з іншими дітьми, і вони усвідомлюють, що необхідні одне одному. Виходячи з цього розуміння, метою вихователя є формування групи, яка цінує кожну окрему дитину.

Щоб сприяти глибшим стосункам між дітьми та заохочувати їх до спільної гри, вихователі розвивають здатність дитини діяти самостійно в групі, відчути радість від діяльності методом спроб і помилок з іншими дітьми, а також задоволення від досягнення спільної мети.

Окрім взаємодії з вихователем та з друзями, в дошкільних закладах Японії культивується **взаємодія з громадою та родинами дітей**.

Педагоги дають дітям змогу взаємодіяти з різними людьми, тісно пов'язаними з їхнім життям, включаючи людей похилого віку та місцевих жителів, а також відчувати радість та співчуття разом, висловлюючи власні емоції та волю, тим самим сприяючи відчуттю близькості з цими людьми та дозволяючи їм відчувати радість взаємодії з іншими та задоволення від допомоги іншим. Крім того, проводяться заходи, під час яких діти мають змогу розпізнавати любов до своєї родини - до батьків, бабусь та дідусів, через їхнє повсякденне життя та розвивати бажання цінувати свою родину.

Виходячи з основних принципів та цілей дошкільної освіти та догляду за дітьми, вихователі систематично працюють задля формування здатності батьків та громади самостійно займатися вихованням дітей, підтримкою батьків у вихованні дітей. Отже, метою закладу дошкільної освіти є забезпечення відповідного середовища для сприяння здоровому зростанню цих дітей, сприяння їхньому фізичному та розумовому розвитку, а також підтримки батьків у вихованні дітей. Головними принципами такої підтримки є:

Найкращі інтереси дитини

Підтримка впевненості та радості від батьківства.

Інформаційна та практична підтримка (щодо догляду за дітьми, харчування, лікування тощо).

Сприяння стабільним стосункам між батьками й дітьми та покращення навичок батьків у вихованні дітей, враховуючи обставини кожного з батьків та дитини.

Функція соціальної роботи в консультуванні та допомозі.

Практика консультування та порад (співпрацю з відповідними організаціями та фахівцями).

Захист конфіденційності та недоторканності приватного життя.

Співпраця та взаємодія з місцевими організаціями (співпраця з дитячими консультаційними центрами, відділами соціального забезпечення, муніципальними консультаційними столами, муніципальними відділами догляду за дітьми, муніципальними центрами охорони здоров'я, уповноваженими з питань захисту дітей/головними уповноваженими з питань захисту дітей, організаціями, пов'язаними з підтримкою дітей з інвалідністю, та радами освіти).

Взаємодія з батьками/опікунами передбачає прагнення до **взаєморозуміння**. З цією метою вихователі закладів дошкільної освіти докладно пояснюють поведінку дітей та моментів, що стоять за щоденним навчанням та доглядом за ними.

Щоб забезпечити безперервність між життям у дитячому садку та життям вдома та забезпечити освіту та догляд, необхідно докласти зусиль, щоб пояснити батькам наміри щоденної освіти та догляду, і бажано, щоб батьки розуміли політику та наміри

освіти та догляду. Для цього важливо повідомляти про політику та зміст освіти та догляду, а також про щоденне заплановане середовище та відповідні практики у спосіб, який легко зрозуміти батькам, використовуючи такі можливості, як візити перед зарахуванням, зарахування, батьківські збори, щоденні розмови та спілкування, а також інформування батьків про загальні риси перебування дитини в садочку, дозволяючи батькам використовувати їх як орієнтир для виховання своїх дітей та мати уявлення про розвиток своїх дітей до вступу до початкової школи.

Характерною особливістю взаємодії дошкільних закладів та батьків в Японії є **активна участь батьків в освітніх та дитячих заходах**, що не лише сприяє покращенню здатності батьків самостійно доглядати за дітьми, але й призводить до покращення здатності сімей та мешканців місцевої громади самостійно доглядати за дітьми та передавати досвід у сфері догляду за дітьми.

Участь батьків в освітній та доглядовій діяльності закладів дошкільної освіти та догляду є важливою для покращення їхньої здатності активно займатися доглядом за дітьми. Батьки можуть зрозуміти значення ігрового світу та слів своїх дітей, а також процес взаємодії з друзями, який передбачає конфлікти та компроміси. Вони також можуть зміцнити довіру, спостерігаючи за тим, як вихователі та інший персонал уважно реагують на емоційні коливання дітей. Крім того, завдяки заняттям з вихователями та іншим персоналом батьки можуть відчути почуття компетентності у догляді за дітьми, якого вони раніше не усвідомлювали. Наприклад, батько, який вперше бере участь у читанні книжки з картинками, може бути зворушений тим, що його дитина дивиться на книжку з картинками та уважно слухає розповідь, і стати більш мотивованим до участі в наступних заходах. Завдяки участі батьки можуть взаємодіяти з іншими батьками та обмінюватися інформацією, що дозволяє їм отримати більше уявлення про розвиток своєї дитини. [3]

Окремої підтримки та системи взаємодії потребують батьки дітей з інвалідністю або проблемами розвитку. Якщо дитина має інвалідність або проблеми розвитку, вихователі надають індивідуальну підтримку батькам, одночасно координуючи та співпрацюючи з муніципалітетом та відповідними організаціями.

Працівники закладів дошкільної освіти мають чіткі алгоритми реагування у неналежного виховання дітей у співпраці з муніципалітетом та відповідними організаціями. Якщо є підозра щодо жорстокого поводження, про це негайно повідомляють муніципалітет або центр консультування дітей. Неналежне батьківство стосується ситуацій, коли батьки неналежно взаємодіють зі своїми дітьми, в результаті чого дитина переживає стрес, стикається з потенційною небезпекою для свого фізичного чи психічного здоров'я або фактично переживає фізичні чи психічні проблеми. Це ширше поняття, ніж жорстоке поводження, і зокрема включає словесні образи, несправедливе ставлення та нехтування. [4]

Враховуючи, що життя дітей у дитячому садку відбувається вдома та поступово розширюється в громаді, педагоги забезпечують достатню співпрацю з сім'ями, щоб життя в закладі дошкільної освіти та догляду розвивалося таким чином, щоб підтримувати безперервність життя в дошкільному закладі, вдома та у громаді. При цьому активно використовують місцеві ресурси, такі як місцева природа, людські ресурси, заходи та громадські установи, щоб діти могли отримати багатий життєвий досвід.

З точки зору забезпечення безперервності розвитку та навчання дітей, вихователі докладають зусиль для розробки освітнього та доглядового контенту, який сприятиме плавному переходу до початкової школи, зокрема, забезпечують

можливості для взаємодії між дошкільниками та учнями початкової школи, а також взаємодіють та співпрацюють з вчителями початкової школи.

Для того, щоб зміни у способі життя дітей дошкільного віку не були надто різкі, щоб діти малу змогу добре адаптуватися планується співпрацю для сприяння плавному переходу між етапами освіти дошкілля -початкова школа.

Конкретні види діяльності включають, наприклад, взаємодію між дошкільнятами та учнями початкової школи. Завдяки взаємодії дошкільнята можуть розвинути почуття захоплення учнями початкової школи та з нетерпінням чекати життя в початковій школі. Завдяки реальній взаємодії та досвіду «спільної гри» та «спільного життя» з учнями початкової школи дошкільнята можуть отримати уявлення про власне найближче майбутнє. Крім того, коли діти дошкільного віку відвідують найближчі початкові школи, це дає їм гарну можливість дізнатися про шкільні будівлі, ігрові майданчики та аспекти шкільного життя, що може допомогти їм почуватися безпечно та захоплено життям початкової школи. З іншого боку, діти початкової школи можуть усвідомлювати власний ріст та розвивати емпатію, спілкуючись з дошкільнятами. [4]

Підсумовуючи, можна зазначити, що специфікою взаємодії учасників освітнього процесу у дошкільних закладах освіти Японії є збалансована взаємодія автономії дітей та впливу вихователів; формування в дітей спільного мислення, що передбачає розуміння точку зору іншої людини та підлаштування під її настрій; заохочення дітей навчати та вчитися одне в одного; активна участь батьків в освітніх та дитячих заходах; співпраця з муніципалітетом та відповідними організаціями; формування здатності батьків та громади самостійно займатися вихованням дітей, підтримка батьків у вихованні дітей; культивування взаємодії з громадою та родинами дітей.

Список використаних джерел:

1. Budi Mulyadi. The Uniqueness of An Early Childhood Education System in Japan – Режим доступу до документу: https://www.academia.edu/50709109/The_Uniqueness_of_The_Early_Childhood_Education_System_in_Japan
2. Japan. Overview of the education system (EAG 2026) – Режим доступу до документу: https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=JPN&treshold=5&topic=EO
3. 幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説- Режим доступу до документу: https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/2192ea03-4fa8-44c1-a908-f515ac31085b/3426db2e/20230929_policies_kokoseido_kodomoen_hourei_60.pdf
4. 保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び 教授内容 – Режим доступу до документу: https://www.hoyokyo.or.jp/http:/www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/30-2s2.pdf

Селюк Ірина,
Вихователь ЗДО №6 «Білочка»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

Анотація. *У статті розкрито теоретичні та практичні засади соціально-емоційного навчання дітей дошкільного віку на прикладі участі закладу дошкільної освіти №6 «Білочка» Шепетівської міської ради Хмельницької області у проєкті «Думай на рівних». Описано організацію проєктної роботи, роль педагога й родини, використані форми та вправи, спрямовані на розвиток емоційної грамотності у дітей старшого дошкільного віку, самопізнання, емпатії, комунікації, мирного розв'язання конфліктів і позитивного ставлення до себе та інших.*

Ключові слова: *соціально-емоційне навчання, дошкільна освіта, емоційний інтелект, емоційна грамотність, емпатія, саморегуляція, «Думай на рівних», партнерство з батьками.*

Сучасне дошкілля дедалі більше орієнтується не лише на засвоєння дитиною знань, а й на формування життєвих компетентностей, які допомагають їй пізнавати себе, будувати стосунки, долати труднощі, висловлювати почуття та діяти безпечно для себе й інших. Особливого значення це набуває в умовах тривалого суспільного напруження, коли дитина може стикатися з тривогою, невизначеністю, змінами звичного укладу життя та емоційними перевантаженнями. Саме тому соціально-емоційне навчання (SEL) доцільно розглядати як невід'ємну складову якісного дошкільного освітнього процесу.

Український Базовий компонент дошкільної освіти визначає дошкільну освіту як стартову платформу особистісного розвитку дитини та акцентує на збереженні самоцінності дошкільного дитинства, повазі до індивідуальності, зміцненні психічного і соціального здоров'я, безпечному та інклюзивному середовищі. Ці положення безпосередньо узгоджуються із завданнями соціально-емоційного навчання.

Важливість системного підходу до соціально-емоційного розвиту підкреслює і Закон України «Про дошкільну освіту», який визначає пріоритетність створення безпечного, розвивального та сприятливого для дитини освітнього середовища. Отже, робота з емоціями, взаєминами, саморегуляцією та соціальними навичками не повинна залишатися окремим епізодом, а має інтегруватися в повсякденне життя закладу дошкільної освіти.

Теоретичні засади соціально-емоційного навчання

Соціально-емоційне навчання — це процес, у межах якого дитина набуває знань, умінь і ставлень, необхідних для усвідомлення власних емоцій, їх регуляції, розуміння інших, побудови позитивних взаємин і прийняття відповідальних рішень. У міжнародній практиці одним із найбільш поширених є підхід CASEL, який виокремлює п'ять взаємопов'язаних компетентностей: самоусвідомлення, самоменеджмент, соціальну обізнаність, навички взаємин та відповідальне прийняття рішень .

Для дошкільного віку ці компетентності набувають особливої форми. Дитина вчиться називати емоції простими словами, розрізняти приємні й неприємні переживання, помічати емоційні сигнали інших людей, просити про допомогу, домовлятися, чекати своєї черги, приймати відмінності та знаходити прийнятні способи вираження гніву чи розчарування. Тобто метою є не «забрати» в дитини

сильні емоції, а навчити її розуміти ці переживання і діяти так, щоб емоція не руйнувала її саму або взаємини з іншими.

Програма Think Equal розроблена саме для дітей раннього та дошкільного віку 3–6 років. Організація описує її як цілісну програму соціально-емоційного навчання з віковими рівнями, навчальними матеріалами для педагогів та компонентом для родини. Важливою особливістю підходу є поєднання розвитку соціальних та емоційних умінь із цінностями рівності, включення, доброзичливості, поваги до людської гідності та ненасильницької взаємодії.

Таким чином, соціально-емоційне навчання у ЗДО має три взаємопов'язані площини: «Я» — пізнання себе та власних емоцій; «Я та інші» — емпатія, спілкування, співпраця і прийняття відмінностей; «Я та світ» — відповідальна поведінка, мирне вирішення проблем і відчуття власної причетності до безпечного та доброзичливого середовища.

Участь у проєкті «Думай на рівних»

Міжнародна неприбуткова організація Think Equal (Великобританія) у партнерстві з Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» реалізовувала проєкт, спрямований на формування соціально-емоційних навичок у дітей дошкільного віку, підвищення професійної компетентності педагогів та розвиток батьківських умінь підтримувати стресостійкість і соціально-емоційне благополуччя дітей. Я разом з дітьми старшого дошкільного віку стали учасниками цього проєкту.

Для мене участь у проєкті це не лише можливість використовувати готові матеріали, а це поштовх до переосмислення щоденної педагогічної взаємодії. Соціально-емоційний розвиток почав розглядатися як наскрізний напрям: від ранкової зустрічі та вільної гри до спеціально організованих занять, творчих вправ, обговорення казок і ситуацій, спостереження за взаємодією дітей та партнерської комунікації з батьками.

Проєктна робота передбачала кілька взаємопов'язаних етапів. Перший етап — підготовчий: ознайомлення педагогів із принципами соціально-емоційного навчання, визначення актуальних потреб дітей, підбір матеріалів і створення психологічно безпечної атмосфери. Другий — практичний: систематичне проведення вправ та інтеграція соціально-емоційного змісту у повсякденну діяльність. Третій — рефлексивний: спостереження за змінами у поведінці дітей, обговорення педагогами результатів, визначення подальших кроків та посилення співпраці з родинами.

Принципово важливим стало те, що педагог не виступає лише носієм готових правильних відповідей. Його завдання — створити ситуацію, у якій дитина може безпечно висловитися, бути почутою, побачити різні точки зору та самостійно знайти прийнятний спосіб дії. Саме така позиція відповідає партнерському та дитиноцентричному підходам сучасної дошкільної освіти.

Практична реалізація соціально-емоційного навчання

Практичною формою реалізації проєкту стало заняття з розвитку соціальних навичок та емоційного інтелекту «Мирні серця». Його метою визначено формування емоційно-вольової сфери, створення довірливої атмосфери, розвиток комунікативних умінь, ознайомлення дітей із «вимірювачем настрою» та виховання поваги до себе й оточуючих. До матеріалів увійшли картки, дзеркало, демонстраційні матеріали, історії та творчі шаблони.

Робота розпочиналася з руханки «Я і Ти», яка допомагала налаштувати дітей на спільну діяльність і взаємодію. Такий початок важливий для дошкільнят, оскільки рухова активність допомагає переключити увагу, знизити напруження та створити позитивний емоційний фон.

Ключовою вправою став «Вимірювач настрою». Діти знайомилися з чотирма зонами, які умовно поєднують валентність емоції та рівень енергії: червона зона — неприємні емоції з високою активацією, наприклад гнів і страх; синя — неприємні

переживання з низькою активністю, наприклад сум і самотність; зелена — приємні спокійні стани; жовта — приємні емоції з високою активністю, зокрема радість. Дитина обирала картку та розміщувала її на «вимірювачі», пояснюючи свій вибір за бажанням.

Педагогічна цінність цієї вправи полягає у зміні ставлення до емоцій. Дитині не повідомляють, що гнів, страх або сум є «поганими». Навпаки, формується думка: кожна емоція має значення, вона сигналізує про внутрішній стан, а почуття можуть змінюватися. Це створює основу для самоприйняття та подальшого розвитку навичок саморегуляції.

Наступним компонентом стала вправа «Кольоровий вірш», у якій колір пов'язується з певним емоційним станом: червоний — із гнівом, синій — із сумом, зелений — зі спокоєм, жовтий — із радістю. Використання дзеркала і рухового відтворення емоцій переводить абстрактне поняття у тілесний досвід: дитина не лише називає почуття, а й помічає, як воно може відображатися в міміці, позі та рухах.

Важливим напрямом стало формування позитивного образу «Я». Під час роботи з оповіданням та етюдом «Я, я і знову я» дітям пропонувалося подивитися у дзеркало й назвати те, що їм подобається в собі. Педагог не примушував дитину говорити, якщо вона не була готова. Натомість підтримував її прийняття через конкретні позитивні висловлювання про унікальність зовнішності та особистісних рис. Такий підхід допомагає розвивати самоцінність, самоповагу та відчуття власної унікальності .

Окремий блок був присвячений миру, відмінностям між людьми та способам мирного співіснування. Під час вправи «Серце — це форма миру!» діти обговорювали історію, у якій герої можуть бути схожими й водночас відрізнятися. Через бесіду педагог підводив дітей до думки, що люди можуть мати різні традиції, культурний або релігійний досвід, але це не заважає їм жити у взаємоповазі та злагоді. Для дошкільного віку особливо важливо подавати ці ідеї через доступні образи, казкові сюжети, запитання та особистий досвід дитини.

Завершувалася робота творчою виставкою «Мирні серця». Діти прикрашали символічне сердечко, а готові роботи розміщували у груповому просторі. Творчий продукт виконував не лише естетичну, а й рефлексивну функцію: він ставав видимим нагадуванням про спільну цінність миру, любові, доброти та взаємоповаги. Ось представлене заняття…

Заняття
з розвитку соціальних навичок та
емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку
«Мирні серця»

Мета: формування емоційно-вольової сфери; створення довірливої атмосфери, формування комунікативних вмінь, ознайомлення з вимірювачем настрою, виховувати повагу до себе та оточуючих.

Матеріал: Демонстраційний - «Кольоровий вірш» на папері А-4, картинки «Історія Самі», шаблон вимірювача настрою, люстерко, книжка «Я, Я і знову Я».

Хід заняття

1. **Руханка «Я і Ти» TARABAROVA & UNICEF**
   https://youtu.be/vZ1X1RtcDpM?si=7eFl-Lm3_tqi6D7u
2. **Вправа « Вимірювач настрою».**

Мета: ознайомити дітей із світом емоцій; вчити дітей розпізнавати емоції у людей, які їх оточують, розуміти їх почуття;

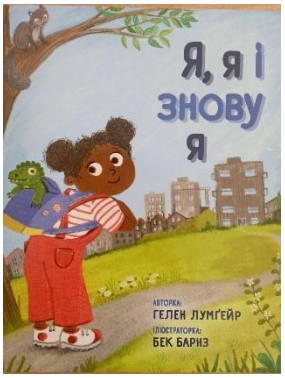
Вихователь показує вимірювач настрою і наголошує на те, що він допомагає виміряти наші емоції.

Червона зона (верхній лівий кут відповідає неприємним емоціям і має багато енергії, наприклад сюди належать гнів і страх.

Синя зона (ліворуч унизу) відповідає неприємним емоціям і майже немає енергії, наприклад сюди відноситься сум і самотність.

Зелена зона (праворуч унизу) відповідає приємним емоціям і має небагато енергії і сюди належить розслабленість і спокій.

Жовта зона (праворуч угорі) відповідає приємним емоціям і має багато енергії, наприклад сюди відноситься радість.



Діти вибирають картки з емоціями і розміщують їх на вимірювачі настрою.

Пам`ятайте, всі наші емоції важливі. Це нормально, що ми можемо відчувати різні емоції і вони завжди змінюються. **Це-нормально!**

3. Вправа «Кольровий вірш» (автор – Гелен Гумгейр).

Мета: виховувати у дітей співчуття до інших, повагу та розуміння одне одного; вміти розпізнавати і називати різні почуття, контролювати свої емоції.

Обладнання: аркуш паперу з написаним на ньому кольоровим віршем

Вихователь читає «Кольоровий вірш» і просить встати і зообразити емоцію разом разом при цьому використавши люстерко перед собою.

Продемонструвати рухи для дітей і заохотити їх повторити.

Зелений, жовтий, синій, червоний -

Такі кольори відчуваю я.

Зелений, жовтий, синій, червоний -

Так виглядають мої почуття-

Іноді я відчуваю **червоний,**

Тоді я сердитий, розлючений, злий.

Іноді я відчуваю **синій**,

Тоді я, засмучений,тихий, сумний.

Іноді я відчуваю **зелений**,

В моменті такий я спокійний і мирний.

А коли жовтий я відчуваю-

Щастя і радість переживаю.

4. Оповідання «Я, Я і знову Я».

Мета: розвивати інтерес до своєї особистості, розкрити талант та унікальність дітей, виховувати повагу один до одного.

Обладнання: книга Гелен Лумгейр «Я, я і знову я», люстерко.

Вихователь читає оповідання, діти сидять у колі.

Скажіть: «А що вам подобається в собі. Зазерніть у дзеркало. Піднесіть дзеркало до обличчя, подивіться на себе та скажіть про це».

Якщо дитина не хоче висловлюватись про себе, не змушуйте її цього робити.

Скажіть: «Твої очі, волосся роблять тебе унікальним й особливим».

Дзеркало завжди має бути у вільному доступі для дитини. В будь-який момент вона(він) може поглянути на себе.

5. Етюд «Я, я і знову я» Гелен Лумгейр.

Мета: вміти розпізнавати і називати різні почуття, контролювати свої емоції, навчити цінувати схожі та відмінні свої риси та іншої особистості.

Обладнання: люстерко.

- Діти, а що подобається в собі вам? Зазирніть у дзеркало і спробуйте сказати, що вам подобається в собі. Пропоную зробити по черзі. Хто хоче першим?

Якщо дитина соромиться брати участь, не потрібно її примушувати. Як приклад, можна розповісти цій дитині про те, що подобається вам в ній.

Важливо сказати кожній дитині, що це все робить тебе унікальним: «Твої очі, ніс, волосся, вуха, веснянки унікальні й особливі!».

6. Вправа «Серце - це форма миру!»

Мета: ознайомлення з різними віросповіданням та базовим розумінням миру, навчити використовувати шляхи для примирення один з одним.

Обладнання: картки миру, книга оповідань «Яку форму має мир» .

Вихователь знайомить дітей з іншими національностями, віросповіданням використовуючи демонстраційний матеріал (картки миру).

Вихователь читає оповідання «Яку форму має мир» і поділитися дітям своїми думками обдумавши історію 30 секунд.



Запитання для дітей:

1. Чи схожі двоє героїв цієї історії?
2. А чим вони відрізняються?
3. Про яку проблему йдеться в історії?
4. Як ви думаєте, що таке мир у цій історії?

Потрібно обговорити розбіжності і спробувати дітям пригадати, хто може ходити до церкви, мечеті, синагоги. Вихователь показує таблицю з релігійними символами і запитує, чи впізнає хтось із дітей зображені символи.

Важливо наголосити дітям на тому, що хоча в місті люди сповідують різні релігії, вони можуть жити разом у мирі та злагоді - так само, як в герої казок. Пропоную дітям покласти дітям руку на серце і нагадати, що серце може бути добрим та допомагає нам любити себе і інших.

7. Виставка «Мирні серця».

Мета: закріплення базового поняття «мир», виховувати поняття доброзичливості в серці, вміти контролювати емоції.

Обладнання: шаблон у вигляді серця, олівці, клей, блискітки, глітер.

Вихователь роздає діткам шаблон сердечка на якому написано-мир.

Діти протягом 10 хвилин розмальовують прикрашають свої сердечка блискітками.

Після того як робота завершиться, діти розвішують серця на стіні групи. Нагадайте, що мир - це не щось єдине і незмінне, мир може бути різним для кожної людини, але найголовніше - мир включає в себе любов і доброту.

Роль педагога та родини у реалізації проєкту

Ефективність соціально-емоційного навчання значною мірою залежить від узгодженості дій дорослих. CASEL підкреслює, що соціально-емоційний розвиток не обмежується заняттям: він потребує узгодженої взаємодії закладу, родини та ширшого соціального оточення. Для дошкільника найсильнішим навчальним ресурсом є приклад дорослого. Якщо педагог спокійно називає власний стан, визнає помилку, просить вибачення, вислуховує дитину та демонструє спосіб розв’язання конфлікту, дитина отримує модель поведінки, яку може поступово засвоювати.

У роботі з батьками доцільно використовувати короткі практичні рекомендації: називати емоції дитини замість їх заперечення; не соромити за плач чи страх; пропонувати прості способи заспокоєння; обговорювати події дня; підтримувати дитину в пошуку рішення; звертати увагу не лише на результат, а й на зусилля. Важливо, щоб родина і заклад використовували близьку мову підтримки: «Я бачу, що ти сердишся», «Ти можеш сказати, що тобі не подобається», «Давай подумаємо, як це виправити», «Твої почуття важливі».

Таким чином, участь у проєкті сприяє професійному зростанню педагога: він набуває інструментів для спостереження за емоційними потребами дітей, планування розвивальних ситуацій, підтримки індивідуального темпу дитини та побудови

ненасильницької комунікації. Для батьків це можливість краще розуміти поведінку дитини та підтримувати навички, які формуються в закладі.

Педагогічні спостереження та очікувані результати

Оцінювати результативність соціально-емоційного навчання в дошкільному віці доцільно не лише за допомогою формалізованих діагностичних процедур, а й через систематичне педагогічне спостереження. Важливими показниками можуть бути здатність дитини назвати або показати свій емоційний стан; звернутися по допомогу; помітити почуття іншого; дотримуватися простих правил взаємодії; чекати своєї черги; висловлювати незгоду словами; пропонувати варіанти примирення; приймати відмінності; брати участь у спільній діяльності.

У процесі реалізації проєктних вправ педагог може фіксувати не стільки «правильність» відповіді, скільки динаміку: чи стала дитина частіше називати емоції, чи зменшилася потреба дорослого у посередництві, чи з'являються спроби домовлятися, чи дитина починає помічати емоційні стани інших. Такий підхід відповідає віковим можливостям дошкільника і дає змогу будувати подальшу роботу на реальних потребах групи.

Практичне значення проєкту полягає у формуванні єдиного емоційно безпечного простору, у якому дитина має право на почуття, помилку, власну думку та індивідуальність. У перспективі це підтримує розвиток самостійності, комунікативної компетентності, емпатії, здатності до співпраці та відповідальної поведінки. Водночас соціально-емоційне навчання не варто перетворювати на набір окремих «уроків емоцій» — воно має ставати культурою щоденної взаємодії.

Висновки

Соціально-емоційне навчання є важливою складовою сучасної дошкільної освіти, оскільки допомагає дитині не лише розуміти власні почуття, а й будувати здорові стосунки з іншими, долати труднощі, просити про допомогу, співпереживати та знаходити мирні способи розв'язання проблем. Його впровадження відповідає компетентнісній, дитиноцентричній та партнерській орієнтації сучасного українського дошкілля.

Участь у проєкті «Думай на рівних» стала практичним кроком до системного розвитку соціально-емоційної компетентності дітей. Теоретичні положення проєкту набули практичного змісту через щоденну взаємодію, руханки, історії, роботу з «вимірювачем настрою», дзеркалом, творчістю, обговоренням ситуацій і створенням спільних символів миру. Описане заняття «Мирні Серця» демонструє, як у доступній дошкільникам формі можна одночасно працювати з емоційною грамотністю, самоцінністю, емпатією, повагою до відмінностей і мирною взаємодією.

Подальша перспектива полягає у збереженні наступності: продовжувати використовувати спільну мову емоцій у групі, залучати родини, підтримувати професійну компетентність педагогів, систематично спостерігати за соціально-емоційною динамікою дітей та інтегрувати відповідні практики в усі види діяльності. Саме системність, доброзичливість і особистий приклад дорослого перетворюють соціально-емоційне навчання з окремої методики на щоденну культуру закладу.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти): наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21 (дата звернення: 16.09.2026).

2. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Думай на рівних: комплексна програма соціально-емоційного розвитку та психосоціальної підтримки дітей дошкільного віку. Київ, 2024.

3. Міністерство освіти і науки України. Розпочато набір закладів дошкільної освіти до всеукраїнського проєкту «Думай на рівних». 2026. URL: https://mon.gov.ua/news/rozpochato-nabir-zakladiv-doshkilnoi-osvity-do-vseukrainskoho-proiektu-dumai-na-rivnykh?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 16.09.2026).

4.Український інститут розвитку освіти. Соціально-емоційне навчання: створення середовища рівності та взаємоповаги («Думай на рівних»). Освітня платформа «Вектор».URL:https://vector.uied.gov.ua/uk/mpk/4869/detail/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 16.09.2026).

5.Платформа розвитку дошкільнят «НУМО». Соціально-емоційне навчання: практичний посібник для вихователів та батьків. Міністерство освіти і науки України. https://numo.mon.gov.ua/socialno-emocijne-navchannya-praktichnij-dovidnik-dlya-vihovateliv-ta-batkiv?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 16.09.2026).

6.Платформа розвитку дошкільнят «НУМО**».** Інтегруємо соціально-емоційне навчання до програми дошкільної освіти. Міністерство освіти і науки України. https://numo.mon.gov.ua/integruyemo-socialno-emocijne-navchannya-do-programi-doshkilnoyi-osviti?utm_source=chatgpt.com дата звернення: 16.09.2026).

7. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ, 2008. 255 с.

8.Пихтіна Н. П. Соціально-емоційне навчання дошкільників в грі: досвід впровадження технології в освітній процес дошкільного закладу. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2025. № 3. С. 237–247. DOI: 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-237-247.

Солопко Дар'я,
учитель-логопед ЗДО №55 «Лелека»
Слов'янської міської ради
Донецької області

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ПЛАТФОРМИ GYNZY

Анотація. *У тезах розкрито концептуальні засади цифрової трансформації традиційних дидактичних і корекційно-розвиткових засобів у дошкільній освіті. Представлено підходи до перенесення аналогових дидактичних матеріалів у цифровий формат та створення інтерактивних тематичних комплексів на базі платформи Gynzy. Обґрунтовано можливості використання інтерактивних інструментів і генеративного штучного інтелекту для підвищення пізнавальної мотивації дітей, урізноманітнення корекційно-розвиткових завдань та підтримки процесів автоматизації й диференціації звуків мовлення.*

Ключові слова: *цифрова трансформація, дидактичний засіб, логопедична корекція, платформа Gynzy, штучний інтелект, мультисенсорна інтеграція, гейміфікація, фонематичний слух.*

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти вимагає якісного переосмислення традиційних підходів до наочності та дидактичного забезпечення освітнього процесу,

особливо в умовах цифровізації та дистанційної корекційно-розвиткової роботи. Дошкільники як представники цифрового покоління потребують динамічного, мультисенсорного середовища для ефективного засвоєння матеріалу. Традиційні статичні наочні посібники або їх пасивне копіювання в електронний формат (перегляд слайдів) нерідко призводять до швидкої втомлюваності, зниження концентрації уваги та відсутності суб'єктної позиції дитини в навчанні.

Особливої актуальності це набуває в умовах дистанційної взаємодії, коли педагог має забезпечити не лише доступність навчального матеріалу, а й емоційне залучення дитини, можливість виконання практичних дій, багаторазове повторення та індивідуалізацію завдань. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», дошкільна освіта спрямована на всебічний розвиток, виховання, навчання та соціалізацію дітей, формування необхідних життєвих навичок і компетентностей [1]. У цьому контексті цифрові засоби доцільно розглядати не як самоціль, а як інструмент реалізації освітніх і корекційно-розвиткових завдань.

Водночас у практичній діяльності педагога виникає потреба збереження та багаторазового посилення корекційного потенціалу вже наявних авторських, друкованих чи аналогових розробок. Вирішенням цього завдання є цифрова трансформація та трансфер аналогових наочностей у гейміфікований формат, де будь-яка традиційна гра, роздрукований картковий матеріал чи авторський посібник стають джерелом натхнення для створення багатофункціональних інтерактивних модулів та тематичних збірок.

Важливим ресурсом для такої трансформації є платформа Gynzy, яка дає змогу поєднувати в одному цифровому просторі зображення, текстові та мультимедійні матеріали, інтерактивні інструменти, ігри й завдання. Це педагогічна перебудова, за якої аналогова або електронна гра адаптується під закони інтерактивного цифрового середовища:

*Трансфер аналогових засобів***:** будь-яка настільна гра, картковий дидактичний альбом чи друкована мнемотаблиця можуть бути переосмислені й інтегровані в цифровий простір. Педагог бере за основу дидактичну мету аналогового посібника (наприклад, сортування за відсутністю/наявністю звуку) та відтворює її механіку за допомогою віртуальних об'єктів.

*Створення тематичних збірок та комплексно-тематичних тижнів у Gynzy***:** платформа Gynzy виступає високоефективним інструментом для структурування освітнього контенту. Вона дозволяє педагогу об'єднувати різнопланові дидактичні ігри, візуальні метафори, відео- та аудіоматеріали в єдиний інформаційно-освітній хаб (тематичний тиждень, дидактичну кейс-теку). Це забезпечує системність, наступність та цілісність сприйняття навчального матеріалу дошкільниками.

Динамічне корекційне середовище Gynzy: платформа Gynzy стає безпосереднім майданчиком для оперативної сенсорно-моторної та мовленнєвої взаємодії (маніпуляції об'єктами, використання інтерактивних генераторів випадкових подій).

Ефективність цифрового дидактичного матеріалу визначається не кількістю використаних ефектів, а його відповідністю віковим можливостям дитини та конкретному педагогічному завданню. Конструювання цифрового ігрового простору спирається на три фундаментальні психолого-педагогічні принципи:

Психоемоційне зняття тривожності: використання актуальних для дитини візуальних метафор (наприклад, елементів Pop-it) виконує роль психологічного антистресу, створюючи комфортне та безпечне освітнє середовище, що є критично важливим для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку;

Забезпечення внутрішньої мотивації через гейміфікацію: монотонне повторення артикуляційних чи фонематичних вправ конвертується в ігрову місію з елементами непередбачуваності (використання цифрових спінерів, рухомих елементів);

Мультисенсорне підкріплення (зорово-моторно-слухова інтеграція): дитина не залишається пасивним слухачем. Кожна мовленнєва дія (вимова слова чи звуку) підкріплюється моторно-сенсорним актом на екрані (перетягування фішки, заповнення осередку). Це прискорює формування міцних нейронних зв'язків та автоматизацію навички.

Генеративні інструменти штучного інтелекту можуть використовуватися педагогом як допоміжний ресурс для створення візуального контенту, персонажів та варіантів дидактичних матеріалів. Їхня цінність полягає у можливості швидко адаптувати візуальне оформлення до теми, сюжету та інтересів дитини.

Водночас використання ШІ потребує педагогічного контролю: створені матеріали мають відповідати віку дітей, бути змістово коректними, візуально зрозумілими та не містити надмірної кількості стимулів. Тому штучний інтелект доцільно розглядати не як заміну професійного рішення педагога, а як інструмент підготовки та варіативного конструювання дидактичного контенту, створення якого передбачає поєднання декількох цифрових технологій:

Генеративний штучний інтелект як інструмент персоналізації: ШІ дозволяє за спровокованим педагогом запитом (промптом) створювати стилістично єдиних, унікальних персонажів, підлаштованих під індивідуальні інтереси та особливості сприйняття конкретної дитини.

Принцип ізоляції та графічної естетики: дотримання вимог до наочності передбачає видалення фонового шуму зображень (створення прозорого PNG-фону). Це гарантує високий рівень зорової концентрації дитини на дидактично значущому об'єкті.

Дидактичне конструювання та налаштування динаміки: упровадження інструментів типу «Нескінченний клонер» та «Рандомізатор (спінер)» у Gynzy дозволяє оптимізувати робочий час педагога, забезпечуючи варіативність ігрових дій без перевантаження екранного простору.

Дидактична матриця застосування ігрових механік відображає взаємозв’язок між корекційно-розвитковою метою, змістом завдання та способом його цифрової реалізації та представлена в авторських цифрових розробках:

https://teacher.gynzy.com/uk/board/bef03118-f6ee-45e2-be49-792f583b7c3d
https://teacher.gynzy.com/uk/board/def02d28-9b57-41d4-8658-790e09ec57fc
https://teacher.gynzy.com/uk/board/ab6bb4bf-e8d7-4c86-92f5-7dca8a0dc3f7
https://teacher.gynzy.com/uk/board/6715d5d3-d5bc-409a-a8be-d0c16a136e72

Залежно від корекційного завдання здійснюється вибір відповідної дидактично-цифрової механіки:

Етап автоматизації ізольованих звуків / складів: застосовується механіка «Спінер + Один персонаж-стимул». Дидактична мета – багаторазове, інтенсивне відтворення звуку (наприклад, [С] або [Ш]), де кожен моторний крок на екрані виступає нагородою за правильну вимову.

Етап диференціації фонем та розвиток фонематичного аналізу: застосовується механіка «Аналітичне сортування» з кількома суб’єктами. Дитина виконує складніший розумовий акт: класифікує мовленнєвий матеріал (наприклад, звуки [З] та [С]), спрямовуючи відповідні візуальні об’єкти до конкретних персонажів (Зайчик / Сова).

Розвиток мовлення та просторової орієнтації: формат взаємодії може варіюватися від опосередкованого (спільний екран), де дитина вербалізує просторові та аналітичні команди для педагога, що додатково стимулює зв’язне мовлення та просторову орієнтацію, до автономного (суб’єктного) – безпосереднього виконання дій на сенсорному пристрої.

Отже, цифрова трансформація традиційних дидактичних засобів засобами платформ Gynzy, Genially та інструментів штучного інтелекту відкриває нові

перспективи для дошкільної освіти. Надихаючись традиційними аналоговими посібниками, педагог отримує можливість створювати гнучкі, естетичні, мультисенсорні тематичні комплекси та інтерактивні ігри, які трансформують монотонну корекційну роботу у високомотивований, індивідуалізований та результативний процес.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21 (дата звернення: 04.09.2026).

2. Шумейко Н.О. Інформаційно-комунікаційні технології в спеціальній та інклюзивній освіті/ https://vseosvita.ua/2-nlv0 (дата звернення: 04.09.2026).

3. Коломоєць Т.Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі/ DOI: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2eca580e-8ceb-42c7-bd0c-48af26fcc820/content (дата звернення: 04.09.2026).

Сосницька Надія,
старший викладач секції «Нова українська школа» кафедри методики дошкільної та початкової освіти комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти»

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА

Анотація. *У статті розглянуто можливості художнього слова як дієвого засобу національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Окреслено виховний потенціал української народної та авторської літератури, визначено роль української мови у формуванні національної самосвідомості. Запропоновано педагогічні підходи до осмислення художніх текстів: акцентування на вчинках героїв, відкриті запитання, можливість висловлення різних думок, звернення до мови, побуту, традицій і культурних образів, проведення паралелей із сучасним життям.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, національно-патріотичне виховання, художнє слово, художня література, українська мова, фольклор, національна самосвідомість*.

Сучасна українська дошкільна освіта покликана не лише забезпечувати пізнавальний і мовленнєвий розвиток дитини, а й створювати передумови для становлення її ціннісної сфери. Саме в дошкільному віці закладаються перші уявлення про себе, свою родину, найближче соціальне та природне оточення, рідний край, мову, культуру й традиції. Тому формування елементів національної самосвідомості, любові та поваги до України, її мови й культурної спадщини доцільно розглядати як важливу складову освітнього процесу.

Широка нормативна база переконливо вимагає від педагогів здійснювати національно-патріотичне виховання дошкільників. У Концепції Нової української школи виховний процес визначено невід'ємною складовою освітнього

процесу та пов’язано із загальнолюдськими морально-етичними й соціально-політичними цінностями: гідністю, чесністю, справедливістю, турботою, повагою до життя, свободою, демократією, культурним різноманіттям, повагою до рідної мови і культури, патріотизмом, відповідальністю [3]. Відповідні акценти простежуються і в Законі України «Про дошкільну освіту» (2024), де серед суспільних цінностей названо правду, справедливість, патріотизм, гуманізм, милосердя, толерантність, повагу до честі та гідності людини, результатів її праці, а також екологічну поведінку та постійне пізнання і розвиток [1].

У Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України (2022) громадянсько-патріотичний, духовно-моральний, військово-патріотичний та екологічний напрями визначено як важливі складові національно-патріотичного виховання [2]. Для дошкільного віку ці положення потребують педагогічно виваженого втілення. Ідеться не про механічне повідомлення дитині великої кількості історичних фактів чи декларативне проголошення патріотичних гасел, а про поступове формування емоційно-ціннісного ставлення до людей, рідної мови, природи, культури, традицій та спільноти.

Одним із найбільш природних шляхів такого впливу є художнє слово. Дитина дошкільного віку сприймає образ, сюжет, інтонацію та емоційно забарвлене слово безпосередньо й цілісно. Через художній текст вона пізнає світ, учиться розуміти власні та чужі емоції, співпереживати, робити моральний вибір, висловлювати ставлення до вчинків героїв. Отже, мета статті полягає в узагальненні можливостей художнього слова для національно-патріотичного виховання дошкільників та визначенні педагогічних умов його ефективного використання.

Художнє слово розглядається як образне, емоційне та естетичне використання мови в мистецтві слова. Воно дає змогу створювати живі картини дійсності, передавати думки й почуття та впливати на внутрішній світ читача або слухача. Саме ця здатність художнього тексту діяти одночасно на інтелектуальну, емоційну та естетичну сфери робить його особливо цінним у роботі з дошкільниками.

Літературний образ не просто повідомляє дитині певну інформацію. Він створює ситуацію переживання. Герой може бути сміливим або боягузливим, уважним або байдужим, працьовитим або лінивим, щедрим або егоїстичним. Спостерігаючи за його діями та наслідками цих дій, дитина в доступній формі осмислює моральні поняття. Водночас педагог отримує можливість перевести емоційне враження від твору в усвідомлене обговорення.

Виховний потенціал художньої літератури пов’язаний і з її національно-культурним змістом. Українська література відображає особливості побуту, звичаїв, традицій, образів природи, народного світогляду та історико-культурного досвіду. Через художній текст дитина зустрічається з культурними реаліями не як із набором абстрактних понять, а як із частиною живого образного світу. Вишиванка, українська хата, народний інструмент, пісня, назва рослини чи краєвид можуть стати провідником у ширший культурний контекст.

Робота з художнім словом сприяє також ефективному мовному розвитку. Беручи до уваги ті факти, що українська мова – одна з найбільш розвинених і красивих мов світу, а мова художнього твору є найвищою формою літературної мови, діти, відчуваючи красу слова, намагаються наслідувати його високі зразки. Дошкільник чує точні слова, образні вислови, ритм, риму, метафоричність, інтонаційне різноманіття, що не лише сприяє розширенню словникового запасу, а й формуванню позитивного емоційного ставлення до рідної мови.

Таким чином, художній текст доцільно розглядати не як додатковий матеріал для виховної роботи, а як органічний компонент освітнього процесу, у якому мовленнєвий, емоційний, моральний, естетичний та громадянсько-патріотичний розвиток взаємопов’язані.

Особливе місце в літературному світі дошкільника посідає усна народна творчість. Фольклор розглядається як колективна художня творча діяльність народу, у якій засобами мови зберігаються знання про життя і природу, уявлення, почуття та переживання, народно-поетична фантазія. Різножанрові фольклорні твори мають естетичне, розважальне, обрядове й виховне значення.

Для дошкільної освіти найбільш доступними є казки, загадки, прислів'я, приказки, скоромовки, пісні, утішки та інші малі фольклорні форми. Їхня перевага полягає в лаконічності, образності, ритмічності та можливості багаторазового повторення. Через повторювані формули, персонажів і сюжети дитина засвоює не лише мовні зразки, а й певні способи взаємодії зі світом.

Важливим виховним ресурсом є українська народна казка. У ній добро й зло, справедливість і несправедливість, взаємодопомога та егоїзм представлені через конкретні події та вчинки персонажів. І. Я. Франко наголошував на значенні казки для морального виховання дітей. Він переконував, що саме образи й мова казки формують моральні почуття дитини, а через них – моральну свідомість: «Я бажав би, щоб наші діти в інтересі здорового морального розвою якнайдовше витали фантазією в тім світі простих характерів і простих відносин... Відси вони винесуть перші і міцні основи замилування до чесноти, правдомовності і справедливості...» [4, с.5]. Ця думка має безпосереднє значення для сучасного педагога: казка працює не тоді, коли дитина лише відтворила її мораль, а тоді, коли образ і ситуація спонукають її пережити, обговорити та осмислити певну цінність.

У контексті національно-патріотичного виховання доцільно звертатися до казок про захист рідної землі та героїзм. «Котигорошко», «Кирило Кожум'яка», «Микита Кожум'яка» дають змогу говорити про силу, відвагу, визволення рідних, працьовитість, скромність, самопожертву, любов до свого народу та готовність захищати близьких. Завдяки казці «Котигорошко» діти переконуються, що навіть найменший може стати великим захисником. Водночас важливо не зводити роботу з цими творами лише до героїзації сили. Педагог може допомогти дітям побачити, що сила героя виявляється насамперед у відповідальності, здатності діяти заради інших, долати труднощі та не залишати тих, хто потребує допомоги.

Не менш цінними є казки про єдність і взаємодопомогу. «Рукавичка» створює простір для розмови про гостинність, дружбу та здатність уживатися разом. «Ріпка» у простій формі демонструє значення спільної праці: результат стає можливим завдяки внеску кожного. «Цап та Баран» дає підстави говорити про дружбу, кмітливість і взаємовиручку. Через такі сюжети дитина поступово усвідомлює значення спільноти й того, що добробут групи залежить від взаємної підтримки.

Казки «Мудра дівчина», «Півник і двоє мишенят», «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат» відкривають інший пласт цінностей: мудрість, кмітливість, справедливість, повагу до праці, чесність та здатність розпізнавати підступність. Такий зміст важливий і для сучасного громадянського виховання, оскільки патріотизм не вичерпується любов'ю до символів чи емоційними висловлюваннями. Він передбачає відповідальність, чесність, повагу до інших, готовність діяти на користь спільноти.

Опрацьовуючи казки, логічно проводити паралелі між їхніми сюжетами та сучасністю. Герої казок схожі на наших сучасних захисників і захисниць, які зараз захищають Україну, оберігають нас.

Отже, народна казка може стати своєрідною «лабораторією» морального та громадянського вибору. Дитина вчиться помічати мотиви персонажів, прогнозувати наслідки, порівнювати різні способи дії та поступово формувати власне ставлення.

Особливим жанровим ресурсом для національно-патріотичного виховання є прислів'я та приказки. Їхня сила для дошкільного віку полягає у стислій, ритмізованій, образній формі. Прислів'я узагальнює досвід і містить висновок, тоді як приказка є сталим образним висловом, який не обов'язково має повчальну завершеність. У

повсякденному освітньому процесі вони можуть використовуватися як мовленнєві формули, приводи для роздумів, початки бесіди або підсумки спільного обговорення.

Важливий пласт становлять вислови про рідну мову: «Мова — душа народу», «Рідна мова — найдорожче багатство», «Без мови немає нації», «Від теплого слова й лід розмерзається», «Добрим словом мур проб'єш, а лихим і у двері не ввійдеш» тощо. Їхня цінність полягає не лише в декларації поваги до української мови. Через такі вислови можна говорити з дітьми про силу слова, доброзичливе спілкування, відповідальність за сказане, уміння не ображати іншого.

Прислів'я про любов до України та рідного краю («Україна – мати, за неї треба головою стояти», «Наша слава – Українська держава», «Усюди на світі добре, а вдома найкраще», «Людина без Вітчизни, як соловей без пісні», «Кожен край має свій звичай», «Де рідний край, там і під ялиною рай» та ін.) педагог може використовувати для розмови про поняття «дім», «рідний край», «родина», «місце, де я живу», поступово розширюючи коло від особистого досвіду дитини до усвідомлення належності до спільноти.

Водночас робота з прислів'ями потребує вікової адаптації. Не кожен образний вислів дошкільник здатен зрозуміти чи самостійно пояснити. Тому важливо не вимагати механічного заучування, а створювати ситуації, у яких зміст вислову стає зрозумілим через приклад, малюнок, життєву ситуацію, інсценізацію чи власний досвід дітей.

Національно-патріотичний потенціал має не лише фольклор, а й авторська література. Доцільно використовувати твори українських класиків, сучасних вітчизняних письменників і, за потреби, зарубіжних авторів для формування ціннісних орієнтацій та морально-етичного виховання дошкільників. Художні тексти можуть сприяти розвитку гідності, справедливості, чесності, правдивості, старанності, щедрості, чуйності, самоповаги та поваги до інших. Чимало творів є джерелами національно-патріотичного виховання.

Показовою є творча спадщина В. Сухомлинського. Великий педагог, письменник був переконаний, що багатий внутрішній світ людини неможливий без високої культури словесного виховання, а слово є важливим засобом формування моральної свідомості. Твори В. Сухомлинського поєднують моральні проблеми з трудовим, естетичним та екологічним вихованням, розвитком допитливості та радості пізнання. Для сучасного дошкільного закладу це означає, що опрацювання твору не варто обмежувати бесідою «чого навчає оповідання». Значно продуктивніше пов'язувати прочитане з реальними діями дітей: працею, турботою про довкілля, взаємодопомогою, ставленням до людей.

Творчість Ліни Костенко також відкриває широкі можливості для естетичного й ціннісного розвитку. Візьмімо до прикладу поетичний твір про бабу Віхолу, у якому через картини зими, поля, житечка та села дитина може пережити красу поетичного слова, а педагог — розгорнути розмову про природу, любов до рідного краю, працелюбність, чуйність, терплячість і наполегливість. Важливо, що патріотичний потенціал тут не обов'язково виражений прямим називанням України; він може виникати через любов до конкретного пейзажу, мови, землі, праці та культурного образу.

Окрему увагу доцільно приділяти творам про українську мову. Поезія багатьох авторів, зокрема М. Сингаївського, Марійки Підгірянки, Максима Рильського, П. Тичини, С. Воробкевича, дає змогу відчути мову як культурну цінність. Для дошкільника особливо важливими є звучання, ритм, образність і повторюваність. Педагог може запропонувати дітям слухати, як «звучить» вірш, знаходити слова, що передають настрій, добирати власні образні порівняння, продовжувати римований рядок, створювати ілюстрації до почутого.

Сучасна українська дитяча література розширює можливості національно-патріотичного виховання дошкільників. Автори пропонують яскраві казки, пізнавальні вірші, патріотичні історії, які знайомлять малят із рідним краєм, символікою, традиціями та прищеплюють любов до України в доступній формі. Наприклад, авторка дивовижної пізнавальної історії «Таємниця козацької шаблі» поведе старших дошкільників в історичні мандри. Сашко Дерманський пише веселі та добрі казки («Казки дракона Омелька», «Чудове чудовисько»), які виховують любов до рідної мови та довкілля. Галина Вдовиченко створює історії («36 і 6 котів»), що формують почуття приналежності до спільноти, добра й підтримки.

Для педагога важливо добирати твори не лише за тематичною ознакою, а передусім за художньою якістю, віковою доступністю та можливістю викликати у дітей емоційний відгук і бажання діяти.

Ключовий методичний акцент у роботі з художньою літературою полягає в перегляді традиційного підходу до аналізу твору за схемою «позитивний герой — негативний герой». Для сучасної педагогіки актуальним є аналіз конкретних учинків, мотивів і наслідків дій персонажів. Такий підхід залишає простір для різних поглядів і вчить дитину аргументувати власну думку.

Після читання казки чи оповідання педагог може поставити відкриті запитання: «Чому герой вирішив допомогти?», «Що змінилося після його вчинку?», «Як ти думаєш, що він відчував?», «Чи міг герой учинити інакше?», «Що б ти зробив на його місці?». Важливо, щоб запитання не мали наперед визначеної єдиної відповіді там, де текст допускає різні інтерпретації. Дитині варто дати можливість не погодитися з думкою дорослого, якщо вона може пояснити власну позицію.

Другий важливий напрям — звернення до мови та культурного контексту твору. Під час розглядання ілюстрацій можна помічати одяг, предмети побуту, архітектуру, народні інструменти, рослини, елементи орнаменту. Проте ці деталі не повинні перетворюватися на формальне «вивчення символів». Їхнє завдання — допомогти дитині відчути конкретність українського культурного простору.

Третій напрям — зв’язок художнього тексту з реальним життям. Обговорюючи сміливість Котигорошка, взаємодопомогу персонажів «Ріпки» чи відповідальність героїв творів В. Сухомлинського, можна звертатися до досвіду групи: коли дітям доводилося допомагати одне одному, як вони разом виконували завдання, хто піклувався про рослини чи тварин.

Четвертий напрям — продовження художнього досвіду в інших видах діяльності. Після читання дитина може намалювати епізод, інсценізувати діалог, скласти продовження історії, створити колективну ілюстрацію, виконати пісню, пограти в сюжетно-рольову гру, виготовити простий культурний атрибут або разом із дорослими реалізувати невелику добру справу. Саме перехід від слова до дії допомагає цінності стати особистісно значущою.

Визначимо педагогічні умови результативного національно-патріотичного виховання засобами художнього слова.

Вікова доцільність і емоційна безпека. Патріотичний зміст має бути доступним дитині дошкільного віку. Починати варто з близького: родини, рідної мови, дому, природи, місцевих традицій, спільної праці, турботи про інших. Поступово це коло розширюється до понять «мій край», «Україна», «український народ», «українська культура».

Системність. Один тематичний захід або святкова розмова не забезпечують стійкого ціннісного результату. Художнє слово має бути присутнім регулярно: під час ранкового читання, мовленнєвих занять, тематичних бесід, прогулянок, спостережень за природою, музичної та образотворчої діяльності, сюжетно-рольових ігор. Важливо, щоб дитина зустрічалася з українською мовою та культурними образами природно, а не лише у визначені календарні дати.

Діалогічність. Дитина повинна мати змогу вільно висловлювати думки й обирати прийнятний спосіб діяльності. Педагог не повідомляє «правильний» висновок, а ставить запитання, слухає, уточнює, порівнює відповіді, допомагає побачити наслідки різних учинків. Саме в діалозі цінність переходить із зовнішньої вимоги у сферу особистого переживання.

Особистий приклад педагога. Важливо, щоб дитина бачила, що слова педагога збігаються з його вчинками. Наприклад, якщо вихователька говорить про красу української мови, а спілкується з дітьми суржиком чи іншою мовою, то в дитини буде формуватися двоїстість, нещирість, недовіра до людей, що є неприпустимим.

Поєднання патріотичного виховання з іншими напрямами. Любов до України в дошкільному віці не існує окремо від екологічної культури, моральності, працелюбності, естетичного розвитку, мовленнєвої культури та соціальної компетентності. Турбота про дерево на території закладу, допомога товаришеві, бережливе ставлення до книжки, повага до людей, бажання говорити українською, участь у спільній справі — усе це конкретні вияви ціннісного ставлення до свого середовища й спільноти.

Критичне й осмислене читання. Художня література може сприяти розвитку критичного мислення, умінню розрізняти правду і неправду та протистояти інформаційним маніпуляціям. Навіть із дошкільниками можна в доступній формі запитувати: «Чи все, що сказав герой, було правдою?», «Чому він так учинив?», «Як перевірити, чи можна цьому повірити?». Так формуються перші навички осмисленого сприйняття інформації.

Національно-патріотичне виховання дошкільників є важливим складником сучасної дошкільної освіти. Його зміст має реалізовуватися відповідно до вікових можливостей дитини та ґрунтуватися на цінностях гідності, чесності, справедливості, турботи, відповідальності, поваги до мови, культури, традицій, людей і довкілля. У цьому процесі художнє слово має значний виховний потенціал, оскільки поєднує емоційний вплив, образність, мовний розвиток та можливість морального осмислення.

Українська народна казка, прислів’я та приказки передають досвід поколінь і створюють доступний для дошкільника простір розмови про сміливість, взаємодопомогу, справедливість, працю, чесність, рідну мову та любов до рідного краю. Твори українських класиків та сучасних авторів розширюють цей простір, даючи змогу поєднувати патріотичний зміст із моральним, естетичним, екологічним та мовленнєвим розвитком.

Ефективність використання художнього слова залежить від педагогічної майстерності. Важливо не перетворювати читання на формальне засвоєння «правильних» висновків, а допомагати дитині переживати ситуації, розмірковувати над учинками, висловлювати власну позицію, слухати інших, помічати красу українського слова та пов’язувати художні образи з реальним життям. Особливої ваги набуває особистий приклад педагога, адже цінності найпереконливіше засвоюються тоді, коли дитина бачить їх у щоденній поведінці дорослих.

Отже, саме в дошкільному віці слід розпочинати формування в дітей елементів національної самосвідомості, усвідомлення своєї приналежності до нації, пробудження любові й поваги до національної мови, традицій, символіки. Художнє слово може стати могутнім засобом, завдяки якому дошкільник відкриває для себе українську мову, культуру, рідний край, Україну. Систематичне й осмислене використання художньої літератури сприяє формуванню духовності, естетичних смаків, моральної відповідальності та національної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про дошкільну освіту». Офіційний веб-портал Верховної Ради України – URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text

2. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. Наказ МОН України № 527 від 06.06.2022. URL: https://mon.gov.ua
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: http://mon.gov.ua
4. Франко І. Коли ще звірі говорили. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2022. 180 с.

Фроленкова Надія,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та
спеціальної освіти, психології і фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ В СИСТЕМІ «ЗДО – НУШ» ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ

Анотація. *Розглянуто проблему забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в контексті реформування української освіти та реалізації ідей Нової української школи. Обґрунтовано значення партнерської взаємодії закладів дошкільної освіти і початкової школи як важливої умови узгодження змісту, форм, методів та очікуваних результатів освітньої діяльності. Розкрито особливості забезпечення наступності у формуванні логіко-математичної компетентності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Акцентовано увагу на необхідності узгодження педагогічних підходів, спільного професійного діалогу вихователів й учителів початкових класів, залучення батьків та створення умов для плавного переходу дитини від дошкільного до початкового рівня освіти.*

Ключові слова: *партнерська взаємодія, заклад дошкільної освіти, Нова українська школа, наступність, логіко-математична компетентність, психологічна готовність, компетентнісний підхід.*

Сучасні трансформаційні процеси в українській освіті зумовлюють необхідність переосмислення взаємозв'язків між різними рівнями освіти, зокрема між дошкільною та початковою. Особливого значення набуває проблема забезпечення наступності, яка передбачає створення цілісного освітнього маршруту дитини, що забезпечує поступовість її розвитку, збереження самоцінності дошкільного дитинства та формування готовності до нової соціальної ситуації розвитку.

У відповідності до нормативно-правових документів – Закону України «Про дошкільну освіту» (2024) [1] та Державного стандарту дошкільної освіти (2021) [2], визначено дошкільну освіту як перший рівень освіти й наголошено на необхідності забезпечення наступності між ними. Згідно Стандарту, результат дошкільної освіти – сформовані компетентності дитини, які забезпечують її подальший особистісний розвиток та успішне входження в наступний освітній рівень [2]. Важливим вбачаємо компетентнісний підхід, який лежить в основі сучасної дошкільної освіти та концепції Нової української школи. Наступність має забезпечуватися не лише на рівні змісту освіти, а передусім через спільність цінностей, підходів до організації освітнього процесу, формування наскрізних умінь і способів діяльності дитини.

Особливого значення набуває формування логіко-математичної компетентності, оскільки саме у дошкільному віці відбувається формування

елементарних математичних уявлень, логічних операцій, уміння порівнювати, класифікувати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, орієнтуватися у просторі й часі, розв'язувати доступні проблемні ситуації. Водночас сформованість таких умінь не повинна розглядатися виключно як підготовка до засвоєння шкільної математики. Вони є складником загального пізнавального розвитку дитини та основою її здатності діяти самостійно, міркувати, досліджувати й розв'язувати проблеми.

Наступність у системі освіти доцільно розглядати як цілісну систему зв'язків між послідовними освітніми рівнями, що забезпечує узгодженість цілей, змісту, методів, форм організації освітньої діяльності та очікуваних результатів розвитку дитини.

Важливо, що наступність не означає однаковість. Дошкільна освіта має власну специфіку, пов'язану із провідною роллю гри, безпосереднього спілкування, предметно-практичної та дослідницької діяльності. Початкова школа, своєю чергою, поступово вводить дитину в систематичне навчання. Тому завдання педагогів полягає у створенні таких умов, за яких набуті дитиною дошкільні способи пізнання природно трансформуються та розвиваються в умовах початкової школи.

У Державному стандарті дошкільної освіти наступність визначено як один із важливих орієнтирів організації освітнього процесу. У документі підкреслено взаємозв'язок між компетентностями дошкільної освіти та освітніми галузями початкової школи. Зокрема, результати освітньої діяльності дитини в сенсорно-пізнавальному просторі мають продовження у математичній та інших освітніх галузях початкової школи [2]. Водночас наступність має охоплювати освітній зміст й способи взаємодії дорослого із дитиною. Так, для дошкільної та початкової освіти спільними є орієнтація на особистість дитини, діяльнісний і компетентнісний підходи, розвиток самостійності, ініціативності, критичного мислення, уміння співпрацювати та розв'язувати проблеми. Тому, наступність розглядаємо як двосторонній процес: дошкільна освіта створює передумови для успішного навчання дитини в школі, а початкова школа має враховувати попередній досвід, темп розвитку, індивідуальні особливості та сформовані компетентності дитини.

Одним із механізмів реалізації наступності є партнерська взаємодія між закладами дошкільної та початкової освіти. Концепція Нової української школи ґрунтується на ідеї педагогіки партнерства, яка передбачає співпрацю та взаємну відповідальність учасників освітнього процесу [3]. У контексті взаємодії «ЗДО – НУШ» партнерство доцільно розуміти як систематичну професійну співпрацю вихователів, учителів початкових класів, адміністрації закладів освіти, психологічної служби та батьків задля створення узгодженого освітнього середовища для дитини.

Взаємопов'язаними напрямами партнерської взаємодії можуть бути: професійна комунікація вихователів ЗДО та вчителів початкових класів; взаємне ознайомлення педагогів із програмами, методами та очікуваними результатами відповідного рівня освіти; спільне обговорення проблем адаптації дітей до школи; проведення спільних педагогічних заходів; організація взаємних консультацій та методичних зустрічей; спільна участь у проєктах і дослідницькій діяльності; залучення батьків до підготовки дитини до переходу в школу; проведення спільних заходів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ефективна партнерська взаємодія передбачає відмову від вертикальної моделі, за якої початкова школа визначає, якою «має бути» дитина на момент вступу до першого класу. Натомість необхідним має стати діалог двох освітніх ланок, у межах якого визначаються спільні цілі та способи підтримки дитини. Вагомої значущості набуває професійний діалог вихователя із учителем. Вихователь володіє інформацією про індивідуальний досвід дитини, її інтереси, особливості взаємодії з однолітками, способи виконання пізнавальних завдань. Учитель початкових класів, зі свого боку,

має розуміти специфіку дошкільного віку та не ототожнювати готовність дитини до школи з набором сформованих навчальних навичок.

Логіко-математичну компетентність розглядаємо важливою складовою пізнавального розвитку дитини. Її формування передбачає як засвоєння кількісних, просторових чи часових уявлень, так і розвиток способів мислення, необхідних для розв'язання різноманітних життєвих і навчальних ситуацій.

У дошкільному віці дитина поступово оволодіває вміннями порівнювати предмети за кількістю, величиною та іншими ознаками, встановлювати відношення між об'єктами, групувати та класифікувати їх, продовжувати закономірності, орієнтуватися в просторі, визначати послідовність подій у часі, встановлювати прості причинно-наслідкові зв'язки. Важливим вважаємо те, що дані уміння формуються передусім у діяльності. Дитина дошкільного віку пізнає математичні відношення через гру, конструювання, експериментування, спостереження, побутові ситуації, рухову активність, спілкування та практичне розв'язання проблем.

Тому наступність у формуванні логіко-математичної компетентності не повинна зводитися до переходу від заняття до уроку математики. Значно важливішим вбачаємо збереження способу пізнання, у якому дитина отримує правило та має можливість діяти, досліджувати, висувати припущення, перевіряти їх та пояснювати власні міркування. За такого підходу особливого значення набувають наскрізні вміння, спільні для дошкільної та початкової освіти: критичне мислення, уміння розв'язувати проблеми, висловлювати й обґрунтовувати власну думку, приймати рішення та співпрацювати.

Практична реалізація партнерської взаємодії «ЗДО – НУШ» може передбачати різні форми роботи. Однією з найбільш продуктивних вважаємо спільне планування заходів, спрямованих на формування логіко-математичної компетентності дітей. До прикладу, вихователі та вчителі можуть розробляти спільні пізнавальні квести, математичні лабораторії, конструкторські проєкти, логічні ігри, дослідницькі завдання, математичні мандрівки. Такі заходи дають можливість дитині сприймати математику не як систему абстрактних правил, а як інструмент пізнання навколишнього світу.

Перспективною формою вважаємо взаємне відвідування занять, де вихователь може спостерігати за організацією освітнього процесу в першому класі, й учитель, відповідно, за діяльністю дітей у старшій групі ЗДО, що сприяє кращому розумінню педагогами специфіки роботи колег і дозволяє виявити можливості для узгодження підходів. Доцільними вбачаємо методичні зустрічі «вихователь – учитель», на яких варто обговорювати питання: які пізнавальні дії дитина вже вміє виконувати; які способи міркування є для неї доступними; як дитина пояснює спосіб розв'язання завдання; наскільки самостійно працює; як використовує математичні знання у практичних ситуаціях; які труднощі виникають під час виконання логіко-математичних завдань та ін..

Важливий напрям – взаємодія з батьками. Батьківська підтримка не повинна перетворюватися на додаткове «домашнє навчання» дошкільника. Значно продуктивніше – включення математичних і логічних завдань у повсякденне життя: порівняння кількості продуктів, визначення послідовності дій під час приготування їжі, орієнтування на вулиці, сортування предметів, конструювання, настільні ігри тощо.

На нашу думку, ефективність наступності у формуванні логіко-математичної компетентності визначається комплексом педагогічних умов серед яких: узгодженість цілей та очікуваних результатів дошкільної й початкової освіти; єдність підходів до організації пізнавальної діяльності; орієнтація на індивідуальний поступ дитини; професійна взаємодія педагогів та педагогічна підтримка дитини під час переходу до школи.

Отож, партнерська взаємодія в системі «ЗДО – НУШ» важлива передумова забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти, сутність якої полягає у

формуванні системи професійних взаємозв'язків між педагогами, адміністрацією, батьками та іншими учасниками освітнього процесу. Стандарти дошкільної та початкової освіти створюють нормативне підґрунтя для взаємопов'язаного розвитку відповідних умінь дитини. Партнерська взаємодія вихователя й учителя має забезпечувати поступовий перехід від ігрової, предметно-практичної та дослідницької діяльності дошкільника до систематизованого навчання в початковій школі без втрати активної позиції самої дитини. При цьому логіко-математичну компетентність розглядаємо як здатність дитини застосовувати набуті способи мислення та пізнання в різноманітних ситуаціях.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у розробці та обґрунтуванні моделі партнерської взаємодії ЗДО та початкової школи, визначенні критеріїв її ефективності; створенні комплексу спільних логіко-математичних проєктів для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а також дослідженні ролі батьків у забезпеченні наступності освітніх впливів.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 16.09.2026).

2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція): наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya (дата звернення: 16.09.2026).

3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text (дата звернення: 16.09.2026).

Хома Ірина,
Вихователь ЗДО № 54 «Пізнайко»
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

КОЛИ КНИГА СТАЄ ДРУГОМ
(система роботи дітей дошкільного віку з книгою)

Анотація*. У статті представлений практичний досвід роботи з книгою в закладі дошкільної освіти. Розкрито значення книги для мовленнєвого, емоційного й морального розвитку дошкільників. Висвітлені форми роботи, які сприяють формуванню читацького інтересу: створення книжкового куточка, організація щоденного читання, залучення дітей до творчої діяльності, співпраця з родинами, створення власних книг.*

Ключові слова: *художня література, книга, читацький інтерес, сторітелінг, буккросинг, мовленнєвий розвиток, співпраця з батьками.*

Книга в житті дошкільника: мої роздуми

Працюючи вихователем закладу дошкільної освіти, я щодня спілкуюся з дітьми, спостерігаю за їхніми емоціями, інтересами та тим, як вони пізнають

навколишній світ. Дитинство – це особливий період, коли кожна історія, кожне слово дорослого можуть стати поштовхом до розвитку, пізнання та формування особистості.

Сьогодні ми живемо у світі, де сучасні технології займають значне місце в житті дітей. Телефони, планшети та різноманітні цифрові ресурси швидко привертають увагу яскравими зображеннями й динамічними подіями. Проте книга залишається особливим джерелом розвитку, адже вона потребує від дитини зосередженості, уяви, вміння слухати та співпереживати.

Я не заперечую значення сучасних технологій. Вони можуть бути корисними у навчанні та пізнанні світу. Але жоден мультфільм чи електронний додаток не замінить тих особливих хвилин, коли дитина сидить поруч із дорослим, слухає казку, розглядає ілюстрації, ставить запитання та разом із героями переживає різні події.

Саме під час таких зустрічей із книгою розвивається мовлення дитини, збагачується словниковий запас, формується емоційний інтелект, уміння аналізувати вчинки героїв і робити власні висновки.

За роки педагогічної діяльності я зрозуміла: любов до книги не виникає сама собою. Вона формується поступово – через щоденну увагу дорослих, цікаві зустрічі з творами та створення особливої атмосфери, у якій дитина відчуває радість від читання.

Саме тому у своїй роботі я намагаюся зробити книгу невід'ємною частиною життя дітей. Для мене важливо не просто прочитати казку, а створити такі умови, щоб дитина чекала наступної зустрічі з книгою.

Книжковий осередок – простір дитячих відкритів

Одним із перших кроків стало створення у групі книжкового осередка. Мені дуже хотілося, щоб він став для дітей особливим місцем – не просто поличкою з книжками, а затишним куточком, куди хочеться повертатися.

Ми разом із дітьми вибирали місце, знайомилися з новими книгами, розглядали ілюстрації, обговорювали улюблених героїв та вчилися бережливо ставитися до книжок. Я пояснювала дітям, що книга – це справжній друг, про якого потрібно піклуватися: не рвати сторінки, не малювати в ній, акуратно перегортати аркуші.

Згодом я почала помічати зміни. Діти все частіше самостійно підходили до книжкової полиці, обирали книги, ділилися враженнями та просили прочитати знайомі історії ще раз. Книжковий куточок поступово став не просто частиною групового простору, а місцем, де народжується цікавість, фантазія та бажання пізнавати нове.

Саме тоді у нас з'явилися книжкові друзі – Мія та Ярослав**.** Вони зустрічають дітей біля книжкової полички, «нагадують» про бережне ставлення до книг, допомагають обирати цікаві історії та запрошують послухати нову казку чи розглянути яскраві ілюстрації.

Діти щиро полюбили своїх книжкових друзів і завжди радіють зустрічі з ними. Я помічаю, що завдяки таким простим речам книга стає для дітей ближчою. Вони частіше беруть її до рук, із задоволенням слухають читання, діляться своїми враженнями та радять одне одному цікаві історії.

Наша книжкова полиця постійно поповнюється новими виданнями, які приносять діти з дому. Одні книги залишаються в групі назавжди, інші – приходять лише на певний час, щоб бути прочитаними, розглянутими, обговореними дітьми. Бувало й таке, що принесеним книгам доводилось чекати своєї черги, адже їх збиралося досить багато.

Читання як добра традиція

У нашій групі книга стала частиною щоденного життя. Ми маємо свої маленькі традиції, які допомагають дітям відчути радість спілкування з літературою.

Перед денним сном ми читаємо спокійні, добрі казки, які допомагають дітям розслабитися, заспокоїтися та налаштуватися на відпочинок. А перед обідом збираємося на килимку для короткої зустрічі з книгою.

Після читання ми обговорюємо почуте. Для мене важливо не просто перевірити, чи уважно слухали діти, а почути їхні думки та міркування. Саме під час таких бесід дошкільники вчаться висловлювати власну позицію, поважати думку інших, аналізувати вчинки героїв та робити перші моральні висновки.

Творчість дітей після читання

Продовжуючи працювати з художньою літературою, я помітила, що дітям подобаються не лише самі казки, а й те, що відбувається після їх читання. Саме тому я намагаюся зробити кожну історію початком нової цікавої діяльності.

Ми малюємо улюблених героїв, придумуємо інше завершення казки, створюємо невеликі книжечки, інсценізуємо окремі епізоди. У такі моменти діти не просто запам'ятовують сюжет, а проживають його, вправляються у співпраці, вчаться домовлятися, висловлювати власні думки та творчо мислити.

Впровадження методики сторітелінгу

В минулому навчальному року мені вдалося реалізувати проект по використанню сторітелінгу із дітьми 5-го року життя. В цьому віці діти вже можуть не лише слухати розповіді, а доповнювати їх, змінювати події, героїв – ставати співавторами історій.

Починаючи впровадження сторітелінгу на заняттях, я зрозуміла що не завжди потрібно виділяти на цю діяльність окремий час. Придумувати історії можна на прогулянці, під час одягання, ранкової зустрічі, в укритті.

Прийоми роботи, які були найвдалішими: складання історії з проблемою (вихователь розповідає коротку історію де герой потрапляє в ситуацію, яку потрібно вирішити); придумування продовження історії (вихователь починає розповідати історію, а діти придумують закінчення. На перших етапах використовувалися картинки для полегшення складання розповідей); «історії оживають» (під час розповіді діти стають героями – передають зміст за допомогою руху, ритму, пантоміми); історія навпаки (вихователь розповідає щось нелогічне, а діти «ловлять» помилку).

Залучаючи батьків в наші практики ми почали ще й створювати книги – це були невеличкі сімейні проекти за бажанням, розраховані на місяць. Батьки записували історії складені разом з дітьми, а дошкільнята малювали малюнки. Відгукнулися ті сім'ї, яким самим стала цікава ця діяльність. Основним завданням було показати батькам що сторітелінг – це не додаткова робота, а спосіб цікаво провести 10 хвилин із дитиною.

Кожну історію, складену дітьми з батьками, наші вихованці із задоволенням презентували не лише дошкільнятам своєї групи, а і дітям інших груп. Особливо цінним було й те, що діти просили взяти додому книжку-саморобку когось з друзів, щоб ще раз переглянути та «почитати» її разом з батьками.

В наступному навчальному році планую міні-проект з батьками «Історія з мого дитинства».

Які книги люблять наші вихованці

Найчастіше діти обирають казки та пригодницькі історії. Їм подобається переживати разом із героями, міркувати, хто вчинив правильно, а хто міг би діяти інакше.

Особливе місце у роботі з дітьми займають українські народні казки. Наприклад, після ознайомлення з казкою «Колосок» ми довго обговорювали поведінку героїв. Діти розмірковували, чому мишенята не хотіли працювати, чи справедливо вчинив Півник, що можна було б змінити в цій історії.

Потім ми розіграли казку за ролями. Навіть найсором'язливіші діти долучилися до гри. Саме в такі моменти я вкотре переконуюся, що художня література є потужним засобом виховання.

Співпраця з родинами

Я переконана, що любов до книги народжується не лише в дитячому садочку, а й у сім'ї. Саме тому важливо, щоб батьки також були учасниками читацького життя дитини.

Одним із теплих спільних проєктів став **«Моя улюблена тварина»**, під час якого діти разом із батьками створювали власні книги. Кожна родина підійшла до завдання творчо: хтось малював ілюстрації, хтось складав історії, хтось використовував фотографії чи аплікації.

Коли діти презентували свої книги друзям, я бачила, з якою гордістю вони розповідали про свою роботу. Це був не просто результат виконаного завдання, а справжня спільна творчість дітей і батьків. Такі проєкти розвивають мовлення, фантазію, творчі здібності дітей та водночас зміцнюють емоційний зв'язок у родині.

Ще однією цікавою формою взаємодії з батьками стало залучення їх до створення аудіо казок. Мама дитини заздалегідь записувала для групи голосове читання казки, а діти не знали чий голос почують. Особливо зворушливо було спостерігати за реакцією дітей, коли вони впізнавали голос своєї мами. Радість, здивування, гордість за маму – ці емоції робили звичайне слухання казки особливо значущим для дитини. Метою такої форми роботи було не лише зацікавити дітей слуханням художнього твору, а й створити для них емоційний зв'язок між родиною і дитячим садком, показати дитині участь мами у житті групи. Водночас це давало можливість батькам бути присутніми в освітньому процесі дитини навіть тоді, коли вони не можуть безпосередньо прийти до закладу.

Гарною традицією нашої групи став і буккросинг**.** Родини приносили книги, обмінювалися ними, ділилися враженнями та відкривали для себе нових авторів.

Такий простий проєкт об'єднав дітей, батьків і педагогів навколо спільної справи – виховання любові до читання.

Значення книги у розвитку дитини

За час роботи можу зробити наступний висновок: діти, яким регулярно читають книги, поступово стають більш упевненими у спілкуванні. Їхнє мовлення стає багатшим, вони краще висловлюють свої думки, уважніше слухають співрозмовника, легше фантазують та створюють власні історії.

Не менш важливо й те, що книга допомагає дітям розуміти власні почуття. Після прочитання ми говоримо про дружбу, доброту, образу, радість, страх та інші емоції. Діти вчаться співпереживати героям, розуміти інших людей і знаходити правильні рішення у різних ситуаціях. Я переконана, що саме такі бесіди формують емоційний інтелект дитини та допомагають їй ставати більш чуйною і відкритою.

Висновки. Підсумовуючи власний педагогічний досвід, можу впевнено сказати: книга була і залишається одним із найважливіших засобів розвитку дошкільника.

Вона формує мовлення, розвиває мислення, уяву, творчість, емоційну чуйність та моральні якості. Водночас книга об'єднує дітей, педагогів і батьків, створюючи простір для спілкування, довіри та спільного пізнання світу.

Можливо, не кожен із моїх вихованців стане письменником чи вчителем, але дуже хочеться, щоб кожен із них став людиною, яка вміє співчувати, мріяти, думати, любити. А цього книга навчає краще за будь-які сучасні технології.

Саме тому я щодня відкриваю для дітей сторінки нових історій, адже знаю: кожна прочитана казка – це ще одна добра розмова з дитячим серцем.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт дошкільної освіти https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з художньою літературою в закладах дошкільної освіти. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 378 с.
3. Ватаманюк Г. Робота з дитячою книгою в закладі дошкільної освіти: теорія і практика : навчально-методичний посібник. – Київ: КНТ, 2018. 480 с.
4. Михайлов О. Особливості використання дитячої художньої літератури. https://dspace.hnpu.edu.ua/items/34799ac1-5021-45bb-ad8f-fa75797e5766
5. Методика проведення занять художньо-мовленнєвого циклу: сучасні підходи http://www.leleka.rv.ua/index.php?m=content&d=view&cid=450&printmode=on
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. – Київ: Академвидав, 2018.289 с.
7. Стаєнна О. Як дошкільника зацікавити книжкою. https://oplatforma.com.ua/article/1582-yak-zatskaviti-doshklnika-knijkoyu

Чорногуб Наталія,
вихователь ЗДО №52 «Золотий піівник»
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

ФОРМУВАННЯ СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ПІД ЧАС ПЕРЕБУВАННЯ В УКРИТТІ

Анотація. *В статті висвітлено значення та особливості сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку в умовах закладу дошкільної освіти під час дії правового режиму воєнного стану. Наголошено на важливості, необхідності та особливостях створення сенсорно-пізнавального простору в укритті. Наведено рекомендації для вихователів щодо організації діяльності під час перебування в укриттях.*

Ключові слова: *сенсорне виховання, сенсорний розвиток, сенсорно-пізнавальна компетентність, ранній вік, укриття, воєнний стан.*

Вступ. В Україні відбувається активна модернізація нової національної системи дошкільної освіти, яка кардинально відрізняється за ідеологією, змістом та організаційними аспектами від попередньої. Поліпшується її законодавча й нормативна база. У законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства» та в Базовому компоненті дошкільної освіти закріплено сучасний суспільний ідеал дошкільної освіти, а також гуманістичну парадигму, що підкреслює важливість раннього віку дитини.

Сучасні нормативні документи та психолого-педагогічна література в сфері дошкільної освіти визначають ранній вік як унікальний етап розвитку людини. Саме в цей період діти опановують культурні способи використання предметів і мовлення, що зумовлює важливість їхньої взаємодії та комунікації з оточенням. Ранній вік є унікальним і стратегічно важливим для подальшого інтелектуального, фізичного, мовленнєвого й емоційного розвитку, він найсприятливіший для формування безлічі психічних функцій.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України сенсорно-пізнавальна компетентність визначається як одна з ключових компетентностей, що повинна бути

сформована відповідно до освітнього напряму «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Сенсорно-пізнавальна компетентність передбачає розвиток пізнавальної активності дитини, її спостережливості та винахідливості в оточуючому середовищі, орієнтацію в сенсорних еталонах, їхніх типах, ознаках і властивостях, а також опанування прийомів аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації та порівняння [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості формування сенсорно-пізнавальної компетентності вивчають та досліджують О. Кононко, І. Дичківська, Т. Михальчук, а також Т. Пономаренко, Я. Євченко, Г. Пірунова, А. Курінна, М. Кривоніс, О. Дроботій та інші. Сучасні науковиці Г. Горшкова і А. Турубарова детально проаналізували вплив воєнних дій на сенсорну сферу малюків. Вони вивчають, як саме хронічний стрес, сирени, перебування в укриттях та вимушене переселення змінюють сприйняття дитиною навколишнього світу, викликають сенсорне перевантаження та як адаптувати освітній процес за таких умов. Загальну проблематику сенсорного виховання, дидактичного інструментарію та специфіку роботи з дітьми в сучасних українських реаліях аналізують дослідники Н. Грама, Н. Реготун, М. Федорова.

Виклад основного змісту. Формування сенсорно-пізнавальної компетентності дітей раннього віку під час дії правового режиму воєнного стану має свої специфічні особливості. Головний пріоритет у цей період – поєднання розвивального середовища з психологічною безпекою та емоційним комфортом дитини. Оскільки постійний стрес, повітряні тривоги та перебування в укриттях безпосередньо впливають на нервову систему дитини, сенсорний розвиток стає не лише інструментом пізнання, а й дієвим засобом заземлення, стабілізації та зниження тривожності.

Специфіка сенсорного розвитку в умовах дії правового режиму воєнного стану полягає в мінімізації стресу через відчуття, адаптивності матеріалів та акценті на тактильність та безпеку. Сенсорні ігри, особливо з водою, піском, крупами допомагають зняти м’язову напругу та емоційне навантаження. Використання мобільних, компактних дидактичних посібників, які можна легко перенести в укриття допомагає адаптувати освітній процес, не порушуючи його. Діти раннього віку пізнають світ на дотик, тому тактильний контакт з безпечними, приємними предметами повертає відчуття контролю та спокою [2].

Формування сенсорно-пізнавальної компетентності дітей раннього віку під час перебування в укритті є надзвичайно важливим завданням, оскільки в стресових умовах закритий простір необхідно перетворити на безпечне та стимулювальне середовище для розвитку. Головна мета – відвернути увагу дітей від тривожних факторів, стабілізувати їхній емоційний стан та продовжити розвиток сприймання кольору, форми, величини й простору через органи чуття [4].

Організація такої діяльності в укритті має свої особливості. Через обмежену площу, специфічне освітлення та можливий шум, простір для дітей раннього віку варто зонувати за допомогою підручних засобів. Усі дидактичні матеріали мають зберігатися у спеціальних пластикових контейнерах або торбинках, які легко принести з собою та швидко розгорнути. Іграшки мають легко дезінфікуватися. Не варто використовувати дрібні деталі, якщо в укритті погане освітлення або перебуває велика кількість дітей одночасно, щоб уникнути їх проковтування. Перевагу слід надавати м’яким матеріалам, які при падінні не створюють гучних звуків, що можуть налякати малюків.

Тактильні відчуття та дрібна моторика мають величезне значення у сенсорному розвитку дітей раннього віку. Розвиток дотику знижує рівень тривожності та активізує роботу мозку. В укритті доцільно пропонувати дітям сенсорні мішечки, наповнені різними на дотик матеріалами, щоб діти наосліп відгадували або знаходили однакові пари. Планшети або книжки з фетру, де дитина може прикріплювати або відривати деталі добре утримують увагу і не створюють шуму. Створення тактильних доріжок з

різних шматків тканин на столах або підлозі, до яких діти можуть торкатися долонями або ходили босоніж заспокоює та емоційно надихає малюків.

Закріплення базових сенсорних еталонів у процесі предметної діяльності можна здійснювати, пропонуючи ігри та завдання на розсортування предметів за кольоровими контейнерами, використовуючи легкі пластикові чи дерев'яні сортери для розрізнення круга, квадрата та трикутника, порівнюючи предмети за розміром.

Допомогти адаптуватися до специфічних звуків та освітлення в підвальних приміщеннях зможе використання пластикових пляшечок, надійно закоркованих і наповнених різними крупами або дрібними предметами. В умовах тьмяного освітлення під час відключень хорошим дидактичним інструментом буде ліхтарик. Можна запропонувати стежити поглядом за променем світла на стелі, стінах, або підсвічувати кольорові силуети для тіньових театрів.

Вихователь, який працює з дітьми раннього віку, має пам'ятати, що сенсорне виховання в укритті є першочерговою потребою для малюків. У цьому віці мислення дитини є наочно-дійовим, а через незрілість нервової системи малюки швидко перевтомлюються від шуму, плачу інших дітей або незвичного середовища. Для малюків раннього віку тактильні відчуття та фізичний контакт з дорослим є головним маркером безпеки. Коли дитина перебирає крупу або стискає м'ячик, її фокус уваги зміщується з тривожного фону на дію. Діти ще не вміють гратися разом, вони граються поряд. В укритті важливо забезпечити індивідуальні сенсорні-міні бокси, щоб уникнути конфліктів за іграшки. Тривалість однієї сенсорної гри або вправи не повинна перевищувати 3-7 хвилин, щоб уникнути перевтоми. Зміна діяльності має бути плавною та поступовою. У темному чи замкненому просторі діти раннього віку зчитують емоції вихователя, тому доречно говорити спокійним, трохи заниженим за тембром голосом, співати прості колискові або забавлянки під час сенсорних ігор.

Під час перебування в укритті дітям можна запропонувати такі ігри:

- «Чарівні рукавички» – звичайні латексні або щільні тканинні рукавички наповнюють квасолею, горохом, піском тощо та міцно зав'язують. Дітям пропонують пом'яти їх, обійняти, прикласти до щічки. Це дає сильний заспокійливий ефект;
- «Схованки в тісті» – в шматок солоного тіста або повітряного пластиліну заховують дрібну іграшку, а потім пропонують її знайти, або навпаки;
- «М'ячики-їжачки» – гумовими масажними м'ячиками розминають долоні, ноги, спину, супроводжуючи дії простими віршиками. Це активізує нервові закінчення та відволікає від стресу;
- «Світлячки» – дорослий вмикає ліхтарик і світить на стіну укриття, пропонуючи дітям простежити поглядом за променем;
- «Пляшечки-шпигуни» – маленькі пластикові прозорі пляшечки на третину наповнюють крупою, ховаючи в ній дрібний предмет або іграшки. Дітям пропонують, пересипаючи крупу в пляшечці, знайти, що там заховане;
- «Де дзвенить?» – малюкам пропонують заплющити очі і послухати, звідки лунає дзвоник. Діти мають показати пальчиком, звідки був звук;
- «Шумові пляшечки» – кольорові маленькі пластикові пляшки наповнюють піском, крупою, макаронами тощо. Дітям пропонують пошуміти як дощик, як вітер;
- «Гніздечко» – створюють індивідуальне затишне місце за допомогою пледа чи іншої тканини. Дитину можна щільно, але ніжно загорнути. Дана вправа допомагає миттєво знизити стрес.

Оскільки заклади дошкільної освіти під час дії правового режиму воєнного стану можуть працювати в дистанційному або змішаному форматі, дуже важливим є взаємозв'язок з родиною у формуванні сенсорно-пізнавальної компетентності дітей раннього віку. Вихователям доречно рекомендувати батькам залучати малюків до простих домашніх справ, які є посильними, наприклад, сортування за кольором шкарпеток, збирання іграшок за розміром, пересипання крупи під час приготування

страв тощо. Консультативна підтримка через короткі відеоінструкції, чек-листи чи картки ігор з підручних матеріалів відіграє велику роль у становленні партнерських стосунків між закладом та родиною [3].

Висновки. Формування сенсорно-пізнавальної компетентності дітей раннього віку є базовим фундаментом для їхнього подальшого психічного, когнітивного та загального розвитку. Ранній вік є сензитивним періодом, коли сприймання через органи чуття переважає над іншими процесами. Сенсорний досвід безпосередньо впливає на формування логічного мислення, пам'яті, уваги та здатності до аналізу. Навички орієнтації у властивостях предметів допомагають дитині адаптуватися в навколишньому соціумі. Використання простих, але цікавих засобів сенсорики в укритті не лише розвиває мислення дитини, а й виконує важливу терапевтичну функцію – повертає їй відчуття контролю, передбачуваності та безпеки через зрозумілі предметні дії.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 01.09.2026).
2. Дроботій О.Л., Кривоніс М.Л. Сенсорний розвиток дошкільнят. Ранній вік : посібник. Харків : Ранок, 2021. 192 с.
3. Кошель В.М. Сенсорне виховання дітей раннього віку : навчально-методичний посібник Чернігів : ФОП Баликіна О.В., 2019. 160 с.
4. Турубарова А.В., Горшкова Г.В. Особливості сенсорного виховання дітей раннього віку в умовах війни в Україні. Інноваційна педагогіка. 2023. Т. 1, № 62. С. 80–86.

Шаповалова Наталія,
вихователь ЗДО №16,
Слов'янської міської ради
Донецької області

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація: *У матеріалі висвітлено практичний досвід залучення цифрових додатків, мультимедійних відеоредакторів, генеративних алгоритмів штучного інтелекту в освітньому процесі закладу дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання. Проаналізовано методику створення авторських онлайн-казок, візуальних мнемотаблиць, інтерактивних відеоігор без шкоди для емоційного та фізичного здоров'я дошкільнят. Акцентовано увагу на збереженні балансу між екранним часом, рольовою грою та провідною педагогічною роллю вихователя.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, штучний інтелект, цифрові інструменти, онлайн-навчання, інтерактивна казка, дидактична гра, InShot, творче мислення.*

Сьогодення характеризується надзвичайно високим темпом входження цифрових технологій у повсякденне життя дитини. Сучасні дошкільнята зростають у насиченому медіасередовищі, опановуючи сенсорні екрани гаджетів ще до моменту засвоєння навичок систематичного читання чи письма. Особливої актуальності це набуває в умовах організації дистанційного освітнього процесу, коли вихователь має шукати принципово нові шляхи утримання уваги дітей через екран. Оновлений

Базовий компонент дошкільної освіти чітко окреслює орієнтир на формування цифрової грамотності та креативності як важливих складників ключових компетентностей особистості [1]. Водночас перед педагогічним співтовариством виникає фундаментальний виклик: як перетворити цифрові пристрої із засобу пасивного споглядання медіаконтенту на потужний, якісний, дієвий інструмент активного розвитку дитячої творчості, уяви, мовлення.

Застосування елементів штучного інтелекту (ШІ) у поєднанні з сучасними мобільними відеоредакторами відкриває нові горизонти в організації онлайн-занять закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО). Мова йде не про заміщення традиційних видів діяльності чи педагогічного спілкування алгоритмами, а про створення інтерактивного партнерського середовища, де цифрові технології виступають каталізатором дитячої фантазії. Використання генеративних сервісів дозволяє вихователю швидко підхопити будь-яку дитячу ідею, візуалізувати її в реальному часі й продемонструвати малечі, як власна творча думка миттєво набуває нових форм та оживає на екрані.

Загальна цифровізація освітнього простору вимагає переосмислення традиційних підходів до проведення ігрових і розвивальних занять. Штучний інтелект та мультимедійне програмне забезпечення стають професійними помічниками вихователя, які допомагають адаптувати матеріал під індивідуальний темп кожної дитини, перетворюючи процес навчання на естетично привабливий та динамічний.

Творче мислення у віці 4-6 років має специфічні психолого-педагогічні характеристики. Воно тісно пов'язане з наочно-дійовим та наочно-образним мисленням, емоційною чутливістю, потребою у швидкому, яскравому практичному результаті. Коли дитина бачить, що створений нею образ отримує відгук у навколишньому середовищі, її мотивація до подальшого пошуку та створення нового зростає багаторазово. Саме тут цифрові додатки виступають у ролі гнучкого матеріалу для дитячого експериментування [2].

Аналіз практичної роботи з дітьми дошкільного віку в онлайн-форматі дозволяє виокремити декілька найбільш ефективних та методично обґрунтованих напрямів залучення цифрових інструментів для стимуляції креативності:

1. *Створення інтерактивних казок із розгалуженим сюжетом.* Традиційне казкаріння є класичним методом розвитку уяви та емоційного інтелекту. Використання цифрових асистентів для моделювання варіативних сюжетних ліній дозволяє вихователю створювати казки, у яких рішення дітей безпосередньо змінюють перебіг подій. Наприклад, під час онлайн-заняття вихователь пропонує дітям обрати куди попрямує головний герой. Завдяки заздалегідь підготовленим за допомогою нейромережевих інструментів візуалізації альтернативним кадрам, їх оперативному компонуванню, малеча бачить наслідки власного вибору. Це вчить дітей прогнозувати події, шукати нестандартні виходи із ситуацій, розвиває зв'язне мовлення, відчуття власної суб'єктності.

2. *Розробка авторських відеодидактичних ігор.* Наочно-ігрова діяльність є провідною в дошкільному віці. За допомогою сучасного відеоредактора InShot педагог перетворює статичні картки та згенеровані ілюстрації на динамічні відеовправи («Знайди відмінності», «Хто де живе?», «Збери пазл», «Вгадай за тінню»). Упровадження інтерактивних пауз у відеоряд дає можливість дитині подумати та озвучити відповідь до того, як на екрані з'явиться правильна підказка. Це сприяє розвитку зорової уваги, логічного мислення, аналітичних здібностей.

3. *Анімація та «оживлення» дитячих малюнків і дидактичних персонажів.* Динамізація статичних зображень створює якісно новий дидактичний ефект. Коли дитина бачить, що намальований нею або педагогом Казковий Герой починає рухатися, кліпати очима чи говорити голосом вихователя через накладення аудіодоріжки у відеоредакторі, це викликає глибокий емоційний відгук. Подібний

прийом мотивує до словесної творчості, подолання мовленнєвих бар'єрів під час онлайн-включень, розширення сюжетних ліній у грі.

4. *Цифрове моделювання та експериментування з формою.* Використання анімованих мнемотаблиць, віртуальних ігрових полів дозволяє дітям комбінувати кольори, геометричні фігури, текстури без остраху припуститися помилки чи зіпсувати матеріал. Можливість спробувати десятки різних варіацій однієї композиції знімає психологічний бар'єр «страху помилки», що є надзвичайно важливим для формування розкутого, креативного мислення.

5. *Музично-ритмічні інновації та анімація звуку.* Додавання до анімованих сюжетів спеціально підібраних звукових ефектів, шуму природи, ритмічного музичного супроводу сприяє розвитку слухової уваги, почуття ритму, комплексному естетичному вихованню.

Разом із тим, впровадження цифрових технологій вимагає суворого дотримання принципу «не зашкодь». Цифровізація ні в якому разі не повинна підміняти собою предметно-маніпулятивну діяльність, безпосереднє спостереження за природою, сенсорний досвід та рухову активність [3]. Інтерактивні та цифровізовані вправи під час онлайн-занять слід застосовувати дозовано – тривалістю не більше 10–15 хвилин для дітей старшого дошкільного віку, дотримуючись чинних санітарно-гігієнічних вимог щодо обмеження екранного часу.

Ключова роль у цьому процесі належить педагогу, який виступає не просто джерелом знань чи оператором технічних засобів, а фасилітатором творчого пошуку. Вихователь спрямовує інтерес дітей від пасивного споглядання до активного конструювання, стежить за збереженням емоційного комфорту кожної дитини, забезпечує безпеку цифрового середовища.

Систематичне використання сучасних мультимедійних програм дозволяє ефективно залучати батьків до освітнього процесу, створюючи спільні цифрові проєкти (віртуальні виставки дитячих робіт, анімовані родинні альбоми, відеопривітання), що посилює взаємодію між родиною та закладом дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання.

Отже, інтеграція елементів штучного інтелекту, мультимедійного відеомонтажу (InShot) та цифрових технологій в освітній процес ЗДО є перспективним напрямом підвищення якості дистанційної освіти, розвитку творчого мислення дітей. Оцифрування результатів дитячої праці, інтерактивне казкаріння, розробка анімованих дидактичних ігор, мнемотаблиць є ефективними методами, які стимулюють уяву, мовленнєву активність, пізнавальну ініціативу дошкільнят.

Головною умовою успішності цього процесу є розумний баланс між інноваційними цифровими інструментами та традиційними педагогічними методиками. Цифрові технології та штучний інтелект у дошкільній освіті мають слугувати не заміною живого спілкування чи класичних видів дитячої творчості, а потужним додатковим каталізатором для розкриття внутрішнього потенціалу кожної дитини, підтримання високої мотивації під час онлайн-навчання.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21 (дата звернення: 06.09.2026).

2. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. / наук. ред. В. Г. Слюсаренко. Рівне : РДГУ, 2020. Вип. 21 (64). 210 с.

3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2018. 448 с.

Шевчук Вікторія,
вчитель-логопед ЗДО № 7 «Оленка»
міста Нетішина
Хмельницької області

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ТА ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДИСТАНЦІЙНІЙ ТА ЗМІШАНІЙ ЛОГОПЕДІЇ

Анотація. *В статті розглядаються актуальні проблеми та перспективи впровадження цифровізації в сучасний корекційно-розвивальний простір. Проведено аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду дистанційної та змішаної форм логопедичної роботи, охарактеризовано основні цифрові інструменти та інтерактивні технології за функціональними блоками логопедичного заняття. Визначено науково обґрунтовані критерії ефективності та запропоновано методичні рекомендації щодо організації дистанційної та змішаної форм навчання для дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.*

Ключові слова: *дистанційна форма навчання, змішана форма навчання, діти з мовленнєвими порушеннями, цифрові інструменти, інтерактивні технології, корекційно-розвивальний процес, дошкільний вік.*

Сучасна освіта вимагає від педагогів не лише глибоких знань, а і здатності залучати учнів до освітнього процесу через інтерактивні методи та технології. Особливо це актуально для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, які найкраще засвоюють матеріал через гру, візуалізацію та активну взаємодію. Цифрові інструменти стають незамінними помічниками у створенні таких умов, перетворюючи традиційні заняття на захопливі пригоди. [2]. В тому числі вітчизняна логопедична практика характеризується масштабною цифровою трансформацією. Перехід до дистанційного та змішаного форматів навчання під час пандемії та воєнного стану висунув нові вимоги до корекційно-розвивальної роботи. В умовах онлайн-формату традиційні наочні та дидактичні засоби трансформуються в мультимедійні формати, вимагаючи від фахівця глибокого володіння ІКТ-компетентністю для збереження високої ефективності корекції звуковимови, лексико-граматичних категорій та зв'язного мовлення. [3]. Впровадження цифрових інструментів дозволяє не лише йти в ногу з часом, а й створювати більш персоналізоване та ефективне освітнє середовище для кожної дитини. [10].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у сфері інклюзивної освіти, спеціальної освіти та роботи з дітьми з особливими освітніми потребами досліджували Л. Борисенко, В. Березан, Т. Бондаренко, науковці акцентують увагу на важливості впровадження цифрових технологій для підвищення ефективності корекційної роботи. Дослідження М. Дергача, Т. Коломоєць та К. Островської фокусуються на застосуванні візуалізаційних матеріалів і наочності, що сприяє кращому засвоєнню інформації. Зарубіжні дослідники G. Attwell, K. Bennin, B. Tekinerdogan вивчають ефективність різних інструментів альтернативної та додаткової комунікації, акцентуючи увагу на перевагах онлайн-логопедії, зазначаючи, що цифрові технології дозволяють покращити доступ до корекційного супроводу для дітей із порушеннями мовлення [7].

У вітчизняній практиці державні освітні заклади та інклюзивно-ресурсні центри фокусуються на адаптації класичних логопедичних методик (за М. Ф. Фомічовою, Л. В. Лопатіною, Ю. В. Рібцун, Л. І. Трофименко) до цифрового середовища. Українські логопеди масово інтегрують україномовні платформи, електронні зошити та авторські цифрові дидактичні ігри, розроблені в платформах Wordwall, LearningApps, Canva та інші. Пріоритетом стає поєднання індивідуального та діяльнісного підходів,

де дитина є активним суб'єктом корекційного процесу, а не пасивним слухачем. Ефективність такої цифрової взаємодії досягається завдяки залученню батьків як активних асистентів, що моделюють та підтримують практичну діяльність дитини. [8].

Українські та зарубіжні дослідники суголосні щодо ефективності впровадження цифрових технологій у логопедичній роботі.

Використання цифрових технологій значно розширює можливості для комунікації, навчання, аналізу інформації та інтерактивної взаємодії в різних сферах, включаючи освіту, медицину, науку та корекційну роботу. На думку Фомічової Л. І. «залучення в освітній простір системно-відібраних віртуальних ігор виступає підґрунтям у формуванні психічних процесів значно ефективніше у порівнянні з традиційними класичними педагогічними технологіями». [12].

Дистанційне навчання дітей із порушенням мовлення стає сьогодні більш актуальним та значущим у багатьох країнах світу. До переваг дистанційного навчання можна віднести доступність і незалежність від географічного та тимчасового положення дитини для вирішення корекційних задач. Дистанційна та змішана форми логопедичної роботи підходять багатьом категоріям дітей з мовленнєвими порушеннями, але мають певні обмеження. Ефективність такого формату залежить від віку дитини, характеру мовленнєвого порушення та рівня залученості батьків. Онлайн-заняття демонструють високу ефективність для дітей середнього та старшого дошкільного віку. У цьому віці діти вже можуть утримувати увагу перед екраном протягом 15-25 хвилин. Дистанційна форма ефективно працює з дітьми, які мають легкі та помірні мовленнєві порушення, чудово корегується звуковимова, розвивається фонематичний слух, розширюється словниковий запас та формується зв'язне мовлення. Для дітей, які проживають за кордоном або у небезпечних регіонах може бути єдиний спосіб отримати допомогу рідною мовою або займатися з висококваліфікованими фахівцями без прив'язки до геолокації. Дистанційна або змішана форма навчання підійде часто хворіючим дітям, онлайн-формат дозволяє не переривати корекційний процес через застуди чи карантини. Змішаний формат поєднання очних зустрічей та онлайн-занять є універсальним і підходить більшості дітей логопатів, зокрема: дітям із моторними порушеннями мовлення (дизартрія, апраксія) очні візити потрібні для логопедичного масажу та точної механічної постановки звуків, а онлайн-зустрічі – для автоматизації цих звуків та виконання мовленнєвих ігор; дітям із затримкою мовленнєвого розвитку (ЗМР) або темпо-ритмічною затримкою, перші заняття проводять очно для встановлення емоційного контакту, а далі частину завдань переносять в онлайн для закріплення матеріалу; дітям, які швидко втомлюються, зміна формату занять допомагає підтримувати інтерес до навчання та уникати рутини. Дистанційний формат не підійде або стане малоефективним для дітей раннього віку; дітей з важкими розладами спектра аутизму або вираженими ментальними порушеннями, які потребують постійного тактильного та візуального контакту; дітей із тяжкими порушеннями уваги (СДУГ) без супроводу дорослих; дітей з важкими формами моторної алалії чи афазії на початкових етапах роботи. [2], [9].

Ефективність дистанційного чи змішаного навчання багато в чому залежить від того, наскільки вільно педагог володіє сучасним цифровим арсеналом. Щоб уникнути плутанини в термінах, варто окреслити основні категорії, з якими доводиться працювати щодня.

Цифрові інструменти – це програмне забезпечення, онлайн-сервіси та електронні пристрої, які використовуються для створення, обробки, зберігання та передачі інформації в електронному вигляді з метою оптимізації роботи, навчання чи творчості. [2].

Інтерактивні технології – це методи та інструменти організації навчання й спілкування, що ґрунтуються на активній двосторонній взаємодії між учасниками процесу або між людиною та цифровим пристроєм. [2].

Інструменти цифрової освіти – це технологічні засоби, які полегшують процес навчання та викладання. Вони забезпечують можливість створення інтерактивних, динамічних і персоналізованих навчальних середовищ, що сприяють підвищенню мотивації та залученості дітей. Нині однією зі суттєвих характеристик цифрового освітнього середовища є здатність дітей та педагогів до ефективної комунікації і співпраці, незалежно від форми навчання: традиційного, змішаного або дистанційного [10]. Вдале використання цифрових інструментів може значно розширити можливості для індивідуалізації навчання та підвищити рівень засвоєння матеріалу. Однак використання технологій не повинно заміняти традиційні методи навчання, адже ефективна освіта полягає у поєднанні різноманітних підходів для досягнення найкращих результатів. Д. Харт сформувала список 100 найкращих цифрових інструментів для навчання за п'ятьма ключовими категоріями: офісні інструменти і набори, розробка контенту, навчальні інструменти та платформи, соціальні платформи та платформи для співпраці, веб-інструменти та платформи [13].

Цифрові інструменти для дистанційної та змішаної логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення можна розподілити на такі основні категорії залежно від їхнього призначення:

1. Комунікація, синхронна взаємодія та зворотний зв'язок: платформи Zoom та Google Meet для проведення онлайн-занять у реальному часі. Основні вимоги до них у логопедії – якісна передача звуку без затримок (критично для корекції звуковимови) та функція демонстрації екрана з аудіосупроводом. Для роботи з дошкільниками пріоритетним є Zoom завдяки функції *«дистанційного керування мишкою»*, що дозволяє дитині бути активним учасником гри (натискати, перетягувати елементи). Google Meet частіше обирають за простоту доступу в один клік без встановлення програм та легку інтеграцію з екосистемою Google. До цієї ж категорії належать месенджери (Viber, Telegram) для організації *асинхронної взаємодії* з батьками (надсилання відео-інструкцій та отримання домашніх відеозвітів).
2. Візуалізація, мультимедіа та створення авторського контенту: інструменти, які допомагають логопеду створювати яскравий демонстраційний матеріал, артикуляційні картки та мнемотаблиці. Графічний редактор Canva використовується для розробки унікальних наочних презентацій, інфографік та інтелектуальних карт. Мобільний відеоредактор InShot дозволяє логопеду монтувати короткі навчальні відео (наприклад, зразки виконання артикуляційних чи дихальних вправ). Віртуальна дошка Padlet слугує інтерактивним екраном або сховищем завдань. Сучасні *ШІ-генератори* (наприклад, Bing Image Creator чи Midjourney) використовуються для миттєвого створення специфічних картинок на потрібний звук (наприклад, *«рожевий дракон на велосипеді»* для автоматизації звука [Р]), а нейромережі типу HeyGen – для «оживлення» казкових персонажів, які дають малюкові логопедичні інструкції.
3. Ігрова інтерактивна діяльність (Гейміфікація корекційного процесу): ресурси для безпосередньої роботи дитини під час заняття, що перетворюють рутину на гру. Сюди належать: конструктор вправ LearningApps (для сортування, пошуку слів, класифікації звуків); платформа Wordwall з динамічними шаблонами (колесо фортуни, відповідники, вікторини); сервіси Liveworksheets та TopWorksheets, які перетворюють статичні паперові картки на «розумні» інтерактивні аркуші із миттєвою самоперевіркою. Для довготривалих сюжетних занять використовується платформа Genially, яка дозволяє створювати логопедичні квести, де дитина подорожує віртуальними кімнатами та відкриває таємниці, лише правильно виконавши мовленнєві завдання.

4. Цифрова діагностика та моніторинг досягнень: до інструментів фіксації результатів обстеження мовлення та ведення документації відносяться Google Форми (для первинного анкетування батьків та збору анамнезу), а також інтерактивні трекери успішності (електронні щоденники, де дитина отримує цифрові наліпки та бачить свій прогрес в автоматизації звуків). [2].

Для асинхронного типу навчання існують спеціалізовані логопедичні портали та тренажери, на яких розміщені готові цифрові рішення, розроблені спеціально для корекційного навчання:

- Логопедичні ігри на порталах Пустунчик, Розвиток дитини на розвиток уваги, пам'яті, слухового сприймання та звукового аналізу.
- Комп'ютерні програми типу «Світ звуків» чи «Ігри для Тигри» – це спеціалізоване програмне забезпечення (хоча частіше використовується в кабінетах, деякі елементи адаптують під демонстрацію екрана).
- Інтерактивні дзеркала (наприклад, ART-Mirror) використовуються у змішаному форматі (очно) з відео супроводом артикуляційної гімнастики.

Відповідно структурі логопедичного заняття цифрові інструменти можна розподілити на блоки:

- Артикуляційно-моторний блок. В цьому блоці доречно використовувати відеоконференц-додатки (Zoom, Google Meet) із функцією анотацій та дистанційного управління екраном, а також цифрові альбоми артикуляційних вправ (інтерактивні презентації у PowerPoint з анімацією.
- Мотиваційно-ігровий блок. Використовуються інтерактивні платформи такі як, Wordwall, Genially, LearningApps дозволяють створювати рухливі логопедичні ігри для автоматизації звуків, диференціації фонем та розвитку фонематичного слуху в гейміфікованій формі.
- Корекція лексико-граматичної сторони. Цифрові віртуальні дошки (Miro, Padlet) допомагають створити інтелектуальні карти, колажі та історії, що стимулюють розвиток монологічного та діалогічного мовлення.
- Дихальна та пальцева гімнастика. Використовують спеціальні онлайн-тренажери дихання та інтерактивні трекери дрібної моторики для зняття психоемоційного напруження. [1], [2], [6].

Структура логопедичного заняття у поєднанні з функціоналом цифрових інструментів визначає конкретні варіанти їх практичного використання. Для підготовки мовленнєвого апарату підходить вправа «Веселе дзеркало» (Zoom / Google Meet + Annotation tools). *Мета:* відпрацювання основних артикуляційних укладів («Усмішка», «Хоботок», «Чашечка»). *Технологія:* логопед демонструє вправу на екрані. За допомогою функції «Управління віддаленим екраном» або інструментів малювання (ручка/маркер) дитина на своєму гаджеті «обводить» контур артикуляції на слайді презентації PowerPoint або стає віртуальним співавтором малюнка, з'єднуючи правильну позицію язика з анімованим персонажем. Для постановки та автоматизації звуку підійде вправа «Знайди скарб» на платформі Wordwall. *Мета:* автоматизація звука [р] у словах на етапі ізольованого виголошення та в словах. *Технологія:* використовується шаблон «Відкрити коробку» або «Пошук у лабіринті». На кожному кроці дитина має чітко вимовити звук чи слово (наприклад, *рак, річка, робот*), щоб «відкрити» цифрову скриньку або прокласти шлях герою до фінішу. Логопед контролює якість звука через аудіопотік у реальному часі. Також вправа «Погодуй звірят» (Genially або інтерактивна презентація). *Мета:* диференціація звуків [с] – [ш] у словах. *Технологія:* на екрані зображені дві тварини (наприклад, собака Сонька та кошеня Шустрик). Дитина перетягує мишкою (Drag-and-Drop) або пальцем на сенсорному екрані «продукти» з назвами на звук [с] – собаці, а на [ш] – кошеняті, обов'язково проговорюючи свої дії у формі повного речення: *«Я дам сосиску собаці Сонькі»*. Для розвитку фонематичного слуху та звукового аналізу, вправа «Де

сховався звук?» (LearningApps – Класифікація на зображенні). *Мета:* визначення позиції звука в слові (початок, середина, кінець). *Технологія:* на інтерактивному полі розміщено три «будиночки» (цифрові іконки вагонів або полиць). Дитина слухає аудіофайл або промовлене логопедом слово, визначає місце звука [л] та розносить картки у відповідний віртуальний «вагончик», «поличку». Самоперевірка здійснюється автоматично натисканням кнопки «Перевірити». Розвиток лексико-граматичної будови та зв'язного мовлення, вправа «Чарівна фотоісторія» на віртуальній дошці Miro або Padlet. *Мета:* навчити складанню описової розповіді за серією сюжетних картин. *Технологія:* логопед завантажує на спільну дошку серію сюжетних картинок або яскравих ілюстрацій з Canva. Дитина спільно з педагогом вибудовує послідовність подій, перетягуючи стікери. Використовуючи вбудований функціонал стікерів або голосові нотатки, дитина записує мінірозповідь, тренуючи навички словотворення та зв'язного мовлення. [2], [8].

З огляду на специфіку логопедичної корекційної роботи з дошкільнятами, вибір цифрових інструментів та інтерактивних технологій навчання має бути обґрунтованим і безпечним для дитини. Головними орієнтирами при цьому виступають критерії ефективності застосування цифрових інструментів у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення:

- Мотиваційно-психологічний критерій: стабільно високий рівень зацікавленості дитини корекційним процесом; зниження рівня тривожності та показників стомлюваності завдяки гейміфікації завдань; формування стійкої пізнавальної активності та ініціативності під час онлайн-взаємодії.
- Корекційно-розвивальний критерій: динаміка автоматизації та введення поставлених звуків у спонтанне мовлення; поліпшення показників стану фонематичного сприймання, лексико-граматичної будови та зв'язного мовлення порівняно з базовим рівнем (зменшення кількості атипових помилок); якісне засвоєння артикуляційних укладів завдяки візуалізації та біофідбеку.
- Технологічно-ергономічний критерій: збереження оптимального темпу заняття та раціональний розподіл часу без перевантаження зорового апарату дитини; доступність, інтуїтивна зрозумілість обраних інтерфейсів для дошкільнят; технічна стабільність зв'язку та відсутність факторів, що відволікають від корекційної мети.
- Соціально-педагогічний критерій (партнерство з батьками): активне залучення батьків до ролі фасилітаторів та асистентів логопеда в домашньому середовищі; здатність батьків коректно виконувати рекомендації спеціаліста та закріплювати мовленнєві навички в повсякденній рутині. [5].

Організація освітнього процесу в умовах змішаного чи дистанційного навчання вимагає від педагога гнучкості, чіткого планування та дотримання санітарно-гігієнічних норм. Особливо це стосується дошкільнят, де важливий баланс між екраном монітора та живою взаємодією. Для того щоб онлайн та офлайн-формати гармонійно доповнювали один одного і приносили результати, варто дотримуватися певних орієнтирів Розроблені методичні рекомендації щодо організації змішаного та дистанційного навчання, яких варто дотримуватись:

- Гібридний підхід (Blended Learning): комбінування синхронних онлайн-занять (для корекції звуковимови та зворотного зв'язку) з асинхронними завданнями (інтерактивні тренажери для закріплення навичок удома).
- Цифрова гігієна та дозування часу: добір тривалості роботи з екраном відповідно до санітарних норм для дошкільнят і молодших школярів (не більше 15-20 хвилин безперервного зорового навантаження).
- Парнерство з батьками: навчання батьків правильному супроводу дитини під час онлайн-сесій, адже в дистанційному форматі дорослий виступає безпосереднім помічником логопеда. [2], [12].

Таким чином, цифрові інструменти та інтерактивні технології є потужним доповненням до класичних корекційних методів, забезпечуючи безперервність освітнього процесу в дистанційному чи змішаному форматі. Їхнє використання дозволяє: візуалізувати складні концепції та полегшувати запам'ятовування матеріалу за допомогою мультимедійного контенту й інфографіки; забезпечувати доступ до навчальних матеріалів із урахуванням принципів універсального дизайну; розвивати мовленнєві та комунікативні навички завдяки інтерактивним вправам і віртуальним тренажерам. [11].

У сучасних умовах онлайн-навчання цифрові засоби дають змогу логопеду ефективно відстежувати прогрес дитини, контролювати успішність, оперативно надавати індивідуальні рекомендації та зворотний зв’язок. Поєднання інноваційних технологій із традиційними методами значно підвищує мотивацію дошкільнят із порушеннями мовлення до навчання, роблячи його більш захопливим та індивідуалізованим. Інтеграція цифрових інструментів у корекційну роботу не замінює живої взаємодії, а якісно розширює її можливості, створюючи надійне середовище для подолання складних мовленнєвих порушень. [13].

Список використаних джерел

1. Attwell G. A., Bennin K. E., Tekinerdogan B. A Systematic review of online speech therapy systems for intervention in childhood speech communication disorders. Sensors. 2022. Vol. 22, no. 24. P. 9713. URL: https://doi.org/10.3390/s22249713 (дата звернення: 17.10.2024).
2. Google Gemini [Електронний ресурс] : штучний інтелект / Google. Режим доступу: https://gemini.google.com (дата звернення: 13.09.2026)
3. Гарна С. Ю., Ковальова Т. Г., Щербатюк В. С. Ефективні цифрові інструменти в роботі вчителя-філолога. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 60. С. 222-225. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/60/48.pdf (дата звернення: 13.09.2026).
4. Генсерук Г. В., Гром’як Р. Б. Цифрові інструменти для створення інтерактивного навчального середовища. Матеріали [Повна назва конференції]. Львів: Львівський національний університет, 2024. С. 78-92.
5. Дем’яненко В. Механізми використання освітніх платформ з елементами штучного інтелекту для формування інформаційно-дослідницької компетентності. Теорія і практика управління соціальними системами. 2020. № 4. С. 93-100.
6. Ковальчук А. Цифрові інструменти в діяльності педагога професійного навчання. Молодь і ринок. 2024. № 6 (226). С. 171-176. doi.org.
7. Коломоєць Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. 2023. Вип. 44. С. 17-23.
8. Кривонос О., Котенко О. Використання цифрових технологій в освітньому процесі. Наука і техніка сьогодні. 2023. № 1(15). С. 161-176. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-1(15)-161-175 (дата звернення: 30.10.2024).
9. Кучерак І. В. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22. Т. 2. С. 91–94. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf (дата звернення: 13.09.2026).
10. Мельник А. В. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі: потенціал та виклики. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 7 квітня 2023. Глухів, 2023. С. 250–253.

11. Розлуцька Г. М., Гайович Є. Ф., Назаров В. С. Штучний інтелект як інноваційний дидактичний засіб. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. 2023. Т. 2. № 63. С. 203–206.

12. Фомічова Л. І. Віртуальні ігри та уява. Moodlemoot Ukraine 2019: Теорія і практика використання системи управління навчання Moodle : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 22–24 трав. 2019 р.). Київ, 2019. URL: https://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2019/Fomichova_Lyudmyla_2019.pdf (дата звернення: 13.09.2026).

13. Цибулько А. О. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі з дітьми з порушеннями слуху. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 216. С. 293-299. doi.org. [1] (https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/article/download/231/214/), [2] (https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/citationstylelanguage/get/harvard-cite-them-right?submissionId=2039)

Шетманюк Катерина,
вихователь ЗДО №4 «Сонечко»
м. Славута
Хмельницької області

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У статті розглянуто проблему розвитку цифрової компетентності вихователя як однієї з ключових умов підвищення якості дошкільної освіти в умовах цифрової трансформації суспільства. Проаналізовано сутність поняття «цифрова компетентність», визначено її основні складові та роль у професійній діяльності педагога закладу дошкільної освіти. Висвітлено можливості використання цифрових технологій для організації сучасного освітнього процесу, взаємодії з батьками, створення цифрового освітнього контенту та професійного розвитку вихователя. Окреслено основні шляхи формування й удосконалення цифрової компетентності педагогів, зокрема через самоосвіту, підвищення кваліфікації, участь у професійних спільнотах та впровадження інноваційних цифрових ресурсів. Зроблено висновок, що розвиток цифрової компетентності вихователя є необхідною умовою забезпечення якісної, сучасної та конкурентоспроможної дошкільної освіти.*

Ключові слова*: цифрова компетентність, вихователь, заклад дошкільної освіти, цифрові технології, інформаційно-комунікаційні технології, професійна компетентність, якість освіти, цифровізація освіти*

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровою трансформацією всіх сфер суспільного життя. Використання цифрових технологій стало невід'ємною складовою професійної діяльності педагога, а розвиток цифрової компетентності визначено одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики України. Особливої актуальності це питання набуває в системі дошкільної освіти, де педагог має не лише володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, а й ефективно застосовувати їх для організації освітнього процесу, взаємодії з дітьми, батьками та колегами.

У сучасних умовах вихователь закладу дошкільної освіти виконує роль організатора освітнього середовища, фасилітатора дитячої діяльності та провідника у

світі інформації. Саме тому рівень його цифрової компетентності безпосередньо впливає на якість освітніх послуг, ефективність професійної діяльності та успішність реалізації вимог Базового компонента дошкільної освіти.

Цифрова компетентність передбачає не лише вміння користуватися комп'ютером або мережею Інтернет, а й здатність критично оцінювати інформацію, створювати власний цифровий контент, застосовувати сучасні онлайн-сервіси, дотримуватися правил цифрової безпеки та використовувати цифрові ресурси відповідно до вікових особливостей дітей дошкільного віку.

Питання розвитку цифрової компетентності педагогів досліджували як українські, так і зарубіжні науковці. Їхні праці свідчать, що цифровізація освіти є одним із ключових чинників підвищення якості освітнього процесу та професійного розвитку педагогічних працівників.

Метою статті є визначення ролі цифрової компетентності вихователя у забезпеченні якості дошкільної освіти, аналіз сучасних підходів до її розвитку та окреслення ефективних шляхів удосконалення цифрових навичок педагогів.

1. Теоретичні засади розвитку цифрової компетентності вихователя

Цифровізація освіти стала одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освітньої системи. Інформаційно-комунікаційні технології сьогодні охоплюють практично всі напрями діяльності педагога: планування освітнього процесу, створення дидактичних матеріалів, організацію дистанційної взаємодії з родинами вихованців, професійне навчання та самоосвіту.

Поняття «цифрова компетентність» визначається як інтегрована здатність людини впевнено, критично, творчо й безпечно використовувати цифрові технології для навчання, професійної діяльності та повсякденного життя.

Для вихователя закладу дошкільної освіти цифрова компетентність охоплює декілька взаємопов'язаних складових:

- інформаційну грамотність;
- комунікацію та співпрацю в цифровому середовищі;
- створення цифрового освітнього контенту;
- використання цифрових технологій під час організації освітнього процесу;
- забезпечення цифрової безпеки;
- постійний професійний розвиток.

Володіння зазначеними компетентностями дозволяє педагогу значно урізноманітнити освітній процес. Сучасні мультимедійні презентації, інтерактивні ігри, електронні посібники, відеоматеріали, онлайн-платформи та цифрові сервіси сприяють підвищенню пізнавальної активності дітей, розвитку їхнього мислення, мовлення, творчості та комунікативних навичок.

Особливого значення набуває цифрова компетентність у взаємодії вихователя з батьками. Використання електронної пошти, месенджерів, відеоконференцій, електронних портфоліо дітей та онлайн-опитувань забезпечує швидкий обмін інформацією, відкритість освітнього процесу та партнерські відносини між закладом дошкільної освіти і сім'єю.

Водночас застосування цифрових технологій потребує дотримання педагогічної доцільності. Вихователь має враховувати вікові особливості дітей дошкільного віку, санітарно-гігієнічні вимоги щодо використання цифрових пристроїв, забезпечувати інформаційну безпеку та формувати у дітей перші навички відповідального ставлення до цифрового середовища.

Таким чином, розвиток цифрової компетентності є невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного вихователя. Саме вона забезпечує готовність педагога працювати в умовах цифрової трансформації освіти, створювати сучасне освітнє середовище та підвищувати якість дошкільної освіти відповідно до вимог сьогодення.

2. Цифрові технології як інструмент підвищення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Якість дошкільної освіти значною мірою залежить від здатності педагога використовувати сучасні методи, форми та засоби навчання і виховання дітей. У цьому контексті цифрові технології виступають важливим інструментом модернізації освітнього процесу та створення інноваційного освітнього середовища.

Використання цифрових ресурсів у роботі вихователя сприяє підвищенню ефективності освітньої діяльності, урізноманітненню форм подання навчального матеріалу та активізації пізнавального інтересу дітей. Мультимедійні презентації, інтерактивні вправи, навчальні відео, аудіоматеріали, електронні книги та онлайн-ігри допомагають зробити освітній процес більш наочним, доступним і цікавим для дошкільників.

Особливу роль цифрові технології відіграють у реалізації принципу наочності. За допомогою мультимедійних засобів вихователь може демонструвати дітям природні явища, об'єкти навколишнього світу, історичні події, явища культури та мистецтва, які неможливо безпосередньо спостерігати в умовах закладу дошкільної освіти. Це сприяє формуванню цілісної картини світу та розвитку пізнавальної активності дітей.

Цифрові технології також дозволяють індивідуалізувати освітній процес. Вихователь має можливість добирати матеріали відповідно до інтересів, потреб та рівня розвитку кожної дитини. Використання інтерактивних завдань забезпечує диференційований підхід до навчання та створює умови для розвитку творчого потенціалу вихованців.

Важливим напрямом застосування цифрових технологій є взаємодія з батьками. Сучасні цифрові сервіси забезпечують оперативний обмін інформацією між педагогами та родинами вихованців. За допомогою електронних платформ, месенджерів і соціальних мереж вихователь може інформувати батьків про успіхи дітей, організовувати консультації, поширювати методичні рекомендації та залучати сім'ї до освітнього процесу.

Під час дистанційного або змішаного навчання цифрові технології набули особливого значення. Вони забезпечили безперервність освітнього процесу, дозволили підтримувати комунікацію між усіма учасниками освітнього середовища та створили нові можливості для професійної діяльності педагогів.

Разом із тим використання цифрових засобів повинно відповідати принципам безпечності, педагогічної доцільності та вікової відповідності. Цифрові технології не мають замінювати безпосередню діяльність дитини, гру, спілкування та практичний досвід, а повинні гармонійно доповнювати традиційні методи навчання і виховання.

Таким чином, цифрові технології стають ефективним інструментом підвищення якості дошкільної освіти, забезпечуючи інноваційність освітнього процесу, його доступність, гнучкість та результативність.

3. Шляхи розвитку цифрової компетентності педагогів дошкільної освіти

Ефективне використання цифрових технологій у професійній діяльності потребує постійного вдосконалення цифрової компетентності педагогічних працівників. Сучасний вихователь має бути готовим до безперервного навчання, освоєння нових цифрових інструментів та впровадження інноваційних підходів в освітній процес.

Одним із найважливіших шляхів розвитку цифрової компетентності є самоосвіта. Сучасні онлайн-платформи надають широкий доступ до навчальних курсів, вебінарів, майстер-класів та методичних матеріалів. Завдяки цьому педагоги можуть самостійно підвищувати рівень цифрової грамотності, опановувати нові програми та сервіси, необхідні для професійної діяльності.

Важливу роль відіграє система підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Курси, тренінги та семінари з цифрової грамотності сприяють формуванню практичних навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями та допомагають педагогам адаптуватися до сучасних освітніх викликів.

Ефективним засобом професійного розвитку є участь у професійних спільнотах. Спілкування з колегами, обмін досвідом, участь у професійних форумах і педагогічних мережах сприяють поширенню інноваційних практик та формуванню цифрової культури педагогічного колективу.

Особливого значення набуває створення цифрового освітнього середовища в закладі дошкільної освіти. Наявність сучасного технічного обладнання, доступу до мережі Інтернет, електронних ресурсів та методичної підтримки стимулює педагогів до активного використання цифрових технологій у своїй діяльності.

Для успішного розвитку цифрової компетентності важливими є такі умови:

– мотивація педагогів до професійного самовдосконалення;

– забезпечення доступу до сучасних цифрових ресурсів;

– організація систематичного навчання та консультацій;

– підтримка інноваційної діяльності педагогів адміністрацією закладу;

– створення атмосфери професійної співпраці та обміну досвідом.

Розвиток цифрової компетентності не є одноразовим процесом. Він потребує систематичної роботи, готовності до змін та прагнення до постійного професійного зростання. Лише за таких умов педагог зможе ефективно використовувати цифрові технології для підвищення якості освітнього процесу та забезпечення всебічного розвитку дітей дошкільного віку.

Висновки. Цифрова трансформація освіти є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасного суспільства. У цих умовах цифрова компетентність вихователя стає невід'ємною складовою його професійної компетентності та важливою умовою забезпечення якісної дошкільної освіти.

Проведений аналіз засвідчив, що цифрова компетентність охоплює не лише вміння користуватися сучасними цифровими пристроями й програмним забезпеченням, а й здатність ефективно інтегрувати цифрові технології в освітній процес, критично оцінювати інформацію, створювати власний цифровий контент, забезпечувати безпечне цифрове середовище та здійснювати безперервний професійний розвиток.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє урізноманітненню форм і методів навчання, підвищує пізнавальну активність дітей, забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, покращує взаємодію між педагогами, батьками та адміністрацією закладу дошкільної освіти. Водночас цифрові технології повинні застосовуватися відповідно до вікових особливостей дошкільників, принципів педагогічної доцільності та вимог цифрової безпеки.

Ефективний розвиток цифрової компетентності вихователя можливий за умов систематичного підвищення кваліфікації, самоосвіти, участі у професійних спільнотах, використання сучасних цифрових ресурсів та створення в закладі дошкільної освіти інноваційного цифрового освітнього середовища.

Отже, розвиток цифрової компетентності вихователя є необхідною умовою підвищення якості дошкільної освіти, забезпечення конкурентоспроможності педагогічних працівників та успішної реалізації сучасних освітніх реформ. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розроблення ефективних моделей формування цифрової компетентності педагогів закладів дошкільної освіти та оцінювання результативності використання цифрових технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Київ : МОН України, 2021.
2. Закон України «Про освіту». Київ, 2017.
3. Закон України «Про дошкільну освіту». Київ, 2001 (зі змінами).
4. Концепція розвитку цифрових компетентностей. Кабінет Міністрів України, 2021.
5. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ : Університет «Україна», 2020.
6. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія та практика. Київ : НАПН України, 2019.
7. Спірін О. М. Цифрова компетентність педагога: сучасні підходи до формування. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. № 77.
8. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні цифрові технології в освіті. Київ : НАПН України, 2021.
9. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2019.
10. Положення про електронні освітні ресурси : наказ Міністерства освіти і науки України.
11. Рамка цифрової компетентності для громадян України (DigCompUA). Київ, 2021.

.

Юркова Інна,
вихователь ЗДО № 23 «Вогник»
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВІД ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДО ПРАКТИЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ

Анотація. *У статті розглянуто особливості формування мовленнєво-комунікативної компетентності дітей на різних вікових етапах дошкільного дитинства. Проаналізовано основні вимоги нової редакції Державного стандарту дошкільної освіти та освітньої програми для дітей від двох до семи років «Дитина» щодо організації роботи з розвитку мовлення дітей у закладі дошкільної освіти. Визначено педагогічні умови, які сприяють ефективному мовленнєвому розвитку, з урахуванням сучасних освітніх викликів та вікових особливостей дітей.*

Ключові слова: *мовленнєво-комунікативна компетентність, педагогічні умови, стратегія розвитку читання, англійська мова.*

Сучасний етап розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні характеризується змінами у змісті, завданнях та цілях [3]. Нові вимоги до якості освіти визначено в Державному стандарті дошкільної освіти, затвердженому Постановою Кабінету Міністрів України № 1557 від 26 листопада 2025 року. Даний документ проходить етап валідації та офіційно набуває чинності з 1 вересня 2027 року. У зв'язку з цим Міністерство освіти і науки України у своїх рекомендаціях наголошує на необхідності системного професійного обговорення його концептуальних засад, характеристик ключових компетентностей, результатів навчання за освітніми

напрямами та особливостей реалізації компетентнісного підходу впродовж 2026/2027 навчального року [5].

Державний стандарт дошкільної освіти дає визначення поняттю «компетентність» як динамічній комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та особистісних якостей, що визначає здатність дитини успішно соціалізуватися і здобувати формальну, неформальну та інформальну освіту [1]. Серед визначених стандартом ключових компетентностей важливе місце належить мовленнєво-комунікативній компетентності, яка передбачає здатність дитини послуговуватися державною та іншими мовами у процесі життєдіяльності та спілкування.

Згідно зі структурою стандарту, мовленнєво-комунікативна компетентність інтегрує три взаємопов'язані складники:

- Володіння державною мовою: розуміння дитиною значення державної мови для ефективного спілкування, прагнення вивчати та вживати українську мову в усіх сферах життєдіяльності, сформованість основ мовленнєвої культури українською мовою.

- Володіння рідною мовою: розуміння її як вияву власної ідентичності, здатність до зв’язного мовлення, вміння використовувати рідну мову в різних життєвих ситуаціях (побуті, освітньому процесі, соціальних відносинах, культурному житті громади).

- Спілкування іноземними мовами: вміння дитини розуміти й вживати окремі слова та фрази іноземною мовою, розуміння її ролі для міжнародного спілкування, а також прагнення вивчати та використовувати її [1].

Мовленнєво-комунікативна компетентність формується під час реалізації відповідного освітнього напряму. Метою мовленнєво-комунікативного освітнього напряму є розвиток мовлення та комунікативних умінь дитини як базової основи пізнання світу, самовираження та взаємодії з іншими людьми, формування поваги до державної мови та відкритості до багатомовності, а також формування первинної культури взаємодії з книгою [1]. Організація роботи у сучасних умовах вимагає від педагогів не ізольованого навчання мови, а створення здорового, безпечного та інклюзивного освітнього середовища, де мовлення має для дитини реальний зміст і комунікативну функцію.

Освітня програма для дітей від двох до семи років «Дитина» орієнтує педагогів на організацію освітнього процесу з урахуванням індивідуальних можливостей, потреб та вікових закономірностей розвитку дітей на кожному віковому етапі. Кожен період характеризується співвідношенням провідної діяльності, психічних новоутворень та мовленнєвих завдань.

У *ранньому віці* спілкування з дорослими та однолітками є однією з домінуючих потреб дитини. Провідною діяльністю виступає предметно-маніпулятивна діяльність, а провідною психічною функцією - сприймання. На третьому році життя збільшується інтерес дітей до мови оточуючих, особливо коли вона безпосередньо спрямована на них. Відбувається швидке збільшення активного словника. Діти слухають і розуміють мову дорослого, звернену до них та інших дітей. Користуються різними частинами мови та основними граматичними формами. Вміють будувати речення з декількох слів. Здатні підтримати розмову на запропоновану дорослим чи іншою дитиною тему, відповідати на запитання та запитувати інших. Можуть передати кількома реченнями свої враження від побаченого та почутого. Вміють розповідати по пам’яті добре знайомі невеликі пісеньки, утішки, авторські вірші, переказувати нескладні добре знайомі казки з допомогою дорослого. Прагнуть користуватися мовленням у спілкуванні з дорослими та дітьми. Вміють вітатися, прощатися, прохати, дякувати, вибачатися [2].

Провідними педагогічними умовами для цієї групи є: організація життєдіяльності в малих підгрупах (6-8 дітей), проведення коротких ігрових занять, емоційне

забарвлення взаємодії, інтенсивний розвиток фонематичного й музичного слуху через звуконаслідування, утішки та пісеньки. Важливим є формування наочно-дійового мислення в процесі предметної та ігрової діяльності [2].

Молодший дошкільний вік характеризується подоланням кризи трьох років та формуванням «системи Я». Провідна діяльність переходить від предметно-маніпулятивної до рольової гри. Спілкування з дорослим набуває позаситуативно-пізнавального характеру, а головним його засобом виступає мовлення. Діти здатні сприймати і відтворювати усне мовлення. Вміють вживати усі частини мови, узагальнюючі слова, синоніми, антоніми, спільнокореневі слова тощо. Будують речення (прості й складні) зі сполучниками, прийменниками та без, нескладний діалог з дорослим і дитиною на запропоновану тему. Вміють ставити запитання та адекватно відповідати на запитання інших. Переказують зміст знайомих літературних творів (казок, коротких оповідань). Складають короткі описові та сюжетні розповіді. Здатні активно спілкуватися з дорослими й дітьми у спільних іграх та різних життєвих ситуаціях з використанням формул мовленнєвого етикету. Вміють чітко пояснити свою думку іншим людям (дорослим і дітям) й адекватно сприймати інформацію від партнера зі спілкування [2].

Педагогічні умови передбачають: стимулювання переходу від гри «поруч» до спільної ігрової взаємодії, створення позитивного освітньо-ігрового простору, використання яскравої та змістовної наочності. Навчальне навантаження збільшується. Особлива увага приділяється звуковій культурі (чіткій вимові шиплячих та свистячих звуків) та переказу добре знайомих казок за допомогою запитань дорослих та ілюстрацій [2].

Головним психічним новоутворенням на *п'ятому році життя* є вміння оперувати подумки уявленнями про предмети, узагальнювати їх властивості та зв'язки. Це впливає на підвищений пізнавальний інтерес до причин явищ та будови речей, що виражається в збільшенні запитань типу: «Як?», «Навіщо?», «Чому?». Мовлення дитини починає виконувати контрольну (регулюючу) функцію. Здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки відображається в дитячих відповідях у формі складнопідрядних речень зі сполучниками «бо», «тому що», «якщо». Діти вміють слухати й чути звуки довкілля, звуки мови, інтонації мовлення, розрізняти та наслідувати їх. Говорять чітко, виразно, володіють силою голосу, різним темпом мовлення. Уживають різні типи речень (простих, складних), будують їх з допомогою дорослого, а пізніше самостійно. Ведуть діалог, дотримуючись теми розмови (конкретно відповідають на запитання, підтримують діалог як вербальними, так і невербальними засобами мовлення). У розмові з дорослими та дітьми вживають слова ввічливості; зрозуміло, чітко пояснюють свою думку іншим людям й адекватно сприймають інформацію від партнера по спілкуванню. Переказують добре знайомі та вперше почуті казки та оповідання. Складають невеликі загадки-описи, сюжетні розповіді про предмети, іграшки, за картинами, по пам’яті [2].

Педагогічні умови в цій групі вимагають від вихователя відходу від простих запитань до використання запитань, які активізують мислення: «Чому ти так думаєш?», «Що було б, якби...». Важливо підтримувати дитячу словесну творчість, створювати умови для самостійного переказу літературних творів, вчити складати описові та сюжетні розповіді за картинами. Робота над звуковимовою має на меті автоматизацію всіх звуків рідної мови [2].

У *старшому дошкільному віці* провідною діяльністю є творча гра, а провідною психічною функцією — уява. Головними новоутвореннями є передбачення результату діяльності, розвиток вольової саморегуляції, а також позаситуативно-ділова форма спілкування з однолітками. Мовлення дедалі більше виступає як інструмент мислення, планування, висловлювання власної думки та підготовки до подальшого навчання в школі.

Діти відчувають і відтворюють у мовленні мелодику, тон, темброве забарвлення. Мають виразну дикцію. Мають інтерес до слова, його значення. Вживають усі частини мови, узагальнюючі, багатозначні, спільнокореневі та вставні слова, антоніми, синоніми, образні порівняння, порівняльні звороти із сполучниками. Узгоджують слова у роді, числі й відмінку. Використовують у мовленні складні речення із сполучниками тощо. Беруть активну участь у діалогах, полілогах пізнавального характеру, іграх-драматизаціях та інсценізаціях, дискусіях. Доречно відповідають на запитання різного характеру, вміють переконувати та робити разом з іншими учасниками спільні висновки. Складають описові, сюжетні розповіді на наочній основі та без, по пам'яті, розповідають за власною ініціативою та пропозицією дорослого, завершують повідомлення кінцівкою. Здатні до словесної творчості. Вміють спілкуватися на рівні партнерських взаємин та взаємоповаги. Активно застосовують мовленнєві штампи у різноманітних життєвих ситуаціях. При спілкуванні орієнтуються на погляди, думки, почуття інших людей. Вміють римувати слова, складати загадки, невеликі оповідання, казки [2].

Педагогічні умови передбачають акцент на розвитку фонологічної обізнаності (здатність розрізняти слова, склади, звуки, голосні та приголосні, визначати місце звука в слові), розширенні зв'язного мовлення, вмінні доводити власну думки у колі однолітків, а також інтеграцію вільної гри та організованої пізнавальної діяльності. На сьомому році життя слово стає повноцінним засобом узагальнення та логічного впорядкування інформації [2].

Ефективність формування мовленнєвої компетентності можлива за умови інтеграції мовленнєвого розвитку в усі сфери життєдіяльності дитини.

Створення стійкого україномовного середовища є стратегічним завданням закладу дошкільної освіти. Важливою умовою є популяризація книги через реалізацію ІІ етапу Стратегії розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія». Для цього у груповому просторі створюємо доступний дітям читацький осередок (*«куточок читача»*), який містить художні, пізнавальні, поетичні книги, книги-розкладанки, віммельбухи, дитячі енциклопедії. Дітей привчають до дбайливого поводження з книгами, залучають до ігор в осередку «Бібліотека» [4].

Практичні форми роботи з дітьми можуть включати:

- спільне обговорення ілюстрацій, прогнозування розвитку сюжету, з'ясування мотивів вчинків та поведінки героїв;
- читання великого за обсягом твору частинами з використанням прийомів «читання із зупинками» та «передбачення подій».
- створення разом з дітьми ілюстрацій, мнемотаблиць або простих схем для легкого, швидкого та усвідомленого запам'ятовування поетичних творів.

Потужним засобом розвитку дикції, інтонації, міміки є театралізована діяльність. Програма «Дитина» пропонує формувати у дошкільників культуру глядача, розуміння театральної атмосфери: афіша, каса, квитки, правила поведінки в залі, значення оплесків. Ознайомлюємо з різними видами театрів: тіньовим, пальчиковим, настільним, тантамескою, театром на прищіпках, фартусі чи настільних ширмах. Також педагоги повинні сприяти розвитку акторської майстерності. Діти вчаться проживати свого персонажа, передавати його емоційний стан за допомогою міміки, жестів та інтонацій. Розігрують пантомімічні та інтонаційні етюди за знайомими літературними творами [4].

Відповідно до Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» держава сприяє громадянам України у вивченні, підвищенні рівня володіння англійською мовою в тому числі шляхом забезпечення застосування англійської мови в освітньому процесі для дітей раннього, молодшого дошкільного та середнього дошкільного віку в закладах дошкільної освіти [5]. З вересня 2026 року англійська мова стає обов'язковою складовою дошкільної освіти. В методичних рекомендаціях

Міністерства освіти та науки України на 2026/2027 навчальний рік зазначено, що ознайомлення дітей з англійською мовою має здійснюватися через її природне включення в повсякденне життя (привітання, гігієнічні процедури, ігри, прогулянки) без передчасного копіювання шкільних моделей. Педагоги мають створити умови, за яких буде відбуватись поступовий перехід від сприймання іноземного мовлення до його самостійного використання. Помічним стане організація англомовного середовища: ігри з англомовними іграшками, перегляд книжок, слухання англомовного контенту, реалізація задумів в образотворчій діяльності та партнерська взаємодія з батьками [4].

Отже, формування мовленнєво-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку потребує глибокого розуміння особливостей розвитку дитини та створення відповідних педагогічних умов. Основними практичними результатами ефективно організованої роботи є сформованість у дитини на етапі завершення дошкільного дитинства базових мовленнєвих та комунікативних умінь, необхідних для успішного навчання в школі. Це включає не лише багатий словниковий запас чи граматичну правильність, а й розвинену фонологічну обізнаність, здатність висловлювати власну думку спокійно та переконливо у діалозі, вміти слухати та поважати співрозмовника, а також початкову готовність до іншомовної комунікації.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт дошкільної освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2025 р. № 1557.

2. Дитина : освітня програма для дітей від 2 до 7 років / кер. проєкту О. П. Турніцев ; авт. кол. : Г. В. Бєлєнька, О. І. Богініч, В. М. Берегуня [та ін.] ; наук. ред. О. А. Половіна, І. В. Кондратець ; Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. 428 с.

3. Про дошкільну освіту : Закон України від 6 червня 2024 р. № 3788-IX.

4. Про методичні рекомендації щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2026/2027 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 17 серпня 2026 р. № 1/17680-26.

5. Про застосування англійської мови в Україні : Закон України від 4 червня 2024 р. № 3760-IX.

Яворська Вероніка,
студентка IV- го курсу
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
Водяна Валентина,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ВИКОРИСТАННЯ РУХАНОК З МУЗИЧНИМ СУПРОВОДОМ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ УВАГИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *Розглянуто педагогічні можливості використання руханок із музичним супроводом для активізації уваги дітей дошкільного та молодшого*

шкільного віку. Розкрито значення поєднання рухової активності, музики та ігрових прийомів для подолання втоми, підтримання працездатності, емоційного залучення та пізнавальної активності дітей. Охарактеризовано можливості інтеграції музичних руханок із різними видами освітньої діяльності та використання цифрових ресурсів. Визначено основні педагогічні умови їх ефективного застосування з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Ключові слова: *дошкільна освіта, увага, активізація уваги, руханка, музичний супровід, рухова активність, музично-рухова діяльність, здоров'язбереження, освітній процес.*

Сучасний освітній процес у закладах дошкільної освіти та початковій школі передбачає створення умов не лише для засвоєння дітьми певного обсягу знань, а й для їхнього фізичного, емоційного, інтелектуального та соціального розвитку [4]. Одним із чинників, що ускладнюють організацію освітньої діяльності, є швидке виснаження уваги дітей, особливо під час тривалої або одноманітної роботи. У зв'язку з цим актуальним завданням педагога стає пошук доступних способів переключення та відновлення уваги.

Особливого значення ця проблема набуває в умовах сучасного способу життя дітей, який часто характеризується недостатньою руховою активністю та тривалим перебуванням у цифровому середовищі. Зменшення кількості природної рухової діяльності може позначатися не тільки на фізичному стані, а й на емоційному самопочутті, працездатності та здатності дитини зосереджуватися. Тому включення короткотривалих рухових пауз до освітнього процесу є доцільним засобом його урізноманітнення.

Серед різних форм рухової активності особливий інтерес становлять руханки з музичним супроводом, оскільки вони поєднують рух, ритм, слухове сприймання, елементи гри та позитивний емоційний вплив. Така форма діяльності дає змогу змінити характер роботи, знизити статичне навантаження, активізувати дітей і водночас підготувати їх до подальшого виконання освітніх завдань.

Актуальність використання руханок також пов'язана із сучасними орієнтирами дошкільної освіти, у яких важливе місце посідає створення безпечного, емоційно комфортного та здоров'язбережувального освітнього середовища. Рухова пауза може виконувати не лише компенсаторну функцію, допомагаючи подолати втому, а й сприяти формуванню позитивного настрою, взаємодії дітей та підтриманню їхньої зацікавленості.

Увага є важливою передумовою результативності будь-якої діяльності дитини. Вона забезпечує вибірковість сприймання, зосередженість на завданні, утримання необхідної інформації та регуляцію власної поведінки. У дошкільному віці довільна увага ще перебуває на етапі активного формування, тому тривале збереження концентрації без зміни діяльності може бути складним для дитини. Саме тому педагогічно організовані рухові паузи є одним зі способів підтримання працездатності та інтересу до освітньої діяльності.

Мета публікації – обґрунтувати педагогічний потенціал руханок із музичним супроводом як засобу активізації уваги дітей дошкільного віку та визначити умови їх ефективного використання в освітньому процесі.

Питання застосування здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі розглядається у працях Н. Бібік [3]. Важливим у цьому контексті є орієнтування педагога на потреби дитини, забезпечення емоційного комфорту та доцільне чергування різних видів діяльності. Руханки, фізкультхвилинки та короткі музичні паузи можуть органічно доповнювати заняття, створюючи можливість для активного переключення уваги.

Важливим компонентом таких вправ є музика. Її використання посилює емоційну виразність рухової діяльності, допомагає організувати темп виконання вправ і створює додаткову мотивацію. За спостереженнями Л. Масол, музична діяльність має значний потенціал для розвитку емоційної чутливості, творчості та естетичного сприймання дітей [2]. У руханках музичний матеріал може виконувати організувальну функцію: дитина орієнтується на ритмічний малюнок, темп, характер і зміни музики, узгоджуючи з ними власні дії.

Поєднання музики та руху створює умови для одночасного залучення різних видів активності. Виконуючи вправи, дитина не лише рухається, а й слухає, запам'ятовує послідовність дій, реагує на зміни музичного супроводу та координує власні рухи. За даними О. Дубогай, рухова активність пов'язана з підтриманням функціональної активності нервової системи та працездатності організму [1]. Отже, коротка руханка може стати ефективним переходом від стану втоми до подальшої активної роботи.

Для дошкільників особливо важливо, щоб рухова діяльність мала ігровий характер. Наслідування тварин, рухи казкових персонажів, образне відтворення природних явищ або виконання нескладних ритмічних комбінацій дають можливість зробити вправи зрозумілими та емоційно привабливими. Діти можуть повторювати рухи за педагогом, виконувати їх у парах або групах, самостійно змінювати окремі елементи. У такому разі руханка перетворюється з механічної фізичної паузи на коротку форму активної взаємодії.

Музичні руханки можуть сприяти й розвитку мовленнєвої та комунікативної активності. Якщо вправи супроводжуються короткими римованими текстами, пісеньками, лічилками чи ритмічним проговорюванням слів, дитина одночасно залучається до слухової, мовленнєвої та рухової діяльності. Запам'ятовування тексту та послідовності рухів активізує пам'ять, а виконання вправ разом з іншими дітьми формує навички узгодження власних дій із діями групи.

Перспективним є використання руханок як складової інтегрованого освітнього процесу. Їхній зміст може відповідати темі конкретного заняття або тижня: пори року, природні явища, тварини, транспорт, професії, казкові образи тощо. Наприклад, під час ознайомлення з тваринним світом діти можуть відтворювати характерні рухи різних тварин, змінюючи їх відповідно до темпу та характеру музики. Такий прийом дає змогу поєднати пізнавальний матеріал із руховою та музичною активністю.

Сучасні цифрові засоби також розширюють можливості організації музичних руханок. Відеоматеріали, анімаційні персонажі та інтерактивні вправи можуть бути додатковим стимулом для участі дітей. Водночас цифровий ресурс доцільно розглядати саме як інструмент педагогічної організації, а не як самоціль. Найбільшу цінність має безпосередня активність дитини, її рухова участь, емоційне залучення та взаємодія з іншими.

Ефективність руханки значною мірою залежить від правильного добору музичного матеріалу та характеру вправ. Надмірно швидкий темп, висока гучність, складна координація або значна тривалість можуть призвести не до відновлення, а до додаткового стомлення. Тому педагогові необхідно враховувати вік дітей, їхні фізичні можливості, рівень підготовленості, емоційний стан та особливості конкретної освітньої ситуації. Оптимальна руханка має бути короткою, зрозумілою, динамічною та доступною для всіх учасників.

Водночас використання руханок не повинно набувати формального характеру. Регулярне повторення однакових вправ без урахування інтересів дітей поступово знижує їхню мотивацію. Тому доцільно змінювати сюжети, музичний матеріал, способи виконання та рівень самостійності дітей. Ефективним може бути залучення вихованців до вибору рухів або створення власних варіантів вправ.

Окремим напрямом подальшого вивчення є адаптація музичних руханок до потреб дітей з особливими освітніми потребами. Важливо визначати такі способи організації рухової діяльності, які забезпечували б доступність участі для кожної дитини та враховували її індивідуальні можливості. Це відповідає сучасному розумінню освітнього середовища як такого, що має бути безпечним, гнучким та інклюзивним.

Висновки. Отже, руханки з музичним супроводом можуть розглядатися як багатофункціональний засіб організації освітньої діяльності дітей дошкільного віку. Їхнє педагогічне значення полягає не лише у зниженні втоми від статичної роботи, а й у переключенні та активізації уваги, підвищенні емоційного тонусу, підтриманні працездатності й розвитку рухової, музичної, мовленнєвої та комунікативної активності. Поєднання музики, руху та ігрових прийомів створює сприятливі умови для динамічного й емоційно насиченого освітнього процесу. Перспективним напрямом є подальше методичне розроблення музичних руханок з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також можливостей їх використання в інклюзивному середовищі.

Список використаних джерел

1. Дубогай О. Д. Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини. Київ : Шк. світ; Вид. Л. Галіцина, 2006. 128 с. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/5e705152-326f-4c33-b0d4-bf86f4b5a95b
2. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Бєлкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Херсон: Веста: Видавництво «Ранок» , 2006. 256 с. URL: https://studfile.net/preview/5191232/
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с URL: https://www.e-litera.com.ua/upload/grade-0/nus-poradnyk.pdf
4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

Яремчук Юлія,
вчитель-дефектолог
Хмельницької загальноосвітньої школи № 32
Хмельницької міської територіальної громади
Хмельницької області

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Анотація. *У статті розглянуто сутність та значення інформаційно-комунікаційної компетентності педагога-дефектолога як ключового чинника його професійного саморозвитку та адаптації до викликів цифрової інклюзивної освіти. Визначено основні компоненти ІК-компетентності, проаналізовано сучасні цифрові інструменти й сервіси штучного інтелекту, що оптимізують освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами та підвищують кваліфікацію вчителя. Окреслено ефективні шляхи та стратегії безперервного вдосконалення цифрових*

навичок педагогічних працівників спеціальної та інклюзивної освіти з урахуванням досвіду міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій 2024–2026 років.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційна компетентність, професійний саморозвиток, цифровізація освіти, інклюзивна освіта, педагог-дефектолог, діти з особливими освітніми потребами, штучний інтелект, цифрові інструменти.*

ВСТУП

Стрімка цифровізація всіх сфер суспільного життя та трансформаційні процеси в системі освіти України висувають нові вимоги до кваліфікації та особистісно-професійних якостей сучасного педагога, зокрема педагога-дефектолога. Концепція Нової української школи та сучасні професійні стандарти розглядають інформаційно-комунікаційну компетентність (ІК-компетентність) не просто як додаткову технічну навичку, а як фундаментальну базу для безперервного професійного зростання. В умовах дистанційного, змішаного та інклюзивного навчання, спричинених сучасними викликами, здатність учителя швидко опановувати нові цифрові інструменти стає запорукою збереження якості та безперервності освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами.

Професійний саморозвиток педагога-дефектолога в цифрове століття передбачає готовність до критичного осмислення інформації, проєктування інноваційного цифрового освітнього середовища та активного використання генеративних технологій штучного інтелекту для адаптації навчальних матеріалів. Водночас виникає суперечність між високим темпом оновлення цифрових технологій та реальними можливостями їхнього практичного засвоєння педагогами. Це зумовлює актуальність дослідження ІК-компетентності як динамічної складової самовдосконалення вчителя спеціальної та інклюзивної освіти [1, с. 20–22].

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Цифрова компетентність учителя в роботі зі штучним інтелектом, це не лише вміння педагога-дефектолога легко й безпечно застосовувати сучасні розумні технології на уроках, а й уміння адаптувати складні навчальні матеріали під особливі потреби учнів, створювати індивідуальні траєкторії навчання та звільняти час від рутини завдяки розумним помічникам і чат-ботам» [2, с. 78].

У структурі ІК-компетентності як основи мого професійного саморозвитку я виокремлюю чотири ключові компоненти.

1. Мотиваційно-ціннісний компонент полягає в розумінні того, як цифрові інструменти допомагають мені зростати як фахівцю та підтримувати дітей з особливими освітніми потребами, а також у щирому інтересі до новітніх підходів у спеціальній педагогіці.
2. Когнітивний компонент передбачає володіння знаннями з безпечного використання інтернету, медіаграмотності, розуміння дидактичних можливостей цифрових сервісів та етичних меж застосування штучного інтелекту в корекційній роботі.
3. Діяльнісно-практичний компонент відображає упевнене володіння спеціальним програмним забезпеченням, цифровими платформами та сервісами штучного інтелекту для створення адаптованого медіаконтенту й використання асистивних технологій у роботі з дітьми з порушеннями слуху, зору, інтелекту чи розладами аутистичного спектра [3, с. 138].
4. Рефлексивно-оцінний компонент визначає мою здатність критично аналізувати власні цифрові навички, оцінювати користь впроваджених технологій для конкретної дитини та коригувати власний шлях професійного зростання [3, с. 137–139].

У своїй практиці я, як учитель-дефектолог, спираюся на цілий арсенал цифрових інструментів, які допомагають не лише впорядкувати корекційно-

розвивальний процес, а й стають потужним стимулом для власного професійного зростання.

Хмарні платформи для комунікації та співпраці (Google Workspace, Microsoft Teams, Padlet, Miro) дозволяють мені будувати зручні віртуальні методичні кабінети, обмінюватися практичним досвідом у фахових спільнотах і тримати постійний зв'язок із батьками та іншими фахівцями супроводу дитини.

Сервіси для розробки інтерактивного контенту (Canva, Mentimeter, Genially, Wordwall, LearningApps) відкривають безмежні можливості для гейміфікації та наочної адаптації дидактичних матеріалів. Вони допомагають створювати яскраві картки, структуровані візуальні розклади, інтерактивні завдання на розвиток пізнавальних процесів та асистивний медіаконтент, враховуючи мовленнєві, зорові чи інтелектуальні особливості конкретної дитини.

Водночас онлайн-платформи й курси (Prometheus, EdEra, «Всеосвіта», «На Урок») дають мені змогу гнучко підвищувати кваліфікацію, опановувати новітні корекційні методики та будувати власну траєкторію саморозвитку в умовах швидких цифрових змін.

Особливу роль у моєму професійному саморозвитку як учителя-дефектолога відіграє опанування інструментів генеративного штучного інтелекту. Використання інтелектуальних моделей дає мені змогу суттєво оптимізувати час на підготовку до корекційних занять, адаптувати складні тексти й дидактичні матеріали під особливі освітні потреби учнів із різними нозологіями, генерувати ідеї для розвивальних вправ та створювати різнорівневі завдання з урахуванням зорових, слухових чи інтелектуальних можливостей дитини. Водночас робота з ШІ вимагає від мене розвитку навичок «промпт-інжинірингу» — вміння чітко, грамотно та контекстуально формулювати запити, що безпосередньо стимулює моє аналітичне та критичне мислення, допомагаючи обирати найбільш ефективні й безпечні корекційні технології.

Важливим чинником мого професійного зростання є постійна участь у науково-практичних заходах різного рівня та цілеспрямована самоосвітня діяльність. Зокрема, у фокусі моєї уваги перебувають всеукраїнські та міжнародні події, присвячені цифровій трансформації освіти і корекційній підтримці дітей з особливими освітніми потребами.

Я долучилася до роботи III Міжнародної науково-практичної конференції «Цифрова компетентність вчителя нової української школи 2026: стратегії та практики навчання зі штучним інтелектом» [4], де розглядала питання використання штучного інтелекту для організації навчання «поза територіями». Також брала участь у XVIII Всеукраїнській науково-практичній конференції з організаційної та економічної психології «Психологічне забезпечення здоров'я та благополуччя особистості в умовах війни: інтеграція на рівні суспільства, організації, особистості» [8], що дозволило поглибити розуміння психологічної підтримки учасників освітнього процесу в сучасних реаліях.

Цінним досвідом стало опрацювання матеріалів XII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології [5] та міжнародної онлайн-конференції «Enhancing the Participation of and Ensuring the Right to Education for Children with Intellectual Disabilities» в межах проєкту EPERE [6], де висвітлювалися сучасні моделі міждисциплінарної взаємодії, раннього втручання та переходу від інклюзії до повної соціальної інтеграції. Практичні аспекти корекційної роботи я вдосконалюю через участь у заходах платформи ByPeople Events, зокрема слухаючи доповіді Анни Гангальської про формування стійкої поведінки [6, 7], а також відвідуючи спеціалізовані події на кшталт Квітневої школи логопеда та IV щорічної конференції «Я МОЖУ!» з питань аутизму.

Така широка фахова активність у поєднанні з опрацюванням наукових праць А. Гуржія і М. Пригодія [3] та Н. Морзе з колегами [2] забезпечує постійне оновлення моїх знань і впровадження інноваційних технологій у щоденну практику спеціальної освіти.

ВИСНОВКИ

Інформаційно-комунікаційна компетентність є фундаментальною складовою професійного саморозвитку сучасного педагога в умовах цифровізації суспільства. Вона визначає готовність вчителя до самоосвіти, гнучкого реагування на освітні виклики та ефективного проектування сучасного освітнього середовища.

Систематичне вдосконалення цифрових навичок, опанування сервісів штучного інтелекту та інтерактивних платформ дозволяє педагогу не лише підвищити власний професійний статус, але й зробити освітній процес динамічним, мотивуючим та дитиноцентричним. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні етичних та безпекових аспектів застосування штучного інтелекту в професійній діяльності педагога.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України // Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку : матеріали методологічного семінару НАПН України (4 квіт. 2019 р.) / редкол.: В. Г. Кремень, О. І. Ляшенко. Київ, 2019. С. 20–26. URL: https://lib.iitta.gov.ua/718692/.

2. Морзе Н. В., Бойко М. А., Струтинська О. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? Open educational e-environment of modern University. 2024. Вип. 16. С. 76–91. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166

3. Гуржій А. М., Пригодій М. А. Штучний інтелект як драйвер професійної освіти // Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України : матеріали VIII Міжнародної конференції (12 листопада 2025 року). Київ : Ліра-К, 2026. С. 137–139. URL: https://lib.iitta.gov.ua/748216/

4. Цифрова компетентність вчителя 2026: стратегії навчання зі штучним інтелектом : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції / Інститут цифровізації освіти НАПН України. Київ, 2026. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749374/

5. XII Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах трансформаційних змін: інноваційні технології, цифровізація, перспективи розвитку» / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL: https://ispukr.org.ua/?p=15728

6.Enhancing the Participation of and Ensuring the Right to Education for Children with Intellectual Disabilities : матеріали міжнародної онлайн-конференції (проєкт EPERE). 2026. URL: https://epere.kdpu.edu.ua/

7. Психологічне забезпечення здоров'я та благополуччя в умовах війни: інтеграція на рівні суспільства, організації, особистості : матеріали науково-практичної конференції (16–17 квітня 2026 року, м. Київ) / за наук. ред. Л. М. Карамушки, О. В. Креденцер. Київ, 2026. 135 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749484/

8. Гангальська А. Формування стійкої поведінки: від навчання до автоматичності / ByPeople Events. URL: https://bypeople.events/260426

Яцишин Христина,
студентка IV- го курсу
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
Водяна Валентина,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

Анотація. *Розглянуто потенціал музичної імпровізації як засобу творчого розвитку дітей дошкільного віку. Обґрунтовано значення імпровізаційної діяльності для формування творчого мислення, уяви, емоційної чутливості, самостійності та здатності до самовираження. Окреслено можливості використання вокальної, інструментальної та рухової імпровізації в музично-ігровій діяльності дошкільників. Особливу увагу приділено пісенній імпровізації, визначено основні етапи її організації та наведено приклади творчих завдань. Висвітлено доцільність інтеграції музичної імпровізації з ігровою, образотворчою, мовленнєвою та руховою діяльністю як засобу створення сприятливого середовища для творчого самовираження дитини.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, творчий розвиток, музичне виховання, музична імпровізація, пісенна імпровізація, музично-ігрова діяльність, творчі здібності, самовираження дошкільників.*

Сучасна дошкільна освіта орієнтується не лише на засвоєння дитиною певних знань та умінь, а й на розкриття її творчого потенціалу, розвиток ініціативності, емоційної чутливості та здатності до самовираження. Дошкільний вік є сприятливим періодом для формування уяви, фантазії, образного мислення та емоційної сфери. Значні можливості для цього відкриває музична імпровізація, завдяки якій дитина переходить від відтворення готового зразка до самостійного створення музичного образу.

Актуальність використання імпровізації зумовлена необхідністю пошуку сучасних форм музичного виховання, які забезпечують активну позицію дошкільника. Під час імпровізаційної діяльності дитина експериментує зі звуками, ритмами, інтонаціями, тембром та рухами, передаючи власний емоційний стан і творчий задум. На відміну від репродуктивної діяльності, де основним завданням є правильне відтворення зразка, імпровізація допускає різні варіанти виконання та стимулює самостійний пошук.

Мета публікації – обґрунтувати можливості музичної імпровізації як ефективного засобу творчого розвитку дітей дошкільного віку та окреслити практичні способи її використання в музично-ігровій діяльності.

Музика має особливий вплив на емоційний розвиток дитини, оскільки дає можливість сприймати та виражати переживання через інтонацію, ритм, рух і звукові образи. С. Садовенко наголошує, що музика як культурний феномен, спираючись на емоційність та образність, сприяє розвитку природних музичних задатків дітей,

розкриттю їхнього творчого потенціалу та формуванню відповідального ставлення до діяльності [4].

Значення музичного розвитку не обмежується власне музичною сферою. В. Бутенко, С. Кондратюк та О. Шаповалова зазначають, що розвиток музичних здібностей пов'язаний із формуванням емоційної та інтелектуальної сфер, естетичних уподобань, пізнавальних інтересів і духовного світу дитини [2].

Імпровізація є природною формою дитячої творчості, оскільки передбачає експериментування та створення власного результату. Дитина може самостійно комбінувати звуки, ритмічні й мелодичні інтонації, наслідувати звуки навколишнього світу або передавати певний образ. Важливим при цьому є не художня досконалість виконання, а сам процес пошуку та можливість діяти без страху помилитися [1].

Така діяльність сприяє розвитку творчого мислення, уяви, емоційної відкритості та самостійності. Дошкільник вчиться прислухатися до власних відчуттів, знаходити індивідуальні способи вираження, приймати творчі рішення та експериментувати. Водночас музична імпровізація допомагає дитині краще усвідомлювати власні емоції й передавати їх за допомогою голосу, руху, ритму чи інтонації. Моделювання різних образів і ситуацій створює передумови для розвитку емоційної чутливості та емпатії.

Імпровізаційні завдання можуть поєднуватися з мовленнєвою діяльністю: створенням реплік персонажів, музичних відповідей, словесно-музичних діалогів. Це сприяє розвитку інтонаційної виразності мовлення, збагаченню словникового запасу та формуванню комунікативної активності. Не менш важливим є психологічний ефект: позитивне сприйняття дитячої творчої пропозиції зміцнює віру дошкільника у власні можливості та зменшує страх перед помилкою [1].

Одним із продуктивних напрямів розвитку творчих здібностей є пісенна імпровізація. Її використання потребує поступового формування музичного слуху, відчуття ритму, навичок чистого інтонування та здатності оцінювати власний результат. Водночас педагог має враховувати індивідуальні можливості дітей, підтримувати невпевнених вихованців і створювати доброзичливу атмосферу, у якій кожна творча спроба сприймається позитивно.

Роботу над пісенною імпровізацією доцільно організовувати поетапно. На початковому етапі дітям можна запропонувати інтонаційно проспівати власне ім'я або ім'я близької людини. Наступний етап передбачає звуконаслідування: відтворення цокання годинника, ударів барабана, голосів тварин, співу птахів, а також передачу голосом різних емоційних станів персонажів. Цікавим завданням є співочі переклички, у яких одна дитина звертається до іншої, а партнер відповідає власною інтонацією.

На наступному рівні дітям пропонують створювати мелодію на заданий текст, зокрема на короткі віршовані твори. Старші дошкільники можуть виконувати імпровізації відповідно до характеру певного жанру — маршу, вальсу, польки тощо. Для цього можна використовувати нескладні вокалізації: «тра-та-та», «а-а-а», «ля-ля», «м-м-м» [3].

Ефективність імпровізації значною мірою посилюється її включенням у сюжетно-ігрову діяльність. Наприклад, під час уявної подорожі до лісу діти можуть музично відтворювати спів зозулі, стукіт дятла, звуки дощу, а після його завершення — спів солов'я. Інший сюжет може бути пов'язаний із ранковим пробудженням села: співом півня, звучанням пастушого ріжка та голосами корів. У кожному випадку дошкільники самостійно добирають засоби для створення відповідного звукового образу.

Цікавим прикладом є ігрове заняття «Польоти уві сні», під час якого діти уявляють подорож навколо світу на хмаринці. Поява Феї Сну стає основою для творчого завдання — створення музичного супроводу її появи. Дошкільники самостійно добирають інструменти та способи гри, передаючи характер казкового персонажа [4].

Важливими є й комплексні заняття, де музична імпровізація поєднується з іншими видами мистецької діяльності. Після слухання музики дітям можна запропонувати передати свої враження кольором, а потім створити рухову або танцювальну імпровізацію на основі власного малюнка. Іншим варіантом є використання нетрадиційних шумових інструментів для звукового відтворення створених образів. Таке поєднання музики, образотворчого мистецтва, руху та художнього слова розширює можливості дитячого самовираження.

Висновки. Музична імпровізація є ефективним засобом творчого розвитку дошкільників, оскільки залучає дитину до активного створення музичних образів, стимулює фантазію, самостійність та емоційне самовираження. Систематичне використання імпровізаційних завдань сприяє розвитку музичних здібностей, творчого мислення, емоційної чутливості, мовлення та впевненості у власних силах. Поєднання імпровізації з ігровою, руховою, образотворчою та мовленнєвою діяльністю перетворює музичне заняття на простір активної творчої взаємодії дитини з мистецтвом.

Список використаних джерел

1. Вороніна Г. Л., Воропаєв Є. П. Клас імпровізації в музичній школі. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 2. С. 162–166. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-162-166

2. Бутенко В.Г., Кондратюк С.М., Шаповалова О.В. Організація самостійної художньої діяльності в закладі дошкільної освіти : навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2025. 160 с. URL: https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1a0f0da2-eb33-4e8a-91ab-8d351c72c3b3/content

3. Ковальова М.В. Розвиток креативності дошкільників засобами музично-ігрової діяльності. URL: https://vseosvita.ua/library/embed/0100bsut-b442.docx.html

4. Садовенко С.М. Розвиток музично-творчих здібностей дошкільнят засобами пісенно-ігрових методів дитячого фольклору. *Наукові записки*. Ніжин: Видавництво НДУ імені М.Гоголя, 2005. С. 72-76.

РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ОСОБЛИВОЇ УВАГИ.

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бунда Юлія,
вихователь ЗДО №4 «Сонечко»
м. Славута
Хмельницької області

РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ОСОБЛИВОЇ УВАГИ В ДОШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР ТА ПРОФІЛАКТИКА РАННІХ ДЕВІАЦІЙ

Анотація. *У статті досліджено теоретичні та практичні аспекти професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти з дітьми, які потребують особливої уваги. Особливу увагу приділено феномену ранньої девіантної поведінки у дошкільників (агресивність, гіперактивність, тривожність, соціальна ізоляція) та механізмам її педагогічної корекції. Визначено роль вихователя у створенні психологічно безпечного, інклюзивного освітнього середовища. Окреслено ефективні методики ігрової терапії, арт-терапії та казки у подоланні поведінкових відхилень. Обґрунтовано важливість партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти з родинами вихованців для мінімізації ризиків дезадаптації.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, вихователь, діти з особливими потребами, девіація, девіантна поведінка, соціалізація, педагогічна корекція, інклюзивне середовище.*

Актуальність проблеми. Модернізація сучасної системи дошкільної освіти в Україні орієнтована на гуманізацію та індивідуалізацію освітнього процесу, де ключовою цінністю постає особистість кожної дитини. В умовах тривалих соціально-економічних криз, воєнного стану та пов'язаних із цим психотравмуючих чинників суттєво зросла кількість дітей дошкільного віку, які потребують особливої уваги з боку педагогів. До цієї категорії належать не лише діти з особливими освітніми потребами (ООП) чи інвалідністю, а й діти із прихованими формами соціально-психологічної дезадаптації, внутрішньо переміщені особи (ВПО), діти із сімей у складних життєвих обставинах (СЖО), а також вихованці з первинними проявами девіантної поведінки.

Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування базових соціальних навичок, емоційного інтелекту та моральних орієнтирів. Саме на цьому етапі закладається фундамент особистості. Будь-які невиправлені відхилення у розвитку, поведінці чи комунікації дошкільника в майбутньому можуть трансформуватися у стійкі форми девіації (делінквентність, адикції, агресивність) під час навчання в школі та в підлітковому віці. Тому вихователь закладу дошкільної освіти (ЗДО) стає першим фахівцем, який спроможний вчасно ідентифікувати проблему, надати дитині первинну підтримку та вибудувати траєкторію корекційно-розвивальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання виховання, навчання та соціалізації дітей, які потребують особливої уваги, перебувають у центрі уваги

багатьох вітчизняних та закордонних дослідників. Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти та педагогічної підтримки розробляли О. Безпалько, А. Колупаєва, О. Таранченко. Особливості прояву девіантної поведінки у дитячому віці, її причини та шляхи подолання аналізували Я. Гілинський, І. Кон, С. Максименко. Питанням створення сприятливого психологічного клімату в групах раннього та дошкільного віку присвячені праці Т. Піроженко та Л. Лохвицької. Проте, попри значну кількість наукових напрацювань, аспект інтеграції профілактики ранніх поведінкових девіацій у загальну систему роботи вихователя з дітьми «особливої уваги» в умовах ЗДО потребує більш глибокого практичного обґрунтування з позиції самого педагога.

1. Категоріальний апарат: діти «особливої уваги» та феномен ранньої девіації

Для побудови ефективної педагогічної стратегії необхідно чітко диференціювати поняття. Термін «діти, які потребують особливої уваги» є ширшим, ніж законодавчо закріплене поняття «діти з особливими освітніми потребами». У практиці вихователя до цієї групи відносять:

1. Дітей із затримкою психічного, мовленнєвого або фізичного розвитку.
2. Педагогічно занедбаних дітей (унаслідок гіпоопіки в родині).
3. Дітей у стані гострого чи хронічного стресу (зокрема через події війни).
4. Дітей із яскраво вираженими акцентуаціями характеру та поведінковими порушеннями.

У соціології та психології під девіацією розуміють відхилення від чинних у конкретному суспільстві норм. Стосовно дошкільного віку (3–6 років) говорити про «сформовану девіантну поведінку» є некоректним, оскільки дитина ще не повністю усвідомлює соціальні норми та правила. У цьому віці ми фіксуємо ранні поведінкові девіації — первинні деструктивні реакції на зовнішній дискомфорт або внутрішні психофізіологічні проблеми.

До основних форм прояву ранніх девіацій у дошкільному середовищі відносять:

- **Екстерналізовані (спрямовані назовні) порушення:** немотивована агресія щодо однолітків або вихователя (кусання, бійки, руйнування іграшок), вербальна агресія, систематичні демонстративні істерики, патологічна брехня, перші прояви крадіжок іграшок.
- **Інтерналізовані (спрямовані всередину) порушення:** надмірна тривожність, фобії, мутизм (відмова від спілкування), глибокий аутичний відхід від соціальних контактів, аутоагресія (завдання шкоди самому собі).
- **Порушення вольової сфери:** гіперактивність у поєднанні з дефіцитом уваги (РДУГ), за якої дитина фізично не здатна всидіти на занятті, дезорганізуючи всю групу.

Причинами таких відхилень найчастіше стають деструктивні стилі сімейного виховання (гіперопіка, авторитаризм, насильство), біологічні фактори (мінімальні мозкові дисфункції) або гостра дезадаптація під час вступу до дитячого садка.

2. Організація освітнього простору та первинна діагностика вихователя

Робота вихователя з такою категорією дітей починається з побудови специфічного освітнього середовища. Воно має бути не лише розвивальним, а й терапевтичним та інклюзивним. Важливо забезпечити так зване «просторово-предметне регулювання». Для дітей із девіаціями (особливо гіперактивних та агресивних) у групі обов'язково має бути створений «Куточок усамітнення» (або зона психологічного розвантаження). Це ізольоване м'якими пуфами чи ширмою місце, де дитина може побути наодинці з собою, пограти з кінетичним піском, перебирати м'які іграшки-антистрес або подивитися сімейний альбом, що знижує рівень тривоги та агресії.

Паралельно вихователь здійснює первинну педагогічну діагностику. Оскільки тестування у 4–5 років є малоефективним, основним методом педагога

є систематичне цілеспрямоване спостереження. Вихователь веде індивідуальну картку спостереження за дитиною «особливої уваги», де фіксує:

- Тригери, які викликають спалахи агресії або плачу (наприклад, зміна виду діяльності, гучний звук, відмова поділитися іграшкою).
- Особливості взаємодії з іншими дітьми (лідерство, підкорення, ізоляція, конфліктність).
- Реакцію на зауваження дорослого (ігнорування, протест, згода, страх).

Важливим діагностичним інструментом у руках вихователя є також аналіз продуктів дитячої діяльності (малюнків, ліплення). Переважання темних кольорів (чорного, брудного коричневого), сильний натиск олівця, зображення гострих кутів, зубів або відсутність членів родини на малюнках є чіткими сигналами про внутрішній неблагополучний стан дитини, що вимагає негайного втручання.

3. Практичний інструментарій корекційно-розвивальної роботи вихователя

Педагогічна корекція девіантної поведінки дошкільників не може будуватися на зауваженнях, покараннях чи нотаціях. Провідною діяльністю цього віку є гра, тому й методи мають бути виключно ігровими, м'якими та терапевтичними.

Ігрова терапія. Для дітей з агресивними проявами вихователь використовує ігри на каналізацію (безпечне вивільнення) гніву. Наприклад, гра «Паперовий салют», де дитині дозволяється з силою зім’яти та розірвати аркуші паперу, а потім кинути їх у спеціальний кошик. Для гіперактивних дітей ефективними є ігри з чіткими правилами на розвиток гальмівних процесів, такі як «Ніч настає — все завмирає» або «Світлофор», де рух дозволено лише на певний сигнал дорослого.

Арт-терапевтичні технології. Малювання пальчиками, робота з глиною, пластиліном чи тестом мають потужний релаксаційний ефект. Під час ліплення агресивна або тривожна дитина трансформує свій внутрішній негатив у матеріал. Вихователь може запропонувати «зліпити свій страх або злість», а потім перетворити їх на щось смішне чи добре. Ефективним є метод малювання на склі або використання акварелі у техніці «по-мокрому», що допомагає зняти емоційні затиски у замкнутих дітей.

Казкотерапія (бібліотерапія). Спеціально підібрані або вигадані вихователем корекційні казки дозволяють дитині поглянути на себе збоку через призму поведінки головного героя. Наприклад, для дитини, яка часто б’ється, вихователь читає казку про «Їжачка, який хотів з усіма товаришувати, але випускав голки, коли лякався». Спільне обговорення казки допомагає дитині усвідомити, як її поведінка впливає на почуття інших людей, та засвоїти позитивні моделі поведінки.

Окреме завдання вихователя — соціалізація дитини в колективі. Використовуючи метод колективних проєктів (наприклад, спільне створення великого колажу «Наше місто» або командні естафети), педагог штучно створює ситуації успіху для дитини «особливої уваги». Важливо дати такій дитині позитивну соціальну роль (наприклад, призначити помічником вихователя, відповідальним за полив квітів чи роздачу матеріалів до заняття), що підвищує її самооцінку та нівелює потребу привертати увагу через деструктивні витівки.

4. Взаємодія вихователя з батьками та фахівцями

Робота вихователя в закладі дошкільної освіти не дасть довготривалого результату, якщо вона не буде підтримана в родині. Діти із поведінковими девіаціями часто виховуються в родинах, де панує або повна байдужість, або жорсткий авторитарний контроль і фізичні покарання. Нерідко батьки перебувають у стані заперечення («У мене нормальна дитина, це ви не вмієте з нею працювати»).

Стратегія взаємодії вихователя з батьками має базуватися на принципах педагогічного партнерства:

1. **Відмова від критики:** бесіду з батьками ніколи не можна починати зі скарг на дитину. Педагог спочатку відзначає позитивні зрушення або таланти малюка, і лише потім м'яко окреслює проблему («Ми помітили, що Максимку важко впоратися з емоціями, коли...»).

2. **Просвітницька робота:** проведення індивідуальних консультацій, тренінгів, створення інформаційних буклетів на тему: «Криза трьох років», «Як реагувати на дитячі істерики без крику», «Альтернативи покаранням».

3. **Залучення до життя групи:** запрошення батьків до участі у спільних святах, майстер-класах, де вони можуть побачити взаємодію своєї дитини з однолітками та перейняти у вихователя конструктивні методи спілкування.

Окрім цього, вихователь виступає важливою ланкою у команді супроводу закладу. За наявності глибоких відхилень у поведінці чи психіці дитини вихователь ініціює залучення практичного психолога ЗДО, вчителя-логопеда, а за потреби — рекомендує батькам звернутися до Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) для комплексної оцінки розвитку.

ВИСНОВКИ. Проведена робота дозволяє зробити такі узагальнення. Робота з дітьми, які потребують особливої уваги в дошкільному середовищі, є багатовекторним процесом, що вимагає від вихователя високого рівня професійної компетентності, психологічної гнучкості та емпатії. Ранні поведінкові девіації у дошкільників (агресія, замкнутість, гіперактивність) не є незмінною характеристикою особистості, а постають здебільшого криком дитини про допомогу, реакцією на несприятливі зовнішні чинники чи мікроклімат у родині. Ефективність подолання цих відхилень безпосередньо залежить від професійних дій вихователя. Створення безбар'єрного, безпечного простору в групі, впровадження методів ігрової терапії, казкотерапії та арт-терапії дозволяють м'яко нівелювати деструктивні прояви. Головною умовою успіху є рання інтервенція: чим раніше вихователь виявить симптоми дезадаптації та почне корекційну роботу в синергії з практичним психологом і батьками дитини, тим меншим є ризик переростання цих проявів у стійкі соціальні та кримінальні девіації у шкільному та дорослому віці. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці диджиталізованих інструментів експрес-моніторингу поведінкових порушень у дітей під час дистанційних або змішаних форм дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від засад до практики. Київ: Атопол, 2019. 168 с.

2. Лохвицька Л. В. Соціально-моральний розвиток дітей дошкільного віку. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 240 с.

3. Максименко С. Д. Психологія особистості: підручник. Київ: КНТ, 2018. 536 с.

4. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. Київ: Генеза, 2021. 192 с.

5. Сухомлинська О. В. Гуманістична педагогіка: концепції та реалії. Київ: Магістр-S, 2020. 210 с.

6. Журнал роботи з учнями/вихованцями, що потребують особливої педагогічної уваги та їхніми батьками/ уклад. О.М. Ткаченко

Галка Тетяна,
Вихователь ЗДО №7«Дюймовочка»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПРОГРАМИ «THINK EQUAL» В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ ЗДО: ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ООП

Анотація. *У статті представлено досвід використання програми соціально-емоційного навчання «Think Equal» в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти. Основну увагу зосереджено на другому році реалізації програми та особливостях взаємодії дітей, які вже мають досвід участі в ній, з новими вихованцями, зокрема дітьми з особливими освітніми потребами. Розглянуто формування емпатійного середовища, трансформацію дидактичного полілогу, використання казок, а також адаптацію ігрових вправ відповідно до можливостей дітей. Наведено практичні приклади вправ «Дзеркало емоцій» та «Міст емпатії». Відзначено позитивні зміни у взаємодії дітей, зокрема у способах вираження емоцій, вирішенні конфліктів, залученні однолітків до спільної діяльності та прийнятті індивідуальних відмінностей.*

Ключові слова: *соціально-емоційне навчання, Think Equal, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, емпатійне середовище, соціалізація, адаптація, рефлексивний полілог*

Сучасна дошкільна освіта передбачає не лише розвиток пізнавальних здібностей дитини, а й формування вміння взаємодіяти з іншими, розуміти власні емоції, регулювати поведінку та приймати відмінності. Особливо важливими ці завдання є в інклюзивних групах, де разом навчаються та граються діти з різними можливостями, потребами й темпом розвитку. Для України питання соціально-емоційного розвитку дітей набуває додаткової актуальності. Воєнні події, зміна звичного середовища, вимушене переміщення сімей та інші стресові чинники впливають на емоційний стан дітей. Водночас кількість інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти зростає, що посилює потребу в доступних педагогічних технологіях соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Одним із перспективних напрямів є соціально-емоційне навчання (СЕН), спрямоване на розвиток емоційної грамотності, саморегуляції, емпатії, навичок співпраці та мирного вирішення конфліктів. Саме ці якості допомагають дитині не тільки краще розуміти себе, а й будувати позитивні стосунки з однолітками. У пошуку ефективних і доступних методик соціально-емоційного навчання, які допомогли б дітям краще адаптуватися, взаємодіяти та почуватися безпечніше в ці непрості часи, я звернула увагу на міжнародний проєкт для роботи з дошкільниками «Думай на рівних» («Think Equal»), що орієнтований на розвиток соціально-емоційних навичок дітей дошкільного віку через історії, ігри, обговорення та практичні завдання. Ознайомившись із інформаційними матеріалами про її зміст і можливості, зрозуміла: це саме той інструмент, якого потребувала моя педагогічна практика. Зміст програми пов'язаний із формуванням емпатії, поваги до різноманітності, уміння розпізнавати емоції, взаємодіяти та знаходити ненасильницькі способи розв'язання проблем. На відміну від навчальних програм, за змінюються відповідно віку, її можна використовувати для дітей від 4 до 7 років, просто адаптуючи наявний матеріал, адже особливий інтерес для мене становило те, як сформовані протягом першого року навички дітей впливають на прийняття нових вихованців та їхню адаптацію до групи.

Першим етапом стало проходження навчання за програмою, після якого я розпочала її практичне впровадження в роботі з дітьми. Важливою частиною цього процесу стала супервізія, а також постійний професійний обмін і отримання зворотного зв'язку від колег та наставника, що допомагало аналізувати власний досвід, удосконалювати способи роботи й упевненіше використовувати інструменти програми. На другому році впровадження я стала керівником творчої групи, прагнучи не лише поглиблювати власні знання, а й розширити уявлення колег про можливості програми, показати практичність її інструментів та дати педагогам упевненість у тому, що соціально-емоційне навчання з дошкільниками — це доступно, цікаво і зовсім не складно

Розпочавши роботу за програмою «Think Equal», я присвятила перший етап фундаментальному формуванню базових соціально-емоційних умінь моїх вихованців. У цей період малята 4-5 років знайомилися з чарівним світом емоцій, вчилися розпізнавати свій внутрішній стан, помічати почуття інших, відкрито говорити про власні потреби та дбайливо ставитися до особистих меж кожного. Для мене було надзвичайно важливо донести до діток головне правило: усі емоції прекрасні та природні, проте спосіб їх прояву має бути безпечним для всіх. Ми щиро обговорювали, що сердитися — це нормально, але битися не можна; сумувати — абсолютно природно, але завжди можна звернутися до дорослого по допомогу. Такі прості, але життєві правила ми проживали у найрізноманітніших ситуаціях, і поступово вони стали природною частиною нашої повсякденності.

Спостерігаючи за дітьми на другому році роботи, я бачу неймовірні зміни: мої маленькі вихованці, які вже мали досвід участі в проєкті, вийшли на зовсім інший рівень. Вони не просто сумлінно виконували вправи, а почали щиро і самостійно застосовувати здобуті навички у звичайних життєвих ігрових ситуаціях. Саме зараз я з радістю спостерігаю прояви справжнього емпатійного лідерства. Я розумію це поняття як дивовижну здатність дитини власною доброзичливою поведінкою транслювати тепло, підтримувати однолітків і приходити на допомогу без жодного нагадування чи втручання з боку дорослого.

Я бачу такі прекрасні результати: під час спільної гри діти, які вже давно впевнено почуваються в нашій групі, лагідно підходять до новачків, показують, де заховалися улюблені іграшки, підказують, як долучитися до спільної затії, пояснюють правила чи просто пропонують грати разом. І це особливо цінно, коли нова дитина потребує трішки більше часу та турботи для адаптації.

Для мене особливо важливо, що така підтримка виникає природно. Дитина не отримує завдання «допомагати дитині з ООП», а просто взаємодіє з однолітком як із рівноправним учасником спільної діяльності. Водночас я завжди враховую, що основна відповідальність за адаптацію та педагогічний супровід залишається на дорослому. Підтримка однолітків лише доповнює мою роботу.

Таким чином, я бачу, що результат першого року роботи за програмою поступово переходить у повсякденне життя групи. Те, що спочатку діти виконують разом зі мною під час занять, з часом вони починають використовувати самостійно.

Практичний досвід другого року реалізації програми показав, як важливо якісно трансформувати дидактичний полілог із дошкільниками.

На другому році реалізації програми я змінила і характер бесід після читання історій. Спочатку я переважно ставила прості запитання: «Що відчуває герой?», «Він радіє чи сумує?», «Яка це емоція?». Згодом почала ставити дітям запитання, які спонукають їх міркувати: «Чому герой так почувається?», «Що могло його засмутити?», «Як можна було вчинити по-іншому?», «Що допоможе героям домовитися?». Я помітила, що завдяки цьому діти поступово переходять від простого розпізнавання емоції до розуміння її причини та можливих наслідків поведінки.

Для мене важливо не отримати від усіх дітей однакову «правильну» відповідь. Навпаки, я намагаюся створити ситуацію, у якій діти можуть висловити різні думки, почути одне одного та зрозуміти, що одна й та сама ситуація може викликати різні переживання.

В інклюзивній групі я обов'язково адаптую спосіб участі дитини в такій бесіді. Не кожна дитина може швидко відповісти на запитання або сформулювати розгорнуте речення. Тому я використовую картки з емоціями, ілюстрації, жести, міміку, предмети та короткі мовленнєві конструкції. Наприклад, замість запитання «Що відчуває герой і чому?» я можу спочатку запропонувати дитині дві картки: «Він сумний чи веселий?». Після цього запитую: «Що йому допоможе?». Дитина може відповісти словом, жестом, вибрати картку або показати необхідну дію. Для мене важливо, що вона залишається учасником спільної діяльності. У цьому випадку змінюється не мета завдання, а спосіб її досягнення.

Також я враховую темп кожної дитини. Якщо дитині потрібно більше часу для сприйняття запитання, я не поспішаю з відповіддю замість неї. За необхідності повторюю інструкцію, спрощую її або демонструю дію.

Побудувати гармонійну інклюзивну взаємодію в групі мені щодня допомагають казка та гра. У своїй роботі я часто переконуюся, що казкова історія допомагає дітям говорити про ті переживання, про які їм складно розповідати безпосередньо. Наприклад, дитині може бути важко сказати: «Я образився, коли в мене забрали іграшку». Але вона може легко відповісти на запитання: «Чому засмутився герой?», «Що його могло образити?», «Як могла вчинити інша дитина?». Тому казка для мене є своєрідним містком між емоційним досвідом дитини та можливістю його обговорити. Я не обмежуюся лише читанням історії. Використовую ілюстрації, рухи, міміку, предмети, невеликі інсценізації. Це дає можливість залучати до роботи дітей із різними комунікативними можливостями.

Адаптивність та гнучкість процесів проходить насткізною лінією через усі види дитячої діяльності, тому за потреби я коригую завдання темп чи спосіб виконання не тільки освітніх завдань а й ігрових моментів. Наприклад: під час ігор, якщо дитині складно виконувати рухи в такому самому темпі, як іншим дітям, я змінюю темп гри, за потреби використовую кольорові стрічки, позначки на підлозі, великі картки, тактильні матеріали.

Важливе місце у моїй роботі займає парна взаємодія. Я можу об'єднати дитину, яка добре знає правила гри, з новим вихованцем. При цьому намагаюся створити завдання так, щоб обидві дитини мали власну роль. Так діти отримують можливість взаємодіяти між собою без постійного посередництва дорослого.

Закріпити ці навички та сформувати емоційну грамотність вихованців мені допомагають такі практичні вправи та ігри. Вправа «Дзеркало емоцій». Цю вправу я використовую для розвитку емоційної самосвідомості та вміння помічати зовнішні прояви різних почуттів. Після читання історії я пропоную дітям пригадати, що відчував персонаж. Потім діти отримують невеликі дзеркала і намагаються показати за допомогою міміки відповідну емоцію: радість, сум, страх або злість.

Після виконання вправи ми обговорюємо:

«Що відбувається з нашим обличчям, коли ми сумуємо?»

«Як виглядає людина, коли сердиться?»

«Що нам хочеться зробити, коли ми злі?»

«Як можна виразити злість безпечно?»

Я намагаюся підвести дітей до думки, що всі емоції нормальні, але наші дії мають бути безпечними. Якщо дитині з ООП складно відтворити емоцію перед дзеркалом, я пропоную їй вибрати картку з відповідним виразом обличчя. Іноді дитина може просто показати потрібну емоцію пальчиком або повторити окремий жест.

Я не порівнюю результати дітей між собою. Для мене головним є те, що кожна дитина отримує можливість долучитися до спільної діяльності.

Гра «Міст емпатії». Цю гру я використовую для розвитку вміння помічати емоційний стан іншої людини та шукати мирний вихід із конфліктної ситуації. На підлозі за допомогою стрічки я позначаю умовний «міст». На різних його кінцях стають двоє дітей. Я пропоную їм просту ситуацію, наприклад суперечку через іграшку. Діти по черзі роблять крок назустріч і намагаються назвати або показати емоцію іншого учасника: «Ти засмутився, бо хотів гратися цією іграшкою». «А ти розсердився, бо я її забрав». Якщо дитині важко говорити, я пропоную картку із зображенням емоції. Після цього запитую: «Що ми можемо зробити?». Разом шукаємо варіанти: гратися разом, почекати своєї черги, вибрати іншу іграшку або домовитися про час.

Для мене важливо, щоб дитина розуміла: конфлікт - це не обов'язково сварка. Це ситуація, у якій можна шукати рішення.

Наприкінці гри я не вимагаю обов'язкового фізичного контакту. Діти можуть усміхнутися одне одному, потиснути руки або просто продовжити спільну гру. Таким чином я поважаю особисті межі кожної дитини.

Реалізуючи програму в інклюзивній групі, я визначила для себе кілька ключових педагогічних умов, які роблять цю роботу дійсно ефективною. З власного досвіду я зробила висновок, що ефективність соціально-емоційного навчання залежить не лише від окремих вправ. Значно важливіше, щоб отримані під час занять навички використовувалися у повсякденному житті групи. Саме тому я намагаюся повертатися до правил взаємодії протягом усього дня - під час гри, спільної діяльності, виконання доручень або виникнення конфліктної ситуації. Наприклад, якщо між дітьми виникла суперечка, я не поспішаю одразу визначати, хто правий. Спочатку запитую:

«Що сталося?»

«Що ти зараз відчуваєш?»

«Як ти думаєш, що відчуває твій товариш?»

«Що ми можемо зробити зараз?»

Так я поступово формую у дітей досвід самостійного пошуку рішення.

Однією з головних умов своєї роботи вважаю систематичність. Одне заняття не може сформувати стійку навичку. Дитині потрібно багаторазово проживати подібні ситуації та практикувати безпечні способи поведінки. Особливого значення надаю індивідуальному підходу до дітей з ООП. Одна й та сама вправа може мати різний рівень складності. Для однієї дитини достатньо вибрати картку з емоцією, інша може назвати її словами, а ще одна - пояснити причину свого стану та запропонувати спосіб його регулювання. Я вважаю, що така диференціація дозволяє дітям працювати над спільною метою, але відповідно до власних можливостей. Важливою є і моя власна позиція як вихователя. Я намагаюся не бути суддею у дитячих конфліктах. Моє завдання - допомогти дітям почути одне одного.

Замість фрази «Ти неправильно вчинив» я частіше використовую запитання: «Що сталося?», «Як ти думаєш, що відчуває інша дитина?», «Як можна виправити ситуацію?». Такий підхід поступово допомагає дітям ставати більш самостійними у вирішенні повсякденних ситуацій.

Ще одним важливим напрямом вважаю співпрацю з батьками.

Я рекомендую продовжувати розмови про емоції вдома, обговорювати вчинки героїв дитячих книжок, звертати увагу на почуття інших людей та разом шукати мирні способи розв'язання суперечок. Водночас я розумію, що соціально-емоційні навички не формуються миттєво. Дитина може знати правило «не можна бити», але в момент сильного емоційного переживання все одно діяти імпульсивно.

У такій ситуації я не обмежуюся покаранням. Спочатку допомагаю дитині заспокоїтися, назвати свою емоцію, зрозуміти причину поведінки та знайти інший

спосіб дії. Саме такий підхід, на мою думку, відповідає завданню створення безпечного, доступного та дитиноцентричного освітнього середовища.

Оцінити реальну ефективність моєї роботи та зафіксувати позитивні зміни в поведінці вихованців мені допомогли систематичні педагогічні спостереження у повсякденному житті групи.

Результати своєї роботи я оцінювала переважно шляхом систематичних педагогічних спостережень за поведінкою дітей у повсякденному житті групи.

Я звертала увагу на те, як діти взаємодіють під час вільної гри, як реагують на конфлікти, чи помічають емоційний стан однолітків, як ставляться до дітей, які потребують додаткової підтримки, та наскільки самостійно можуть висловити власні почуття. Одні з найпомітніших змін я спостерігала саме у способах вирішення конфліктів. Діти стали частіше використовувати слова замість фізичних дій:

«Я теж хочу».

«Мені це не подобається».

«Давай по черзі».

«Поверни, будь ласка».

Для мене це важливий результат, оскільки дитина поступово вчиться не просто стримувати емоцію, а знаходити прийнятний спосіб повідомити про свій стан і потребу. Зміни я спостерігала і в реакціях дітей на переживання однолітків. Якщо хтось плакав або засмучувався, інші діти могли самостійно підійти, запропонувати іграшку, покликати мене або просто залишитися поруч.

В інклюзивній групі особливо важливою для мене стала готовність дітей залучати до спільної діяльності однолітків, яким потрібно більше часу або підтримки. Я спостерігала ситуації, коли діти чекали товариша, повторювали правило гри, показували послідовність дій або запрошували до спільної діяльності. Позитивні зміни я помітила і в організації ігрової діяльності. Діти отримували можливість вільно обирати ігри та ролі без жорсткого поділу на «хлопчачі» й «дівчачі» заняття. Хлопчики могли гратися в «кухню» чи доглядати за ляльками, а дівчатка - конструювати, будувати та грати в рухливі ігри. Для мене це також є проявом прийняття індивідуальності дитини.

Особливо цікавими були спостереження за взаємодією дітей, які вже другий рік відвідували групу, з новими вихованцями. Діти, які добре знали правила групи, швидше пояснювали їх новачкам, показували послідовність дій, пропонували спільну гру, допомагали зорієнтуватися в новому середовищі. На основі цих спостережень я можу говорити про пролонгований виховний ефект програми. Навички, які спочатку формуються під час спеціально організованих занять, поступово переходять у повсякденну поведінку дітей. Разом із тим я не розглядаю свої спостереження як результати експериментального дослідження. Це саме опис власного педагогічного досвіду та змін, які я спостерігала у конкретній групі. Для наукового підтвердження довгострокового впливу програми необхідні ширші дослідження із застосуванням стандартизованих методик та порівнянням результатів різних груп.

Мій дворічний досвід використання програми «Think Equal» дає мені підстави вважати соціально-емоційне навчання важливим інструментом створення сприятливого інклюзивного середовища.

У процесі роботи я побачила, що спочатку діти вчаться називати емоції, розуміти власний стан, помічати почуття інших, поважати особисті межі та шукати безпечні способи вираження негативних переживань. На другому році роботи ці вміння почали проявлятися вже не лише під час спеціально організованих занять, а й у повсякденному житті групи.

Особливу роль я відзначаю у дітей, які вже мали досвід участі в програмі. Їхня готовність запросити нову дитину до гри, пояснити правило, почекати, допомогти або просто бути поруч створює додаткові можливості для адаптації нових вихованців.

Саме це я розглядаю як один із проявів емпатійного лідерства. У своїй роботі я також спостерігаю, як поступово змінюється характер дитячого полілогу. Діти переходять від простого визначення емоції до обговорення причин її виникнення, можливих наслідків та шляхів вирішення проблемної ситуації.

Використання карток, жестів, міміки, ілюстрацій та інших візуальних опор дає мені можливість залучати до спільної діяльності дітей із різними комунікативними можливостями. Практична адаптація ігор - зміна темпу, використання візуальних та тактильних матеріалів, парна взаємодія, альтернативні способи відповіді - допомагає мені не відокремлювати дитину з ООП від групи, а створювати умови для її участі разом з іншими дітьми.

Мої педагогічні спостереження показують позитивні зміни у використанні дітьми словесних способів вирішення конфліктів, прояві емпатії, залученні однолітків до спільної гри та прийнятті індивідуальних відмінностей. Водночас я усвідомлюю, що для більш ґрунтовного підтвердження таких результатів необхідні подальші систематичні дослідження. Перспективним для мене є подальше вивчення впливу соціально-емоційного навчання на саморегуляцію, комунікативну ініціативу, здатність дітей домовлятися та взаємодіяти з однолітками, особливо дітей з особливими освітніми потребами. Вважаю також важливим продовжувати співпрацю з батьками, адже емоційна грамотність та навички взаємодії найкраще формуються тоді, коли дитина зустрічається з подібними підходами і в закладі дошкільної освіти, і в родині.

Отже, з власного практичного досвіду можу зробити висновок, що програму «Think Equal» доцільно розглядати не лише як набір окремих занять чи вправ. Для мене це, насамперед, інструмент щоденної педагогічної роботи, який допомагає поступово формувати в дитячому колективі культуру взаємоповаги, прийняття та взаємодопомоги. У поєднанні з принципами інклюзивної освіти, індивідуальним підходом і педагогічною підтримкою соціально-емоційне навчання створює додаткові можливості для успішної адаптації, соціалізації та повноцінної участі дітей з особливими освітніми потребами у житті групи.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція / наук. кер. Т. О. Піроженко ; авт. кол.: О. М. Байєр, О. К. Безсонова, О. Г. Брежнєва, Н. В. Гавриш, Л. П. Загородня та ін. Київ, 2021. 37 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 11.09.2026).
2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#n714 (дата звернення: 11.09.2026).
3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 № 530 (у чинній редакції). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D (дата звернення: 11.09.2026).
4. Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні : лист Міністерства освіти і науки України від 29.03.2022 № 1/3737-22.
5. Про методичні рекомендації щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2026/2027 навчальному році: лист Міністерства освіти і науки України від 17.08.2026 № 1/17680-26.
6. Про методичні рекомендації щодо запровадження безбар’єрності освітніх послуг у закладах дошкільної освіти : лист Міністерства освіти і науки України від 04.09.2024 № 6/688-24.

7. «ДУМАЙ НА РІВНИХ» : парціальна програма розвитку соціальних навичок та емоційного інтелекту у дітей від 5 до 7 років / авторський колектив ГО «THINK EQUAL». Київ, 2023.
8. Артемова Л. В. Виховання соціальної компетентності у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 5. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 76. С. 45–52.
9. Байєр О. М. Розвиток емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку. *Вісник психології та педагогіки*. 2022. Вип. 3. С. 21–28.
10. Безсонова О. Емоційні ситуації в роботі педагога. *Палітра педагога*. 2019. № 5. С. 12–13.
11. Гавриш Н. В. Казка як засіб формування морально-етичних цінностей у дітей дошкільного віку. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 2. С. 17–20.
12. Голота А. С. Розвиток емоційного інтелекту дошкільників: практичні рекомендації. *Психолог дошкілля*. Київ, 2019. С. 18–23. URL: https://ispp.org.ua/wpcontent/uploads/2021/02/golota_rozv_ei.pdf (дата звернення: 11.09.2026).
13. Колесник Є. А., Фомічова Л. М. Емоційний інтелект у дітей дошкільного віку. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 128 с.
14. Овчаренко О. І. Сучасні педагогічні підходи до виховання толерантності у дітей. Харків : Основа, 2017. 144 с.
15. Омельченко Л. Розвиток емпатії у дошкільників: практичний посібник. Київ : Генеза, 2018. 96 с.
16. Піроженко Т. О. Соціально-емоційний розвиток дошкільників: теорія і практика. Київ : Ніка-Центр, 2020. 304 с.

Геращенко Світлана,
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри
психокорекційної педагогіки та реабілітології
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
Кончко Надія,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ І ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. *У тезах здійснено огляд сучасних підходів до використання альтернативної і додаткової комунікації (АДК) у роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектального розвитку Узагальнено окремі українські та зарубіжні дослідження, що висвітлюють можливості АДК для підтримки комунікативної діяльності, мовленнєвого розвитку та соціальної взаємодії дитини. Окреслено основні принципи добору й упровадження засобів АДК у дошкільному освітньому середовищі.*

Ключові слова: *альтернативна комунікація, додаткова комунікація, порушення інтелектуального розвитку, дошкільний вік, мовлення, комунікативна діяльність, альтернативна та додаткова комунікація (АДК).*

Здатність дитини висловлювати потреби, бажання, емоції, робити вибір, ініціювати та підтримувати взаємодію є важливою передумовою її участі в освітньому й соціальному житті. У дітей дошкільного віку з іпорушеннями інтелектуального розвитку становлення комунікативно-мовленнєвої діяльності може відбуватися уповільнено та нерівномірно, труднощі стосуються розуміння зверненого мовлення, активного словника, граматичного оформлення висловлювання, фразового і зв'язного мовлення, а також самостійної комунікативної ініціативи. За таких умов актуальним є пошук підходів, які забезпечують дитині доступні способи спілкування відповідно до її індивідуальних можливостей. Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує зростання уваги до використання альтернативної і додаткової комунікації у роботі з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку, що зумовлює необхідність узагальнення основних підходів до її застосування в освітній та корекційно-розвивальній практиці.

Альтернативна і додаткова комунікація (англ. Augmentative and Alternative Communication – AAC) охоплює способи і засоби, які доповнюють наявне усне мовлення або частково чи повністю компенсують його недостатність. До них належать природні жести, міміка, погляд, мануальні знаки, реальні предмети та предметні символи, фотографії, піктограми, графічні символи, комунікативні дошки й книги, а також електронні пристрої та програми з генерацією мовлення. У сучасній практиці наголошується на мультимодальному підході, за якого засоби АДК добираються з урахуванням актуальних комунікативних потреб дитини, її сильних сторін, сенсорних, моторних, когнітивних і мовленнєвих можливостей.

В українських дослідженнях АДК розглядається як один із засобів підтримки мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей із комплексними й інтелектуальними порушеннями. О. Боряк і Ю. Косенко звертають увагу на потенціал альтернативної комунікації для розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями розвитку [2]. У дисертаційному дослідженні М. Чайки представлено систему розвитку комунікативної діяльності дошкільників із комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації та акцентовано на необхідності добору засобів відповідно до комунікативних можливостей і потреб дитини [3]. Зазначені праці дають підстави розглядати АДК не лише як допоміжний інструмент, а як складову організації доступної для дитини комунікативної взаємодії.

Зарубіжні дослідження розширюють уявлення про можливості AAC у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. У дослыдженнях B. Crowe та співавторів узагальнено результати великої кількості оглядів і метааналізів AAC-втручань та показано накопичення доказів щодо їх застосування для формування функціональної комунікації [4]. Систематичний огляд O. Leonet та співавторів, присвячений дітям віком від народження до шести років, демонструє позитивні зміни в експресивній і рецептивній комунікації, використанні символів та участі у взаємодії [5]. J. O'Regan Kleinert та співавтори узагальнюють перспективні стратегії використання альтернативної і додаткової комунікації в інклюзивному освітньому середовищі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які мають комплексні комунікативні потреби [6].

У роботі з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку застосування засобів альтернативної і додаткової комунікації має ґрунтуватися на врахуванні індивідуальних потреб, можливостей та особливостей взаємодії конкретної дитини. Вибір засобу АДК не повинен визначатися лише віком дитини, рівнем її інтелектуального розвитку чи ступенем сформованості усного мовлення. Значно

важливіше з’ясувати, якими способами дитина вже користується для взаємодії з оточенням, наскільки вона розуміє звернене мовлення, чи виявляє комунікативну ініціативу, які наміри прагне виражати та в яких ситуаціях найчастіше потребує додаткової підтримки у спілкуванні.

Добір засобів АДК має передбачати комплексне оцінювання комунікативних можливостей дитини. Доцільно враховувати наявні в неї вербальні та невербальні способи спілкування, здатність розуміти звернене мовлення, висловлювати прохання, відмову, вибір, привертати увагу, звертатися по допомогу та підтримувати взаємодію з дорослими й однолітками. Водночас важливо оцінювати особливості зорового і слухового сприймання дитини, стан її моторних функцій, здатність користуватися жестами, предметами, фотографіями, піктограмами чи іншими графічними символами. Під час добору засобів альтернативної і додаткової комунікації необхідно враховувати не лише особливості розвитку дитини, а й її індивідуальні інтереси, уподобання, мотивацію до спілкування та звичні способи взаємодії з оточенням. Важливо визначити, з ким дитина найчастіше спілкується, у яких ситуаціях вона виявляє найбільшу комунікативну активність, які теми, предмети чи види діяльності спонукають її до взаємодії, а також у яких випадках вона потребує додаткової підтримки для вираження власних намірів. Урахування цих особливостей дає змогу визначити не лише найбільш доступний для конкретної дитини засіб АДК, а й умови, за яких вона зможе використовувати його у повсякденному спілкуванні з дорослими та однолітками.

Таким чином, вибір засобів альтернативної і додаткової комунікації має ґрунтуватися на комплексному врахуванні індивідуального комунікативного досвіду дитини, актуального рівня її мовленнєвих і пізнавальних можливостей, сенсорних і моторних особливостей, потреб у спілкуванні та характеру взаємодії з найближчим соціальним оточенням. Такий підхід дає можливість добирати засоби АДК відповідно до реальних можливостей і потреб конкретної дитини, а не лише з огляду на діагноз або характер наявного порушення.

Для дітей дошкільного віку особливого знання набуває використання засобів АДК у природних для них ситуаціях повсякденної діяльності (під час гри, занять, приймання їжі, прогулянок, режимних моментів, спільної діяльності з дорослими та спілкування з однолітками). Обраний засіб комунікації має бути доступним дитині впродовж дня, щоб вона могла використовувати його не лише за спеціально організованих умов, а й тоді, коли самостійно виникає потреба щось повідомити, попросити, обрати або висловити власне ставлення.Важливу роль у цьому процесі відіграють дорослі, які взаємодіють з дитиною. Вихователі, логопед, спеціальний педагог, асистент і батьки мають не лише надавати дитині доступ до обраного засобу АДК, а й демонструвати способи його використання у реальних ситуаціях спілкування. Зокрема, дорослий може поєднувати усне мовлення з жестами, графічними символами, піктограмами або використанням комунікатора, поступово формуючи у дитини розуміння того, як за допомогою цих засобів можна передавати різні повідомлення.

Водночас робота з АДК не повинна обмежуватися формуванням у дитини вміння висловлювати лише прохання. Необхідно поступово розширювати коло комунікативних ситуацій і функцій, у яких дитина може використовувати доступні їй засоби спілкування: відмовлятися від небажаного, робити вибір, привертати увагу дорослого чи однолітка, звертатися по допомогу, відповідати на запитання, коментувати події, повідомляти про власні емоції та враження, підтримувати коротку взаємодію. За таких умов АДК стає не лише навчальним засобом, а інструментом повсякденного спілкування дитини та її активнішої участі у соціальній взаємодії.

Аналіз українських і зарубіжних досліджень дає підстави розглядати альтернативну і додаткову комунікацію як перспективний напрям підтримки дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, у яких наявні труднощі усного

мовлення та спілкування. Сучасні підходи до використання АДК передбачають індивідуальний добір засобів відповідно до можливостей і потреб конкретної дитини, поєднання різних способів комунікації, їх застосування у природних ситуаціях повсякденного життя, поступове розширення кола комунікативних умінь та активне залучення дорослих, які щоденно взаємодіють з дитиною. Подальше вивчення можливостей АДК є важливим для визначення найбільш доцільних способів її застосування у дошкільному освітньому середовищі та створення умов для активнішої комунікативної участі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел

1. Бєлова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з порушеннями інтелектального розвитку Медична освіта. 2021. № 1. С. 5–10.

2. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 35, т. 1. С. 264–270. DOI: 10.24919/2308-4863/35-1-41.

3. Чайка М. С. Система розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації : дис. … д-ра філософії : 016 Спеціальна освіта. Київ, 2025.

4. Crowe B., Machalicek W., Wei Q., Drew C., Ganz J. Augmentative and Alternative Communication for Children with Intellectual and Developmental Disability: A Mega-Review of the Literature. Journal of Developmental and Physical Disabilities. 2022. Vol. 34, no. 1. P. 1–42. DOI: 10.1007/s10882-021-09790-0.

5. Leonet O., Orcasitas-Vicandi M., Langarika-Rocafort A., Idoiaga Mondragon N., Roman Etxebarrieta G. A Systematic Review of Augmentative and Alternative Communication Interventions for Children Aged From 0 to 6 Years. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 2022. Vol. 53, no. 3. P. 894–920. DOI: 10.1044/2022_LSHSS-21-00191.

6. O'Regan Kleinert J., Kearns J. F., Page J. L., Kleinert H. L. Promising Strategies for Teaching Augmentative and Alternative Communication in Inclusive Educational Settings: A Systematic Review. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 2023. Vol. 54, no. 4. P. 1333–1357. DOI: 10.1044/2023_LSHSS-22-00178.

7. Elmquist M., Crowe B. et al. Caregiver-Implemented AAC Interventions for Children with Intellectual or Developmental Disabilities: A Systematic Review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders. 2025. Vol. 12, no. 2. P. 290–310. DOI: 10.1007/s40489-023-00394-2.

Гордійко Олександр,
викладач кафедри освітньої реабілітації
осіб з порушеннями зору
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
Д'яченко Наталія,
вчитель-дефектолог ЗДО КТ № 219
Святошинського району міста Києва

ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ПОВСЯКДЕННІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Анотація. *Розглянуто значення повсякденної діяльності для формування та закріплення просторових уявлень у дітей дошкільного віку з порушеннями зору.*

Конкретизовано послідовність переходу від сенсорного й рухового досвіду дитини до засвоєння просторових відношень та їх практичного використання під час самообслуговування, гри, рухової діяльності, прогулянок і пересування приміщеннями закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: *діти з порушеннями зору, просторові уявлення, орієнтування у просторі, дошкільний вік, повсякденна діяльність, сенсорний досвід, самостійність.*

Формування просторових уявлень є важливою складовою розвитку дитини дошкільного віку з порушенням зору. Вони забезпечують розуміння розташування власного тіла та предметів у просторі, просторових відношень між об'єктами, напрямку руху, структури знайомого середовища і створюють підґрунтя для практичного орієнтування та самостійної діяльності. У попередніх дослідженнях просторові уявлення дітей з порушеннями зору розглянуто у взаємозв'язку з когнітивним і особистісним розвитком та наголошено на значенні сенсомоторного досвіду для їх формування (І.О. Сасіна, О.С. Охріменко, Л.Г. Медведок [6])

Теоретико-методичною основою аналізу проблеми є дослідження Л. І. Чопик, присвячене формуванню навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором. Авторкою визначено компоненти, критерії та рівні їх сформованості, обґрунтовано комплексну методику, напрями корекційної роботи, організаційні форми, методи і прийоми [7]. Принципово важливим для практики є поєднання теоретичних знань дитини про простір із практичним досвідом орієнтування в ньому, збагачення сенсорного досвіду та систематичне вправляння [7]. Достовірність такого спрямування підтверджує і сучасна міжнародна практика раннього втручання, в якій розвиток понять, рухового досвіду, самостійності та початкових навичок орієнтування і мобільності розглядаються як взаємопов'язані напрями роботи з дітьми від народження до п'яти років [1].

Формування просторових уявлень не можна зводити до засвоєння дитиною окремих слів, що позначають напрямок або розташування предметів. Воно ґрунтується на накопиченні сенсорного й рухового досвіду, практичному обстеженні предметів та простору, співвіднесенні отриманої інформації з власним тілом і поступовому узагальненні відповідних відношень у слові. Л. І. Чопик наголошує на необхідності збагачення сенсорного досвіду дітей та використанні бісенсорного і полісенсорного сприймання простору з подальшим закріпленням сформованого образу в мовленні [7]. Подібний підхід простежується у спеціальній методиці сенсорного виховання, де дотикове, слухове та зорове сприймання, предметно-практична діяльність і засвоєння сенсорних еталонів розглядаються як взаємопов'язані складники розвитку дітей з порушеннями зору [3].

Отже, вихідною точкою роботи має бути власне тіло дитини та її безпосередній руховий досвід. У процесі практичних дій дитина засвоює розташування частин тіла, сторони та напрямки відносно себе, а надалі співвідносить із ними положення предметів. Наступним кроком є розуміння просторових відношень між самими предметами, після чого дитина поступово переходить до орієнтування в мікро- і макропросторі та використання моделей, схем і планів. Таке поетапне ускладнення змісту просторового орієнтування представлене у методичних рекомендаціях С. В. Кондратенко [5] та узгоджується з комплексною методикою Л. І. Чопик [7].

Важливою умовою є використання сформованих уявлень не лише під час спеціального корекційно-розвиткового заняття. У науково-методичному посібнику з розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору просторове орієнтування розглядається поряд із розвитком зорового сприймання, дотику і дрібної моторики, ігрової та інших видів діяльності [2]. Це дає підстави розглядати повсякденне життя

дитини в закладі дошкільної освіти як природне середовище для багаторазового використання й закріплення просторових уявлень.

Наприклад, під час самообслуговування дитина не лише виконує побутову дію, а й визначає розташування власних речей, співвідносить предмети між собою, орієнтується у межах шафи, столу, умивальника. Інструкції педагога при цьому мають містити конкретні просторові орієнтири: предмет знаходиться праворуч або ліворуч, над чи під іншим предметом, попереду або позаду. Ситуативні вказівки «тут», «там», «ось сюди», особливо якщо вони не супроводжуються доступною дитині орієнтовною інформацією, не сприяють формуванню узагальнених просторових уявлень.

Значні можливості має ігрова діяльність. Розміщення іграшок відносно самої дитини та одна одної, побудова простого ігрового простору, відтворення заданого розташування предметів, пошук об'єкта за словесним описом дають змогу практично застосовувати просторові поняття. При цьому важливо змінювати предметний матеріал і ситуацію, зберігаючи те саме просторове відношення. Тоді дитина поступово переходить від запам'ятовування конкретної ситуації до узагальненого розуміння просторового поняття.

Під час рухової діяльності просторові уявлення набувають безпосереднього функціонального значення. Дитина використовує їх, змінюючи напрямок руху, переміщуючись між об'єктами, обходячи перешкоду, знаходячи задане місце. У сучасних практичних рекомендаціях щодо організації освітнього процесу для дітей з порушеннями зору також наголошено на необхідності використовувати доступні зорові, предметні та інші орієнтири та систематично включати вправи на просторове орієнтування в рухову й ігрову діяльність [4].

Особливу роль має прогулянка, оскільки вона дає змогу переносити уявлення, сформовані в обмеженому просторі, у більш складне середовище. Дитина визначає розташування знайомих об'єктів, напрямок до них, співвідносить своє положення з входом до будівлі, майданчиком, доріжкою, деревом, лавою та іншими стабільними орієнтирами. Поступове збільшення простору й варіативність маршрутів дають змогу перевірити, чи користується дитина сформованим просторовим уявленням, а не лише запам'ятовує певну послідовність рухів.

Наступним етапом є перехід від реального простору до його моделі та навпаки. У методичних рекомендаціях С. В. Кондратенко передбачено роботу зі схемами та їх співвіднесення з реальним простором [5]. Такі завдання мають розпочинатися зі знайомого дитині середовища. Наприклад, спочатку дитина практично обстежує розташування основних об'єктів групової кімнати, потім відтворює їх на простій моделі або схемі, а надалі за цією схемою визначає положення об'єкта чи напрямок руху. Саме взаємний перехід «реальний простір – модель – реальний простір» свідчить про поступове узагальнення просторового досвіду.

При цьому необхідно враховувати індивідуальні можливості зорового сприймання та доступність інших сенсорних каналів. Українські науково-методичні джерела наголошують на полісенсорній основі пізнавальної діяльності дітей з порушеннями зору [2; 3], а Л. І. Чопик – на диференційованому та індивідуальному підходах з урахуванням особливостей зорових функцій [7]. Отже, один і той самий просторовий аналіз може потребувати різних засобів підтримки: зорового контрасту, дотикового обстеження, звукового орієнтира, словесного пояснення або їх поєднання.

Важливо також розмежовувати засвоєння просторового поняття та його функціональне використання. Якщо дитина правильно відповідає на запитання «де праворуч?» або «що знаходиться під столом?», це ще не завжди означає, що відповідне уявлення вона самостійно використовує під час руху або предметної діяльності. Тому оцінювати результат доцільно в різних ситуаціях: чи визначає дитина відповідне відношення щодо власного тіла; чи переносить його на інші предмети; чи

використовує під час гри; чи виконує просторову інструкцію у новому місці; чи може застосувати його для організації власного пересування.

Формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку з порушеннями зору має ґрунтуватися на поєднанні сенсорного, рухового, предметно-практичного та мовленнєвого досвіду. Спеціально організована корекційно-розвиткова робота створює основу для опанування просторових понять і способів орієнтування, проте їх стійкість і функціональність забезпечуються систематичним використанням у різних ситуаціях повсякденного життя.

Самообслуговування, гра, заняття, рухова діяльність, прогулянка та пересування приміщеннями закладу дошкільної освіти мають використовуватися як природні ситуації актуалізації просторового досвіду. При цьому послідовність роботи доцільно вибудовувати від орієнтування щодо власного тіла й безпосередніх предметних дій до встановлення відношень між об’єктами, орієнтування у мікро- і макропросторі та використання схем і планів.

Показником сформованості просторових уявлень є не лише правильне розуміння або словесне позначення просторового відношення, а здатність дитини самостійно використовувати його для організації власних дій, орієнтування та пересування у різних ситуаціях повсякденного життя.

Список використаних джерел

1. Pogrund R. L., Fazzi D. L., Snyder D. L. (Eds.). Early Focus: Working With Young Children Who Are Blind or Have Low Vision and Their Families. 3rd ed. Louisville, KY : APH Press, 2026. 640 p.
2. Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С. В., Довгопола К. С., Нафікова Л. А. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору : наук.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 135 с.
3. Гребенюк Т. М., Серпутько Г. П. Спеціальна методика сенсорного виховання дітей з порушеннями зору : навч. посіб. Київ : Кафедра, 2019. 207 с.
4. Жук В., Литовченко С., Новосад В., Ремажевська В. Як організувати освітній процес для дітей з порушеннями слуху та зору в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Київ : ЮНІСЕФ, 2024. 87 с.
5. Кондратенко С. В. Формування навичок просторового орієнтування у незрячих дітей : метод. рек. Київ : Інститут спеціальної педагогіки, 2014.
6. Сасіна І. О., Охріменко О. С., Медведок Л. Г. Формування просторових уявлень у дітей з порушеннями зору як основа їх особистісної компетентності. Своє дитинство треба бачити'24 : матеріали XII науково-практичної конференції дитячих офтальмологів та оптометристів України з міжнародною участю, 8–9 червня 2024 р. / за ред. С. О. Рикова. Київ, 2024. С. 69–71.
7. Чопик Л. І. Формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2016.

Горобець Ірина,
вихователь-методист
ЗДО №16 «Рушничок»
Слов'янської міської ради
Донецької області

ПАРТНЕРСТВО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА РОДИНИ У СТВОРЕННІ ЄДИНОГО КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДИТИНИ З РАС

Анотація. *У публікації висвітлено теоретичні та прикладно-педагогічні засади формування партнерських взаємин між фахівцями закладу дошкільної освіти та батьками дітей із розладами аутичного спектра. Обґрунтовано необхідність забезпечення цілісності та наступності корекційно-розвивального впливу. Розкрито конкретні шляхи уніфікації виховних і корекційних вимог, запровадження засобів альтернативної та допоміжної комунікації, а також візуальної підтримки в умовах закладу освіти та родинного виховання. Особливу увагу приділено подоланню психологічних бар'єрів між учасниками освітнього процесу та забезпеченню генералізації сформованих навичок у різних життєвих контекстах.*

Ключові слова: *розлади аутичного спектра, заклади дошкільної освіти, інклюзивне освітнє середовище, психолого-педагогічне партнерство, візуальна підтримка, альтернативна комунікація, генералізація навичок, Індивідуальна програма розвитку.*

Стрімке поширення інклюзивних цінностей у вітчизняному освітньому просторі ставить перед педагогічними колективами закладів дошкільної освіти принципово нові завдання, які виходять далеко за межі класичної дидактики. Насамперед це стосується організації супроводу дошкільників із розладами аутичного спектра (далі – РАС), кількість яких серед здобувачів освіти з особливими освітніми потребами невпинно зростає. Специфіка аутистичного дизонтогенезу, яка виявляється у складній структурі порушень соціальної взаємодії, специфічному сенсорному сприйнятті, наявності стереотипних форм поведінки та обмеженості інтересів, вимагає від фахівців пошуку кардинально нових організаційних та методичних підходів до освітнього процесу [2, с. 34].

Ранній та дошкільний вік є сенситивним періодом для формування базових соціально-побутових і комунікативних навичок. Саме у цей час дитина робить перші спроби виходу з обмеженого кола родинного спілкування та розширює власні межі взаємодії із соціумом. Однак для дошкільника з розладами аутичного спектра потрапляння в нове середовище спеціальної або інклюзивної групи із високим рівнем акустичного шуму, нестабільним часовим розкладом, динамічною зміною видів діяльності та великою кількістю соціальних контактів нерідко стає джерелом колосального психоемоційного стресу та дезорієнтації [4, с. 248].

Як засвідчує педагогічний досвід, навіть за умови високої професійної кваліфікації вчителів-дефектологів, вчителів-логопедів, практичних психологів, вихователів та асистентів вихователя, ізольовані корекційні зусилля лише закладу освіти дуже часто дають обмежений або тимчасовий ефект. Головна причина цього явища полягає у виражених труднощах переносу набутих знань, вмінь та патернів поведінки з одного середовища в інше. В академічній психолого-педагогічній літературі цей процес визначається як генералізація навичок. Якщо дитина успішно використовує картку PECS або відповідний графічний символ для висловлення власного прохання під час індивідуального заняття з корекційним педагогом, але не демонструє аналогічної комунікативної поведінки вдома під час вечері чи на дитячому

майданчику, таку комунікативну навичку не можна вважати повністю засвоєною та функціональною [7, с. 115].

З огляду на це, на перший план виходить завдання розбудови цілісного, єдиного корекційно-розвивального простору. Його фундаментальною основою має стати не формальне чи фрагментарне інформування батьків про успіхи чи труднощі дитини, а повноцінне, рівноправне психолого-педагогічне партнерство між родиною та закладом дошкільної освіти.

Теоретичний аналіз зазначеної проблеми спирається на ґрунтовні наукові праці вітчизняних дослідників, зокрема А. Колупаєвої [1]., К. Островської [2; 3], Т. Скрипник [5; 6] та Д. Шульженко [8]. У їхніх роботах висвітлено методологічні та концептуальні засади комплексного психолого-педагогічного супроводу осіб із РАС на різних етапах онтогенезу. Разом із тим, питання практичної координації щоденних дій вихователів, фахівців супроводу та батьків у контексті забезпечення неперервності корекційно-розвивального впливу в умовах сьогодення залишається відкритим та потребує подальшої деталізації.

Процес формування справжніх партнерських взаємин між педагогами та батьками дитини з РАС майже завжди супроводжується подоланням складних психологічних бар'єрів з обох сторін. Сім'я, зіткнувшись із фактом встановлення специфічного діагнозу у дитини, проходить тривалі та болісні етапи психологічного проживання травматичної ситуації – від шоку, заперечення та почуття провини до пошуку виходу та поступової адаптації [1, с. 45]. У цей період батьки нерідко виявляють підвищену тривожність, захисну агресію або, навпаки, схильність до гіперопіки чи повного самоусунення від корекційного процесу. З іншого боку, педагоги закладу дошкільної освіти нерідко відчувають професійну непевність, остерігаються непередбачуваних поведінкових реакцій з боку дошкільника або мають стереотипні уявлення про потенціал його розвитку.

Щоб здолати таку відчуженість і побудувати довірливий діалог, взаємодію варто розгортати послідовно та поетапно. На початковому етапі вступу дитини до закладу освіти надзвичайно важливо організувати первинний збір інформації безпосередньо від батьків, оскільки саме вони володіють унікальними знаннями про індивідуальні особливості свого малюка. Фахівцям команди супроводу необхідно детально вивчити так званий сенсорний профіль дитини. Важливо з'ясувати, які саме звукові, зорові, тактильні чи вестибулярні подразники викликають у дошкільника сенсорне перевантаження чи афективні спалахи, а які предмети, дії чи враження слугують надійними підкріплювачами, факторами мотивації та засобами самозаспокоєння [6, с. 92].

Наступним стратегічним кроком є спільне розроблення та періодичне коригування Індивідуальної програми розвитку. Батьки мають стати повноправними співавторами цього документа, а не пасивними слухачами, які лише засвідчують його зміст власним підписом. Як показує наша практична діяльність, під час визначення цілей розвитку на кожен піврічний період недоцільно ставити надто велику кількість завдань. Набагато ефективніше обрати дві-три пріоритетні, життєво необхідні навички. Це може бути, наприклад, формування вміння сигналізувати про свої фізіологічні потреби, реагувати на власне ім’я, відтворювати за зразком прості дії з іграшками чи використовувати єдиний жест для висловлення прохання [3, с. 86]. Якщо відпрацювання цих конкретних завдань відбувається узгоджено та одночасно в умовах інклюзивної групи і в домашньому колі, дитина опановує нові форми поведінки значно швидше та беззастережно.

Ключовим інструментом уніфікації розвивального середовища виступає запровадження єдиної системи візуальної підтримки. Зважаючи на те, що дошкільники з РАС переважно орієнтуються на зоровий канал сприйняття та переробки інформації, наочність стає для них основним засобом структурування часового та просторового

оточення. У закладі освіти та вдома вкрай доцільно використовувати ідентичні за формою та змістом візуальні розклади режимних моментів, графічні покрокові інструкції виконання побутових дій (наприклад, послідовність одягання на прогулянку, роздягання, миття рук чи користування туалетом), а також візуальні картки із зображенням соціальних правил [5, с. 115]. Коли дитина бачить знайомі графічні символи незалежно від того, де вона перебуває, вона отримує чітке відчуття передбачуваності подій, що суттєво знижує її внутрішню тривожність і запобігає виникненню поведінкових порушень.

Окремого аналізу потребує питання впровадження засобів альтернативної та допоміжної комунікації. Для немовленнєвих дітей або дошкільників із важкими системними порушеннями мовлення єдиним способом висловити власні бажання, почуття чи відмову стають альтернативні комунікативні системи, зокрема система обміну картками PECS [7, с. 116]. Учитель-логопед (учитель-дефектолог) та практичний психолог мають провести серію практичних консультувань та тренінгів для батьків, під час яких продемонструвати техніку коректного подання картки, фізичної та вербальної підказки, а також правила згасання підказок. Якщо в дитячому садку педагог вимагає від дитини комунікативної ініціативи через картку, а вдома батьки задовольняють будь-які потреби малюка за першим криком чи вгадують їх без найменших зусиль з його боку, це повністю нівелює результати корекційної роботи та гальмує розвиток мовленнєво-комунікативної сфери.

Не менш суттєвим аспектом співпраці є вироблення спільного поведінкового протоколу. Усі прояви небажаної поведінки дошкільника з РАС, такі як афективні спалахи, самоагресія, вокалізація чи втечі, слід розглядати не як свідомий вияв непослуху, а як доступний для нього спосіб повідомити про фізичний дискомфорт, перевтому, сенсорне перевантаження чи прагнення уникнути складного завдання. Практичний психолог закладу дошкільної освіти разом із батьками повинен провести функціональний аналіз поведінки, встановити тригери та виробити єдину стратегію реагування. Якщо в закладі освіти педагог м'яко переключає увагу дитини, надає сенсорну паузу та не підкріплює небажану поведінку поступками, аналогічної лінії мають дотримуватися й батьки у родинному колі [8, с. 118]. Тільки за умови неухильного дотримання єдиних меж та вимог з боку всіх дорослих деструктивні поведінкові патерни поступово згасають.

Зазначимо, що традиційні форми роботи з родиною, такі як масові батьківські збори чи загальні лекції, у випадку з батьками дітей із РАС виявляються малоефективними. Натомість високу результативність демонструють індивідуальні консультації, щоденники оперативної взаємодії (як паперові, так і у вигляді закритих чатів у месенджерах), де вихователі та батьки обмінюються короткою інформацією про якість сну, настрій, самопочуття та дрібні здобутки дитини протягом дня. Корисним є також проведення практичних воркшопів, під час яких батьки разом із фахівцями виготовляють та ламінують візуальний матеріал, розробляють дидактичні ігри або опановують прийоми сенсорного розвантаження та саморегуляції [1, с. 104].

Отже, створення єдиного корекційно-розвивального простору для дошкільника з розладами аутичного спектра являє собою не разову методичну акцію, а тривалу, гнучку та міждисциплінарну систему співпраці. Повна узгодженість виховних вимог, використання спільних засобів наочності й альтернативної комунікації та єдиний підхід до подолання поведінкових викликів створюють надійне підґрунтя для успішної інклюзії та соціальної адаптації дитини. Подальші наукові розвідки у цьому напрямі можуть бути спрямовані на розробку спеціалізованих цифрових платформ та мобільних додатків для оперативної координації дій між фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, закладами дошкільної освіти та батьками.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від концепції до практики: навч.-метод. посіб. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
2. Островська К. О. Аутизм: проблеми внутрішнього світу та корекційно-розвивальні технології : монографія. Львів: Тріада плюс, 2016. 384 с.
3. Островська К. О., Гірняк А. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з розладами аутичного спектра в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Вип. 7. С. 83–91.
4. Рибченко Л. В. Організація психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектра в умовах дошкільної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 11. С. 245–256.
5. Скрипник Т. В. Дитина із розладами аутичного спектра в інклюзивному класі: практ. посіб. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2017. 160 с.
6. Скрипник Т. В. Комплексний супровід дітей з розладами аутичного спектра : навч.-метод. посіб. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2019. 224 с.
7. Хворова Г. В. Особливості формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 37. С. 112–119.
8. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутизму : навч. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 252 с.

Грищенко Людмила,
вихователь закладу дошкільної освіти
комбінованого типу «Росинка»
селища Ямпіль
Шепетівського району
Хмельницької області

ІНТЕГРАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ У ПОВСЯКДЕННУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. *Формування соціально-побутових навичок є важливою складовою розвитку дитини дошкільного віку, оскільки саме у повсякденній діяльності дитина набуває першого досвіду самостійності, взаємодії з дорослими й однолітками, дотримання правил безпеки, самообслуговування та відповідального ставлення до власних речей і спільного простору. Для дітей з особливими освітніми потребами цей процес потребує цілеспрямованої, систематичної та індивідуалізованої підтримки. Такий підхід відповідає компетентнісній спрямованості дошкільної освіти та вимогам Закону України «Про дошкільну освіту» в сучасних умовах.*

Ключові слова*: дошкільники з особливими освітніми потребами, соціально-побутові навички, самообслуговування, корекційно-розвиткова робота, соціалізація, життєві навички.*

З прийняттям Закону України «Про дошкільну освіту» № 3788-IX та набрання ним чинності з 1 січня 2025 року посилилась увага держави до забезпечення доступної та якісної дошкільної освіти для кожної дитини та **значення підтримки дітей з ООП**.

У цьому контексті корекційно-розвиткова робота є важливою складовою психолого-педагогічної підтримки дитини з ООП. Її завдання полягає не лише у подоланні або компенсації окремих труднощів розвитку, а й у створенні умов для

максимальної самостійності дитини, розвитку комунікативних умінь, самообслуговування, взаємодії з дорослими та однолітками й формування соціально-побутових навичок. МОН підкреслює необхідність урахування індивідуальних потреб та потенційних можливостей дитини під час організації корекційно - розвиткових послуг.

Основна частина.

В реаліях сьогодення інтеграція корекційно-розвиткової підтримки у повсякденне життя дошкільника — це не окремі ізольовані заняття, а природне впровадження розвивальних елементів у щоденні рутини (побут, ігри, прогулянки). Такий підхід мінімізує стрес для дитини та допомагає автоматизувати навички у реальному житті. Саме природні режимні моменти — умивання, одягання, приймання їжі, прибирання іграшок, участь у спільній діяльності, звернення по допомогу та виконання простих доручень — створюють можливості для багаторазового практичного закріплення необхідних умінь. Тому формування соціально-побутових навичок доцільно розглядати як невід'ємну частину комплексної підтримки дитини з ООП та її поступової соціалізації.

1. Соціально-побутові навички як основа дитячої самостійності

У дошкільному віці соціально-побутові навички формуються не ізольовано, а в реальних ситуаціях життя групи та сім'ї: під час прийому їжі, ранкових і вечірніх режимних моментів, підготовки до прогулянки, прибирання іграшок, виконання простих доручень, спільної гри та спілкування. Для дитини з ООП повсякденна ситуація може одночасно бути освітньою, виховною і корекційно-розвитковою. Тому педагог має не лише демонструвати правильну дію, а й створювати умови, за яких дитина поступово переходить від спільного виконання до часткової, а надалі — до максимально можливої самостійності.

До базових умінь доцільно відносити: користування предметами особистої гігієни; миття та витирання рук; користування столовими приборами; одягання і роздягання з урахуванням індивідуальних можливостей; складання іграшок та особистих речей; виконання простих доручень; звернення по допомогу; дотримання елементарних правил безпечної поведінки; використання доступних форм привітання, прохання, подяки та прощання.

2. Інтеграція корекційної –розвиткової роботи у повсякденну діяльність

Ефективність корекційно-розвиткової роботи підвищується тоді, коли сформовані на занятті способи дії систематично закріплюються у природних умовах. Наприклад, після опрацювання послідовності миття рук педагог організовує її практичне виконання перед прийомом їжі; після вправ на застібання — пропонує дитині самостійно застебнути доступну застібку під час підготовки до прогулянки; після моделювання ситуації «Магазин» — переносить окремі правила вибору, прохання та оплати у сюжетно-рольову гру.

Важливим є принцип «від реальної потреби до навички». Завдання добираються не лише відповідно до віку, а насамперед з урахуванням функціональних можливостей конкретної дитини, рекомендацій фахівців та її індивідуальної програми розвитку. Поступове зменшення допомоги дорослого дає змогу уникати залежності від постійної опіки, підказки.

3. Основні методичні принципи

* Поетапність. Складну дію доцільно поділити на доступні дитині послідовні кроки.

* Наочність і візуальна підтримка. Для дітей, яким складно утримувати усну інструкцію, корисними є фотографії, піктограми, предметні зразки, картки-послідовності.

* Практична спрямованість. Навичка формується насамперед через дію з реальними предметами, а не через словесне пояснення само по собі.

* Повторюваність і перенесення. Одну й ту саму дію потрібно закріплювати у різних, але зрозумілих дитині ситуаціях, щоб вона могла застосувати набуте вміння не лише під час спеціально організованого заняття, а й у повсякденні.

* Позитивне підкріплення. Варто фіксувати навіть невеликий прогрес, підтримувати ініціативу та не замінювати самостійні дії дитини діями дорослого лише через бажання швидше завершити режимний момент.

Результативність роботи доцільно визначати не лише за правильністю виконання окремої дії, а й за здатністю дитини застосовувати набуту навичку у різних повсякденних ситуаціях. Важливими показниками є зменшення потреби в допомозі дорослого, поява ініціативи, перенесення сформованого способу дії в нову ситуацію та використання доступних засобів комунікації для звернення по допомогу.

4. Практичні напрями роботи у закладі дошкільної освіти

* Самообслуговування та гігієна: миття рук, користування рушником, серветкою, гребінцем, зубною щіткою; дотримання послідовності дій.

* Культура харчування: правильне користування ложкою, виделкою та чашкою, охайність за столом, прохання про допомогу, дотримання простих правил безпеки.

* Одяг і взуття: розпізнавання власних речей, вибір одягу відповідно до ситуації, виконання доступних операцій із застібками, складання одягу.

* Порядок і праця: складання іграшок, упорядкування робочого місця, поливання рослин, прості доручення, участь у підготовці до спільної діяльності.

* Соціальна взаємодія: привітання, звернення до дорослого або однолітка, прохання, подяка, очікування своєї черги, спільне виконання нескладної справи.

* Безпека: розпізнавання небезпечних предметів і ситуацій, виконання коротких інструкцій дорослого, звернення по допомогу.

5. Ігрові та практичні технології

Для дошкільників особливо продуктивними є сюжетно-рольові та практичні ігри: «Сім’я», «Супермаркет», «Поліклініка», «Їдальня», «Перукарня», «Готуємося до прогулянки», «Бібліотека», «Прибираємо ігрову кімнату» тощо. Їх цінність полягає в можливості безпечно моделювати соціально-побутові ситуації, багаторазово повторювати потрібні дії та вправлятися у спілкуванні.

Корисними є також тренувальні станції: застібання липучок і ґудзиків, складання речей за зразком, сортування предметів, сервірування столу, упорядкування іграшок. У роботі з дитиною з ООП важливо зберігати ігровий характер діяльності, короткість інструкції та доступний темп.

Особливо важливим є перенесення сформованої навички з організованої діяльності у реальні життєві ситуації. Якщо дитина навчилася мити руки за візуальною послідовністю під час спеціально організованої вправи, наступним кроком має бути її самостійне використання перед прийомом їжі, після прогулянки чи відвідування санвузла. Саме так окреме вміння поступово перетворюється на життєву навичку.

6. Взаємодія з родиною

Закріплення соціально-побутових навичок потребує узгодженості вимог закладу дошкільної освіти та родини. Батькам доцільно пояснювати не лише те, «що» потрібно зробити, а й «як» допомогти дитині зробити це самостійно: дати достатньо часу, використати зрозумілу підказку, за потреби розділити дію на кроки та поступово зменшувати допомогу. Важливо уникати надмірної опіки, але водночас враховувати реальні можливості дитини та рекомендації фахівців команди психолого-педагогічного супроводу.

Висновки

Формування соціально-побутових навичок у дошкільників з ООП не є окремим вузьким завданням, а складовою цілісного розвитку дитини. Корекційно-розвиткова робота набуває найбільшої практичної цінності тоді, коли інтегрується у щоденне життя групи у закладі дошкільної освіти та підтримується родиною в

сімейному середовищі. Поетапність, наочність, практична спрямованість, повторення, позитивне підкріплення та поступове зменшення допомоги дорослого створюють умови для зростання самостійності дитини, її участі у спільній діяльності та більш упевненого орієнтування у соціально-побутовому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX.
2. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.
3. Щодо організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами : лист Міністерства освіти і науки України від 18.08.2025 № 1/17201-25.
4. Щодо організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах : лист Міністерства освіти і науки України від 08.09.2025 № 1/18593-25.. МОН України. Методичні рекомендації щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2026/2027 навчальному році: лист від 17.08.2026 № 1/17680-26.
5. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів. Платформа розвитку дошкільнят «НУМО».
6. 6.Чеботарьова О. Дошкільна освіта дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичне забезпечення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. № 2(25). С. 284–300.
7. 7. Калініна Т., Яцинік А. Основні засади формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту. Журнал соціальної та практичної психології. 2025. № 5(2).

***Гуйван Світлана**,*
асистент вихователя
закладу дошкільної
освіти № 33 «Джерельце»
Хмельницької міської ради
Хмельницької області,

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ТА МОДИФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ЗМІСТУ ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

***Анотація.** У статті висвітлено інноваційні методичні підходи до адаптації та модифікації освітнього змісту для дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи ЗДО. Проаналізовано нормативно-правову базу та практичні механізми проєктування індивідуальної освітньої траєкторії в контексті вимог оновленого Базового компонента дошкільної освіти. Розкрито практичні кейси реалізації в роботі інтегрованої STREAM-технології, засобів додаткової та альтернативної комунікації (АДК), схем-моделей та візуальних карт дій.*

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, адаптація, модифікація, старший дошкільний вік, альтернативна комунікація (АДК), STREAM-технологія, схеми-моделі, індивідуальна програма розвитку.*

Вступ. Трансформаційні процеси в системі дошкільної освіти України, що відбуваються в умовах безпекових викликів, воєнного стану, цифровізації та стратегічного оновлення нормативно-правової бази, вимагають від педагогічних

працівників гнучкості, високого рівня професійної компетентності та володіння новітніми освітніми технологіями. Національна освітня політика чітко орієнтована на забезпечення безумовного права кожної дитини на якісну, доступну та безпечну освіту в інклюзивному середовищі. Такі засади обґрунтовано в Законі України «Про освіту», Законі України «Про дошкільну освіту» [2], Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти [4], а також у Державному стандарті дошкільної освіти – Базовому компоненті дошкільної освіти [1].

Інклюзивне освітнє середовище має забезпечувати індивідуалізацію освітнього процесу – ІПР, адаптацію та модифікацію змісту, методів і засобів навчання. На сьогодні особливої уваги потребують і діти з числа внутрішньо переміщених осіб, діти, які пережили травматичний досвід, і діти з ООП. Тому інклюзивне освітнє середовище має усувати бар'єри не лише у фізичній доступності, а й у навчанні, комунікації, соціальній взаємодії та участі в житті групи.

Інклюзивна освіта в ЗДО – це обов'язкове створення інклюзивних груп, запровадження п'яти рівнів підтримки, індивідуальні програми розвитку та наявність асистентів вихователів. Усе це гарантує більш адресну й якісну допомогу. Для батьків це означає чіткіші правила й більше впевненості в доступності дошкільної освіти, а для закладів – підвищені вимоги до організації середовища й ресурсного забезпечення інклюзивної освіти в ЗДО. Головна мета змін – зробити дошкільну освіту по-справжньому інклюзивною, доступною та безпечною для кожної дитини.

Відповідно до інструктивно-методичних рекомендацій МОН на 2026/2027 навчальний рік пріоритетними акцентами є: робота з дітьми з ООП та іншими дітьми, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі; застосування адаптації, модифікації й розумне пристосування відповідно до індивідуальних освітніх потреб дитини; реалізація принципів універсального дизайну в освіті під час організації освітнього процесу; забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісної дошкільної освіти та створення безбар'єрного освітнього середовища.

Дітям з особливими освітніми потребами дошкільного віку гарантоване законом право здобувати освіту в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Тож важливо створювати середовище, адаптоване до потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Відвідування дитиною інклюзивної групи ЗДО допомагає розкрити її потенціал, досягти успіху в житті; здобути знання в колективі однолітків; сприяє розвитку соціальних навичок, дружніх стосунків з однолітками; формує самоповагу, почуття власної гідності, впевненості у власних силах. Потрібно враховувати рівень розвитку й життєвий досвід дитини, зокрема застосовувати в роботі відомі дитині предмети й ситуації, давати їй змогу спілкуватися, реагувати на ситуацію в доступній їй формі.

Старший дошкільний вік – це сенситивний період для формування базових компетентностей, психологічної та практичної готовності до школи, розвитку самостійності та соціально-емоційного інтелекту. Наявність у дитини ООП (зокрема порушень мовленнєвого розвитку, затримки психічного розвитку, розладів аутистичного спектра, сенсорних чи моторних труднощів) вимагає гнучкого коригування стандартного програмового матеріалу.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває здійснення обґрунтованої, технологічно точної адаптації та модифікації освітнього змісту. Застосування прогресивних педагогічних моделей, таких як додаткова та альтернативна комунікація (АДК), інтегрована STREAM-технологія та наочно-схематичне моделювання, дають можливість створити безбар'єрне освітнє середовище.

Метою статті є науково-методичне обґрунтування та систематизація практичного досвіду адаптації та модифікації освітнього змісту для старших дошкільників з ООП в інклюзивній групі.

Основна частина. Понятійно-термінологічна чіткість є фундаментом для побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини в ЗДО. Відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти [4] освітній процес для дітей з ООП характеризується двома ключовими механізмами: адаптацією та модифікацією. Стратегією модифікації та адаптації є спрощення програми.

Адаптація – це зміна способів презентування освітнього матеріалу, організації освітнього середовища, форм та методів взаємодії, засобів навчання без зміни рівня складності та кінцевого обсягу вимог програмового змісту.

Під час адаптації відбувається зміна форм охоплення освітнього матеріалу через адаптацію підходів, методів, засобів навчання, однак зміст навчання залишається незмінним. Зокрема, варто використовувати додатковий наочний матеріал великого формату та кольорові знаки (картки, інструкції, картинки-підказки, відео), покрокові інструкції та переформулювання запропонованого до виконання завдання; засоби перевірки засвоєних знань та навичок відповідно до індивідуальної потреби дитини; складне для засвоєння завдання поділити на декілька більш простих. Потрібно унаочнювати вербальну інформацію. Інколи дитині складно осягнути почуте. Тож варто використовувати ілюстрації або схематичні зображення, які допоможуть зрозуміти сенс озвученого.



Модифікація – це якісна або кількісна трансформація освітнього матеріалу, яка передбачає спрощення, скорочення або зміну цілей навчання відповідно до психофізичних і пізнавальних можливостей дитини з ООП.

Модифікація освітніх завдань дає змогу змінити, спростити зміст програми, навчального матеріалу, складність освітнього завдання, вилучити частину тем відповідно до потреб кожної дитини; запропонувати альтернативне завдання зі збереженням тематики; використання картинок-підказок щодо виконання завдання.



Рішення про застосування адаптації чи модифікації приймається Командою психолого-педагогічного супроводу на основі висновку ІРЦ та фіксується в Індивідуальній програмі розвитку (ІПР). Успішність підбору таких інструментів напряму залежить від системного партнерства педагогів з батьками дитини. Синхронізація підходів між закладом дошкільної освіти та родинами забезпечує єдність вимог, полегшує адаптаційний період дитини та закріплює вироблені навички в різних життєвих середовищах.

Для чіткого розмежування цих інструментів у практичній діяльності асистента вихователя систематизовано їхні ключові характеристики в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз адаптації та модифікації освітнього змісту

Критерій порівняння	Адаптація освітнього змісту	Модифікація освітнього змісту
Мета застосування	Забезпечення доступу до стандартного програмового матеріалу без зміни його складності.	Траєкторія навчання відповідно до індивідуальних можливостей зі зміною складності.
Зміст та обсяг програми	Залишається без змін (відповідає віковим вимогам Базового компонента).	Змінюється, спрощується або скорочується (формуються модифіковані цілі).
Способи презентування матеріалу	Зміна каналу сприйняття (візуалізація, АДК, аудіо, тактильні матеріали).	Зміна рівня абстракції (перехід від логічних концепцій до конструювання/сенсорики).
Оцінювання результатів	За загальними критеріями програми для старшої групи, але з урахуванням асистентських засобів.	За індивідуальними критеріями, визначеними в Індивідуальній програмі розвитку (ІПР).
Основні інструменти	Картки PECS, мнемодоріжки, затискачі, укрупнені шрифти, повторення інструкцій.	Зменшення кількості об’єктів для лічби, вилучення складних абстрактних понять.

Розглянемо докладніше методичні засади та інноваційні інструменти реалізації цих процесів у різних освітніх напрямах.

Використання засобів додаткової й альтернативної комунікації (АДК) та схем-моделей

Для старших дошкільників з мовленнєвими порушеннями, розладами аутистичного спектра чи затримкою мовленнєвого розвитку традиційне словесне пояснення часто стає бар’єром. Застосування засобів АДК (система карт та символів PECS, піктограми, візуальні плани дій, розклади) є яскравим прикладом адаптації сприйняття інформації.

АДК вирішує два завдання:

Рецептивне – допомагає дитині зрозуміти вимоги дорослого, структуру дня та послідовність завдань.

Експресивне – дає дитині змогу висловити свої потреби, зробити вибір, відповісти на запитання без використання усного мовлення.

Паралельно з АДК ефективно застосовується методика схем-моделей (наочно-моделювальне навчання). У старшому дошкільному віці мислення дитини поступово переходить від наочно-дійового до наочно-образного та елементів логічного, тому наочна схема стає «зовнішнім каркасом» для розвитку внутрішнього мовлення й мислення.

Приклад 1. Адаптація в освітньому напрямі «Мовлення дитини» (лексико-граматична робота). Заняття зі складання описової розповіді про осінній ліс за картиною.

Труднощі дитини з ООП (з важкими порушеннями мовлення / ЗПР). Дитина не може утримати в пам'яті послідовність розповіді, плутає граматичні конструкції, має низький словесний запас.

Механізм адаптації такий: вихователь працює з усією групою, а асистент вихователя надає дитині з ООП спеціально розроблену схему-модель (мнемодоріжку) або картки АДК («Небо» «Сонце» «Дерева/листя» «Тварини восени»).

Зосереджуємо увагу дитини на картку-підказку, стимулюючи її виголошувати окремі слова або показувати відповідну картку АДК. Дитина бере участь у спільному занятті, досягає мети напряму (опис картини) завдяки використанню засобів наочності та адаптованих підказок.



Приклад 2. Адаптація соціально-поведінкового простору за допомогою PECS. Перехід від вільної ігрової діяльності до організованого заняття або підготовки до прогулянки.

Труднощі дитини з ООП (з РАС): дезорієнтація, сенсорний дефіцит, виникнення тривожності або небажаної поведінки під час зміни видів діяльності.

Механізм адаптації: використання індивідуальної візуальної картки «СПОЧАТКУ – ПОТІМ» та соціальних історій; показу картки: «СПОЧАТКУ скласти іграшки, ПОТІМ – час заняття» чи «СПОЧАТКУ одягаємося, ПОТІМ – прогулянка». Це знімає тривожність, формує алгоритм дій і забезпечує комфортне входження в груповий ритм.

Інтеграція STREAM-технологій в інклюзивну практику

STREAM-освіта є одним із найсучасніших напрямів розвитку пізнавальної активності старших дошкільників. Проте для дітей з ООП виконання інтегрованих STREAM-завдань часто потребує поєднання адаптації та модифікації.

Наприклад, адаптація та модифікація в STREAM-проєкті «Мости та споруди» (інженерія + математика).

Завдання для всієї групи: дослідити міцність різних матеріалів (папір, картон, дерев'яні блоки), створити макет мосту за кресленням-схемою та виміряти його довжину й вантажопідйомність умовними мірками або лінійкою.

Варіант адаптації (для дитини з порушеннями опорно-рухового апарату або дрібної моторики). Дитина працює над тим самим проєктом і виконує ті ж математичні завдання, що й однолітки.

Методична адаптація така: надаємо укрупнені будівельні блоки з фіксаторами, затискачі для паперу, нековзкі килимки під робочу поверхню. Асистент виконує функцію «допоміжних рук» за вказівкою дитини, не вирішуючи інтелектуальну задачу за неї.

Варіант модифікації (для дитини з вираженими інтелектуальними порушеннями або тяжкою ЗПР): оскільки дитина не спроможна оперувати поняттями «вантажопідйомність» чи «креслення в масштабі», цілі програми спрощуються. Замість інженерного розрахунку мосту дитині пропонується просте сенсорне конструювання: побудувати доріжку або башту з 3-4 великих блоків однакового кольору за зразком та зіставити їх за величиною («великий – маленький»).

Організація адаптивного сенсорно-розвантажувального середовища

Важливий складник інклюзивного освітнього середовища – ресурсний осередок. Його створюють для забезпечення індивідуалізованої підтримки дітей відповідно до їхніх освітніх потреб. Осередок може функціонувати як окремий простір у групі, де проводять індивідуальні й підгрупові заняття, розвивають сенсорний досвід, комунікативні навички й навички самообслуговування, дрібної і великої моторики, емоційної саморегуляції, самостійності та соціальної взаємодії. Під час організації такого простору доцільно використовувати візуальне позначення осередків діяльності, інструкцій і таймерів тощо. Наповнювати ресурсний осередок необхідно з урахуванням ІПР та висновків ІРЦ. Можна використовувати сенсорне обладнання, засоби альтернативної та додаткової комунікації, адаптовані дидактичні матеріали, спеціальні меблі, технічні засоби навчання, а також матеріали для розвитку мовлення, моторики, пізнавальних процесів і соціальної взаємодії. Ресурсний осередок потрібно використовувати не ізольовано, а як ресурс для організації освітнього процесу всієї групи, забезпечуючи участь кожної дитини в спільній діяльності із дотриманням принципів універсального дизайну і розумного пристосування.

Сучасні виклики (повітряні тривоги, перебування в укриттях, загальне стресове тло) суттєво впливають на нервову систему дітей, особливо дітей з ООП. Адаптація освітнього середовища передбачає створення умов для збереження ментального здоров’я та психоемоційного перезавантаження.

Осередки сенсорного відновлення («Куточки спокою») важливі в освітньому процесі, зокрема облаштування в групі або укритті мобільного осередку з м’якими пуфами, обтяженими пледами, сенсорними іграшками (тактильні мішечки, антистресові м’ячі). Розробка наочних карток дій під час тривоги («Чуємо сирену» «Беремо тривожний рюкзачок» «Спокійно йдемо в укриття»). Це перетворює екстремальну ситуацію на зрозумілий, передбачуваний алгоритм дій для дитини з ООП.

Висновки. Адаптація та модифікація освітнього змісту є ключовими методичними інструментами забезпечення інклюзивного простору в старшому дошкільному віці. Упровадження засобів додаткової та альтернативної комунікації (АДК), схем-моделей, елементів STREAM-технологій у поєднанні з адаптацією освітнього середовища дає можливість дитині з особливими освітніми потребами успішно соціалізуватися, засвоювати доступний освітній матеріал та розвивати свій особистісний потенціал.

У роботі з дітьми з ООП доцільно спиратися на сильні сторони дитини. Дошкільники з ООП активні, швидкі, жваві, безпосередні. Треба вміти бачити їхні переваги, заохочувати їх за досягнення, хвалити, висловлювати свою симпатію. Також необхідно враховувати підвищену потребу дитини з ООП в русі та перемиканні уваги, а саме організовувати режим так, щоб дитина мала змогу не рідше ніж раз у пів години знизити статичне та психоемоційне напруження.

Окрім того, важливим інструментом корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП є спеціально організовані ігрові вправи (стоп-ігри, ігри з правилами, ігри за зразком, рухливі та пошукові ігри), які сприяють розвитку довільної уваги, концентрації та емоційно-вольової саморегуляції дошкільників.

Оновлений Порядок інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти значно розширює можливості для дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин.

Важливо забезпечити трансформування інклюзивної групи на безбар'єрний, безпечний та розвивальний простір рівних можливостей, де кожна дитина буде почуватися успішною, а отже, правильно організувати освітній процес, дбаючи про його якість та безпеку дітей.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Київ, 2021. 38 с.
2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 р. № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20 (дата звернення: 10.09.2026).
3. Компанець Н. М. Асистент вихователя в інклюзивній групі: навчально-методичний посібник. Київ: Оріон, 2021. 160 с.
4. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 р. № 530 (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF (дата звернення: 12.09.2026).
5. Чеботарьова О. В., Блеч Г. О. Адаптація та модифікація навчального матеріалу для дітей з інтелектуальними та тяжкими порушеннями розвитку. *Інклюзивна освіта: теорія та практика*. 2023. № 4. С. 112-125.

Деревчук Марія,
вихователь ЗДО №7 «Золотий ключик»
м. Старокостянтинів
Хмельницької області

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ТА СЕНСОРИКИ У ДІТЕЙ РАННЬОГО І МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація: *У тезах зібрані методичні рекомендації та практичний матеріал, щодо розвитку у дітей сенсорики та дрібної моторики . Включено теоретичну інформацію, та практичні поради спрямовані на розвиток сенсорики та дрібної моторики. У стислій формі, подано етапи роботи з розвитку тактильної чутливості у дітей з особливими освітніми потребами.*

Ключові слова*: всебічний розвиток дитини, сенсорні відчуття, дрібна моторика, робота з дітьми з ООП*

"Розум у дитини знаходиться на кінчиках її пальців" – справедливо стверджував В.О. Сухомлинський. Деякі спеціалісти наголошують, що хороша моторика рук зараз – це відмінна увага, пам`ять і уява в майбутньому.

Моторний розвиток дитини сприятливо впливає на загальні навички. Це обумовлено тим, що в процесі взаємодії кількох систем відбувається швидке оформлення зв'язків між нейронами.

Залучені наступні сфери:

1. Уява. Активна уява сприятиме розвитку креативності та просторового мислення.
2. Розвиток мовлення. Нервові імпульси, що надходять у мозок при обмацуванні предметів, стимулюють сусідні центри. До них відноситься й мовленнєвий.
3. Здатність планувати. Взаємодія з предметами вчить дітей оцінювати наслідки своїх дій. Дитина починає продумувати, що їй потрібно зробити для досягнення результату.
4. Посидючість. Завдяки вправам і заняттям діти стають більш терплячими. Їм легше сконцентруватися на поставленому завданні.
5. Пам'ять. Після тренувань діти швидше запам'ятовують візуальні образи.

Дрібна моторика пальців — критерій інтелектуального розвитку дитини. Для дітей молодшого віку вона визначає здатність до навчання. Вчені помітили, що немовлята з більш рухливими пальцями і впевненими рухами швидше вчаться говорити. Надалі в школі у таких дітей оцінки краще, ніж у інших.

Дошкільне дитинство – короткий, але важливий період становлення особистості. У ці роки дитина здобуває першопочаткові знання про навколишнє життя, у неї починає формуватися певне відношення до людей, до праці, виробляються навички та звички правильної поведінки, формується характер. Також у цей період відбувається безперервний ріст і розвиток, які проявляються в кількісних і якісних змінах, які відбуваються в організмі дитини. До останніх слід віднести функціональну і морфологічну диференціацію всіх органів і тканин, їх структурну перебудову.

Формування рухів, моторики дитини **–** один із найважливіших компонентів її фізичного розвитку. Почуття радості, відчуття самостійності залишаються головними в мотивації фізичної активності дітей. Як відомо, фізичний розвиток дитини вцілому і його моторний розвиток зокрема тісно пов'язаний із станом всієї нервово-психічної діяльності. Тому дуже важливо розпочати корекційну роботу якомога раніше, не пропустити вік, коли нервова система є найбільш пластичною. Встановлено, що рухова система впливає на весь організм, але особливо на діяльність мозку, на його функціональний стан. Відзначають важливу роль рухової активності в своєчасному мовленнєвому і психофізичному розвитку дитини. М.М.Кольцовою доведено стимулюючий вплив рухів пальців рук на дозрівання центральної нервової системи, одним із проявів якого є прискорений розвиток мовлення.

Рухи пальців і кистей рук дитини мають особливий розвиваючий вплив. Недосконаліть дрібної моторики рук, недостатня координація кистей і пальців рук проявляється у відсутності або недостатній сформованості навичок самообслуговування, наприклад, коли діти одягають і знімають одяг, застібають і розстібають ґудзики, гачки, зашнуровують і розшнуровують взуття, зав'язують і розв'язують стрічки, шнурки, користуються столовими приборами і т.д. Сенсорно-моторний розвиток один з ведучих факторів розвитку дитини. Активна взаємодія його з оточуючим середовищем (перцептивна, кінестетична, просторова та ін.) формує систему сприймання. В.О.Сухомлинський писав, що «витоки здібностей і обдарувань дітей - на кінчиках їхніх пальців.» Щоб розвинути дрібну моторику у дошкільнят потрібно активно залучати дітей до ігор з крупами, з прищіпками, піском, водою шнурівками, природним матеріалом, намистом, ґудзиками; роботою з папером; пластиліном, олівцями, лічильними паличками. Залучати дітей до інсценізації казок у ляльковому театрі, пальчикові ігри. Також ефективний вплив має ігровий самомасаж кистей рук.

Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємопов'язані сторони засвоєння уявлень про різноманітні властивості предметів і явищ та оволодіння новими діями, які дають змогу повніше та більш диференційовано

сприймати світ. Поступове ознайомлення дітей з різними видами сенсорних еталонів та їх систематизація - одне з найважливіших завдань сенсорного виховання дошкільників. Саме у дошкільному віці відбувається зниження порогів чутливості (зорової, слухової та ін.). Зростає гострота зору, спроможність розрізняти відтінки кольорів, розвивається звуковисотний та фонематичний слух, відчуття дотику тощо. Усі ці зміни є наслідком того, що дитина оволодіває новими способами сприймання, які мають забезпечити обстеження предметів та явищ дійсності, їх різноманітних властивостей та взаємозв'язків.

На початку дошкільного віку процес зорового сприймання здійснюється на основі вказівних жестів дитини. Вона показує послідовно всі предмети і таким чином знаходить той, який шукає. Потім необхідність у такій опорі відпадає, її замінює слово, яким вона констатує та закріплює результати своїх пошуків. І лише до кінця дошкільного віку сприймання стає своєрідною дією, яка внутрішньо регулюється. У розвитку сприймань дошкільників провідне значення набуває мовлення дітей. Називаючи ті чи інші якості або ознаки предметів, дитина тим самим виділяє іх; називаючи предмети, вона відділяє предмет один від одного; визначаючи в мовленні їх стан або дію, дитина осмислює реальні відношення між предметами. Збагачення дитячого мовлення словами – назвами якостей, ознак, станів предметів та відношень між ними – є важливим фактором розвитку цілеспрямованого, осмисленого сприймання.

До засобів реалізації сенсорного розвитку належать: дидактичні ігри та вправи, спостереження та екскурсії, сюжетно-рольові ігри, пошуково-дослідницька діяльність.

Організація освітньої діяльності з використанням сенсорних ігор для корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Одним із напрямів підвищення якості корекційної освіти дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) є виявлення їхніх особистих ресурсів, включно з неушкодженими сенсорними системами. Адже за допомогою тактильних відчуттів, разом із зоровими, слуховими та смаковими відчуттями, дитина сприймає навколишній світ. Існує безліч ігор та вправ, які допомагають дитині з особливими освітніми потребами вдосконалювати тактильну чутливість всього тіла та чутливість пальчиків.

Основними завданнями ігор-вправ з розвитку тактильних відчуттів є:

покращення усвідомлення дитини дошкільного віку самої себе через тактильні відчуття; спонукання до висловлювання почуттів *(вербальний/не вербальний спосіб),* які викликає зіткнення з різними матеріалами та поверхнями; розширення досвіду тактильного сприйняття дитиною об'єктів найближчого оточення; розвиток умінь диференціювати відчутні відчуття; розвиток в дітей вміння висловлювати свій емоційний стан, почуття через зіткнення. Вся робота з розвитку тактильної чутливості у дітей з особливими освітніми потребами проводиться у кілька етапів, кожен з яких характеризується поступовим ускладненням, як самого процесу, так і словесного позначення якості та властивості предмета, його основної ознаки.

На першому етапі робота починається з визначення зон шкірної чутливості тіла дошкільника та привчання дітей до позитивного реагування на певні подразники. Прийоми стимулювання: засипання тіла кульками; обплутування тіла стрічками; погладжування різних частин тіла; потиск рук; дотик теплою грілкою до різних частин тіла; ритмічне поплескування.

На другому етапі педагог починає торкатися предметами різної фактури до різних частин тіла дитини: поглажування ваткою чи м'якою іграшкою доступних частин тіла (щік, шиї, долонь, пальців, рук, ніг); поглажування, використовуючи гіпотермію та гіпертермію (марлею, серветкою, змоченою в холодній та теплій воді, гумовою грушею, іграшкою, грілкою); поглажування поролоном, щіткою, щільною тканиною; прокочування по руках, ногах, передпліччях повстяних, гумових та пластмасових

м'ячів (кульок); обдування оголених частин тіла феном, обмахування віялом; розтирання кистей рук, стоп, кожного пальця рук і ніг; масування тіла хутром, вовняним клаптиком, щіткою, іграшкою, що звучить.

На третьому етапі педагог спонукає виконувати поєднані (спільні) дії з обстеження різних предметів. Руки педагога виконують напрямні дії: проведення руками дитини на поверхні обстежуваного предмета (у руці педагога рука дитини); вправу в спільному стисканні поролонових іграшок; спільне стискання гумових м'ячів, гумових іграшок ;використовуючи в'язану рукавичку з нашитими ґудзиками різної величини та форми, спонукання дитини обмацувати пальці з ґудзиками; вправляти дитину в утримуванні невеликої іграшки однією рукою, маніпулювання нею; вправляти утриманні іграшки двома руками.

На четвертому етапі педагог спонукає дитину виконувати напівсполучені, потім самостійні дії з предметами: вправа обмацування предметів однією, потім двома руками; обстеження предметів з допомогою рота; вправу дітей на утримування предметів руками; формування вміння маніпулювання предметами: трясти, штовхати, відкидати, перекладати з рук в руку; спонукати грати з папером; спонукати грати з клаптиками тканини; спонукати грати з предметами різної фактури.

Досягнення мети сенсорного виховання дітей з ООП відбувається завдяки:

формуванню орієнтувально-пошукової діяльності (вміння виокремлювати, порівнювати, об'єднувати предмети в групи); ознайомленню дітей з сенсорними еталонами (форми, кольору, розміру), з розмаїттям звуків, фактур, смаків, температур та ін.; поєднанню сенсорного досвіду дитини зі словом, яке позначає те, що сприймається, допомагає закріпити в уявленні образи предметів, що робить їх більш чіткими, систематизованими та узагальненими.

Відчуття і сприймання у дітей з ООП формуються із затримкою у часі, своєрідно, із великою кількістю типових та нетипових особливостей. Недоліки становлення відчуттів та сприймання зумовлені особливостями психофізичного розвитку дітей з ООП (недосконалий розвиток уваги, уявлень, пам’яті, мовлення, мислення, предметної діяльності тощо).

Тому спеціальне навчання у дошкільному віці дітей з особливими освітніми потребами забезпечує той базис, що постійно має розвиватися і вдосконалюватися протягом усіх років навчання і виховання дитини дошкільного віку в практичних і продуктивних видах дитячої діяльності.

Отже щоб розвинути дрібну моторику та сенсорику потрібно всебічно розвивати дитину її сприймання навколишнього світу, залучати дітей до різних видів діяльності, систематично виконувати та повторювати різні пальчикові ігри, допомогти дитині зрозуміти що вона «бачить» та «відчуває».

Список використаних джерел:

1.Творча група: Деревчук М.М., Мацієвська М. О. Методичний посібник. Розвиток дрібної моторики та сенсорики у дітей раннього і молодшого дошкільного віку та дітей з особливими освітніми потребами. 2025р., 137с .

Дуплій Ганна,
асистент вихователя ЗДО "Берізка",
Городоцької ОТГ
Хмельницької області

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню актуальної для сучасної педагогічної проблеми – розгляду можливостей сенсорно-інтегративної терапії у розвитку дітей з РАС. Описано, які негативні наслідки можуть бути у разі розладів процесів сенсорної інтеграції та як сенсорно-інтегративна терапія може допомогти впоратися з ними, описаний надзвичайний розвитковий потенціал сенсорно-інтегративної терапії.*

Значення сенсорного розвитку полягає в тому, що він впорядковує розрізнені хаотичні уявлення дитини, отримані нею з навколишнього світу, він забезпечує засвоєння сенсорних еталонів. Проведення спеціально організованих сенсорних ігор з дитиною з РАС може відкрити нові можливості для її корекції. Звертається увага на те, що цей підхід є інноваційним для нашої країни.

Метою статті є висвітлення підходу терапії сенсорної інтеграції у розвитку дітей з РАС. Обґрунтовано застосування технологій сенсорно-інтегративної терапії для розвитку дітей з РАС.

Сенсорна інтеграція – це складний процес, який відіграє важливу роль у розвитку дітей. Цей механізм дозволяє дитині обробляти інформацію з різних джерел. Розуміння сенсорної інтеграції є важливим для батьків та спеціалістів у галузі реабілітації. Воно впливає на всі аспекти життя дитини із РАС. У цій статті ми розглянемо, що таке сенсорна інтеграція, які ознаки її порушень, а також які переваги вона може принести дітям. Ми розглянемо, як батьки можуть підтримувати цей процес вдома для оптимального розвитку таких дітей.

Сенсорні здібності в науці розглядають як здібності, що виявляються у вигляді рівня сприйняття тих чи тих властивостей предметів, явищ об'єктивного світу або власних дій дитини. Розвиток сенсомоторики це формування сенсорних еталонів.

На основі означеного теоретичного положення в науковій площині сформувалися методологічні підходи до дослідження гнозису. У зв'язку з цим, заслуговує уваги думка Т. Скрипник, що – це пізнавальна діяльність, полімодальна інтеграція зорових, слухових відчуттів, нюхових, смакових [8, с. 24].

Вітчизняними науковцями описано формування гнозису у зв'язку з розвитком цілеспрямованої діяльності. Інший підхід запропонував О. Запорожець, стверджуючи, що рухова активність є основою виникнення предметного характеру гнозису. У дослідженнях Ж. Піаже та Б. Інельдера є твердження, що зоровий гнозис перебуває у постійному зв'язку з тактильно-кінестетичною перцепцією [2].

З огляду на свою серйозність ці проблеми потребують пояснення. У більшості людей сенсорна інтеграція відбувається "автоматично", тому ми схильні сприймати її як щось зрозуміле [5, с. 78].

Спеціалісти, які не мають відповідної підготовки, не розпізнають порушення сенсорної інтеграції. У медичних навчальних закладах вивчають мозок, тому можна припустити, що лікарі знайомі з сенсорними порушеннями. Педіатри, сімейні лікарі та психіатри приділяють увагу іншим аспектам здоров'я. У батьків, які проводять зі своїми дітьми багато часу, більше шансів її помітити, але в них немає спеціальних знань про нервову систему.

Українська дослідниця мовлення дітей з РАС Н. В. Базима вказує, що продумана сенсорна організація середовища дозволяє уникнути вражень, що негативно впливають на взаємодію дитини з оточенням, і наповнити середовище стимулами, що спонукатимуть дитину до певних, запланованих батьками чи педагогом дій. Задля цього вчена рекомендує наявність організованого середовища для проведення корекційних впливів, таких як структурування режиму, часу та простору [1, с. 234].

Для першої робочої зони рекомендується окрема кімната, тому що робота у цій зоні передбачає прибирання після заняття. Здебільшого увагу дитини з РАС можна привернути за допомогою тактильності. Рекомендуються: тісто, глина, желе, крупи, бобові. Навіть якщо дитина може лише кружляти по кімнаті, чи просто кричить, велика вірогідність, що вона зверне увагу (хоча б замре), коли педагог почне сипати крупи на підлогу. Важливо завершувати ігри із сенсорними матеріалами певними діями, вкладаючи у них доступний для дитини сенс.

К. Д. Ушинський говорив, що мовлення дитини розташоване на кінчиках її пальців. Пальчиковий ігротренінг з природними матеріалами (горішки, шишки, каштани, жолуді, камінці, листочки, торбинки з крупами, пісок) можуть бути корисними для розвитку тактильного сприймання і стимулювати розвиток центральної нервової системи. Окрім цього, розвиток дрібної моторики, злагодження в роботі рук і очей – невід'ємний аспект у розвитку та корекції зору. Варто звернути увагу і на можливості музикотерапії, особливо важливою ланкою якої є формування сенсорного розвитку [6].

Проведення спеціально організованих сенсорних ігор з дитиною з РАС відкриває нові можливості для встановлення контакту з нею. Світ предметів є значущим для дитини з РАС, привертає її увагу.

Мета сенсорних ігор – створити емоційно позитивний настрій. Механізм проведення гри такий: дитина захоплюється новим, а отримане задоволення пов'язується у неї з образом дорослого. Це дає можливість розділити з дитиною позитивні емоції, надати дитині новий сенсорний досвід, отримати довіру дитини [15].

У науковому середовищі та спеціальній літературі зазначають, що нейронний процес – це впорядкований процес, що виконується нервовою системою. Фізичне середовище – це світ, у якому предмети рухаються, важкі предмети складно зрушити з місця, дві речі не можуть знаходитися одночасно в тому самому місці, гострі предмети ріжуть.

Фізична взаємодія – це взаємовідносини, що підпорядковуються законам фізики. Дитина, яка читає книгу, взаємодіє з нею і фізично, і розумово. Фізична взаємодія полягає у тому, що вона тримає книгу, не даючи їй впасти, спрямовує погляд на рядки і фіксує в мозку наявність темних знаків на білому фоні. Розумова активність дитини полягає в перетворенні цих знаків на склади, слова та речення.

Сенсорна інтеграція становить упорядкування відчуттів, які потім будуть використані. Відчуття дають нам інформацію про фізичний стан нашого тіла та навколишнього середовища. Кожну секунду до нашого мозку надходять частинки сенсорної інформації – від усього тіла. Ми маємо також орган чуття, який фіксує переміщення нашого тіла відносно землі [2].

Сенсорна інтеграція

- є несвідомим процесом, що відбувається у головному мозку;
- організовує інформацію, отриману за допомогою органів чуття;
- надає певного значення тому, що ми відчуваємо, обираючи те, на чому варто сконцентруватися;
- дозволяє обдумано діяти та реагувати на ситуацію.

Якщо сенсорні процеси не впорядковані, наситити мозок неможливо. Сенсорна інтеграція збирає в мозку цілісну "мозаїку" з фрагментів. Найхарактернішими є відчуття.

Ми сприймаємо наше тіло, інших людей і предмети завдяки тому, що мозок інтегрує сенсорні імпульси у значущі форми. Коли ми дивимося на апельсин, наш мозок інтегрує відчуття, отримані від очей, і ми сприймаємо колір. Коли ми торкаємося апельсина, відчуття, отримані від наших пальців та рук, інтегруються, і завдяки цьому ми дізнаємося, що зовні шкірка у апельсина груба [3, с. 82].

Сенсорна інтеграція починається ще в утробі матері. Для того щоб немовля навчилося повзати і вставати ще в утробі матері материнського тіла в мозку дитини має розвиватися багато сенсорних інтеграцій.

Дитинство відіграє у сенсорній інтеграції головну роль, оскільки дитина організовує відчуття власного тіла та дії сили тяжіння. Читання вимагає складної інтеграції відчуттів, що надходять від очей, вух та м'язів шиї. У танцюристів добре розвинена інтеграція тілесних і вестибулярних відчуттів, завдяки чому їхні рухи стають граціозними. Робота художників залежить від інтеграції відчуттів, отриманих від очей та рук. Спокійні люди зазвичай мають хорошу інтеграцію нервової системи.

Більшості доводиться задовольнятися середнім рівнем сенсорної інтеграції. У генах людини закладено базовий рівень сенсорної інтеграції. Незважаючи на те що всі діти народжуються зі здатністю до інтеграції, їм все одно доводиться її розвивати, по-різному взаємодіючи з навколишнім світом. Найбільший потенціал для розвитку сенсорної інтеграції виникає під час адаптивної реакції.

Формування адаптивної реакції допомагає мозку самоорганізовуватися. Багато дорослих вважають це просто грою. Однак гра складається з низки адаптивних реакцій, які забезпечують сенсорну інтеграцію. Дитина, яка навчилася організовувати свою гру і через неї розвиває свої навички, з більшою ймовірністю навчиться також планувати своє навчання [5, с. 80].

До семи років мозок дитини працює як пристрій для обробки сенсорної інформації. Вона сприймає навколишній світ та предмети і робить висновки про них, ґрунтуючись на відчуттях. Маленькі діти не оперують абстрактними поняттями; вони зайняті тим, що сприймають речі та рухають своїм тілом відповідно до своїх відчуттів. Їхні адаптивні реакції мають м'язову чи рухову природу.

Якщо можливості мозку дитини інтегрувати сенсорну інформацію відповідають вимогам, які ставить перед нею навколишнє середовище, дитина реагуватиме на неї ефективно. Успішно виконуючи різноманітні завдання, дитина відчуває задоволення. Нам приносить адоволення організація відчуттів, та ще більше задоволення ми відчуваємо, коли наша адаптивна відповідь на ці відчуття виявляється більш зрілою, ніж раніше [7, с. 57].

Порушення сенсорної інтеграції. Ідеальної інтеграції чи її повної відсутності немає ні в кого. У життєрадісних, продуктивних людей із гарною координацією сенсорна інтеграція проходить успішніше, ніж в інших. В одних вона хороша, в інших – середня, у третіх – слабка. Коли мозок слабо інтегрує відчуття, це впливає на багато сфер життя людини. За оцінками фахівців, які вивчають порушення сенсорної інтеграції, за дослідженнями в США приблизно від 8 до 15% дітей погано поводяться і мають труднощі у навчанні через проблеми із сенсорною інтеграцією. Деякі діти зі слабкою сенсорною інтеграцією можуть нічим не відрізнятися від однолітків і мати середній рівень інтелекту.

Розлади сенсорної інтеграції не схожі на інші проблеми зі здоров'ям. Збій у сенсорній інтеграції вичленувати складніше. Лише добре підготовлений фахівець спроможний побачити ледь помітні відмінності у поведінці при хорошій та слабкій сенсорній інтеграції. Якщо проблема не є серйозною, батьки навіть її не усвідомлюють та не помічають доти, доки дитина не піде до школи і не зіткнеться із труднощами у засвоєнні навичок читання чи письма. Батьки, у яких є декілька дітей, або батьки з добре розвиненою інтуїцією можуть помітити, що з їхньою дитиною щось не так, проте їм важко сформулювати проблему.

У дошкільному віці у дітей із порушеннями сенсорної інтеграції бувають погано розвинені ігрові навички. Дитина не може інтегрувати інформацію, що надходить від її очей та вух, рук та тіла. Можна помітити, що вона не розуміє дій інших дітей. Вона може не обирати ті іграшки, які подобаються іншим дітям. Іграшки, що вимагають навичок маніпуляції, також можуть представляти для неї проблему. Вона частіше за однолітків ламає предмети та отримує пошкодження.

Затримка мовного розвитку може вже у ранньому віці сигналізувати про порушення роботи мозку. Деякі діти не чують співрозмовника, хоча зі слухом у них усе гаразд. Інші діти знають, що хочуть сказати, проте не справляються з артикуляцією та не можуть сформулювати свою думку.

Не отримуючи чітких сигналів від рук та очей, дитина не може розфарбовувати фігури, складати мозаїку, акуратно різати ножицями. Дитина справляється з такими завданнями гірше, ніж її однолітки, оскільки вони здаються їй незрозумілішими. Дорослим може здатися, що дитині нецікаво, але насправді у неї немає інтересу саме тому, що її відчуття та реакції на них не дають їй жодної інформації.

У деяких дітей немає організації тактильних відчуттів. Вони можуть сердитися, коли до них торкаються, або взагалі уникати будь-яких контактів, тримаючись осторонь людей. Слабка сенсорна інтеграція у багатьох дітей є причиною гіперактивності. Іноді дитину можуть дратувати світло або шум [7, с. 56].

Дитина з порушенням сенсорної інтеграції не може ані пояснити свої проблеми, ані зрозуміти те, що відбувається. Ані заохочення, ані покарання не допомагають мозку організувати відчуття. Дорослі лише ускладнюють проблему дитини, змушуючи її виконувати непосильні завдання та висуваючи до неї вимоги.

Потрапляючи у такі ситуації декілька років поспіль, дитина починає помічати, що вона відрізняється від інших. Відсутність батьківської підтримки загрожує формуванням у дитини низької самооцінки.

Порушення сенсорної інтеграції у кожної дитини виражається по-своєму. Батькам слід занепокоїтися, якщо подібних симптомів багато і вони проявляються майже постійно. Якщо в дитини є порушення сенсорної інтеграції, потрібна робота фахівці, яка має практичну підготовку у цій галузі.

Найкращу можливість сенсомоторної організації дають адаптивні реакції на відчуття. Адаптивна відповідь – це ситуація, під час якої людина реагує на те, що відбувається з її тілом або з навколишнім світом. Чуючи звук, ми повертаємо голову – подивитись, що відбувається. Хтось штовхає нас, і ми балансуємо, щоб відновити рівновагу і не впасти. У старшому віці одягання, гра також вимагають безлічі адаптивних реакцій.

Ми адаптуємося до відчуттів. Але перш ніж наше тіло зможе видати адаптивну відповідь, ми повинні організувати відчуття, отримані від нашого тіла. Ми можемо адаптуватися до ситуації лише у тому разі, якщо наш мозок знає, що це за ситуація. Якщо дитина демонструє адаптивні реакції, це свідчить про те, що її мозок організовує відчуття. Кожна адаптивна відповідь породжує нові відчуття. Добре організована адаптивна реакція додає порядку в роботу мозку. Щоб інтегрувати відчуття, дитині необхідно адаптуватися до них. Гойдаючись на гойдалці, дитина змінює положення свого тіла у відповідь на вестибулярні відчуття, і її рухи допомагають мозку упорядкувати ці відчуття.

Ніхто не в змозі дати адаптивну відповідь за дитину. Дітям від природи властиво отримувати задоволення від того, що змушує їх випробовувати нові відчуття та розвивати нові рухові функції.

Спостерігаючи за дитиною, яка їде на велосипеді, ви побачите, як сенсорний досвід викликає адаптивні реакції. Щоб утримати в стані рівноваги себе та велосипед,

необхідно відчувати дію сили тяжіння. Щойно центр ваги зміщується і дитина починає падати, її мозок інтегрує відчуття від падіння та формує адаптивну реакцію.

У цьому випадку адаптивна відповідь передбачає перерозподіл ваги тіла задля підтримки рівноваги. Якщо ця адаптивна реакція не відбувається, дитина впаде з велосипеда [2, с. 36].

У кожної дитини є внутрішнє прагнення розвивати сенсорну інтеграцію. Нам не доводиться змушувати її повзати, вставати чи кудись дертися. Поспостерігайте, як дитина вивчає навколишній світ у пошуку можливостей для свого розвитку. Без цього внутрішнього прагнення до сенсорної інтеграції ніхто із нас не зміг би розвиватися. Оскільки наше внутрішнє спонукання є таким сильним, ми сприймаємо більшість елементів сенсорної інтеграції як належне [4].

У процесі послідовного розвитку дитина використовує будь-який вид активності, щоб сформувати блоки, які потім ляжуть у фундамент більш складних етапів розвитку. Вона поєднує одні функції, щоб сформувати інші, більш упорядковані. Дитина багато разів повторює ті самі дії, шліфуючи таким чином кожен окремо взятий сенсорний елемент. Іноді, перш ніж спробувати щось нове, вона повертається до пройдених етапів. Блоки, що формують ходьбу, помітити легко: щоб навчитися сидіти, необхідно навчитися тримати голову прямо; щоб піти на двох ногах, треба навчитися повзати рачки. Відчуття теж розвиваються послідовно і блоками [6].

Ознаки порушення сенсорної інтеграції

Чутливість до світла, звуку та дотику: діти можуть сильно реагувати на яскраве світло, шум або дотики.

Порушення координації рухів: труднощі з точністю рухів.

Проблеми з концентрацією: труднощі зі збереженням уваги.

Розуміння цих ознак допомагає вчасно виявляти проблеми в сенсорному профілі дитини.

Сенсорна інтеграція включає в себе обробку інформації з різних систем: від зору і слуху до дотику і руху. Цей процес відбувається у мозку, де інформація інтегрується. У дітей із РАС може бути порушена ця здатність до ефективної обробки подразників.

Сенсорика грає важливу роль у реабілітації дітей з РАС. Вона може бути покращена за допомогою різних ***методик:***

Ігрові засоби, спеціально розроблені для стимулювання сенсорної інтеграції.

Рухові заняття та вправи можуть допомогти сенсорну інтеграцію.

Мистецтво може сприяти виразному мовленню у дітей із РАС.

Штатні та національні організації у США та Великій Британії рекомедують утручання на основі Applied Behavior Analysis (ABA) як перший вибір рекомендацій щодо оцінки та лікування РАС [9].

Нейрокогнітивна реабілітація у дітей із РАС (нейрофідбек) – метод корекції мозкової активності шляхом надання візуального про електроенцефалографічні параметри в режимі реального часу. Нейрофідбек-тренування можуть бути ефективними за супутньої дисрегуляції або порушень сну.

До корекційних методик у дітей із РАС належить сенсорна дієта. Це ретельно структурований індивідуальний план занять/процедур з дитиною, які їй необхідні, щоб набувати: здатність переносити незнайомі відчуття, тривожність, позбавлятися стереотипної та проблемної поведінки, бути зосередженою. Проведені дослідження українськими вченими (Т. Скрипник та ін., 2022) показали зв’язок між типом сенсорної дисфункції дітей із РАС та ступенем порушення мовлення.

Переваги сенсорної інтеграції для дітей із РАС:

Діти стають менш чутливими до подразників.

Допомога в зниженні агресивних реакцій.

Покращене спілкування.

Соціалізація.

Кілька порад для батьків:

Забезпечте вдома середовище з урахуванням потреб дитини.

Граєте в ігри, які стимулюють всі чутливі системи.

Спостерігайте за дитиною.

Консультуйтеся з фахівцями.

Висновок. Сенсорна інтеграція – це ключовий аспект розвитку дітей з РАС. Правильна підтримка може вплинути на якість життя дітей та їхніх сімей. Працюючи разом з фіхівцями та використовуючи ефективні методики, батьки можуть сприяти поліпшенню сенсорної інтеграції дитини.

Проблема дитячого РАС, як одного з пожиттєвих порушень психічного розвитку, є не тільки медичною, але й соціальною.

Отже, сенсорна інтеграція дає позитивну динаміку тому, що кожен фактор розвитку процесів (мислення, пам'ять, увага) впливає на фактори розвитку мовлення, комунікації, гри, рухових навичок, контакту зі світом, уяви і доповнює один одного – це комплексний метод навчання дошкільника.

Сенсорна інтеграція у роботі з дітьми дає щирокі можливості для розвитку мовлення та інших психічних функцій.

Сенсорна гіперчутливість у дітей – це мультифакторне явище, що охоплює поведінкові аспекти. Дані численних досліджень засвідчують, що сенсорні труднощі мають вплив на стан дитини, її поведінку, соціальну адаптацію. Вони здатні погіршувати якість життя не лише самої дитини, а й її родини, формуючи хронічний стрес. Водночас поява нейрофідбеку, індивідуалізованих сенсорних дієт відкриває нові можливості в роботі з такими дітьми.

Таким чином, інтеграція нейрофізіологічного підходу в практику є необхідною умовою для ефективної допомоги дітям із РАС і сенсорними порушеннями. Подальше розширення досліджень у цьому напрямі дасть змогу вийти на новий рівень індивідуалізованої нейротерапії.

Список використаних джерел:

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків : Вид-во "Ранок", ВГ "Кенгуру", 2018. 144 с. (Серія "Інклюзивна освіта").

2. Білан О. І. Заняття з сенсорного виховання дітей раннього віку. Львів : Проман, 2008. 48 с.

3. Білінець О. О. Розвиток сенсорного сприйняття у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю засобами дидактичних ігор і вправ. Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки : теорія і практика : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. (17 трав. 2018 р., м. Запоріжжя) / МОН України, Держ. наук. установа "Ін-т модернізації змісту освіти"; Департамент освіти і науки ЗОДА, КВНЗ "Хортиц. нац. навч.-реабілітац. акад." ЗОР ; за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя, 2018. С. 82-83.

4. Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. Дефектологія. № 3. 2003.

5. Вержиховська О. М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друкарня Рута", 2013. 372 с.

6. Вивчаємо новий Державний стандарт дошкільної освіти / ред. кол. журн. "Цифрова скарбничка вихователя". Експертус Освіта. 2025. URL: https://oplatforma.com.ua/article/18878-vyvchaiemo-novyi-derzhavnyi-standart-doshkilnoi-osvity

7. Гаяш О. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями

в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2015. 120 с.

8. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 4 (80). С. 24–31.

Дяков Інна,
старший викладач кафедри педагогіки
і психології дошкільної та початкової освіти
Хмельницького ОІППО ім.А.Назаренка

ЗАТРИМКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ: ПРИЧИНИ ТА ЕФЕКТИВНА ДОПОМОГА

Анотація *У статті розглядається проблема затримки мовленнєвого розвитку у дітей, визначено основні біологічні, нейророзвиткові, психологічні та середовищні чинники, що можуть впливати на формування мовлення. Окреслено особливості прояву мовленнєвих труднощів та їхній вплив на загальний розвиток і комунікативну взаємодію дитини. Обґрунтовано важливість індивідуалізованого підходу, системної взаємодії фахівців і батьків та створення сприятливого мовленнєвого середовища для підтримки комунікативного розвитку дитини.*

Ключові слова: *мовлення, комунікація, розвиток мовлення, затримка мовленнєвого розвитку, мовленнєві труднощі.*

Мовлення є одним із найважливіших показників розвитку дитини. За допомогою мовлення дитина пізнає навколишній світ, виражає власні потреби та емоції, встановлює контакти з дорослими й однолітками, бере участь у спільній діяльності. Саме тому, коли дитина говорить мало, використовує лише окремі слова або взагалі не використовує усне мовлення, викликає значне занепокоєння у батьків і педагогів.

Мовлення формується у взаємодії багатьох складових: слухового сприймання, розуміння зверненого мовлення, пізнавальної діяльності, психічних процесів, моторного розвитку (велика та дрібна моторика), соціальної взаємодії та комунікативної мотивації. Перші роки життя є особливо важливим періодом для формування мовленнєвих і комунікативних навичок. Але не всі батьки звертають на це свою увагу і, досить часто чекають, що дитина «розговориться» сама, чекають 3 років, 4 років, 5 років, але не всі діти до цього віку «розговорюються».

Для кожного сучасного педагога та фахівця є важливим не лише «скільки слів говорить дитина?», а значно ширше: «Як дитина комунікує, що вона розуміє, як взаємодіє з іншими та які саме компоненти мовленнєвого розвитку потребують підтримки?». Тому поняття «дитина не говорить» може описувати дуже різні ситуації. Одна дитина використовує жести, звуки, погляд і добре розуміє звернене мовлення, але має невеликий активний словник. Інша може мати труднощі не лише з говорінням, а й із розумінням мовлення. Третя дитина може мати окремі слова, але не використовувати їх для взаємодії з іншими.

Таким чином, необхідно розмежовувати мовлення, мову та комунікацію. Мовленнєві труднощі можуть стосуватися різних компонентів мовлення: розуміння мовлення, використання слів і речень, граматичного оформлення висловлювання, звуковимови, плавності мовлення, соціального використання мови тощо.

Поняття «затримка мовлення» є досить широким та неоднозначним, і тому важливо визначити основні причини, чому дитина не говорить або мало говорить. Для цього потрібно зібрати необхідний анамнез, провести діагностику відповідно до віку

дитини, при потребі пройти відповідні обстеження у лікарів та правильно спланувати корекційний маршрут для конкретної дитини.

Виділяють такі фактори: біологічні, нейророзвиткові, психологічні та середовищні. Розглянемо їх.

До біологічних факторів відносять такі фактори, які можуть впливати на розвиток нервової системи та мовленнєвих функцій ще до народження, під час пологів або в ранньому віці. До них належать: ускладнення перебігу вагітності, внутрішньоутробні інфекції, вплив несприятливих факторів на плід, недоношеність та низька маса тіла при народженні, гіпоксія або інші ускладнення під час пологів, тяжкі захворювання в перші роки життя, черепно-мозкові травми, генетичні та хромосомні особливості тощо.

Важливо: наявність такого фактора не означає, що дитина обов'язково матиме мовленнєві труднощі. Це лише один із можливих факторів ризику.

Розвиток мовлення дитини залежить від роботи багатьох взаємопов'язаних мозкових систем: слухового сприймання, уваги, пам'яті, моторного планування, розуміння мови, програмування та реалізації висловлювання. Тому затримка може бути пов'язана з особливостями нейророзвитку дитини: особливості розвитку фонологічної системи, труднощі мовленнєвого моторного планування, загальна затримка розвитку, інтелектуальні порушення, розлади аутистичного спектра, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю — переважно через супутні труднощі уваги, саморегуляції та мовленнєвого використання, генетичні синдроми та інші нейророзвиткові стани.

Однією із найважливіших причин порушення мовлення є порушення слуху. При значному відставанні у мовленні необхідно перевіряти його. Навіть легке або однобічне зниження слуху може ускладнювати сприймання мовлення, особливо в шумному середовищі.

Можливі фактори: вроджене зниження слуху, часті отити, рідина у середньому вусі, інші захворювання органу слуху.

При затримці мовлення важливо не обмежуватися лише логопедичним обстеженням, а за потреби пройти аудіограму.

Також для мовлення дитині потрібно не лише знати слова, а й уміти точно координувати рухи органів артикуляції. Це труднощі пов’язані з: координацією рухів язика, губ, щелепи, артикуляційним праксисом, плануванням послідовності мовленнєвих рухів, темпом і плавністю мовлення, формуванням звукової структури слова, координацією дихання, голосу та артикуляції. У результаті дитина може розуміти набагато більше, ніж здатна сказати.

Мовлення тісно пов'язане з розвитком психічних та когнітивних процесів: пам'яті, уваги, мислення, наслідування, категоризації, здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здатності утримувати й обробляти мовленнєву інформацію.

Наприклад, дитині може бути складно не тільки вимовити слово, а й запам'ятати його, співвіднести з предметом, зберегти в пам'яті та використати в потрібній ситуації.

На мовленнєву активність впливає і емоційний стан дитини. Серед можливих чинників: тривалий стрес, емоційне перенапруження, підвищена тривожність, труднощі адаптації, несприятлива психологічна атмосфера, значні зміни в житті дитини, недостатнє відчуття безпеки, негативний досвід спілкування.

Водночас важливо не пояснювати затримку мовлення лише психологічними причинами. Наприклад, твердження «дитина не говорить, бо її налякали» часто є надмірним спрощенням.

Мовлення розвивається у взаємодії з іншими людьми. Дитині необхідна достатня кількість живого, емоційного та змістовного спілкування. Факторами ризику можуть бути: недостатня кількість діалогового спілкування з дорослими, обмежені можливості для спільної гри, відсутність спільного читання, переважання пасивного споживання контенту (гаджети) над живою взаємодією, недостатнє залучення дитини

до повсякденних ситуацій спілкування, обмежений мовленнєвий досвід, нестабільне або недостатньо передбачуване середовище. Важливим є не кількість слів, які дитина чує, а якість взаємодії. Наприклад, спільне приготування їжі, гра, читання книжки, прогулянка й обговорення того, що відбувається, створюють набагато більше можливостей для розвитку комунікації, ніж пасивне прослуховування мовлення з екрана.

На розвиток мовлення має вплив мовне середовище в якому перебуває дитина: двомовному або багатомовному середовищі, сім'ї, де використовуються різні мовні системи, середовищі з різними діалектними особливостями. Білінгвізм сам по собі не є причиною мовленнєвих порушень. У багатомовної дитини мовленнєві навички можуть розподілятися між мовами, тому оцінювати її розвиток потрібно з урахуванням усього мовного впливу, а не лише однієї мови.

Іноді мовленнєві труднощі є не ізольованою проблемою, а частиною ширшого відставання. Необхідно звертати увагу на одночасні труднощі у: пізнавальному розвитку, моторному розвитку, соціальній взаємодії, грі, самообслуговуванні, розумінні зверненого мовлення, формуванні навичок комунікації.

Наприклад, якщо дитина має труднощі не лише з мовленням, а й із грою, наслідуванням, взаємодією та розумінням звернення, це потребує комплексної оцінки розвитку, а не тільки логопедичної корекції.

Щодо комунікативних чинників, то варто окремо оцінювати не тільки «скільки слів говорить дитина», а й як вона використовує комунікацію. Чи є зоровий контакт, чи використовує дитина жести та проявляє емоції, чи показує на потрібний предмет, чи привертає увагу дорослого, чи намагається щось повідомити, чи реагує на звернення, чи підтримує спільну увагу, чи наслідує дії та звуки, чи використовує слова для прохання, коментаря, запитання, чи розуміє прості та складні інструкції.

Це дозволяє побачити, де саме виникають труднощі — у мовленні, розумінні, комунікації чи загальному розвитку.

Отже, педагогам і батькам важливо не чекати, поки проблема «переросте сама», якщо є стійкі ознаки труднощів. Особливої уваги потребують ситуації, коли дитина: має дуже обмежений активний словник, не використовує слова для комунікації, має труднощі з розумінням простих звернень або інструкцій, перестала використовувати навички, які вже мала, не намагається компенсувати відсутність мовлення жестами, поглядом чи іншими способами, має значні труднощі соціальної взаємодії, має труднощі слухового сприймання, мовленнєві труднощі поєднуються з іншими особливостями розвитку.

У таких випадках доцільним є не очікування, а своєчасне звернення до відповідних фахівців. Раннє виявлення мовленнєвих труднощів дає можливість не лише працювати безпосередньо над мовленням, а й підтримувати комунікацію дитини в повсякденному житті. Рання діагностика не означає «поставити дитині діагноз якомога раніше». Головне завдання — вчасно помітити труднощі та створити умови для розвитку сильних сторін дитини.

Особливу увагу варто приділяти таким показникам розвитку:

- реакції на звуки, голос дорослого та власне ім’я;
- формуванню зорового контакту, спільної уваги та взаємодії з дорослими;
- використанню жестів, міміки, вказівного жесту та інших невербальних засобів комунікації;
- розумінню слів, простих інструкцій і зверненого мовлення;
- появі гуління, лепету, перших слів та поступовому розширенню словникового запасу;
- здатності наслідувати звуки, рухи, дії та інтонації дорослого;
- прагненню до комунікації, ініціюванню взаємодії та підтриманню спільної діяльності;

- динаміці розвитку навичок у повсякденних ситуаціях.

Насторожувати мають не лише відсутність очікуваних мовленнєвих навичок відповідно до віку, а й недостатня реакція на звуки, труднощі розуміння зверненого мовлення, обмежене використання жестів, відсутність спроб комунікувати або втрата вже сформованих навичок.

Важливо враховувати, що діти розвиваються індивідуально, а окремий показник не дає підстав для остаточного визначення труднощів. Водночас не варто пояснювати тривалі труднощі виключно індивідуальним темпом розвитку чи очікувати, що дитина обов'язково «переросте» їх самостійно. Якщо виникає занепокоєння щодо розвитку мовлення або комунікації, доцільно своєчасно звернутися до фахівців.

Складовою допомоги для дитини з мовленнєвими труднощами є створення сприятливого комунікативного середовища. Дитина має постійно отримувати природні можливості для спілкування — під час гри, прийому їжі, прогулянок, побутових справ, читання книжок та спільної діяльності. Дорослому варто не лише говорити з дитиною, а й уважно реагувати на її погляд, жест, рух, звук, міміку чи будь-яку спробу вступити у взаємодію. Будь-яка форма комунікативної ініціативи дитини має отримувати відповідь.

Особливого значення набуває принцип «мовлення через спільну діяльність». Замість постійного вимагання від дитини повторити слово доцільно створювати ситуації, у яких слово стає необхідним і функціонально значущим. Наприклад, під час гри дорослий може коментувати дії дитини короткими й зрозумілими фразами: «машина їде», «лялька спить», «ще сік», «м'яч упав». Поступово мовленнєві моделі ускладнюються відповідно до можливостей дитини.

Корекційна робота має бути системною та послідовною. Залежно від характеру труднощів вона може включати розвиток розуміння мовлення, активізацію словника, формування фразового мовлення, розвиток звуковимови, фонематичних процесів, граматичної будови мовлення, зв’язного мовлення та комунікативних навичок. Важливо не обмежувати роботу лише постановкою окремих звуків, якщо основна проблема полягає у недостатньому розвитку мовлення загалом.

Ефективним є поєднання спеціально організованих занять із повсякденною мовленнєвою практикою. Заняття можуть створювати необхідну основу для формування мовленнєвих навичок, однак перенесення цих навичок у реальні життєві ситуації значною мірою залежить від участі батьків і педагогів. Саме тому дорослим важливо отримувати конкретні рекомендації щодо того, як підтримувати мовленнєвий розвиток дитини вдома та в закладі освіти.

Важливо враховувати індивідуальний темп розвитку. Порівняння дитини з однолітками або постійне нагадування про те, що «інші діти вже говорять», не сприяє розвитку мовлення. Натомість позитивне підкріплення навіть невеликих досягнень, емоційно безпечна атмосфера та відсутність надмірного тиску створюють умови, у яких дитина охочіше вступає у комунікацію.

У випадках, коли мовленнєві труднощі пов’язані з іншими особливостями розвитку, необхідною є міждисциплінарна взаємодія. До команди підтримки за потреби можуть залучатися логопед, психолог, спеціальний педагог, лікарі відповідного профілю та інші фахівці. Узгодженість дій спеціалістів і батьків дозволяє уникати фрагментарності допомоги та забезпечувати єдину стратегію підтримки дитини.

Окремої уваги потребують альтернативні та додаткові засоби комунікації. Якщо дитина поки що не може ефективно використовувати усне мовлення, це не означає, що розвиток комунікації потрібно відкладати до моменту появи слів. Жести, предмети, фотографії, піктограми та інші доступні дитині засоби можуть допомагати їй висловлювати потреби, робити вибір, привертати увагу та взаємодіяти з іншими. Головною метою на цьому етапі є не просто поява слів, а формування функціональної комунікації.

Отже, ефективна допомога дитині із затримкою мовленнєвого розвитку — це не окрема вправа чи методика, а комплексна система, що поєднує своєчасне виявлення труднощів, визначення їхніх причин, індивідуалізацію корекційної роботи, активну участь сім'ї, підтримку педагогів та, за потреби, взаємодію різних фахівців. Найважливішим результатом такої роботи є не лише збільшення кількості слів, а формування у дитини бажання та можливості використовувати комунікацію для взаємодії, пізнання світу й вираження власних потреб.

Саме тому, ефективна допомога дитині із затримкою мовленнєвого розвитку має ґрунтуватися на розумінні причин та механізмів виникнення мовленнєвих труднощів. Важливо враховувати, що відсутність або недостатній розвиток мовлення може мати різне походження, тому універсальної методики, однаково ефективної для всіх дітей, не існує.

Список використаних джерел

1. Вітковська Н.В. Нейрологопедія: сучасний підхід до сучасних дітей:Методичні рекомендації. Луцьк, 2022. 61 с.
2. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
3. Шеремет М.К. Логопедія: підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 672 с.
4. Якимчук Г. В. Робота логопеда з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення. Логопедія. 2018. № 13. С. 87–94.

Засипка Галина,
вихователь-методист ЗДО №11 «Мрія»
Покровської міської ради
Донецької області

КОНСОЛІДАЦІЯ ЗУСИЛЬ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ – УМОВА ЯКІСНОЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У тезах висвітлено досвід партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та родини як важливої умови забезпечення якості дистанційної освіти в умовах воєнного стану. Розкрито напрями співпраці педагогів і батьків, зокрема підвищення їхньої психолого-педагогічної та цифрової компетентності, залучення до моніторингу й організації освітньої діяльності дітей. Представлено практичні підходи до активізації участі дошкільників у дистанційному навчанні із використанням електронних книг, цифрових ресурсів та інструментів штучного інтелекту. Обґрунтовано значущість системної взаємодії педагогів, батьків і дітей для забезпечення безперервності освітнього процесу та повноцінного розвитку дитини.*

Ключові слова: *дистанційна дошкільна освіта, партнерська взаємодія, заклад дошкільної освіти, сім'я, батьки, педагогічний моніторинг, якість дошкільної освіти, цифрова компетентність, цифрові освітні ресурси, штучний інтелект, соціально-громадянська компетентність, патріотичне виховання.*

У складних реаліях сьогодення (воєнного стану, психологічної напруги, неможливості сталої присутності дітей у дошкільних закладах) ми опинилися перед новими викликами. Але наш педагогічний колектив не втратив віри в дитину, сім'ю, силу партнерства. За останні чотири роки ми зрозуміли, що дистанційна освіта в закладі дошкільної освіти (далі – ЗДО) – це не просто трансляція знань. Це – спільний

пошук, розвиток, творчість, успіх учасників освітнього процесу, формування психологічної стійкості та моральної нескореності. Від початку війни МОН наголошує, що під час запровадження дистанційної форми організації освітнього процесу батьки мають стати партнерами педагогічних працівників. Тобто перша робота має відбуватися саме з ним, а вже далі з їхніми дітьми. Основою партнерської взаємодії між ЗДО та родиною є вдосконалення психолого-педагогічної культури батьків. Наші батьки отримують чіткі інструктажі, про особливості роботи на освітній платформі Teams: раціональну організацію робочого місця, дотримання вимог щодо розташування гаджетів. На сьогодні значно покращилось цифрова грамотність батьків, завдяки інформуванню про сучасні освітні сервіси, навчальні засоби, які є ефективними в умовах дистанційної освіти.

Іншою важливою вимогою є ознайомлення батьків з чинним Базовим компонентом дошкільної освіти, з новим Законом про дошкільну освіту в Україні. У цих нормативних документах чітко визначені обов'язки батьків щодо освіти дітей та відповідальність за збереження їхнього життя, зміцнення здоров'я та формування почуття людської гідності.

Також цього року через «загальний канал» батьки ознайомилися з листом МОН та долучилися до всеукраїнського опитування, щодо запровадження прогресивних технологій в ЗДО. Дієвим інструментом зворотного зв'язку з батьками став підсумковий опитувальник «Якість дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання». Участь батьків у внутрішній системі забезпечення якості освіти допомагає виявити ефективність та проблемні моменти освітнього процесу. Пліч-о-пліч з батьками здійснюємо педагогічний моніторинг. Для цього розробили тести-опитувальники, за якими батьки перевіряють, як їхня дитина засвоїла навчальну тему тижня. Ще батьки спостерігають: наскільки їхня дитина оволоділа основними способами розумових дій, як розвинулися її різні види діяльності, сформувалися базові якості, зрілість різних форм активності та компетентності. Результати відображають у схемі-протоколі. Співставивши показники зі спостереження вихователя, разом визначають зону найближчого розвитку малюка, домовляються про подальшу корекційну та розвивальну роботу, щоб створити найкращі умови для його всебічного розвитку.

За останній рік оптимізували алгоритм співпраці ЗДО і сім'ї для активного включення дитини під час он-лайн занять. Одним з допоміжних засобів введення малюка в нову навчальну тему є електронна книга. На передодні (на суботу та неділю) дітям пропонується відповідна електрона книжка або презентація до нової навчальної теми. Ці посібники вихователі створюють завдяки ШІ та використання різних застосунків: Chat GPT, Gemini, Grok, Canva, Book Creator… Коли діти починають в понеділок занурюватися у нову навчальну тему, вони вже мають стартові уявлення і можуть реалізувати свій потенціал протягом тижня. Діти можуть гортати електроні книжки самостійно, слухати озвучений текст книжки та виконувати завдання від автора, відповідати на запитання разом батьками. Отже, у родині відбувається цікавий і важливий етап підготовки дітей до розкриття навчальної теми, яке триває протягом тижня. В п'ятницю на ресурсній зустрічі діти разом з батьками демонструють свої поробки, діляться цікавими знахідками, результатами експериментально-дослідницької діяльності, фотоматеріалами.

Особливу увагу приділяємо тісній комунікації між усіма учасниками освітнього процесу щодо формування соціально-громадянської компетентності дошкільнят. Для створення позитивного образу своєї країни вихователі проводять он-лайн квести та геокешенги Україною. Окремі родини готують цікаву розповідь про природні багатство різних регіонів нашої Батьківщини. Діти завжди дуже емоційно сприймають все, що роблять для них батьки. Вагомим вкладом у тему «Соборна Україна – могутня держава» є підготовча робота, яку проводять батьки з дітьми напередодні. Вони

знаходять в інтернеті і порівнюють карту України з картами інших європейських країн. Діти дуже горді, що живуть у такій великій, могутній державі. Також батьки є активними учасниками підготовки та проведення громадських, народознавчих, патріотичних он-лайн акцій: «Молитва до св. Миколая за український народ та ЗСУ», «Україна колядує», Легендарні герої України» (стрічка часу до Дня героїв).

Цього року у дошкільному закладі сформована цільова програма з військово-патріотичного виховання, в якій на кожний місяць визначено завдання і зміст з підвищення престижу ЗСУ, як захисників України. Сподіваємося, що завдяки партнерству з нашими батьками зможемо охопити усі аспекти цієї важливої теми.

Співпраця між дошкільним закладом і родинами містить ще чи мало ресурсів, які маємо опановувати. Адже дистанційна освіта дошкільнят без батьків – неможлива. Життя показує, що разом з родинами можемо на дистанції робити багато для розвитку, навчання та виховання наших малюків.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних Законодавство України» / Верховна Рада України.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 05.09.2026).

2. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21 (дата звернення: 05.09.2026).

3. Соловйова Л., Гурковська Т. Розвиваємо дітей разом: співпраця педагогів і батьків: метод. посіб.
URL: https://drive.google.com/file/d/1zqNfrQ5frn8C2aXje_dsOGOH30Da2cw9/view (дата звернення: 05.09.2026).

4. Терещенко І. Дитсадок і родина: взаємодія заради розвитку дитини: метод. посіб.
URL: https://drive.google.com/file/d/1kGWHS1s6db-Umnlor27swwfNKtZjsbTp/view (дата звернення: 05.09.2026).

Камінська Діана,
вихователь ЗДО (ясла-садок) «Золотий ключик»
м.Калуш,
здобувачка ІІ (магістерського рівня)
кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
Потапчук Тетяна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики
дошкільної і спеціальної освіти
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Анотація. *У статті розглянуто педагогіку партнерства як важливу основу формування лідерського потенціалу майбутніх вихователів у процесі професійної*

підготовки. Обґрунтовано взаємозв'язок партнерської взаємодії з розвитком ініціативності, відповідальності, комунікативних, організаторських і рефлексивних якостей майбутніх педагогів. Визначено педагогічні можливості використання інтерактивних форм навчання, проєктної діяльності, моделювання професійних ситуацій та рефлексивних практик для розвитку лідерського потенціалу майбутніх вихователів.

Ключові слова: *педагогіка партнерства, лідерський потенціал, майбутні вихователі, професійна підготовка, дошкільна освіта, педагогічна взаємодія, партнерська взаємодія, лідерські якості, професійна компетентність.*

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується переосмисленням ролі педагога та вимог до його професійної діяльності. Вихователь закладу дошкільної освіти сьогодні є не лише організатором освітнього процесу, а й активним суб'єктом взаємодії з дитиною, батьками, педагогічним колективом та іншими учасниками освітнього середовища. Це зумовлює необхідність формування у майбутнього вихователя не тільки професійних компетентностей, а й здатності до лідерської поведінки, конструктивної комунікації, командної взаємодії, прийняття відповідальних рішень та організації спільної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх вихователів потребує відповідності сучасним суспільним викликам та оновленим вимогам до діяльності педагога. Дослідники наголошують на необхідності модернізації професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, упровадження інноваційних методів і технологій та орієнтації на формування здатності майбутнього педагога адаптуватися до змін [1]. Відтак актуальним завданням закладів вищої освіти є створення такого освітнього середовища, яке забезпечуватиме не лише засвоєння професійних знань, а й розвиток особистісного та лідерського потенціалу майбутнього вихователя.

Одним із важливих методологічних підґрунтів такого процесу є педагогіка партнерства, яка ґрунтується на взаємоповазі, довірі, діалозі, співпраці та спільній відповідальності учасників освітнього процесу. У сучасному освітньому просторі партнерство передбачає відмову від авторитарної моделі взаємодії та утвердження суб'єкт-суб'єктних відносин, за яких кожен учасник має можливість виявляти ініціативу, висловлювати власну позицію та брати участь у прийнятті спільних рішень.

Для дошкільної освіти значущість педагогіки партнерства особливо зростає у зв'язку з необхідністю забезпечення узгодженої взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї. Ю. Денисяк визначає педагогічне партнерство з батьками як важливий принцип сучасної дошкільної освіти, заснований на рівноправності, взаємоповазі та спільній відповідальності всіх суб'єктів освітнього процесу [2]. Дослідниця також наголошує на значенні відкритої двосторонньої комунікації, довіри та залучення батьків до освітнього процесу [2].

Водночас педагогіка партнерства має значний потенціал не лише для організації взаємодії у закладі дошкільної освіти, а й для професійної підготовки майбутнього вихователя. Саме партнерське освітнє середовище створює умови для формування суб'єктної позиції майбутнього педагога, його самостійності, відповідальності, ініціативності та здатності до конструктивної взаємодії.

Особливої уваги у цьому контексті набуває проблема розвитку лідерського потенціалу майбутніх вихователів. О. Отич визначає лідерський потенціал вихователя закладу дошкільної освіти як сукупність його особистісних, професійних, управлінських і комунікативних ресурсів, що забезпечують можливість проявляти ініціативу в педагогічній взаємодії [3]. Авторка також підкреслює важливість взаємодії закладів вищої та дошкільної освіти у розвитку лідерського потенціалу майбутніх педагогів [3].

На нашу думку, лідерський потенціал майбутнього вихователя доцільно розглядати як інтегративну характеристику особистості, що охоплює мотиваційні,

комунікативні, організаторські, рефлексивні та професійні можливості, які забезпечують здатність педагога ініціювати й організовувати спільну діяльність, конструктивно взаємодіяти з її учасниками, підтримувати їхню активність і брати відповідальність за результати взаємодії.

Важливо зазначити, що педагогічне лідерство не слід ототожнювати з домінуванням або формальним керівництвом. У контексті педагогіки партнерства більш продуктивним є розуміння лідерства як здатності педагога об'єднувати учасників освітнього процесу навколо спільної мети, підтримувати ініціативу, створювати атмосферу довіри та сприяти конструктивному вирішенню педагогічних ситуацій. Такий підхід узгоджується із сучасним розумінням професійної діяльності вихователя, у якій комунікативні та соціальні компетентності є важливими складниками професійної майстерності [1].

У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх вихователів має передбачати створення освітнього середовища, у якому здобувач освіти не залишається пасивним споживачем знань, а набуває досвіду суб'єктної, відповідальної та партнерської взаємодії. Формування лідерського потенціалу доцільно здійснювати через активні та інтерактивні форми навчання: роботу в малих групах, дискусії, педагогічні тренінги, рольові та ділові ігри, проєктну діяльність, моделювання професійних ситуацій, кейс-метод, колективне розв'язання педагогічних проблем та рефлексивні вправи.

Особливе значення має проєктна діяльність, оскільки вона створює умови для прояву ініціативи, розподілу відповідальності, прийняття колективних рішень та організації спільної діяльності. Під час виконання професійно орієнтованих проєктів майбутні вихователі можуть набувати досвіду виконання різних ролей: організатора, координатора, модератора, виконавця та консультанта. Така діяльність сприяє розвитку організаторських і комунікативних умінь, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності.

Важливим напрямом є також моделювання професійних ситуацій, пов'язаних із взаємодією вихователя з дітьми, батьками та колегами. Розв'язання проблемних і конфліктних ситуацій дає можливість майбутньому педагогу вчитися слухати різні позиції, аргументувати власну думку, знаходити спільне рішення та брати відповідальність за організацію взаємодії. Саме такий досвід дозволяє перевести знання про педагогіку партнерства з теоретичного рівня на практичний.

Не менш важливою є партнерська взаємодія між викладачем і здобувачами вищої освіти. Викладач у такій моделі виступає не лише транслятором навчальної інформації, а й фасилітатором освітнього процесу, який створює умови для самостійності, ініціативності та професійного саморозвитку майбутніх педагогів. У результаті здобувач освіти отримує можливість на власному досвіді засвоїти модель професійних відносин, яку в подальшому зможе реалізовувати у взаємодії з дітьми, батьками та колегами.

Важливим компонентом лідерського потенціалу є рефлексивна складова. Майбутній вихователь має бути здатним аналізувати власні професійні дії, оцінювати результати взаємодії, визначати власні сильні сторони та напрями подальшого професійного розвитку. Застосування самооцінювання, взаємооцінювання, рефлексивних вправ і педагогічних щоденників сприяє формуванню відповідального ставлення до професійної діяльності.

Окремої уваги потребує підготовка майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками. Традиційна модель одностороннього інформування сім'ї поступово поступається моделі співпраці, у межах якої батьки розглядаються як активні учасники освітнього процесу. Серед сучасних форм партнерської взаємодії дослідники виокремлюють проєктну діяльність, тренінги, батьківські клуби, освітні воркшопи, відкриті заняття та цифрові форми комунікації [2]. Опанування майбутніми

вихователями таких форм роботи сприяє розвитку їхніх комунікативних, організаторських і лідерських якостей.

Важливою умовою розвитку лідерського потенціалу є також взаємодія закладу вищої освіти із закладами дошкільної освіти. О. Отич наголошує, що така взаємодія має здійснюватися на засадах соціального партнерства та бути зорієнтована на професійні потреби сучасної дошкільної освіти [3]. Практична підготовка, педагогічна практика, спільні проєкти та професійні заходи за участю представників закладів дошкільної освіти можуть створювати додаткові можливості для набуття майбутніми вихователями досвіду професійного лідерства.

Сучасні дослідження професійної підготовки майбутніх вихователів також засвідчують необхідність упровадження інноваційних підходів і технологій, які забезпечують готовність педагога до професійної діяльності в умовах постійних суспільних змін [1]. У цьому контексті педагогіка партнерства може розглядатися як один із підходів, що поєднує професійне, особистісне та соціальне становлення майбутнього вихователя.

Висновки. Отже, педагогіка партнерства є не лише способом організації взаємодії між вихователем, дитиною, батьками та колегами, а й важливим засобом професійної підготовки майбутніх педагогів. Її систематичне впровадження сприяє формуванню суб'єктної позиції здобувача освіти, розвитку ініціативності, відповідальності, комунікативності, організаторських здібностей, рефлексивності та готовності до командної роботи.

Таким чином, педагогіку партнерства доцільно розглядати як одну з основ формування лідерського потенціалу майбутніх вихователів, оскільки саме партнерська взаємодія створює умови для практичного набуття досвіду співпраці, прийняття рішень, організації спільної діяльності та відповідального професійного самовизначення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов, критеріїв і показників сформованості лідерського потенціалу майбутніх вихователів та експериментальній перевірці ефективності партнерських технологій його розвитку.

Список використаних джерел

1. Мачинська Н. І., Вінарчук Н. М., Шоловій М.-Т. І. Професійна підготовка майбутніх вихователів: зарубіжний досвід. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2025. Вип. 43. С. 149–158. DOI: 10.30970/vpe.2025.43.13822.
2. Денисяк Ю. Педагогічне партнерство з батьками: сучасні підходи до співпраці у закладі дошкільної освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2026. Вип. 44. DOI: 10.30970/vpe.2026.44.14213.
3. Отич О. М. Особливості взаємодії університетів і закладів дошкільної освіти в розвитку лідерського потенціалу педагогічних працівників. *Освітня аналітика України*. 2023. № 2 (23). С. 34–48. DOI: 10.32987/2617-8532-2023-2-34-48.
4. Волинець К. І., Волинець Ю. О., Стаднік Н. В. Формування лідерських якостей майбутнього дошкільного педагога в умовах євроінтеграції: теоретичний аспект. *Молодий вчений*. 2017. № 10.2 (50.2). С. 14–17.
5. Міністерство освіти і науки України. *Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція*. Київ, 2021. 38 С. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
6. Міністерство освіти і науки України. *Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти»*. Київ. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/692/363/6616923634125654141836.pdf

Каран Ольга,
викладач кафедри освітньої реабілітації
осіб з порушеннями зору
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
Назаренко Євгеній,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ОРОФАЦІАЛЬНА МІОФУНКЦІОНАЛЬНА ТЕРАПІЯ У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ СУПРОВОДІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПЕРСИСТУЮЧИМ ОБСТРУКТИВНИМ АПНОЕ СНУ

Анотація. *Розглянуто сучасні підходи до міждисциплінарного супроводу дітей дошкільного віку з персистуючим обструктивним апное сну після аденотонзилектомії. Проаналізовано сучасні доказові дані щодо можливостей та обмежень орофаціальної міофункціональної терапії, визначено умови її застосування та значення взаємодії медичних і реабілітаційних фахівців, родини та педагогів.*

Ключові слова: *дошкільний вік, обструктивне апное сну, орофаціальні міофункціональні порушення, міофункціональна терапія, ротове дихання, міждисциплінарний супровід, реабілітація.*

Сучасний підхід до супроводу дитини дошкільного віку передбачає врахування не лише особливостей її пізнавального, мовленнєвого та соціально-емоційного розвитку, а й станів, які можуть впливати на сон, поведінку, працездатність і повсякденне функціонування. Одним із таких станів є обструктивне апное сну (англ. obstructive sleep apnea, OSA) – розлад дихання уві сні, пов’язаний із повторними епізодами часткової або повної обструкції верхніх дихальних шляхів.

Аденотонзилектомія залишається одним із основних методів лікування дитячого OSA за відповідних клінічних показань. Разом із тим клінічні рекомендації American Thoracic Society свідчать про те, що ознаки OSA після хірургічного лікування можуть зберігатися у значної частини дітей – до 40 % [1]. Вищий ризик персистування порушення пов’язують із тяжчим вихідним OSA, ожирінням, краніофаціальними особливостями, генетичними синдромами та іншою супутньою патологією. Це зумовлює необхідність подальшого клінічного оцінювання дитини та індивідуалізації її супроводу. ATS справді вказує на персистування OSA до приблизно 40% дітей після аденотонзилектомії.

Одним із напрямів, що останніми роками привертає увагу дослідників, є орофаціальна міофункціональна терапія (OMT; англ. orofacial myofunctional therapy, OMT). Вона передбачає систему цілеспрямованих вправ і функціонального тренування, спрямованих на удосконалення положення та координації язика, губ, щік, м’якого піднебіння, а також функцій дихання, жування і ковтання. Інтерес до OMT у контексті OSA пов’язаний із тим, що в частини дітей можуть одночасно спостерігатися звичне ротове дихання, недостатнє змикання губ, змінене положення язика у спокої, особливості ковтання та інші прояви орофаціальної дисфункції.

Водночас принципово важливо розмежовувати орофаціальні міофункціональні порушення і власне обструктивне апное сну. Ротове дихання, відкрите положення рота чи нетипове положення язика самі по собі не є достатньою підставою для встановлення OSA. Відповідно, покращення окремих орофаціальних функцій після

корекційної роботи не може автоматично трактуватися як нормалізація дихання уві сні. Результати ОМТ доцільно оцінювати окремо за показниками стану орофаціальної сфери та за об'єктивними показниками дихання під час сну.

Сучасні дослідження уточнюють місце ОМТ у системі допомоги дітям з OSA. Y. Xu, R. Yang, M. Yu та X. Gao у систематичному огляді й мережевому метааналізі 15 рандомізованих контрольованих досліджень проаналізували результати застосування міофункціональної терапії у 473 дорослих і 139 дітей. Автори встановили перспективність окремих результатів, проте наголосили на обмеженості доказової бази саме для дитячої популяції та необхідності врахування регулярності виконання вправ [2].

Особливо важливими є результати систематичного огляду й метааналізу P. Cnockaert, J. Da Purificaçao та W. Poncin, присвяченого активним стратегіям при обструктивних розладах дихання уві сні в дітей. Сім із восьми включених досліджень стосувалися міофункціональної терапії. Об'єднаний аналіз чотирьох рандомізованих досліджень за участю 174 дітей не виявив статистично значущого покращення індексу апное-гіпопное під впливом ізольованої міофункціональної терапії [3]. Автори наголошують, що наявні докази не дають підстав використовувати такі активні стратегії як самостійне лікування першої лінії дитячих обструктивних розладів дихання уві сні.

Досить обережними є результати досліджень E. Pisoni та інших співавторів. Так, в огляді дев'яти систематичних оглядів, що охопили 21 унікальне первинне дослідження за участю 716 осіб, автори встановили можливий позитивний вплив міофункціональної терапії на окремі клінічні показники переважно в дорослих. Водночас доказів щодо дітей виявилося недостатньо, а методологічна якість значної частини проаналізованих оглядів була низькою [4].

Отже, сучасні дані не дозволяють розглядати ОМТ як альтернативу медичному лікуванню причин обструкції. Доцільніше визначати її як можливий додатковий функціонально-реабілітаційний компонент супроводу окремих дітей, у яких поряд із підтвердженим OSA встановлено орофаціальні міофункціональні порушення. Сучасні огляди дитячого OSA загалом підтримують персоналізований підхід із визначенням конкретних анатомічних і функціональних чинників у кожної дитини [1; 5]. Огляд B. Panetti та співавторів 2025 року також підкреслює розвиток персоналізованих і комбінованих стратегій ведення дитячого OSA.

Перед початком міофункціональної корекції необхідно встановити, чи є для неї функціональні показання. Зокрема, вправи, спрямовані на формування носового типу дихання, доцільні лише за достатньої прохідності носових дихальних шляхів. Функціональне тренування не може усунути механічну обструкцію. За наявності краніофаціальних або ортодонтичних чинників дитина може потребувати додаткового обстеження відповідними профільними фахівцями.

Для дошкільників особливого значення набуває функціональна готовність до активної терапії. Виконання міофункціональних вправ передбачає, що дитина здатна зрозуміти інструкцію, наслідувати запропонований рух, певний час утримувати увагу та багаторазово повторювати дію. Тому календарний вік не може бути єдиним критерієм включення до програми. Важливо враховувати когнітивні та мовленнєві можливості дитини, рівень довільної регуляції, мотивацію до співпраці й можливість родини підтримувати систематичність домашнього тренування.

Саме прихильність до терапії є одним із важливих чинників її потенційної результативності. На відміну від пасивних методів, ОМТ потребує регулярного активного виконання вправ. Отже, фактичний обсяг отриманого втручання може суттєво відрізнятися від призначеного. Сучасні огляди вказують на необхідність у дослідженнях фіксувати не лише структуру терапевтичної програми, а й частоту занять, обсяг домашнього тренування та рівень виконання рекомендацій [2–4].

Ведення дошкільника з персистуючим OSA має здійснюватися міждисциплінарно із чітким розмежуванням професійних функцій. Діагностика OSA, визначення його тяжкості та контроль медичного лікування належать до компетенції медичних фахівців. Оцінювання орофаціальних функцій і проведення відповідної корекції здійснюють фахівці, які мають необхідну професійну підготовку. Залежно від індивідуального профілю дитини до команди можуть залучатися оториноларинголог, фахівець із медицини сну, ортодонт, стоматолог, логопед та інші спеціалісти.

Важливу роль відіграє родина, оскільки саме дорослі забезпечують регулярність виконання рекомендацій та повідомляють фахівцям про зміни у повсякденному функціонуванні дитини. У закладі дошкільної освіти педагог не діагностує OSA і не призначає міофункціональну терапію, проте може бути учасником узгодженого супроводу: спостерігати за станом дитини протягом дня, звертати увагу родини на повторювану сонливість, втомлюваність чи інші зміни та враховувати рекомендації профільних фахівців під час організації освітньої діяльності.

Сучасні доказові дані підтверджують необхідність персоналізованого міждисциплінарного підходу до супроводу дітей із персистуючим обструктивним апное сну після аденотонзилектомії. Орофаціальна міофункціональна терапія на сучасному етапі не може розглядатися як самостійний або універсальний метод лікування дитячого OSA. Її застосування може бути обґрунтованим як додатковий компонент комплексного супроводу окремих дітей за наявності підтверджених орофаціальних функціональних порушень та після оцінювання структурних причин обструкції.

У дошкільному віці при визначенні доцільності ОМТ необхідно враховувати не лише клінічні показання, а й функціональну готовність дитини до активного виконання вправ, можливість систематичного тренування та активну участь членів родин. Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення критеріїв відбору дітей, стандартизація віково доцільних протоколів ОМТ та зіставлення змін орофаціального функціонування з об’єктивними показниками дихання уві сні.

Список використаних джерел

1. Ehsan Z., Ishman S. L., Soghier I. et al. Management of persistent, post-adenotonsillectomy obstructive sleep apnea in children: an official American Thoracic Society clinical practice guideline. American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine. 2024. Vol. 209, No. 3. P. 248–261. DOI: 10.1164/rccm.202310-1857ST.
2. Xu Y., Yang R., Yu M., Gao X. Efficacy of myofunctional therapy for obstructive sleep apnea: a systematic review and network meta-analysis. Journal of Evidence-Based Dental Practice. 2025. Vol. 25, No. 3. 102137. DOI: 10.1016/j.jebdp.2025.102137.
3. Cnockaert P., Da Purificaçao J., Poncin W. Active strategies for children with obstructive sleep-disordered breathing: a systematic review and meta-analysis. Sleep Medicine. 2026. Vol. 142. 108840. DOI: 10.1016/j.sleep.2026.108840.
4. Pisoni E., Buttafava L., Guida S., Castellini G., Bargeri S., Gianola S. Myofunctional therapy in adults and children with obstructive sleep apnea: an overview and re-analysis of systematic reviews. Journal of Sleep Research. 2026. Vol. 35, No. 3. e70219. DOI: 10.1111/jsr.70219.
5. Panetti B., Federico C., Sferrazza Papa G. F., Di Filippo P., Di Ludovico A., Di Pillo S., Chiarelli F., Scaparrotta A., Attanasi M. Three decades of managing pediatric obstructive sleep apnea syndrome: what’s old, what’s new. Children. 2025. Vol. 12, No. 7. 919. DOI: 10.3390/children12070919.

Коваленко Наталя,
директор ЗДО № 45
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ: ПОШУК ЯКІСНОЇ МОДЕЛІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. *У статті розглянуто сучасні підходи до забезпечення безбар'єрності та якісної інклюзивної освіти дітей дошкільного віку. Розкрито значення доступності, універсального дизайну, позитивного сприйняття різноманіття та усунення фізичних, інформаційних, інституційних, ментальних і психологічних бар'єрів. Особливу увагу приділено принципам безбар'єрного спілкування та використанню коректної, недискримінаційної термінології у взаємодії педагогів, дітей і батьків. Представлено практичні форми роботи закладу дошкільної освіти, спрямовані на формування культури безбар'єрності та толерантного ставлення до різноманіття.*

Ключові слова: *безбар'єрність, інклюзивна освіта, універсальний дизайн, доступність, безбар'єрна мова, різноманіття, толерантність.*

Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп. Реформування освіти в напрямі інклюзії підтверджується численними змінами в законодавстві України, практичною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів та узгоджується з основними міжнародними документами у сфері забезпечення прав дітей, зокрема зі статтею 24 «Освіта» Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю».

Інклюзивна освіта як концепція, філософія освіти (як наприклад, демократична освіта, громадянська освіта, особистісно-зорієнтована освіта тощо) у різних джерелах описується по-різному. Вужче розуміння інклюзії – це «включення» дітей з особливими освітніми потребами та дітей з інвалідністю в загальноосвітні навчальні заклади. Ширше розуміння інклюзивної освіти полягає в позитивному ставленні до багатоманітності вихованців, цінуванні та врахуванні відмінностей кожної особистості.

Спільними для всіх визначень інклюзивної освіти є такі твердження:

- в основі інклюзивної освіти - підхід, що базується на дотриманні права на освіту для всіх дітей, у тому числі дітей із соціально вразливих груп (дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей-сиріт тощо);
- позитивне сприйняття багатоманітності - сприйняття індивідуальних відмінностей дітей як корисного ресурсу, а не проблеми;
- максимально значуща участь в освітньому процесі, а не тільки фізична присутність у групі;
- виявлення й усунення бар'єрів (фізичних, інформаційних, інституційних і негативного/упередженого ставлення);
- у всіх випадках, коли це тільки можливо, всі діти мають навчатися разом.

Головний принцип інклюзії: рівні можливості для кожного і кожної. І відповідальності за ці можливості - також. Тут йдеться не про окремо створені умови чи покращення, щось спеціальне та особливе, а про рівність у будь-яких проявах. Усі учасники та учасниці суспільства на рівних умовах здобувають освіту, працевлаштовуються, сплачують податки, ходять голосувати, проводять дозвілля, реалізовують свої ідеї, розвивають таланти, отримують чи надають послуги, розвивають економіку та країну в цілому.

Звичайно, всі діти різні: комусь легше дається один матеріал, комусь – інший, у когось може бути дефіцит уваги, а в когось труднощі зі сприйняттям. У когось яскравий одяг, хтось пересувається кріслом колісним, хтось носить окуляри, а хтось потребує супроводу на вулиці. Адже різноманіття – це факт і реальність, у якій ми живемо.

Інклюзія в освіті передбачає, що, попри певні життєві обставини, в яких опиняється дитина, у неї має бути можливість і доступ до якісної освіти, а також підтримка з боку педагогів.

Від моменту незалежності в Україні були кроки як у бік інклюзії, так і у зворотному напрямку. З'являлись приклади, які свідчили, що українці рухаються у цьому напрямку, створювались просвітницькі, соціальні, культурні проєкти покликані привернути увагу до питання інклюзивності, але водночас тема сприймалась у суспільстві лише частково. Але були й сумні випадки, наприклад, коли людям з інвалідністю відмовляли в обслуговуванні у закладах громадського харчування.

Позитивним і невідворотним процесом стало прийняття у квітні 2021 року Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, яку розробили в межах ініціативи «Без бар'єрів» Першої леді України Олени Зеленської. Поява цього важливого та доленосного документа свідчить про те, що суспільство вже готове до такої трансформації.

У рамках стратегії було обрано декілька напрямків для того, щоб охопити всі сфери життя:

- фізична безбар'єрність: всі інфраструктурні й фізичні об'єкти, які нас оточують;
- інформаційна: усунення бар'єрів для доступу до інформації (наприклад, потрібну інформацію не завжди можуть отримувати літні люди, люди з порушеннями зору, слуху);
- цифрова: одним із яскравих втілень є застосунок «Дія»;
- освітня: для отримання якісної освіти у кожної людини не має бути бар'єрів;
- суспільно-громадська: відсутність бар'єрів у всіх суспільних процесах і для окремого громадянина на всіх етапах життя;
- економічна: це нововведення, щоб подолати економічну нерівність, яка наразі існує.

Якщо інклюзія - це процес, то безбар'єрність - нова суспільна норма. Коли говоримо бар'єри, варто згадати про світ, який нас оточує. Варто згадати тут про два явища.

Доступність - можливість мати доступ до об'єктів або послуг. Цей аспект регулюється нормами й стандартами, які застосовуються, наприклад у будівництві. Завдяки йому можна створити, наприклад, дійсно зручні нормативні пандуси.

Універсальний дизайн — це дизайн усіх речей, які нас оточують, у центрі уваги якого знаходиться людина і який враховує потреби кожного і кожної. Він не передбачає прописаних норм і стандартів, але він має певні принципи.

7 принципів універсального дизайну:

- Рівність та доступність використання.
- Гнучкість використання.
- Простота й інтуїтивність використання.
- Доступно викладена інформація.
- Терпимість до помилок.
- Малі фізичні зусилля.
- Наявність необхідного розміру, місця, простору.

Безбар'єрність - це коли зручно всім без винятку. Замість точкової допомоги тим, хто «за бар'єром», треба усунути цей бар'єр. Необхідно створити такі умови, щоб кожна людина не натикалась на нього на будь-якому етапі свого життя. В Україні

більше 40 мільйонів громадян, серед яких майже 3 мільйони – це люди з інвалідністю. Всі ми різні, але кожен та кожна заслуговує на повагу. Проте, дуже часто ми стикаємося із бар'єрами та стереотипами у взаємодії та спілкуванні з іншими людьми. Стереотипи за своєю суттю дуже небезпечне явище, адже створюють тло для стигматизації - «таврування» людей через їхні ознаки. Стигматизація, своєю чергою, породжує дискримінацію — упереджене ставлення до людей. Етика спілкування має надзвичайно важливе значення на шляху до включення усіх без винятку людей у життя соціуму, незалежно від стану здоров'я, віку, статі, національності та інших ознак. Важливо зрозуміти, що слова, які ми вживаємо до інших людей можуть усувати перешкоди між нами

Безбар'єрність - це також про усунення «ментальних та психологічних бар'єрів», які, на жаль, частково у нас все ще існують. Показуючи дітям різноманіття нашого світу змалечку, впроваджуючи інклюзію в освіті, ми – педагоги щодня взаємодіємо з різними дітьми. То як спілкуватися, коли багато слів вже застаріли і не відповідають сучасності? Особливо, коли наша мова переповнена стереотипами? Як правильно побудувати розмову з батьками дітей з інвалідністю? Як пояснити дітям у групі дитячого садка, що таке інвалідність? Слід почати практикувати *безбар'єрну мову.*

Безбар'єрна мова - це мова, в якій відсутні слова, фрази, що демонструють упереджене, стереотипне або дискримінаційне ставлення до певних людей чи груп. Це мова, принцип якої можна сформувати однією фразою: поважати гідність кожної людини.

Ініціатива «Без бар'єрів» - це візія суспільства без обмежень, яка забезпечує рівні права та можливості для всіх людей у здобутті освіти, спілкуванні, дозвіллі.

Після затвердження Національної стратегії з'явилося багато освітніх продуктів з даного питання, як от освітні серіали про безбар'єрність, довідник безбар'єрності та інше. О. Зеленська, яка є ініціаторкою проєкту вказує, що у комунікації приховано набагато більше сенсів, ніж нам здається. Тому і був створений довідник безбар'єрності – фактично, перший унікальний посібник з нової етики спілкування, де немає ярликів чи образливих термінів, фраз, що демонструють упереджене, стереотипне або дискримінаційне ставлення до певних людей. Це - сайт, доступний в інтернеті чи за qr-кодом.

Мета посібника – запобігти будь-якій мовній агресії. Кожен може долучитися до формування інклюзивного середовища, почавши практикувати коректну мову. Ця інтернет-книга стане в нагоді кожному, хто хоче навчитися спілкуватися толерантно і з повагою.

Аналізуючи посібник, можна окреслити головні правила безбар'єрного спілкування:

- *спочатку говоримо про людину, а не про її риси* (людина з інвалідністю, людина з синдромом Дауна, людина з аутизмом);
- *вживати клінічні терміни і діагнози лише в потрібному контексті*;
- *ставити себе на місце людини* (коли ви не впевнені, чи є слово образою або ні, чи не зачіпає воно почуттів, спробуйте поставити себе на місце людини, до якої ви звертаєтеся, про яку ви говорите або пишете);
- *уникати маскувальних слів* (варто уникати переносних значень та метафор, тому що вони викривляють життєву ситуацію людини, приховують чи прикрашають її. Завжди краще послуговуватися коректною термінологією. «Люди дощу», «сонячні діти» — це евфемізми, а от «люди з розладом аутистичного спектра», «діти з синдромом Дауна» — це коректна термінологія);
- *утримуватися від узагальнень та категоричності* (фрази, які починаються з «усі люди з інвалідністю», «кожна дитина» або «більшість дітей» просто неправдиві, бо не мають під собою ніяких точних науково підтверджених даних);

- *використовувати коректну термінологію* (людина просто живе з діагнозом так само, як і інші люди. Тому замість «страждає» ми говоримо «має», «живе», — «людина, яка має інвалідність», «людина, яка має психічні порушення», «людина, яка живе з аутизмом»);
- *не казати більше, ніж є насправді* (між фразами «людина, яка користується колісним кріслом» і «людина, прикута до візка» відчувається різниця, правда ж? Адже в дійсності людина ні до чого не прикута, на ній немає кайданів, а крісло колісне — це просто засіб для пересування)

Користуючись, нескладними правилами можна почати практикувати безбар'єрну мову. Якщо виникають сумніви, то розділ довідника «Словник» допоможе перевірити свою мовну безбар'єрність.

Заходи закладу дошкільної освіти з теми «Безбар'єрне спілкування та взаємодія»:

- презентація Довідника безбар'єрності;
- проходження тестування щодо наявності у лексиці педагогів дискримінаційних слів;
- міні-лекція «Безбар'єрність-нова суспільна норма»;
- інформаційна виставка «STOP стереотипам»;
- створення мапи думок «Безбар'єрність -це…»;
- розгляд та обговорення безбар'єрних ілюстрацій;
- тренінг «Етика спілкування педагога з дітьми»
- перегляд освітніх серіалів від ДіяОсвіта «Держава без бар'єрів», «Безбар'єрна грамотність»;
- створення інфографіки та контенту для педагогічної та батьківської спільноти;
- прослуховування подкастів з теми

Дуже важливо показувати дітям різноманіття нашого світу змалечку. Діти, які зростають із розумінням, що всі люди різні, але мають рівні можливості, у подальшому так само із розумінням та прийняттям ставляться до інших. А це зменшує ризики дискримінації та негативного ставлення до людей, які відрізняються за якимись ознаками, вже у дорослому житті.

Важливим ресурсом безбар'єрності є партнерство з батьками. Відкрите обговорення потреб дитини, спільне визначення способів підтримки, доступне інформування та повага до досвіду родини допомагають створити узгоджене середовище «дитина - сім'я - заклад освіти». Партнерство передбачає не лише інформування батьків, а й залучення їх до пошуку рішень та оцінювання того, наскільки створені умови справді сприяють участі дитини.

Бар'єри шкодять не тільки певній групі людей, вони шкодять усьому суспільству. Саме тому безбар'єрне та відкрите суспільство, де кожен відчуває, що до нього ставляться з повагою попри будь-які ознаки й статуси, і знає, що у нього є рівний доступ до можливостей, має перспективи для розвитку.

Отже, безбар'єрність у закладі дошкільної освіти — це не окремий захід і не лише виконання нормативних вимог. Це щоденна практика створення середовища, у якому кожна дитина має можливість бути собою, взаємодіяти, навчатися, гратися, розвиватися та відчувати свою значущість. Саме такий підхід може стати основою якісної моделі інклюзивного навчання в сучасному ЗДО.

Список використаних джерел:

1. Дія. Освіта [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://osvita.diia.gov.ua/courses/barrier-free-government
2. Дія. Освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://osvita.diia.gov.ua/courses/barrier-free-literacy

3. Довідник безбар'єрності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://bf.in.ua/
4. Громадська організація «Безбар'єрність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://bbu.org.ua/
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Конвенція ООН від 13.12.2006. Стаття 24 «Освіта». [Електронний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
6. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. [Електронний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20
7. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 № 366-р. [Електронний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/366-2021-%D1%80
8. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 № 530. [Електронний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/530-2019-%D0%B

Кримська Оксана,
вчитель-логопед, вчитель-методист
комунального закладу загальної
середньої освіти «Ліцей N15 імені
Олександра Співачука
Хмельницької міської ради»
Хмельницької області

НАСТУПНІСТЬ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ ВІД ДОШКІЛЬНОЇ ДО ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Анотація*. У тезах розглянуто проблему забезпечення наступності логопедичного супроводу дітей на етапі переходу від дошкільної до початкової освіти. Проаналізовано значення узгодженої діяльності вчителя-логопеда закладу дошкільної освіти та фахівців початкової школи у забезпеченні безперервності корекційно-розвиткової роботи. Визначено основні напрями взаємодії, серед яких обмін інформацією про мовленнєвий розвиток дитини, узгодження корекційних завдань, визначення освітніх потреб, консультування батьків та створення сприятливих умов для адаптації першокласника. Наголошено на необхідності збереження індивідуальної траєкторії розвитку дитини та перенесення сформованих у дошкільному віці мовленнєвих умінь у навчальну діяльність початкової школи.*

Ключові слова: *наступність, логопедичний супровід, дошкільна освіта, початкова освіта, учитель-логопед, мовленнєвий розвиток, корекційно-розвиткова робота, адаптація, дитина з порушеннями мовлення, взаємодія педагогів.*

Перехід дитини від дошкільної до початкової освіти є важливим етапом її розвитку. Зміна освітнього середовища, поява нових вимог, збільшення обсягу навчальної діяльності та необхідність пристосування до нового соціального оточення потребують від дитини сформованих мовленнєвих, пізнавальних, комунікативних і соціальних умінь.

Особливого значення цей перехід набуває для дітей, які мають порушення мовлення. Недостатня сформованість звуковимови, фонематичних процесів,

словникового запасу, граматичної будови або зв'язного мовлення може ускладнювати засвоєння грамоти, розуміння навчальних інструкцій, побудову відповідей, переказ текстів, формулювання власної думки та взаємодію з учителем і однокласниками.

Тому логопедична допомога не повинна завершуватися лише фактом вступу дитини до школи. Важливим завданням є забезпечення наступності логопедичного супроводу, за якої корекційно-розвиткова робота дошкільного періоду логічно продовжується та адаптується до нових умов навчання.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою як одну з цілей державного стандарту дошкільної освіти. Таким чином, наступність у роботі вчителів-логопедів є не формальним передаванням інформації про дитину, а цілісною системою професійної взаємодії, спрямованою на забезпечення безперервності її мовленнєвого розвитку.

Наступність в освіті передбачає не механічне перенесення змісту й методів роботи з одного рівня освіти на інший, а логічне продовження розвитку вже сформованих компетентностей з урахуванням нових освітніх завдань.

У роботі з дітьми з порушеннями мовлення наступність означає передусім збереження позитивної динаміки розвитку та недопущення переривання корекційної допомоги.

Дошкільний період є важливим етапом формування передумов успішного навчання грамоти. Дитина має поступово оволодіти правильною звуковимовою, навчитися розрізняти мовленнєві звуки, визначати їх послідовність і місце у слові, аналізувати звуковий та складовий склад слова, розуміти значення слів, будувати граматично правильні речення та зв'язні висловлювання.

Під час переходу до школи ці вміння набувають нового функціонального значення. Вони стають основою для оволодіння читанням і письмом, розуміння навчального матеріалу, усного та писемного висловлювання.

Державний стандарт початкової освіти орієнтує мовно-літературну освітню галузь на розвиток уміння взаємодіяти з іншими усно, сприймати й використовувати інформацію в різних комунікативних ситуаціях, висловлювати думки, почуття та ставлення.

Отже, логопедичний супровід на етапі переходу до школи має забезпечувати не тільки виправлення окремих мовленнєвих порушень, а й готовність дитини використовувати мовлення як інструмент навчання та спілкування.

Ефективна наступність можлива лише за умови систематичної професійної взаємодії фахівців дошкільної та початкової освіти.

Одним із важливих напрямів є обмін інформацією про мовленнєвий розвиток дитини. Вчитель-логопед ЗДО має передавати не лише інформацію про наявне порушення, а й характеризувати динаміку розвитку, сформовані навички, труднощі, ефективні прийоми роботи та рекомендації щодо подальшого супроводу.

Особливо важливо зазначати, які саме мовленнєві вміння дитина вже використовує самостійно, а які потребують підтримки.

Такий підхід дає змогу вчителю-логопеду початкової школи не починати роботу з дитиною «з нуля», а продовжити її розвиток з урахуванням уже досягнутих результатів.

Наступність передбачає також узгодження пріоритетних завдань роботи.

Наприклад, якщо наприкінці дошкільного періоду дитина ще недостатньо диференціює певні звуки, має труднощі зі звуковим аналізом слова або побудовою складних речень, ці особливості необхідно враховувати на початковому етапі навчання.

При цьому важливо не дублювати дошкільну логопедичну програму в школі, а трансформувати сформовані навички відповідно до навчальних потреб першокласника.

Так, уміння визначати перший і останній звук у слові в дошкільному віці поступово стає основою для звукового аналізу слова; диференціація фонем сприяє формуванню точнішого співвіднесення звука і букви; розвиток зв'язного мовлення створює передумови для усних відповідей, переказу та побудови власних висловлювань.

Особливе місце у забезпеченні наступності належить співпраці вчителя-логопеда з учителем початкових класів.

Учитель початкової школи щоденно спостерігає за дитиною в навчальній діяльності та може виявити труднощі, які не завжди проявляються під час індивідуального логопедичного заняття.

Наприклад, дитина може правильно вимовляти звук під час спеціально організованої вправи, але допускати помилки під час швидкого усного мовлення. Вона може знати букви, однак мати труднощі з їх звуковим аналізом, злиттям звуків у склади або розумінням прочитаного.

Тому важливим є постійний обмін спостереженнями між педагогами.

Учитель-логопед може надавати педагогові рекомендації щодо формулювання інструкцій, способів перевірки розуміння завдання, використання візуальних опор, темпу подачі матеріалу та способів підтримки мовленнєвої активності дитини.

Початок шкільного навчання є періодом значних змін. Для дитини з мовленнєвими труднощами адаптація може бути складнішою через необхідність одночасно сприймати нову інформацію, виконувати інструкції, відповідати усно та взаємодіяти з однокласниками.

Тому одним із завдань наступності є створення поступового переходу від звичного дошкільного середовища до шкільного.

Водночас підготовка до школи не повинна перетворюватися на передчасне шкільне навчання. Основне завдання дошкільного етапу — сформувати необхідні передумови, зберігаючи вікову цінність гри, спілкування та пізнавальної активності дитини.

Важливою складовою логопедичного супроводу є співпраця з родиною.

Батьки повинні отримувати зрозумілу інформацію про мовленнєві досягнення дитини, труднощі та способи подальшої підтримки. Особливо важливо пояснювати, що завершення дошкільної логопедичної роботи не завжди означає повне зникнення всіх труднощів.

Батькам майбутнього першокласника доцільно рекомендувати підтримувати мовленнєвий розвиток у повсякденному житті: читати разом, обговорювати зміст тексту, ставити дитині запитання, просити переказати подію, описати картинку, пояснити послідовність дій.

Особливо корисним є створення спільного інформаційного простору, у якому педагоги можуть обговорювати не лише проблеми, а насамперед досягнення та сильні сторони дитини.

Такий підхід дозволяє перейти від моделі «передавання інформації» до моделі командного супроводу, у центрі якого перебуває дитина.

Наступність логопедичного супроводу на етапі переходу від дошкільної до початкової освіти є важливою умовою забезпечення безперервності мовленнєвого розвитку дитини.

Її сутність полягає у взаємопов'язаності цілей, змісту, методів і форм роботи вчителя-логопеда ЗДО та початкової школи. Наступність не означає механічного повторення дошкільного змісту в школі. Навпаки, вона передбачає логічне продовження сформованих умінь та їх адаптацію до нових освітніх завдань.

Ефективний логопедичний супровід має бути індивідуалізованим, системним і командним. Важливо забезпечити взаємодію вчителя-логопеда, учителя початкових класів, інших фахівців та батьків.

Особливого значення набуває збереження індивідуальної траєкторії розвитку дитини. Під час переходу до школи важливо не лише оцінити, що дитина вже вміє, а й визначити, яка підтримка потрібна їй для подальшого розвитку.

Отже, наступність логопедичного супроводу — це міст між дошкільним і шкільним етапами розвитку, який допомагає дитині безпечно перейти до нових умов, зберегти позитивну динаміку мовленнєвого розвитку та успішно використовувати набуті мовленнєві компетентності у навчанні й повсякденному спілкуванні.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція. затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.
2. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 (зі змінами).
3. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 26.12.2025 № 1810.
4. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. 2-ге вид. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010.
5. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ : Вища школа, 2007.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009.
7. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки. Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010.

***Ліщук Анна**,*
вчитель-логопед ЗДО №2,
Старокостянтинівської міської ради
Хмельницької області

ВІД КОНТРОЛЮ ПОВЕДІНКИ ДО ЇЇ РОЗУМІННЯ: РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ ЗДО У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. *У статті розглянуто значення розвитку професійної компетентності дошкільних педагогів у роботі з дітьми з ООП, які проявляють небажану поведінку. Підкреслено важливість вміння аналізувати поведінку, визначати її причини та функцію, прогнозувати складні ситуації та створювати умови для формування прийнятної поведінки.*

Ключові слова: *особливі освітні потреби, небажана поведінка, професійна компетентність, функції поведінки, поведінковий аналіз, дошкільна освіта, функціональний комунікативний тренінг.*

Відповідно до Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» професійна діяльність вихователя передбачає сформованість комплексу загальних і професійних компетентностей [1]. У контексті роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які проявляють небажану поведінку, особливого значення набувають оцінювально-аналітична, організаційна, проєктувальна, психоемоційна компетентності та компетентність педагогічного партнерства.

На практиці це означає, що професійне завдання вихователя полягає не лише в тому, щоб припинити крик, агресію, втечу, відмову від діяльності чи інший складний поведінковий прояв. Важливо зрозуміти, коли і за яких умов він виникає, що може його провокувати, що відбувається після нього та чого необхідно навчити дитину, щоб у подібній ситуації вона могла діяти інакше.

Оцінювально-аналітична компетентність. Професійний стандарт визначає здатність вихователя аналізувати результати спостережень та використовувати їх для адаптації й коригування освітнього процесу відповідно до можливостей і потреб дітей [1]. У роботі з небажаною поведінкою це насамперед означає вміння спостерігати за поведінкою, не підмінюючи спостереження оцінкою особистості дитини.

Наприклад, висловлювання «він агресивний», «вона маніпулює», «дитина вперта» містять оцінку дорослого, але мало допомагають зрозуміти, що насправді відбулося. Значно інформативнішим буде конкретний опис: «коли вихователь повідомив про завершення гри, дитина почала кричати, кинула іграшку та відштовхнула руку дорослого». У такому описі ми бачимо не лише поведінку, а й ситуацію, в якій вона виникла.

У Комплексній програмі розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» значна увага приділяється врахуванню індивідуальних особливостей дитини, умовам її продуктивного навчання і розвитку, а також добору відповідних методів, форм та способів подання навчального матеріалу [2]. Такий підхід орієнтує педагога не лише на зовнішній прояв поведінки, а й на особливості конкретної дитини та умови, у яких відбувається взаємодія.

Для більш системного спостереження за поведінкою можна використовувати просту схему «до - поведінка - після», яка в поведінковому підході відповідає моделі ABC: що відбулося безпосередньо перед поведінкою, що конкретно зробила дитина, що сталося одразу після цього.

Наприклад: вихователь запропонував прибрати конструктор і переходити до іншої діяльності, дитина впала на підлогу та почала кричати, дорослий дозволив ще п’ять хвилин гратися. Один такий випадок не дає підстав робити висновок про причину поведінки. Проте систематичне спостереження допомагає помічати повторювані ситуації та формулювати припущення, чому поведінка виникає.

Завдання вихователя при цьому полягає не у проведенні спеціального функціонального аналізу поведінки, а в тому, щоб спостерігати, фіксувати факти, бачити повторювані закономірності та передавати цю інформацію команді психолого-педагогічного супроводу. Спеціальні функціональні оцінювання потребують відповідної професійної підготовки, тоді як отримані педагогом у природних ситуаціях спостереження можуть стати важливою інформацією для командного аналізу поведінки [6].

Організаційна компетентність. Професійний стандарт передбачає здатність вихователя добирати ефективні методи, форми й засоби організації освітнього процесу відповідно до потреб дітей, організовувати різні види їхньої діяльності та забезпечувати здобуття дошкільної освіти дітьми з ООП [1].

Тому після запитання «Що відбувається?» важливо поставити наступне: «Що ми можемо змінити, щоб попередити виникнення складної ситуації?»

Іноді причина труднощів полягає не лише в особливостях самої дитини, а й у тому, наскільки посильними та зрозумілими для неї є вимоги. Завдання може бути занадто складним або тривалим. Дитина може не розуміти інструкцію, не знати, скільки потрібно чекати, важко переживати раптовий перехід від улюбленої гри до іншої діяльності або не мати доступного способу попросити допомогу. У таких ситуаціях вихователь може зробити завдання коротшим і зрозумілішим, поділити його на невеликі етапи, завчасно попередити про завершення діяльності, використовувати візуальні підказки, пропонувати доступний вибір. Такі дії не слід розглядати як поступки

небажаній поведінці. Це способи організації освітнього процесу, які допомагають дитині успішніше впоратися з його вимогами.

Огляд досліджень професійного розвитку педагогів раннього та дошкільного дитинства показує, що програми навчання педагогів поведінкової підтримки охоплюють, зокрема, превентивні стратегії, позитивне підкріплення, навчання очікуваної поведінки, підтримку позитивної взаємодії педагога з дитиною та способи реагування на складну поведінку [3].

Проєктувальна компетентність звертає увагу педагога на саме освітнє середовище. Професійний стандарт передбачає здатність організовувати та проєктувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування [1].

Для дитини з ООП значення може мати те, наскільки зрозуміло організований простір, чи знає вона, де гратися і де виконувати завдання, чи доступні необхідні матеріали, чи достатньо передбачуваною є послідовність подій. У програмі «Розквіт» також наголошено на необхідності враховувати особливості дітей з РАС під час визначення умов навчання і розвитку та способів організації освітньої роботи [2].

Отже, поряд із запитанням «Чому дитина так поводиться?» педагогові важливо поставити й інше: «Що в цій ситуації, завданні або середовищі зараз може бути для дитини занадто складним?»

Проте лише змінити середовище недостатньо. Наступний важливий крок - навчити дитину, що вона може зробити замість небажаної поведінки. Наприклад, якщо дитина кричить у ситуації складного завдання, недостатньо багаторазово повторювати: «Не кричи». Потрібно навчити її доступним способом просити про допомогу. Якщо вона штовхає іншу дитину, щоб отримати іграшку, - навчати просити предмет або чекати. Якщо криком намагається привернути увагу дорослого - навчати прийнятного способу звернутися до нього.

Дослідження з дошкільниками показують, що дітей можна цілеспрямовано навчати просити увагу дорослого, допомогу та бажані предмети, а також чекати й приймати відтермінування. Таке навчання може сприяти попередженню проблемної поведінки [4].

У науковій літературі підхід, за якого дитину навчають прийнятного способу повідомити про свою потребу замість небажаної поведінки, реалізується, зокрема, у функціональному комунікативному тренінгу. Його сутність можна пояснити просто: не лише припинити небажану поведінку, а навчити дитину іншого способу отримати необхідну допомогу, увагу, предмет або перерву.

Аналіз досліджень функціонального комунікативного тренінгу з дітьми з РАС віком від 2 до 8 років показав значне зменшення складної поведінки та збільшення альтернативних форм поведінки після такого втручання [5]. Результати окремого дослідження в умовах ранньої спеціальної освіти також засвідчили зменшення проблемної поведінки та збільшення комунікації після добору комунікативного навчання відповідно до встановленої функції поведінки [6].

У практичній роботі вихователь може підтримувати формування такої альтернативної поведінки у звичних для дитини ситуаціях. Наприклад, якщо дитина кричить або кидає матеріали, коли завдання стає складним, педагог може навчати її доступним способом просити про допомогу чи перерву. Якщо дитина забирає іграшку в однолітка - навчати просити її та чекати своєї черги, якщо криком намагається привернути увагу дорослого - показати прийнятний спосіб звернення. Важливо не лише підказати дитині нову дію або спосіб комунікації, а й послідовно реагувати на нього, щоб дитина переконувалася, що попросити про допомогу, звернутися до дорослого чи дочекатися черги ефективніше, ніж кричати, бити або кидати предмети [4–6].

При цьому вихователь не повинен самостійно визначати функцію складної поведінки або розробляти спеціалізоване поведінкове втручання. Його завдання - спостерігати за поведінкою в природних ситуаціях, підтримувати узгоджені командою способи реагування та створювати умови, у яких дитина може використовувати нову прийнятну поведінку.

У практичній роботі вихователь може підтримувати формування такої альтернативної поведінки у звичних для дитини ситуаціях. Наприклад, якщо дитина кричить або кидає матеріали, коли завдання стає складним, педагог може навчати її доступним способом просити про допомогу чи перерву. Якщо дитина забирає іграшку в однолітка — навчати просити її та чекати своєї черги; якщо криком намагається привернути увагу дорослого - показати прийнятний спосіб звернення. Важливо не лише підказати дитині нову дію або спосіб комунікації, а й послідовно реагувати на нього, щоб дитина переконувалася: попросити про допомогу, звернутися до дорослого чи дочекатися черги — ефективніше, ніж кричати, бити або кидати предмети [4–6].

Психоемоційна компетентність. Професійний стандарт передбачає здатність вихователя до самоконтролю, саморегуляції та толерантної взаємодії [1]. У роботі з небажаною поведінкою ця компетентність набуває особливого значення.

Коли дитина кричить, б'ється, кидає предмети, падає на підлогу або відмовляється виконувати прохання, природною реакцією дорослого може бути бажання якомога швидше припинити таку поведінку. У результаті педагог може підвищувати голос, багаторазово повторювати вимогу, вступати в суперечку з дитиною або, навпаки, одразу скасовувати вимогу. Тому після складної ситуації важливо аналізувати не лише дії дитини, а й власне реагування: що зробив дорослий після поведінки, як після цього змінилася ситуація для дитини, чи допомогла реакція дорослого, чи повторюється подібна послідовність у схожих ситуаціях. Таким чином, професійне спостереження поширюється не тільки на дитину, а й на взаємодію «дитина - дорослий». Це змінює саму позицію педагога. Замість висновку «Вона мене не слухає» з'являється професійне запитання: «Що відбувається в цій ситуації і що я як дорослий можу змінити у власних діях?»

Компетентність педагогічного партнерства передбачає професійну взаємодію з батьками, педагогами та іншими фахівцями, а також здатність працювати в команді [1]. Для підтримки дитини, яка проявляє небажану поведінку, узгодженість дій дорослих має особливе значення.

Якщо один дорослий під час крику дитини одразу скасовує завдання, інший наполягає на його виконанні, третій намагається відволікти дитину, а четвертий сварить її, дитина щоразу стикається з різними реакціями на одну й ту саму поведінку. Тому команді важливо домовитися яку саме поведінку ми спостерігаємо, у яких ситуаціях вона виникає; що може їй передувати, чого ми навчаємо дитину замість неї, як дорослі реагуватимуть на небажану поведінку та як підтримуватимуть прийнятну.

Отже, професійна компетентність вихователя у роботі з небажаною поведінкою не зводиться до володіння набором прийомів, які допомагають швидко припинити небажані дії. Вона передбачає здатність побачити й об'єктивно описати поведінку, проаналізувати ситуації, у яких вона виникає; адаптувати організацію діяльності та середовище, навчати дитину прийнятних способів повідомляти про свої потреби, аналізувати власне реагування та узгоджувати дії команди [1–6].

Таким чином, розвиток професійних компетентностей педагогів у роботі з небажаною поведінкою передбачає зміну самого підходу до неї. У центрі професійної уваги має бути не лише питання «Як зробити, щоб дитина перестала так поводитися?», а передусім: «За яких умов виникає ця поведінка? Що дитина намагається отримати, уникнути або повідомити? Що можна змінити в ситуації та якої прийнятної поведінки необхідно навчити дитину?» Саме такий перехід від контролю окремого поведінкового прояву до його розуміння, попередження та навчання

альтернативної поведінки розширює професійні можливості педагога і сприяє створенню більш підтримувального та безпечного освітнього середовища для дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Професійний стандарт „Вихователь закладу дошкільної освіти": затверджений наказом Міністерства економіки України від 19.10.2021 №755-21. Київ, 2021. 27 с. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti

2. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ, 2013. — українська дошкільна основа щодо індивідуальних проявів дитини, середовища, організації простору, часу, діяльності та взаємодії дорослих.

3. Obee A. F., Hart K. C., Fabiano G. A. Professional Development Targeting Classroom Management and Behavioral Support Skills in Early Childhood Settings: A Systematic Review. School Mental Health. 2023. DOI: 10.1007/s12310-022-09562-x.

4. Luczynski K. C., Hanley G. P. Prevention of Problem Behavior by Teaching Functional Communication and Self-Control Skills to Preschoolers. Journal of Applied Behavior Analysis. 2013. 46(2). P. 355–368. DOI: 10.1002/jaba.44.

5. Blair K.-S. C., Park E.-Y., Risse M. R. A Meta-Analysis of Functional Communication Training for Young Children with ASD and Challenging Behavior in Natural Settings. Behavioral Sciences. 2025. 15(12). 1688. DOI: 10.3390/bs15121688.

6. Lambert J. M., Bloom S. E., Irvin J. Trial-Based Functional Analysis and Functional Communication Training in an Early Childhood Setting. Journal of Applied Behavior Analysis. 2012. 45(3). P. 579–584. DOI: 10.1901/jaba.2012.45-579.

Маркусь Ірина,
декан факультету спеціальної освіти та соціальної політики
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
кандидат педагогічних наук, доцент
Заганяйло Іванна,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ФУНКЦІОНАЛЬНІ НАВИЧКИ ЯК ПРІОРИТЕТ ОСВІТНЬОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

Анотація. *Розглянуто функціональні навички як один із пріоритетних напрямів освітньої підтримки дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Обґрунтовано необхідність визначення освітніх цілей з урахуванням актуальних можливостей дитини, вікової доцільності та практичного значення відповідної навички. Конкретизовано основні напрями формування функціональної комунікації, соціальної взаємодії та навичок самообслуговування у природних ситуаціях повсякденної життєдіяльності.*

Ключові слова: *розлади аутистичного спектра, дошкільний вік, функціональні навички, комунікація, соціальна взаємодія, самообслуговування, освітня підтримка.*

Освітня підтримка дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) потребує визначення цілей, які відповідають не лише актуальному рівню розвитку дитини, а й розширюють її можливості до самостійної діяльності, комунікації, взаємодії з іншими та активній участі у повсякденному житті. Важливість цього підходу зумовлена потребою не просто оцінити дитину, а чітко визначити її освітні потреби та дієві інструменти для їх задоволення. У методичних рекомендаціях щодо визначення освітніх труднощів дітей раннього та дошкільного віку оцінювання охоплює соціальну, емоційну, сенсорну, мовленнєву, когнітивну й рухову сфери та слугує основою для визначення бар'єрів, особливих освітніх потреб і необхідної психолого-педагогічної підтримки [1]. Відповідно, важливим стає не лише встановлення того, які вміння дитина ще не опанувала, а й визначення їх значення для комунікації, взаємодії, самостійності та участі у повсякденній діяльності.

Особливої актуальності ця проблема набуває у дошкільному віці – у період активного формування базових навичок, необхідних для подальшого навчання та самостійності. У дослідженні J. Partington, A. Bailey та S. Partington за допомогою методики ABLLS-R проаналізовано динаміку розвитку 25 груп навичок у 53 дітей із типовим розвитком віком від 6 до 72 місяців [4]. Оцінювання охоплювало навчальні, мовленнєві, соціальні, ігрові та моторні сфери, а також навички самообслуговування. Отримані результати засвідчили, що моторні навички формуються раніше за навчальні. Зокрема, до шестирічного віку учасники дослідження опанували близько 90% навичок самообслуговування, представлених в ABLLS-R, тоді як частка засвоєних навчальних навичок становила лише 51% [4, с. 81–84]. Автори представляють це дослідження як пілотне й вказують на обмеженість вибірки та процедурних умов, тому наведені дані не слід розглядати як універсальні нормативи розвитку. Проте, одержані результати переконливо підтверджують необхідність урахування вікових показників та напрямів корекційно-розвиткової діяльності під час формулювання освітніх цілей.

Спрямування освітньої підтримки на практично важливі результати узгоджується з принципами прикладного аналізу поведінки (ABA). D. Baer, M. Wolf і T. Risley підкреслювали прикладний характер цієї діяльності, пов'язуючи його з формами поведінки, що мають соціальне значення для людини, з практичними результатами та їхньою генералізацією – тобто збереженням у часі, використанням у різних середовищах і перенесенням у схожі ситуації [2]. M. Wolf уточнив поняття «соціальної валідності», наголошуючи на важливості правильно обраних цілей, доцільності методів їх досягнення та практичній цінності отриманих результатів [7]. Для освітньої підтримки дитини з РАС це означає, що успішність досягнення мети слід оцінювати не лише за точністю виконання завдання у спеціально створених умовах, а й за тим, наскільки засвоєна навичка використовується у її повсякденному житті.

Сучасні дослідження, присвячені ранньому втручанню при РАС підкреслюють важливість перенесення сформованих умінь у різні життєві ситуації. Природні розвивально-поведінкові втручання (Naturalistic Developmental Behavioral Interventions – NDBI) поєднують принципи поведінкового аналізу із закономірностями розвитку та формують навички переважно у природному середовищі [6]. Аналіз досліджень J. Crank та ін. показав позитивний вплив NDBI на розвиток соціальної комунікації, мовлення, гри та окремих когнітивних показників. Разом із тим найбільш значні результати стосувалися навичок, безпосередньо пов'язаних зі змістом втручання, а також тих, що оцінювалися в умовах, максимально наближених до навчальних [3]. Оновлений систематичний огляд досліджень Project AIM також засвідчує необхідність обережного узагальнення результатів раннього втручання,

оскільки їх оцінка залежить від типу втручання, характеристик оцінюваних результатів та методологічної якості досліджень [5]. Це підкреслює значення індивідуального визначення освітніх цілей і спеціального планування використання сформованих умінь у різних життєвих ситуаціях.

У контексті дошкільної освіти функціональні навички доцільно розглядати як уміння, що безпосередньо розширюють можливості дитини діяти у звичайних життєвих ситуаціях. Їх пріоритетність не передбачає відмови від пізнавального розвитку. Йдеться про таку послідовність визначення освітніх цілей, за якої сформовані вміння створюють передумови для подальшого навчання, сприяють підвищенню самостійності дитини та розширюють її участь у житті групи.

Першим напрямом є формування комунікативної діяльності. Для дошкільника важливо мати зручний спосіб висловити потребу, попросити предмет чи допомогу, зробити вибір, відмовитися, привернути увагу іншої людини або відповісти на звернення. Це може бути усне мовлення, жести, графічні символи, засоби альтернативної чи додаткової комунікації або їх поєднання – залежно від можливостей дитини. Важливим є не лише спосіб комунікації, а й його практичне використання: чи може дитина застосовувати навичку у реальних ситуаціях взаємодії з різними людьми.

Формування комунікативної діяльності варто здійснювати не тільки під час спеціально організованих занять, а й у процесі гри, прийому їжі, прогулянки, одягання та інших повсякденних ситуацій. Такий підхід поєднує навчальне завдання з реальною потребою дитини у спілкуванні та створює умови для використання сформованого способу звернення в різних обставинах [6].

Другим напрямом є формування навичок соціальної взаємодії. У дошкільному віці важливо орієнтуватися не на загальні вимоги щодо «соціальності», а на конкретні види діяльності, які відповідають можливостям дитини. Це може бути здатність відповідати на звернення, ініціювати контакт, підтримувати спільну увагу, брати участь у коротких спільних іграх, чекати своєї черги, обмінюватися предметами чи діями, звертатися до дорослого або однолітка. Вибір цілей має ґрунтуватися на актуальних можливостях дитини та використанню практичної навички у конкретному середовищі.

Важливою умовою є перенесення сформованих соціальних і комунікативних умінь у нові ситуації. Якщо дитина навчилася просити допомогу в одного педагога, наступним кроком стає використання цього самого способу під час гри, одягання, прогулянки чи у взаємодії з іншими дорослими. Якщо навичка дотримання черговості стабільно проявляється у спеціально організованій грі, педагог має створювати умови для її застосування у природній взаємодії з однолітками.

Отже, показником сформованості функціональної навички є не лише правильність її виконання під час навчання, а й здатність дитини використовувати її у ситуаціях, де вона має реальне значення [2; 3].

Третім напрямом є формування навичок самообслуговування. Одягання, прийом їжі, користування туалетом, виконання гігієнічних процедур, прибирання особистих речей та організація робочого місця мають ключове значення для підвищення самостійності дитини у повсякденному житті. За результатами дослідження J. Partington та ін., саме у дошкільний період активно формуються навички одягання, прийому їжі, особистої гігієни та користування туалетом [4, с. 77–82].

У практичній роботі важливо визначати не загальну мету (наприклад, «розвиток навичок самообслуговування»), а конкретні дії: взяти ложку, відкрити контейнер, вимити й витерти руки, одягнути окремі предмети одягу, прибрати використані матеріали. Для кожної дії слід визначати рівень допомоги: самостійне виконання, виконання за словесною підказкою, після демонстрації або з фізичною підтримкою. Подальша робота має бути спрямована на поступове зменшення допомоги та використання сформованої навички у тих життєвих ситуаціях, де вона справді

потрібна. Такий підхід узгоджується із сучасними принципами оцінювання дітей дошкільного віку, коли виявлення труднощів завершується визначенням бар'єрів, потреб і конкретних стратегій підтримки [1]. Відповідно до принципу соціальної валідності, освітня мета має розширювати реальні можливості дитини, а результат бути значущим не лише для фахівця, а й для самої дитини та її найближчого оточення [2; 7].

Формування функціональних навичок варто розглядати як один із основних напрямів освітньої підтримки дітей дошкільного віку з РАС. Особливе значення мають розвиток комунікації, соціальної взаємодії та навичок самообслуговування, адже вони допомагають дитині брати участь у щоденних видах діяльності, підвищують її самостійність і створюють основу для подальшого навчання. Пріоритетність тієї чи іншої навички визначається кількома критеріями: її актуальністю для дитини, практичною цінністю, можливістю застосування у природних умовах та значенням для подальшого розвитку. Ефективність освітньої підтримки слід оцінювати не лише за фактом засвоєння дії під час навчання, а й за здатністю дитини самостійно або з мінімальною допомогою використовувати сформовану навичку для спілкування, взаємодії та розв'язання повсякденних завдань у різних життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Прохоренко Л. І., Шевченко В. М., Шевченко Ю. В., Орленко І. М., Соколова Г. Б. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 115 с.
2. Baer D. M., Wolf M. M., Risley T. R. Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1968. Vol. 1, No. 1. P. 91–97. DOI: 10.1901/jaba.1968.1-91.
3. Crank J. E., Sandbank M., Dunham K., Crowley S., Bottema-Beutel K., Feldman J., Woynaroski T. G. Understanding the Effects of Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: A Project AIM Meta-analysis. *Autism Research*. 2021. Vol. 14, No. 4. P. 817–834. DOI: 10.1002/aur.2471.
4. Partington J. W., Bailey A., Partington S. W. A Pilot Study on Patterns of Skill Development of Neurotypical Children as Measured by the ABLLS-R: Implications for Educational Programming for Children With Autism. *International Journal of Contemporary Education*. 2018. Vol. 1, No. 2. P. 70–85. DOI: 10.11114/ijce.v1i2.3619.
5. Sandbank M., Bottema-Beutel K., Crowley LaPoint S., Feldman J. I., Barrett D. J., Caldwell N. et al. Autism intervention meta-analysis of early childhood studies (Project AIM): updated systematic review and secondary analysis. *BMJ*. 2023. Vol. 383. e076733. DOI: 10.1136/bmj-2023-076733.
6. Schreibman L., Dawson G., Stahmer A. C. et al. Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45. P. 2411–2428. DOI: 10.1007/s10803-015-2407-8.
7. Wolf M. M. Social Validity: The Case for Subjective Measurement or How Applied Behavior Analysis Is Finding Its Heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1978. Vol. 11, No. 2. P. 203–214. DOI: 10.1901/jaba.1978.11-203.

Мозговенко Алла,
вчитель-дефектолог, вихователь
ЗДО КТ № 219
Святошинського району міста Києва
Друзенко Олена,
вихователь ЗДО КТ № 219
Святошинського району міста Києва

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЯК УМОВА УЧАСТІ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗДО

Анотація. *Розглянуто значення інклюзивної компетентності вихователя для забезпечення участі дитини з порушенням зору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Конкретизовано професійні дії вихователя щодо створення доступного і безпечного освітнього середовища, підтримки самостійності дитини та її включення у різні види діяльності.*

Ключові слова: *інклюзивна компетентність, вихователь, дошкільна освіта, дитина з порушенням зору, доступність, безпечне освітнє середовище, самостійність, участь.*

Розвиток інклюзивної дошкільної освіти підвищує вимоги до професійної компетентності вихователя. Закон України «Про дошкільну освіту» визначає доступність дошкільної освіти як сукупність гарантованих прав і можливостей для їх реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб і можливостей кожної дитини [6]. Організаційні засади інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами конкретизовано Порядком організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти [7]. Чинні редакції цих нормативних документів актуалізують необхідність створення умов, за яких дитина не лише перебуває в інклюзивній групі, а має можливість брати участь в освітньому процесі відповідно до своїх потреб і можливостей.

Забезпечення таких умов безпосередньо пов’язане з інклюзивною компетентністю вихователя. І. Ніколаєску, О. Михальчук, Ю. Нікітська розглядають її як спеціальну професійну компетентність, що забезпечує здатність вихователя реалізовувати професійні функції з урахуванням освітніх потреб вихованців і сприяти включенню дітей з особливими освітніми потребами в середовище закладу освіти [5, с. 89]. У структурі інклюзивної компетентності автори виокремлюють мотиваційну, когнітивну, рефлексивну та операційну складові, а її практичну реалізацію пов’язують, зокрема, зі здатністю педагога діагностувати, прогнозувати, конструювати й організовувати освітню діяльність, застосовувати індивідуальний підхід та відповідні освітні технології [5, с. 89].

Мета публікації полягає в обґрунтуванні значення інклюзивної компетентності вихователя для забезпечення безпечної та самостійної участі дитини з порушенням зору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти та конкретизувати основні напрями її практичної реалізації.

Інклюзивна компетентність не обмежується позитивним ставленням педагога до інклюзивної освіти або обізнаністю з її загальними принципами. Дослідження М. Буйняк та А. Олійник засвідчило, що за переважно позитивного ставлення вихователів до інклюзивної освіти психологічна і методична готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами може залишатися недостатньо сформованою [1]. О. Касьянова та В. Дем’яненко також встановили потребу практикуючих вихователів у подальшому опануванні знань, умінь і способів діяльності,

необхідних для роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами [3, с. 438–440]. Це дає підстави розглядати інклюзивну компетентність передусім через здатність педагога застосовувати професійні знання відповідно до потреб конкретної дитини та особливостей освітньої ситуації.

Для роботи з дитиною з порушенням зору така здатність передбачає розуміння того, як особливості зорового сприймання можуть позначатися на виконанні повсякденних та освітніх дій. Зниження гостроти зору, контрастної чутливості, особливості бінокулярної координації можуть утруднювати визначення просторових характеристик об'єктів, відстані та їх взаємного розташування. Внаслідок цього окремим дітям потрібно більше часу для орієнтування у малознайомому просторі, виконання рухових та предметно-практичних дій [2, с. 41–45]. Педагог має спиратися на індивідуальні можливості та потреби дитини, спостерігаючи, як вона використовує зір та інші доступні способи отримання інформації у різних видах діяльності [2; 4].

Відповідно, однією із практичних складових інклюзивної компетентності вихователя є забезпечення доступності освітнього середовища та інформації. Йдеться про доцільне розташування дитини й освітніх матеріалів, достатнє освітлення, урахування розміру та контрастності наочності, можливість наблизитися до об'єкта, використання предметних, тактильних або звукових орієнтирів, а також конкретний словесний супровід дій [2, с. 41–57]. Вибір відповідних засобів не може бути універсальним: він має визначатися тим, які способи сприймання є доступними та ефективними для конкретної дитини.

Доступність середовища безпосередньо пов'язана з його безпечністю. Для дитини з порушенням зору безпека передбачає не лише усунення потенційно небезпечних перешкод, а й можливість розуміти організацію простору, прогнозувати зміни та орієнтуватися у ньому. Тому важливими професійними діями вихователя є підтримання логічної організації предметно-просторового середовища, ознайомлення дитини з розташуванням основних об'єктів, використання зрозумілих орієнтирів, повідомлення про зміни та словесна конкретизація напрямку руху або місця розташування предмета [2]. У психологічному супроводі дітей з порушеннями зору також наголошується на важливості передбачуваності взаємодії з дорослим, зокрема завчасного повідомлення незрячої дитини про дотик або дію, яка безпосередньо стосується її тіла [4].

Разом із тим безпека не має забезпечуватися шляхом необґрунтованого обмеження активності дитини. Надмірна допомога дорослого може звужувати можливості набуття власного рухового, сенсорного та предметно-практичного досвіду. Тому наступним важливим орієнтиром реалізації інклюзивної компетентності є підтримка максимально можливої самостійності дитини. Вихователь має визначати, яку дію дитина може виконати самостійно, коли їй потрібна словесна підказка, орієнтир, демонстрація способу дії або безпосередня допомога. Педагогічна підтримка має полегшувати опанування діяльності, але не підмінювати її виконання дитиною. Формуванню такої самостійності сприяють систематичне залучення до предметно-практичної діяльності й самообслуговування, а також спеціально організовані дидактичні та рухливі ігри, спрямовані на розвиток просторового орієнтування [2, с. 73–78].

Підсумковим критерієм доцільності педагогічних адаптацій є участь дитини в освітньому процесі. Інклюзивне середовище має створювати можливості для включення дитини з особливими освітніми потребами у спільну діяльність з іншими вихованцями [5, с. 89–90]. Щодо дитини з порушенням зору це означає необхідність забезпечити доступність змісту та правил діяльності, можливість виконувати посильні дії, користуватися необхідними матеріалами, робити вибір, взаємодіяти з однолітками та дорослими. Відповідно, завдання вихователя полягає не у створенні відокремленої

діяльності для такої дитини, а у визначенні способів її включення у спільну гру, заняття, рухову, предметно-практичну та побутову діяльність [2; 5].

Узагальнення зазначених положень дає підстави запропонувати доступність, безпечність, самостійність та участь як взаємопов'язані функціональні орієнтири практичної реалізації інклюзивної компетентності вихователя у роботі з дитиною з порушенням зору. Вони не становлять альтернативної структури інклюзивної компетентності, оскільки її змістові й операційні компоненти вже обґрунтовані у наукових дослідженнях [3]. Запропоновані орієнтири конкретизують очікуваний результат професійних дій вихователя: освітнє середовище та способи взаємодії мають забезпечувати дитині доступ до інформації й діяльності, можливість безпечно орієнтуватися та діяти, поступово розширювати самостійність і брати участь у спільному освітньому процесі [2; 5; 6].

Інклюзивна компетентність вихователя є необхідною умовою забезпечення не лише перебування дитини з порушенням зору в інклюзивній групі, а й доступності для неї змісту, середовища та різних видів освітньої діяльності. Її практична реалізація передбачає здатність педагога співвідносити загальні принципи інклюзивної освіти з індивідуальними можливостями і потребами конкретної дитини, визначати бар'єри її участі та добирати доцільні способи педагогічної підтримки [2; 5; 6]. У роботі з дитиною з порушенням зору професійні дії вихователя мають бути спрямовані на забезпечення доступності інформації та предметно-просторового середовища, створення передбачуваних і безпечних умов діяльності, дозування допомоги відповідно до потреб дитини та розширення можливостей її самостійної діяльності. Тому доступність, безпечність, самостійність та участь доцільно розглядати як взаємопов'язані функціональні орієнтири реалізації інклюзивної компетентності вихователя, де кінцевим результатом педагогічних адаптацій є ефективним включенням дитини в освітній процес.

Список використаних джерел

1. Буйняк М., Олійник А. Дослідження інклюзивної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2024. Вип. 23. С. 16–25. DOI: 10.32626/2413-2578.2024-23.16-25.
2. Жук В., Литовченко С., Новосад В., Ремажевська В. Як організувати освітній процес для дітей з порушеннями слуху та зору в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Київ : ЮНІСЕФ ; ВГО «Асоціація працівників дошкільної освіти», 2024. 87 с.
3. Касьянова О. М., Дем'яненко В. І. Інклюзивна компетентність вихователів закладів дошкільної освіти: теорія і практика формування. Перспективи та інновації науки. 2025. № 4 (50). С. 431–442. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-4(50)-431-442.
4. Костенко Т. М., Довгопола К. С., Топузов М. О. Сучасні технології психологічного супроводу дитини з порушеннями зору дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 113 с.
5. Ніколаєску І. О., Михальчук О. О., Нікітська Ю. М. Формування інклюзивної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти. Імідж сучасного педагога. 2022. № 3 (204). С. 87–90. DOI: 10.33272/2522-9729-2022-3(204)-87-90.
6. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX : ред. від 01.01.2026. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України.
7. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 № 530 : ред. від 31.10.2025. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України.

Музика Зоя,
вчитель-дефектолог
Войновська Алла,
вихователь ЗДО КТ № 219
Святошинського району міста Києва

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗАСОБАМИ ЩОДЕННИХ РЕЖИМНИХ СИТУАЦІЙ

Анотація. *Розглянуто практичні можливості щоденних режимних ситуацій у формуванні навичок самообслуговування дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Конкретизовано послідовність взаємодії вихователя і вчитель-дефектолога (тифлопедагога) під час визначення актуального рівня сформованості навички, добору доступного способу виконання дії, її закріплення у повсякденній діяльності та поступового зменшення допомоги дорослого.*

Ключові слова*: діти з порушеннями зору, самообслуговування, самостійність, вихователь, вчитель-дефектолог (тифлопедагог), предметно-практична діяльність.*

Вступ. Формування навичок самообслуговування є важливою складовою розвитку самостійності дитини дошкільного віку з порушенням зору. У повсякденному житті ці навички реалізуються під час одягання і роздягання, гігієнічних процедур, приймання їжі, користування особистими речами, підтримання порядку на власному робочому місці та виконання інших доступних побутових дій. Вони передбачають не тільки моторне виконання окремої операції, а й уміння знайти необхідний предмет, визначити його положення, дотриматися послідовності дій та проконтролювати отриманий результат.

Особливе значення проблеми самообслуговування дітей зі зниженим зором розкрито у дослідженні Є. П. Синьової, С. В. Федоренко та І. В. Федоренко. Автори вивчали сформованість предметних дій і початкових навичок самообслуговування у молодших дошкільників та виокремили три критерії оцінювання: самостійне охоче виконання дії; виконання її з допомогою дорослого за активної участі дитини; невміння виконувати дію за відсутності бажання її опановувати [7]. Ними також було встановлено залежність результативності дій самообслуговування від мотиву діяльності та звернено увагу на необхідність стимулювання перцептивної активності й створення умов для наслідування дій дорослого [7].

Практична реалізація цих положень потребує узгодженої роботи фахівців закладу дошкільної освіти. С. В. Кондратенко, розглядаючи організацію навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями зору, окремо характеризує напрями діяльності вихователя і тифлопедагога та необхідність використання спеціальних методів і прийомів [2, с. 16–19].

Основна частина. Самообслуговування доцільно розглядати в контексті соціально-побутового орієнтування та предметно-практичної діяльності дитини. О. М. Легкий та В. Р. Курінна серед напрямів соціально-побутового орієнтування дошкільників з порушеннями зору виокремлюють формування навичок самообслуговування поряд із розвитком предметних уявлень, уявлень про власне фізичне «Я», соціальної активності та засвоєнням господарсько-побутової діяльності [6, с. 75–89]. Автори наголошують на поєднанні наочних, практичних, словесних та ігрових методів, зокрема показу способу дії, предметно-практичних вправ, пояснення, дидактичних і сюжетно-рольових ігор [6].

У методиці трудового виховання дітей дошкільного віку з порушеннями зору предметно-практична діяльність розглядається як важливий напрям корекційно-розвивальної роботи, що потребує спеціальної організації з урахуванням особливостей дитини [4]. Водночас ігрові технології дають змогу створювати мотиваційну основу діяльності, моделювати певні життєві ситуації та вправляти дитину у способах предметних дій [5]. Отже, спеціально організоване заняття або гра можуть бути етапом опанування способу дії, але сформованість навички самообслуговування виявляється передусім у тому, наскільки дитина використовує її у життєвій ситуації.

Саме тому щоденні режимні моменти доцільно розглядати як систематично повторювані ситуації практичного закріплення й перенесення сформованого способу дії. Такими ситуаціями є підготовка до прогулянки, повернення з неї, ранкові та денні гігієнічні процедури, приймання їжі, підготовка матеріалів до заняття та їх прибирання, користування особистими речами. Сучасний практичний посібник з організації освітнього процесу для дітей з порушеннями зору в інклюзивних групах ЗДО також містить рекомендації щодо організації повсякденної діяльності й окремий комплекс дидактичних ігор, спрямованих на формування навичок самообслуговування [1].

У практичній роботі взаємодію вихователя і тифлопедагога пропонуємо організовувати у такій послідовності.

Перший крок – конкретизація навички. Об’єктом спільної роботи має бути не широке завдання «формувати самостійність», а конкретна дія, результат якої можна спостерігати: знайти власний рушник; самостійно вимити й витерти руки; визначити свою шафу; знайти та правильно розташувати предмет одягу; користуватися ложкою; прибрати використані матеріали на постійне місце.

Другий крок – визначення актуального способу виконання дії. За основу доцільно взяти критерії, запропоновані Є. П. Синьовою, С. В. Федоренко та І. В. Федоренко [7]: дитина виконує дію самостійно; виконує її з допомогою дорослого за власної активної участі; не володіє відповідною дією. Для практичного педагогічного спостереження важливо додатково фіксувати, який саме вид допомоги необхідний: безпосередня фізична допомога, показ способу виконання, словесна інструкція чи окреме нагадування. Таке уточнення не змінює критеріїв авторів, а дає змогу вихователю і тифлопедагогу відстежувати поступове зменшення педагогічної підтримки.

Третій крок – визначення етапу, на якому виникають труднощі. У дослідженні Є. П. Синьової, С. В. Федоренко та І. В. Федоренко процес трудової дії розглянуто через прийняття завдання, орієнтувальний, операційно-виконавчий та контрольно-оцінювальний етапи [7]. Це має практичне значення: дитина може розуміти завдання, але не знаходити необхідний предмет; знати послідовність, але мати труднощі з конкретною операцією; виконувати всі дії, але не помічати допущеної помилки. Тому допомога має бути спрямована саме на той компонент діяльності, який ще не сформований.

Четвертий крок – добір доступного способу виконання та орієнтирів. Тифлопедагог визначає, які способи сприймання і предметні дії доцільно використовувати конкретній дитині. У практиці соціально-побутового орієнтування застосовуються постійне місце розташування речей, їх послідовне розміщення, доступні зорові або дотикові ознаки, предметне обстеження, словесний супровід та показ способу дії [6]. Йдеться не про максимальну кількість спеціальних позначок, а про добір такого орієнтира, який дитина справді може використовувати самостійно.

П’ятий крок – закріплення одного способу виконання діяльності у звичній побутовій ситуації. Якщо тифлопедагог навчив дитину знаходити власний рушник за певним орієнтиром або визначати передню і задню частину одягу певним способом, вихователь має використовувати цей самий алгоритм під час щоденних гігієнічних

процедур чи одягання. Інакше спеціально сформована дія може залишитися пов'язаною лише із ситуацією корекційно-розвивального заняття.

Шостий крок – поступове зменшення допомоги. Допомога дорослого має забезпечувати успішність дії, але не підміняти активність дитини. Після засвоєння окремих операцій безпосередню допомогу доцільно замінювати менш інтенсивною: від спільного виконання – до словесного супроводу, окремої підказки, нагадування і, зрештою, самостійної діяльності. Такий підхід відповідає спрямованості роботи на виявлення й використання потенційних можливостей дитини, описаних у дослідженні сформованості самообслуговування [7].

На практиці це може бути реалізовано, наприклад, під час одягання на прогулянку. Тифлопедагог разом із дитиною відпрацьовує спосіб знаходження власного одягу, його обстеження, визначення правильного положення та послідовність дій. Вихователь під час щоденного одягання не виконує ці операції замість дитини, а створює час і умови для використання засвоєного алгоритму та надає лише ту допомогу, яка потрібна на конкретному етапі. Аналогічно організовується миття рук: дитина орієнтується біля умивальника, знаходить необхідні предмети, дотримується визначеної послідовності та повертає їх на місце. Важливо, щоб розміщення предметів не змінювалося без попереднього ознайомлення дитини, а використовувані педагогами словесні позначення та способи орієнтування були узгодженими. Під час приймання їжі увага може спрямовуватися на орієнтування у межах власного місця, знаходження посуду й столових приборів, оволодіння способами безпечного користування ними та поступове зменшення безпосередньої допомоги дорослого. Такі дії мають відпрацьовуватися систематично, а не епізодично.

Важливою умовою стійкості сформованої навички є її використання не тільки в ЗДО. Методичні рекомендації для батьків дітей з порушеннями зору орієнтують родину на підтримку розвитку дитини в повсякденній діяльності [3]. Тому вихователь і тифлопедагог мають повідомляти батькам, який спосіб дії дитина вже опановує і якої допомоги вона потребує, щоб удома дорослі не виконували замість неї те, що вона вже здатна робити самостійно або з мінімальною підтримкою.

Висновки. Щоденні режимні ситуації створюють умови для систематичного формування і закріплення навичок самообслуговування дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Їх педагогічний потенціал полягає у багаторазовому використанні дитиною засвоєного способу дії у життєвій ситуації. Ефективність цієї роботи залежить від узгодженості діяльності тифлопедагога і вихователя. Тифлопедагог визначає доступні дитині способи виконання дії та характер спеціальної педагогічної підтримки; вихователь забезпечує систематичне використання сформованої дії у повсякденному житті групи. Спільним завданням фахівців є поступове зменшення допомоги дорослого відповідно до зростання можливостей дитини.

Список використаних джерел

1. Жук В., Литовченко С., Новосад В., Ремажевська В. Як організувати освітній процес для дітей з порушеннями слуху та зору в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Київ, 2024. 87 с.
2. Кондратенко С. В. Навчально-корекційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей із порушеннями зору. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2011. № 2 (60). С. 16–19.
3. Костенко Т. М., Довгопола К. С., Легкий О. М., Кондратенко С. В. Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору : метод. рекомендації для батьків. Київ : ІСПП НАПН України, 2020. 180 с.
4. Легкий О. М. Трудове виховання дошкільників з порушеннями зору : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014.

5. Легкий О. М., Курінна В. Р. Ігрові технології в дошкільній освіті для дітей з порушеннями зору : метод. рек. Київ, 2022. 108 с.
6. Легкий О. М., Курінна В. Р. Формування навичок соціально-побутового орієнтування у дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами ігрової діяльності. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021. Вип. 18. С. 75–89. DOI: 10.33189/epsn.v1i18.179.
7. Синьова Є. П., Федоренко С. В., Федоренко І. В. Вивчення стану сформованості дій самообслуговування в молодших дошкільників зі зниженим зором. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. Вип. 7. Т. 1. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2016. С. 371–382.

Недял Ольга,
вчитель-логопед
ЗДО № 38 «Світанок»
Хмельницької міської ради
Хмельницької області

ОСОБЛИВА УВАГА ДО КОЖНОЇ ДИТИНИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Анотація*. У тезах розглянуто сучасні підходи до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку, які мають порушення мовлення та потребують особливої педагогічної уваги. Акцентовано на необхідності індивідуалізації освітнього процесу, урахування мовленнєвих і немовленнєвих особливостей кожної дитини, створення психологічно безпечного та підтримуючого середовища. Висвітлено основні напрями діяльності вчителя-логопеда, значення ігрових, інтерактивних технологій, а також важливість командної взаємодії педагогів, фахівців та батьків. Обґрунтовано необхідність спрямування логопедичної роботи не лише на корекцію мовленнєвих порушень, а й на розвиток комунікативної компетентності, самостійності та соціальної адаптації дитини.*

Ключові слова: *порушення мовлення, діти дошкільного віку, учитель-логопед, корекційно-розвиткова робота, індивідуальний підхід, особливі освітні потреби, інклюзивна освіта, мовленнєвий розвиток, комунікативна компетентність.*

Мовлення є одним із найважливіших засобів пізнання світу, спілкування та соціальної взаємодії дитини. Саме через мовлення дитина виражає свої потреби, емоції та бажання, встановлює контакти з дорослими й однолітками, засвоює знання та набуває соціального досвіду.

Порушення мовлення можуть суттєво впливати на різні сторони розвитку дитини. Мовленнєві труднощі нерідко супроводжуються невпевненістю під час спілкування, труднощами у встановленні контактів, зниженням мовленнєвої активності, страхом припуститися помилки. Обмеженість мовленнєвих засобів може ускладнювати участь дитини в колективній грі, засвоєння інструкцій, вираження емоцій і потреб. Тому дитина з порушеннями мовлення потребує не лише професійної логопедичної допомоги, а й особливо уважного, доброзичливого та підтримуючого ставлення з боку дорослих.

Сучасний підхід до організації освітнього процесу передбачає орієнтацію на індивідуальні потреби та можливості кожної дитини. У центрі уваги має бути не саме

порушення, а особистість дитини, її сильні сторони, потенціал і можливості для подальшого розвитку. Така позиція відповідає засадам інклюзивної освіти, відповідно до яких освітнє середовище має адаптуватися до різноманітності дітей, а не вимагати від кожної дитини відповідності єдиному способу навчання.

Провідним принципом роботи вчителя-логопеда є індивідуальний підхід. Адже кожна дитина має власний темп розвитку, різний рівень сформованості мовленнєвих процесів, уваги, пам'яті, пізнавальної активності та комунікативних умінь. Тому завдання слід добирати з урахуванням можливостей конкретної дитини. Мовленнєвий розвиток є процесом, що потребує систематичного педагогічного впливу.

Індивідуальний підхід передбачає добір не лише різного рівня складності, а й відповідних способів подання матеріалу, темпу роботи та видів підтримки. Для однієї дитини ефективною може бути словесна інструкція, для іншої-демонстрація, картинка, схема або поєднання кількох видів сприймання.

Корекційні завдання мають ускладнюватися поступово: від простого до складного, від виконання за зразком до самостійного використання навички. Ситуації успіху допомагають уникати перевантаження, підтримувати мотивацію та переносити сформовані вміння в нові ситуації.

Вважаю, що важливим є емоційний комфорт дитини. Логопедичне заняття не повинно зводитися до постійного виправлення помилок. Вчитель-логопед має підтримувати дитину, використовувати позитивне підкріплення та створювати атмосферу довіри. Тоді дошкільник активніше працює, коли розуміє мету завдання, отримує посильну допомогу й бачить позитивну оцінку власних зусиль.

Провідною діяльністю залучення дошкільника до корекційного процесу є гра. Вона надає мовленнєвим завданням зрозумілого мотиву, дає змогу повторювати необхідні дії без відчуття одноманітності та поєднувати мовленнєву, пізнавальну, рухову й соціальну активність.

Особливої уваги потребують діти, у яких мовленнєві труднощі поєднуються з іншими особливостями розвитку або обмежують участь у житті групи. У таких випадках важливо враховувати пізнавальну активність, емоційно-вольову сферу, сенсорний досвід і соціальну взаємодію дитини, не зосереджуючись лише на окремих мовленнєвих труднощах.

Логопед має враховувати емоційний стан дошкільники. У разі втоми або втрати інтересу варто змінити вид діяльності, запропонувати рухову паузу чи коротку гру. Така адаптація забезпечує доступність навчання.

Результативність корекційної роботи залежить від взаємодії усіх дорослих, які супроводжують дитину. Важливою є співпраця вчителя-логопеда з вихователями, практичним психологом, іншими фахівцями та батьками. Навичка, сформована на індивідуальному занятті, має закріплюватися під час режимних моментів, гри, занять з вихователями і спілкування з однолітками.

Батьки повинні розуміти мету логопедичної роботи та способи підтримки дитини вдома.

Робота з дітьми з порушеннями мовлення має базуватися на принципах індивідуалізації, системності, доступності, емоційної підтримки та партнерської взаємодії.

Завдання вчителя-логопеда полягає не лише в корекції порушень, а й у створенні умов для реалізації потенціалу дитини, використання мовлення в повсякденному житті та переживання власної успішності. Допомога має бути системною, послідовною й узгодженою з роботою педагогів і родини.

Сучасний вчитель-логопед має поєднувати професійну компетентність, ігрові методи, доступні технології, емоційну підтримку та командну взаємодію, створюючи умови для розвитку мовлення, самостійності й соціальної активності дошкільника.

Список використаних джерел

1.Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія.2-ге вид. Київ: Видавничий дім «Слово»,2010.

2. Богуш А.М, Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: вища школа,2007.

3.Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга,2009.

4.Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,2010.

5.Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Київ,2021.

Ознамець Олена,
вихователь ЗДО №8
«Золотий ключик» м. Нетішина
Хмельницької області

СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВИХ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація*. Стаття розкриває особливості організації інклюзивної освіти в умовах закладу дошкільної освіти.*

Ключові слова: *соціалізація, інклюзивне середовище, індивідуальний підхід, інклюзивна освіта, партнерська взаємодія, діти з особливими освітніми потребами; інклюзивний підхід.*

Вступ. Сучасна система дошкільної освіти орієнтована на забезпечення прав кожної дитини на доступну та якісну освіту незалежно від її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, розвитку чи інших освітніх потреб. Важливим напрямком розвитку сучасного закладу дошкільної освіти є впровадження інклюзивного підходу, який передбачає створення таких умов, за яких кожна дитина може повноцінно брати участь в освітньому процесі, спілкуватися з однолітками та розвивати свої здібності. Сьогодні основною метою суспільства визначено повагу до різноманіття, ідею толерантності, що могло би забезпечити повноцінну інтеграцію усіх верств населення у соціум, зокрема, й дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку має особливе значення. Саме в цей період дитина вчиться взаємодіяти з іншими людьми, дотримуватися правил спільної діяльності, висловлювати свої бажання, звертатися про допомогу, проявляти турботу та поступово ставати самостійною. [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інклюзивної освіти посідає важливе місце в сучасних педагогічних дослідженнях. У працях науковців розглядаються питання забезпечення рівного доступу дітей до освіти, створення безбар'єрного освітнього середовища, педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та співпраця з батьками. Проте, незважаючи на численні дослідження, ця проблема не втрачає актуальності в умовах освітньої системи України [5].

Мета статті: Мета статті полягає у висвітленні особливостей організації інклюзивної освіти та визначенні практичних умов, які сприяють повноцінному залученню дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу в ЗДО.

Основна частина. Сьогодні в Україні на законодавчому рівні, суспільна й педагогічна думка щодо роботи з дітьми, які потребують особливої уваги зазнали позитивних змін. Проте навчально-методичне забезпечення інклюзивного навчання ще потребує вдосконалення та модернізації, так само, як і підготовка відповідних фахівців [4]. Дійсно, головними чинниками впровадження інклюзивної моделі навчання є належна фахова підготовка педагогів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, наявність спеціальних, методично обґрунтованих програм, які би сприяли підтримці цих дітей у загальноосвітньому середовищі [4]. В умовах інклюзивної освіти особлива роль відводиться педагогу, оскільки ефективність освітнього процесу буде залежати саме від його здатності пристосуватися до нових вимог та середовища, від прагнення зробити власний внесок у педагогічний процес, його розвиток і покращення.

Основною метою психологічної допомоги батькам, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я, є соціально-психологічна підтримка. Основними завданнями якої, є: оптимізація дитячо-батьківських відносин, поліпшення психоемоційного стану батьків, гармонізація подружніх стосунків, створення та зміцнення відносин між сім'ями, які мають дітей з обмеженими можливостями здоров'я, з метою розширення кола взаємодії [3].

Основою професійно-теоретичної підготовки педагога є знання із загальної та спеціальної психології і педагогіки [5]. Однак для педагога недостатньо тільки отримати знання, важливо вміти їх застосовувати на практиці, тобто володіти професійними вміннями в умовах інклюзивної освіти. Крім загальних знань мають місце і спеціальні професійні вміння, що стосуються роботи педагога з дитиною з особливими освітніми потребами [5]. Професійні вміння фахівців інклюзивної освіти включають: оцінку особливих потреб і можливостей дітей; адаптацію та модифікацію навчальних планів і програм відповідно до особливостей розвитку дитини; використання допоміжних навчальних технологій, зокрема диференційованих методик навчання; здійснення корекційно-виховної роботи з дітьми; планування й реалізацію спільної діяльності різнопрофільних фахівців з батьками; використання внутрішнього моніторингу («індексу інклюзії»); використання в роботі новітніх технологій [4]. Крім того, для успішної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору педагоги мають володіти і достатнім рівнем знань та навичками роботи з дорослими, а також певним рівнем умінь спілкуватися, домовлятися, взаємодіяти із сім'ями і долати конфлікти, зменшувати психологічну відстань між батьками і педагогами [2]. Педагоги мають орієнтуватися в тому, що робота з дітьми інклюзивної групи пов'язана з постійною творчою активністю і підпорядкована принципу гнучкості освітніх програм, які відповідають потребам дітей із відмінними можливостями та здібностями. Діти з особливими освітніми потребами отримають необхідну підтримку протягом виконання освітньої програми, а не користуються спеціально розробленими програмами або спеціальними програмами. Підтримка здійснюється постійно, починаючи з мінімальної допомоги, яку надає асистент вихователя, який також залучений до освітнього процесу [4]. Педагоги, які працюють в інклюзивних групах повинні бути компетентними у тому, що сьогодні освітній процес з дітьми, які потребують особливої уваги має здійснюватися диференційовано за індивідуальними програмами розвитку, посильними для дітей, за умови кваліфікованої спеціальної корекційної допомоги. Важливо, щоб не тільки вихователь організовував освітню діяльність з дітьми, а й асистент вихователя активно включався в освітній процес. Робота з дитиною з особливими потребами потребує командного підходу, бо об`єднує фахівців різного профілю і забезпечує обмін необхідною інформацією. Склад такої команди залежить від особистості дитини та її психолого-педагогічних особливостей. Учасники команди спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні та короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізовують їх разом із дитиною,

за потреби залучають фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також постійно підвищують кваліфікацію [4]. Кожен учасник команди є незамінним, а його думка і досвід – цінні і важливі. Центром команди є неповносправна дитина. Отже, навколо дитини формується команда підтримки, яка забезпечує дитині соціальну адаптацію, підтримку в навчанні та фізичну реабілітацію. З метою створення кращих умов для процесу навчання і виховання дітей в інклюзивному освітньому середовищі, педагогам у процесі роботи слід постійно співпрацювати з батьками, враховувати їхні побажання і рекомендації [2]. При плануванні освітнього процесу в інклюзивній групі кожен із педагогів зосереджується на необхідності впровадження інноваційних психолого-педагогічних підходів і методів; запровадженні індивідуально-диференційованого підходу до кожної дитини з особливими освітніми потребами (індивідуальних програм розвитку); забезпеченні якісного психолого-педагогічного, корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з особливими потребами; робота із батьками [4]. Педагоги мають розуміти, що командний підхід до навчання та виховання дітей є одним із принципів роботи інклюзивного освітнього закладу. Адаптація і модифікація навчально-методичного забезпечення та створення індивідуальних програм розвитку разом із батьками є невід'ємним кроком на шляху до впровадження якісної інклюзії. Водночас ця процедура є досить трудомісткою, вимагає творчого і професійного підходу та готовності педагогів [4]. Робота усіх педагогів інклюзивної групи спрямована на досягнення головної мети - соціалізації, тобто підготовки дитини до самостійного життя. При цьому педагогічна підтримка та допомога у процесі навчання не має перевищувати необхідну. В іншому випадку дитина може стати надто залежною від цієї підтримки, а компенсаторні можливості її організму послабляться [4]. Слід зазначити, що в інклюзивній групі співпраця педагогів має поширюватися не тільки на батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й на батьків здорових дітей. Завдяки консультуванню і бесідам з батьками здорових дітей з'являється можливість сформувати толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, здатність сприймати їх як рівноцінних членів соціуму, оскільки саме низький рівень розуміння сутності інклюзивної освіти спричиняє викривлення ідеї соціалізації. Таким способом можна спростувати побоювання батьків здорових дітей, які пов'язані з особистими упередженнями щодо окремих порушень, сформувати високий рівень обізнаності і розуміння суті та завдань інклюзивної освіти, навчити відрізняти інклюзивну та спеціальну освіту [2]. Отже, роль педагога в реалізації інклюзивної освіти є надзвичайно вагомою, адже соціалізовані діти з особливими потребами уже з ранніх років мають змогу стати повноцінними учасниками суспільства. Для ефективного виконання професійних функцій в інклюзивному освітньому просторі педагог має володіти знаннями про специфіку розвитку дітей з особливими освітніми потребами, правилами роботи з дітьми та дорослими учасниками освітнього процесу, бути здатними працювати в команді з іншими фахівцями, а також адаптувати навчальні програми під потреби дитини і надавати їй необхідну допомогу у навчанні.

Особисто я маю невеликий досвід роботи з дітьми, що мають розлади аутичного спектру. Їх називають «дітьми дощу» і в усьому світі блакитний колір вважається кольором людей з аутизмом. Та ми разом з нашим міні-колективом працювали над створенням інклюзивного та безпечного освітнього середовища саме для цієї дитини, яка відвідувала нашу групу. Насамперед ми подбали про безбар'єрність та фізичну доступність освітнього середовища. У груповій кімнаті ми сформували такий маленький ресурсний осередок, який наповнили відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру та індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Такий осередок наповнили різним сенсорним обладнанням (іграшками на колір, форму, величину, антистрес-іграшки тощо), засобами альтернативної та додаткової комунікації (картки PECS, розвиваючий набір

«Емоції», ілюстровані розповіді про правила поведінки в садку (як ділитися іграшками, як іти на прогулянку, як реагувати, коли гучно), стрічка з послідовними картинками-піктограмами: прихід у садок → ранкова гімнастика → сніданок → заняття); дидактичні матеріали (сортери та рамки-вкладиші за формою, кольором та розміром, пазли та мозаїка, конструктори Lego з покроковими візуальними інструкціями для збирання моделей); матеріали для розвитку дрібної моторики (шнурівки, прищіпки, кінетичний пісок, крупи для сенсорних коробок). Такий осередок використовували не ізольовано, а як осередок для організації освітнього процесу всієї групи.

Кожна дитина має власний темп розвитку. Тому педагогічна робота в інклюзивній групі потребує спостереження за дитиною та врахування її індивідуальних можливостей. Важливо помічати не лише труднощі, а й те, що дитина вже вміє робити. Якщо дитина виконала самостійно хоча б невелику частину завдання, це є результатом, який необхідно підтримати. Значно важливіше бачити її особисту динаміку: що вона вміла раніше і чого навчилася зараз. Педагогу важливо не відокремлювати дитину з особливими освітніми потребами від колективу без необхідності. Навпаки потрібно шукати способи залучення дитини до спільної діяльності. Особливого значення набуває формування позитивного ставлення до індивідуальних відмінностей. Діти мають поступово розуміти, що хтось може говорити повільніше, комусь потрібна допомога, а хтось виконує завдання іншим способом. Відмінність не повинна бути причиною відсторонення.

У навчанні та вихованні таких дітей використовується безліч методів, форм, прийомів:

- індивідуальний підхід до кожної дитини;
- залучення дитини до спільних ігор;
- систематичне спостереження за динамікою розвитку;
- достатній час для виконання індивідуальних завдань.

Потрібно на кожному кроці виховувати у дітей толерантність, співчуття до чужої біди, бажання допомогти. Є ще один вагомий момент – це правильне введення дитини з особливими освітніми потребами у колектив. Особливу увагу звертаємо на тривалість перебування дитини у закладі та знайомство з територією. Спочатку дитина знаходиться мінімальний час і тільки у своїй групі. Поступово збільшуємо час перебування дитини у закладі та розширюємо знайомство з приміщенням (показуємо дитині коридор, спортивну залу, музичну залу, ресурсну кімнату, кабінет вчителя-логопеда). Так виробляється справжнє світосприйняття, яке робить кожну людину унікальною. І це можливо тільки тоді, коли вона почувається вільно зі своїми особливостями у колективі.

Висновки. Організація інклюзивної освіти в умовах закладу дошкільної освіти є важливим напрямом сучасної педагогічної діяльності. Її основою є повага до індивідуальності кожної дитини, забезпечення рівних можливостей для участі в освітньому процесі та створення безпечного доброзичливого середовища.

Отже, дітям з особливими освітніми потребами інклюзивна освіта:

- дає змогу сформувати основні компетентності;
- забезпечує відповідні їхній віковій категорії рольові моделі в особі однолітків;
- створює можливості для навчання в реалістичному/природному середовищі;
- допомагає формувати комунікативні та соціальні навички;
- забезпечує рівний доступ до освіти.

Список використаних джерел

1. Бабакова О.С. Готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти в Україні. Педагогіка здоров’я: збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-

практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за заг. ред. І.Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. - С. 625-626.

2. Бородіна О.С. Роль вчителя в оптимізації взаємовідносин «педагоги-батьки» в інклюзивному освітньому середовищі. Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за заг. ред. І.Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. - С. 629.

3. Васильєва К.І. Проблема формування готовності загальноосвітніх шкіл до інклюзивної освіти. Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції / За заг. ред. проф. О.М. Микитюка. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2011. - С. 259, 262, 264.

4. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2014. - С. 119-123.

5. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю. Освітній простір України. - Випуск. 6. - 2015. - С. 100-104.

Потапчук Тетяна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики
дошкільної і спеціальної освіти
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація*. У статті розглянуто особливості педагогічної взаємодії педагогічних працівників із батьками в організації виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано значення партнерської взаємодії, взаємної довіри, відкритої комунікації та узгодженості виховних впливів для створення сприятливих умов розвитку, соціалізації та адаптації дитини. Акцентовано увагу на необхідності залучення батьків до визначення цілей, напрямів і способів педагогічної підтримки з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, інтересів і сильних сторін дитини. Визначено педагогічну взаємодію закладу освіти з родиною як важливу умову забезпечення послідовної та комплексної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.*

Ключові слова: *педагогічна взаємодія, батьки, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, виховна робота, педагогічне партнерство, педагогічна підтримка, соціалізація, індивідуалізація, освітнє середовище.*

В умовах розвитку інклюзивної освіти особливого значення набуває створення сприятливого освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість реалізувати власний потенціал, розвивати соціальні навички та бути повноцінним учасником освітнього процесу. Особливої уваги потребує організація виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки її ефективність залежить не лише від професійної діяльності педагогічних працівників, а й від характеру взаємодії закладу освіти з родиною. У цьому контексті педагогічна взаємодія з

батьками виступає важливою умовою узгодження виховних впливів, забезпечення послідовності педагогічної підтримки та створення умов для соціалізації дитини.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що сучасна інклюзивна освіта орієнтується на системну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Міністерство освіти і науки України наголошує на важливості співпраці педагогічних працівників, батьків та інших фахівців під час організації підтримки дітей з особливими освітніми потребами [2]. Чинне Положення про інклюзивно-ресурсний центр також визначає системний кваліфікований супровід осіб з ООП як один із напрямів забезпечення їхнього права на освіту [3].

Педагогічну взаємодію з батьками доцільно розглядати як цілеспрямований процес встановлення та розвитку взаємозв'язків між педагогічними працівниками й родиною дитини, спрямований на узгодження освітніх і виховних дій, обмін інформацією, спільне визначення завдань підтримки та створення оптимальних умов для розвитку особистості. На відміну від односторонньої роботи педагога з батьками, партнерська взаємодія передбачає взаємну активність, довіру, повагу до позиції кожної сторони та спільну відповідальність за результати освітнього процесу. Сучасні дослідження педагогічного партнерства акцентують на значенні рівноправності, взаємоповаги, відкритої комунікації та спільної відповідальності учасників освітнього процесу [4].

У роботі з родинами дітей з ООП особливого значення набуває врахування індивідуальних потреб дитини, її можливостей, інтересів, особливостей розвитку та соціального досвіду. Батьки володіють важливою інформацією про особливості дитини, її повсякденну поведінку, потреби, труднощі та способи взаємодії, які можуть бути недостатньо помітними в умовах закладу освіти. Водночас педагог має професійні знання щодо організації освітнього та виховного процесу, створення відповідного середовища й застосування педагогічних методів. Поєднання цих знань створює основу для більш узгодженої підтримки дитини.

Важливою складовою педагогічної взаємодії є включення батьків до процесу визначення цілей і напрямів підтримки дитини. Наукові дослідження показують, що участь батьків у команді супроводу нерідко може обмежуватися формальними процедурами, хоча самі батьки зацікавлені в набутті необхідних компетентностей та активній участі в освітньому процесі [4]. Тому одним із важливих завдань педагогів є створення умов для переходу від формальної присутності батьків до їхньої реальної участі у плануванні, реалізації та оцінюванні результатів підтримки дитини.

Виховна робота з дітьми з ООП має бути спрямована не лише на формування певних знань і навичок, а й на розвиток самостійності, комунікативних умінь, емоційної компетентності, соціальної активності та позитивного ставлення до себе й інших. Саме тому виховні впливи закладу освіти та сім'ї мають бути взаємопов'язаними. Якщо педагогічні вимоги, способи підтримки та очікування дорослих суттєво відрізняються, це може ускладнювати процес адаптації дитини та формування стабільних моделей поведінки.

Одним із ключових принципів взаємодії педагогів і батьків є індивідуалізація. Дитина з ООП не повинна розглядатися виключно через призму наявних труднощів або діагностичних характеристик. У центрі виховної роботи має перебувати особистість дитини, її сильні сторони, здібності, інтереси та можливості розвитку. Такий підхід передбачає спільний пошук педагогами й батьками способів підтримки, які відповідають реальним потребам конкретної дитини.

Не менш важливим є принцип довіри та відкритої комунікації. Педагогічна взаємодія буде результативною за умови, що батьки можуть вільно висловлювати свої побоювання, ставити запитання та пропонувати власні способи підтримки дитини. Зі свого боку педагог має надавати батькам зрозумілу та коректну інформацію про освітні

досягнення, труднощі та позитивну динаміку дитини. Така комунікація сприяє формуванню спільного бачення цілей виховної роботи.

До основних форм взаємодії педагогів із батьками можна віднести індивідуальні консультації, бесіди, спільне обговорення результатів розвитку дитини, зустрічі команди психолого-педагогічного супроводу, батьківські зустрічі, тематичні консультації, спільні виховні заходи та проєктну діяльність. В умовах дистанційного та змішаного навчання значного поширення набувають цифрові форми комунікації. Водночас вибір конкретної форми взаємодії має визначатися потребами дитини та можливостями родини.

Особливе місце посідає спільна участь педагогів і батьків у виховних заходах. Залучення батьків до організації творчих, культурних, спортивних, соціальних та інших видів діяльності може сприяти розширенню соціального досвіду дитини, розвитку її комунікативних умінь та відчуття належності до колективу. Важливо, щоб така участь не зводилася до формального виконання доручень, а передбачала реальну співпрацю та спільну діяльність.

Дослідження партнерської взаємодії педагогів і батьків дітей з ООП засвідчують наявність певних бар'єрів. Серед них можна виокремити недостатню поінформованість батьків про особливості інклюзивного навчання, труднощі професійної комунікації, дефіцит часу для системної взаємодії, недостатню підготовленість педагогів до партнерської роботи з родинами, а також психологічні труднощі, що можуть виникати у батьків у процесі прийняття особливостей розвитку дитини [4; 5; 6].

Подолання зазначених бар'єрів потребує системної роботи. Важливим напрямом є підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивної освіти та формування навичок конструктивної комунікації з родинами. Не менш значущою є психолого-педагогічна просвіта батьків, яка має допомагати їм краще розуміти особливості освітніх потреб дитини, можливості її розвитку та власну роль у процесі підтримки. Сучасні дослідження також звертають увагу на необхідність розвитку цифрових засобів комунікації між педагогами, фахівцями команди супроводу та батьками [5].

Важливим є також розподіл відповідальності між учасниками взаємодії. Педагог не може одноосібно відповідати за всі аспекти розвитку та соціалізації дитини, так само як батьки не повинні залишатися наодинці з труднощами, пов'язаними з її навчанням і вихованням. Ефективна підтримка передбачає координацію дій учителя, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, інших фахівців та батьків. Такий підхід відповідає сучасному розумінню інклюзивного навчання як системи командної взаємодії [6].

Особливого значення педагогічна взаємодія набуває в умовах воєнного стану, соціальної нестабільності та поширення дистанційних форм навчання. У таких умовах родини можуть потребувати додаткової психологічної та педагогічної підтримки, а комунікація між учасниками освітнього процесу може здійснюватися через цифрові засоби. Дослідження останніх років окремо розглядають особливості партнерської взаємодії педагогів і батьків дітей з ООП саме в умовах воєнного стану [4].

Висновки. Отже, педагогічна взаємодія з батьками є важливою складовою організації виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Її результативність визначається не лише кількістю проведених консультацій або зустрічей, а передусім якістю партнерських відносин, довірою, взаємоповагою, системністю комунікації та спільним визначенням цілей підтримки дитини. Перспективним напрямом удосконалення виховної роботи є перехід від епізодичної взаємодії педагогів із батьками до системного соціально-педагогічного партнерства, у межах якого родина розглядається як активний учасник освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Буйняк М. Г. Теоретичні засади партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні. Inclusion and Diversity. 2024. № 3. DOI: 10.32782/inclusion/2024.3.3
2. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. Київ, 2021. https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2
3. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. Чинна редакція від 28.08.2025. https://zakon.rada.gov.ua/go/545-2017-%D0%BF
4. Прядко Л. О. Особливості партнерської взаємодії асистента вчителя і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Inclusion and Diversity. 2025. № 6. DOI: 10.32782/inclusion/2025.6.8.
5. Скрипник Т., Мартинчук О., Таран О. Зміст та передумови діяльності батьків дітей з особливими освітніми потребами в міждисциплінарній команді супроводу. Том 1 № 32 (2024): Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи https://pi.iod.gov.ua/ojs/index.php/pi/article/view/34
6. Фенцик О. М. Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами: бар'єри та шляхи подолання. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. № 20. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16884933, https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1194
7. Denysiak Y. Педагогічне партнерство з батьками: сучасні підходи до співпраці у закладі дошкільної освіти. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2026. № 44. https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics?utm_source

Рахуба Наталія,
кандидат педагогічних наук,
директор закладу дошкільної освіти компенсуючого типу
№ 219 Святошинського району міста Києва
Ігнатова Анна,
директор спеціальної школи І - ІІ ступенів №10
Дарницького району міста Києва

НАСТУПНІСТЬ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДИТИНИ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ «СПЕЦІАЛЬНИЙ ДИТЯЧИЙ САДОК – СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА»

Анотація. *Розглянуто наступність освітньо-корекційної підтримки дитини з комплексними порушеннями розвитку при переході зі спеціального дитячого садка до спеціальної школи. Конкретизовано зміст педагогічно значущої інформації, яка має бути передана між командами фахівців, та запропоновано практичну послідовність організації переходу з урахуванням сформованих способів діяльності, комунікації, самостійності й індивідуально ефективних засобів підтримки дитини.*

Ключові слова: *комплексні порушення розвитку, наступність, спеціальний дитячий садок, спеціальна школа, освітньо-корекційна підтримка, психолого-педагогічний супровід, адаптація, індивідуальна програма розвитку.*

Вступ. Перехід дитини зі спеціального дитячого садка до спеціальної школи передбачає зміну освітнього середовища, режиму дня, характеру діяльності, кола педагогів і вимог до самостійності. Для дитини з комплексними порушеннями розвитку така зміна потребує особливої уваги до збереження вже сформованих способів взаємодії із середовищем та ефективних засобів психолого-педагогічної і корекційно-розвиткової підтримки.

У сучасних нормативно-правових документах індивідуальна освітня траєкторія дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами реалізується через індивідуальну програму розвитку. Для кожної дитини формується команда психолого-педагогічного супроводу, а індивідуальна програма розвитку має містити інформацію про особливості розвитку дитини, засвоєння освітньої програми, необхідність її адаптації чи модифікації, доцільні підходи, методи, засоби навчання, особливості освітнього середовища, необхідні психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги й форму моніторингу динаміки розвитку [5]. У спеціальній школі також передбачено реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії та розроблення індивідуальної програми розвитку учня [6]. Чинне Положення про спеціальну школу нормативно використовує поняття «складні порушення розвитку», зокрема щодо дітей, які мають два або більше порушення чи потребують індивідуального догляду і супроводу [6].

Основна частина. Наступність між дошкільною та початковою освітою не обмежується підготовкою дитини до виконання шкільних вимог. І. Бондар та Г. Адамович розглядають її через узгодженість освітніх цілей і цінностей, підходів, змісту, методів і форм роботи, організації освітнього середовища та оцінювання результатів [1]. Для дитини зі складними порушеннями розвитку це положення набуває додаткового значення: спеціальна школа має не розпочинати вивчення способів підтримки дитини заново, а спиратися на результати попередньої цілеспрямованої роботи.

Дослідження О. Іжко підтверджує необхідність узгодженої діяльності педагогів дошкільної та шкільної ланок у процесі адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Автор наголошує, що вчителям початкової школи важливо знати зміст дошкільної програми та використовувати її складники в адаптаційний період, а початкова школа має продовжувати й розвивати діяльність, започатковану на дошкільному етапі [2, с. 50–53].

Для дітей зі складними порушеннями розвитку предметом такої наступності має бути не лише зміст освітньої програми. Науково-методичні праці О. Чеботарьової та співавторів обґрунтовують необхідність комплексної й індивідуалізованої організації навчання та корекційно-розвиткової роботи, поєднання спеціальних педагогічних технологій, вивчення індивідуальних можливостей дитини й психолого-педагогічного супроводу [4; 7]. Тому при переході до школи важливо зберегти інформацію не тільки про те, чого дитина навчилася, а й про те, яким способом вона виконує діяльність і за яких умов демонструє найкращий доступний результат.

На підставі узагальнення наукових і нормативно-методичних положень [3–7] пропонуємо виокремити п’ять взаємопов’язаних об’єктів наступності.

Перший – сформовані способи діяльності та рівень самостійності. Педагогам спеціальної школи важливо знати, які дії дитина виконує самостійно, які — після нагадування чи словесної інструкції, а які потребують часткової або безпосередньої фізичної допомоги. Це стосується не лише навчально-пізнавальної діяльності, а й самообслуговування, організації власного місця, пересування, участі у спільній діяльності [4; 7].

Другий – доступний дитині спосіб комунікації. Якщо в спеціальному дитячому садку сформовано певний спосіб звернення, вибору, відмови, прохання про допомогу, використання жестів, предметів, графічних символів або засобів альтернативної та

додаткової комунікації, він має бути відомий педагогам спеціальної школи і доступний дитині з перших днів навчання. Індивідуалізація способів взаємодії та комунікації є складовою спеціально організованої підтримки дітей зі складними порушеннями розвитку [3; 4].

Третій – ефективні педагогічні способи допомоги. Результативність діяльності дитини може залежати від форми подання інструкції, обсягу завдання, темпу роботи, послідовності операцій, виду підказки та способу організації матеріалу. Тому педагогічно значущою є інформація про ті способи допомоги, які вже були апробовані та виявилися ефективними [3; 4; 7].

Четвертий – адаптації середовища, матеріалів і способів організації діяльності. Положення про спеціальний дитячий садок передбачає визначення в індивідуальній програмі розвитку потреб дитини в адаптації чи модифікації освітньої програми, доборі методів, засобів навчання, навчальних матеріалів та відповідній організації освітнього середовища [5]. Отже, доцільно передавати школі інформацію про адаптації, які вже стали для дитини функціональними: постійне розташування матеріалів, доступний розклад, спосіб позначення робочого місця, сенсорні орієнтири, необхідний час для виконання завдання тощо [4; 5].

П’ятий – способи включення дитини у взаємодію та підтримки її емоційно-поведінкової регуляції. Важливо знати, що мотивує дитину до діяльності, як вона реагує на зміну звичного порядку, яким способом повідомляє про втому або небажання продовжувати роботу, що допомагає перейти від однієї діяльності до іншої. Психолого-педагогічний супровід дітей з комплексними порушеннями передбачає вивчення індивідуальних особливостей дитини, командну взаємодію фахівців, моніторинг її розвитку та відповідне коригування підтримки [3].

На підставі узагальнення зазначених положень [3–7] доцільно підготувати стислий функціональний профіль переходу, у якому відображено: що дитина виконує самостійно; як комунікує; які інструкції розуміє; якої допомоги потребує; які адаптації використовує; що сприяє включенню в діяльність; які ситуації викликають найбільші труднощі; які способи підтримки вже виявилися ефективними. Такий профіль не замінює індивідуальної програми розвитку чи іншої передбаченої документації, а систематизує для нової педагогічної команди інформацію, необхідну для організації початкового періоду навчання.

Практичну організацію переходу дитини зі спеціального дитячого садка до спеціальної школи доцільно вибудовувати у шість взаємопов’язаних етапів.

1. Підсумкове функціональне узагальнення. Наприкінці дошкільного етапу команда спеціального дитячого садка узагальнює не лише освітні досягнення дитини, а й сформовані способи діяльності, комунікації та самообслуговування, рівень самостійності, характер необхідної допомоги, особливості взаємодії з дорослими й однолітками [4; 5]. Важливо зафіксувати не тільки те, що дитина вміє або не вміє, а й за яких умов і з якою підтримкою вона виконує відповідну дію.

2. Визначення умов підтримки. На основі узагальнених даних виокремлюються способи комунікації, структурування діяльності, подання інструкцій, адаптації середовища й матеріалів, види допомоги та інші прийоми, які довели свою ефективність у роботі з дитиною [3; 4]. Особливої уваги потребують ті умови, зміна яких на початку шкільного навчання може ускладнити орієнтування дитини в новому середовищі, розуміння вимог і включення в діяльність.

3. Передача педагогічно важливої інформації між командами. До початку навчання доцільно організувати взаємодію фахівців спеціального дитячого садка і спеціальної школи із залученням батьків дитини. Предметом такої взаємодії мають бути не лише документи чи загальна характеристика розвитку, а конкретна інформація про сформовані способи діяльності, доступну комунікацію, рівень самостійності, ефективні адаптації та види допомоги. Необхідність об’єднання зусиль педагогів

дошкільної та шкільної ланок і родини під час переходу дитини до школи узгоджується з положеннями досліджень наступності та адаптації [1; 2].

4. Попереднє ознайомлення дитини з новим освітнім середовищем. За можливості ще до початку навчання дитину поступово знайомлять із приміщенням школи, майбутнім класом, педагогом, основними маршрутами пересування, робочим місцем і типовими режимними та навчальними ситуаціями. Мета цього етапу полягає не у попередньому засвоєнні всіх шкільних правил, а у зменшенні навантаження новизни, формуванні первинної передбачуваності середовища та створенні умов для поступової адаптації [2; 3].

5. Забезпечення наступності підтримки в адаптаційний період. На початку шкільного навчання доцільно зберігати вже зрозумілі дитині способи комунікації, структурування діяльності, подання інструкцій, організації середовища та надання допомоги. Нові вимоги й способи діяльності вводяться поступово, з урахуванням актуальних можливостей дитини та її реакції на зміни [3; 4]. Такий підхід відповідає положенню про необхідність продовження у початковій школі діяльності, до якої дитина була підготовлена на дошкільному етапі [2, с. 52–53].

6. Моніторинг адаптації та коригування підтримки. Після початку навчання команда спеціальної школи систематично відстежує, наскільки передані способи підтримки залишаються ефективними в нових умовах, які з них потребують уточнення або поступового згортання та які нові можливості сформувалися у дитини. За результатами спостереження коригуються зміст, обсяг і способи підтримки відповідно до динаміки її розвитку та вимог нового освітнього середовища [3; 6].

Висновки. Наступність освітньо-корекційної підтримки дитини з комплексними порушеннями розвитку в системі «спеціальний дитячий садок – спеціальна школа» доцільно розглядати ширше, ніж передачу освітньої документації або підготовку дитини до виконання шкільних вимог. Її зміст полягає у збереженні та подальшому розвитку сформованих способів діяльності, комунікації, самостійності, ефективних адаптацій та способів педагогічної допомоги.

Практичним механізмом реалізації наступності може бути підсумкове функціональне узагальнення актуальних можливостей дитини, визначення важливих умов підтримки, професійний обмін між командами закладів освіти, попереднє ознайомлення дитини з новим середовищем, збереження ефективних способів підтримки в адаптаційний період та їх подальше коригування. Отже, результатом наступності має бути забезпечення такого переходу, за якого нові освітні вимоги спираються на вже сформовані можливості дитини і не руйнують ефективні способи її взаємодії з оточенням.

Список використаних джерел

1. Бондар І., Адамович Г. Реалізація принципу наступності між дошкільною та початковою освітою в умовах воєнного часу // Освітні обрії. – 2023. – Т. 57, № 2. – С. 4–9. DOI: 10.15330/obrii.57.2.4-9

2. Іжко О. О. Аналіз практичного досвіду роботи початкової школи з адаптації першокласників з особливими освітніми потребами до закладу освіти // Інноваційна педагогіка. – 2025. – Вип. 83, Т. 2. – С. 49–53. DOI: 10.32782/2663-6085/2025/83.2.10.

3. Качуровська О. Б., Сілявіна Ю. С., Звєкова В. К. Методичні засади дослідження психолого-педагогічного супроводу дітей з комплексними порушеннями розвитку // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – 2024. – Вип. 215. – С. 172–177. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-215-172-177.

4. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку : навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, І. В. Бобренко, О. І. Мякушко, І. В. Сухіна, С. В. Трикоз ; за наук. ред. О. В.

Чеботарьової, О. І. Мякушко. – Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 558 с.

5. Про затвердження Положення про спеціальний дитячий садок : постанова Кабінету Міністрів України від 07.07.2025 № 817.

6. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 06.03.2019 № 221 : ред. від 28.08.2025.

7. Чеботарьова О. В. Науково-методичне забезпечення реалізації змісту навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку // Вісник Національної академії педагогічних наук України. – 2021. – Т. 3, № 1. – С. 1–10. DOI: 10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-2.

Сасіна Ірина,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри освітньої реабілітації
осіб з порушеннями зору
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
Бобень Ігор,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ЗОРОВО-ПЕРЦЕПТИВНИЙ ДОСВІД ЯК СКЛАДОВА СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Анотація. *Розглянуто зорово-перцептивний досвід як складову сенсорно-пізнавальної компетентності дитини дошкільного віку з порушенням зору. Обґрунтовано його зв'язок із формуванням предметних уявлень, засвоєнням сенсорних еталонів, розвитком перцептивних дій, операцій порівняння, групування, серіації та класифікації. На основі теоретичного аналізу й результатів емпіричного вивчення сенсорно-перцептивної сфери дітей окреслено педагогічні умови накопичення функціонально значущого зорово-перцептивного досвіду з урахуванням індивідуальних зорових можливостей і полісенсорного характеру пізнання.*

Ключові слова: *дошкільний вік, порушення зору, зорове сприймання, зорово-перцептивний досвід, сенсорно-пізнавальна компетентність, перцептивні дії, сенсорні еталони, полісенсорне сприймання.*

Дошкільний вік є періодом інтенсивного накопичення дитиною чуттєвого досвіду, формування способів пізнання предметного світу та переходу від безпосередніх практичних дій до опосередкованих форм пізнавальної діяльності. Саме у цей період дитина засвоює сенсорні еталони кольору, форми, величини, просторових відношень, учиться порівнювати предмети, виділяти їх суттєві ознаки, групувати й упорядковувати об'єкти, встановлювати взаємозв'язки між ними. Від якості цього досвіду значною мірою залежить подальший розвиток наочно-образного мислення, пам'яті, уваги, мовлення, дослідницької діяльності та готовності до систематичного навчання.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну та дослідницьку компетентності серед важливих результатів дошкільної

освіти [6]. Їх формування передбачає не просте накопичення дитиною інформації про предмети і явища, а оволодіння способами дослідження навколишнього середовища, встановлення властивостей об'єктів, порівняння, упорядкування та використання набутого досвіду у практичних ситуаціях. У разі порушення зору реалізація цих завдань відбувається за умов часткового або суттєвого обмеження одного з основних каналів отримання дистантної інформації.

Є. Синьова, аналізуючи закономірності психічного розвитку за глибоких порушень зору, підкреслює, що обмеження зорової інформації позначається не лише на сенсорному відображенні навколишньої дійсності, а й на формуванні уявлень, руховій активності, орієнтуванні у просторі та пізнавальній діяльності загалом [9]. Отже, педагогічне значення має не тільки обсяг доступної зорової інформації, але й те, чи сформовані у дитини способи її активного пошуку, обстеження, аналізу та використання.

Це дає підстави виокремити зорово-перцептивний досвід як важливу характеристику розвитку дитини з порушенням зору. Під зорово-перцептивним досвідом розглядаємо сформовану у процесі різних видів діяльності систему способів отримання, диференціації, співвіднесення, інтерпретації та практичного використання доступної дитині зорової інформації про предмети, їх властивості та просторові відношення. Що у свою чергу дає змогу відмежувати зорово-перцептивний досвід від стану зорових функцій. Гострота зору, поле зору, кольоророзрізнення, бінокулярний зір визначають фізіологічні можливості отримання зорової інформації, однак не характеризують повною мірою того, як дитина цією інформацією користується.

Тому актуальність дослідження зорово-перцептивного досвіду пов'язана з необхідністю розглядати розвиток зорового сприймання дитини з порушенням зору не лише як окреме корекційне завдання, а як одну з передумов формування її сенсорно-пізнавальної компетентності. Процес зорового сприймання передбачає активне виділення, аналіз та інтеграцію ознак об'єкта, співвіднесення отриманої інформації з попереднім досвідом і формування цілісного перцептивного образу.

В. Кобильченко розглядає зорове сприймання як складний процес, на перебіг якого впливають стан зорової системи, особливості предмета та умови здійснення перцептивної діяльності [4]. У контексті дошкільного розвитку це положення є принципово важливим: одна й та сама дитина може демонструвати різні результати залежно від розміру і контрастності об'єкта, відстані, освітлення, насиченості зорового поля та часу, який надається на обстеження.

С. Риков, Є. Синьова та інші наголошують, що результативність зорового сприймання значною мірою визначається станом базових зорових функцій – гостроти і поля зору, кольоророзрізнення, а також бінокулярного зору та адаптаційних можливостей зорової системи [10]. Порушення цих функцій може змінювати не лише кількість доступної інформації, а і спосіб її отримання. Зокрема, звуження поля зору ускладнює одночасне охоплення предмета та навколишнього простору; зниження гостроти зору зменшує можливість виділення дрібних деталей; порушення бінокулярного зору впливає на оцінювання просторових відношень.

За таких умов зорове обстеження об'єкта набуває більш послідовного характеру. Дитині необхідно переводити погляд з однієї частини предмета на іншу, зіставляти окремо отримані фрагменти та відновлювати на їх основі цілісний образ. Саме тому збільшення часу на обстеження не повинно розглядатися як зниження вимог до дитини. Воно є необхідною умовою реалізації доступного їй способу перцептивної діяльності. На цю особливість звертають увагу Т. Костенко, В. Кобильченко та інші науковці, які пов'язують порушення зору зі зниженням швидкості, точності й диференційованості сприймання [3; 4; 5]. Звідси випливає важливий педагогічний висновок: корекційно-розвиткова робота має орієнтуватися на формування раціонального та послідовного способу отримання інформації.

У дошкільному віці сприймання поступово перетворюється на цілеспрямовану перцептивну діяльність. Дитина переходить від практичного маніпулювання предметом до зорового співвіднесення його ознак із засвоєними сенсорними еталонами, а надалі – до внутрішнього аналізу та прогнозування результату дії.

Ю. Рібцун, аналізуючи формування сенсорно-перцептивної сфери, виокремлює послідовність розвитку перцептивних дій: від безпосередніх практичних дій із предметом до їх поступової інтеріоризації [7]. Ця закономірність дає змогу пояснити, чому для розвитку пізнавальної компетентності недостатньо навчити дитину правильно називати колір, форму або величину. Необхідно сформувати здатність використовувати ознаку як основу для подальшої пізнавальної дії.

Наприклад, знання назви «червоний» саме по собі ще не характеризує сформованість сенсорно-пізнавальної компетентності. Більш складний рівень передбачає, що дитина може: знайти червоний об’єкт серед кількох інших; співвіднести колірний зразок із реальним предметом; об’єднати різні за формою предмети за спільним кольором; відрізнити близькі відтінки; визначити сталі колірні ознаки знайомих об’єктів; використати інформацію про колір під час опису, порівняння або вибору предмета. Саме у переході від сенсорної диференціації до функціонального використання ознаки проявляється пізнавальне значення зорово-перцептивного досвіду.

Т. Гребенюк і Г. Серпутько розглядають засвоєння сенсорних еталонів як один із провідних напрямів сенсорного виховання дітей з порушеннями зору [1]. Однак еталон набуває розвивального значення тільки тоді, коли дитина може застосовувати його не лише під час виконання знайомого дидактичного завдання, а й у реальному предметному середовищі. Отже, критерієм сформованості зорово-перцептивного досвіду має бути не відтворення засвоєної дії за зразком, а її перенесення у нові умови.

Є. Синьова звертає увагу на те, що предметні уявлення дітей з глибокими порушеннями зору можуть характеризуватися недостатньою повнотою, схематичністю та виділенням несуттєвих ознак [9]. Особливо це стосується об’єктів, які дитина знає переважно за словесним описом або із якими не мала безпосереднього практичного досвіду: предмети, з якими дитина регулярно взаємодіє в повсякденному житті, упізнаються значно краще, ніж ті, про які вона має переважно словесне уявлення. Це підтверджує, що обсяг словника або формальне знання назви предмета не забезпечують автоматичного формування його повноцінного образу.

З педагогічної точки зору тут важливо розрізняти вербальне знання про предмет і перцептивно сформоване уявлення про нього. Якщо дитина може назвати предмет, але не впізнає його при зміні ракурсу, розміру, відстані або кольорового оформлення, це свідчить про недостатню узагальненість його образу. Тому розширення предметних уявлень має передбачати багаторазове ознайомлення з варіативними зразками одного класу об’єктів. Наприклад, поняття «чашка» не повинно формуватися лише на одному конкретному предметі. Дитина має досвід взаємодії з чашками різного розміру, кольору, матеріалу, форми ручки та способу використання. Лише за таких умов можливе виділення істотних ознак і формування узагальненого предметного образу. Цей процес безпосередньо пов’язаний із сенсорно-пізнавальною компетентністю, оскільки вимагає виконання операцій аналізу, порівняння, диференціації та узагальнення.

Розвиток зорово-перцептивного досвіду дитини з порушенням зору не слід ототожнювати з вправами для очей. Його формування відбувається у системі взаємодії різних сенсорних модальностей. І. Гудим обґрунтовує необхідність сенсорної інтеграції у роботі з дошкільниками з порушеннями зору [2]. Зорове, дотикове, слухове та кінестетичне обстеження не є взаємовиключними способами

пізнання. Навпаки, інформація однієї модальності може уточнювати, доповнювати або перевіряти інформацію, отриману іншою.

Дотик забезпечує пізнання фактури, температури, щільності, протяжності та форми предмета. Слух дозволяє визначати локалізацію джерела звуку, напрямок його переміщення, характер взаємодії предметів. Кінестетичні відчуття забезпечують інформацію про рух і положення власного тіла та взаємодію з простором. S. Peltokorpi та співавтори, досліджуючи тактильну взаємодію з дитиною з порушенням зору, показують важливе значення тілесно-тактильних способів отримання інформації та організації взаємодії [11]. Це підтверджує доцільність не компенсувати недостатню зорову інформацію лише словесним поясненням, а забезпечувати дитині можливість безпосереднього сенсорного дослідження об'єкта.

Разом із тим полісенсорний підхід не передбачає необґрунтованого заміщення доступного зору дотиком або слухом. Якщо дитина має функціональний залишковий зір, важливо створювати умови для його активного використання, доповнюючи зорову інформацію іншими сенсорними каналами лише настільки, наскільки це підвищує повноту і точність предметного образу. Отже, оптимальною є не модель «заміщення зорового сприймання», а модель інтеграції доступної зорової інформації з дотиковою, слуховою та руховою.

Особливе місце у формуванні зорово-перцептивного досвіду належить мовленню. Воно дає змогу закріпити виділену ознаку, позначити спосіб виконання дії, порівняти результат з еталоном та перенести сформовану дію у внутрішній план. Є. Синьова пов'язує розвиток компенсаторних механізмів у дошкільному віці з активним включенням мовлення, пам'яті та мислення у сенсорне відображення навколишнього світу [9]. Тому словесне опосередкування має бути спрямоване не на заміну безпосереднього досвіду описом дорослого, а на усвідомлення дитиною власної перцептивної діяльності. У практичній роботі це означає поступовий перехід від запитань типу «Якого кольору?» або «Якої форми?» до запитань, які активізують спосіб пізнання: «На що ти звернув увагу?», «Що у цих предметів однакове?», «Чим вони відрізняються?», «Як можна перевірити?», «Чому ти поклав ці предмети разом?». Таке мовленнєве супроводження сприяє переходу від безпосередньої сенсорної реакції до усвідомленої пізнавальної дії та поступового формування самоконтролю.

Т. Костенко, досліджуючи адаптацію психодіагностичних методик для дітей із порушеннями зору, акцентує увагу на необхідності індивідуального добору параметрів матеріалу – його розміру, контрастності, розташування, освітлення та тривалості зорового навантаження [5]. Такі самі вимоги є актуальними і для освітньої діяльності. Так, матеріали дослідження І. Сасіної та Т. Гребенюк також містять положення про необхідність урахування оптимальної робочої відстані, відповідності кольорового контрасту, використання засобів оптичної корекції та збільшення часу на виконання завдань залежно від зорових можливостей дитини [8].

Отже, збагачення зорово-перцептивного досвіду має ґрунтуватися на кількох взаємопов'язаних умовах.

1. Необхідне індивідуальне врахування функціональних можливостей зору. Офтальмологічний діагноз сам по собі не є достатньою підставою для визначення способу подання матеріалу. Значення має те, на якій відстані дитина найкраще розпізнає об'єкти, який контраст є оптимальним, чи виникає світлобоязнь, як швидко настає зорова втома, чи використовуються окуляри або інші засоби корекції.
2. Доцільним є поетапне формування перцептивної дії. Дитина спочатку виконує обстеження разом із дорослим, надалі – за словесною інструкцією, а згодом – самостійно. Допомога поступово скорочується.
3. Сенсорні ознаки необхідно включати у пізнавальні операції. Після розрізнення кольору або форми мають з'являтися завдання на порівняння, класифікацію, пошук, упорядкування, вибір за кількома ознаками.

4. Необхідно забезпечувати варіативність предметного матеріалу. Формування еталону лише на одному типовому зразку підвищує ризик ситуативного запам'ятовування замість справжнього узагальнення.

5. Ефективним є полісенсорне уточнення предметного образу, коли зорове обстеження поєднується з дотиковим, руховим або слуховим відповідно до характеру предмета та потреб дитини.

6. Сформовані дії мають систематично переноситися у повсякденні ситуації та режимні моменти: гру, прогулянку, самообслуговування, конструювання, образотворчу діяльність, спостереження за природою.

Таким чином, завдання полягає не у збільшенні кількості спеціальних вправ на «розвиток зору», а у створенні системи ситуацій, у яких дитина вчиться використовувати доступну зорову інформацію для розв'язання реального пізнавального або практичного завдання.

Зорово-перцептивний досвід дитини дошкільного віку з порушенням зору доцільно розглядати як одну з функціонально значущих складових її сенсорно-пізнавальної компетентності. Він формується на основі доступних зорових можливостей, але не визначається ними безпосередньо. Його зміст становить система засвоєних способів пошуку, обстеження, диференціації, співвіднесення, інтеграції та практичного використання зорової інформації.

Порушення зору може обмежувати обсяг і якість первинної сенсорної інформації, уповільнювати процес обстеження, ускладнювати одночасне охоплення об'єкта та формування цілісного предметного образу. Однак педагогічно значущими є не тільки зазначені обмеження, а й те, наскільки дитина оволоділа способами їх подолання у практичній діяльності.

Аналіз результатів емпіричного вивчення підтверджує, що труднощі особливо виразно проявляються під час переходу від простого розпізнавання сенсорної ознаки до її функціонального використання. Дитина може правильно розрізняти колір, але відчувати труднощі при групуванні різних предметів за кольором, співвіднесенні еталону з реальним об'єктом на відстані або серіації відтінків за насиченістю. Це свідчить про необхідність оцінювати не тільки стан окремих компонентів зорового сприймання, а і сформованість перцептивно-пізнавальних способів дії.

Важливими педагогічними умовами є індивідуальне врахування зорових можливостей дитини, адаптація параметрів матеріалу та освітнього середовища, достатній час для перцептивного обстеження, поєднання зорової інформації з дотиковою, слуховою та кінестетичною, мовленнєве опосередкування пізнавальної дії та її систематичне перенесення у предметно-практичну, ігрову й дослідницьку діяльність.

Отже, розвиток зорового сприймання в дошкільному віці доцільно розглядати не як ізольовану корекційну роботу, а як складову більш широкого процесу формування здатності дитини самостійно отримувати, осмислювати й використовувати доступну сенсорну інформацію для пізнання навколишнього світу. Саме така функціональна спрямованість зорово-перцептивного досвіду забезпечує його включення у структуру сенсорно-пізнавальної компетентності дитини з порушенням зору.

Список використаних джерел

1. Гребенюк Т. М., Серпутько Г. П. Спеціальна методика сенсорного виховання дітей з порушеннями зору : навч. посіб. Київ : Кафедра, 2019. 207 с.

2. Гудим І. М. Напрями сенсорної інтеграції дошкільників з порушеннями зору. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2011. № 4 (60). С. 2–5.

3. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору : монографія / за ред. Є. П. Синьової, С. О. Рикова. Київ : Кафедра, 2017. 319 с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35172

4. Кобильченко В. В. Зорове сприймання та його порушення в дитячому віці. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. № 4. С. 46–59.

5. Костенко Т. Психодіагностичні методики для дітей із порушеннями зору: адаптація та модифікація. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. № 4 (93). С. 60–67. DOI: 10.33189/ectu.v4i93.41

6. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.

7. Рібцун Ю. В. Шляхи формування сенсорно-перцептивної сфери у дітей із вадами мовленнєвого розвитку. 2015. URL: https://lib.iitta.gov.ua/706606/

8. Сасіна І. О., Гребенюк Т. М. Особливості тифлопедагогічного обстеження дітей з порушеннями зору в інклюзивно-ресурсному центрі. Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : Альянт, 2021. С. 194–197. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34018

9. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія. Київ, 2012. 441 с.

10 Синьова Є. П., Риков С. О., Федоренко С. В. та ін. Медико-психолого-педагогічні основи корекції зорових сприймань у дітей з порушеннями зору. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. Вип. 56. С. 188–198.

11. Peltokorpi S., Salo S., Nafstad A., Hart P., Tuomikoski E., Laakso M. Bodily-tactile early intervention for a mother and her child with visual impairment and additional disabilities: a case study. Disability and Rehabilitation. 2023. Vol. 45, No. 12. P. 2057–2072. DOI: 10.1080/09638288.2022.2082563.

Свідлова Тетяна,
директор ЗДО №16 «Рушничок»
Слов'янської міської ради
Донецької області

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ЕФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. *У публікації обґрунтовано концептуальні засади, структурні компоненти та прикладні інструменти реалізації моделі ефективного менеджменту спеціального закладу дошкільної освіти в сучасних умовах. Проаналізовано специфіку управлінської діяльності керівника в контексті організації системної психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Детально висвітлено питання міждисциплінарної координації команди супроводу, моделювання та системного контролю виконання Індивідуальної програми розвитку, розбудови сенсорно-збалансованого й безбар'єрного середовища. Окрему увагу приділено управлінню кадровим потенціалом, профілактиці емоційного та професійного вигорання педагогів, запровадженню антикризового менеджменту в умовах сучасних безпекових викликів, а також розбудові суб'єкт-суб'єктного партнерства з родинами вихованців та розширенню міжінституційної співпраці.*

Ключові слова: *спеціальний заклад дошкільної освіти, освітній менеджмент, діти з особливими освітніми потребами, команда супроводу, Індивідуальна*

програма розвитку, корекційно-розвивальне середовище, психолого-педагогічне партнерство, антикризовий менеджмент, внутрішня система забезпечення якості освіти.

Сучасні євроінтеграційні прагнення України, системне оновлення вітчизняного законодавства та незворотні вимоги гуманізації суспільства зумовлюють необхідність кардинального перегляду підходів до управління спеціальними закладами дошкільної освіти, який у сучасній освітній екосистемі постає не просто як інституція, що надає освітні чи доглядові послуги, а як багатофункціональний осередок експертизи, соціальної адаптації, медико-психологічного супроводу та комплексної підтримки дітей із складними порушеннями розвитку та їхніх родин [1, с. 12; 2]. Традиційна командно-адміністративна модель менеджменту доводить свою повну неефективність у роботі з цією категорією здобувачів освіти. Сучасний керівник має виступати в ролі менеджера-трансформатора та лідера освітніх змін, здатного інтегрувати стратегічне планування, ресурсно-орієнтований підхід, антикризове управління та фандрайзинг задля створення синергетичного освітнього середовища, у якому кожен вихованець із особливими освітніми потребами отримує максимальні можливості для розвитку, соціалізації та компенсації наявних порушень [4, с. 112].

Менеджмент у спеціальній дошкільній освіті має глибоку специфіку, зумовлену складністю, багатовекторністю та довготривалістю корекційно-розвивального процесу. На відміну від масових закладів дошкільної освіти, де освітня програма зорієнтована на типові вікові стандарти та норми, у спеціальному закладі управлінський цикл будується навколо індивідуалізованих освітніх траєкторій вихованців [7, с. 88]. Функціональна структура менеджменту в цьому контексті охоплює чотири взаємопов'язані блоки. Аналітико-прогностичний блок передбачає комплексну оцінку потреб закладу, моніторинг динаміки розвитку вихованців та прогнозування ресурсних витрат. Організаційно-проєктувальний блок спрямований на розробку локальних стратегій, внутрішніх алгоритмів та міждисциплінарних моделей супроводу. Ресурсно-виконавчий блок забезпечує заклад належною матеріально-технічною базою, висококваліфікованими кадрами та сучасним методичним інструментарієм. Контрольно-коригувальний блок здійснює безперервний внутрішній моніторинг якості корекційно-освітніх послуг та забезпечує своєчасну адаптацію управлінських рішень.

Ключовим організаційним та методичним механізмом реалізації індивідуалізованого підходу у спеціальному закладі дошкільної освіти є команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Ефективність її функціонування безпосередньо залежить від управлінської майстерності керівника закладу, який діє як головний модератор та фасилітатор міждисциплінарної взаємодії [3, с. 42]. Робота команди супроводу не повинна зводитися до формального складання протоколів чи паперової звітності. Завдання адміністрації полягає у створенні таких умов, за яких вихователі, учителі-дефектологи, учителі-логопеди, практичні психологи, інструктори з фізичної культури, музичні керівники та медичний персонал працюють як єдиний узгоджений організм. Систематичні засідання команди дозволяють колегіально аналізувати результати первинного обстеження, визначати актуальний рівень розвитку дитини та зону її найближчого розвитку, оперативно коригувати корекційні цілі та адаптувати дидактичні матеріали відповідно до динаміки подолання чи компенсації порушень [1, с. 14].

Основним нормативним та методичним документом, який фіксує індивідуальний освітній вектор дитини з особливими освітніми потребами в закладі, є індивідуальна програма розвитку. З точки зору управлінської практики, розробка, реалізація та моніторинг виконання цього документа вимагають чіткої алгоритмізації. Керівник здійснює системний адміністративний та методичний контроль за тим, щоб цілі,

сформульовані фахівцями в програмі, відповідали міжнародному принципу SMART, тобто були конкретними, вимірними, досяжними, релевантними та чітко обмеженими в часі [3, с. 78]. Моніторинг досягнення окреслених цілей має проводитися систематично, не рідше ніж двічі на рік, із обов'язковим залученням батьків вихованця. Це дозволяє об'єктивно оцінити реальний корекційний прогрес дитини, визначити ефективність обраних методик та своєчасно оптимізувати корекційно-розвивальний арсенал фахівців.

Розбудова освітнього та корекційно-розвивального середовища у спеціальному закладі дошкільної освіти вимагає обов'язкового дотримання принципів універсального дизайну та розумного пристосування [6, с. 142]. Управлінські зусилля мають спрямовуватися на проєктування та підтримку безбар'єрного, безпечного та сенсорно-збалансованого простору. Це передбачає грамотне архітектурне та зонологічне планування приміщень, облаштування спеціалізованих осередків, таких як сенсорно-розвантажувальні кімнати, кабінети лікувальної фізкультури, зали для окупаційної терапії та індивідуальні логопедичні зони. Особливого значення набуває забезпечення закладу засобами альтернативної та додаткової комунікації, зокрема картками PECS, комунікативними книгами, планшетами зі спеціалізованим програмним забезпеченням та візуальними розкладами. Це гарантує реалізацію права на комунікацію та вираження власних потреб кожній дитині незалежно від рівня розвитку її вербального мовлення.

Найважливішим і водночас найвразливішим ресурсом спеціального закладу є його педагогічний та медичний колектив. Працівники спеціальних закладів дошкільної освіти щоденно виконують свої обов'язки в умовах високого психоемоційного навантаження, постійної концентрації уваги та роботи з вираженими поведінковими викликами вихованців, що зумовлює їхню належність до групи високого ризику щодо виникнення синдрому емоційного та професійного вигорання [8, с. 110]. З огляду на це, керівник зобов'язаний запроваджувати багаторівневу систему психологічної підтримки персоналу. Вона охоплює організацію регулярних супервізійних та інтервізійних сесій із залученням зовнішніх або внутрішніх експертів, проведення тренінгів із саморегуляції, стресостійкості та профілактики конфліктів, запровадження прозорої й гнучкої системи морального та матеріального заохочення, а також створення комфортних побутових та психофізіологічних умов праці.

Паралельно з підтримкою ментального здоров'я працівників, менеджер закладу має стимулювати їхній безперервний професійний розвиток. Професійна компетентність педагогів спеціальної освіти вимагає постійного оновлення відповідно до появи нових доказових корекційних підходів [4, с. 118]. Керівник повинен створювати мотивуюче середовище для опанування колективом таких сучасних методик, як прикладний аналіз поведінки (АВА-терапія), метод сенсорної інтеграції, концепція DIR/Floortime та елементи Монтессорі-педагогіки [8, с. 115]. Адміністрація має всіляко сприяти участі педагогів у стажуваннях, курсах підвищення кваліфікації, вебінарах, грантових проєктах та науково-практичних конференціях, формуючи всередині закладу стійку культуру корпоративного навчання та системного обміну досвідом.

Стратегічно важливим вектором управлінської діяльності є побудова партнерських взаємин із родинами вихованців. Сім'я дитини з особливими освітніми потребами є рівноправним і повноцінним суб'єктом освітнього та корекційного процесу. Менеджмент закладу має орієнтуватися на розбудову прозорої, довірчої та суб'єкт-суб'єктної взаємодії з батьками [3, с. 48]. Це досягається через включення батьків до складу Команди супроводу як рівноправних співавторів індивідуальної програми розвитку, проведення систематичних індивідуальних консультацій, організацію «Батьківського клубу» та надання цілеспрямованої психологічної просвіти. Повна синхронізація корекційно-виховних вимог та поведінкових протоколів у закладі

та родинному колі є єдиною можливою умовою для успішної генералізації та закріплення сформованих у дитини побутових, соціальних та комунікативних навичок у повсякденному житті.

В умовах сучасних суспільно-політичних, військових та безпекових викликів менеджмент спеціального закладу дошкільної освіти набуває вираженого антикризового спрямування [7, с. 90]. Безпековий вимір діяльності керівника охоплює комплексну адаптацію захисних споруд та укриттів до особливих потреб вихованців, що передбачає забезпечення фізичної доступності для дітей на кріслах колісних, облаштування сенсорно розвантажених куточків для дітей із розладами аутичного спектра та наявність необхідного медичного майна. Необхідною складовою є розробка чітких покрокових алгоритмів евакуації з урахуванням індивідуальних моторних і психічних можливостей кожної дитини, а також проведення спеціальної підготовки персоналу щодо надання першої психологічної допомоги дітям у станах гострого стресу, панічних атак чи сенсорного перевантаження.

Системна оцінка ефективності функціонування спеціального закладу здійснюється через розбудову та постійне вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти [5, с. 115]. Цей процес передбачає систематичне вивчення рівня задоволеності батьків якістю освітніх та корекційно-розвивальних послуг, моніторинг освітнього середовища на предмет безпечності, доступності та інклюзивності, оцінювання рівня професійної майстерності педагогічних працівників, а також системний аналіз динаміки розвитку кожного вихованця. Отримані в ході внутрішнього аудиту аналітичні дані слугують об'єктивним підґрунтям для внесення коректив до річного та стратегічного планів розвитку закладу.

Сучасний спеціальний заклад дошкільної освіти не може ефективно функціонувати в умовах інституційного ізоляціонізму. Ефективний менеджмент передбачає постійне розширення зовнішніх міжінституційних зв'язків: налагодження партнерства з Інклюзивно-ресурсними центрами, закладами вищої та післядипломної освіти, науковими установами, громадськими організаціями та благодійними фондами [1, с. 16]. Активна участь керівника та педагогічного колективу в грантовій діяльності, залучення позабюджетних коштів через інструменти фандрайзингу дозволяють суттєво покращити матеріально-технічну базу закладу, закупити інноваційне обладнання та реалізувати спільні соціально-корекційні проєкти.

У підсумку, можна констатувати, що запропонована модель ефективного менеджменту спеціального закладу дошкільної освіти є цілісною, багаторівневою та адаптивною системою. Вона синергетично інтегрує стратегічне планування, міждисциплінарну командну роботу, створення сучасного корекційного середовища, дбайливе управління кадровим потенціалом, антикризову готовність та відкрите партнерство з родинами вихованців. Практична реалізація такої моделі дозволяє підвищити якість спеціальної освіти, забезпечити максимальний соціально-адаптаційний ефект для дітей з особливими освітніми потребами та сформувати позитивний імідж закладу як провідного центру експертної психолого-педагогічної підтримки.

Список використаних джерел

1. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами: стан, проблеми, перспективи розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3 (87). С. 7–18.

2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 06.09.2026).

3. Колупаєва А. А., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: від уявлення до реалізації : навч.-метод. посіб. Київ: ТОВ «ПРАЙМПРОМ», 2017. 154 с.

4. Мартинчук О. В. Концептуальні засади підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ: ВПЦ «Київський університет імені Бориса Грінченка», 2018. 384 с.
5. Ковальова О. В. Особливості управління закладом дошкільної освіти в умовах інклюзії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. Вип. 16 (1). С. 112–122.
6. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
7. Приходько О. О. Управління спеціальним закладом освіти в умовах сучасних трансформацій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2021. Вип. 40. С. 85–92.
8. Синьов В. М., Супрун М. О. Корекційна педагогіка: підручник. Київ: Знання, 2019. 358 с.

Свінціцька Ірина,
асистент вихователя,
Прокопченко Майя,
вихователь ЗДО №7 «Усмішка»,
Славутської міської ради
Шепетівського району
Хмельницької області

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ У СПІВПРАЦІ ВИХОВАТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЗДО

Анотація. *У статті розглянуто особливості соціалізації дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти. Розкрито сутність соціалізації дитини дошкільного віку та визначено труднощі, які можуть виникати у дітей з порушеннями мовлення під час встановлення контактів з однолітками, участі у спільній діяльності, вираження власних потреб та емоцій. Окреслено можливості використання арт-терапевтичних засобів як доступного способу самовираження, комунікації та включення дитини у взаємодію з іншими. Розглянуто використання малювання, ліплення, аплікації, казкотерапії, театралізації та музично-рухової діяльності, наведено приклади ігор, творчих завдань і форм роботи. Обґрунтовано значення співпраці вихователя та асистента вихователя в організації доступного освітнього середовища та підтримці активної участі дитини з порушеннями мовлення у спільній діяльності. Акцентовано на поступовому зменшенні допомоги асистента та розширенні самостійності дитини у взаємодії з однолітками. Визначено, що систематичне використання арт-терапевтичних засобів у спільній діяльності сприяє розширенню досвіду позитивної взаємодії та створює сприятливі умови для соціалізації дітей з порушеннями мовлення.*

Ключові слова: *соціалізація, діти з порушеннями мовлення, інклюзивна група, заклад дошкільної освіти, арт-терапія, вихователь, асистент вихователя, спільна діяльність, комунікація, соціальна взаємодія.*

Сучасна система дошкільної освіти орієнтована на забезпечення повноцінного розвитку, виховання та соціалізації кожної дитини з урахуванням її індивідуальних потреб і можливостей. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), затвердженого наказом МОН України від 12 січня 2021 р. № 33, одним із важливих орієнтирів дошкільної освіти є формування

компетентностей дитини, її здатності взаємодіяти з іншими, виявляти емоції, налагоджувати взаємини та бути активним учасником спільної діяльності [3].

Л. Талдонова зазначає, що особливого значення у розвитку дитини з особливими освітніми потребами набуває її включення у взаємодію з однолітками та соціальне середовище. Особливої уваги потребує соціалізація дітей з порушеннями мовлення, оскільки труднощі мовленнєвого розвитку можуть ускладнювати встановлення контактів з однолітками, участь у спільних іграх, вираження власних потреб та емоцій. Тому освітній простір інклюзивної групи має забезпечувати не лише доступність освітньої діяльності, а й умови для активної взаємодії та включення дитини в життя групи [9].

Таке спрямування відповідає положенням Закону України «Про освіту», відповідно до якого інклюзивне навчання ґрунтується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини та ефективного залучення всіх учасників до освітнього процесу. Закон також визначає необхідність створення умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів [6].

М. Беспалько, Н. Павлова розглядають арттерапію як засіб емоційно-соціального розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті арт-терапевтичні засоби можуть розглядатися як один із доступних способів організації спільної діяльності дітей, оскільки малювання, ліплення, аплікація, музична та театралізована діяльність створюють додаткові можливості для самовираження, комунікації та взаємодії. Відповідно, важливого значення набуває узгоджена діяльність вихователя та асистента вихователя, спрямована на створення безпечного й доступного освітнього середовища, у якому дитина з порушеннями мовлення може поступово набувати досвіду позитивної взаємодії з однолітками [4].

Л. Талдонова розглядає соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами як процес її включення у суспільне життя та взаємодію з однолітками. Соціалізація дитини є процесом поступового засвоєння нею норм і правил взаємодії з іншими людьми, набуття досвіду спільної діяльності, формування навичок спілкування, співпраці, самостійності та емоційно прийнятної поведінки. У період дошкільного дитинства соціалізація відбувається насамперед у взаємодії з дорослими та однолітками, під час гри, спільної діяльності, виконання доручень, творчості та повсякденного спілкування. Для дитини з порушеннями мовлення цей процес може ускладнюватися через недостатню сформованість засобів мовленнєвої комунікації, труднощі у висловленні власних бажань і переживань, підтриманні діалогу, розумінні мовленнєвих інструкцій та встановленні контактів з однолітками [9].

А. Драгунова акцентує увагу на необхідності створення інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує всебічний розвиток дітей та їх активне включення в освітній процес. В умовах інклюзивної групи ЗДО особливого значення набуває створення ситуацій, у яких дитина з порушеннями мовлення може взаємодіяти з однолітками без надмірного мовленнєвого навантаження, поступово розширюючи власний комунікативний досвід. Такі можливості виникають під час сюжетно-рольових ігор, спільного конструювання, малювання, музичної діяльності, театралізації та виконання колективних творчих завдань. Наприклад, у грі «Передай настрій» дитина може передавати емоційний стан за допомогою кольору, міміки або руху, у грі «Вгадай, що я намалював» – вступати у взаємодію через образотворчу діяльність, а під час «Спільної картини» – домовлятися з іншими дітьми щодо розміщення елементів малюнка та спільного результату [5].

М. Беспалько, Н. Павлова обґрунтовують можливості арттерапії у розвитку емоційно-соціальної сфери дітей з особливими освітніми потребами. Саме тому

доцільним є використання арт-терапевтичних засобів, які створюють додаткові невербальні канали самовираження та полегшують включення дитини в групову взаємодію. Арт-терапія в цьому контексті може реалізовуватися через малювання, ліплення, аплікацію, музичну та рухову творчість, казкотерапію, елементи драматизації. Їх цінність полягає не лише у створенні художнього продукту, а передусім у можливості спільного переживання, вибору, обговорення та взаємодії [4].

Л. Нікішина та ін. у розробленій програмі з арт-терапії для дітей з обмеженими можливостями передбачають використання різних творчих форм роботи для розвитку та підтримки дітей. Під час малювання можуть використовуватися «Мій настрій», «Квітка дружби», «Ми разом», «Намалюй свого друга», «Чарівні фарби». У межах таких завдань дитина отримує можливість позначити свій емоційний стан, представити себе або іншого учасника групи, створити спільний образ. Наприклад, у колективній роботі «Квітка дружби» кожна дитина створює окрему пелюстку, після чого всі частини об'єднуються в одну композицію. Така діяльність природно формує уявлення про спільний результат і значущість внеску кожного учасника [1].

Л. Нікішина та ін. пропонують використовувати різноманітні арт-терапевтичні засоби відповідно до можливостей та потреб дітей. Під час ліплення ефективними є «Подарунок другу», «Наші улюблені тварини», «Казкове містечко», «Створюємо разом». Особливо корисним є спільне створення композиції, коли діти виготовляють окремі елементи одного сюжету. Це створює необхідність звертатися одне до одного, передавати матеріали, чекати своєї черги, приймати пропозиції інших та оцінювати спільний результат [1].

М. Беспалько, Н. авлова відзначають значення творчої діяльності для емоційно-соціального розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Важливе місце посідає казкотерапія та театралізована діяльність. Для соціалізації можуть використовуватися українські народні казки «Рукавичка», «Колобок», «Теремок», «Лисичка та журавель», «Кривенька качечка», а також авторські казки соціально-емоційного змісту. Під час інсценізації «Рукавички» кожна дитина отримує роль і включається у спільну сюжетну діяльність. Дитині з мовленнєвими труднощами можна запропонувати роль із короткими репліками, повторюваними словами або невербальними діями, поступово збільшуючи її мовленнєву активність. Після драматизації проводиться «Коло вражень», під час якого діти називають персонажа, який їм сподобався, показують його емоцію або обирають відповідну картку настрою [4].

О. Кузенко, І. Кузенко, А. Ніколаєску, Ю. Нікітська розкривають можливості ігротерапії у розвитку емоційної децентрації вихованців інклюзивних груп. Музично-рухові форми також сприяють соціальній взаємодії. У роботі можуть використовуватися «Музичне привітання», «Повтори ритм», «Передай рух», «Танцюємо разом», «Музичний оркестр». Наприклад, у грі «Передай рух» одна дитина задає простий рух, а інші його повторюють. Така форма не вимагає складного мовленнєвого оформлення, проте розвиває здатність помічати дії іншого, наслідувати їх, діяти синхронно та відчувати себе учасником групи [7].

А. Драгунова наголошує на важливості створення інклюзивного освітнього середовища та узгодженої діяльності педагогів. Ефективність такого підходу значною мірою залежить від узгодженої роботи вихователя та асистента вихователя. Вихователь організовує загальну діяльність групи, добирає зміст творчих завдань, створює ситуації спільної взаємодії та забезпечує включення дитини з порушеннями мовлення у діяльність разом з однолітками. Асистент вихователя підтримує участь дитини в запропонованій діяльності, допомагає зрозуміти інструкцію, за потреби використовує додаткові візуальні опори, спрямовує

увагу та сприяє самостійному виконанню завдання, не підмінюючи активність самої дитини [5].

К. Савостікова акцентує увагу на необхідності створення умов для залучення дітей з особливими освітніми потребами до спільного освітнього процесу. Така співпраця реалізується, наприклад, під час «Творчої майстерні», де вихователь організовує спільне виготовлення колективної аплікації «Наш дружний садочок», а асистент забезпечує доступність завдання для дитини з мовленнєвими труднощами та підтримує її взаємодію з партнером. Під час «Казкового театру» вихователь координує драматизацію, розподіляє ролі та підтримує взаємодію дітей, тоді як асистент допомагає дитині зорієнтуватися у послідовності подій, використовувати картки-підказки та долучатися до спільного виконання ролі [8].

В. Щербина та М. Шопіна підкреслюють важливість активної участі дитини у творчій діяльності та створення умов для її емоційно-соціального розвитку. Важливо, щоб допомога асистента поступово зменшувалася в міру того, як дитина набуває впевненості. Наприклад, під час гри «Подарунок другу» спочатку може використовуватися картка із зображенням необхідної фрази або дії, надалі – лише нагадування, а після цього дитина самостійно звертається до однолітка. Аналогічно у грі «Спільна картина» підтримка поступово переходить від безпосереднього супроводу до самостійного вибору матеріалу, звернення до партнера та виконання спільного завдання [10].

Актуальність застосування арт-терапії для дітей з порушеннями мовлення в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти зумовлена сучасними вимогами до гуманізації, індивідуалізації та інклюзивності освітнього процесу. Сучасна дошкільна освіта орієнтується не лише на засвоєння знань, а насамперед на всебічний розвиток особистості дитини, її емоційне благополуччя, соціальну адаптацію та комунікативну компетентність. У цьому контексті арт-терапія набуває особливого значення, оскільки поєднує корекційний, розвивальний, виховний та терапевтичний потенціал у природній для дошкільників формі творчої діяльності.

Актуальність арт-терапії для дітей з порушеннями мовлення пов’язана з тим, що традиційні вербальні методи навчання та корекції часто є для них складними, емоційно напруженими та малоефективними. Багато дітей із мовленнєвими труднощами відчувають страх помилки, сором’язливість, тривожність або небажання вступати в комунікацію, що ускладнює їхню участь у освітньому процесі. Арт-терапія створює безпечний простір для самовираження через малюнок, рух, музику, гру, казку чи пісок, де дитина може спілкуватися спочатку невербально, а згодом поступово переходити до мовлення. Це робить корекційний вплив більш м’яким, природним і психологічно комфортним, що підвищує його ефективність.

Особливої актуальності набуває застосування арт-терапії саме в інклюзивній групі, де разом навчаються діти з різним рівнем розвитку, можливостями та потребами. У такому середовищі важливо забезпечити рівні можливості для участі кожної дитини в спільній діяльності, уникнути ізоляції дітей із мовленнєвими порушеннями та сприяти їхній соціальній інтеграції. Арт-терапія дозволяє залучати всіх дітей до спільної творчості, де кожен може проявити себе відповідно до своїх можливостей, не відчуваючи тиску чи порівняння. Це сприяє формуванню атмосфери прийняття, взаємоповаги та співпраці в дитячому колективі, що є важливою умовою успішної інклюзії.

Таким чином, соціалізація дітей з порушеннями мовлення в інклюзивній групі ЗДО засобами арт-терапії здійснюється через організацію доступної спільної творчої діяльності, у якій дитина отримує можливість проявляти себе, взаємодіяти з однолітками, домовлятися, допомагати та приймати допомогу. Співпраця вихователя й асистента вихователя забезпечує узгодженість такої роботи: вихователь організовує соціально-творче середовище для всієї групи, а асистент створює умови

для повноцінної участі в ньому дитини з мовленнєвими труднощами. Через малювання, ліплення, аплікацію, казкотерапію, театралізацію та музично-рухові ігри поступово розширюється досвід позитивної взаємодії дитини, що є важливою передумовою її успішної соціалізації.

Список використаних джерел

1. Адаптована програма з арт-терапії для дітей з обмеженими можливостями / Л.Т. Нікішина та ін. URL : http ://corr.ks.ua.
2. Арт-терапевтичні техніки у роботі практичного психолога : рекомендації щодо використання арт-терапевтичних технік у роботі практичного психолога закладів освіти. URL: static.klasnaocinka.com.ua/.../ art_terapiya_u_roboti_psiholo.
3. Базовий компонент дошкільної освіти. URL : https://surl.li/olhilg (дата звернення: 04.08.2026).
4. Беспалько М.М., Павлова Н.В. Арттерапія як інструмент емоційно-соціального розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами. *Ментальне здоров'я.* 2025. Вип. 4. С. 16-20.
5. Драгунова А. Створення інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дітей дошкільного віку. *Інклюзивна освіта : ідея, стратегія, результат :* Матеріали ІІ Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університеті імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 70-76.
6. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VII. URL : https ://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
7. Кузенко О.Й., Кузенко І.О., Ніколаєску А.С., Нікітська Ю.М. Розвиток емоційної децентрації вихованців інклюзивних груп закладу дошкільної освіти засобами ігротерапії. *Освітні обрії*. 2021. Т. 53. № 2. С. 40-42.
8. Савостікова К.І. Інклюзивна освіта в реаліях українського суспільства. *Вересень*. 2022. № 1 (92). С. 105-111.
9. Талдонова Л. «Включення» дитини з особливими освітніми потребами в суспільство здорових однолітків. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2018. Випуск 3. С. 152-158.
10. Щербина В.М., Шопіна М.О. Щасливі діти, задоволені дорослі : порадник з розвитку та виховання дітей дошкільного віку. Київ : ТОВ «Прінт Нау», 2025. 132 с.

Сільвеструк Наталія,
асистент вихователя
ЗДО №9 «Барвінок»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ПОЄДНАННЯ РУХУ І ДУМКИ: ЯК НЕЙРОІГРИ ВІДКРИВАЮТЬ НОВІ МОЖЛИВОСТІ У ДІТЕЙ З ООП

Анотація: *У статті розглянуто значення гри як природного засобу розвитку та навчання дитини, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Розкрито можливості використання нейроігор у роботі з дітьми дошкільного віку. Описано практичний досвід застосування ігрових вправ, спрямованих на розвиток міжпівкульної взаємодії, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, дрібної моторики, координації рухів та самоконтролю. Представлено приклади нейроігор, об'єднаних*

за напрямами у спеціальні нейробокси. Акцентовано увагу на важливості систематичного використання нейроігор та їх відповідності можливостям і потребам кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *нейроігри, нейробокси, діти з особливими освітніми потребами (ООП), інклюзивна освіта, моторика, координація, дрібна моторика, гра, дошкільники.*

Гра — маленьке слово з кількох літер. Але зміст його є важливим і становить ключовий фундамент дитинства. Саме в грі проходить усе дитинство. Ігри — це не просто розвага, а найприродніший спосіб розвитку та навчання дитини. Хіба може бути для дітей щось захопливіше, ніж гра?

Тамара Піроженко зазначала, що гра для малюків — зовсім не забава, вони живуть у грі, задовольняючи своє бажання бути як дорослий.

Я, як педагог дошкільник знаю, що гра має особливе значення в розвитку дитини дошкільного віку, оскільки вона дає можливість пізнавати навколишній світ, взаємодіяти з ним, набувати нових навичок та отримувати позитивні емоції. Особливо важливим є використання різних ігрових форм роботи в інклюзивному освітньому середовищі, де кожна дитина має власні можливості, потреби та темп розвитку.

Як зазначають дослідники Інституту спеціальної педагогіки і психології А. Кабар та О. Білова, вправи з нейропсихологічним підходом безпосередньо впливають на формування мовленнєвих центрів у дошкільнят із мовленнєвими та когнітивними порушеннями. А, згідно з нейропсихологічним підходом Л. Сущенка - систематичне виконання нейровправ сприяє зниженню емоційного напруження, покращенню самоконтролю та координації у дітей з ООП.

На мою думку, одним із провідних завдань інклюзивної освіти є розвиток навичок та вмінь дітей з особливими освітніми потребами, підтримка їхньої самостійності та створення умов для максимальної реалізації індивідуальних можливостей.

Працюючи з дітьми з ООП, я звернула увагу на нейроігри. Це комплекс багатофункціональних ігрових вправ, спрямованих на різностороннє тренування головного мозку. Їхня головна мета полягає у розвитку міжпівкульних зв’язків, синхронізації роботи лівої та правої півкуль, а також стимуляції когнітивних функцій: пам’яті, уваги, мислення та мовлення.

Сучасні діти живуть у світі високих швидкостей та величезного потоку інформації. Часто ми помічаємо, що дітям важко зосередитися, вони швидко втомлюються, відчувають труднощі з координацією рухів або самоконтролем. Як допомогти дитині впоратися із цими викликами без перевантаження? Звичайно, через гру.

Нейроігри — це спеціально розроблений комплекс вправ, який поєднує фізичний рух із розумовою діяльністю. Це своєрідний місток, який поєднує тіло і мозок, роблячи процес навчання природним та захопливим.

Ігри допомагають ознайомлювати дітей із навчальним матеріалом легко, невимушено та із задоволенням. Водночас він засвоюється міцніше, адже в процесі пізнання задіяні тіло дитини, її розум та емоції.

У своїй практиці я використовую прості, але ефективні ігри, щоб через цікаву діяльність підтримувати розвиток дитини відповідно до її можливостей та потреб. На перший погляд здається, що дитина просто знаходить кольори, закручує кришечку, шукає відповідний розмір — виконує дуже прості завдання. Але насправді в цей час відбувається важлива робота мозку.

Кожне виконане завдання — це маленька перемога, яка сприяє формуванню нових нейронних зв’язків та допомагає дитині пізнавати світ.

Велику добірку ігор із різними завданнями, які дітям цікаво виконувати, я розмістила та поділила за напрямами у спеціальних нейробоксах. Зручними є назви

боксів та опис практичного застосування ігор. Усі завдання в боксах, які виконує дитина, відповідають її життєвим запитам і спрямовані на формування життєвих навичок та особистісної компетентності.

Бокси зручні у використанні. Їх можна застосовувати під час занять, на прогулянці та в різних умовах. Вони дають змогу навчати дитину практично в будь-якому місці.

Важливе значення має регулярність виконання ігор та їхня тривалість. Достатньо приділяти нейроіграм 3–5 хвилин на день. У дітей завжди є улюблені ігри, у які вони готові грати щодня. Проте вони радо долучаються і до нових, які пропонує дорослий.

Приклади нейроігор

Нейробокс №1 «Виклик кольорів»



Це відмінний тренажер для розвитку міжпівкульної взаємодії, уваги, самоконтролю та швидкості реакції у дітей.

Нейробокс №2 «Рухова активність»



Гра сприяє формуванню вміння виконувати точні та скоординовані рухи пальцями й м’язами. Розвиток дрібної моторики впливає на розвиток мовлення, мислення та мозкової діяльності.



Нейробокс №3 «Візерунки»

Це спосіб зміцнити ранні математичні навички, одночасно займаючи маленькі ручки. Дитина спостерігає за послідовністю блоків на картці із візерунком та відтворює їх. Шаблони поступово стають складнішими, що сприяє формуванню впевненості, зосередженості та логічного мислення.

Нейробокс №4 «Світ цифр»

Завдання із числами та математичними діями розвивають логіку, уважність і кмітливість.





Нейробокс №4 «Кінезіологічні доріжки, вправи»

Це переміщення пальців і кришечок за спеціальними лініями чи лабіринтами з використанням обох рук. Такі вправи сприяють розвитку координації рухів, уваги та міжпівкульної взаємодії.

На мою думку, поєднання руху й думки — це природний ключ до гармонійного розвитку дитини. Впроваджуючи нейроігри у щоденну практику, я, як асистент вихователя не лише роблю освітній процес цікавим і динамічним, а й створюю умови для розвитку важливих життєвих та пізнавальних навичок дітей з ООП.

Використання нейроігор дає можливість поєднувати навчання, рухову активність та емоційне залучення. Простота завдань, можливість їх адаптації до індивідуальних потреб дітей з ООП та коротка тривалість виконання роблять такі ігри зручним інструментом у повсякденній роботі педагога.

Отже, світ іграшок та ігор допомагає дітям бути щасливими. Щастя дитини є запорукою та важливим елементом її гармонійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33.

2. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкілля". - Вид.2-ге, зі зм. і доп. - Тернопіль: Мандрівець, 2022. - 216с.

3. Лист Міністерства освіти і науки України від 17.08.2026 № 1/17680-26 «Про методичні рекомендації щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2026/2027 навчальному році».

4. Піроженко Т.О., Корнєєва О. Гра дитини: впроваджуємо оновлений Базовий компонент дошкільної освіти. Дошкільне виховання. 2021. № 5. С. 3–7.

5. Піроженко Т.О. Говорімо про важливе. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2017. № 2.

Студенко Олена,
керівник музичний
ЗДО №16 «Рушничок»
Слов'янської міської ради
Донецької області

МУЗИКА, ЩО ОБ'ЄДНУЄ: АДАПТАЦІЯ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ДІТЕЙ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ОСОБЛИВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ УВАГИ

Анотація. *У тезах розглянуто можливості музичної діяльності як засобу підтримки, розвитку та соціалізації дітей дошкільного віку, які потребують особливої педагогічної уваги. Обґрунтовано необхідність адаптації музичних занять відповідно до індивідуальних можливостей дитини та окреслено практичні прийоми, які допомагають зробити музичну діяльність доступною, емоційно безпечною і результативною.*

Ключові слова: *музична діяльність, дошкільна освіта, особлива педагогічна увага, інклюзія, адаптація, музичне заняття, соціалізація, емоційний розвиток.*

Сучасний заклад дошкільної освіти (далі – ЗДО) дедалі більше орієнтується на визнання індивідуальності кожного вихованця. У групі можуть перебувати діти з різним темпом розвитку, різною чутливістю до звуків і рухів, особливостями уваги, мовлення, моторики, емоційної регуляції та комунікації. Частина вихованців потребує додаткової педагогічної підтримки для того, щоб повноцінно долучатися до спільної діяльності.

Нормативною основою організації підтримки дітей з особливими освітніми потребами є принцип недискримінації, урахування індивідуальних потреб та створення умов для ефективного залучення дитини до освітнього процесу. Чинний порядок організації інклюзивного навчання у ЗДО передбачає добір методів, засобів, способів і форм навчання, які є найбільш зручними та ефективними для конкретної дитини [1]. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України також наголошують на необхідності врахування особливостей розвитку та потреб вихованців під час організації освітнього процесу [3].

Музична діяльність має значний потенціал для такої підтримки. На музичному занятті дитина може взаємодіяти зі звуком, ритмом, рухом, словом, мімікою, жестом та простими музичними інструментами. Це дає змогу створювати різні способи участі: одна дитина співає, інша підспівує окремі звуки, третя виконує ритмічний супровід, четверта рухається відповідно до характеру музики, а дитина, якій складно діяти разом з усіма, може спостерігати й поступово приєднуватися.

Основне завдання музичного керівника під час роботи з дітьми, які потребують особливої педагогічної уваги, полягає не в тому, щоб вимагати від усіх однакового результату, а в тому, щоб створити доступний для кожної дитини спосіб участі. Важливим стає принцип: «Не вимагати однакового результату – створювати доступний шлях до результату». Такий підхід допомагає зберігати спільність групи й водночас не ставити дитину в ситуацію постійного порівняння з іншими.

Першою умовою ефективної музичної діяльності є індивідуалізація темпу. Якщо дитині потрібно більше часу для виконання руху, пошуку потрібного інструмента або реагування на музичний сигнал, педагог не повинен поспішати виправляти її. Доцільніше дати додаткову паузу, повторити інструкцію короткими словами або показати потрібну дію. Поступове включення часто дає кращий результат, ніж постійне спонукання.

Не менш важливо адаптувати інструкції. Довгі словесні пояснення можуть бути складними для частини дошкільників. Тому ефективними є короткі фрази, показ руху, жестова підказка, візуальний символ, повторення одного ключового слова. Наприклад,

замість детального пояснення послідовності гри педагог може сказати: «Слухаємо – зупиняємось», а потім показати дію. Поступово словесна підказка може скорочуватися.

Особливе місце посідають ритмічні вправи. Ритм має чітку структуру та дає дитині можливість відчути послідовність дій. Починати можна з простих повторень: педагог плескає один раз – дитина повторює; педагог виконує короткий ритмічний малюнок – дитина відповідає. Вправи «Музичне луна» або «Передай ритм» можна виконувати спочатку індивідуально, а потім у малих підгрупах. Успішне повторення підтримує увагу, слухове сприймання, координацію та впевненість.

Рухова активність під музику також потребує гнучкої адаптації. Не всі діти можуть виконувати рухи з однаковою амплітудою, швидкістю чи точністю. Тому один і той самий музичний матеріал можна пропонувати в різних варіантах: повний рух, спрощений рух, рух руками, рух сидячи, виконання окремого жесту або лише ритмічного супроводу. У такому разі дитина залишається учасником спільної діяльності, а не виключається з неї через фізичні або координаційні труднощі.

Корисними є музичні ігри з можливістю вибору. Наприклад, під час гри «Дощик» дитина може обрати, як передавати звучання дощу: пальчиками, плесканням, брязкальцем або тихим постукуванням по поверхні. У грі «Почуй сигнал» можна запропонувати кілька варіантів реакції: підняти картку, зробити один рух, торкнутися інструмента або просто повернутися до педагога. Вибір знижує напруження і дає дитині відчуття контролю над власною участю.

Дитячі музичні інструменти мають особливу цінність, оскільки дозволяють дитині бути активним творцем звуку. Для початку краще використовувати прості інструменти, на яких легко отримати результат: бубон, маракас, дзвіночок, дерев’яні палички. Завдання можна будувати за принципом «один сигнал – одна дія». Після засвоєння простого правила можна переходити до чергування, діалогу та нескладного ансамблю.

Важливою умовою є передбачуваність заняття. Дитині легше орієнтуватися, коли структура повторюється: привітання, слухання, рух, гра, інструментальна діяльність, завершення. Навіть якщо зміст окремих етапів змінюється, загальна послідовність залишається знайомою. Це допомагає зменшити напруження, полегшує перехід від одного виду діяльності до іншого та створює відчуття безпеки.

Позитивне підкріплення має бути конкретним. Замість загального «Молодець!» педагог може сказати: «Ти почув сигнал і зупинився», «Ти повторив ритм», «Ти дочекався своєї черги». Так дитина краще розуміє, яка саме дія була успішною. Особливо важливо помічати навіть невеликий прогрес. Для одного вихованця результатом може бути самостійне виконання завдання, для іншого – спроба повторити його, а для третього – готовність залишатися поруч із групою та поступово долучатися.

Не менш важливо уникати надмірної кількості виправлень. Якщо педагог постійно зупиняє дитину словами «не так», «неправильно», «ти не встигаєш», музична діяльність може почати асоціюватися з невдачею. Натомість доцільно спочатку підтримати спробу, а потім запропонувати один невеликий крок для вдосконалення. Музичне заняття має залишатися простором позитивного досвіду.

Окремої уваги потребує участь дітей у святкових заходах. Традиційна вимога вивчити однаковий текст, виконати однаковий рух і виступити в заданій послідовності може бути надто складною. Адаптований варіант передбачає різні ролі: дитина може виконувати рухи з педагогом, тримати атрибут, грати на інструменті, повторювати окрему фразу, брати участь лише в одному епізоді або бути частиною невеликої підгрупи. Основним критерієм стає не бездоганність виступу, а можливість дитини відчути себе його учасником.

Практична робота показує доцільність авторської послідовності «Почуй – відчуй – повтори – створи». На першому етапі дитина слухає музичний сигнал або короткий музичний фрагмент. На другому – реагує емоційно чи рухово. На третьому – повторює доступну дію. На четвертому – отримує можливість самостійно створити звук, рух або ритм. Така послідовність дозволяє поступово переходити від сприймання до активної творчої участі.

Наприклад, під час слухання музики про дощ педагог спочатку пропонує послухати звуки. Потім діти визначають характер музики: тихий чи гучний, повільний чи швидкий. Далі вони відтворюють «краплинки» пальчиками, а після цього самостійно обирають інструмент для створення власного звучання дощу. Для дитини, яка потребує підтримки, кожен етап може бути скорочений або спрощений.

Ефективною є й гра «Музичне луна». Педагог виконує короткий ритм, а дитина відповідає. Якщо повторення поки що складне, педагог може запропонувати одну просту дію. Надалі ритм ускладнюється. Така гра розвиває слухову увагу, пам’ять, відчуття ритму, здатність чекати своєї черги та взаємодіяти з іншою людиною.

Важливо, щоб адаптація не була ізоляцією дитини. Якщо дитині потрібен спрощений варіант завдання, бажано зберігати спільну тему та музичний матеріал. Наприклад, усі діти виконують рухи під одну музику, але один вихованець робить лише два прості рухи замість чотирьох. Усі грають у ту саму гру, але дитина може мати коротшу послідовність або додаткову підказку. Такий підхід підтримує відчуття належності до групи.

Результативність музичної роботи значною мірою залежить від командної взаємодії. Керівнику музичному важливо співпрацювати з вихователем, асистентом вихователя, практичним психологом, іншими фахівцями та батьками. Узгодження підходів допомагає краще розуміти, які стимули для дитини є комфортними, які способи підтримки працюють, а які, навпаки, викликають напруження. Така взаємодія має бути доброзичливою і спрямованою на пошук можливостей, а не на фіксацію труднощів.

Під час планування музичної діяльності доцільно заздалегідь визначати не лише загальну мету заняття, а й можливі варіанти участі. Наприклад: основний варіант завдання, спрощений варіант і додаткова підтримка. Це дає змогу педагогу не імпровізувати в момент виникнення труднощів, а заздалегідь передбачити доступний шлях для кожної дитини.

У цьому контексті музична діяльність виконує не лише мистецьку, а й соціально-педагогічну функцію. Спільне музикування навчає чекати, слухати партнера, дотримуватися сигналу, передавати інструмент іншому, діяти в заданій послідовності та радіти спільному результату. Для дітей, яким складно встановлювати контакт, музична гра може стати природним приводом для взаємодії.

Музика також створює можливості для емоційного самовираження. Дитина може показати свій настрій через вибір тембру, гучності, руху або характеру звучання. Педагог може запитувати: «Яка ця музика – весела чи спокійна?», «Як можна показати її рухом?», «Який інструмент підійде?». Навіть коротка відповідь або невербальна реакція є важливим способом комунікації.

Отже, адаптація музичної діяльності не означає зниження педагогічних вимог. Вона означає зміну способу досягнення мети. Якщо дитині важко виконати завдання традиційним шляхом, педагог шукає інший маршрут: через рух, ритм, інструмент, жест, повторення, вибір або допомогу дорослого. Саме така гнучкість робить музичну освіту доступнішою.

У підсумку, варто наголосити, що музична діяльність у ЗДО має значний потенціал для підтримки дітей, які потребують особливої педагогічної уваги, завдяки поєднанню слухового, рухового, емоційного, комунікативного та творчого компонентів. Вона дає змогу кожній дитині брати участь у доступний для неї спосіб.

Ефективність такої роботи забезпечують індивідуалізація темпу, адаптація інструкцій, передбачуваність структури заняття, ритмічні й рухові вправи, доступні інструменти, позитивне підкріплення та створення ситуацій успіху. Важливо зберігати спільну діяльність групи, підтримуючи участь кожної дитини.

Практичний принцип «Почуй – відчуй – повтори – створи» допомагає перейти від сприймання музики до активної участі й творчого самовираження. Показником успіху є не однаковість виконання, а зростання участі, самостійності, упевненості та радості дитини від спільної діяльності.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text (дата звернення: 04.09.2026)

2. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 04.09.2026)

3. Щодо організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах : лист Міністерства освіти і науки України від 08 вересня 2025 р. № 1/18593-25. URL: https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/95425/ (дата звернення: 04.09.2026)

***Фурман Ольга*,**
вихователь закладу
дошкільної освіти (ясла– садок)
комбінованого типу «Казка»
Городоцької міської ради,
Хмельницької області

МИСТЕЦТВО БАЧИТИ СЕРЦЕМ: ЯК ПРАЦЮВАТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ОСОБЛИВОЇ УВАГИ

Анотація. *У роботі розглядаються особливості організації освітньої та виховної роботи з дітьми, які потребують особливої уваги, у закладі дошкільної освіти. Висвітлено значення індивідуального підходу, створення безпечного та доброзичливого освітнього середовища, урахування індивідуальних потреб і можливостей кожної дитини. Особливу увагу приділено ролі педагога, використанню ігрових методів, емоційній підтримці дітей, формуванню навичок соціальної взаємодії та розвитку самостійності.*

Ключові слова: *заклад дошкільної освіти, індивідуальний підхід, освітнє середовище,соціалізація, розвиток дитини, співпраця фахівців, інклюзивне середовище.*

У сучасному світі дошкільна освіта дедалі частіше стикається з викликом, який потребує не просто методичної грамотності, а справжньої людської мудрості. Йдеться про виховання та навчання дітей, чия поведінка, розвиток або емоційний стан виходять за межі стандартних уявлень про «звичайну» дитину. Це не завжди діти з офіційними діагнозами — часто це малюки з високою чутливістю, ті, хто пережив стрес, або просто ті, чий темперамент потребує особливого підходу. І саме в

дошкільному закладі, де закладається фундамент особистості, така робота набуває вирішального значення.

Перше, що слід усвідомити — поняття «особлива увага» не означає ізоляцію або створення окремих правил для обраних. Навпаки, це мистецтво інтеграції. Ключова помилка, якої припускаються молоді педагоги, — намагання підігнати таку дитину під загальний шаблон режиму чи занять. Натомість ефективна стратегія будується на гнучкості. Наприклад, гіперактивному хлопчику важко всидіти на півгодинному занятті — чи не краще дати йому роль помічника, який роздасть матеріали, дозволяючи зробити коротку рухову паузу? Тривожна дівчинка, яка мовчить під час ранку, може розкритися в малюванні чи конструюванні, де слова не потрібні. Це не поступливість, це розуміння природи дитини [2,с.42].

Дошкільний вік — час активного формування нейронних зв'язків, тому робота з такими дітьми вимагає тісної співпраці з фахівцями: психологом, логопедом, корекційним педагогом. Але ключова роль все одно належить вихователю, який проводить з дитиною 8-10 годин на день. Він має стати тим «перекладачем», який переводить внутрішній світ малюка на мову зрозумілих дій. Для цього важливо вести щоденник спостережень, фіксуючи, що провокує спалахи гніву, а що, навпаки, заспокоює. Чи діє музика? Чи рятує тактильний контакт? Чи працює метод «пісочного годинника» для візуалізації часу? Лише системний аналіз дає ключ до індивідуального підходу [1,с.23].

Окремий аспект — створення середовища. У групі, де є діти з особливими потребами, зонування простору набуває нового сенсу. Окрім звичайних куточків, має бути «тихий острівець» — місце з м'якими подушками та затемненням, куди дитина може піти, коли відчуває перевантаження. Водночас важливо уникати ефекту «скляної стіни», коли така дитина відчуває себе ізольованою. Усі ігри мають передбачати варіації за рівнем складності, щоб кожен міг відчути успіх. Наприклад, під час ліплення одна дитина створює складну фігуру, інша — просто розминає пластилін для зняття напруги, і обидва процеси є цінними [6,с.82]..

Діти, які потребують особливої уваги, можуть мати різні освітні потреби, особливості розвитку, поведінки, емоційного стану або труднощі у спілкуванні та взаємодії з однолітками. Важливо пам'ятати, що кожна дитина є неповторною особистістю, тому підхід до неї має бути індивідуальним. Завдання педагога полягає не лише у виявленні труднощів, а насамперед у пошуку сильних сторін дитини, підтримці її інтересів, здібностей та прагнення до самостійності.

Особливе значення у роботі з такими дітьми має атмосфера прийняття. Дитина повинна відчувати, що її розуміють, поважають і приймають такою, якою вона є. Доброзичливе ставлення вихователя, терпіння, емоційна підтримка та позитивне підкріплення сприяють формуванню впевненості у власних силах. Педагогові важливо уникати порівняння дітей між собою, оскільки кожна з них має власний темп розвитку та індивідуальні досягнення [8,с.74].

Ефективна робота передбачає врахування можливостей і потреб кожної дитини під час організації освітнього процесу. Завдання мають бути доступними, зрозумілими та відповідати рівню розвитку вихованця. За потреби складні завдання можна поділяти на менші етапи, використовувати наочність, ігрові прийоми, повторення та практичну діяльність. Важливо давати дитині достатньо часу для виконання завдання, не поспішати її та підтримувати навіть невеликі успіхи.

Гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку, тому саме через гру можна ефективно сприяти розвитку пізнавальних процесів, мовлення, моторики, емоційної сфери та навичок спілкування. Спільні ігри допомагають дитині навчатися взаємодіяти з іншими, дотримуватися певних правил, висловлювати свої думки та почуття. Водночас педагог має створювати такі умови, за яких кожна дитина зможе відчути себе успішною та важливою частиною дитячого колективу [7,с.72].

Важливою складовою є співпраця педагогів із батьками або іншими законними представниками дитини. Саме родина володіє цінною інформацією про її звички, інтереси, потреби та особливості поведінки. Відкрите спілкування, взаємна довіра та узгодженість дій допомагають створити єдиний підхід до виховання і розвитку дитини. Педагоги можуть надавати батькам рекомендації щодо організації повсякденного життя, розвитку самостійності та підтримки позитивного емоційного стану дитини. Часто мами й тата перебувають у стані заперечення або гіперопіки. Завдання педагога — не ставити діагнозів, а делікатно будувати місток. Починати розмову варто з сильних сторін дитини: «Ваш Миколка має неймовірну уяву, але нам складно даються завдання на послідовність. Давайте разом подумаємо, як йому допомогти». Тут доречні не готові рецепти, а спільне спостереження. Запрошуйте батьків на ранки, але попереджайте, що їхня дитина може не танцювати, а сидіти поруч — і це теж буде її особистим досягненням. Спільне ведення альбому досягнень, де фіксуються навіть крихітні позитивні зрушення, надзвичайно згуртовує родину [5,с.67].

Велику роль відіграє емоційна компетентність самого педагога. Працюючи з «важкими» дітьми, вихователь щодня зазнає колосального нервового навантаження. Важливо навчитися технікам самовідновлення: короткі дихальні вправи між заняттями, можливість змінити діяльність, підтримка колег. Адже роздратований або виснажений дорослий не зможе подарувати дитині те безцінне спокійне сприйняття, яке є основою терапевтичного ефекту. У такій роботі діє правило кисневого маски: спочатку допоможи собі, потім дитині [7,с.62].

Не варто забувати й про інших дітей у групі. Часто батьки здорових малюків хвилюються, що особлива дитина «відтягує» увагу вихователя. Але правильно організований процес — це чудова школа емпатії для всіх. Діти вчаться приймати незвичність, допомагати слабшому, радіти чужим успіхам. Це складніше, ніж просто вести одноманітні заняття, але дає безцінний виховний результат. Коли п’ятирічний малюк сам підходить до товариша, який заплакав, і кладе руку на плече — це найвищий пік педагогічної майстерності.

Сьогодні існує безліч інструментів: казкотерапія, арт-терапія, пісочна анімація, сенсорні ігри. Однак жодна техніка не працює без головного — безумовної віри в потенціал кожної дитини. Бувають дні, коли здається, що немає прогресу, але через роки ці діти згадують саме ту вихователькy, яка не підвищувала голосу і завжди знаходила час вислухати. Працюючи з такими малюками, ми не просто навчаємо їх рахунку чи малюванню — ми даємо їм головне відчуття: «Ти важливий, ти в безпеці, ти маєш право бути собою». І це найкращий фундамент для всього їхнього подальшого життя.

На завершення варто сказати: ідеального рецепта не існує. Кожна дитина — унікальний всесвіт. Але якщо педагог має гнучкий розум, відкрите серце та готовність вчитися разом із дитиною, то навіть найскладніші випадки перетворюються на шлях до професійного й особистісного зростання. Адже особлива дитина — це не вирок і не тягар, це можливість побачити світ трохи інакше, очима, які не затуманені стереотипами. І цей безцінний досвід робить справжнім педагогом не того, хто знає всі відповіді, а того, хто вміє ставити правильні запитання й чути на них несподівані, але такі важливі відповіді дитячої душі [7,с.242].

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Київ: МОН України, 2021. 220 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту»: чинне законодавство України. Київ, 2001. 24 с.
3. Закон України «Про освіту»: чинне законодавство України. Київ, 2017. 42с.

4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
5. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
6. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 248 с.
7. Пониманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2015. 456 с.
8. Інклюзивне навчання в закладах дошкільної освіти: методичні рекомендації / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: Літера ЛТД, 2019. 96 с.

Щука Наталія,
вчитель-логопед
Шепетівського ЗДО №2 «Сонечко»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ОСОБЛИВОЇ УВАГИ В УМОВАХ ЗДО

Анотація. *У статті висвітлено практичну систему корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які потребують особливої уваги для подолання мовленнєвого негативізму та «запуску» мовлення раннього та дошкільного віку. Розкрито алгоритм переходу від розуміння зверненого мовлення та невербального контакту до звуконаслідування й перших слів через інтеграцію ігротерапії, дитячої книги, логоритміки, артикуляційно-дихальних вправ та елементів педагогіки Монтессорі. Обґрунтовано провідну роль створення комунікативної потреби замість прямої вимоги говоріння та визначено ефективну модель взаємодії в системі «вчитель-логопед — вихователь — родина» в умовах закладу дошкільної освіти.*

Ключові слова: *немовленнєві діти, мовленнєвий розвиток, затримка мовлення, ігротерапія, казкотерапія, логоритміка, Монтессорі, дошкільна освіта.*

Мовлення є одним із найважливіших засобів пізнання світу, встановлення взаємодії з дорослими та однолітками, вираження потреб, емоцій і намірів дитини. У дошкільному віці мовленнєвий розвиток відбувається особливо інтенсивно, тому труднощі з формуванням активного мовлення потребують своєчасної уваги з боку фахівців і батьків. У практиці закладу дошкільної освіти нерідко трапляються діти, які добре розуміють звернене мовлення, адекватно реагують на ситуацію, виконують інструкції, користуються жестами чи окремими звуками, але майже не використовують слова для повноцінного спілкування.

Мета статті — узагальнити практичні підходи до стимулювання мовленнєвої активності немовленнєвої дитини та показати, як створити в освітньому середовищі умови, за яких потреба у спілкуванні поступово переходить у бажання користуватися звуком, словом і фразою.

Головним концептуальним принципом нашої роботи є **відмова від примушування до механічного повторення** на користь створення таких ситуацій, у яких мовлення стає природним і необхідним інструментом взаємодії. Важливо пам'ятати, що мовчання не означає відсутності комунікації. Дитина завжди повідомляє

про свої бажання поглядом, жестом, мімікою, дією чи вокалізацією. Завдання дорослого — помітити ці способи, прийняти їх як вихідну точку та плавно розширювати комунікативні можливості дошкільника.

ПЕРШІ КРОКИ ДО МОВЛЕННЯ: ВІД РОЗУМІННЯ ДО ПЕРШОГО СЛОВА

Корекційну роботу з немовленнєвою дитиною доцільно розпочинати з детального психолого-педагогічного аналізу її актуальних можливостей. Ключове значення мають: ступінь розуміння зверненого мовлення; здатність утримувати увагу та наслідувати рухи й дії дорослого; реакція на власне ім'я; вміння виконувати прості двоступеневі інструкції; використання невербальних засобів комунікації (жести, вказівний жест, міміка).

Перший етап корекції спрямований на **формування стійкої мотивації до спільної діяльності**. Педагог не просто демонструє предмети та називає їх, а вступає з дитиною у спільну практичну дію. Наприклад, під час гри з машинкою увагу привертають до самого руху, додають звуконаслідування («бі-бі», «у-у»), а згодом — коректні слова («машина», «їде», «стоп»). Якщо на початковому етапі дитина відтворює лише звук — це вже значущий комунікативний результат, який потребує позитивного підкріплення.

Мовленнєвий матеріал має бути доступним за складністю та пов’язаним із безпосереднім досвідом дитини. Короткі слова, повторювані фрази, ритмічні вислови та знайомі назви предметів легше включити в активне мовлення. Дорослий багаторазово моделює потрібний зразок у природній ситуації, не вимагаючи миттєвої правильної відповіді.

Особливого значення набуває пауза. Якщо дорослий постійно говорить замість дитини, вгадує її бажання та одразу подає потрібний предмет, комунікативна потреба може залишатися пасивною. Натомість коротка пауза після запитання або пропозиції дає дитині можливість ініціювати звук, жест чи слово.

У роботі важливо рухатися від невербальної відповіді до звуконаслідування, від нього — до слова, а далі — до короткої фрази. Темп переходу визначається індивідуальними можливостями дитини. Систематичність і повторюваність мають більше значення, ніж тривалість окремого заняття.

ГРА ЯК ПРИРОДНИЙ ШЛЯХ ДО АКТИВНОГО МОВЛЕННЯ

Гра є природним способом діяльності дошкільника, тому саме через неї найпростіше створити позитивну мотивацію до мовлення. Ігротерапевтичний підхід дозволяє поєднати рух, предметну дію, емоцію та слово. У практичному посібнику ігрова діяльність розглядається як один із провідних шляхів стимулювання мовленнєвої активності.

Для немовленнєвої дитини ефективними є ігри, де мовленнєва відповідь виникає як частина дії. Під час годування ляльки можна використовувати короткі слова «їж», «ще», «на», «дай». У грі «Магазин» — «дай», «ще», «яблуко», «хліб». У грі з тваринами — «ав-ав», «няв», «му», «йде», «спить». Такі слова мають для дитини зрозумілий зміст.

Корисно використовувати принцип вибору. Дорослий пропонує два предмети або два варіанти дії: «м’яч чи кубик?», «сік чи вода?». Навіть якщо дитина відповідає жестом, дорослий озвучує вибір і створює можливість поступового переходу до слова. Важливо не перетворювати ситуацію на допит із великою кількістю запитань.

Емоційна насиченість гри також має значення. Радість, здивування, очікування, гумор, спільний рух допомагають утримувати увагу. У таких умовах слово стає частиною позитивного досвіду, а не вимогою дорослого.

Ігри доцільно ускладнювати поступово: від наслідування звуків — до називання предметів, від окремих слів — до двослівних конструкцій, від готової фрази дорослого — до самостійного використання знайомої моделі. Потрібно враховувати

індивідуальний темп дитини та не порівнювати її результати з результатами інших дітей.

ДИТЯЧА КНИГА ТА КАЗКОТЕРАПІЯ

Дитяча книга створює особливий простір для мовленнєвої взаємодії. Розглядання ілюстрацій, називання персонажів, пошук знайомих предметів, наслідування звуків і повторення коротких фраз дозволяють багаторазово зустрічатися з одним і тим самим словом у різних контекстах. У посібнику підкреслено значення адаптованих казок та книжкових сюжетів для розвитку мовлення.

Для немовленнєвої дитини краще обирати короткі тексти з яскравими ілюстраціями, повторюваними словами та зрозумілим сюжетом. Під час читання не обов'язково переказувати весь текст. Можна зупинитися на одній картинці, назвати героя, показати його дію, відтворити звук і запропонувати дитині долучитися будь-яким доступним способом.

Казкотерапевтичний підхід дає змогу зменшити дистанцію між дорослим і дитиною. Казка створює умовний світ, у якому легко програвати ситуації зустрічі, прохання, допомоги, пошуку, подорожі. Дитина може спочатку діяти за персонажа, використовувати звук або жест, а згодом — слово чи коротку фразу.

Ефективним є прийом «незавершеної фрази»: дорослий починає знайому репліку й робить паузу. Наприклад: «Качечка каже…», «Зайчик стрибає…», «Дай мені…». Якщо дитина не відповідає словом, можна прийняти звук, погляд або жест як перший крок і одразу дати правильний мовленнєвий зразок.

Важливо зберігати задоволення від книги. Якщо кожне читання перетворюється на перевірку знань, дитина може уникати ситуації. Натомість спільне розглядання, емоційне коментування та повторювані мовленнєві формули допомагають формувати позитивну потребу в комунікації.

АРТИКУЛЯЦІЙНА ТА ДИХАЛЬНА ГІМНАСТИКА

Формування мовлення пов'язане не лише зі знанням слів, а й із готовністю мовленнєвого апарату до виконання відповідних рухів. У практичному посібнику окремо розглянуто артикуляційну та дихальну гімнастику як складові системної роботи. Вправи мають проводитися регулярно, у доступній формі та з урахуванням індивідуальних можливостей дитини.

Артикуляційні вправи можна подавати через образи та ігрові сюжети. Язик може бути «лопаткою», «гойдалкою», «годинником», губи — «посмішкою» або «трубочкою». Така образність полегшує розуміння інструкції та підтримує інтерес. Для немовленнєвої дитини краще кілька добре засвоєних рухів, ніж довгий комплекс без позитивної емоційної реакції.

Дихальні вправи допомагають формувати спрямований видих. Ігрові завдання «задути свічку», «подути на пір'їнку», «покотити ватяну кульку», «погойдати кораблик» дають можливість тренувати видих у природній формі. Вправи виконуються спокійно, без перенапруження.

Артикуляційна та дихальна гімнастика не повинні існувати окремо від комунікації. Після вправи доцільно включати звук, склад або слово в гру. Наприклад, після тривалого видиху — «ф-ф-ф», після руху губами — «па-па», після звуконаслідування — назву предмета.

Систематичність є принциповою умовою. Короткі щоденні вправи, вбудовані у звичайні режимні моменти, допомагають закріплювати сформовані рухи та підтримувати готовність до мовленнєвої діяльності.

ЛОГОРИТМІКА: МОВЛЕННЯ, РУХ І МУЗИКА

Логоритміка поєднує слово, рух і музичний ритм. Для дошкільника це природне поєднання, оскільки рух часто передує або супроводжує мовленнєву активність. У роботі з немовленнєвими дітьми логоритмічні вправи можуть використовуватися для

активізації уваги, наслідування, ритмічної організації та поступового залучення до звукового й словесного супроводу.

Заняття доцільно будувати за зрозумілим алгоритмом: привітання; рухова розминка; ритмічні вправи; звуконаслідування або мовленнєві формули; рухлива гра; завершення. Повторюваність структури створює передбачуваність, а музичний супровід підтримує інтерес.

На початковому етапі дитина може лише виконувати рухи. Дорослий супроводжує їх короткими словами та звуками: «топ-топ», «плеск-плеск», «раз-два», «їде-їде». Поступово дитині пропонують завершити знайому формулу, повторити звук або назвати дію. Навіть часткова вокалізація має бути прийнята як крок до активнішого мовлення.

Логоритмічні вправи особливо корисні для групової роботи, адже дитина може спостерігати за однолітками та наслідувати їх без прямого примусу. Водночас мовленнєве завдання можна індивідуально спрощувати, залишаючи дитині можливість успішної участі.

ЕЛЕМЕНТИ МЕТОДИКИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

Елементи методики Марії Монтессорі можуть бути корисними в логопедичній роботі завдяки опорі на самостійну діяльність, сенсорний досвід, повторення та роботу з конкретним матеріалом. У практичному посібнику окремо описано алгоритм заняття, планування та приклади використання Монтессорі-матеріалів.

Для мовленнєвого розвитку важливо, що предметна дія створює конкретну ситуацію для називання. Дитина сортує, вкладає, переливає, пересипає, переносить, співвідносить предмети — і дорослий супроводжує ці дії коротким мовленням: «великий — маленький», «червоний — синій», «візьми — поклади», «ще — досить».

Принцип «допоможи мені це зробити самому» можна перенести й на мовленнєву взаємодію. Дорослий не виконує завдання замість дитини та не говорить за неї постійно, а створює умови, у яких дитина може самостійно діяти, обирати й повідомляти про свій вибір. Мовлення при цьому стає засобом реальної дії.

Сенсорні матеріали особливо доречні для дітей, яким важко довго утримувати увагу на суто словесному завданні. Предмет, який можна взяти, порівняти, пересунути або класифікувати, дає додаткову опору для розуміння слова. Від предметної дії можна переходити до картинки, а потім — до слова та фрази.

Важливо не механічно копіювати всю методику, а добирати ті елементи, які відповідають завданням конкретної дитини. Саме індивідуалізація та послідовність роблять цей підхід практично цінним.

СПІВПРАЦЯ ЛОГОПЕДА, ВИХОВАТЕЛЯ ТА БАТЬКІВ

Розвиток мовлення не може обмежуватися часом логопедичного заняття. Дитина перебуває в освітньому середовищі протягом дня, тому кожна ситуація — прийом їжі, одягання, прогулянка, гра, прибирання — може стати природним приводом для спілкування. У посібнику наголошено на необхідності взаємодії вчителя-логопеда та вихователя саме в повсякденних режимних моментах.

Вихователь може закріплювати ті самі мовленнєві моделі, які вводить логопед. Якщо на занятті дитина засвоює слова «дай», «ще», «на», «готово», вони мають з’являтися і в груповому житті. Узгодженість способів підтримки допомагає дитині переносити навичку з одного середовища в інше.

Батьки є важливими партнерами. Домашні завдання для немовленнєвої дитини бажано робити короткими та природними: називати продукти під час приготування їжі, коментувати одягання, розглядати книжку перед сном, грати в прості сюжетні ігри. Головне — не вимагати постійного повторення, а створювати ситуації для реального спілкування.

Корисно домовитися про невелику кількість конкретних цілей на певний період: дитина використовує кілька слів для прохання; наслідує звуки; самостійно привертає

увагу; відповідає жестом або словом на вибір. Такі цілі легше помічати та відстежувати, ніж загальне формулювання «почати говорити».

Спільна робота також передбачає обмін спостереженнями. Логопед може повідомляти вихователю та батькам, які звуки, слова чи комунікативні дії зараз актуальні. Вихователь і батьки можуть фіксувати ситуації, у яких дитина сама проявляє ініціативу.

НЕ ЗМУШУВАТИ ГОВОРИТИ, А СТВОРЮВАТИ ПОТРЕБУ У СПІЛКУВАННІ

Одна з головних ідей практичної роботи з немовленнєвою дитиною — не перетворювати мовлення на постійний тест. Фрази «скажи», «повтори», «як це називається?» можуть бути корисними в окремих ситуаціях, але якщо вони стають основним способом взаємодії, дитина може відчувати напруження. Значно продуктивніше моделювати мовлення та створювати ситуації, у яких дитині справді потрібно звернутися до іншого.

Потребу у спілкуванні можна створити простими способами. Улюблена іграшка може бути помітною, але трохи недоступною; матеріали для гри можна подавати невеликими порціями; під час спільної діяльності можна зробити паузу й чекати на сигнал дитини. При цьому дорослий має приймати будь-яку доступну комунікативну реакцію — погляд, жест, звук, склад — і відповідати на неї.

Позитивне підкріплення має бути конкретним: «Ти попросив!», «Я почув тебе!», «Ти сказав “ще”!». Так дитина отримує досвід ефективної комунікації. Вона поступово розуміє, що звук або слово змінює ситуацію: дорослий реагує, предмет з’являється, гра продовжується.

Не менш важливо помічати навіть невеликі зміни. Перше самостійне звуконаслідування, новий жест, спроба назвати предмет, завершення знайомої фрази — це етапи одного процесу. Порівнювати потрібно дитину насамперед із її попередніми результатами.

Таким чином, «розговорити» дитину — це не змусити її якомога швидше вимовити певну кількість слів. Це означає створити середовище, де спілкуватися безпечно, цікаво й результативно; де дорослий чує навіть маленьку спробу та допомагає перетворити її на наступний крок.

Висновки. Розвиток мовлення немовленнєвої дитини є тривалим і послідовним процесом, який потребує системності, терпіння та індивідуального підходу. Практичні матеріали, покладені в основу статті, показують можливість поєднання різних засобів: гри, дитячої книги, казкотерапії, артикуляційної та дихальної гімнастики, логоритміки, сенсорних і предметних вправ та елементів методики Монтессорі.

Найважливішим результатом початкового етапу є не кількість вивчених слів, а поява бажання взаємодіяти. Якщо дитина починає сама привертати увагу, просити, обирати, наслідувати звуки, використовувати знайомі слова й фрази, це свідчить про формування активної комунікативної позиції.

Ефективність роботи значно підвищується за умови узгодженої діяльності вчителя-логопеда, вихователя та батьків. Мовленнєві стимули мають бути присутні не лише на спеціальних заняттях, а й у повсякденному житті. Саме повторюваність природних комунікативних ситуацій дає можливість закріпити нові навички.

Отже, шлях від мовчання до першого слова складається з багатьох маленьких кроків. Завдання дорослого — побачити можливості дитини, підтримати її ініціативу, підібрати доступний спосіб взаємодії та створити умови, у яких слово стає не вимогою, а природною потребою.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Дидактичні ігри в навчанні дітей дошкільного віку. Київ : Видавництво «Слово», 2012. 216 с.

2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2014. 312 с.

3. Гаврилова Т. П. Ігротерапія у розвитку мовлення дошкільників. Харків : Основа, 2018. 152 с.
4. Жукова О. С. Логоритміка: комплекс вправ для дітей із мовленнєвими порушеннями. Москва : Айрис-прес, 2017. 128 с.
5. Коломієць Л. О. Казкотерапія у корекційній педагогіці. Київ : Видавництво Либідь, 2015. 198 с.
6. Лященко А. І. Мовленнєві порушення у дітей: причини, діагностика, корекція. Одеса : ВМВ, 2016. 244 с.
7. Монтессорі М. Допоможи мені це зробити самому / пер. з англ. Львів : Видавництво «Свічадо», 2019. 216 с.
8. Назарова Н. М. Логопедична робота в дошкільному закладі. Київ : Освіта, 2011. 304 с.
9. Пєчка І. І. Методи корекції мовленнєвих порушень у дошкільників. Харків : Основа, 2019. 230 с.
10. Рібцун Ю. В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі // Дошкільна освіта. 2011. № 3 (33). С. 31–43.
11. Романенко В. О. Методика логопедичної роботи у закладах дошкільної освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 276 с.
12. Сологуб А. П. Артикуляційна гімнастика для дітей із мовленнєвими порушеннями. Київ : Видавництво «Мандрівець», 2018. 156 с.
13. Чиркіна Г. В. Психологічні аспекти мовленнєвого розвитку дитини. Москва : Педагогіка, 2015. 212 с.
14. Шевченко Т. Г. Методика організації логопедичних занять у дошкільному навчальному закладі. Київ : Либідь, 2021. 192 с.
15. Яценко С. І. Дидактичні ігри для логопедичних занять. Харків : Освіта, 2022. 168 с.

Яркова Тетяна,
вчитель-логопед ЗДО№7 «Дюймовочка»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА КОМУНІКАТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ЧЕРЕЗ ІГРОВІ ВПРАВИ ТА КОРЕКЦІЙНУ РОБОТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ (ЗНМ)

Анотація. *В статті висвітлено практичний досвід вчителя-логопеда закладу дошкільної освіти щодо розвитку мовленнєвої та комунікативної компетентності дітей середнього та старшого віку із загальним недорозвитком мовлення. Розкрито значення ігрових мовленнєвих вправ у корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на збагачення словникового запасу, формування граматично правильного, діалогічного та монологічного мовлення, розвиток звукової культури й комунікативних умінь. Представлено систему практичних ігор і вправ, які допомагають дітям використовувати набуті мовленнєві навички у різних ситуаціях спілкування, розвивають мовленнєву активність, уміння висловлювати думки, слухати співрозмовника, встановлювати контакт та взаємодіяти з однолітками. Акцентовано на доцільності поєднання корекційних завдань з ігровими прийомами*

та наочними моделями як засобу підвищення ефективності мовленнєвого розвитку дошкільників.

Ключові слова: *ЗНМ, мовленнєва компетентність, корекційно-розвиткова робота, мовленнєві ігри, мовленнєві вправи, дидактичні ігри, розвиток мовлення, вчитель-логопед.*

Мовленнєвий розвиток дитини є основним інструментом за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як свідчить практика роботи, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, що стали доступними дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в дошкільних закладах, обмежує безпосереднє спілкування дітей унаслідок чого збагачується їх пізнавальна сфера і водночас гальмується мовленнєва.

Тому метою роботи педагогів дошкільного закладу є створення належних умов для повноцінного мовленнєвого розвитку дітей, а саме: різноманітність дидактичних ігор, включення елементів мовленнєвого спілкування на заняттях із кожного розділу програми, спілкування у повсякденному житті.

Дитина має на практиці доречно користуватися мовою (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби. Це полікомпонентне утворення, яке містить лексичну, фонетичну, граматичну компетенції, а також комунікативну - спрямоване на реалізацію комунікативної та інших функцій мови, пов'язаних із розвитком та застосуванням зв'язного мовлення, двох форм мовленнєвого спілкування - діалогу та монологу, спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Комунікативні навички дошкільника розвиваються в сім'ї та в закладах дошкільної освіти. Працюючи у ЗДО впродовж тривалого часу, спостерігаю, що значна кількість дітей дошкільного віку мають низькі та середні досягнення з усіх показників та характеристик мовленнєвих та комунікативних навичок. Особливо помітні відхилення від вікових норм у тих випадках, коли йдеться про багатогранність, логічність, зв'язність мовлення. Розуміючи, що розвиток мовлення – це не лише збагачення словника, формування звукової, граматичної культури та удосконалення зв'язного мовлення, а й, насамперед, розвиток вміння спілкуватися під час різних видів діяльності, свою роботу спрямовую на формування сталих навичок: робити повідомлення, пояснювати, переконувати, доповнювати, домовлятися, хвалити, надихати, дискутувати, вітатися, слухати інших, користуватися вербальними та невербальними (міміка, жести, рухи) засобами виразності.

Мовленнєвий розвиток дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) має свої особливості і відбувається уповільнено та окремо, що призводить до несформованості різних складових мовленнєвої системи. Такий стан мовлення стає суттєвою перепоною для повноцінної комунікації з оточуючими, обмежуючи можливості дітей у спілкуванні. Разом з тим, покращення комунікативних навичок розглядаю як мету і водночас як засіб для досягнення успіхів у розвитку та корекції дітей із ЗНМ.

У таких дітей наявні специфічні труднощі, що стосуються орієнтації у спілкуванні, змісту висловлювань, планування та виконання комунікативних програм, а також встановлення контактів. Часто спостерігається негативізм та прояв протесту у ситуаціях спілкування. Ці проблеми значно ускладнюють взаємодію з однолітками, яка є ключовим фактором соціального розвитку. Старшим дошкільникам із недостатнім рівнем комунікації складно співпрацювати з партнерами, орієнтуватися на інших і брати участь у колективних іграх. Особливості мовленнєвої поведінки дітей із ЗНМ: неправильне використання слів і граматичних форм, повтори, шаблонність у мовленні,

довгі паузи, відсутність практики ефективної комунікації та труднощі з невербальними засобами спілкування, такими як міміка чи жести.

В системі корекційної логопедичної роботи відповідно до кожної компетенції добираю спеціальні ігрові вправи що дозволяють в доступній дітям формі вирішувати корекційні завдання, сприяють підвищенню ефективності корекційно-розвивального впливу на дітей, тому що для дітей із ЗНМ є важливим не тільки оволодіння мовленнєвими навичками, а й методами і прийомами самостійного використання їх на практиці.

Використовую серії ігрових вправ, як педагогічний засіб розв'язання корекційних завдань: розвиток, навчання та виховання дітей.

Ігрові вправи сприяють формуванню відсутніх компонентів мовлення та корекції вже сформованих.

Основною метою корекційної роботи, що я провожу є збільшення словникового запасу, формування граматичної сторони мовлення й навичок зв'язного мовлення у всіх ситуаціях спілкування.

В своїй роботі використовую ігрові мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток мовлення.

Зокрема:

– звукової культури: тренувальні, імітаційні, артикуляційні. Наприклад: «Чутливе вушко», «Про що розповідає вулиця?», «Хто як кричить?», «Хто як вітається?», «За якими звуками розрізняємо цих тварин?», «Знайди місце звука в слові», «Вередливий звук», «На якому місті?», «Назви сусідів», «Знайди помилку», «Озвуч картинку» тощо.

- збагачення словника: словесні та словниково-логічні. Наприклад: «Хто що робить?», «Коли це буває?», «Назви одним словом», «Скажи навпаки». «Назви малюнок», «Яким одним словом можна назвати всі малюнки?» Наприклад: фрукти, овочі, одяг, меблі, пори року, побутові прилади, дерева, квіти тощо. Використовуючи ці лексичні теми провожу різні ігрові мовні вправи для розвитку різних компетентностей мовлення. Вони дуже різноманітні.

- граматично правильного мовлення: (композиційні, трансформаційні), вправи на складання речень з важким словом, ігрові вправи з іграшками словесні вправи на слово-утворення. Наприклад: «Знайди пару», «Відгадай за описом», «Чиї діти?», «Який, яка, яке?»; – діалогічного мовлення: вправи на висловлювання, питально-відповідні, умовна бесіда. Наприклад: «Як можна дізнатися?», «Розпитай у товариша»;

- монологічного мовлення: описові, репродуктивні (переказові), ситуативні, дискутивні, композиційні (розповідь). Наприклад: «Склади речення», «Відгадай де це було», «Що буває взимку?»;

– комунікативної спрямованості: комунікативні. Наприклад: «А що якщо б …», «Вгадай, що я роблю?», «Як ти розумієш це слово?»

Ігрові мовленнєві вправи стимулюють мовленнєву активність дітей, сприяють удосконаленню дитячого мовлення. Для корекції мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення використовую цілу систему ігор і завдань до кожної лексичної теми. Корекційну роботу на початку навчального року починаю з теми «Овочі». Спочатку формую словник іменників, прикметників, дієслів. Провожу дослідження на овочах, обговорюючи форму, колір, смак, тактильні відчуття (аналогічно проводиться робота по темі «Фрукти»). Наприклад, ми подивилися на яблуко і побачили, що воно: яке за формою? (кругле); яке за кольором? (жовте, червоне, зелене); спробували на смак, яке воно? (солодке); якщо соком наповнився рот, воно яке? (соковите); якщо натиснути рукою, воно яка? (тверде); а де росте яблуко? (у саду на дереві).

Таким чином, формуємо словник прикметників, навик складання описового оповідання про предмет.

У вправі «Де літає метелик?» відпрацьовуємо використання прийменників над і під, одночасно формуємо фразове мовлення з вживанням прийменників. Наприклад, «Метелик літає над квіткою» або «Метелик літає під деревом». Далі працюємо над формуванням дієслівного словника в іграх-вправах, наприклад, «Як ми працювали у селі?». У грі даються картинки-схеми робіт на городі (фігура людини, лійка, лопата, граблі, кошик). Кожна картинка обговорюється з дітьми. Дитина, спираючись на моделі, розповідає: «Мама садить, тато поливає, бабуся сапає, дідусь майструє, діти допомагають дорослим». Застосування ігрових прийомів і наочних моделей сприяє більш точному і міцному засвоєнню дітьми на практичному рівні окремих словотворчих операцій. У процесі дослідження предметів обов'язково включаємо словникові вправи: на підбір синонімів. Наприклад, «яблуко червоне, достигле, як сказати по-іншому, яке воно?» (рум'яне); на словотвір: у яблука червоний бік, як сказати одним словом, яке яблуко (червонобоке); яблуко трохи кисле і трохи солодке (кисло-солодке).

Індивідуальне і хорове повторення словосполучень і речень допомагає закріпити у мовленні дітей зразки узгодження слів і різні синтаксичні форми. Після розглядання схеми пропонується розповісти про овоч, спираючись на зразок вчителя-логопеда. У процесі роботи діти вчаться переказувати казки і розповіді, використовуючи як наочні моделі геометричні фігури. Підбір геометричних фігур обговорюється з дітьми.

Таким чином, використання ігрових прийомів дозволяє більш цілеспрямовано розвивати мовлення дітей, збагачувати їхній активний лексичний запас, закріпити навички словотворення, сформувати вміння використовувати в мовленні різні конструкції речень, описувати предмети, складати розповіді, тобто розвивати і вдосконалювати зв'язне монологічне та діалогічне мовлення.

Наприклад: «А що якщо б …», «Вгадай, що я роблю?», «Як ти розумієш це слово?». Так я формую словник прикметників, навик складання описового оповідання про предмет.

Добираємо спеціальні мовні ігри до даної теми: «Назви одним словом» (іменники), «Що можна зробити з овочами?» (дієслова)- їсти, варити борщ, суп, готувати салат, різати тощо).

«Який овоч?»- подивися на овочі та скажи, які вони за кольором, формою, розміром (капуста, картопля, буряк, морква, цибуля, часник, редиска, помідор, огірок, перець, баклажан).

«Скажи навпаки» - кабачок великий, а огірок маленький; картопля велика, а редиска мала, перець у середині порожній, а морква повна, помідор м'який, а огірок твердий).

«Шукаємо слова» - морква лежить на столі, капуста лежить …в кошику, картопля лежить… відрі.

- «Граємо словами» - замінити назву фруктів іншим словом (він, вона, воно, вони). Помідор дозрів, морква лежить, огірки достигли.
- «Який за рахунком?» - порахуй овочі та скажи який за рахунком.

Проблемні запитання: Як узимку зберегти овочі? Чому так називають : парник, городник, овочерізка, картоплечистка?

До теми «Фрукти» добавляємо нові мовні вправи - «Назви, яке дерево»:

-дерево з яблуками –яблуневе- яблуня

-грушами –грушеве- груша

-сливами-сливове-слива

-персиками-персикове-персик

-абрикосами-абрикосове-абрикоси.

«Скажи навпаки»: персик великий-абрикоса маленька, у яблука насіннячка багато-у сливи одна кісточка, апельсин круглий- банан довгий, лимон кислий-персик солодкий, апельсин більший-мандарин менший.

«Добери слова схожі за значенням»: апетитний- смачний, ласий; цукровий-солодкий; стиглий, зрілий.

«Один-багато» яблуко зелене-яблука зелені; груша жовта-груші жовті; лимон кислий-лимони кислі; слива синя-сливи сині; абрикоса солодка-абрикоси солодкі.

«Проблемні запитання»: Як надовго зберегти фрукти? Чому так називають: садівник, сухофрукти.

До теми «Осінь у лісі» добираю мовні вправи:

«Назви одним словом» (лексика): береза, осика, дуб-дерева; бузок, ліщина, шипшина-кущі; опеньок, сироїжка, мухомор-гриби; зозуля, сова, орел-птахи; заєць, лисиця, вовк-тварини.

«Скажи навпаки» (дієслова) - сосна висока-кущ низький, бджола літає-гусінь повзає, дорога широка-стежина вузька.

«Веселий кухар» (прикметники): варення з малини-малинове варення; джем із чорниць- чорничний джем; компот із суниць-суничний компот, пюре із журавлини-журавлине пюре; повидло з брусниць-брусничне повидло.

«Багато — немає». Фрукти Мета: вправляти в утворенні і вживанні родового відмінка іменників однини і множини.

Пропоную скласти речення за індивідуальними картинками зі словами багато, немає за зразком. У Сашка багато лимонів. У Толі немає лимонів. У Галі багато яблук. У Івана немає яблук. (Апельсинів, грейпфрутів, гранатів, баклажанів, кабачків, гарбузів).

«Хто це?». Мета: вправляти дітей у словотворенні іменників чоловічого роду (особи за їх заняттям). Називаю дію, а діти — іменник.

Танцює (хто?) — танцюрист; Продає — продавець; Співає – співак…

«Назви лагідно». Мета: вправляти в утворенні і вживанні зменшувально-пестливих суфіксів іменників. Гра проводиться з картинками і без них.

«Назви дитинчатко». Тварини. Мета: вчити утворювати від іменників — назв малят слова із пестливим суфіксом -тк-. Використовуються предметні та сюжетні картинки.

«Склади слово». Мета: вправляти в словотворенні іменників шляхом складання двох основ: Молоко возить — молоковоз; Сіно косить — сінокосарка…

«Чому ми так говоримо?». Мета: вправляти у видові слів складної звуко-складової структури: Листопад — листя падає; Снігопад — сніг падає…

«Придумаємо нові слова». Мета: утворення складних слів за зразком. Восени листя падає на землю — це листопад, а взимку на землю падає сніг — це... (снігопад).

«Хто господар?». Мета: вчити утворювати іменники із суфіксом -овик- на позначення казкових істот. Поле — польовик, дім — домовик, ліс — лісовик, луг — луговик…

«Я починаю, а ти закінчи». Мета: вчити слухати і розуміти складні конструкції: Я хочу, щоб...; Добре жити на світі, коли...; Розкажіть мені, де...

Розвиток комунікативної компетентності починається з набуття дитиною вміння встановлювати контакт із партнером у спілкуванні, дотримуючись усталених правил етикету. У повсякденному житті дитина спостерігає і наслідує приклади спілкування між собою дорослих, дітей тощо. Справжнім зразкам комунікативної поведінки має бути притаманна широка палітра емоційно-інтонаційного забарвлення. Дійовим методом оволодіння комунікативно-мовленнєвими діями є ігри-драматизації. Рольові перевтілення допомагають дитині вправлятись у варіативності діалогів. Тут стануть у пригоді фольклорні діалоги, які призвичаюють до почергового відтворення сюжету - часом кумедного, однак не позбавленого інтонаційних відтінків, динаміки, мімічних

проявів, варіативності сили голосу, темпу мовлення. Такі ігрові вправи передуватимуть драматизації складніших жанрів - казок, оповідок. На встановлення контакту, а в подальшому й на характер спілкування впливає також зовнішній вигляд партнера.

Всі ми знаємо що діти люблять ігрові завдання, що дозволяють їм соціалізуватися, а також виявляти свої здібності, творчу уяву і вміння працювати в колективі. Тому основне завдання - знайти такі мовні вправи, які розвивають комунікаційні навички дитини і при цьому викликають непідробний інтерес. Ігрові вправи сприяють формуванню відсутніх компонентів мовлення та корекції вже сформованих, розвиваючі мовленнєві компетентності. Ось деякі з них:

«Що відбувається на картинці?» Це одна з тих вправ, яка дає змогу коректно висловлювати свої думки, структурувати розповідь і бути прекрасним співрозмовником. Прошу дитину пояснити що вона бачить на картинці. Заохочую її описувати кольори, людей, декорації і кожну деталь яку вона бачить. Запитую, що, на її думку, могло статися до сцени, і що, на її думку, станеться пізніше.

«Закінчи історію.» Ця ігрова вправа допоможе не тільки розвинути комунікативні навички у дітей, а й підніме їм настрій. Починаю розповідь і пропоную дитині закінчити її. Ця вправа навчить висловлювати думки, причому складно, логічно. Так дитина навчиться думати і робити висновки.

«Вгадування емоцій.» Казку або історію з емоційним змістом прочитати. Задати питання:

Чому головний герой розсердився?

Що відчуває зараз цей персонаж? Чому?

Підвищення емоційного інтелекту навчить дитину зчитувати емоції інших людей і реагувати відповідно. Кращі співрозмовники - саме ті, які розуміють почуття інших.

«Імпровізація.» Вибираю тему, з якою дитина знайома або просто її любить, і прошу дитину розповідати її протягом 2 хвилин. Після цього ускладнюю завдання: вибираю іншу тему і збільшую час до 3 хвилин.

«Рольова гра.» Скласти картки з різними видами діяльності. Картки можуть мати у своєму складі такий зміст: гру з другом, де треба поділитися іграшкою; суперечка з другом; бути наляканим чимось. Нехай дитина зображує те, що зображено на картці. Це допоможе їй навчитися дивитися на ситуацію з різних точок зору, а також розуміти людей.

«Хто говорить?» Мета: розвивати увагу до партнера, слухове сприйняття.

Діти стоять в півколі. Одна дитина - в центрі, спиною до інших. Діти ставлять їй питання, на які потрібно відповісти, звертаючись по імені до того, кому поставили питання. Дитина повинена впізнати , хто звертався до неї. Той, кого дитина упізнала, займає її місце.

«Вгадай, хто це?» Мета: розвивати увагу, спостережливість, мовлення.

Вправа виконується в парах. Одна дитина (за домовленістю) закриває очі, друга - міняється місцем з дитиною з іншої пари. Перший на дотик визначає, хто до нього підійшов, і називає його ім'я. Виграє той, хто зможе із закритими очима визначити нового партнера.

«Побажання» Мета: виховувати інтерес до партнера по спілкуванню.

Діти сідають в круг і, передаючи м'яч ("чарівну паличку" або ін.), висловлюють один одному побажання. Наприклад: "Бажаю тобі гарного настрою", "Завжди будь таким же сміливим (добрим, красивим.), як зараз" тощо.

«Компліменти». Мета: розвивати уміння робити позитивні знаки уваги одноліткам. Діти стають в круг. Педагог, віддаючи м'яч одному з дітей, говорить їй комплімент. Дитина повинна сказати "дякую" і передати м'яч сусідові, вимовляючи при цьому ласкаві слова в його адресу. Той, хто прийняв м'яч, говорить "дякую" і передає його наступній дитині. Діти, кажучи компліменти і слова вдячності, передають м'яч спочатку в один, а потім в інший бік.

«Закінчи пропозицію». Мета: учити дітей усвідомлювати свої прихильності, симпатії, інтереси, захоплення і розповідати про них. Діти стоять у колі. Ведучий - педагог. У нього в руках м'яч. Він починає речення і кидає м'яч - дитина закінчує речення і повертає м'яч дорослому: Моя улюблена іграшка. Мій кращий друг. Моє улюблене заняття. Моє улюблене свято. Мій улюблений мультфільм. Моя улюблена казка. Моя улюблена пісня.

«Ласкаве ім'я.» Мета: розвивати уміння вступати в контакт, приділяти увагу одноліткам. діти стоять в колі, передають один одному естафету (квітку, "чарівну паличку"). при цьому називають один одного ласкавим ім'ям (наприклад, Максимка, Поліночка, Наталочка, Світланка тощо), звертаю увагу дітей на ласкаву інтонацію.

«Розмова по телефону.» Мета: розвиток уміння вести діалог по телефону на відповідну тему. Задаю тему (наприклад, привітати з днем народження, запросити у гості**,** домовитися про щось тощо.)

«Про що запитати при зустрічі?». Мета: учити дітей вступати в контакт. Діти сидять в колі. У ведучого - естафета (красива паличка, м'яч і тому подібне). Естафета переходить з рук в руки. Завдання гравців - сформулювати питання, яке можна задати знайомому при зустрічі після вітання, і відповісти на нього. Одна дитина ставить питання, інший відповідає (Як живете? - Добре. Як йдуть справи? - Нормально. Що нового? - Усе по-старому тощо). Двічі повторювати питання не можна.

«Питання – відповідь.» Мета: розвивати у дітей уміння відповідати на питання партнера. Діти стають у коло. у одного з них в руках м'яч, вимовивши репліку-питання, гравець кидає м'яч партнерові, партнер, упіймавши м'яч, відповідає на питання і перекидає його іншому гравцеві, при цьому ставить власне питання (Який у тебе настрій - радісний. Де ти був в неділю? - ходив у гості. Яку гру ти любиш? – піжмурки, тощо).

«Прощавай.» Мета: учити дітей виходити з контакту, використовуючи доброзичливі слова і інтонації. Діти сидять в колі і, передаючи естафету один одному, називають слова, які говорять при прощанні (до побачення, до зустрічі, усього доброго, ще побачимося, щасливої дороги, добраніч, до скорої зустрічі, щасливо тощо). Звертаю увагу на те, що, прощаючись, необхідно подивитися партнерові в очі.

Мовлення - особлива форма діяльності дитини, особливий результат її зусиль в освоєнні життєвого простору. Наслідуючи способи мовленнєвого спілкування того середовища, яке його оточує, дошкільник сприймає та переймає їх як єдино правильні й незмінні. Варіативність виникає на виході дитини з родинного оточення в інше середовище, коли з'являється потреба в спілкуванні з іншими дітьми, дорослими, що й стає початком набуття життєвого досвіду. Через те, що у значної частини дітей із ЗНМ відмічається недостатній рівень розвитку мовної комунікації, моє завдання, як вчителя-логопеда ЗДО, провести корекційну роботу. Починаючи з формування комунікативних умінь і навичок, розвитку довільного спілкування в процесі спільної діяльності, я навчаю дитину оперувати своїми мовними знаннями, виховую ініціативну особистість з високим рівнем мовленнєвої творчості, що є важливим компонентом мовленнєвої компетентності. Реалізую цю роботу через використання спеціальних ігрових вправ, що забезпечують ефективність всієї корекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. керівник Т. О. Піроженко. Київ, 2021. 39 с.

2. Бегас Л. Д. Логопедичні практикуми: навчально-методичний посібник. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2016. 123 с.

3. Байєр О., Погребняк Н. Як оцінити рівень мовленнєвого розвитку дитини. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2020. № 1. С. 4–9.

4. Витрикуш У., Новосельська Г. Співпраця вихователя та вчителя-логопеда в освітньому процесі: досвід практиків. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2025. № 11. С. 26–28.
5. Гавриш Н., Крутій К. Як змінювалися підходи до розвитку мовлення дітей. Роль наукової школи Алли Богуш. Дошкільне виховання. 2019. № 10. С. 7–10.
6. Аматьєва О. Говорімо виразно. Діагностика і формування виразності мовлення старших дошкільнят. Дошкільне виховання. 2019. № 10. С. 11–16.
7. Гурковська Т. Тандем батьків і фахівця як запорука успішного розвитку дитини з ООП. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2026. № 7. С. 52–55.
8. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова та ін. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
9. Каменева-Замараєва Т. М., Рудяк Л. В., Тимошенко Л. М. Розмовник. Логопедичні завдання для роботи вихователя (старша група). Харків: Видавнича група «Основа», 2012. 256 с.

Ярмошук Катерина,
музичний керівник
закладу дошкільної освіти
комбінованого типу «Росинка»
селище Ямпіль
Шепетівського району
Хмельницької області

ПРІОРИТЕТИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація*. У статті розглянуто пріоритетні напрями музичного виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Акцентовано увагу на індивідуалізації музично-педагогічної роботи, доступності музичної діяльності, її корекційно-розвивальному потенціалі та взаємодії педагогів задля підтримки емоційного, мовленнєвого, рухового й соціального розвитку дитини.*

Ключові слова: *музичне виховання, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, індивідуалізація, музична діяльність, музикотерапія, музично-ритмічні вправи, дошкільна освіта.*

Музичне мистецтво є важливою складовою всебічного розвитку дитини дошкільного віку. Музична діяльність створює можливості для емоційного переживання, розвитку слухової уваги, пам’яті, відчуття ритму, рухової координації, мовленнєвої активності та взаємодії з іншими. Для дітей з особливими освітніми потребами її значення посилюється необхідністю створення доступних способів участі кожної дитини в спільній діяльності. Відповідно до чинного Базового компонента дошкільної освіти мистецький розвиток є складовою освітнього процесу, а забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти передбачає врахування потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Музичне виховання не повинно обмежуватися засвоєнням пісень, рухів чи музично-теоретичних понять. У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами важливим є сам процес доступної участі дитини в музичній діяльності, можливість

вибору, повторення, наслідування, поступового ускладнення завдань та позитивного переживання власного успіху.

Одним із основних теоретичних підґрунтів музичного виховання є положення Б. М. Теплова про основні компоненти музикальності: ладове відчуття, здатність до слухових музичних уявлень та почуття ритму. Водночас у дошкільному віці ці якості розвиваються у процесі діяльності, тому педагогові важливо не лише фіксувати наявні музичні здібності, а й створювати умови для їх поступового розвитку.

У дітей з особливими освітніми потребами темп засвоєння музичного матеріалу, спосіб реагування на звук, рух, інструкцію та взаємодію з однолітками може відрізнятися. Тому універсальний набір завдань не завжди забезпечує реальну участь кожної дитини. Доцільними є індивідуально-диференційований добір завдань, варіювання тривалості й складності вправ, використання наочних опор, повторення та чіткої структури музичного заняття.

Традиційні види музичної діяльності — слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи та гра на дитячих музичних інструментах — можуть адаптуватися відповідно до можливостей дитини. Наприклад, дитина, якій складно виконувати пісню в повному обсязі, може долучатися до неї через окремі слова, звуконаслідування, ритмічне супроводження або рухи. Під час слухання музики важливо використовувати короткі, доступні завдання: визначити характер музики, обрати відповідний рух, інструмент чи зображення, передати настрій музичного твору.

Особливе місце посідають музично-ритмічні вправи. Рух у поєднанні з музикою дає змогу залучати слухову, зорову та рухову сфери одночасно. Для дітей, які мають труднощі з координацією, увагою або наслідуванням, завдання можна будувати від простих дій до складніших: крокування в заданому темпі, плескання, відтворення простого ритмічного малюнка, зміна руху відповідно до характеру музики. Важливо оцінювати не відповідність дитини певному «еталону», а її особисту динаміку участі.

Мовленнєвий потенціал музичної діяльності може реалізовуватися через спів, ритмізацію слів і фраз, логоритмічні вправи, пальчикові ігри, музично-рухові діалоги. Такі завдання доцільно узгоджувати з рекомендаціями фахівців, які супроводжують дитину, щоб керівник музичний не підміняв спеціальну корекційну допомогу, а доповнював її.

У сучасних дослідженнях музична діяльність у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами розглядається як засіб підтримки інтелектуальної, емоційної, рухової та мовленнєвої активності. Н. Квітка акцентує на можливостях музикотерапії в умовах інклюзивного навчання, зокрема на значенні індивідуального підходу та добору музичного впливу відповідно до потреб дитини. О. Літкович узагальнює сучасні методики та технології музичного навчання дітей з особливими освітніми потребами, серед яких музикотерапія, логоритміка, пальчикові ігри, активне слухання музики, елементи Орф-підходу та інші форми музичної активності.

Важливо розмежовувати поняття «музичне виховання» і «музикотерапія». У педагогічній роботі музика може використовуватися для розвитку, комунікації, емоційного самовираження та організації спільної діяльності. Якщо йдеться саме про терапевтичні або лікувальні цілі, така робота має здійснюватися в межах відповідної професійної компетентності та у взаємодії з фахівцями.

Окремим напрямом є створення доступного музично-розвивального середовища. Доцільно передбачити простір, у якому дитина може слухати музику, виконувати рухи, користуватися простими музичними інструментами, обирати спосіб участі та повертатися до знайомих видів діяльності. У групі з дітьми, які мають різні освітні потреби, важливо передбачати завдання різного рівня складності, щоб спільна музична діяльність залишалася доступною для всіх.

Не менш важливою є професійна позиція музичного керівника. Педагогові необхідні терпіння, доброзичливість, артистичність, уміння підтримати дитину,

спостерігати за її реакціями та змінювати спосіб подачі завдання. Значущими є також знання вікових та індивідуальних особливостей дітей, уміння співпрацювати з вихователем, асистентом вихователя та іншими фахівцями.

Під час музичної діяльності педагог може спостерігати й за проявами музичної обдарованості: стійким інтересом до музики, прагненням повторювати мелодії та ритми, здатністю тривалий час зосереджуватися на музичному завданні, самостійним використанням інструментів, бажанням імпровізувати. Наявність особливих освітніх потреб не повинна автоматично розглядатися як перешкода для розвитку музичних здібностей. Навпаки, доступне музичне середовище може стати одним із шляхів виявлення сильних сторін дитини.

Пріоритетні напрями роботи керівника музичного

• створення безпечного, доступного й емоційно доброзичливого музичного середовища;

• індивідуалізація та диференціація музичних завдань відповідно до можливостей і потреб дитини;

• систематичне використання співу, слухання музики, музично-ритмічних рухів та гри на дитячих інструментах;

• поєднання музичної, мовленнєвої, рухової та соціально-комунікативної активності;

• використання логоритмічних, пальчикових, ритмічних та ігрових вправ як доступних форм залучення дитини;

• спостереження за індивідуальною динамікою розвитку та фіксація досягнень дитини;

• співпраця музичного керівника з вихователем, асистентом вихователя та іншими фахівцями;

• підвищення професійної компетентності педагогів у питаннях інклюзивного музичного виховання.

Ключові підходи та методи (з практичного досвіду)

1. Музикотерапія (активна та пасивна)

Пасивна: Слухання спеціально підібраної музики (класика, звуки природи, релаксаційні треки) для зняття емоційної напруги, зниження тривожності або, навпаки, активації уваги.

Активна: Спів, гра на інструментах, що стимулює самовираження дитини.

Елементарне музикування (Орф-педагогіка)

Використання найпростіших шумових та перкусійних інструментів (маракаси, бубни, трикутники, дерев'яні ложки, дзвіночки).

Досвід: Навіть якщо дитина не може відтворити складну мелодію, вона легко залучається до створення ритмічного ансамблю, що розвиває координацію рухів і відчуття ритму.

Логоритміка (музично-мовленнєві вправи)

Поєднання слова, музики та руху.

Досвід: Використання коротких пісень-поспівок, пальчикових ігор під музику, чистомовок. Це ефективно тренує мовленнєве дихання, допомагає дітям із затримкою мовленнєвого розвитку або розладами аутистичного спектра (РАС) швидше запускати та наздоганяти мовлення.

Музично-ритмічні рухи та психогімнастика

Імітаційні рухи під музику (показати як ходить ведмедик, летить метелик), таночки-зігрівачки.

Допомагають розвивати загальну моторику, просторову орієнтацію та знімати м'язові затиски.

2. Організація занять: практичні підказки для педагога

Індивідуалізація та дозування навантаження: Навчання базується на принципі врахування індивідуальних можливостей дитини. Якщо дитина швидко втомлюється або має чутливість до гучних звуків (акустичний дискомфорт часто буває при РАС), гучність музики зменшують, а завдання чергують з релаксаційними паузами.

Візуальна підтримка: Використання карт-схем, піктограм або наочності (м'які іграшки, картки Pecs) для пояснення послідовності дій на музичному занятті (наприклад: спочатку співаємо → потім танцюємо → потім граємо на брязкальцях □).

Створення ситуації успіху: Хвалити дитину за будь-яку спробу проявити активність (навіть якщо вона просто тримала інструмент або ритмічно погойдувалася).

Взаємодія з асистентом вихователя / дитини: Під час групових музичних занять асистент допомагає дитині орієнтуватися в просторі, виконувати рухи разом з іншими, підтримує руку дитини під час гри на інструментах (метод "рука в руці")

3. Специфіка сприймання музики дітьми з ООП

Категорія дітей з ООП	Вплив музичного виховання Практичні прийоми
З порушеннями мовлення	Розвиток фонематичного слуху, темпу та ритму мовлення через розспівування голосних, прості артикуляційні вправи під музику.
З порушеннями інтелектуального розвитку	Перевага надається яскравим емоційним образам, іграм-забавам, багаторазовому повторенню матеріалу в ігровій формі.
З розладами аутистичного спектра (РАС)	Музика стає містком для комунікації без слів. Використовують неголосну, спокійну музику, інструменти з м'яким тембром.
З порушеннями опорно-рухового апарату	Розвиток дрібної моторики (пальчикові ігри) та доступні рухи (рухи головою, корпусом, руками) сидячи або з підтримкою.

4. Роль родини

Важливим досвідом є залучення батьків до процесу. Музичний керівник може рекомендувати родинам добірки терапевтичної музики для прослуховування вдома, прості музичні рухливі ігри для вихідних, що забезпечує безперервність корекційного процесу.

Висновки. Виховання музикою в інклюзивному середовищі має розглядатися як складова цілісного освітнього процесу, що сприяє емоційному самовираженню, розвитку музичних здібностей, мовленнєвої та рухової активності, уваги, комунікації й соціальної взаємодії. Перспективним є подальше розроблення практичних адаптованих методик музичної роботи з дітьми з різними освітніми потребами та накопичення описів педагогічного досвіду з чітким розмежуванням освітніх і терапевтичних цілей. Музичне виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є потужним інструментом корекції, розвитку та соціалізації. Тісна співпраця педагогів - фахівців з інклюзивної освіти з керівником музичним показує, що музична діяльність допомагає мобілізувати інтелектуальні, мовленнєві, рухові та емоційні можливості дитини з особливими освітніми потребами Отже, пріоритетом музичного виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами має бути не уніфіковане виконання музичних завдань, а забезпечення доступної та змістовної участі кожної дитини в музичній діяльності. Ефективність такої роботи пов’язана з індивідуалізацією, систематичністю, добором доступних способів діяльності, підтримкою сильних сторін дитини та взаємодією педагогів та сім’ї.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про дошкільну освіту» від 06.06.2024 № 3788-IX

2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.

3. Квітка Н. В. Використання музикотерапії у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021. Вип. 1(14). С. 69–76.

4. Літкович О. Методики та технології музичного навчання та виховання дітей із особливо освітніми потребами. Науковий альманах мистецтва та освіти. 2025. № 2. С. 1–10.

5. Коваль Л. В., Компанець Н. М., Квітка Н. О. Особлива дитина в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний комплект. Програма розвитку дошкільників з особливими потребами в інклюзивному середовищі ДНЗ. Київ: ФОП Симоненко, 2018. 380 с.

6. Малашевська І. А., Демидова С. А. Веселкова музикотерапія: оздоровчо-освітня робота з дітьми старшого дошкільного віку: програма. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 42 с.

7. Семизорова В. В., Шараєвська І. Я. Використання системи «елементарного музикування» Карла Орфа в освітньому процесі дошкільного закладу. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 68 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КРИЗОВІ ПЕРІОДИ ЖИТТЯ

Власова Ганна,
музичний керівник
Дунаєвецького ЗДО №1 «Ромашка»
Хмельницької області

ТАНЕЦЬ , ЯКИЙ ЗЦІЛЮЄ : АВТОРСЬКА МУЗИЧНО-РУХОВА ПРАКТИКА ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ

Анотація. *У статті обґрунтовано й презентовано авторську практико-орієнтовану систему психоемоційного розвантаження дітей дошкільного віку засобами музично-ритмічної діяльності. Проаналізовано науково-теоретичні засади впливу музично-рухової активності на емоційну сферу, тілесну саморегуляцію та координацію рухів дошкільників. Розкрито сутність авторського підходу «руху до спокою через музику», який передбачає відмову від жорстких хореографічних рамок на користь спонтанної емоційно-тілесної самовираженості. Описано методичний інструментарій практики: застосування «зорових якорів» (стилізованих нарукавників і наніжників) для активізації пропріоцепції та моторного контролю, використання невагомих тканинних атрибутів (хустинок) для візуалізації емоцій і синхронізації дихання, а також групову релаксаційну інтеграційну вправу «Купол спокою». Висвітлено потенціал трансляції методики на педагогічний колектив для подолання емоційного вигорання.*

Ключові слова *: дошкільна освіта, психоемоційне розвантаження, музично-ритмічна діяльність, «зорові якорі», танцювально-рухова імпровізація, тілесна саморегуляція, емоційна стійкість.*

Сучасні суспільно-трансформаційні процеси, інформаційна перенасиченість та динамічні зміни життєвого середовища ставлять підвищені вимоги до адаптаційних можливостей нервової системи людини. Найвразливішою категорією в цих умовах є діти дошкільного віку, чия емоційна сфера вирізняється підвищеною лабільністю, а механізми довільної саморегуляції перебувають у стадії активного формування.

Унаслідок тривалого емоційного напруження у дітей виникають супроводжувальні психофізичні реакції: м’язові затиски, гіперактивність, тривожність, порушення координації та зниження загального ресурсу нервової системи. Психологічна специфіка дошкільного віку полягає в тому, що дитина часто не спроможна вербалізувати власні внутрішні стани — сказати «мені тривожно», «я втомився» або «мені потрібно заспокоїтися». Вербальні методи психокорекції в цьому віці мають обмежену ефективність, що зумовлює нагальну потребу в пошуку невербальних, тілесно-орієнтованих та художньо-естетичних засобів гармонізації дитячої психіки.

Проблема гармонізації психоемоційного стану дітей засобами мистецтва та руху має вагоме теоретико-методологічне підґрунтя:

- **Музично-ритмічне виховання та ритміка:** Теоретико-методичним підґрунтям використання музично-рухової активності в освітньому процесі є, зокрема, система ритміки Еміля Жак-Далькроза, у якій музичне сприймання поєднується з рухом, тілесною активністю та емоційно-чуттєвим переживанням музики.

- **Музикотерапія та арттерапія:** дослідження засвідчують позитивний потенціал музично-творчої діяльності у зниженні емоційного напруження, підтримці психоемоційної саморегуляції та стабілізації емоційного стану дітей дошкільного віку.
- **Тілесна саморегуляція:** усвідомлення власного тіла, його положення та рухів є важливою складовою рухової й емоційної саморегуляції дитини. Поєднання музики та руху сприяє розвитку тілесної усвідомленості, координації та зниженню емоційного напруження.

Попри напрацювання науковців у галузі музично-рухового та музично-ритмічного виховання, у сучасній практиці дошкільної освіти значна увага все ще зосереджується на досягненні видимого результату: правильності виконання танцювальних рухів, засвоєнні хореографічних композицій та підготовці дітей до святкових заходів. Водночас недостатньо використовується потенціал музично-рухової діяльності як засобу емоційного розвантаження, зниження психоемоційного напруження та формування навичок тілесної саморегуляції. Це зумовлює необхідність переосмислення ролі музично-рухової діяльності — від орієнтації переважно на результат виконання до створення умов для емоційного благополуччя та внутрішнього комфорту дитини.

В основу своєї авторської практики покладено філософсько-педагогічну концепцію: «Мій метод — рухатися до спокою через музику». Музично-ритмічна діяльність розглядається не як форма навчально-академічного дресирування чи підготовки видовищного танцю, а як інструмент налагодження контакту дитини з власним «Я». У системі діє правило: без складної хореографії, без оцінювання, без «правильних» чи «неправильних» рухів. Педагог не вчить дітей танцювати в класичному розумінні, а навчає через танець відчувати себе, свій внутрішній ритм і межі власного тіла.

Центральним інноваційним елементом практики є впровадження стилізованих нарукавників та наніжників. Під час виконання рухів (крок-перекат з п’яти на носок, помахи рук, повороти) дитина бачить яскраві кольорові акценти на своїх кісточках і зап’ястях. Це виконує роль потужних зорових якорів.

Завдяки цьому зоровий аналізатор допомагає моторній корі головного мозку швидше будувати схему тіла. Малюки без зайвого ментального й інтелектуального напруження опановують просторові поняття «ліво» та «право», покращують координацію. На нейрофізіологічному рівні виникає ланцюгова реакція: усвідомлення контролю над власною моторною діяльністю транслюється в базове психологічне відчуття безпеки та самоконтролю.

Другим етапом системи є проведення імпровізаційних рухових сесій із використанням легких прозорих хустинок.

1. **Візуалізація та вивільнення напруги:** Невагома тканина підхоплюється повітрям і стає продовженням руки. М’які, хвилеподібні амплітуди дозволяють дитині наочно «побачити» свій рух і дихання. Почуття тривоги або накопиченої агресії виводиться у зовнішній простір через пластику тканини.
2. **Синхронізація дихання й м'язового тонусу:** Плавні, розкуті рухи під заспокійливий музичний супровід сприяють подовженню видиху. Знижується загальний гіпертонус м'язів плечового поясу та шиї.
3. **Емоційне розкріпачення:** Під час виконання імпровізації діти нерідко заплющують очі, на їхніх обличчях з’являється спокійна усмішка, що свідчить про перехід нервової системи у стан релаксації.

Кульмінаційною фазою практичного заняття виступає колективна взаємодія «Купол спокою».

- **Технологія виконання:** Учасники утворюють щільне коло. Під плавну музику всі одночасно піднімають свої хустинки вгору і зводять їх у центрі кола,

створюючи барвистий спільний купол, який потім повільно опускають у ритмі спокійного видиху.

- **Педагогічний ефект:** Вправа інтегрує індивідуальні переживання дітей у спільний досвід. Створюється просторове й емоційне відчуття затишку, захищеності, згуртованості та групової єдності.

Важливим напрямом авторської практики «Танець, який зцілює» є її адаптація до роботи з педагогічним колективом. Такий підхід ґрунтується на розумінні того, що емоційний стан дорослого є важливою складовою психологічного клімату в дитячій групі. Педагог дошкільного закладу щодня перебуває в ситуаціях підвищеної емоційної та комунікативної напруги, одночасно виконуючи організаційні, виховні, навчальні й підтримувальні функції. Тому формування власних навичок емоційної та тілесної саморегуляції є важливою умовою професійної стійкості.

У роботі з педагогами музично-рухова практика набуває іншого акценту: якщо для дітей основним завданням є створення безпечного простору для самовираження та емоційного розвантаження, то для дорослого — відновлення власного ресурсу, переключення уваги з професійних завдань на власний психофізичний стан та опанування доступних способів саморегуляції.

Практикум для педагогів розпочинається з короткої вправи на усвідомлення власного стану. Учасникам пропонується звернути увагу на дихання, положення тіла, напруження в плечах, руках, шиї, темп власних рухів. Важливим є відмова від оцінювання: учасник не повинен виконувати рухи «правильно», його завдання — помітити власні тілесні відчуття та обрати комфортний темп.

Наступним елементом є музично-рухова імпровізація. Під спокійний музичний супровід педагогам пропонуються прості рухи руками, плечима, корпусом, кроки та плавні переміщення в просторі. Використання легких тканинних хустинок посилює візуальне сприймання руху: педагог бачить траєкторію власного жесту, може змінювати його амплітуду, темп і напрям. Така форма роботи не передбачає хореографічної підготовки й тому є доступною для кожного учасника.

Особливе значення має принцип «рух без оцінювання». Педагогам пропонується не повторювати задану хореографічну послідовність, а досліджувати власний рух у межах запропонованої музичної атмосфери. Це дозволяє тимчасово вийти за межі звичної професійної ролі, у якій педагог переважно організовує, контролює та оцінює діяльність інших.

Окреме місце посідає вправа «Купол спокою», яка переноситься з дитячої практики в роботу педагогічної групи. Спільний рух із хустинками створює можливість пережити стан групової узгодженості без необхідності вербального обговорення. Поступове підняття та опускання тканини поєднується зі спокійним темпом руху й увагою до дихання. Завершальним етапом є коротка рефлексія: учасники визначають, які зміни відбулися у їхньому самопочутті, темпі дихання, рівні тілесного напруження та емоційному стані.

Таким чином, робота з педагогами має не лише демонстраційний, а й практико-методичний характер. Педагог спочатку сам стає учасником запропонованої практики, проживає її та оцінює власні відчуття, а вже після цього може адаптувати окремі елементи до віку, потреб та емоційного стану дітей. Перевагою такого підходу є його простота та доступність: для проведення короткої релаксаційної паузи не потрібне спеціальне обладнання, складна хореографічна підготовка чи значний додатковий час. Окремі елементи можуть використовуватися під час методичних об'єднань, педагогічних рад, практичних семінарів, перед початком робочого дня або як короткі відновлювальні паузи впродовж нього.

Водночас авторська практика не позиціонується як метод лікування чи психотерапії. Її педагогічна цінність полягає у створенні доступного середовища для музично-рухової активності, емоційного розвантаження, тілесного усвідомлення,

відновлення уваги та формування навичок саморегуляції. Саме такий підхід дозволяє поєднати турботу про психоемоційний стан дітей із підтримкою професійної стійкості педагогів.

Проведений теоретичний аналіз та представлений практичний досвід дають підстави розглядати музично-ритмічну діяльність як перспективний засіб психоемоційної підтримки дітей дошкільного віку. Її цінність полягає не лише у розвитку музичних і рухових здібностей, а й у створенні умов для емоційного самовираження, тілесного усвідомлення, зниження психоемоційного напруження та відновлення внутрішньої рівноваги дитини.

Авторська практика «Танець, який зцілює» ґрунтується на зміні традиційного акценту з результату танцювального виконання на сам процес руху, емоційне переживання музики та індивідуальне самовираження дитини. Відсутність жорстких хореографічних вимог, оцінювання правильності рухів і орієнтації виключно на сценічний результат створює більш вільний та психологічно комфортний простір для участі кожної дитини.

Використання стилізованих нарукавників і наніжників, легких тканинних хустинок, музично-рухової імпровізації та групової вправи «Купол спокою» розширює методичний інструментарій педагога. Ці засоби допомагають зробити рух більш усвідомленим і візуально виразним, підтримують концентрацію уваги на власному тілі та рухах, сприяють емоційному самовираженню й переживанню групової взаємодії.

Важливою особливістю запропонованої практики є можливість її адаптації до роботи з педагогами. Залучення вихователів до музично-рухових релаксаційних вправ дозволяє не лише продемонструвати методику, а й забезпечити особистий досвід її використання. Такий формат сприяє усвідомленню педагогами власного психоемоційного стану, пошуку доступних способів відновлення ресурсу та формуванню культури професійної саморегуляції.

Перспективність практики полягає також у її технологічній простоті та можливості інтеграції окремих елементів у різні форми освітньої діяльності: музичні заняття, ранкові зустрічі, руханки, релаксаційні паузи, тематичні заняття, групові практики психоемоційної підтримки та методичну роботу з педагогічним колективом.

Отже, «Танець, який зцілює» доцільно розглядати не як навчання дошкільників танцювальній техніці, а як авторську музично-рухову практику, спрямовану на підтримку емоційного благополуччя, тілесного усвідомлення та саморегуляції дитини. Водночас її потенціал виходить за межі роботи з дітьми, оскільки окремі елементи можуть використовуватися для підтримки професійної стійкості та емоційного ресурсу педагогів.

Список використаниж джерел

1. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Суми, 2005. 428 с.

2. Дука Т. М. Формування психічного благополуччя старших дошкільників у процесі рухової активності з використанням новітніх здоров'язбережувальних технологій // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Вип. 2 (41).

3. Квітка Н. О. Використання музикотерапії у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021. Вип. 1 (14).

4. Квітка Н. О. Музикотерапія як варіативна складова музичного виховання дошкільників в умовах інклюзивного навчання // Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб із особливими освітніми потребами. 2018. Вип. 8. С. 92–97.

5. Климець К. В., Піроженко Т. О. Рухова активність та психічне благополуччя дитини старшого дошкільного віку. Київ : СЛОВО, 2016. 207 с.
6. Ключко В. В. Філософські засади ритміки Еміля Жак-Далькроза // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 9 (53). С. 247–254.
7. Левшунова К. В. Рухова активність як чинник психічного благополуччя дошкільників : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2015. 215 с.
8. Левшунова К. В. Емпірична модель дослідження рухової активності дитини дошкільного віку як чинника її психічного благополуччя // Проблеми сучасної психології. 2014. № 26.
9. Пічко О. В. Музикотерапія як засіб психоемоційної адаптації дітей дошкільного віку. Педагогіка та психологія, 2020. № 3. С. 45–52.
10. Рунова М. О. Рухова активність дитини в дитячому садку. Харків : Ранок, 2007. 192 с.

Войчук Тетяна,
вихователь закладу дошкільної освіти № 9
«Пролісок» міста Нетішина
Хмельницької області

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ТА ТРИВОЖНОСТІ В ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. *У статті висвітлено проблему подолання стресових станів і тривожності у дітей дошкільного віку засобами театралізованої діяльності. Охарактеризовано психолого-педагогічний потенціал театру як ефективного інструменту психологічного розвантаження, емоційної саморегуляції та відновлення внутрішньої рівноваги дошкільників. Розглянуто вікові особливості сприйняття та участі дітей у театралізованій творчості, а також обґрунтовано механізми використання рольового перевтілення і казкотерапії для нівелювання страхів, емоційного напруження й наслідків стресових факторів. Доведено, що театралізована діяльність є безпечним і дієвим способом психологічної підтримки особистості дитини, який сприяє її гармонійному розвитку та соціалізації.*

Ключові слова. *Дошкільники, театралізована діяльність, стресові стани, тривожність, психологічне розвантаження, емоційна саморегуляція, Базовий компонент дошкільної освіти.*

Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування емоційної стійкості особистості, проте сучасні реалії життя значно збільшують ризики виникнення у дітей підвищеної тривожності, страхів та хронічних стресових станів. Перенасичення інформаційного простору, нестабільність довкілля та зміни у звичному соціальному середовищі негативно впливають на психоемоційну сферу дітей, спричиняючи замкнутість, агресивність або глибоку психологічну напругу. Водночас традиційні методи психолого-педагогічної корекції не завжди є достатньо ефективними для вихованців через вікові обмеження вербалізації їхніх переживань. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук природних, м'яких і безпечних засобів психологічного розвантаження, серед яких провідне місце посідає театралізована діяльність як провідна форма ігрової активності та самовираження дитини.

Проблему психоемоційного благополуччя дітей, подолання тривожності, страхів та наслідків стресових впливів у дошкільному віці досліджували чимало вітчизняних науковців. Зокрема, теоретичні основи розвитку дитячої психіки та емоційної сфери

розкрито у працях О. Запорожця, який довів величезне значення емоцій у регуляції поведінки дитини та її адаптації до довкілля. Психологічні особливості прояву тривожності й важковиховуваності, а також шляхи їх подолання вивчали В. Котирло та С. Ладивір, наголошуючи на важливості створення сприятливого мікроклімату для малюків. Питаннями профілактики негативних емоційних станів та деструктивних проявів у поведінці дошкільників активно займалися З. Киреєва та Т. Федорченко, підкреслюючи роль дорослого у зниженні рівнів дитячого напруження.

Водночас потужний потенціал гри та театралізованої діяльності як засобу психологічної підтримкиґрунтується на класичних положеннях Л. Виготського, який розглядав гру як вищу форму емоційного та соціального розвитку дитини, де відбувається зняття напруження через виконання ролей. Д. Ельконін та О. Леонтьєв обґрунтували гру як провідну діяльність дошкільника, що забезпечує не лише пізнавальний розвиток, а й глибоку внутрішню корекцію особистісних переживань. Проте, незважаючи на значну кількість праць із проблематики стресостійкості та ігрової терапії, питання цілеспрямованого використання потенціалу саме театралізованої діяльності для подолання кризових стресових станів і тривожності в сучасних умовах потребує подальшого глибокого вивчення.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розкритті можливостей театралізованої діяльності як ефективного засобу подолання стресових станів, зниження рівня тривожності та забезпечення психологічної підтримки дітей дошкільного віку в сучасних умовах.

Сучасний етап розвитку суспільства супроводжується низкою кризових факторів, які безпосередньо впливають на найвразливішу категорію населення – дітей дошкільного віку. Хронічний стрес, інформаційне перенавантаження, зміна звичного життєвого середовища та відчуття нестабільності зумовлюють зростання дитячої тривожності, появу страхів, психосоматичних розладів, емоційної напруги та замкнутості. У таких умовах традиційні методи виховання й навчання виявляються недостатніми, адже діти часто не здатні вербалізувати власні переживання через незрілість рефлексії та мовленнєвого апарату. Це зумовлює пошук невербальних, м’яких і природних інструментів психологічної реабілітації, серед яких чільне місце посідає театралізована діяльність.

За визначенням видатних педагогів і психологів, театр для дитини — це не просто видовище, а особливий простір самовираження. Як зазначала С. Русова, кожній дитині притаманний «драматичний інстинкт», що є природним механізмом проживання й опрацювання життєвого досвіду. У структурі театралізованої діяльності ключову роль відіграють артистичні та акторські здібності (за класифікацією Н. Водолаги), які забезпечують глибоке зосередження дитини на театральному образі. Перевтілення у персонажа казки діє як потужний захисний механізм: дистанціюючись від власного «Я», дитина отримує безпечну можливість вивільнити накопичену агресію, страх чи внутрішній біль.

Потенціал театралізованої діяльності у подоланні стресових станів та тривожності у дошкільників реалізується через кілька взаємопов'язаних напрямів:

- емоційне розвантаження: у процесі розігрування ролей негативних або складних персонажів дитина легально «програє» деструктивні емоції (гнів, образу, безпорадність), переносячи їх на умовний об'єкт. Це дозволяє зняти м'язові затиски, знизити рівня психологічного напруження та досягти внутрішнього заспокоєння;
- казкотерапевтичний ефект та проєкція: ототожнюючи себе з казковим героєм, який долає перешкоди, дошкільник несвідомо переносить успішну модель поведінки на власні життєві ситуації. Це формує відчуття власної спроможності, підвищує стресостійкість і нівелює страх перед невідомим чи новими обставинами;
- розвиток емпатії та емоційної саморегуляції: співпереживання подіям, що розігруються у виставі, та аналіз міміки, жестів і інтонацій героїв розвивають у дітей

здатність розпізнавати власний емоційний стан і емоції інших людей. Усвідомлення того, що інші також можуть відчувати страх чи тривогу, зменшує почуття ізольованості та самотності в дитини;

- корекція через вікові особливості: у молодшому та середньому дошкільному віці подолання стресу відбувається переважно через рухову активність, наслідування та тактильно-ігровий контакт за безпосередньої підтримки вихователя, що дає відчуття безпеки. У старшому дошкільному віці ігри стають колективними та вербальними: спільна підготовка декорацій, розподіл ролей та узгодження дій допомагають дошкільникам подолати комунікативну тривожність, згуртуватися в колективі та знайти соціальну підтримку серед однолітків.

Ефективне подолання стресових станів та тривожності у дошкільному віці значною мірою залежить від рівня сформованості емоційної сфери дитини, адже саме здатність усвідомлювати і контролювати власні почуття виступає надійним внутрішнім буфером проти психологічного напруження.

Означені можливості театралізованої діяльності у подоланні дитячих страхів та напруження тісно корелюють із вимогами чинного Базового компонента дошкільної освіти, який визначає збереження психічного здоров'я та психологічної стійкості дошкільників пріоритетним завданням.

Ефективне подолання стресових станів та тривожності у дошкільному віці значною мірою залежить від рівня сформованості емоційної сфери дитини, адже саме здатність усвідомлювати і контролювати власні почуття виступає надійним внутрішнім буфером проти психологічного напруження. У держстандарті формування емоційної компетентності дитини наскрізно інтегровано в систему ключових компетентностей: в особистісній (емоційно-ціннісній) — через ставлення до себе й переживання; у соціальній — через комунікацію та групову взаємодію; а також у компетентностях, пов’язаних зі здоров'ям і безпекою, де психоемоційний стан виступає основою гармонійного розвитку особистості. Вміння дитини керувати емоціями визначено базовим чинником, що забезпечує успішну саморегуляцію та адаптацію в кризових ситуаціях.

Зокрема, у Базовому компоненті дошкільної освіти ці завдання охоплено в таких освітніх напрямах:

- «Особистість дитини» — спрямований на розвиток емоційно-ціннісної сфери, самосвідомості та здатності до саморегуляції, що дозволяє дитині усвідомлювати й екологічно виражати власні емоції, долаючи внутрішню напругу та тривожність [1, с. 14].
- «Дитина в соціумі» — передбачає формування соціальної та комунікативної компетентності, подолання комунікативних бар'єрів і страхів у взаємодії з однолітками та дорослими [1, с. 20].
- «Дитина у світі мистецтва» — розглядає театралізовану діяльність як простір творчого самовираження, образного пізнання світу та ефективний засіб психологічного розвантаження через мистецтво [1, с. 50].

Серед ключових компетентностей інваріантної частини БКДО виокремлено мистецько-творчу, складовою якої є театралізована діяльність Поєднуючи елементи літератури, музики, хореографії та образотворчого мистецтва, театр створює унікальний емоційний досвід для малюків. Це дозволяє дитині не лише тренувати навички самовираження та співпереживання, а й ефективно долати внутрішні психологічні блоки, тривожність та наслідки стресових впливів у безпечному середовищі колективної взаємодії. На мою думку, саме театралізована діяльність дитини в умовах освітнього процесу закладу дошкільної освіти забезпечує ефективне формування у неї емоційної компетентності, оскільки тісно пов’язана із драматичним мистецтвом, музикою, образотворчим мистецтвом, літературою, хореографією тощо. Поєднання у театралізованій постановці різних видів мистецтва створює багатий

емоційний досвід дитини, забезпечує можливість розвивати уяву, креативність, а також емоційну чутливість, тренувати навички самовираження та співпереживання, формує основу для соціальної взаємодії та засвоєння норм поведінки у колективі.

Також, на мою думку, театралізовану діяльність старшого дошкільника можна розглядати як організоване творче перевтілення, у якому дитина освоює ролі персонажів, аналізує їхні вчинки та переживання, моделює поведінку героїв і виражає власні емоції через сценічні образи. Вона дає можливість створити практичну ситуацію для навчання дітей емоційній свідомості та соціальним навичкам через активне відтворення реальних і вигаданих життєвих ситуацій. Таким чином, театралізована діяльність одночасно є ефективним засобом розвитку всіх основних компонентів емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку, формуючи у них цілісну систему емоційних умінь і соціально значущих навичок.

У своїй практичній роботі я активно спираюся на напрацювання платформи для розвитку дошкільнят «НУМО», яка розроблена за участі експертів UNICEF та Міністерства освіти та науки України, у розділі «Я та емоції» також акцентує увагу на розвитку емоційної компетентності старших дошкільників. На цій платформі емоції визначено так званим «ланцюжком» зв'язку дитини з навколишнім середовищем. Педагоги зазначають: дитина 5–6 років має усвідомити те, що емоцій не буває «поганих» чи «хороших», вони можуть бути лише з позитивним або негативним забарвленням, водночас шкодити собі чи іншим через них не можна. На цій навчальній платформі представлено розроблені авторами «сходинки» розвитку емоційної компетентності старшого дошкільника [2, с. 6]. Проаналізуємо їх у контексті БКДО України та можливостей практичної реалізації через театралізовану діяльність. Така інтеграція дає змогу системно поєднати теоретичні засади емоційного розвитку з практичними формами навчання, забезпечуючи цілісне формування емоційної компетентності дитини (табл. 1).

Табл. 1.

Формування емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованої діяльності

№ з/п	Напрям емоційного розвитку (НУМО)	Компетентність у БКДО	Реалізація засобами театралізованої діяльності
1.	Відтворення емоції	Мистецько-творча та особистісна	Вираження емоцій через рольові ігри та сценічні образи, гра з іграшками та реквізитом
2.	Усвідомлення емоції оточуючих	Соціальна, особистісна	Взаємодія у групових сценках, обговорення почуттів персонажів, спостереження за емоціями партнерів
3.	Відчуття простих емоцій	Особистісна, соціальна	Інсценування життєвих ситуацій із різними емоційними станами персонажів, обговорення реакцій
4.	Прояв істерик та афектів	Особистісна (саморегуляція), соціальна	Розігрування сцен, де дитина вчиться контролювати емоції, аналізує поведінку героя та її наслідки

5.	Перехід між емоційними станами	Особистісна (емоційна регуляція), соціальна	Рольові вправи з контролю емоцій, моделювання змін настрою персонажів та їхніх дій
6.	Цікавість до емоційних станів інших	Соціальна, особистісна	Обговорення мотивів і почуттів героїв, постановка запитань, вивчення емоційних реакцій партнерів
7.	Розрізнення емоційних станів оточуючих	Соціальна, особистісна	Спостереження та відтворення емоцій партнерів у сценках, використання міміки та жестів
8.	Розрізнення власних настроїв	Особистісна (самосвідомість, емоційне самовідчуття)	Самовираження через рольові ігри, відтворення власних емоцій у грі та сценках
9.	Пояснення причини власних емоцій	Особистісна (рефлексія), соціальна	Аналіз поведінки персонажів, обговорення причин емоцій, рефлексія після ігрових ситуацій
10.	Розрізнення емоцій інших людей	Соціальна, особистісна, мистецько-творча	Впізнавання емоцій у партнерів під час сценок, моделювання реакцій персонажів, рольові вправи на емпатію

Ефективне впровадження театралізованої діяльності у процес психологічного розвантаження та розвитку дошкільників вимагає дотримання низки специфічних педагогічних умов і залучення суміжних психокорекційних технік.

Психотерапевтичний потенціал театралізованої діяльності значно посилюється завдяки її тісному синергетичному зв’язку з елементами психогімнастики та казкотерапії. Зокрема, спеціальні етюди на вираження базових емоцій за допомогою міміки, пантоміміки та жестів дозволяють старшим дошкільникам усвідомити прямий зв’язок між власним психологічним станом і м’язовими затисками, навчаючись свідомо знімати тілесну напругу. Своєю чергою, казкотерапія через метафору переносить внутрішні страхи, тривоги та невпевненість дитини на казкового персонажа, створюючи необхідну психологічну дистанцію. Програвання казкових сюжетів дає змогу малюку «прожити» кризову ситуацію чи травматичний досвід від імені героя, знайти безпечний вихід із конфлікту та засвоїти конструктивні моделі поведінки без прямого дидактичного тиску чи оцінювання з боку дорослого.

Ефективність використання театралізованої діяльності як засобу подолання стресу безпосередньо залежить від дотримання низки психолого-педагогічних умов у закладі дошкільної освіти. По-перше, вихователь має створити атмосферу абсолютної психологічної безпеки, де виключено будь-яке оцінювання акторських здібностей чи порівняння дітей між собою. По-друге, пріоритетом має бути процес, а не кінцевий результат чи підготовка до публічних виступів перед глядачами, оскільки надмірна увага та сцена можуть стати додатковим чинником тривожності. По-третє, педагогу важливо гнучко підходити до розподілу ролей, пропонуючи тривожним і закомплексованим дітям спочатку емоційно нейтральних або позитивних персонажів, поступово допомагаючи їм розкриватися через рух, гру та слово.

Важливим вектором практичного застосування запропонованого підходу є залучення батьків до театралізованих ігор у домашніх умовах. Спільне розігрування домашніх лялькових театрів, імпровізованих сценок чи сімейне читання з елементами драматизації виступають потужним ресурсом для стабілізації емоційного стану

дитини. У сучасних реаліях, коли сім'ї стикаються з викликами невизначеності та перенапруження, домашні театралізовані ігри допомагають нівелювати наслідки щоденного стресу, зміцнюють емоційний зв'язок між батьками та дітьми, а також дають малюкові відчуття захищеності та стабільності через спільну творчу діяльність.

Таким чином, театралізована діяльність виконує не лише розвивальну чи розважальну функцію, а виступає потужним психотерапевтичним засобом. Вона забезпечує комплексний вплив на психоемоційну сферу дитини, дозволяючи м'яко й екологічно долати наслідки стресових впливів, знижувати рівень тривожності та сприяти гармонійній адаптації особистості в мінливому світі.

Театралізована діяльність постає ефективним психолого-педагогічним інструментом подолання стресових станів та зниження рівня тривожності у дітей дошкільного віку. Завдяки механізмам рольового перевтілення, казкотерапії та емоційного катарсису театр забезпечує екологічне вивільнення накопиченої внутрішньої напруги та формування навичок саморегуляції. Поєднуючись із вимогами Базового компонента дошкільної освіти через освітні напрями «Особистість дитини», «Дитина в соціумі» та «Дитина у світі мистецтва», вона сприяє гармонійному розвитку емоційної компетентності та зміцненню психологічної стійкості дошкільників у сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція). Київ, 2021. 38 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник: довідкове видання. Київ: Либідь, 1997. 3. НУМО. Офіційна платформа для навчання та розвитку. 374 с.

3. Гурлєва Т. Попередження важковиховуваності в дошкільному віці // Дошкільне виховання. 2004. Вип. 3-4.

4. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.

5. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. Львів-Краків-Париж: 1993.

6. Федорченко Т. Причини негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного віку, які впливають на формування її культури поведінки. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2015. Вип. 52. С. 234–240.

Волошина Людмила,
практичний психолог Волочиського
закладу дошкільної освіти
центру розвитку дитини «Калинка»
Хмельницької області

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО ФРУСТРАЦІЇ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *Розглянуто толерантність до фрустрації як психологічний ресурс розвитку стресостійкості дітей дошкільного віку. Уточнено зміст понять «фрустрація», «толерантність до фрустрації», «фрустраційна толерантність» та «стресостійкість», визначено їхній взаємозв'язок у контексті розвитку особистості дошкільника. Обґрунтовано значення здатності дитини витримувати ситуації невдачі, обмеження, відкладення бажаного результату та інших перешкод без дезорганізації діяльності. Окреслено педагогічні можливості формування толерантності до фрустрації через набуття дитиною досвіду переживання*

труднощів, повторної спроби, пошуку способу дії та прийняття доступних для її віку обмежень.

Ключові слова: *фрустрація, толерантність до фрустрації, фрустраційна толерантність, стресостійкість, психологічна стійкість, діти дошкільного віку.*

Дошкільний вік є періодом активного становлення способів реагування дитини на труднощі, невдачі та обмеження. У повсякденній діяльності дошкільник постійно стикається із ситуаціями, коли бажаний результат не досягається одразу, запланована дія виявляється неможливою або виникає необхідність змінити власні наміри. До таких ситуацій належать помилка під час виконання завдання, програш у грі, необхідність чекати, відмова дорослого чи однолітка, зміна запланованої діяльності. Реакція на подібні обставини залежить не лише від їхнього змісту, а й від сформованості у дитини здатності витримувати фрустраційне напруження та продовжувати діяльність.

Проблема психологічної стійкості дошкільника останніми роками привертає значну увагу українських дослідників. Т. Піроженко, Л. Соловйова та І. Карабаєва розглядають психологічну стійкість у системі знань дитячої та педагогічної психології як окремий феномен, що потребує врахування вікової специфіки [Піроженко, Соловйова, Карабаєва, 2024]. У дослідженні Т. Піроженко та Л. Соловйової психологічна стійкість старшого дошкільника визначається як гнучка особистісна якість, що виявляється у здатності зберігати продуктивну активність, емоційну рівновагу та діяти в ситуаціях невизначеності або за відсутності попереднього досвіду [Піроженко, Соловйова, 2026].

Метою публікації є теоретичне обґрунтування толерантності до фрустрації як ресурсу розвитку стресостійкості дітей дошкільного віку та визначення педагогічних можливостей її формування в освітньому процесі.

Поняття фрустрації описує ситуацію, у якій досягнення бажаної мети або задоволення актуальної потреби ускладнюється чи блокується певною перешкодою. Для дитини дошкільного віку такі ситуації є невіддільною частиною повсякденного досвіду. Вони можуть виникати як у спеціально організованій діяльності, так і під час звичайної взаємодії з дорослими та однолітками. Саме тому важливим є не усунення всіх можливих перешкод із життя дитини, а поступове формування способів конструктивного реагування на них.

У науковій літературі фрустраційна толерантність розглядається як індивідуально-психологічна якість, пов’язана зі здатністю протидіяти труднощам без втрати психологічної адаптації. Н. Чижиченко, аналізуючи різні підходи до цього феномена, підкреслює його зв’язок з емоційною стійкістю та опануванням стресових ситуацій. Дослідниця також розглядає фрустраційну толерантність як особистісне утворення, що забезпечує стійкість до фрустраторів і можливість протидіяти життєвим труднощам без істотного порушення психологічної адаптації [Чижиченко, 2016, с. 148].

Важливо, що толерантність до фрустрації не означає відсутності негативних емоцій. Дитина може засмучуватися, сердитися, розчаровуватися або виявляти невдоволення, однак поступово набуває здатності залишатися в межах ситуації, не припиняти діяльність і шукати інший спосіб дії. Тому сформованість фрустраційної толерантності доцільно пов’язувати не з інтенсивністю переживань як такою, а з можливістю дитини продовжувати функціонувати та діяти після зіткнення з перешкодою. Таке розуміння дає підстави розглядати толерантність до фрустрації як один із ресурсів стресостійкості. Стресостійкість у дослідженні О. Шикиринської, К. Мнишенко та Т. Петришиної розглядається як системна й динамічна властивість, яка дає змогу протистояти впливам стресу, адаптуватися до складних ситуацій без шкоди для здоров’я та підтримувати ефективність діяльності. Автори наголошують також на віковій специфіці стресостійкості та значенні ресурсного потенціалу дитини [Шикиринська, Мнишенко, Петришина, 2024].

Зв’язок між фрустраційною толерантністю та стресостійкістю можна простежити через характер реакції на перешкоду. Ситуація фрустрації не обов’язково є значним стресором, однак саме в таких повсякденних ситуаціях дитина набуває первинного досвіду переживання напруження, невдачі та нездійснення очікуваного. Якщо дитина поступово вчиться витримувати подібні переживання, змінювати спосіб дії та використовувати допомогу дорослого, формується досвід, який може підтримувати її здатність діяти в складніших ситуаціях.

На цю особливість опосередковано вказує і підхід Н. Чижиченко, яка пов’язує фрустраційну толерантність зі здатністю адекватно оцінювати фруструючу ситуацію, передбачати можливий вихід із неї, рефлексувати та добирати способи діяльності відповідно до актуальної мети [Чижиченко, 2016, с. 148]. Важливим результатом формування фрустраційної толерантності є не просто витримування неприємного стану, а збереження можливості діяти в умовах труднощів.

Для дошкільного віку це положення має особливе значення. Дитина ще не володіє достатньо розвиненими способами самостійного осмислення складних переживань, тому значну роль у формуванні відповідного досвіду відіграє організація повсякденної взаємодії з дорослим. Педагог може не лише допомагати дитині вийти зі складної ситуації, а й поступово передавати їй частину відповідальності за пошук рішення. Такий підхід створює умови для переходу від реакції на перешкоду до активної спроби її подолати.

Формування толерантності до фрустрації доцільно пов’язувати із включенням дитини в посильні ситуації, у яких можливі помилка, відкладення бажаного результату, зміна плану або необхідність повторної спроби. Важливо, щоб труднощі відповідали віковим можливостям дошкільника. Надмірна складність може посилювати безпорадність, тоді як постійне усунення будь-яких перешкод позбавляє дитину можливості набути досвіду їх подолання.

Особливу роль мають ситуації повторної спроби. Якщо після невдачі дорослий одразу виконує завдання замість дитини, фрустраційна ситуація завершується не досвідом подолання, а уникненням труднощів. Натомість пропозиція визначити причину невдачі, змінити спосіб дії та спробувати ще раз дає дитині можливість переконатися, що невдалий результат не обов’язково означає припинення діяльності. Поступово формується досвід, за якого труднощі стають приводом для пошуку іншого рішення. Подібне значення мають і ситуації, пов’язані з правилами та обмеженнями. У грі дитина може не отримати бажану роль, програти, чекати своєї черги або прийняти рішення іншого учасника. У побутовій та освітній діяльності вона може бути змушена завершити цікаву справу, дочекатися певного моменту чи змінити заплановану послідовність дій. Такі ситуації створюють природні умови для розвитку здатності витримувати незадоволення без руйнування діяльності та взаємодії.

При цьому педагогічна підтримка не повинна передбачати ані повного усунення неприємних переживань, ані вимоги до дитини «терпіти» їх без допомоги. Доцільним є поєднання прийняття емоційного стану дитини з орієнтацією на подальшу дію. Дорослий може допомогти дошкільнику зрозуміти, що саме стало джерелом розчарування, визначити доступні варіанти поведінки та за потреби запропонувати підтримку. У такій взаємодії дитина поступово засвоює зв’язок між переживанням труднощів і можливістю їх подолання.

Такий підхід узгоджується із сучасним розумінням психологічної стійкості дошкільника. Т. Піроженко та Л. Соловйова підкреслюють, що стійкість старшого дошкільника виявляється не у незмінності його емоційного стану, а у здатності зберігати продуктивну активність та емоційну рівновагу, діяти в умовах невизначеності й використовувати набутий досвід. У дослідженні авторів емпірично вивчалася поведінка 200 старших дошкільників, а для оцінювання стійкості було використано

діагностичне спостереження за поведінкою дитини в сюжеті казки [Піроженко, Соловйова, 2026].

Висновки. Толерантність до фрустрації доцільно розглядати як ресурс, що бере участь у становленні здатності дитини діяти в ситуаціях труднощів. Її розвиток пов'язаний із набуттям досвіду переживання невдачі, прийняття обмежень, очікування, повторної спроби та пошуку альтернативного способу дії. Саме в таких повсякденних ситуаціях дитина поступово переконується, що неприємне переживання можна витримати, а перешкода не обов'язково означає завершення діяльності. Толерантність до фрустрації може бути визначена як один із психологічних ресурсів розвитку стресостійкості дітей дошкільного віку. Її формування не передбачає придушення негативних емоцій або штучного створення складних ситуацій. Йдеться про створення таких умов освітньої взаємодії, за яких дитина отримує посильний досвід зіткнення з труднощами та поступово опановує способи їх подолання. Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення вікової специфіки толерантності до фрустрації та розроблення педагогічних умов її цілеспрямованого формування у дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І., Карабаєва І. І. Поняття психологічної стійкості в системі знань дитячої і педагогічної психології. Мультидисциплінарний міжнародний журнал «Věda a perspektivy». (SÉRIE "Věk a pedagogická psychologie"). 2024. № 11(42). С. 312–327. DOI : https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-11(42)-312-327 .
2. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І. Психологічна стійкість дитини старшого дошкільного віку: дослідницький погляд. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2026. Т. 8, № 1. С. 1–7. DOI : https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8153 .
3. Стасюк В. В., Павлушенко С. М. Психологічний зміст поняття фрустраційної толерантності. Вісник Національного університету оборони України. 2021. № 3(61). С. 99–106. DOI : https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-61-3-99-106.
4. Чередниченко Т. В. Фрустраційна толерантність як складова психологічної готовності рятувальників до професійної діяльності. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 127–130. DOI : https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.1.24 .
5. Чижиченко Н. М. Фрустраційна толерантність особистості як афективний компонент оптимізму. Психологія та особистість. 2016. № 2(10), ч. 2. С. 146–155. DOI : https://doi.org/10.33989/2226-4078.2016.2.163262 .
6. Шикиринська О. В., Мнишенко К. В., Петришина Т. О. Особливості формування стресостійкості дітей дошкільного віку. Інновації в дошкільній і початковій освіті. 2024. № 1. С. 33–42. DOI : https://doi.org/10.31652/3041-2439-2024-1-4 .

Змитрович Ольга,
вчитель початкових класів,
КЗЗСО «Гімназія №24
Хмельницької міської ради»

РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ОСОБЛИВОЇ УВАГИ

Анотація: *У статті розглянуто особливості роботи з дітьми, які потребують додаткової уваги та підтримки. Охарактеризовано різні категорії дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП), внутрішньо*

переміщених дітей, дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Розглянуто сучасні підходи та методи роботи з дітьми, зокрема арт-терапію, альтернативну комунікацію та мнемотехніку. Окрему увагу приділено наступності між дошкільною освітою та початковою школою, оскільки узгоджена робота педагогів допомагає зробити перехід дитини до школи більш комфортним і поступовим. Також висвітлено питання професійного вигорання педагогів та визначено основні способи його попередження під час роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Ключові слова: *особливі освітні потреби, інклюзивний простір, наступність, перспективність, адаптаційний період, готовність до школи.*

Сучасна українська освіта поступово переходить від розуміння інклюзії як окремого напряму роботи з дітьми з особливими освітніми потребами до створення цілісного освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість навчатися, розвиватися та бути повноцінним учасником освітнього процесу. Згідно з філософією Нової української школи (НУШ), ключовим завданням держави та педагогічної спільноти є побудова безбар'єрного, безпечного та інклюзивного простору. Поняття «діти, які потребують особливої уваги» сьогодні вийшло далеко за межі суто медичного чи дефектологічного дискурсу. Сучасні соціокультурні виклики, зумовлені військовими діями, міграційними процесами та соціально-економічною нестабільністю, спричинили стрімке зростання кількості дітей, що демонструють ознаки психоемоційної вразливості, дезадаптації або специфічних розладів розвитку.

Для ефективної практичної діяльності вчителю чи вихователю недостатньо володіти лише класичним дидактичним інструментарієм. Сучасний фахівець має розуміти психологію травми й уміти вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії. Метою цієї статті є аналіз теоретичних засад та практичних методів роботи з різними категоріями дітей, які потребують особливої уваги, з урахуванням специфіки їхнього психолого-педагогічного супроводу на етапі переходу від дошкілля до початкової школи.

Для побудови дієвої системи супроводу необхідно чітко визначити групу дітей, які потребують особливої уваги з боку педагогів, психологів та соціальних працівників. На основі сучасних досліджень у сфері вікової та педагогічної психології цю категорію доцільно розділити на такі підкатегорії [8, с. 112]:

1. Діти з емоційно-вольовими та ментальними порушеннями (категорія ООП). Сюди належать особи з розладами аутистичного спектра (РАС), синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ), затримкою психічного розвитку (ЗПР) та сенсорними порушеннями.
2. Діти з досвідом психічної травми (ВПО та діти із зон збройних конфліктів). Вони мають специфічний емоційний фон, що характеризується підвищеною тривожністю, спалахами агресії, страхами або депресивними станами.
3. Діти, які перебувають у складних життєвих обставинах (СЖО). Вихованці з функціонально неспроможних родин, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, які мають хронічний дефіцит безпеки й емоційної підтримки.

Основою роботи з такими дітьми є гуманістичний підхід, який передбачає сприйняття особливостей розвитку не як недоліків чи проблем, а як індивідуальних особливостей кожної людини [3, с. 54].

Практичний арсенал сучасного педагога, який працює з вразливими категоріями дітей, має бути гнучким, варіативним та науково обґрунтованим. Досвід реалізації інклюзивних практик доводить високу ефективність наступних методів [5, с. 24]:

1. Арт-терапевтичні та нейропсихологічні технології

Арт-терапія (малювання пальцями, ізотерапія, ліплення, кінетичний пісок) є незамінним засобом у роботі з дітьми, які пережили психотравмуючі події або мають

мовленнєві порушення. Як зазначають дослідники, діти часто стикаються з емоційною алекситимією — нездатністю вербалізувати свій біль чи страх. Робота з пластичними матеріалами активізує тактильні рецептори, стимулює соматосенсорну кору головного мозку та запускає природні процеси саморегуляції. Наприклад, за допомогою техніки «пластиліноrрафії» дитина отримує можливість безпечно виразити свій гнів або тривогу через фізичне зусилля, трансформуючи внутрішній конфлікт у візуальний образ.

2. Технології візуальної підтримки та альтернативної комунікації

Для дітей з інтелектуальними порушеннями, синдромом Дауна або РАС традиційне звернене мовлення вчителя часто сприймається як суцільний інформаційний шум. Оскільки у цієї категорії вихованців домінує візуальний канал сприйняття, організація простору потребує жорсткої візуальної опори. Системи альтернативної комунікації (картки PECS) дозволяють немовленнєвій дитині задовольнити базові комунікативні потреби й висловити прохання, що суттєво знижує ризик виникнення деструктивної поведінки. Візуальні розклади завдань та використання таймерів допомагають структурувати час, мінімізуючи невизначеність, яка є головним джерелом дитячої тривоги.

3. Мнемотехніка та ейдетика в когнітивному розвитку

У дітей із затримкою психічного розвитку пам'ять зазвичай характеризується малим обсягом і нестійкістю, через що класичне механічне заучування є неефективним [6, с. 142]. Використання мнемотаблиць та асоціативних схем дозволяє кодувати складну абстрактну інформацію (літери, цифри, правила) у вигляді зрозумілих емоційно забарвлених піктограм. Це активізує образне мислення, стимулює міжпівкульну взаємодію та допомагає дитині легше засвоювати навчальний матеріал.

Не менш важливим є створення безбар’єрного освітнього середовища. Йдеться як про фізичну доступність (архітектурні умови, спеціальне обладнання), так і про психологічний клімат у колективі. Освітнє середовище має бути безпечним, підтримувальним і відкритим до різноманітності, що сприяє формуванню толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Суттєвою особливістю є використання адаптованих і сучасних педагогічних технологій. Зокрема, застосовуються інтерактивні методи навчання, ігрові технології, інформаційно-комунікаційні засоби, візуальна підтримка, альтернативна та додаткова комунікація. Це дозволяє зробити навчання більш доступним, зрозумілим і цікавим для дітей з різними потребами.

Успішна робота з дітьми, які потребують особливої уваги, не може відбуватися ізольовано в межах одного закладу. Перехід дитини із дитячого садка до початкової школи — це кризовий період, який вимагає чіткої реалізації принципу наступності та перспективності освіти. Наступність визначає діяльність школи, яка будується на здобутому дошкільником досвіді, тоді як перспективність орієнтує вихователя на формування базових складових готовності особистості до майбутнього шкільного життя, що закріплено у Базовому компоненті дошкільної освіти [1, с. 33].

Для вразливих дітей цей етап є найнебезпечнішим з погляду ризику втрати вже сформованих соціальних навичок. М'яка адаптація досягається через розробку так званого Транзитного плану дитини, який передається від команди супроводу дошкільного закладу до майбутнього вчителя першого класу. Цей документ містить інформацію про унікальні сенсорні тригери дитини, системи мотивації та алгоритми подолання поведінкових криз.

Варто зауважити, що готовність до школи не завжди корелює виключно з відвідуванням дитячого садка. У педагогічній практиці трапляються випадки, коли діти, які виховувалися виключно в родині, демонструють високий рівень соціалізації. Це доводить, що вирішальним фактором є не сама установа, а створення розвивального

безбар'єрного середовища та усвідомлене ставлення батьків до формування емоційного інтелекту дитини.

Практичний кейс: У моєму особистому досвіді роботи була учениця з особливими освітніми потребами, яка взагалі не відвідувала заклад дошкільної освіти через сімейні обставини. Попри побоювання колег щодо її потенційної дезадаптації, дівчинка з перших днів навчання продемонструвала достатній рівень комунікативної та емоційної готовності до школи. Батьки змогли самостійно компенсувати відсутність дитячого садка шляхом залучення дитини до різноманітних гуртків, активної взаємодії на дитячих майданчиках та системних домашніх занять. Цей кейс підтверджує думку О. В. Кононко про те, що якісна первинна соціалізація в родині є міцним фундаментом для подальшої шкільної інтеграції [4, с. 5].

У перші місяці навчання в першому класі НУШ вчитель має забезпечити плавний перехід від ігрової до навчальної діяльності, активно впроваджуючи рухливі дидактичні ігри та створюючи в класі «ресурсні куточки» для психологічного розвантаження дитини.

Ефективність будь-яких психолого-педагогічних методів суттєво знижується, якщо між закладом освіти та родиною дитини немає єдиної стратегії взаємодії. Батьки дітей, які потребують особливої уваги, нерідко перебувають у стані хронічного стресу чи травми. Фахівець має будувати комунікацію на засадах партнерства, відмовившись від менторського чи звинувачувального тону, фокусуючи увагу батьків на позитивній динаміці розвитку особистості.

Ефективною є також робота у співпраці з асистентом вчителя, психологом та батьками. Спільні зусилля педагогів і родини допомагають краще зрозуміти потреби дитини та знайти оптимальні шляхи її підтримки. Регулярне спілкування з батьками дозволяє узгодити вимоги та створити єдиний підхід до виховання і навчання.

Педагогічна та корекційна робота з дітьми, які потребують особливої уваги, вимагає відмови від застарілих дефектологічних підходів на користь філософії прийняття та всебічного розвитку особистості. Максимальне розкриття потенціалу вразливих категорій дітей можливе лише за умов побудови гнучких індивідуальних траєкторій, синергії родини й школи, а також забезпечення безбар'єрного транзиту між дошкільною та початковою ланками освіти. Важливою передумовою успішності цього процесу є системна співпраця педагогів та вихователів, які здійснюють супровід.

Варто підкреслити головне: ефективна робота з дітьми, які потребують особливої уваги – це насамперед процес глибокої гуманізації освіти, де ключовим завданням є розкриття внутрішнього потенціалу дитини, а не спроба штучно підлаштувати її під загальні шаблони.

Практичний досвід доводить, що готовність до навчання та успішна соціалізація є результатом комплексного впливу. Дитина може досягти високих результатів як завдяки системній підготовці у закладі дошкільної освіти, так і через альтернативні шляхи розвитку в родині, як показав наведений нами приклад. Головне — забезпечити плавний, безбар'єрний перехід між дитячим садком і початковою школою, оскільки саме цей етап є вирішальним для збереження психоемоційного здоров'я першокласника. Застосування гнучких інструментів, таких як Транзитні плани, арт-терапія та візуальна підтримка, дозволяє мінімізувати ризики дезадаптації.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) / наук. кер. О. М. Топузов. Київ, 2021. 38 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: rada.gov.ua
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від теорії до практики : монографія. Київ : Атопол, 2019. 312 с.

4. Кононко О. В. Стратегія наступності дошкільної та початкової ланок освіти в контексті гуманістичної парадигми. *Дошкільне виховання*. 2020. № 2. С. 3–9.
5. Сак Т. В. Індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 4. С. 23–29.
6. Синьов В. М., Матвєєва М. П. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2021. 240 с.
7. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. - Київ, 2017. 448 с.

Клепацька Ірина,
вихователь ЗДО «Берізка»
Городоцької міської ради
Хмельницької області

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація
У статті досліджено проблему стресостійкості педагога як одного з ключових чинників забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища. Розкрито сутність понять «стресостійкість», «психологічна безпека освітнього середовища», визначено взаємозв'язок між емоційним благополуччям педагога та якістю освітнього процесу. Проаналізовано сучасні наукові підходи до формування професійної стресостійкості педагогічних працівників в умовах соціальних трансформацій, цифровізації освіти та воєнного стану в Україні. Обґрунтовано, що розвиток навичок саморегуляції, емоційної компетентності, професійної резильєнтності та психологічної підтримки педагогів сприяє створенню психологічно комфортного й безпечного освітнього середовища.
Ключові слова: *стресостійкість, педагог, психологічна безпека, освітнє середовище, професійна діяльність, емоційна компетентність, резильєнтність, психологічне благополуччя.*

Сучасний освітній простір України функціонує в умовах постійних суспільних змін, цифрової трансформації, реформування системи освіти та викликів, пов'язаних із воєнним станом. Такі умови значно підвищують рівень психологічного навантаження на педагогічних працівників, які мають не лише забезпечувати якість освітнього процесу, а й підтримувати емоційне благополуччя дітей, батьків і колег. Саме тому проблема розвитку стресостійкості педагога набуває особливої актуальності та стає одним із пріоритетних напрямів сучасних психолого-педагогічних досліджень [1].

Професійна діяльність педагога належить до видів діяльності з високим рівнем психоемоційного навантаження. Щоденна взаємодія з учасниками освітнього процесу, необхідність швидкого прийняття рішень, відповідальність за результати навчання й виховання, а також постійна адаптація до нових умов професійної діяльності потребують сформованої здатності ефективно долати стресові ситуації без втрати професійної продуктивності.

Наукові дослідження свідчать, що рівень психологічного благополуччя педагога безпосередньо впливає на психологічний клімат у колективі, рівень довіри між

учасниками освітнього процесу, мотивацію здобувачів освіти та загальну безпечність освітнього середовища. У зв'язку з цим розвиток стресостійкості сьогодні розглядається не лише як особистісна характеристика педагога, а і як одна з умов забезпечення якісної освіти [2].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів підтримки педагогів, розвитку їхніх внутрішніх ресурсів та формування психологічно безпечного освітнього середовища, яке сприятиме гармонійному розвитку всіх учасників освітнього процесу.

У сучасній психологічній науці стресостійкість розглядається як інтегральна властивість особистості, що забезпечує здатність ефективно адаптуватися до складних життєвих обставин, зберігати психічну рівновагу, професійну ефективність і конструктивно діяти в умовах підвищеного емоційного навантаження.

На думку українських науковців, стресостійкість охоплює когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційний компоненти. Вона формується під впливом особистісних якостей, професійного досвіду, рівня розвитку емоційного інтелекту, соціальної підтримки та умов професійної діяльності. Особливого значення набуває поняття резильєнтності, яке визначають як здатність людини відновлювати психологічну рівновагу після впливу несприятливих обставин та використовувати кризові ситуації як ресурс особистісного розвитку [3].

У педагогічній діяльності стресостійкість проявляється через здатність вихователя контролювати власний емоційний стан, підтримувати доброзичливу атмосферу взаємодії, конструктивно вирішувати конфлікти, швидко адаптуватися до змін та ефективно виконувати професійні обов'язки навіть за умов високого рівня невизначеності. Недостатній рівень сформованості цієї якості може призводити до професійного вигорання, емоційного виснаження, зниження якості освітнього процесу та погіршення психологічного клімату в колективі [4].

Важливим чинником розвитку стресостійкості є сформованість навичок саморегуляції. До них належать уміння усвідомлювати власні емоції, керувати ними, підтримувати внутрішню мотивацію, використовувати конструктивні копінг-стратегії та своєчасно відновлювати психоемоційні ресурси. Саме ці компетентності сьогодні дедалі частіше включаються до програм професійного розвитку педагогічних працівників [3].

Психологічно безпечне освітнє середовище є одним із ключових компонентів сучасної системи освіти, оскільки забезпечує умови для гармонійного розвитку особистості, збереження психічного здоров'я та ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. У сучасних умовах воєнного стану, соціальної нестабільності та постійних змін, питання психологічної безпеки набуває особливого значення. Практичні рекомендації НАПН України підкреслюють, що безпечне освітнє середовище передбачає не лише фізичну захищеність, а й психологічний комфорт, довіру, взаємоповагу, підтримку та можливість відкритої комунікації між усіма учасниками освітнього процесу [5].

Відповідно до сучасних наукових підходів, психологічна безпека освітнього середовища формується завдяки взаємодії кількох складових: психологічної компетентності педагогів, сприятливого соціально-психологічного клімату, ефективної управлінської підтримки, системи психолого-педагогічного супроводу та розвитку культури взаємоповаги. Особливу роль у цьому процесі відіграє педагог, який щодня створює атмосферу довіри, підтримки та емоційної стабільності в колективі [6].

Стресостійкий педагог здатний підтримувати конструктивне спілкування навіть у кризових ситуаціях, регулювати власні емоційні реакції, запобігати виникненню конфліктів та забезпечувати позитивний психологічний клімат. Саме його емоційний стан значною мірою визначає рівень психологічного комфорту дітей. Дошкільнята швидко реагують на прояви тривоги, емоційного виснаження або напруження

дорослого, тому здатність педагога до саморегуляції є важливою професійною компетентністю [3].

Дослідження останніх років засвідчують, що в умовах війни суттєво зростає потреба у психологічній підтримці педагогів. Освітяни працюють у ситуації постійної невизначеності, повітряних тривог, змішаних форматів навчання та необхідності надавати психоемоційну підтримку дітям і батькам. За цих умов розвиток стресостійкості педагогічних працівників стає не лише індивідуальним ресурсом, а й стратегічною умовою забезпечення стійкості всієї освітньої системи.

Формування стресостійкості є безперервним процесом професійного розвитку, який потребує комплексного підходу. Науковці наголошують, що найбільш ефективними є заходи, які поєднують індивідуальну роботу педагога із системною підтримкою з боку адміністрації закладу освіти та психологічної служби [7].

До основних напрямів розвитку стресостійкості педагогів належать:

- розвиток навичок емоційної саморегуляції;
- формування емоційного інтелекту;
- опанування конструктивних копінг-стратегій;
- розвиток професійної резильєнтності;
- профілактика професійного вигорання;
- створення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі;
- організація системи психологічної підтримки та супервізії.

Особливу увагу сучасні дослідники приділяють розвитку резильєнтності — здатності людини не лише адаптуватися до складних життєвих обставин, а й використовувати кризові ситуації як ресурс особистісного та професійного розвитку. Для педагога резильєнтність проявляється у здатності підтримувати професійну мотивацію, ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, швидко відновлювати внутрішні ресурси після стресових ситуацій та зберігати позитивне ставлення до професії [3].

Важливим напрямом є також розвиток навичок усвідомленості, технік психологічного розвантаження, дихальних вправ, релаксації, тайм-менеджменту та раціонального планування професійної діяльності. Їх систематичне використання сприяє зменшенню рівня тривожності, покращенню емоційного самопочуття, підвищенню працездатності та профілактиці професійного вигорання [8].

Не менш важливою є роль керівника закладу освіти, який має створювати умови для професійної підтримки педагогів, організовувати програми психологічного супроводу, тренінги зі стресостійкості, заходи командної взаємодії та взаємопідтримки. Такий підхід сприяє формуванню культури психологічної безпеки та зміцненню професійного благополуччя педагогічного колективу [7].

Проведений аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що стресостійкість педагога є однією з ключових професійних компетентностей, від рівня сформованості якої залежить ефективність освітнього процесу, психологічне благополуччя учасників освітнього процесу та якість освітнього середовища загалом. У сучасних умовах соціальних змін, цифровізації освіти та воєнного стану професійна діяльність педагога супроводжується значним психоемоційним навантаженням, що потребує розвитку здатності до саморегуляції, емоційної стабільності, адаптивності та конструктивного подолання стресових ситуацій.

Встановлено, що психологічно безпечне освітнє середовище формується за умови поєднання кількох взаємопов'язаних чинників: сприятливого соціально-психологічного клімату, партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, психологічної підтримки педагогів, розвитку професійної резильєнтності та впровадження здоров'язбережувальних технологій. Саме педагог, який володіє високим рівнем стресостійкості, здатний підтримувати атмосферу довіри,

взаємоповаги, емоційної стабільності та психологічного комфорту, що позитивно впливає на навчальну мотивацію, розвиток особистості здобувачів освіти та загальний психологічний клімат закладу освіти.

Особливої актуальності проблема набуває в умовах війни, коли педагог виконує не лише освітню, а й важливу психолого-підтримувальну функцію. Саме тому система післядипломної педагогічної освіти, адміністрації закладів освіти та психологічні служби мають приділяти особливу увагу розвитку професійної стресостійкості педагогів через організацію тренінгів, програм психологічного супроводу, супервізії, розвитку емоційного інтелекту та навичок саморегуляції.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є розроблення та експериментальна перевірка комплексних програм розвитку стресостійкості педагогічних працівників різних рівнів освіти, а також оцінювання їх ефективності щодо забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища.

Список використаних джерел.

1. Богданов С.О., Гірник А.М., Залеська О.В., Іванюк І.В. , Соловйова В.В., Чернобровкіна В.А., Чернобровкін В.М., Клюзко, К.Є. (2021) *Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах* . Пульсари, м. Київ, Україна.
2. Данко, А. (2023) *Емоційний менеджмент та резильєнс як інструмент створення психологічного комфортного освітнього простору* Педагогічний альманах (54). стор. 144-150.
3. Байдик Віта Володимирівна, Гопкало Юлія Петрівна, Корнієнко Ігор Олексійович, Лунченко Надія Вікторівна, Луценко, Ю.А., Мороз Р.А., Саврасов М.В. (2024) *Психологічна безпека освітнього середовища методи, технології, шляхи формування: практичний посібник* . УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, м. Київ, Україна.
4. Братко М. та Романова, А. (2025) «Модель управління психологічною безпекою та стійкістю в навчальних закладах під час війни», *Наукові записки університету* , (6 (108), с. 43–56.
5. Михайліченко М.В. (2026) *Система форм і методів управління соціально-психологічною підтримкою педагогічних працівників у безпечному освітньому середовищі* Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія, 2 (37(76)). стор. 57-63.

Ковальчук Ольга,
соціальний педагог ЗДО № 9
«Пролісок» міста Нетішина
Хмельницької області

ПІСОЧНА ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ

Анотація. *У статті розкрито сутність поняття «тривожність», а також проаналізовано основні чинники виникнення даного явища, особливості його протікання, охарактеризовано особливості прояву поведінки дітей з тривожністю.*

Проведено аналіз та дослідження ефективності застосування пісочної терапії у роботі з тривожністю у дітей дошкільного віку. Визначено, що дошкільний вік є особливо важливим етапом у психічному розвитку дитини. Саме в цей період діти найбільш чутливі до змін у середовищі, а отже – і вразливі до емоційного напруження, тривожності. Зазначено, що пісочна терапія є способом взаємодії

дитини з навколишнім світом та самою собою, а також ефективним методом зменшення внутрішнього напруження. Висвітлено концептуальні основи пісочної терапії, її місце серед арттерапевтичних підходів, механізми впливу на психіку дитини – сенсомоторну регуляцію, символізацію переживань, відновлення контролю та формування самоефективності. Проаналізовано її значення у зниженні тривожності, подоланні емоційно-поведінкових порушень.

Ключові слова: *пісочна терапія, арт терапія, тривожність, терапевтичний ефект, емоційна сфера,психоемоційний стан, діти дошкільного віку.*

Вступ. Сучасні реалії в Україні – тривалий воєнний конфлікт, внутрішнє переміщення населення, розрив соціальних зв'язків, втрати та постійна загроза життю – формують вкрай травматичне середовище для психіки дитини. Психологічний словник розглядає травматизацію як процес «різноманітних ушкоджень психіки, які порушують її нормальний стан, породжують психічний дискомфорт і є причиною виникнення неврозів та інших захворювань, які сильно впливають на психіку, діяльність психіки і поведінку особистості» [4, с. 640].

Діти належать до найбільш уразливих груп, адже механізми саморегуляції у них ще не сформовані, а емоційний світ потребує постійної, чутливої підтримки. За таких умов зростає суспільний запит на психотерапевтичні підходи, які не лише дають змогу діагностувати психоемоційний стан, а й ефективно його коригувати.

На думку численних дослідників, в житті дітей складності зустрічаються не рідше, ніж у дорослих, а, можливо, навіть частіше. Негативні емоції, які при цьому виникають, є важливим індикатором в виникненні психологічної травми.

Дитяча психіка ще не розвинула такі захисні механізми, як у дорослих. Діти не здатні самостійно подолати психотравму, яка виникає внаслідок стресової реакції, тому в більшості випадків це призводить до серйозних психічних порушень.

У дітей дошкільного віку тривожність є результатом фрустрації потреби в захищеності з боку рідних і розкриває собою функцію порушення стосунків з близькими дорослими. Дитина, для якої характерним є високий рівень тривожності, дуже часто проявляє неспокій, велику кількістю страхів у ситуаціях, коли їй нічого не загрожує. Така дитина може бути залежною від оцінок, похвали, схвалення дій дорослими [3].

Тривожність розглядається як індивідуально-психологічна характеристика особистості, що проявляється у підвищеній чутливості до ситуацій невизначеності та тенденції до переживання тривоги в очікуванні можливих несприятливих подій. Поділяємо позицію С. Томчук і М. Томчук, які визначають тривожність як властивість особистості, що виражається в постійній схильності відчувати занепокоєння навіть у тих життєвих обставинах, які об'єктивно не містять загрозливих чинників [7, с. 26].

Тривожність, як усякий реальний прояв емоційної сфери, включає в себе єдність афективного й інтелектуального, переживання та пізнання. Вона зумовлює хід діяльності індивіда і в той же час сама спричинена діяльністю. Тривога як емоція зумовлює переважно динамічну сторону діяльності. При цьому така характеристика тривожності невідривна від її змісту, від змістовного ставлення індивіда до того об'єкта, на який спрямована діяльність. Динамічне значення тривоги як емоційного процесу є подвійним: тривога може підвищувати тонус, енергію психічної діяльності і може знижувати, гальмувати її [6]. За твердженням Т. Щербакової, тривожність – це емоційне утворення, що характеризується підвищеним рівнем занепокоєння, страху або напруження, яке не завжди має конкретний об'єкт [9, с. 21].

У дошкільному віці тривожність може носити ситуативний або стійкий характер, залежно від джерела переживань.

Розмежовуючи поняття «тривога» і «тривожність», варто підкреслити, що тривога – це суб'єктивне переживання емоційного дискомфорту, яке виникає у

ситуаціях невизначеності, потенційної загрози чи небезпеки, і супроводжується очікуванням невдачі, особливо в контексті соціальної взаємодії або можливого несприятливого розвитку подій.

Одним із дієвих засобів роботи з тривожністю у дітей дошкільного віку виступає пісочна терапія, теорія якої вперше була сформульована швейцарським психоаналітиком Карлом Густавом Юнгом. Центральне уявлення про можливості пісочної терапії сформульоване так: «Взаємодія з піском надає клієнту нагоду позбутися від психологічних травм за допомогою перенесення зовні, на площину пісочниці, фантазій і формування відчуття зв'язку і контролю над своїми внутрішніми мотивами. Встановлення зв'язку з несвідомими мотивами, особливо з архетипом самозвеличення, та їхнє вираження в символічній формі значною мірою полегшують здорове функціонування психіки».

Слід підкреслити, що цей метод не є заміною іншим психотерапевтичним підходам, але може бути ефективною частиною комплексної терапії. Дора Калф вважала основним принципом пісочної терапії створення вільного та захищеного простору, де людина має можливість виражати, досліджувати свій внутрішній світ, перетворюючи власний досвід і переживання на образи, які можна побачити та відчути.

Практика свідчить про її результативність у роботі з дітьми, які пережили травматичні події, втрату, ізоляцію чи відчуття небезпеки [1; 2].

Як різновид арт терапії, пісочна терапія спирається на природний потенціал здоров’я й сили кожної дитини, акцентуючи прийняття, спонтанність і творче опрацювання емоційних станів [2].

Основна частина. Дуже непросто розібратися у собі самому, а тим більше відчути «трепет» душі іншого. звичайно, мова дає нам можливість розуміти один одного, але мова бажань і почуттів іншої людини часто є для нас незрозумілою. як же ж бути маленькій дитині, незначний словниковий запас якої не дає їй можливості розповісти дорослому про свої переживання? Як їй реалізувати свої творчі потенціали, відкрити перед нами таємниці своєї душі? Психологи скажуть, що найголовніше – спроектувати свій внутрішній світ назовні. наприклад, можна намалювати свій стан. Але маленькі діти ще погано малюють. Буває, що дитина засмучується і плаче від того, що не змогла висловити те, що хотіла. але в іграх з піском все стає можливим. Обігруючи хвилюючі ситуації за допомогою маленьких фігурок, створюючи картину з піску, дитина звільняється від напруги і несвідомо знаходить для себе ті відповіді, які їй було складно отримати від дорослих. а ми, в свою чергу, отримуємо унікальну можливість реально побачити внутрішній світ дитини в даний момент – ландшафт її душі.

Виявляється, що, будуючи картину з піску, дитина переносить на пісочний «лист» ландшафт внутрішнього світу. Розігруючи на піску різноманітні казкові сюжети, маленька людина набуває безцінного досвіду безлічі життєвих ситуацій (адже в справжній казці все закінчується добре!). Цей досвід у вигляді «концентрату» потрапляє в несвідоме (поки глибинний сенс відіграного на піску може не усвідомлюватись). Деякий час дитина активно асимілює новий матеріал в наявну систему світосприйняття. І настає момент, коли ми можемо помітити в поведінці дитини певні зміни. Це дивно, але вона починає застосовувати в реальності свій «пісочний» досвід. Таким чином спочатку внутрішня реальність переноситься зовні – на пісочний «лист», потім досвід пісочної казки переноситься назад у внутрішній світ, де переробляється несвідомим і вже у вигляді деяких моделей переноситься на реальну поведінку дитини.

Пісочна терапія: допомагає виразити ті думки і переживання, які складно сформулювати словами; звільняє творчий потенціал, внутрішні сили для розв’язання важкої ситуації; актуалізує спогади, повертає до минулого досвіду з метою повторного

переживання і звільнення; дає можливість спробувати нові способи побудови відносин і вирішення конфліктів.

Пісочна терапія (sandplay therapy) розглядається як не директивний арт терапевтичний підхід, у якому дитина в спеціально організованому «пісочному світі» (лоток із сухим/вологим піском та добір мініатюр) створює композиції, що символічно репрезентують її внутрішній досвід; за потреби цей досвід вербалізується у формі короткої оповіді чи «казки про сцену». Метод спирається на принципи безпеки, прийняття й автономії вибору (сюжету, фігурок, темпу), поєднуючи тактильну сенсомоторну регуляцію з візуальносимволічним моделюванням переживань [2; 5].

Пісочна терапія є способом взаємодії дитини з навколишнім світом та самою собою, а також ефективним методом зменшення внутрішнього напруження. В пісочниці дитина відтворює моменти свого реального життя або те, чого прагне. Створюючи сюжет на піску, вона зображує свою власну картину життя, маючи змогу поглянути на неї з боку. Це дозволяє дитині побачити ситуацію по іншому, що допомагає їй перестати боятися.

Як різновид арт терапії, пісочна терапія спирається на природний потенціал здоров'я й сили кожної дитини, акцентуючи прийняття, спонтанність і творче опрацювання емоційних станів. У процесі гри з піском активізуються самозцілювальні ресурси психіки; пісок «абсорбує» напруження, сприяє стабілізації емоцій та гармонізації загального психоемоційного стану.

Пісочна терапія допомагає дітям з психологічними травмами через такі аспекти:

– створення безпечного середовища для вираження почуттів і думок, зменшення тривожності, що виникає під час маніпулювання піском, та розвиток самосприйняття. Діти отримують можливість створювати сцени та образи, що відображають їхній досвід і переживання, і краще розуміють свої емоції та реакції на події травми;

– розвиток самосприйняття. Пісочна терапія сприяє тому, що діти краще усвідомлювали свої почуття, реакції на травматичні події та загалом самих себе. Вони отримують можливість створювати сцени та образи, які відображають їхній досвід, переживання;

– вираження, обробка травматичних переживань. Використовуючи пісок та фігурки, діти можуть відтворювати і переживати травматичні ситуації в безпечному та контрольованому середовищі;

– спостереження. Педагог уважно стежить за тим, як дитина взаємодіє з піском та іграшками, аналізуючи її творчі роботи, щоб глибше зрозуміти потреби, проблеми.

– рефлексія та діалог. Педагог підтримує дитину в обговоренні того, що вона створила в піску, допомагаючи їй розібратися в своїх почуттях та думках, а також розвивати здатність адаптуватися до стресових ситуацій. Після того, як дитина висловлює свої переживання, педагог сприяє пошуку шляхів подолання травми та покращення психологічного стану.

Психотерапевтичні ігри у пісочниці допомагають:

- Формуванню цілісного, сильного і здорового «Я» дитини, забезпеченню рівноваги між внутрішнім світом переживань і внутрішніх потреб і зовнішнім соціальним світом;
- Позбутися психологічних травм;
- Пісочниця є контейнером, який покликаний вміщувати і витримувати усі негативні і позитивні переживання дитини;
- Пісок і вода, виступаючи важливими носіями сенсорних вражень, відчуттів й емоційно-позитивних переживань, здійснюють заспокійливий вплив, дають емоційну розрядку та й одночасно допомагають стимулювати поведінкову активність, спонукають дитину до гри;

- Через програвання своїх фантазій, страхів, бажань у безпечних умовах піскової терапії дитина (в тому числі і дорослий) набуває можливості контролю за своїми внутрішніми переживаннями;
- Гармонізувати загальний психоемоційний стан, знизити тривожність;
- Виробити у дитини відчуття структурованості, чіткості, знання межі і границі (особливо важливо для гіперактивних дітей)Психологічний вплив пісочної терапії реалізується через кілька взаємопов'язаних механізмів.

По-перше, тактильна взаємодія з піском, ритмічні рухи рук, згладжування поверхні забезпечують сенсомоторну регуляцію та зниження фізіологічного збудження, що особливо помітно за підвищеної тривожності чи гіперактивності; у скутих дітей частіше спостерігається розслаблення.

По-друге, створення сцен із фігурок дає змогу символічно «винести назовні» складні переживання (образи небезпеки, втрати, агресора/жертви), опрацьовуючи їх опосередковано та у власному темпі. По-третє, подальша коротка розповідь про створену сцену допомагає впорядкувати досвід, поєднати емоційні й когнітивні елементи та поступово інтегрувати пережите. Додатково важливим є переживання контролю над простором пісочниці: можливість обирати, змінювати й «переписувати фінал» посилює відчуття майстерності та самоефективності, що критично важливо після травматичних подій [2].

Процес піскової терапії починається тоді, коли в результаті творчого імпульсу безсвідоме людини активізується і на поверхні пісочниці людина створює певний образ.

Кожного разу при контакті з піском відбувається своєрідне занурення у безсвідоме. Створення пісочної композиції відображає зміст психічного життя людини. Кожна пісочна картинка (від заняття до заняття) фіксує той чи інший стан психіки, той чи інший аспект внутрішнього світу клієнта.

Маргарет Ловенфельд (одна з "піонерів" піскової терапії) піскову психотерапію розглядала як символічну гру, що створює комунікацію між свідомим і несвідомим. Покращення функціонального стану емоційної та особистісної сфер людини відбувається саме за рахунок встановлення зв'язку між свідомим і безсвідомим у символічній формі, що дозволяє торкнутися найглибших переживань.

Ефективність описаних механізмів підтверджується практикою: заняття гра з піском виявляється дієвим засобом корекції емоційно-поведінкових порушень невротичного спектра. Взаємодія з матеріалом допомагає врівноважувати гіперактивність, знімати скутість, знижувати рівень тривожності, а також підсилює соціальну взаємодію та комунікацію [5]. Для дітей, яким складно вербалізувати емоції, символічні ролі та сюжети стають безпечним каналом вираження: діти з високою тривожністю чи заниженою самооцінкою охоче «перекладають» почуття на фігурки, а за агресивної поведінки нерідко актуалізуються образи «агресора» та «жертви», що відкриває можливості для трансформації конфліктного досвіду. Ефективним є застосування й у випадках дитячого горя, утрати або розлуки з близькими [4].

Дитина в процесі пісочної гри виражає свої найглибші емоційні переживання, звільняється від страхів і пережите не розвивається в психічну травму. Граючи з піском, дитина самоствердується. Використовуючи іграшки, вона виражає все те, що їй важко виразити в словах. Кожна вибрана іграшка втілює який-небудь персонаж, який взаємодіє з іншими героями. Дошкільник сам придумує, про що вони говорять або що роблять. У всіх випадках маля відчуває себе господарем свого маленького світу. Те, що раніше таїлося в глибині дитячої душі, виходить на поверхню пісочниці; персонажі гри приходять в рухи, виражаючи найбільш актуальні для дитини відчуття і думки. Весь нехитрий матеріал допомагає дітям будувати свій власний світ і обігравати в нім різні внутрішні проблеми. Гра в пісок дає засоби для вирішення конфліктів і передачі відчуттів. Вибрані іграшки, допомагають дитині самовиразитися: у вільній грі вона

може виразити те, що їй хочеться зробити, те, що вона не може пояснити словами, розповісти або малюку важко виразити свої емоції, страхи, переживання.

На думку Юнга, процес гри в пісок вивільняє заблоковану енергію і активізує можливості самозцілення, закладені в людській психіці. Використання даного ігрового методу, сприяє поліпшенню психологічного і емоційного благополуччя дітей, на цьому фоні - стабілізація соматичного здоров'я, що сприяє зниженню захворюваності дітей.

Споріднена, але відмінна за акцентом практика – малювання на піску (у тому числі кольоровому) – сприяє розвитку дрібної моторики, координації рухів, уваги й мовлення; для дітей, які ще не готові повноцінно вербалізувати емоції, колір, форма та ритм рухів виступають каналами самовираження, що додатково знижує страхи й тривожність і підсилює впевненість у собі [8]. П

ісочна терапія є особливо корисною для дітей, які мають труднощі у вираженні своїх емоцій словами. Вона також стимулює розвиток креативності, самовиразу та взаємодії з іншими.

Висновки. Таким чином, пісочна терапія постає як доказово обґрунтований, травмаінформований метод, що поєднує ігрову форму з глибокими механізмами психоемоційної стабілізації. Нами з'ясовано, що пісочна терапія завдяки різноманіттю можливих видів ігор та позитивному відношенню дітей до природніх ігрових матеріалів, один з найдієвіших методів у подоланні тривожності у дітей дошкільного віку. Пісочна терапія – це адекватний метод допомоги дитині, що пережила психічну травму. Цей метод допомагає вивільнити й усвідомити сильні емоції, пов'язані з травмуючими подіями, переосмислити ці події та створити нові життєві стратегії, що сприяють посттравматичному розвитку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Атаманчук Н. Пісочна терапія у роботі з психологічно травмованими дітьми. Психологія і соціальна робота у XXI столітті: зб. наук. Матеріалів І Міжнарод. наук.-практ. форуму (1-3 листопада 2023 р., м. Полтава). Полтава, 2023. С. 147–152.
2. Зінченко, Н. Пісочна терапія (сендплей) у роботі з дітьми та підлітками: обґрунтування методу, сфери застосування і докази ефективності. Український психоаналітичний журнал. 2024. 2(3). С. 76–89.
3. Кісарчук. З. Г. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник. Київ: ТОВ «Видавництво «Логос»», 2015. 207 с.
4. Кравцова С., Олійникова Н., Остапенко Г., Рябикіна А. Психологічна корекція, розвиток дошкільників засобами пісочної анімації та пласотерапії. Чарівний світ піску. Намисто досвіду. 2017. С. 6.
5. Мулявіна Є., Галій А. Значення пісочної терапії в психокорекційній роботі. Природнича наука й освіта: сучасний стан і перспективи розвитку: матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 20-22 верес. 2019 р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. Т. Маркіної, А. Чаплигіної, Т.Комісової. Харків : ХНПУ, 2019. С. 147–149.
6. Сиротич Н. Диво твоїми руками. Посібник для вихователів та катехитів. Львів: Свічадо, 2009. 64 с.
7. Томчук С., Томчук М. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.
8. Чекстере О. Піскова анімація в закладі дошкільної освіти : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 40 с.
9. Щербакова Т. Зняття тривожності і страхів у дошкільників. Психолог. 2020. № 16. С. 21–27.

Кузьмінчук Наталія,
вихователь
ЗДО №6 «Веселка»
м. Нетішина
Хмельницької області

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ В УКРАЇНІ

Анотація. *У статті розглядається роль казкотерапії як ефективного методу підтримки психоемоційного стану в умовах війни. Описано як казка допомагає дітям вивільнятися та переживати свої емоції, знижувати рівень стресу і тривожності. Казкотерапія допомагає дітям позбутися комплексів, знайти вихід зі скрутного становища, не втрачати силу духу і віру в добро, адже у казці зло завжди зазнає поразки. Казки викликають інтенсивну емоційну реакцію. Завдяки казкотерапії дитина зможе подолати складні психоемоційні стани та переживання процесу спостерігання за бойовими діями, вимушеної втечі з дому, адаптації до нового місця проживання. Надано алгоритм створення терапевтичної казки, завдяки якому фахівці самі зможуть складати терапевтичні казки і надавати допомогу дітям. Інформаційний матеріал допоможе дорослим знайти під час спілкування з дитиною потрібні слова, щоб описати її почуття, пояснити деякі складні речі, і, найголовніше, відновити сили і ресурси для подальшого відчуття спокою, стабільності та радості.*

Ключові слова: *казкотерапія, психоемоційний стан, терапевтичний ефект, тривожність, страх, стрес.*

Вступ. В умовах воєнного часу члени кожної родини потерпають від значної кількості стресорів, що негативно впливає на їх емоційне здоров'я. Ні для кого не секрет, що під час війни найбільше страждають діти. Їм важко зрозуміти, чому все так різко змінилося: у містах гудуть сирени, а замість затишної домівки, вони більшість часу проводять в укриттях. Багато дітей зазнали що таке втрата близьких, були травмовані морально, фізично.

Завдяки комунікації в вигляді казки, ми можемо більше дізнатись про дитячі страхи та потреби. Значення казок у вихованні дітей важко переоцінити. Накопичуючи у собі мудрість колишніх поколінь, вони мають справді чарівну силу: навчальну, розвивальну, творчу, а зараз і лікувальну. Варто відзначити, що казки впливають на формування мислення дитини, на її поведінку протягом усього дитинства з перших днів життя. Казка також може заспокоїти, зняти напругу,надає змогу пережити емоції, викликатидовіру. Залучайте дитину до створення казки — це допоможе помітити важливі моменти, що турбують дитину, і разом знайти рішення.

Такі науковці, як Л. Брусилівський, М. Бурхливо, І. Вольперт, М. Говоров, І. Грінова, А. Захаров, А. Міллер, С. Мурашевскій, К. Некрасова, Е. Пай, С. Петрушин, С. Шушарджан та ін. займалися вивченням застосування арттерапії в роботі з дітьми, які мають посттравматичний розлад. Українські і зарубіжні дослідники Е. Берн, І. Вачков, А. Гнезділов, Т. Грабенко, М. Еріксон, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Кудзілов, Е. Петрова наголошували на необхідності застосування методу казкотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку [1].

Основна частина. Сучасне життя супроводжується високим рівнем стресу та емоційної напруги, що впливає на розвиток дітей дошкільного віку. Стрімкий темп

життя, часті зміни оточення, інформаційне перевантаження, а також соціальні та економічні виклики створюють додатковий тиск на дитину та її родину. Непередбачуваність подій та недостатня стабільність можуть стати причиною підвищеної тривожності, емоційної нестабільності та труднощів у поведінці.

Останні події, які відбулися в Україні, викликали багато негативних емоцій, а саме: злість, страх, тривогу, занепокоєність і розгубленість. Під час війни діти, як і дорослі, можуть не раз ставати жертвами різних жахливих подій, що травмують психіку: вони є свідками артилерійських обстрілів та стрілянини, бачать руйнування рідного міста, села або навіть власних домівок, дізнаються про поранених чи померлих, катування та вбивства, масову загибель людей. Інколи зазнають тяжких втрат: поранення, смерть членів їхньої родини та близьких друзів. Діти, які живуть у зруйнованих районах внаслідок воєнних дій, ризикують пережити низку загроз для власного розвитку і благополуччя.

Події, які можуть спричинити психологічне травмування, – це події, які дитина сприймає як загрозу своєму життю, життю близьких, або свідком яких вона стала. Йдеться про воєнні та кримінальні дії різного характеру (зґвалтування, катування, пограбування), лиха (хвороби, раптові втрати близьких) тощо.

Дитина або переживає ці події, або стає їхнім свідком. Тому можна сказати, що не лише страждають ті діти, які безпосередньо перебувають у вирі подій війни. Коли діти щось чують, бачать фото, відео, або про щось читають, то також стають свідками подій і можуть травмуватися.

Події, які спричиняють травму [6, с. 131]:

– раптові;

– сильні та інтенсивні (руйнівна сила);

– здаються безвихіддю (безпорадність, безсилля);

– тривалі (доводять до відчаю).

Те, як діти переживають травматичні події, як у них виражається затяжний стрес, здебільшого залежить від їх віку та розвитку. Діти, які переживають травматичні події, можуть відчувати безпорадність і невизначеність щодо постійної небезпеки: загальний страх, що виходить за межі травматичної події і впливає на інші аспекти життя [5, с. 49]. Їм може бути складно описати свої емоції та пояснити, що саме їх турбує. Таке почуття безпорадності і тривоги часто виражається у втраті набутих навичок психічного розвитку. Дітям, які переживають травматичні події, може бути складно засинати наодинці або розлучатися з батьками під час занять. Діти, які не боялися гратися надворі до травматичної події, не бажатимуть гратися без присутності члена сім'ї або дорослої людини. Часто діти втрачають здатність говорити або користуватися туалетом, уві сні частіше трапляються жахи. У багатьох випадках діти можуть гратися в небезпечні ігри або ігри, які вимагають менше уяви. Це може призвести до постійного прагнення бути сконцентрованим і намагання змінити результат травматичної події.

Одним із найсуттєвіших принципів у роботі з психічною травмою є надання дитині підтримки у пошуку втраченого або формуванні нового багажу ресурсів. За наявності достатньої кількості ресурсів та звернення дитини до їх цілющого потенціалу, наслідки багатьох травм можуть зникати самі по собі, без додаткових втручань [2, с. 38]. Робота над зціленням від психічної травми передбачає почергове переключення уваги з ресурсу на опрацювання травми. Її можна опрацьовувати лише маленькими порціями та за наявності для цього достатньої кількості ресурсів. Психотерапевтична робота з дитиною, яка пережила психотравматичні події, передбачає надання їй допомоги для відновлення відчуття безпеки, що значною мірою забезпечується відповідною побудовою психотерапевтичних стосунків, а також посилюється у зв'язку з можливостями, які отримує дитина в процесі створення за допомогою образотворчих матеріалів безпечного середовища.

Для підтримки дітей з психічною травмою в умовах війни важливо забезпечити їм безпеку, захист, стабільність та підтримку. Це може включати надання психологічної допомоги, соціальну підтримку, можливості для вираження своїх емоцій та досвіду, відновлення навчального процесу, створення безпечних і сприятливих умов. Збереження і зміцнення психічного здоров'я та емоційного благополуччя дитини є одним з головних завдань на сьогодні. Саме тому ми і обираємо казку,вона для більшості людей на все життя залишається одним із найкращих спогадів дитинства. Це захоплююча історія з чаклунством та специфічними персонажами, яка завжди закінчується перемогою добра над злом.

Казка – це потужний засіб впливу на внутрішній світ дитини або дорослого, а також ефективний інструмент для розвитку особистості. Термін «казкотерапія» з'явився у 90-х роках XX століття. На відміну від багатьох інших назв психотерапевтичних напрямів, цей термін має слов'янське походження. Англійський відповідник "fairy tale therapy", що розглядається як частина бібліотерапії (терапії за допомогою літературної творчості), став відомим у країнах СНД пізніше, але не зміг витіснити вже усталену назву [7].

Казкотерапія є складовою арт-терапії у її широкому розумінні, поруч із такими напрямами, як образотворча терапія, танцювально-рухова терапія, музикотерапія та пісочна терапія. Її об'єктом виступає особистість як унікальне психічне явище, а предметом – процес розвитку внутрішньої дитини, збагачення душевного досвіду, усвідомлення життєвих законів і освоєння соціальних форм творчої самореалізації [3].

Казка - це не лише джерело розваги чи навчання, а й потужний психологічний інструмент, здатний впливати на підсвідомість. Через метафори, символи та архетипічні образи вона дозволяє людині глибше зрозуміти себе, опрацювати складні переживання та знайти шляхи вирішення внутрішніх конфліктів. Саме тому казкотерапія активно використовується як у роботі з дітьми, так і з дорослими.

Ключова особливість казкотерапії полягає у метафоричному сприйнятті: герої, сюжети та події казок відображають реальні життєві ситуації, конфлікти чи переживання. Наприклад, образ героя, який долає труднощі на шляху до мети, символізує особистісне зростання та пошук ресурсів для вирішення проблем.

Знайомство з казками допомагає дітям позбутися комплексів, знайти вихід зі скрутного становища, невтрачати силу духу і віру в добро, адже у казці зло завжди зазнає поразки. Казки викликають інтенсивну емоційну реакцію. Казкові образи звертаються одночасно до свідомості та до підсвідомості дитини. Казка дозволяє вийти за рамки звичайного життя та у доступній формі вивчати світ почуттів і переживань, ідентифікувати себе з певним персонажем і таким чином подивитися на свої проблеми з іншого ракурсу.

Казкотерапія одночасно є процесом відкриття знань, що існують у душі й мають терапевтичний ефект, розшифровкою смислів про світ і відносини вньому, а також побудовою зв'язку між казковими подіями та реальним життям [24]. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих: навч.посіб. для студ. Вищ. Навч. Закл. III–IV рівнів акредитації Л.І. Магдисюк, Р.П. Федоренко, М.І. Замелюк. Луцьк: Східноєвроп. Нац. Ун-т ім. Лесі Українки, 2019. 150 с.

Із давніх часів казка використовувалась як інструмент позитивного впливу на емоційний стан дитини [3].

Для маляти казка і фантазія – це можливість відчути і пережити всю гаму людських емоцій. Саме в казці позитивні й негативні аспекти життя набувають зрозумілої для дитини образної форми. Дошкільник вчиться співчувати персонажам, розрізняти добро і зло, оцінювати ситуацію. Проживання мудрої казки сприяє наведенню ладу в хаотичному внутрішньому світі малюка.

Казкові сюжети допомагають дітям відчути безпеку та комфорт завдяки своїй чіткій структурі: добро завжди перемагає зло, а головний герой долає труднощі, попри всі перешкоди. Така передбачуваність формує у дітей впевненість у позитивному завершенні будь-яких життєвих ситуацій. Крім того, казки часто описують чарівні світи та добрих помічників, які підтримують героя, що дає дитині відчуття підтримки та захисту у власному житті.

Один із ключових терапевтичних аспектів казки полягає у можливості дитини ідентифікувати себе з персонажами. Співпереживаючи герою, дитина символічно проживає власні емоції, такі як страх, гнів чи сум. Через казкову оповідь дитина може вільно виражати ці почуття, які часто залишаються прихованими у звичайному житті. Наприклад, образ хороброго героя чи героя, який долає свої страхи, може допомогти дитині знайти внутрішні ресурси для боротьби з власними проблемами.

Казка також виступає способом для дитини зрозуміти та прийняти власні переживання. Завдяки метафорам та символам, закладеним у казкові сюжети, дитина може інтерпретувати свої почуття у прийнятній формі, що сприяє їх інтеграції у психічний досвід. Наприклад, історія про героїв, які проходять через випробування, допомагає дітям усвідомити, що труднощі - це частина життя, і їх можна подолати.

Крім того, казки часто несуть у собі важливі моральні та психологічні уроки, що дозволяють дитині сформувати стратегії подолання стресу. Вони демонструють, як вирішувати конфлікти, шукати допомогу чи зберігати віру в себе. Через сюжетну лінію казки діти вчаться розуміти наслідки своїх дій і знайомляться з моделями поведінки, які можуть допомогти впоратися зі складними ситуаціями.

Таким чином, казкотерапія стає ефективним інструментом для зниження рівня тривожності та стресу у дітей. Вона не лише допомагає їм висловлювати приховані емоції, але й дає змогу зрозуміти себе, прийняти власні почуття та знайти нові способи долання життєвих труднощів].

Існує кілька напрямів роботи з казкою: читання й обговорення відомих творів; розігрування казки у ролях; спільне з дитиною складання власної казки.

Використання казкотерапії дає змогу досягти таких цілей:

- подолати страхи;
- зняти тривожність та недовірливість;
- налагодити комунікацію тощо.

У кожній казці для дитини навмисно створюють «зону особистої безпеки», яка допомагає подолати той чи інший страх. Дитина асоціює реальних та вигаданих персонажів із собою та своїм оточенням, співвідносить причини і наслідки, розмірковує і зрештою обирає певний варіант розв’язання проблеми, набуває власний досвід морального вибору.

Кожній дитині потрібна персоналізована казка, яка враховує індивідуальні особливості її характеру.

Наведемо алгоритм складання терапевтичної казки:

1. Познайомите дитину з персонажем:

Починати казку краще традиційно «Жив собі…» – і дати розгорнутий опис головного персонажа. Бажано, щоб він був схожим на дитину, для якої складається казка, за зовнішністю (мав такого самого кольору очі, одяг) та рисами (мав той самий страх). Якщо малюку від трьох до п’яти років, доцільно, щоб персонажами терапевтичних казок були тварини.

2. Створіть складну для персонажів ситуацію:

Труднощі мають бути аналогічні тим, з якими зіштовхнулася дитина: «Одного разу з ним трапилось…».

3. Запропонуйте кілька варіантів виходу:

Кожен варіант розв’язання потрібно детально розглянути. У терапевтичній казці напрямок дій має постійно змінюватися, важливо дати дитині можливість поміркувати.

У пригоді стануть такі фрази: «Через те що…», «Тому що…». У віці 4-6 років дитина може запропонувати певні, досить конкретні виходи, до яких спеціалісти та батьки мають дослухатися. Звісно, досвід у маляти ще невеликий, тож і її варіант може бути не найкращими, однак дорослий має підтримати її й урешті допомогти обрати оптимальний шлях виходу із ситуації. Не можна наполягати на власні ідеї щодо розв'язання проблем – слід м'яко підвести дитину до вибору і схвалити правильний варіант.

4. Покажіть, як персонаж долає труднощі:

Важлива складова казки – кульмінація. Головний персонаж обов'язково долає труднощі. Він розмірковує і докладає певних зусиль, навчається чогось, знайомитися з новими друзями, зустрічає помічника, розшукує необхідні предмети, обходить або переступає перешкоди, переконується в марності свого страху.

5. Опишіть результати дітей персонажа:

У фіналі відбувається розв'язка сюжету. Позитивний персонаж перемагає. Дитина переживає тріумф і набуває впевненості у власному успіху.

6. Сформулюйте мораль казки:

Підсумком терапевтичної казки стає певний урок: «І тоді він зрозумів…», «Відтоді він завжди..», «І тепер він знав, як…» [4].

Вибір казок для зниження стресу залежить від віку дитини, її емоційного стану та виду стресу, який вона переживає. Наприклад, для дітей дошкільного віку зазвичай підходять казки з простим сюжетом і яскравими образами, що допомагають виражати базові емоції (страх, радість, гнів, сум). Для дітей старшого віку можна вибирати більш складні історії, в яких персонажі проходять через різноманітні випробування та вчаться долати труднощі, що дає дітям більше можливостей для рефлексії та самоаналізу.

Також важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Наприклад, деякі діти можуть відчувати більший стрес від певних казкових персонажів або ситуацій, тому важливо підбирати такі казки, які відповідатимуть рівню розвитку і психологічному стану дитини. Для дітей, які переживають сильний стрес або мають проблеми з емоційною регуляцією, важливо почати з казок, що дають відчуття безпеки і комфорту, наприклад, казки про дружбу, добрих персонажів або казки, де герої знаходять спосіб перемогти свої страхи.

У корекції дитячої тривожності казкотерапія є одним з найбезпечніших та найбільш ефективних методів арттерапії. Вона дає можливість через казку допомогти дитині розібратися в причинах своїх страхів і тривог, а також переробити їх через емоційний досвід. Казка тут виступає не тільки як засіб терапії, але й як спосіб вирішення виховних, діагностичних, психопрофілактичних задач. Казкотерапія діє як універсальний метод для педагогів, психологів, вихователів та арттерапевтів, оскільки через казкові образи в реальність проникають важливі змісти, які іншим шляхом важко донести. Це дозволяє обійти опір свідомості та ефективно працювати з підсвідомістю дитини.

Е. Хендріксен (2021) пропонує п'ять стратегій для допомоги дітям у боротьбі з тривожністю:

1. Скласти план. Діти можуть забувати, що здатні самостійно впоратися з проблемами. Важливо допомогти їм усвідомити свою здатність долати труднощі, навіть за умов складних життєвих ситуацій. У казках або сторітелінгу можна підкреслити, як дитина впоралася з певною проблемою, що дасть їй додаткову впевненість.

2. Навчити дитину реагувати на свою тривожність. Діти не завжди розуміють, що тривожність - це лише частина емоційного досвіду. Пропонування дати ім'я своїй тривозі або малювання її як персонажа допомагає дитині контролювати і відноситися до неї з меншим страхом.

3. Пояснити, що буря мине. Стрес та фізичні симптоми тривоги, такі як підвищене серцебиття, можуть налякати дитину. Однак важливо пояснити, що ці симптоми є природними і тимчасовими. Практика допомоги дитині заспокоїтися, розпізнати ці симптоми і знову повернутися до нормального стану допомагає впоратися з хвилюванням.

4. Позбавити дитину від марних ритуалів. Якщо дитина має непотрібні обов'язкові ритуали (наприклад, повторює дії кілька разів, щоб відчувати себе в безпеці), можна запропонувати їй спробувати змінити ці звички, щоб відчути, що світ може бути нестабільним, і це нормально. Це дає дитині відчуття контролю та адаптивності до змін.

5. Дати дитині можливість виговоритися. Важливо приділяти час, щоб дитина могла висловити свої переживання. Це дає їй відчуття підтримки і впевненості в своїх силах, допомагаючи розібратися в емоціях та переживаннях.

Ці стратегії допомагають дитині краще справлятися з тривожними станами та розвивати впевненість у власних силах. Саме тому казкотерапію, можна розглядати, як потужний інструмент у підтримці дітей з тривожністю. Казка працює на двох рівнях психіки: свідомому та несвідомому. Дитина не просто слухає чи сприймає зміст казки, але й відчуває її емоційно та фізично, через уяву і чуттєві сприйняття. Казкотерапія допомагає дітям знаходити ресурси для подолання складних ситуацій, активуючи фантазію і творчість.

Діти з різним рівнем тривожності вигадують різні сюжети. Наприклад, діти з високим рівнем тривожності часто створюють незворотні сюжети, де події відбуваються в лісі. Діти з середнім рівнем тривожності включають зміни в образах героїв і перепони, а діти з низьким рівнем тривожності більше фокусуються на відносинах і взаємодії героїв.

Крім того, важливо, щоб казка не була прямою копією проблеми дитини, а пропонувала заміщуючий досвід, який допоможе їй змінити ставлення до своїх проблем.

Казкотерапія є ефективним інструментом для зниження рівня стресу у дітей, оскільки вона активує як свідомі, так і несвідомі механізми психіки, даючи можливість дитині не тільки зрозуміти, але й відчути свої емоції через символи, образи та сюжет казки. Завдяки цьому казка допомагає дитині знайти ресурси для подолання стресових ситуацій, розвиваючи творчі здібності та фантазію. Важливо, що казка не лише відображає проблему дитини, але й пропонує можливості для змін, дозволяючи їй знайти нові шляхи для вирішення труднощів.

Особливо важливим є той факт, що казка з позитивним фіналом дає дитині надію на покращення ситуації та створює в її свідомості образи безпеки й стабільності. Тому казкотерапія виступає не тільки як метод зменшення стресу, а й як спосіб розвитку психічної гнучкості та внутрішніх ресурсів дитини, що сприяють її емоційному і психологічному зростанню.

Таким чином, завдяки казці дитина навчається розширювати межі можливого і вірити в себе.

Висновки.Отже. одним із емоційних станів, який потребує корекції у дошкільників, є тривожність.

Серед критеріїв тривожності виділяють: підвищену збудливість, напруженість, страх перед новим або незнайомим, невпевненість у собі, низьку самооцінку, очікування невдач чи несхвалення, а також боязкість, пасивність, схильність фокусуватися на негативному. Наявність лише одного з цих критеріїв не свідчить про тривожність, проте їх сукупність може вказувати на рівень прояву цього стану.

Діти з тривожністю вирізняються підвищеною боязкістю та схильністю очікувати найгіршого. Вони можуть боятися не лише конкретної події, а й її передчуття. Постійна тривога та страх здатні призводити до формування особистісної тривожності, що

своєю чергою викликає психоемоційні порушення, труднощі в комунікації, поведінкові проблеми та особистісну дезадаптацію.

Особливо важливо, приділяти увагу дітям із ранньою схильністю до тривожності або труднощами у подоланні внутрішнього напруження, особливо під час стресових ситуацій, таких як повітряна тривога.

Високий рівень тривожності ускладнює соціалізацію дошкільників, і цьому можуть сприяти як зовнішні фактори (наприклад, військові події), так і внутрішні (занижена самооцінка або завищені вимоги дорослих).

Одним із цікавих і дієвих методів корекції дитячої тривожності є казкотерапія. За допомогою казок психологи можуть краще зрозуміти причини тривоги дитини, допомогти їй усвідомити свої емоції та знайти шляхи подолання страхів. Саме тому казкотерапія вважається одним із найефективніших психологічних інструментів у роботі з дітьми.

Казка має потужний терапевтичний ефект, оскільки дає можливість дитині переживати складні емоції в безпечному контексті, а також знаходити шляхи для подолання власних страхів і стресових ситуацій, що в подальшому може позитивно вплинути на її емоційний стан та розвиток.

Список використаних джерел

1. Групові форми роботи в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (досвід упровадження) / авт. кол. В. В. Байдик, Ю. С. Бондарук, Т. Б. Гніда, Ю. П. Гопкало, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, І. І. Ткачук; заг. ред. В. Г. Панка, І. І. Ткачук. Київ: Ніка-Центр, 2020. 122 с.
2. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Т. 3. Київ, 2018. 236 с.
3. Петренко О. Б. Роль казки у формуванні орієнтації дитини на цінності своєї статі (на матеріалі спадщини Василя Сухомлинського). Цінності народного виховання у науковій спадщині В. О. Сухомлинського: зб.наук. праць. Херсон: ХДУ, 2019. С. 421–429.
4. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». / за заг ред.: О. О. Андрієтті, О. П. Голубовича та ін.. Тернопіль:Мандрівець: [б.в.], 2021. 104 с.
5. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, Я. М. Омельченко, Л. Г. Царенко; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ: ТОВ «Видавництво Логос». 2015. 207 с.
6. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям: колективна монографія / А. П. Мельник, М. І. Мушкевич, Р. П. Федоренко; за заг. ред. М. І. Мушкевич. Луцьк: Вежа-Друк, 2016. 260 с.
7. Ященко Л. В. Казкотерапія. Співпраця учителя, батьків і дітей: 2-й клас. Початкова освіта. 2018. № 2. С. 13–15.

Лавренюк Світлана,
вихователь
Юрчук Інна,
асистент вихователя
ЗДО №3 «Дзвіночок» м.Нетішин
Хмельницької області

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. *У статті розглянуто стресостійкість як важливу психологічну характеристику особистості та необхідну умову ефективного функціонування учасників сучасного освітнього простору. Проаналізовано основні стресогенні чинники навчального та професійного середовища, визначено компоненти стресостійкості, а також обґрунтовано основні напрями її формування й розвитку у здобувачів освіти та педагогічних працівників.*

Ключові слова: *стресостійкість, стрес, освітній простір, психологічне благополуччя, здобувачі освіти, педагог, адаптація, саморегуляція.*

Сучасний освітній простір характеризується динамічністю, високою інтенсивністю інформаційних потоків, значним обсягом навчального та професійного навантаження, необхідністю швидкої адаптації до нових умов і постійного розвитку цифрових компетентностей. За таких обставин питання психологічного благополуччя учасників освітнього процесу набуває особливого значення. Здатність людини ефективно функціонувати в умовах невизначеності, долати труднощі та відновлювати власні ресурси є важливою передумовою якості навчальної та професійної діяльності.

Особливої актуальності проблема стресостійкості набуває в умовах суспільних трансформацій, нестабільності та постійної зміни вимог до освітнього процесу. Здобувачі освіти можуть одночасно стикатися з великим навчальним навантаженням, необхідністю виконання значної кількості завдань у стислі строки, контрольними заходами, оцінюванням, міжособистісними труднощами та невизначеністю щодо подальшого професійного розвитку. Педагогічні працівники, зі свого боку, функціонують в умовах високої відповідальності, професійного навантаження, необхідності постійної комунікації та адаптації до змін.

Поняття стресу було ґрунтовно досліджене Г. Сельє, який визначав його як неспецифічну реакцію організму на різноманітні вимоги середовища [1]. Подальший розвиток теорії стресу пов'язаний із дослідженням психологічних механізмів його виникнення та способів подолання. Р. Лазарус і С. Фолкман наголошували, що значення для виникнення стресу має не тільки сама ситуація, а й те, як людина її оцінює та які ресурси використовує для її подолання [2].

У сучасних психологічних дослідженнях поряд із поняттям стресостійкості активно використовується поняття резильєнтності, яке характеризує здатність людини адаптуватися до несприятливих обставин та відновлювати нормальне функціонування після складних подій. А. Мастен розглядає резильєнтність як результат функціонування звичайних адаптаційних систем людини, які дають можливість долати складні життєві обставини [3].

Метою статті є теоретичний аналіз стресостійкості в освітньому просторі та визначення основних чинників і напрямів її формування.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: розкрити сутність поняття «стресостійкість»; визначити основні стресогенні чинники освітнього середовища; охарактеризувати основні компоненти стресостійкості; визначити

особливості стресостійкості здобувачів освіти та педагогічних працівників; обґрунтувати практичні напрями розвитку стресостійкості в освітньому процесі.

Стрес є природним компонентом життєдіяльності людини. У певних ситуаціях він виконує адаптивну функцію, оскільки мобілізує ресурси організму та сприяє активізації уваги, швидкості реагування й готовності до виконання складного завдання. Проблема виникає тоді, коли інтенсивність або тривалість стресового впливу перевищує адаптаційні можливості особистості.

Г. Сельє виділяв три основні стадії загального адаптаційного синдрому: стадію тривоги, стадію опору та стадію виснаження [1]. На першій стадії організм мобілізує ресурси для реагування на стресор. Якщо дія стресового чинника продовжується, формується стадія опору, під час якої організм намагається пристосуватися до нових умов. Тривала дія стресу за недостатності ресурсів може призвести до виснаження.

Психологічний підхід до стресу передбачає врахування суб'єктивної оцінки ситуації. Р. Лазарус і С. Фолкман запропонували транзакційну модель стресу, відповідно до якої людина спочатку оцінює значення ситуації, а потім визначає доступні ресурси та способи реагування [2]. Тому однакова ситуація може викликати різний рівень стресу в різних людей.

У цьому контексті стресостійкість доцільно визначати як здатність особистості зберігати відносно стабільний емоційний стан, ефективність діяльності та контроль над поведінкою за умов впливу стресогенних факторів.

Стресостійкість не означає повної відсутності негативних емоцій або стресових реакцій. Навпаки, психологічно стійка людина може відчувати тривогу, страх, роздратування чи втому, але здатна усвідомлювати власний стан, регулювати його та продовжувати виконувати необхідні завдання.

Важливою характеристикою стресостійкості є здатність до відновлення. Навіть якщо людина зазнала значного психоемоційного навантаження, наявність достатніх внутрішніх і зовнішніх ресурсів дає їй змогу поступово відновити працездатність.

До основних компонентів стресостійкості належать емоційна саморегуляція, самоконтроль, адекватна самооцінка, ефективні копінг-стратегії, здатність до планування, соціальна підтримка та психологічна гнучкість.

Таблиця 1 - Основні компоненти стресостійкості особистості

Компонент	Характеристика	Значення в освітньому процесі
Емоційна саморегуляція	Здатність усвідомлювати та регулювати власні емоційні реакції	Допомагає зберігати емоційну рівновагу в складних ситуаціях
Самоконтроль	Здатність контролювати поведінку та імпульсивні реакції	Сприяє організованості та відповідальному виконанню завдань
Адекватна самооцінка	Реалістичне оцінювання власних можливостей	Зменшує страх помилок і невдач
Копінг-стратегії	Конструктивні способи подолання стресових ситуацій	Дозволяють ефективніше вирішувати проблеми
Соціальна підтримка	Отримання емоційної та практичної допомоги від оточення	Сприяє зниженню психологічного напруження
Самоменеджмент	Раціональне планування часу та ресурсів	Допомагає запобігати перевантаженню
Психологічна гнучкість	Здатність адаптуватися до змін та нових умов	Підвищує адаптивність до змін освітнього середовища
Резильєнтність	Здатність відновлюватися після складних ситуацій	Забезпечує повернення до ефективної діяльності

Як видно з табл. 1, стресостійкість є комплексною характеристикою, яка формується завдяки взаємодії емоційних, когнітивних, поведінкових та соціальних ресурсів особистості.

Стресогенні чинники сучасного освітнього простору. Освітнє середовище є складною системою взаємодії здобувачів освіти, педагогів, адміністрації, батьків та інших учасників. Відповідно, джерела стресу можуть мати різну природу.

Для здобувачів освіти значним джерелом напруження є навчальне навантаження. Велика кількість завдань, необхідність одночасно працювати з декількома дисциплінами та дотримуватися встановлених строків можуть призводити до відчуття постійного дефіциту часу.

Додатковим фактором є оцінювання. Контрольні роботи, заліки, іспити, презентації та інші форми перевірки знань можуть супроводжуватися страхом невдачі. Особливо високим цей страх може бути у здобувачів, які мають завищені вимоги до себе або пов'язують результати навчання із власною самоцінністю.

Суттєвим чинником є також інформаційне перевантаження. Цифровізація освіти забезпечує широкий доступ до інформації, однак одночасно збільшує кількість інформаційних потоків, які людина повинна опрацьовувати. Постійне перемикання між навчальними платформами, електронною поштою, повідомленнями та іншими цифровими ресурсами може ускладнювати концентрацію уваги.

Для педагогічних працівників характерними стресогенними чинниками є значне професійне навантаження, відповідальність за якість освітнього процесу, необхідність одночасного виконання навчальних та організаційних функцій, комунікація з великою кількістю людей, а також необхідність постійного професійного розвитку.

Основні стресогенні чинники освітнього простору систематизовано в табл. 2.

Таблиця 2 - **Основні стресогенні чинники в освітньому просторі**

Учасники освітнього процесу	Стресогенні чинники	Можливі наслідки
Здобувачі освіти	Значне навчальне навантаження	Втома, зниження працездатності
Здобувачі освіти	Іспити, контрольні роботи, оцінювання	Тривожність, страх помилки
Здобувачі освіти	Дефіцит часу	Напруження, порушення режиму відпочинку
Здобувачі освіти	Міжособистісні конфлікти	Емоційний дискомфорт, зниження мотивації
Здобувачі освіти	Невизначеність професійного майбутнього	Тривожність, невпевненість
Педагогічні працівники	Високе професійне навантаження	Втома, емоційне виснаження
Педагогічні працівники	Висока відповідальність	Психоемоційне напруження
Педагогічні працівники	Велика кількість комунікацій	Емоційна втома
Усі учасники	Інформаційне перевантаження	Зниження концентрації уваги
Усі учасники	Постійні зміни та невизначеність	Підвищення рівня напруження

Отже, стрес в освітньому середовищі має багатофакторну природу. Його виникнення залежить як від об'єктивних характеристик навчальної чи професійної ситуації, так і від індивідуальних психологічних особливостей людини.

Взаємозв'язок стресу, ресурсів і стресостійкості

Стресостійкість формується в процесі взаємодії людини із середовищем. Вплив стресогенного чинника сам по собі не визначає кінцевого результату. Значення мають оцінка ситуації, доступні ресурси та обраний спосіб реагування.

Загальну логіку цього процесу можна представити у вигляді схеми.



Рис 1. Формування стресостійкості в освітньому просторі

Представлена схема демонструє, що стресостійкість є результатом не пасивного «опору» стресу, а активного процесу адаптації. Людина оцінює ситуацію, визначає доступні ресурси та обирає відповідний спосіб реагування.

Важливе значення в цьому процесі має концепція збереження ресурсів С. Хобфолла. Відповідно до цієї теорії, люди прагнуть отримувати, зберігати та примножувати ресурси, а їхня втрата або загроза втрати може бути джерелом стресу [4]. Для освітнього середовища такими ресурсами можуть бути час, енергія, соціальна підтримка, професійні знання, впевненість у собі та відчуття контролю над ситуацією.

Якщо ресурси систематично витрачаються і не відновлюються, виникає ризик накопичення психоемоційного напруження. Тому важливою складовою стресостійкості є не тільки здатність мобілізуватися під час складної ситуації, а й уміння своєчасно відновлювати власні ресурси.

Особливості стресостійкості здобувачів освіти

Для здобувачів освіти стресостійкість має безпосередній зв'язок із якістю навчальної діяльності. Високий рівень напруження може негативно впливати на концентрацію уваги, пам'ять, мотивацію та здатність приймати рішення.

Особливої уваги потребує ситуація, коли навчальні труднощі сприймаються як загроза власній самооцінці. У такому випадку навіть звичайне навчальне завдання може викликати надмірну тривогу. Здобувач може починати уникати складних завдань, відкладати їх виконання або втрачати мотивацію.

Важливим ресурсом є адекватна самооцінка. Здобувач освіти, який реалістично оцінює власні можливості, здатний сприймати помилки як частину навчального

процесу. Це дозволяє зосередитися не на страху невдачі, а на пошуку способів покращення результату.

Не менш важливим є формування внутрішньої мотивації. Усвідомлення особистісного та професійного значення освіти може підвищувати готовність долати тимчасові труднощі.

Соціальна підтримка також є важливим фактором стресостійкості. Можливість звернутися по допомогу до викладача, одногрупника, друга або іншої значущої особи зменшує відчуття ізольованості та допомагає знайти практичне рішення проблеми.

Таким чином, формування стресостійкості здобувачів освіти має передбачати розвиток навичок саморегуляції, планування часу, конструктивного вирішення проблем, адекватної самооцінки та ефективної комунікації.

Стресостійкість педагогічних працівників

Не менш важливим є питання стресостійкості педагогічних працівників. Емоційний стан педагога впливає на характер його взаємодії зі здобувачами освіти та психологічний клімат освітньої організації.

Педагогічна діяльність передбачає значне емоційне залучення. Педагог повинен не тільки передавати знання, а й організовувати навчальний процес, підтримувати мотивацію здобувачів, вирішувати конфліктні ситуації, контролювати результати навчання та реагувати на індивідуальні потреби учасників освітнього процесу.

Тривалий вплив професійних стресорів може підвищувати ризик емоційного виснаження. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає професійне вигорання як професійний феномен, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці, з яким не вдалося успішно впоратися [5].

Профілактика професійного виснаження має передбачати не тільки індивідуальну роботу педагога над собою, а й створення сприятливих організаційних умов. До них належать раціональний розподіл робочого навантаження, можливість професійного розвитку, підтримка колег, зрозумілі вимоги та доступ до психологічної підтримки.

Важливо підкреслити, що високий рівень професійної стресостійкості не означає необхідності постійно працювати на межі можливостей. Навпаки, психологічно стійкий педагог здатний визначати власні межі, вчасно помічати ознаки перевтоми та використовувати способи відновлення.

Основні напрями формування стресостійкості

Формування стресостійкості в освітньому просторі повинно мати системний характер. Доцільно поєднувати індивідуальні, групові та організаційні заходи.

На індивідуальному рівні важливо розвивати навички емоційної саморегуляції. Людина повинна вміти розпізнавати власний емоційний стан, визначати джерело напруження та обирати відповідний спосіб реагування.

Одним із важливих напрямів є розвиток конструктивних копінг-стратегій. До них належать планування, пошук інформації, звернення по допомогу, аналіз проблеми та визначення конкретних кроків для її вирішення. На відміну від уникнення проблеми, такі стратегії спрямовані на активне подолання труднощів.

Важливим засобом профілактики стресу є ефективний самоменеджмент. Планування навчального та робочого часу дає змогу уникати накопичення завдань і надмірного навантаження. Доцільним є визначення пріоритетів, розподіл великих завдань на менші етапи та обов'язкове планування часу для відпочинку.

Необхідно також формувати культуру психологічної підтримки. Учасники освітнього процесу повинні мати можливість говорити про труднощі без страху осуду. Підтримувальна атмосфера може сприяти своєчасному виявленню проблем та запобігати їх поглибленню.

На організаційному рівні важливо забезпечити чіткість вимог, прогнозованість освітнього процесу, адекватне навчальне та професійне навантаження, можливості для відпочинку й психологічної підтримки.

Особливого значення набуває психологічна просвіта. Здобувачів освіти та педагогів доцільно ознайомлювати з механізмами виникнення стресу, ознаками психоемоційного перевантаження, способами саморегуляції та принципами збереження психологічних ресурсів.

Таким чином, розвиток стресостійкості повинен бути складовою загальної культури освітньої організації. Йдеться не лише про навчання окремої людини способів подолання стресу, а й про формування такого освітнього середовища, яке саме по собі сприяє збереженню психологічного благополуччя.

Висновки .Стресостійкість є важливою психологічною характеристикою особистості, яка забезпечує її здатність адаптуватися до складних умов, регулювати власні емоційні реакції, зберігати працездатність та відновлювати психологічні ресурси. У сучасному освітньому просторі її значення постійно зростає у зв'язку зі збільшенням інформаційного, навчального та професійного навантаження.

Проведений аналіз показав, що основними стресогенними чинниками для здобувачів освіти є значне навчальне навантаження, оцінювання, дефіцит часу, міжособистісні труднощі, інформаційне перевантаження та невизначеність. Для педагогічних працівників важливими джерелами стресу є професійне навантаження, висока відповідальність, значна кількість комунікацій та необхідність постійної адаптації до нових умов.

Стресостійкість має комплексну структуру та включає емоційну саморегуляцію, самоконтроль, адекватну самооцінку, конструктивні копінг-стратегії, психологічну гнучкість, самоменеджмент і соціальну підтримку. Її розвиток дозволяє не тільки зменшувати негативний вплив стресових факторів, а й підвищувати ефективність навчальної та професійної діяльності.

Важливо розглядати стресостійкість не як незмінну властивість людини, а як здатність, яку можна розвивати. Цьому сприяють психологічна просвіта, тренування навичок саморегуляції, формування конструктивних копінг-стратегій, розвиток навичок планування та створення системи соціальної підтримки.

Перспективним напрямом є комплексний підхід, за якого відповідальність за психологічне благополуччя розподіляється між усіма учасниками освітнього процесу та освітньою організацією. Формування психологічно безпечного, підтримувального та передбачуваного освітнього середовища може сприяти підвищенню стресостійкості, зниженню ризику емоційного виснаження та забезпеченню більш високої якості освітнього процесу.

Отже, розвиток стресостійкості в освітньому просторі є важливою передумовою збереження психологічного благополуччя здобувачів освіти й педагогічних працівників, їхньої адаптивності та здатності ефективно діяти в умовах постійних змін.

Список використаних джерел

1. Selye H. The Stress of Life. New York : McGraw-Hill, 1956. 324 p.
2. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer Publishing Company, 1984. 445 p.
3. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. American Psychologist. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.227.
4. Hobfoll S. E. Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. American Psychologist. 1989. Vol. 44, No. 3. P. 513–524. DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513.

5. World Health Organization. Burn-out an «Occupational Phenomenon»: International Classification of Diseases. 2019. URL: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/ (дата звернення: 15.09.2026).
6. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman and Company, 1997. 604 p.
7. McEwen B. S. Protective and Damaging Effects of Stress Mediators. New England Journal of Medicine. 1998. Vol. 338, No. 3. P. 171–179. DOI: 10.1056/NEJM199801153380307.

Неділько Альона,
учитель початкових класів
Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 32
Хмельницької міської територіальної громади

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ МАЙБУТНІХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПЕРЕХОДІ ВІД ЗДО ДО СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Анотація. *У статті розкрито особливості психолого-педагогічного супроводу батьків майбутніх першокласників у період переходу дитини від закладу дошкільної освіти до початкової школи, з урахуванням специфіки освітнього середовища спеціальної школи. Окреслено завдання передшкільного, адаптаційного та підсумкового етапів супроводу, схарактеризовано традиційні й інтерактивні форми партнерської взаємодії педагогів із родинами. Особливу увагу приділено індивідуалізації підтримки, узгодженню дій учасників освітнього процесу, емоційній безпеці дитини та доступності комунікації. Обґрунтовано, що підготовка до школи має охоплювати не лише дитину, а й батьків, які потребують достовірної інформації, доброзичливої підтримки та практичних рекомендацій.*

Ключові слова: *психолого-педагогічний супровід, батьки, майбутні першокласники, наступність, заклад дошкільної освіти, спеціальна школа, особливі освітні потреби, партнерська взаємодія, адаптація.*

ВСТУП

Перехід дитини від дошкільної до початкової освіти є важливим етапом її особистісного розвитку. Змінюються соціальна роль, освітнє середовище, режим дня, характер взаємодії з дорослими й однолітками, а також вимоги до самостійності та організації діяльності. Успішність цього переходу залежить не тільки від сформованості окремих умінь і навичок дитини, а й від узгодженості дій родини, закладу дошкільної освіти та школи. Наукове осмислення наступності передбачає розгляд її як цілісного процесу забезпечення зв'язку між двома рівнями освіти, а не механічного перенесення шкільних вимог у дошкілля [1].

Особливої уваги потребує перехід до спеціальної школи. Для родини він може супроводжуватися додатковими запитаннями щодо організації навчання, освітніх можливостей дитини, необхідної підтримки, взаємодії з фахівцями та прогнозування адаптаційного періоду. У таких обставинах важливо не посилювати тривогу батьків надмірними вимогами чи передчасними висновками, а допомогти їм побачити сильні сторони дитини, зрозуміти її актуальні потреби та усвідомити власну роль у створенні сприятливих умов для навчання.

В умовах воєнного стану, соціальної невизначеності та тривалого психоемоційного напруження підтримка родини набуває особливого значення. Емоційний стан дорослих, їхні очікування та способи реагування на труднощі можуть

впливати на відчуття безпеки дитини й перебіг її адаптації. Тому психолого-педагогічний супровід батьків має бути системним, партнерським і чутливим до індивідуальної ситуації кожної сім'ї. Важливим його складником є психолого-педагогічне просвітництво, спрямоване на підвищення обізнаності батьків і формування конструктивної взаємодії з педагогами [2].

Мета статті — окреслити зміст, етапи та практичні форми психолого-педагогічного супроводу батьків майбутніх першокласників у процесі переходу від ЗДО до спеціальної школи.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Психолого-педагогічний супровід батьків у період переходу дитини від ЗДО до школи я розглядаю як цілеспрямовану та послідовну взаємодію родини з педагогами й фахівцями психолого-педагогічного супроводу, а саме: забезпечую батькам зрозумілу інформацію про організацію освітнього процесу, допомогаю зорієнтуватися в нових умовах, підтримати емоційне благополуччя родини та налагодити співпрацю в інтересах дитини.

У спеціальній школі така взаємодія потребує особливої уваги до індивідуального темпу розвитку, способів сприймання й опрацювання інформації, комунікативних можливостей, сформованості навичок самообслуговування та потреби в додатковій підтримці. Я, як учитель проводжу роботу не лише щодо готовності до школи до перевірки академічних умінь, адже значущими є здатність дитини долучатися до спільної діяльності, повідомляти про власні потреби доступним для неї способом, приймати допомогу, поступово опановувати правила й орієнтуватися в повсякденних шкільних ситуаціях. Саме такі конкретні освітні рішення я визначаю з урахуванням індивідуальних особливостей дитини та наявних рекомендацій фахівців.

Зміст супроводу я організовую за трьома взаємопов'язаними етапами:

1. Передшкільний етап, який реалізується нашим закладом освіти у період відвідування дитиною старшої групи ЗДО та підготовки до вступу в перший клас. На цьому етапі ми налагоджуємо первинний контакт із родиною, з'ясовуємо її запити й очікування, надаємо інформацію про особливості освітнього середовища спеціальної школи та обговорюємо організаційні питання. Наступним етапом ми здійснюємо зустрічі батьків із майбутнім учителем і фахівцями супроводу, ознайомлюємо з приміщеннями школи, обговорюємо способи комунікації з дитиною та тих умов, які допомагають їй почуватися спокійно й упевнено.

Для мене, як класовода важливо пояснювати батькам, що готовність до навчання не вимірюється лише вмінням читати, писати чи рахувати. Не менш значущими є емоційне благополуччя, доступні дитині способи спілкування, побутова самостійність, інтерес до взаємодії та здатність діяти за посильною інструкцією. Під час обговорення я не порівнюю дитину з однолітками, а також не формую завищені очікування, адже основою є реалістичне бачення її можливостей і визначення необхідної підтримки.

2. Адаптаційний етап. Охоплює початок навчання у першому класі та перші місяці перебування дитини в новому освітньому середовищі. Моє завдання, як вчителя — підтримати поступове входження першокласника в шкільний ритм, своєчасно обмінюватися спостереженнями з батьками та узгоджувати підходи до реагування на труднощі. Батькам надаються практичні рекомендації щодо режиму дня, відпочинку, підготовки до наступного навчального дня, організації доступного й зручного місця для виконання домашніх завдань (якщо вони передбачені), а також підтримки самостійності без надмірного тиску.

Комунікація з родиною є регулярною, доброзичливою та конкретною. Ми обговорюємо не лише труднощі, а й найменші позитивні зміни: нову навичку, успішну взаємодію, самостійно виконану дію, прояв ініціативи. Якщо дитина втомлюється, уникає певних ситуацій або потребує додаткового часу для виконання завдання, ми

спільно з батьками з'ясовуємо можливі причини та визначаємо посильні способи підтримки. Такий підхід сприяє формуванню довіри й допомагає уникати суперечливих вимог з боку дорослих.

3. Підсумковий етап. Наприкінці першого семестру я узагальнюю спостереження за адаптацією дитини, обговорюю з батьками її поступ, актуальні потреби та напрями подальшої підтримки. Підсумкова зустріч не перетворюється на формальне оцінювання родини чи дитини. Її мета — визначити, що вже працює ефективно, які умови варто зберегти або змінити та якої допомоги потребують учасники освітнього процесу. Така послідовність відповідає розумінню наступності як узгодженості освітніх підходів і підтримки дитини на переході між рівнями освіти [1; 3; 4].

Форми та методи взаємодії з батьками добираються з урахуванням їхніх запитів, доступності комунікації та можливостей родини, де ми поєднуємо індивідуальні й групові, очні та дистанційні формати.

У своїй роботі з батьками майбутніх першокласників я поєдную традиційні та інтерактивні форми психолого-педагогічного супроводу, прагнучи налагодити довірливу взаємодію між родиною та школою й забезпечити послідовну підтримку дитини під час переходу від закладу дошкільної освіти до спеціальної школи.

Інформаційно-просвітницький напрям реалізую через проведення батьківських зустрічей, тематичних консультацій, підготовку інформаційних папок і пам'яток. Для урізноманітнення взаємодії використовую вебінари, короткі відеопояснення, онлайн-пам'ятки, інфографіку та добірки відповідей на поширені запитання. Це дає змогу батькам отримувати необхідну інформацію в доступній формі та своєчасно ознайомлюватися з особливостями організації освітнього процесу й адаптації дитини.

Консультативний напрям забезпечую шляхом проведення індивідуальних бесід із батьками, надання консультацій з актуальних питань навчання, розвитку й адаптації дитини, а також залучення фахівців психолого-педагогічного супроводу. За потреби організовую онлайн-консультації за попередньою домовленістю, використовую електронні форми зворотного зв'язку та підтримую комунікацію через узгоджені захищені канали зв'язку.

Практико-орієнтований напрям реалізую, залучаючи батьків до практикумів, відкритих заходів, демонстрації ігор і вправ, спільного обговорення ситуацій, які можуть виникати в процесі адаптації дитини до шкільного середовища. Також організовую батьківські майстерні й тематичні воркшопи, пропоную відеоприклади повсякденних практик, спільно з родинами обговорюю та планую способи підтримки дитини вдома і в школі.

Партнерсько-координаційний напрям спрямовую на формування узгодженої взаємодії між родиною, мною як учителем класоводом та фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Для цього організовую спільні зустрічі й командні консультації, узгоджую рекомендації, обговорюю індивідуальні потреби дитини та визначаю спільні підходи до її підтримки. За необхідності здійснюю цифровий обмін методичними матеріалами й рекомендаціями, дотримуючись принципу конфіденційності.

Переконана, що системне поєднання цих напрямів роботи допомагає мені вибудовувати партнерські відносини з батьками, краще розуміти потреби кожної дитини та координувати зусилля родини й педагогічних працівників. Саме така взаємодія створює підґрунтя для комфортної адаптації майбутнього першокласника до нового освітнього середовища.

На мою думку, практика партнерської взаємодії передбачає перехід від одностороннього інформування батьків до діалогу, у якому родина є активним учасником ухвалення рішень, адже психолого-педагогічне просвітництво є не повчальним, а підтримувальним, де педагог пояснює, демонструє можливі способи дії, вислуховує досвід батьків і разом із ними визначає реалістичні кроки. Значущість такої

роботи з родинами дітей раннього та дошкільного віку підкреслюється в дослідженні Т. Піроженко [2].

У роботі з родинами майбутніх першокласників спеціальної школи я використовую такі практичні підходи:

- починаю спілкування з уточнення запиту родини та сильних сторін дитини, а не з переліку труднощів;
- надаю короткі, конкретні й доступні рекомендації, за потреби супроводжуючи їх наочними прикладами;
- узгоджую з батьками єдині способи підтримки дитини в типових ситуаціях — під час спілкування, переходу між видами діяльності, дотримання режиму та виконання посильних доручень;
- пояснюю, що темп адаптації індивідуальний і не має оцінюватися через порівняння з іншими дітьми;
- залучаю до взаємодії відповідних фахівців, якщо запит родини виходить за межі компетентності вчителя;
- фіксую домовленості та періодично переглядаю їх відповідно до змін у потребах дитини.

Окремим напрямом своєї професійної діяльності вважаю налагодження наступності між вихователями закладу дошкільної освіти та вчителями початкової школи. У своїй роботі я не обмежуюся отриманням формальних відомостей про дитину, а прагну налагодити змістовний професійний діалог із педагогами ЗДО. Під час таких зустрічей обговорюю умови, за яких дитина найуспішніше взаємодіє з оточенням, навчається, спілкується та долає повсякденні труднощі. За згодою батьків і з дотриманням вимог щодо захисту персональних даних з'ясовую, які способи комунікації є ефективними для дитини, що викликає в неї зацікавлення, які навички вже сформовані, яких адаптацій вона потребує та які рекомендації надають фахівці психолого-педагогічного супроводу. Отриману інформацію використовую для планування освітньої взаємодії та організації індивідуально зорієнтованої підтримки. Така співпраця допомагає мені забезпечити послідовність педагогічних підходів і не допустити розриву між звичними для дитини способами підтримки в ЗДО та організацією освітнього процесу в школі. [1; 3; 4].

Отже, у центрі моєї роботи з психолого-педагогічного супроводу перебуває не лише підготовка дитини до шкільного навчання, а й формування готовності дорослих до партнерської взаємодії. Я прагну, щоб батьки добре розуміли особливості освітнього середовища, мали можливість вільно ставити запитання, отримували своєчасну інформацію та послідовну підтримку. Переконана, що така взаємодія сприяє підвищенню впевненості батьків, активізує їхню участь в освітньому процесі та допомагає узгоджувати дії родини й школи задля створення сприятливих умов для адаптації, розвитку й навчання дитини.

ВИСНОВКИ

Психолого-педагогічний супровід батьків майбутніх першокласників є важливою умовою забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою. Його ефективність визначається системністю взаємодії, доступністю інформації, повагою до досвіду родини та узгодженістю дій усіх учасників освітнього процесу.

У спеціальній школі супровід має враховувати індивідуальні освітні потреби дитини, її можливості, темп адаптації та необхідні умови підтримки. Важливо допомогти батькам зосередитися не на порівнянні дитини з іншими, а на її особистому поступі, формуванні самостійності, комунікації та позитивного досвіду шкільного життя.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в розробленні практичного інструментарію для взаємодії з родинами майбутніх першокласників: пам'яток, алгоритмів первинної зустрічі, рекомендацій щодо адаптаційного періоду та форм

зворотного зв’язку, які можуть використовуватися в очному, дистанційному й змішаному форматах.

Список використаних джерел

1. Галян О. Наступність дошкільної та початкової освіти: конкретизація предметного поля дослідження. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2022. Вип. 36. С. 36–46. DOI: https://doi.org/10.30970/vpe.2022.36.11498. URL: https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/download/11498/11921.

2. Піроженко Т. О. Психолого-педагогічне просвітництво батьків дітей раннього та дошкільного віку. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2021. Т. 3, № 2. С. 1–9. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-8. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/224.

3. Гавриш Н., Косенчук О. Наступність дошкільної та початкової освіти: сучасний вимір : програма підвищення кваліфікації. Київ : ДУ «Український інститут розвитку освіти», 2022. URL: https://surl.li/akxogu.

4. Майстренко М., Пивовар В., Турчина І. Наступність та перспективність між дошкільною та початковою освітою. Наука онлайн: Міжнародний електронний науковий журнал. 2018. № 11. URL: https://nauka-online.com/publications/pedagogy/2018/11/nastupnist-ta-perspektivnist-mizh-doshkilnoyu-ta-pochatkovoyu-osvitoyu.

Осадчук Людмила,
вихователь-методист
закладу дошкільної освіти № 2 «Гномик»
Кам'янець-Подільської міської ради
Хмельницької області

КАЗКОТЕРАПІЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У статті розкрито можливості використання казкотерапії в сучасному освітньому просторі закладу дошкільної освіти. Охарактеризовано її педагогічний потенціал для розвитку емоційної компетентності, мовлення, творчості, емпатії та соціальних навичок дітей дошкільного віку. Визначено основні напрями роботи з казкою: розвиток емоційної компетентності та емпатії, мовленнєвих умінь, морально-етичних уявлень і творчих здібностей. Запропоновано практичні форми та прийоми роботи з казкою, які можуть бути інтегровані в різні види дитячої діяльності та освітній процес закладу дошкільної освіти. Обґрунтовано доцільність взаємодії педагогів і батьків у використанні казкових сюжетів для підтримки емоційного благополуччя та розвитку дитини.*

Ключові слова: *казкотерапія, казка, дошкільна освіта, емоційна компетентність, емпатія, соціальна компетентність, творчість, мовлення, освітнє середовище.*

Сучасний заклад дошкільної освіти є простором, у якому дитина не лише набуває перших знань та вмінь, а й розвиває здатність розуміти себе та інших, взаємодіяти з однолітками й дорослими, висловлювати емоції, долати труднощі та знаходити конструктивні способи розв’язання проблем. Базовий компонент дошкільної освіти

визначає вимоги до обов'язкових компетентностей і результатів освіти дитини дошкільного віку та орієнтує освітній процес на цілісний розвиток особистості [1].

Особливої актуальності набувають педагогічні засоби, які відповідають віковим особливостям дошкільника, не створюють зайвого психологічного напруження та дають дитині можливість діяти через образ, гру, творчість і переживання. Одним із таких засобів є казка. Наукові дослідження засвідчують можливості використання казки для розвитку емоційної сфери, формування етичних уявлень, емпатії та позитивних моделей взаємодії дітей дошкільного віку [2; 3; 4].

Мета статті – обґрунтувати педагогічні можливості казкотерапії в освітньому просторі закладу дошкільної освіти та окреслити практичні форми її використання для підтримки емоційного, мовленнєвого, соціального й творчого розвитку дітей.

У контексті діяльності закладу дошкільної освіти казкотерапію доцільно розглядати як використання казкових сюжетів, образів, метафор, творчих завдань та різних способів взаємодії з казкою з розвивальною, виховною та психолого-педагогічною метою. Її особливість полягає в тому, що складні або незрозумілі для дошкільника життєві ситуації можуть бути представлені у доступній символічній формі. Дитина має можливість говорити про героя, його страхи, радощі, помилки чи перемоги та водночас співвідносити їх із власним досвідом.

Казка може виступати своєрідним посередником між дорослим і внутрішнім світом дитини. Дослідження педагогічних умов використання казки засвідчують її можливості як засобу розвитку емоційної сфери дошкільників [3]. Окремі дослідження присвячені використанню казкотерапії для формування етичних уявлень дітей та осмислення ними моральних ситуацій [2]. Казка також розглядається як засіб психолого-педагогічного впливу на емоційну сферу дошкільника [4].

Водночас у практиці закладу дошкільної освіти важливо не перетворювати роботу з казкою на пряме моралізаторство. Педагог має створювати умови, за яких дитина самостійно помічає причинно-наслідкові зв'язки, порівнює вчинки персонажів, висловлює припущення та пропонує можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації.

Основні можливості казкотерапії.

Перший напрям – розвиток емоційної компетентності.

Після читання або розповідання казки педагог може запропонувати дітям визначити, що відчував герой, чому його емоції змінилися, що допомогло йому заспокоїтися або відчути впевненість. Такі запитання допомагають розширювати словник емоцій та усвідомлювати зв'язок між подіями, почуттями та поведінкою. Використання казки як засобу розвитку емоційної сфери розглядається в низці педагогічних і психологічних досліджень [3; 4; 5].

Другий напрям – розвиток емпатії.

Запитання «Що відчував герой?», «Як можна його підтримати?», «Що б ти сказав другові на його місці?» переводять дитину від простого спостереження за сюжетом до розуміння переживань іншої людини. Казкові ситуації можуть бути безпечним матеріалом для моделювання міжособистісної взаємодії та пошуку способів підтримки.

Третій напрям – розвиток мовлення.

Діти можуть продовжувати сюжет, придумувати діалоги, описувати персонажів, змінювати початок або фінал казки, переказувати події від імені різних героїв. Така діяльність стимулює розвиток зв'язного мовлення, словникового запасу, уяви та здатності послідовно висловлювати думки. Використання літературних творів, зокрема казок, як засобу розвитку емоційної сфери також передбачає застосування різноманітних методичних прийомів [6].

Четвертий напрям – формування морально-етичних уявлень.

Казка дає можливість обговорювати такі цінності, як чесність, дружба, відповідальність, взаємодопомога, справедливість і повага. Доцільно використовувати відкриті запитання: «Чому герой так вчинив?», «Що могло б статися, якби він обрав інший шлях?», «Як можна було допомогти іншому персонажу?». Дослідження Н. Гордій підтверджує можливості казкотерапії у формуванні етичних уявлень дітей дошкільного віку [2].

П’ятий напрям – розвиток творчості.

Дитина може створювати власного героя, придумувати чарівний предмет, малювати події казки, ліпити персонажів, інсценізувати сюжет або створювати спільну групову історію. У цьому разі казка стає не лише об’єктом сприймання, а й матеріалом для дитячої творчості.

Особливо практичною для вихователя є можливість створення коротких авторських казок відповідно до актуальних потреб групи. Якщо дітям складно домовлятися, можна запропонувати історію про двох казкових друзів, які вчаться користуватися правилом «зупинись – вислухай – запропонуй – домовся». Якщо дитині важко адаптуватися до нового середовища, сюжет може розповідати про героя, який уперше потрапляє до незнайомого чарівного саду та поступово знаходить у ньому друзів.

Ефективною може бути така структура авторської казки: проблема – ускладнення – пошук рішення – допомога – подолання труднощів – позитивна зміна. Важливо, щоб герой не отримував готового рішення від дорослого, а поступово знаходив його через власні дії, спроби та взаємодію з іншими персонажами.

Практичні прийоми роботи з казкою

«Зміни фінал» – діти придумують інший варіант завершення історії та пояснюють свій вибір.

«Порада герою» – дитина формулює пораду персонажу, який опинився у складній ситуації.

«Що відчуває герой?» – діти визначають емоцію персонажа та знаходять у сюжеті підтвердження.

«Чарівний предмет» – діти придумують предмет, який може допомогти герою, і пояснюють його властивості.

«Від імені героя» – дитина розповідає певний епізод від першої особи.

«Казка з трьох слів» – створення короткої історії на основі трьох заданих слів.

«Казкова валіза» – вибір речей, які герой бере у подорож, з обґрунтуванням власного вибору.

Казкові сюжети можуть бути використані також для формування культури прийняття та взаємоповаги. Герої історій можуть відрізнятися характерами, темпом діяльності, здібностями та способами спілкування, однак кожен із них може бути значущим для спільної справи. Після читання педагог може запропонувати дітям обговорити: «Чим кожен герой був особливим?», «Чому всі герої були потрібні?», «Як друзі можуть допомагати одне одному?».

Такий підхід відповідає сучасному розумінню дошкільної освіти як середовища, що має забезпечувати розвиток дитини та можливості для її активної участі в освітньому процесі [1]. Казка допомагає говорити про відмінності в доступній для дошкільника формі, не акцентуючи увагу на недоліках, а підкреслюючи унікальність кожного героя.

Результативність роботи з казкою може посилюватися через взаємодію педагогів із батьками. Дорослим доцільно пропонувати не лише читати казки дитині, а й обговорювати їх без перетворення читання на перевірку знань. Запитання «Що тобі сподобалося?», «Хто тобі близький?», «Що можна було зробити інакше?» допомагають підтримувати відкритий діалог із дитиною.

Цікавим форматом є створення «сімейної казки», коли дорослі разом із дитиною придумують історію про родину, домашнього улюбленця, улюблену іграшку чи спільну пригоду. Така діяльність створює додаткові можливості для спілкування та дає дитині змогу проявити власне бачення подій.

Сучасна робота з казкою може поєднувати традиційне читання з театралізацією, пальчиковим і ляльковим театром, малюванням, ліпленням, музично-руховими вправами, створенням коміксів, аудіоказок та цифрових історій. Вибір форми залежить від віку дітей, освітньої мети та можливостей конкретної групи.

Доцільно інтегрувати роботу з казкою в різні види діяльності: мовленнєву, художньо-продуктивну, ігрову, пізнавальну та соціально-комунікативну. Такий підхід відповідає ідеї цілісного освітнього процесу, закладеній у Базовому компоненті дошкільної освіти [1].

Отже, казкотерапія може розглядатися як доступний і змістовний психолого-педагогічний інструмент, який органічно інтегрується в сучасний освітній простір закладу дошкільної освіти. Її цінність полягає у можливості поєднати розвиток емоційної, соціальної, мовленнєвої та творчої сфер дитини в діяльності, що відповідає природній для дошкільника потребі у грі, образності та фантазуванні.

Систематичне використання казкових сюжетів, творчих завдань, театралізацій та авторських історій створює можливості для розвитку емоційної компетентності, емпатії, комунікативних умінь та позитивного ставлення до себе й інших. Водночас робота з казкою потребує педагогічно виваженого використання: зміст і завдання мають відповідати віку дітей, бути психологічно безпечними та не зводитися до нав’язування готових оцінок і висновків.

Таким чином, казка може стати ефективним засобом педагогічної взаємодії з дошкільником, допомагаючи йому через образ, діалог, творчість і співпереживання осмислювати різноманітні життєві ситуації та знаходити власні способи взаємодії зі світом.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.
2. Гордій Н. Формування етичних уявлень у дітей дошкільного віку за допомогою казкотерапії. *Освітні обрії*. 2022. Т. 54, № 1. С. 55-63. DOI: 10.15330/obrii.54.1.55-63.
3. Казьмірчук Н. С., Бондарчук Т. О. Педагогічні умови використання казки як засобу розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 132-136.
4. Харченко Н., Туркулець О. Казка як метод впливу на емоційну сферу дошкільників. *Психологічний журнал*. 2021. № 6. С. 68-73. DOI: 10.31499/2617-2100.6.2021.229297.
5. Хаустова А. В. Розвиток емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку засобами казки. *Наукові записки : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Серія «Мистецтво»*. Вінниця : Фірма «Планер», 2018. С. 199-203.
6. Федотова С. О. Методичні прийоми розвитку емоційної сфери дошкільників та учнів початкових класів засобами літературних творів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 207. С. 334-338. DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-207-334-338.

Присяжна Людмила,
вчитель початкових класів
Дунаєвецького ліцею №3
Дунаєвецької міської ради
Хмельницької області

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА ТА МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ПІД ЧАС ПОВІТРЯНИХ ТРИВОГ

Анотація. *В умовах сьогодення вчителю варто підтримати учнів, щоб запобігти появі психологічних травм. Війна змушує нас адаптуватись та змінювати звичну поведінку, адже може початись повітряна тривога. Ми не можемо це проконтролювати чи бути впевненими, що цього не станеться протягом дня. Саме тому формування ключових та стійких компетенцій в учнів початкових класів, що дозволяють вберегти фізичне та психічне здоров'я, одне з головних завдань учителів. Важливо поряд із формуванням навичок безпечної поведінки учнів сприяти їх психоемоційній підтримці під час освітнього процесу та вдома. Психоемоційну підтримку здобувачам початкової освіти у ситуації, що склалася, можна здійснювати спільно із шкільними психологами. Це оволодіння техніками подолання стресу, зниження викликаної війною емоційної нестабільності, опанування панічних атак тощо.*

Ключові лова: *освітній процес; психологічна підтримка; подолання стресу; емоційна підтримка, емоційний інтелект.*

Події воєнного стану стали серйозним випробуванням для всіх учасників освітнього процесу. Через невеликий життєвий досвід і особливості психічного розвитку діти дошкільного та молодшого шкільного віку є найбільш емоційно вразливими. Війна змушує змінювати звичну поведінку: щохвилини може лунати повітряна тривога, яка вибиває із відчуття стабільності та безпеки.

У період криз та неочікуваних викликів особливої важливості набуває забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Перехід від дитячого садка до школи — це завжди стресовий період, а в умовах війни він потребує єдиного психопедагогічного підходу, наступності у формах роботи, грі та створенні безпечного середовища.

Наступність дошкільної та початкової ланок: єдиний вектор підтримки

Щоб процес адаптації першокласників до навчання в умовах війни проходив м'яко, педагогам закладів дошкільної освіти (ЗДО) та початкової школи (ЗЗСО) важливо дотримуватися спільних принципів:

1. **Єдина мова правил та безпекових алгоритмів:**

- Практики евакуації, ознайомлення з укриттям та правила поведінки під час тривог мають формулюватися однаково простими, лаконічними фразами ще з дитячого садка («Візьми свій рюкзак», «Йди за вихователем/вчителем», «Тримайся групи»).

2. **Збереження ігрової діяльності як провідної:**

- Спираючись на досвід ЗДО, учитель початкових класів має активніше використовувати гру. Перехід до укриття чи виконання психогімнастичних вправ найкраще сприймаються дітьми через ігрові сюжети (наприклад, «допомогти казковому персонажу дістатися схованки»).

3. **Соціально-емоційне навчання (СЕН):**

- Розвиток емоційного інтелекту починається у дошкіллі й продовжується в школі: усвідомлення своїх почуттів (страх, гнів, сум), навички їх вираження та відновлення внутрішнього ресурсу.

Проблема захисту ментального здоров'я дітей надзвичайно загострилася у період воєнного стану. Значно збільшилась кількість учнів, які емоційно вразливі. До чинників, які негативно впливають на психічне благополуччя, належать утрата почуття безпеки внаслідок вразливості практично всієї території країни, переміщення в інші регіони або країни й пов'язані з цим утрата звичного, комфортного середовища; побутові негаразди; фінансові труднощі батьків; соціальна ізоляція; невпевненість у майбутньому і тривога за рідних та близьких.

В освітньому процесі вчитель постійно поєднує педагогічну майстерність із наданням психоемоційної підтримки, базової психологічної допомоги. Тому підтримка психічного здоров'я учнів стала одним з пріоритетних завдань вчителя початкових класів. Це потребує базових знань та умінь щодо надання психологічної допомоги, координації дій спільно з практичним психологом.

Події, що відбуваються в нашій країні, певною мірою торкаються всіх її громадян. Учасники бойових дій, вимушені переселенці, волонтери, соціальні працівники, усі, хто заглиблений у переживання, пов'язані з минулими чи теперішніми трагічними подіями, отримали психологічні травми і потребують зцілення. Не менш болісно переживають кризові ситуації діти.

Це виклик не тільки для дітей, сімей, а й для вчителів. У непрості часи війни діти так само переживають стрес і тривогу. Їх відчуття підсилені тим, що вони не завжди розуміють, що відбувається. Тому ми, вчителі, повинні перемістити фокус уваги з академічних успіхів на підтримку і нормалізацію психічного стану учнів. Як допомогти їм пережити ці ситуації? Як полегшити процес адаптації до навчального процесу?

Підтримку учням вчитель може продемонструвати перш за все власними стійкістю та спокоєм. Варто допомогти учням адаптуватися та максимально ефективно інтегруватися в новій реальності.

Адаптуйте календарно-тематичні плани. До прикладу: узагальнення та укрупнення тем, інтеграція змісту, скорочення тем, передбачених для повторення матеріалу, розподіл тем на синхронне та асинхронне вивчення тощо. Пам'ятайте про надання зворотного зв'язку учням та їхнім батькам щодо успішності навчання. Більш ефективним такий зв'язок буде, якщо передбачатиме, окрім рівневої оцінки, вербальну характеристику та/або коментарі для учня щодо його подальшого навчального поступу.

Процес навчання, використання наочності, текстів до навчання потребує ретельного відбору та перегляду вчителями. Зокрема, варто: застосовувати чутливий підхід до вибору текстів для читання, тем для обговорення через різний і часто травматичний досвід, який можуть мати діти (обстріли, втрата рідних, загибель батьків, батько на війні). Тексти про родину, рідний дім можуть дуже болісно сприйматися. Те саме стосується і добору відеоматеріалів, ілюстрацій, презентацій тощо. Потрібно уникати надмірної деталізації та опису подій війни, жорстокості ворогів, убивств, розстрілів, коли вчитель проводить бесіди з дітьми про війну або просто відповідає на дитячі питання щодо війни. Слід адаптувати правила поведінки для учнів під час онлайн-уроків, наприклад, обговорити умови, коли камера може бути вимкненою, ситуації, коли можна писати у приватні повідомлення учителю, а не в загальному чаті класу, тощо. Доцільно передбачити створення ситуацій та умов для неформального спілкування учнів поза уроками задля встановлення більш тісних комунікаційних контактів. Буде корисним створювати умови для комунікації учнів у групах під час синхронного та асинхронного навчання, використовуючи інструменти поділу аудиторії на окремі кімнати, надаючи завдання для виконання у групах тощо.

Перш за все слід дотримуватись протоколу безпеки щодо правил поводження під час повітряних тривог, евакуації, перебування у сховищі /укритті. Протокол безпеки – це певний набір правил, процедур, якими повинні керуватися педагоги та учні у закладі освіти щодо певної ситуації. З огляду на ризики безпеки, таких протоколів у закладі має бути декілька, зокрема щодо дій під час повітряних тривог та проведення евакуації, перебування в укритті, поводження під час уроків онлайн. Формулюйте тексти у протоколах безпеки з розрахунку на сприйняття їх дітьми. Використовуйте лаконічні та чіткі речення: “Візьми свій рюкзак”, “Візьми свій одяг”, “Стеж за вказівками учителя і приготуйся виходити”, “Не штовхайся”, “Не біжи”, “Йди швидким кроком, але тримайся своєї групи”, “Допоможи тому, хто спіткнувся чи впав”. Правила слід повторювати і проговорювати з учнями щодня. Для наймолодших учнів перехід до укриття важливо проводити з мінімальним стресом, залучаючи елементи гри, аби не провокувати/посилювати тривожність. Наприклад, допомогти улюбленому дітьми персонажу знайти дорогу до сховища. Це також допоможе дітям звикнути до правил евакуації. Такі тренування можна також проводити як настільну гру – так діти добре запам’ятовують алгоритм дій.

Застосовуйте позитивне управління класом – уникайте покарань, гучних зауважень, водночас впроваджуючи дуже чіткі правила для спілкування/поведінки під час навчання дистанційно та онлайн-уроків. Включайте до уроків, у навчальний матеріал для самостійного опрацювання чи спільного обговорення елементи соціально-емоційного навчання, зокрема розуміння і керування емоціями (в тому числі агресією), емпатія, навички комунікації та вирішення конфліктів.

Коли йдеться про дітей з числа ВПО (внутрішньо переміщених осіб), слід пам’ятати, що досвід переселення є дуже виснажливим, у дітей може не вистачати сил на навчання; навчальні втрати можуть бути більшими порівняно з учнями, які не залишали свої домівки; можливі проблеми з розумінням матеріалу, якщо до того учні навчалися російською мовою; діти можуть не мати простору для навчання онлайн у тому місці, де вони тимчасово мешкають, можуть не мати належного одягу, взуття, шкільного приладдя, планшета чи ноутбука; діти можуть мати дуже травматичний досвід війни. Вивчіть, у яких умовах перебуває дитина, який її досвід переселення, які потреби має, щоб повноцінно розпочати навчання. Організуйте спілкування практичного психолога з батьками/опікунами, а також із дитиною. За результатами такого спілкування психолог зможе сформулювати свої рекомендації класному керівникові та педагогам, які працюватимуть із учнями з числа ВПО.

Може скластися ситуація, коли діти не мали змоги навчатися протягом кількох місяців з початку війни. Цілком можливо, що такі учні потребуватимуть додаткових консультацій для надолуження прогалин у знаннях. Слід передбачити можливість дистанційного навчання для вразливих категорій учнів безпосередньо у приміщенні навчального закладу, якщо не вдалося залучити ресурси для забезпечення їх необхідним обладнанням удома. Додатковим варіантом забезпечення освітніх потреб таких учнів/учениць може бути проведення в очному форматі консультацій (індивідуальних та групових) за окремим стабільним графіком.

З огляду на те, що під час стресу в учнів відбуваються зміни у психічних процесах (погіршується пам’ять, знижується концентрація та обсяг уваги, стає плутаним мовлення), знижується мотивація та пізнавальний інтерес, варто вживати певні методи та прийоми, які допоможуть “включити” учнів в урок та стимулюватимуть їх більш ефективно розумово працювати. Наприклад, можна:

- застосовувати прийоми та вправи для активізації уваги учнів, їх включення як на початку уроку, так і в процесі, якщо виникає така необхідність;
- створювати проблемні ситуації, ставити цікаві запитання, залучати учнів до спільних обговорень, мозкових атак з метою підвищення їхньої мотивації, пізнавальної активності та інтересу;

- застосовувати діяльнісні методи навчання, використовуючи віртуальні лабораторії або надаючи можливість для діяльності учнів в асинхронному режимі;
- дозувати завдання для самостійної роботи, ділити їх на невеликі блоки та надавати чіткі інструкції щодо опрацювання кожного блоку матеріалу або аудіо- чи письмові пояснення, коментарі.

В умовах війни варто звертатись до вправ, які рекомендують психологи та психотерапевти. Важливо, щоб діти набули навичок самодопомоги під час стресу (для молодших школярів це має відбуватися спільно з дорослими — батьками, родичами, знайомими, учителями). На уроці можна застосовувати дихальні чи тілесні вправи, що допомагають заспокоїтися та зняти напругу.

Учням, які вимушено переселилися із зони бойових дій, варто на перших етапах приділити особливу увагу: познайомити їх з усіма дітьми, запропонувати гуртом привітатися, промовивши теплі лагідні слова; звертатися до дітей на ім'я, залучати до участі в полілозі, всіляко підтримувати їхнє бажання висловитись.

Якщо діти не йдуть на контакт, мовчать, вимикають камеру під час онлайн-заняття, не варто їх змушувати спілкуватися. Вчителю варто озвучити, що він або вона поважає їхній вибір не відповідати. Не слід наголошувати на тому, що ці діти є переселенцями, постраждали від війни, або занадто емоційно реагувати на їхню присутність (виявляти жалість тощо). Це може підсилювати в негативні переживання дітей.

Особливу увагу на уроках варто приділити навчанню учнів розуміти, виражати та керувати власними емоціями. Для цього варто застосовувати спеціальні вправи на кожному уроці. Вправи може розробити та надати вчителям шкільний практичний психолог. З деякими вправами, до прикладу, можна ознайомитися в «Посібнику самодопомоги» та тренінговій програмі «Вчимося керувати емоціями».

В умовах інформаційної війни важливо розвивати в учнів критичне мислення: вирізняти офіційні джерела інформації, сумніватися, уміти перевіряти інформацію, щоб розпізнавати фейки, аналізувати різні точки зору, розрізняти переконливі аргументи та прояви маніпуляції. Такі вправи педагогам варто використовувати на кожному уроці. Так, із здобувачами початкової освіти можна моделювати різні стресові ситуації, які можуть виникнути; спільно з практичним психологом розповісти, як швидко подолати панічну атаку, коли сам удома. Під час проведення ранкових зустрічей вчитель може проаналізувати проаналізувати психоемоційний стан учнів з метафоричними картками, оскільки молодші школярі лише починають опановувати навички рефлексії та самоаналізу. Метафоричні картки - це набір різноманітних яскравих карток, на яких зображені певні сюжети чи абстракції. (Детальніше ознайомитися з методикою можна ознайомитися у проєкті «Реальне навчання», де експертка Дар'я Демчук-Маригіна адаптувала цю методику до сучасних умов.) Мета використання даного інструменту — проаналізувати психоемоційний стан учнів через гру з картками та налагодити контакт між учасниками гри. Сценаріїв проведення ігор з метафоричними картками є безліч.

Один із варіантів гри допомагає учням висловити пережиті емоції. У процесі гри учні вибирають картки: ті, що їх надихають та описують емоції, та ті що описують їхнє бачення найближчого майбутнього. Використання таких інструментів під час групової роботи допоможе кожному учаснику проявити фантазію та свої почуття за допомогою картинок та слів, пояснивши свій вибір метафоричної карти. А педагогу краще зрозуміти, з чим він має справу.

Реакція учнів позитивна на проведення такої активності, адже не може бути не правильної відповіді. Діти бачать на зображеннях те, що близьке їм. Можуть звернути увагу на колір або образ, спираючись на свої хобі, спогади. Якщо клас має спільні спогади, то часто через метафоричні картки діти пригадують моменти, що пережили разом. Варто зазначити, що під час гри вчитель має обережно поставитися до

переживань та думок учнів. Не потрібно нав'язувати власні інтерпретації зображень, вимагати від учнів розповідати про свій вибір, якщо він/вона не має такого бажання, критикувати асоціацію школярів. Це може підірвати довіру до процесу.

Психоемоційну підтримку учнів можна забезпечувати за допомогою простих, але ефективних вправ, перевага яких – можливість застосування в різних умовах та невелика кількість часу для проведення.

Вправа «Іскра». Інструмент допомагає заспокоїти учнів, покращити емоційний стан та налаштувати на роботу тут і зараз. Вчителю необхідно провести розмову у колі учнів, запитати про самопочуття та разом із учнями відчути іскру, яка живе всередині кожного з нас. Важливо, щоб кожен відчув її і передав своєму ближньому і щоб вона повернулася до кожного учня назад. Коли вчитель бачить, що емоційний стан дітей покращився, можна завершувати практику короткою рефлексією, запитавши про емоції учнів після виконання гри.

Вправа «Обійми метелика». Для зниження рівня тривожності та підвищення готовності до навчання допоможе інструмент «Обійми метелика». Під час виконання цієї вправи вчитель підводить учнів до тих складних моментів, які вони вже пережили, а після за допомогою рухів руками, що нагадують рух крилець метелика, учні відпускають та переживають ті складні емоції. Важливо: рекомендовано не використовувати вправу для повернення до драматичних подій без нагляду психолога.

Реалії сьогодення вимагають від педагога не лише високої професійної майстерності, а й глибокої емпатії. Наступність між дошкільною та початковою освітою в питанні психологічної підтримки створює міцний фундамент для адаптації дитини до нових умов.

Створення здорового психологічного клімату, атмосфери довіри, прийняття та безпеки дозволяє дитині перебувати в стані духовного комфорту. Безумовна любов, підтримка та спокій дорослих допомагають дітям зберегти ментальне здоров'я, віру в власні сили та відчуття оптимізму попри всі виклики війни.

Список використаних джерел

1. Підтримка ментального здоров'я в часи війни**.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://niss.gov.ua/news/komentari-ekspertiv/pidtrymka-mentalnoho-zdorovya-v-chasy-viyny

2. Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://osvita.ua/school/87150/

3. Як організувати психологічну підтримку учнів в умовах війни. [Електронний ресурс]. – Режим доступу https://znayshov.com/News/Details/Yak_orhanizuvaty_psykholohichnu_pidtrymku_uchniv_v_umovakh_viiny

***Радомська Алла**,*
вихователь закладу
дошкільної освіти «Казка»
м. Городок
Хмельницької області

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

***Анотація.** У тезах розглянуто значення стресостійкості дітей дошкільного віку в сучасному освітньому просторі. Визначено основні чинники, що впливають на*

емоційний стан дошкільників, та окреслено роль педагога у створенні безпечного й психологічно комфортного середовища.

Ключові слова: *стресостійкість, дошкільники, емоційний стан, психологічна стійкість, освітнє середовище, педагог.*

Актуальність теми. Сучасні діти дошкільного віку можуть зазнавати впливу різноманітних стресових чинників, що позначаються на їхньому емоційному стані, поведінці та взаємодії з іншими. Зміни у звичному способі життя, нові умови перебування, труднощі в сім'ї, конфліктні ситуації, інформаційне навантаження та інші несприятливі обставини можуть викликати у дитини почуття тривоги, страху, невпевненості або емоційного напруження. Особливого значення набуває створення в закладі дошкільної освіти безпечного, передбачуваного та підтримувального середовища, у якому дитина відчуває прийняття, увагу й турботу дорослих. Формування стресостійкості сприяє розвитку здатності дитини розпізнавати та називати власні емоції, справлятися з напруженням, адаптуватися до змін і знаходити конструктивні способи подолання складних ситуацій. Важлива роль у цьому процесі належить педагогові, який щодня взаємодіє з дитиною та може своєчасно помітити зміни в її емоційному стані, надати необхідну підтримку й допомогти сформувати позитивний досвід подолання труднощів. Саме тому проблема розвитку стресостійкості дітей дошкільного віку є важливим напрямом сучасної дошкільної освіти.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування значення стресостійкості дітей дошкільного віку та визначення ефективних педагогічних умов її формування в сучасному освітньому просторі.

Поняття стресостійкості у сучасній психології та педагогіці розглядається у взаємозв'язку зі здатністю людини реагувати на складні обставини, адаптуватися до них і зберігати відносну емоційну рівновагу. Н. М. Бардин, Ю. Ц. Жидецький, Ю. І. Кіржецький, Я. М. Когут та Н. О. Пряхіна пов'язують стресостійкість із можливістю протистояти негативному впливу стресових факторів, керувати власним емоційним станом та використовувати конструктивні способи подолання напруження [1]. Автори також звертають увагу на важливість формування навичок управління стресом і розвитку стресостійкої поведінки.

Для дошкільного віку поняття стресостійкості набуває особливого значення, адже дитина ще тільки вчиться розуміти власні емоції, контролювати поведінку та самостійно знаходити способи подолання труднощів. Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова, І. І. Карабаєва, Т. Л. Гурковська та О. І. Федорчук розглядають психологічну стійкість дитини дошкільного віку як важливу характеристику її розвитку та наголошують на необхідності спеціальної підтримки її становлення. У підручнику автори узагальнюють результати дослідження психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку та звертають увагу педагогів на умови, за яких така стійкість може розвиватися [3].

На думку О. В. Шикиринської, К. О. Мнишенко та Т. Петришиної, стресостійкість можна розглядати як системну та динамічну властивість особистості, яка допомагає протистояти впливу стресу, адекватно реагувати на складні ситуації, адаптуватися до них і зберігати ефективність діяльності [5, с.34]. Дослідниці особливо наголошують на актуальності формування стресостійкості дітей дошкільного віку в сучасних умовах та розглядають можливість використання різних педагогічних і творчих прийомів, зокрема арт-терапевтичних.

Важливим є й розуміння того, що стресостійкість дошкільника не формується миттєво та не означає, що дитина взагалі не повинна переживати страх, сум, тривогу чи образу. Навпаки, дитина має поступово навчатися розпізнавати власні емоції, говорити про них, приймати допомогу дорослого та знаходити прийнятні способи їх вираження. Саме тому психологічна стійкість дитини тісно пов'язана з її емоційним

розвитком, якістю взаємодії з дорослими та організацією освітнього середовища [3, с.74].

І. О. Луценко та співавтори, розглядаючи психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку, акцентують увагу на необхідності врахування життєвих обставин дитини та створення умов для її емоційної підтримки [2, с.86]. Це особливо важливо тоді, коли дитина стикається зі змінами у звичному житті, сімейними труднощами, переживаннями або іншими ситуаціями, які перевищують її звичайні можливості адаптації.

У своїй практичній діяльності вихователя я неодноразово спостерігала, що емоційний стан дитини безпосередньо впливає на її поведінку, спілкування, бажання брати участь у спільній діяльності та засвоєння нового матеріалу. Дитина, яка переживає емоційне напруження, може ставати замкненою, плаксивою, дратівливою, надмірно активною або, навпаки, втрачати інтерес до занять. Тому одним із першочергових завдань педагога вважаю створення атмосфери прийняття, довіри та емоційної безпеки.

У роботі з дошкільниками я переконалася, що важливо не вимагати від дитини негайно припинити плакати, сердитися чи боятися, а спочатку допомогти їй зрозуміти власний емоційний стан. Наприклад, під час виникнення конфліктної ситуації між дітьми я пропонувала кожній дитині спокійно розповісти, що сталося і що саме вона відчуває. Такий підхід дає змогу поступово формувати вміння називати власні емоції та розуміти емоційний стан інших. Значення емоційної компетентності та підтримувального дорослого середовища у розвитку психологічної стійкості дошкільників підкреслюється і в сучасних дослідженнях [4, с.125].

Особливу увагу у своїй роботі я приділяла створенню передбачуваного режиму дня. Для дошкільника важливо знати, що відбуватиметься протягом дня, коли буде заняття, прогулянка, прийом їжі, відпочинок та ігрова діяльність. Передбачуваність допомагає дитині почуватися впевненіше та знижує емоційне напруження. Якщо план роботи змінювався, я намагалася заздалегідь повідомити про це дітей і пояснити причину зміни.

Важливим засобом підтримки емоційного благополуччя дітей у моїй практиці була гра. Саме через гру дошкільник може безпечно виражати свої переживання, моделювати різні життєві ситуації та вчитися знаходити способи їх вирішення. У роботі використовувала сюжетно-рольові, рухливі, дидактичні та творчі ігри. Наприклад, під час сюжетно-рольових ігор «Сім’я», «Лікарня», «Дитячий садок» діти мали можливість відтворювати знайомі ситуації, програвати різні ролі та вчитися взаємодіяти одне з одним. Ігрова діяльність у цьому випадку ставала природним способом емоційного розвантаження.

Не менш ефективними вважаю творчі види діяльності: малювання, ліплення, аплікацію, конструювання. Дитині не завжди легко словами розповісти про свої переживання, тоді як через малюнок або іншу творчу діяльність вона може передати свій емоційний стан. Під час таких занять я намагалася не оцінювати результат лише з позиції «правильно – неправильно», а більше уваги приділяла самому процесу, запитувала дитину про її роботу та заохочувала розповісти про зображене. Це сприяло встановленню довірливого контакту та допомагало краще зрозуміти емоційні потреби вихованців.

Важливим напрямом роботи було також використання рухової активності. Рухливі ігри, фізкультхвилинки, танцювальні вправи та прогулянки допомагали дітям переключити увагу, зняти напруження та відновити працездатність. Особливо корисними були короткі рухові паузи під час занять, коли діти могли змінити вид діяльності та відпочити.

На мою думку, значну роль у формуванні стресостійкості відіграє мовленнєве спілкування педагога з дитиною. У складній для дитини ситуації важливо говорити

спокійно, коротко та зрозуміло. Замість критики чи покарання доцільніше допомогти дитині усвідомити наслідки власних дій і запропонувати прийнятний спосіб вирішення ситуації. Такий підхід відповідає принципам психолого-педагогічного супроводу дошкільників, за якого дорослий не лише контролює поведінку дитини, а й допомагає їй поступово набувати власного досвіду подолання труднощів.

Для зниження емоційного напруження я також використовувала короткі вправи на дихання та розслаблення. Вони допомагали дітям переключити увагу та спокійніше повернутися до спільної діяльності. Наприклад, пропонувала дітям зробити кілька повільних вдихів і видихів, уявити, що вони «задувають свічку», «надувають кульку» або «гріють долоньки». Такі вправи проводилися в ігровій формі та не займали багато часу. Їхня мета полягала не в тому, щоб повністю усунути негативні емоції, а в тому, щоб допомогти дитині заспокоїтися та повернутися до спільної діяльності.

Окрему увагу приділяла розвитку навичок взаємодії між дітьми. У процесі спільних ігор та занять діти вчилися домовлятися, чекати своєї черги, просити про допомогу, висловлювати власні побажання та враховувати думку іншого. Поступове набуття такого досвіду сприяє формуванню впевненості дитини у власних можливостях і допомагає їй конструктивніше реагувати на труднощі. Дослідження особливостей формування стресостійкості дітей дошкільного віку також звертають увагу на важливість систематичної педагогічної роботи в цьому напрямі [5, с.33].

Практика показала, що особливо важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Одна дитина може легко розповісти про свої переживання, іншій для цього потрібен час, а третя може виражати емоції переважно через поведінку або гру. Тому педагогові важливо спостерігати за дітьми, помічати зміни в їхньому настрої та поведінці й відповідно добирати форми підтримки. Тому педагогові важливо спостерігати за дітьми, помічати зміни в їхній поведінці та своєчасно добирати відповідні форми підтримки [3, с.74].

Важливим напрямом роботи вважаю також співпрацю з батьками. Під час спілкування з батьками я намагалася звертати увагу не лише на навчальні чи поведінкові труднощі дитини, а й на її емоційний стан. Узгодженість вимог сім'ї та закладу дошкільної освіти допомагає дитині відчувати стабільність і послідовність. Особливо важливо, щоб дорослі не знецінювали дитячі переживання словами «не бійся», «нічого страшного», а демонстрували готовність вислухати дитину та допомогти їй впоратися зі складною ситуацією [2, с.58].

У своїй роботі вважаю доцільним використовувати короткотривалі вправи, які можна легко включати у повсякденну діяльність дітей, не порушуючи звичного режиму дня. Їх можна проводити під час ранкової зустрічі, перед заняттями, після рухливих ігор, у моменти емоційного напруження або перед відпочинком.

Однією з простих вправ є «Повітряна кулька». Педагог пропонує дітям уявити, що в них у животику знаходиться повітряна кулька. На повільному вдиху «кулька надувається», а на повільному видиху – «здувається». Вправу можна повторити 3–4 рази. Вона допомагає дитині зосередити увагу на диханні та переключитися зі стресової ситуації на спокійну діяльність.

Вправа «Свічка» також може проводитися в ігровій формі. Діти уявляють перед собою маленьку свічку та роблять повільний вдих, після чого обережно видихають, ніби хочуть загасити полум'я. Важливо звертати увагу саме на спокійний і тривалий видих.

Для розвитку вміння розпізнавати власні емоції можна використовувати вправу «Мій настрій». Дітям пропонується обрати картинку, колір або смайлик, який відповідає їхньому настрою, а за бажанням пояснити свій вибір. Така вправа допомагає педагогу своєчасно помітити емоційний стан дитини та за необхідності надати їй підтримку.

Корисною є і вправа «Чарівний мішечок». У нього можна покласти невеликі предмети різної фактури: м'яку іграшку, кульку, тканину, природні матеріали. Дитина

на дотик обирає предмет і описує свої відчуття. Таку вправу можна використовувати як елемент переключення уваги після емоційно напруженої ситуації.

Для зняття напруження доцільно використовувати рухливі вправи: «Струси зайві емоції», «Потягнулися до сонечка», «Дерево на вітрі». Наприклад, у вправі «Струси зайві емоції» діти уявляють, що на руках і ногах залишилося напруження, і легкими рухами «струшують» його. Після цього пропонується зробити спокійний вдих і видих та повернутися до звичайної діяльності.

Важливе місце можуть посідати й творчі вправи. Наприклад, під час малювання «Мій настрій сьогодні» дитина може передати свій емоційний стан кольорами та формами. Педагог не оцінює малюнок з позиції правильності, а запитує: «Що ти намалював?», «Який у тебе сьогодні настрій?», «Що може зробити його кращим?». Це створює можливість для ненав'язливого спілкування та емоційної підтримки.

Зазначені вправи не потребують складного обладнання та можуть проводитися регулярно протягом дня. На мою думку, найбільш важливим є не кількість використаних вправ, а систематичність, доброзичливість педагога та врахування індивідуального стану кожної дитини. Такий підхід відповідає розумінню стресостійкості як здатності, що поступово формується в процесі взаємодії дитини з дорослими, однолітками та освітнім середовищем.

Отже, формування стресостійкості дітей дошкільного віку є важливим складником сучасного освітнього процесу. Результативність цієї роботи залежить від систематичної уваги педагога до емоційного стану кожної дитини, створення атмосфери довіри, безпеки та прийняття. З власного досвіду переконалася, що гра, творчість, рухова активність, дихальні вправи, емоційно підтримувальне спілкування та спільна діяльність допомагають дітям краще розуміти власні емоції, долати напруження та поступово знаходити конструктивні способи реагування на складні ситуації. Важливим є також партнерство закладу дошкільної освіти з родиною, адже узгоджені дії дорослих створюють для дитини відчуття стабільності та захищеності. Таким чином, стресостійкість дошкільника формується поступово, у щоденній взаємодії з дорослими та однолітками, а завдання педагога полягає не в тому, щоб уберегти дитину від усіх труднощів, а в тому, щоб навчити її безпечно переживати емоції, приймати підтримку та набувати власного позитивного досвіду подолання труднощів.

Список використаних джерел

1. Бардин Н. М., Жидецький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І., Когут Я. М., Пряхіна Н. О. Стресостійкість : навчальний посібник / за ред. Я. М. Когута. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 204 с.

2. Луценко І. О., Богуш А. М., Калмикова Л. О., Кузьменко В. У., Поворознюк С. І., Рейпольська О. Д. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології : навчально-методичний посібник / за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 210 с.

3. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І., Карабаєва І. І., Гурковська Т. Л., Федорчук О. І. Психологічна стійкість дитини дошкільного віку: визначення та підтримка розвитку : підручник / за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 162 с.

4. Психологічна стійкість дітей старшого дошкільного віку: структура та особливості прояву. *Костюківські читання*. Київ, 2025. С. 125–129.

5. Шикиринська О. В., Мнишенко К. О., Петришина Т. Особливості формування стресостійкості дітей дошкільного віку. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2024. № 1. С. 33–42.

Рибак Лілія,
практичний психолог,
практичний психолог - методист
закладу дошкільної освіти №7
«Дюймовочка»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

ПІДТРИМКА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІВ ТА ДОШКІЛЬНИКІВ ЗДО ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНО – ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. *У статті представлено використання в роботі з дітьми практики соціально – емоційного навчання (СЕН), яке допомагає дітям та дорослим долати емоційне виснаження, набути навичок резілієнтності — здатності справлятися із труднощами та невизначеністю, а також відновлюватися після них і продовжувати жити повноцінним життям.*

Соціально-емоційна компетентність є основою успішного і гармонійного розвитку дитини в усіх сферах — інтелектуальній, соціальній, емоційній, фізичній та мовленнєвій та уміння добре спілкуватися з іншими, керувати своїми думками й емоціями, розв'язувати проблеми, працювати в команді та досягати власних цілей.

Ключові слова: *психологічне здоров'я, безпека, резільєнтність, соціально – емоційне навчання, СЕН.*

Ментальне здоров'я та емоційне благополуччя українців, особливо дітей, сьогодні є одним із пріоритетів державної політики. Розвиток психологічної стійкості, емоційної грамотності в умовах війни та тривалого стресу, підвищення знань учасників освітнього процесу з актуальних питань психічного здоров'я, підтримка педагогів у збереженні власного ресурсу є першочерговими завданнями психологічної служби системи освіти України**.**

Створення та підтримка безпечного освітнього простору, яке включає не тільки організацію фізичної безпеки вихованців ЗДО, а й покращення стану психологічного здоров'я та благополуччя дітей під час перебування в ЗДО, сприяння зниженню тривожності, створення безпечних умов, забезпечення базових потреб, створення простору дружнього до дитини, емоційно комфортної атмосфери**.** Вихователь щоденно взаємодіючи з дітьми, має потужний ресурс впливу на їх психологічне благополуччя. Теплі, приязні стосунки, в яких дорослі передають дитині почуття безпеки, навички конструктивної поведінки та емоційного опанування в складних ситуаціях, є найважливішим чинником формування резилієнсу дитини. Резилієнтність — це здатність людини або соціальної системи вибудовувати нормальне, повноцінне життя у складних умовах (Ф. Лозель). Практика посилення та підтримки резилієнсу дітей та дорослих — це загальна налаштованість людей на допомогу і підтримку одне одного, створення атмосфери безпеки та надії, віри в свій потенціал подолання та відновлення кожного, підтримування відкритих і довірливих стосунків, прийняття людей такими, як вони є, навіть у стані важкого реагування на травмувальні події. Відомо, що робота педагога з дітьми, в умовах надзвичайних ситуацій пов'язана з високим психологічним напруженням та значними емоційними витратами. Тому важливим аспектом створення психологічно безпечного простору в освітньому середовищі є система емоційної підтримки педагогів. Вона передбачає навчання педагогів технікам самодопомоги, методам і прийомам саморегуляції емоційної сфери, вмінню опановувати себе, формуванні вміння

знаходити власні ресурси в складних ситуаціях**.** Тому піклування і турбота педагога про себе — це перша умова його здатності працювати з дітьми. Адже діти сприймають світ через взаємодію з дорослими. Педагог, який вміє відновлювати ресурс, визнавати власні емоції, регулювати стрес і просити про допомогу, стає надійним острівцем безпеки та прикладом для наслідування. Важливо, щоб у житті дитини, особливо в умовах стресу, був стабільний, турботливий і надійний дорослий. Правдивість цього твердження доводять численні дослідження. Більшість досліджень показували, що коли людина знаходиться у стані стресу, то вона або мобілізує сили для агресивної самозахисної реакції (бий), або уникає (намагається уникнути) можливої конфронтації з власною вразливістю (тікай) [1, с-346]

Стосунково-культурна теорія (СКТ) стверджує, що особистісне зростання людини проходить через зв'язки та у напрямку зв'язків, тобто окреслюється, скеровується та внутрішньо структурується цими зв'язками; що бажання приймати участь у стосунках, які ростуть та розвиваються, є ключовою мотивацією у житті людини. Стосунки, які ростуть та розвиваються, характеризуються взаємною емпатією, заохоченням та підтримкою, створюючи в учасників таких стосунків жагу до життя, почуття власної цінності, продуктивність та ясне бачення життєвих перспектив. Стосунково-культурна теорія пропонує розглядати стосункову резилієнтність як здатність відновлювати зв'язки зростання та розвитку (повертатися до таких зв'язків) після їх гострого розриву чи у часи важкого стресу. СКТ припускає, що стосунки, які покращують резилієнтність та заохочують особистісне зростання, характеризуються двостороннім досвідченням продуктивного зв'язку, включають у себе взаємну емпатію, взаємне заохочення та взаємний рух до згоди у проблемних питаннях. У цій моделі здатність звернутися за допомогою до інших розглядається як прояв сили особистості. Коли людина переживає стрес, її психологічна вразливість зростає. Відшукати продуктивний спосіб роботи з власною вразливістю та звернутися за підтримкою до інших людей є значущим показником резилієнтності індивіда. [1, с-347-348]

Те, як діти реагують на кризи, залежить від їх віку та рівня розвитку. Маленькі діти не здатні повністю зрозуміти, що відбувається навколо, і особливо потребують підтримки дорослих. Необхідно підкреслити, що діти наслідують спосіб реагування дорослих на стресові події. І тому несприятливий спосіб реагування дорослих на ці події погіршує стресові реакції дітей, ускладнює їх перебіг, негативно впливає на засвоєння досвіду виходу зі стресових ситуацій.

Важливо звертати увагу на те, що до основних проблем, які можуть спостерігатися у дітей належать:

1) порушення когнітивних процесів (погіршення пам'яті, труднощі концентрації уваги, розлади мислення);

2) невротичні реакції (стресове виснаження, фобічні реакції, порушення сну й апетиту);

3) функціональні розлади (регрес поведінки та психосоматичні розлади);

4) емоційні та поведінкові порушення (реакції протесту, підвищена плаксивість та вередливість, часті зміни настрою);

5) проблеми, пов'язані зі спілкуванням (несформованість адекватних соціально-комунікативних навичок, страх, недовіра, агресія, дратівливість);

До конструктивних способів реагування педагогів у взаємодії з дитиною відносять:

- визнання сприйняття дитиною події чи ситуації як стресової;
- надання можливості дитині проявляти негативні почуття;
- спокійне та зважене сприйняття та ставлення до травмівної обставини, яку переживає дитина;
- підтримка емоційного контакту з дитиною;

- сприяння прояву самостійних дій дитини у подоланні травмівної обставини;

- допомога у визначенні послідовності дій дитини, які вона спрямовує на подолання проблеми;

- підтримка успіху дитини в процесі подолання стресової ситуації;

- допомога та підтримка дитини у засвоєнні життєвого уроку та значення того досвіду, який отримує дитина у процесі подолання травмівних подій.

Саме тому виникає потреба у простих, доступних, але водночас ефективних інструментах для щоденної психологічної підтримки дитини. Програми з акцентом на соціально-емоційне навчання (СЕН) допомагають дітям не тільки краще почуватися, а й досягати вищих результатів у навчанні. Соціально-емоційне навчання стає дієвим інструментом піклування про ментальне здоров'я дітей у системі освіти.

Соціально-емоційне навчання (СЕН) — це педагогічна практика, що допомагає дітям розвивати ключові соціальні й емоційні компетентності: самосвідомість, саморегуляцію, відповідальне ухвалення рішень, соціальну усвідомленість та навички взаємодії. Його мета — запобігати труднощам, розвивати емоційну стійкість, емпатію та вміння конструктивно розв’язувати конфлікти. СЕН вважають превентивним підходом, адже він допомагає зменшити ризик ментальних розладів завдяки розвитку внутрішніх і міжособистісних навичок (INEE, 2016; INEE, 2018). [4, с-9]

В Україні СЕН почали впроваджувати у 2016 році в межах реформи «Нова українська школа». Одне з головних завдань цієї реформи — навчати дітей не тільки предметних знань, а й «м’яких навичок» — уміння спілкуватися, працювати в команді, розв’язувати проблеми та піклуватися про себе. На формулювання таких цілей вплинули й рекомендації Ради Європейського Союзу щодо навчання впродовж життя, у яких розвиток особистісної, соціальної та навчальної компетентності визначено як одне з ключових завдань для сучасної освіти. Соціально-емоційна компетентність є основою успішного і гармонійного розвитку дитини в усіх сферах — інтелектуальній, соціальній, емоційній, фізичній та мовленнєвій та уміння добре спілкуватися з іншими, керувати своїми думками й емоціями, розв’язувати проблеми, працювати в команді та досягати власних цілей. [4, с-3]

Долати емоційне виснаження, набути навичок резілієнтності — здатності справлятися із труднощами та невизначеністю, а також відновлюватися після них і продовжувати жити повноцінним життям допомагає соціально – емоційне навчання шляхом застосування різноманітних технік, ігр, завдань. Наприклад, стратегію опанування та способи вираження емоцій, використовуючи соціально – емоційне навчання (СЕН) [4] я пояснюю дошкільнятам через використання метафори повітряної кулі:

«Запропонуйте дитині уявити, що наші емоційні реакції схожі на повітряні кульки. Кількість повітря в кульці (а кульки бувають великі, маленькі, середні, гігантські, манюсенькі) — це та сила, з якою ми зараз відчуваємо емоцію. Наприклад, велетенська кулька надувається тоді, коли хтось на майданчику забрав нашу іграшку. Це нас злить, нам неприємно, ми гніваємося. Гніваємося ми також тоді, коли хтось голосно біля нас говорить по телефону, відволікаючи нас від нашої справи. Але у цьому випадку наша кулька буде значно меншою, ніж у першому.

Важливо пояснити дитині, що наше внутрішнє відчуття того, наскільки велика кулька, дуже індивідуальне, тобто в кожного своє. Для дорослих це також основа розуміння, що наше бачення «особистої трагедії» буде суттєво відрізнятися від бачення дитини.

Цінність розуміння та відчуття, «наскільки сильне моє переживання», в майбутньому допоможе дитині краще орієнтуватися в тому, як вона може собі допомогти. Це особливо актуально в дошкільному віці, адже «запас самоконтролю» в дитини обмежений і спочатку його вистачатиме на мінімальне опанування себе. З часом, за підтримки дорослих та мірою розширення позитивного досвіду

самодопомоги, ця кількість буде поступово збільшуватися, і дитині буде простіше самостійно давати раду більш складним та інтенсивним переживанням. Для дорослих цінність цього розуміння полягає в тому, що ми не можемо сприймати всі варіанти прояву емоцій однаково, відтак ступінь нашої включеності у взаємодію з дитиною та її підтримка будуть різними.

Поясніть дитині, що кулька може надуватися дуже швидко (іноді так швидко та сильно, що аж голосно лускає) і що ми не завжди можемо допомогти собі тоді, коли вона стає великою, адже тоді нею складно керувати. Однак ми завжди можемо виконати дію, яка допоможе знизити напругу, тобто «випустити трохи повітря». Це порівняння допоможе сформувати в дитини розуміння, що чим сильніше наше емоційне переживання, тим складніше його опанувати, а отже, складніше допомогти собі та ухвалити рішення, яке не зашкодить ні собі, ні іншим. З точки зору дорослого підтвердженням цього є те, що навіть найефективніші стратегії саморегуляції та підтримки можуть не спрацювати в разі інтенсивних емоційних реакцій, але будуть ефективними, якщо вдасться бодай трохи знизити напругу.

Також важливо розуміти, що ми не шукаємо способу позбутися нашої емоції або звести реакцію до нуля. Наше завдання — знайти спосіб знизити напругу до того ступеня, коли ми можемо ефективно допомогти собі.

Оберіть та проговоріть із дитиною дії, які можуть допомогти знизити напругу та трохи заспокоїтися. Для цього поверніться до переліку запитань, та оберіть ті доступні вам стратегії, які можуть бути застосовані дитиною дошкільного віку віддаючи перевагу дії або декільком діям, які будуть доречними для тієї чи тієї соціальної ситуації та емоційної реакції.

Назвати свою емоцію
Зробити 3 глибокі вдихи й 3 глибокі видихи
Попити води
Поприсідати або побігати
Потанцювати
Поспівати
Побити подушку
Потрясти руками та ногами
Порахувати до 10
Попросити себе обійняти
Поплакати
Проговорити, що саме тебе розізлило, засмутило, налякало тощо
Попросити про допомогу
Постискати кулачки або іграшку-антистрес
Потримати руки під водою, вмити обличчя та шию
Порвати чи зім’яти папір
Намалювати свої відчуття або хаотичні карлючки
Послухати музику
Постискати кулачки або іграшку-антистрес
Потримати руки під водою, вмити обличчя та шию
Порвати чи зім’яти папір
Намалювати свої відчуття або хаотичні карлючки
Послухати музику

Потренуйтеся з дитиною виконувати цю дію або декілька дій і проговоріть, у яких ситуаціях вона може застосовувати її для зниження напруги. Ви також демонструйте використання методу «спустити повітря» в ситуаціях, де вам треба знизити напругу та трохи заспокоїтися.

Коли настане емоційна ситуація, нагадайте дитині про те, що вона може зробити, щоб відчути себе трохи краще.

Будьте готові до того, що це може викликати додаткове роздратування, адже в моменти прояву інтенсивних емоцій нам може здаватися, що нічогоне допоможе. Це означає, що «кулька» така велика, що нам важко чути одне одного та керувати нею. Поставтеся до такої реакції з розумінням та терпінням. Будьте поруч із дитиною, підтримуючи її до того моменту, коли вона буде готова почути вас. Після того як дитина навчиться знижувати рівень напруги та стресу в ситуаціях, де це можливо, ми можемо говорити про ефективне застосування стратегій розв'язання конфліктних та суперечливих ситуацій, які супроводжуються інтенсивними емоційними переживаннями. Наприклад, ми можемо вчити дитину, як домовлятися, відстоювати свої кордони, помічати потреби інших, долати страхи, приборкувати гнів, розуміти свою заздрість та ревнощі й ще багато чого на шляху розвитку саморегуляції та самоконтролю. Ми можемо сприяти розвитку тих центрів мозку, які відповідають за саморегуляцію та самоконтроль, не лише аналізуючи та проговорюючи з дітьми ситуації, у яких можливо застосовувати різні стратегії поведінки, а й граючи в настільні та рухливі ігри. [4, с-31-33]

Висновки

Узагальнюючи, необхідно зауважити, що СЕН є ефективним засобом профілактики та навчання дошкільників запобігати труднощам, розвивати емоційну стійкість, емпатію та вміння конструктивно розв'язувати конфлікти. Для забезпечення ефективності роботи закладів дошкільної освіти, важливо здійснювати діяльність за всіма основними напрямами психолого-педагогічної підтримки дітей до яких належать:

– створення сприятливого соціально-психологічного клімату, атмосфери уваги, співчуття і співпраці в дитячих колективах;

– формування конструктивних способів вирішення складних життєвих ситуацій та адаптивних копінг-стратегій, сприяння налагодженню нових соціальних контактів;

– сприяння стабілізації емоційного стану, перепрацюванню та подоланню травматичного досвіду;

– активізації процесів самопізнання, самосприйняття, саморегуляції і самоконтролю, побудова позитивного образу Я;

– гармонізації емоційного фону і психофізичного стану педагогів та дітей;

– формування навичок адаптивної і результативної моделі поведінки.

Список використаних джерел

1. Войтович Г. В. Гендерні особливості резилієнтності особистості / Г. В. Войтович // Актуальні проблеми психології. 2019. — № 10. — Том 8. — С. 347 -348

2. Національний звіт за результатами міжнародного Дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) в Україні (2022–2024). Том 2. Освітнє середовище і СЕ-навички учнівства /кол. авт : О. Елькін, О. Марущенко, Г. Бичко,В. Терещенко, М. Мазорчук, Л. Гриневич, Т. Вакуленко та ін. ; за ред. О. Елькіна,О. Марущенка, В. Терещенка; ГО «ЕдКемп Україна». Харків, 2025. 164 с.

3. Психологічна рукавичка: методичні рекомендації для психологів, педагогів та батьків щодо використання вправ для розвитку психологічного добробуту дітей / Т. Костенко. — Київ : ГО «ДОКК 2025. — 120 с.

4. Соціально – емоційне навчання. Практичний посібник для вихователів та батьків дітей дошкільного віку. UPL: https://numo.mon.gov.ua/socialno-emocijne-navchannya-praktichnij-dovidnik-dlya-vihovateliv-ta-batkiv

Рідкоус Олеся,
старший викладач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія непевної освіти»

ДОРОСЛИЙ ЯК ЕМОЦІЙНА ОПОРА ДИТИНИ: РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Анотація. *В статті розкриті питання ролі вихователя у формуванні стресостійкості дошкільника як емоційної опори дитини. Надано характеристику основних понять та модель надання емоційної опори дитині. Запропоновано ряд практик.*

Ключові слова: *емоційно стійкий дорослий, відчуття безпеки, співрегуляція, саморегуляція, досвід подолання, емоційна опора, стресостійкість.*

Сучасне дитинство відбувається в умовах значних соціальних змін, невизначеності та постійного впливу стресових чинників, що особливо гостро позначається на емоційному благополуччі дітей дошкільного віку. В умовах воєнних реалій України проблема збереження психологічного здоров'я та формування стресостійкості дошкільників набуває особливої актуальності. Дитина дошкільного віку ще не володіє достатньо сформованими механізмами саморегуляції, тому значною мірою потребує емоційної підтримки й відчуття безпеки з боку дорослих.

Саме дорослий може стати для дитини тією надійною емоційною опорою, яка допомагає зрозуміти власні переживання, назвати емоції та поступово навчитися їх регулювати. Особлива роль у цьому процесі належить вихователю закладу дошкільної освіти, який щодня створює атмосферу психологічної безпеки, прийняття та довіри. Емоційна стабільність, уважність і здатність педагога до співрегуляції безпосередньо впливають на формування у дитини відчуття захищеності та впевненості у власних можливостях. Тому актуальність обраної теми зумовлена потребою посилення емоційно-підтримувальної функції вихователя та пошуку ефективних шляхів формування стресостійкості дітей дошкільного віку в умовах сучасних суспільних викликів.

Проблема ролі значущого дорослого у забезпеченні емоційного благополуччя дитини та формуванні її здатності долати складні життєві ситуації посідає важливе місце у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях. У вітчизняній психологічній науці проблему психологічної стійкості дітей дошкільного віку досліджують Байдик В., Піроженко Т, Соловйова Л.,. Федорчук О. та інші науковці, які розглядають психологічну стійкість дошкільника як гнучку особистісну якість, що розвивається в процесі взаємодії дитини з навколишнім середовищем і значущими людьми. Теоретичним підґрунтям розуміння дорослого як емоційної опори стали праці Дж. Боулбі та М. Ейнсворт, Е. Мастен у яких доведено значення надійної прив'язаності, чутливості та емоційної доступності дорослого для формування у дитини базового почуття безпеки і довіри до світу.

Отже, аналіз наукових підходів дає підстави розглядати вихователя як важливу емоційну опору дитини, адже саме через досвід безпечної, чуйної та підтримувальної взаємодії з дорослим дошкільник поступово переходить від співрегуляції до саморегуляції, а від залежності від зовнішньої підтримки — до формування власної стресостійкості. *Метою* нашої статті є опис особливостей ролі вихователя у формуванні стресостійкості дитини.

Розглянемо основні поняття нашого дослідження. Емоційно стійкий дорослий є однією з найважливіших умов психологічного благополуччя та формування

стресостійкості дитини дошкільного віку. Для маленької дитини дорослий насамперед є тим, через кого вона пізнає світ, оцінює рівень його безпечності та вчиться реагувати на труднощі й несподівані ситуації. Емоційна стійкість вихователя виявляється не у відсутності сильних переживань, а у здатності усвідомлювати власні емоції, керувати ними та зберігати конструктивність поведінки у складних обставинах [1].

Спокійний, уважний і передбачуваний педагог створює для дошкільника відчуття захищеності, яке є необхідною основою для активності, розвитку та пізнання. Дитина дуже тонко відчуває емоційний стан дорослого й часто реагує не лише на його слова, а й на інтонацію, вираз обличчя, темп мовлення та особливості поведінки. .

У процесі щоденної взаємодії вихователь здійснює співрегуляцію емоційного стану дошкільника, допомагаючи йому заспокоїтися, назвати свої почуття та знайти прийнятний спосіб реагування. Поступово зовнішня підтримка дорослого трансформується у внутрішній досвід дитини, який стає основою розвитку навичок саморегуляції. Важливо, що емоційна стійкість педагога не означає постійної незворушності чи приховування власних почуттів, а передбачає здатність екологічно проживати емоції та демонструвати дитині конструктивні способи їх вираження.У такий спосіб вихователь не лише підтримує дитину в конкретний момент переживання стресу, а й власним прикладом навчає її способів відновлення внутрішньої рівноваги [3].

Отже, емоційно стійкий дорослий виступає для дошкільника важливою психологічною опорою, адже через досвід взаємодії зі спокійним, чуйним і ресурсним вихователем дитина поступово формує відчуття безпеки, довіру до світу та власну здатність долати життєві труднощі. Особливого значення це набуває в умовах невизначеності та кризових обставин, коли зовнішній світ може здаватися дитині непередбачуваним і загрозливим.

Саме тому стабільна, чуйна й передбачувана поведінка вихователя допомагає дошкільнику створювати внутрішнє відчуття впорядкованості навіть тоді, коли навколишні обставини залишаються складними. Важливу роль відіграють сталі щоденні ритуали, зрозумілі правила, знайомий розпорядок дня та послідовність реакцій дорослого, які зменшують невизначеність і допомагають дитині орієнтуватися у світі [4].

Не менш важливим є емоційне прийняття, коли дитина переконується, що її страх, сум, гнів чи розгубленість не роблять її «поганою» і не позбавляють підтримки дорослого. Уважний вихователь не заперечує переживань дитини, а допомагає їй їх назвати, зрозуміти та поступово пережити, демонструючи: «Я бачу, що тобі важко, і я поруч». Така взаємодія створює умови для співрегуляції, у процесі якої дитина за допомогою спокійного дорослого поступово відновлює емоційну рівновагу та засвоює способи самозаспокоєння, що є важливим підґрунтям соціально-емоційного розвитку.

Відчуваючи себе у безпеці, дитина отримує можливість не лише заспокоюватися після стресу, а й досліджувати, грати, спілкуватися, пробувати нове та вчитися, не витрачаючи всі внутрішні ресурси на подолання тривоги. Поступово численні досвіди «я злякався – дорослий був поруч – ми впоралися» накопичуються і перетворюються на важливий психологічний ресурс, який зміцнює впевненість дитини у власній здатності долати труднощі. Отже, відчуття безпеки є своєрідним психологічним «грунтом», на якому поступово проростають довіра, емоційна саморегуляція, упевненість у собі та стресостійкість дошкільника.

Співрегуляція є важливим механізмом, завдяки якому дитина дошкільного віку поступово переходить від залежності від емоційної підтримки дорослого до здатності самостійно керувати власними переживаннями. У ситуації сильного страху, образи, гніву чи розчарування вихователь спочатку допомагає дитині заспокоїтися, називає її почуття, приймає їх і пропонує доступний спосіб подолання емоційного напруження[5].

Поступово дитина запам’ятовує ці способи реагування й починає використовувати їх уже з меншою допомогою дорослого, що і є важливим кроком до саморегуляції. Наприклад, якщо дитина засмучена через те, що інша дитина забрала її іграшку, вихователь спочатку допомагає їй зупинитися, заспокоїти дихання, назвати емоцію («Ти зараз дуже розсердився, бо хотів грати цією машинкою») і лише після цього разом шукає спосіб вирішення ситуації. Наступного разу педагог може вже не пропонувати готового рішення, а запитати: «Що ти можеш зробити, коли злишся?» – і дитина поступово пригадує засвоєну стратегію самостійно. .

Важливо, щоб підтримка дорослого відповідала віку, можливостям і конкретному емоційному стану дитини: молодшому дошкільнику часто потрібні заспокоєння й безпосередня допомога, тоді як старшому можна запропонувати вибір стратегії та запитати, як він сам хотів би впоратися[2,3].

Отже, спів регуляція – це не постійне «заспокоювання» дитини дорослим, а своєрідний міст, яким зовнішня підтримка поступово перетворюється на внутрішню здатність дитини розуміти свої емоції, керувати ними та знаходити конструктивні способи подолання труднощів. Саме тому завдання вихователя полягає не в тому, щоб назавжди стати «регулятором» дитячих емоцій, а в тому, щоб крок за кроком передавати дитині власні способи відновлення рівноваги, поки вона не зможе сказати собі: «Я знаю, що мені зараз важко, але я знаю, що можу зробити, щоб собі допомогти». І тут має спрацювати формула сильна педагогічна формула**:**

«Я допоможу тобі» → «Давай зробимо це разом» → «Як ти думаєш, що тобі допоможе?» → «Спробуй сам» → «Ти зміг!» Саме останній крок – «Ти зміг!» – надзвичайно важливий для стресостійкості, бо дитина отримує не просто навичку заспокоєння, а досвід власної спроможності долати труднощі.

Пропонуємо до розгляду практичні поради вихователю:

1. *Спочатку регулюйте себе.* Перед реакцією на сильні емоції дитини зробіть паузу, вирівняйте дихання, знизьте темп мовлення й лише потім вступайте у взаємодію.
2. *Спочатку контакт – потім корекція***.** Підійдіть до дитини, встановіть спокійний контакт, назвіть її переживання і лише після цього обговорюйте поведінку.
3. *Називайте емоцію, а не оцінюйте дитину:* «Ти дуже розсердився», а не «Ти знову поводишся погано».
4. *Не поспішайте давати готове рішення***.** Коли дитина вже трохи заспокоїлася, запитайте: «Як ти думаєш, що зараз може тобі допомогти?» – така передача ініціативи підтримує перехід до саморегуляції.
5. *Створіть передбачувані опори:* сталі ритуали, візуальний розклад, «місце спокою», картки емоцій, знайомі способи заспокоєння. Структуроване й передбачуване середовище саме по собі полегшує саморегуляцію.
6. *Не забирайте в дитини можливість упоратися самій.* Допомога має поступово зменшуватися: *«Я допоможу» → «Зробімо разом» → «Що можеш зробити сам?»*.

Ефективними, на наш погляд, будуть і такі практикуми:

Практикум «Від мене – до тебе»

Мета: навчити вихователя бачити, як зовнішня підтримка поступово перетворюється на внутрішню навичку дитини.

Крок 1. «Я поруч». Вихователь спокійно наближається до дитини, яка переживає сильну емоцію, і говорить: *«Я бачу, що тобі зараз дуже важко. Я поруч».*

Крок 2. «Давай разом». Дорослий пропонує просту стратегію: повільно подихати, сісти поруч, випити води, стиснути й розслабити долоньки, подивитися на картку емоцій.

Крок 3. «Що тобі допомагає?» Коли дитина заспокоїлася, вихователь запитує: *«Що допомогло тобі зараз?»* Так дитина починає усвідомлювати власні способи регуляції.

*Крок 4. «Спробуй сам».*У наступній подібній ситуації педагог уже не дає готової інструкції, а запитує:*«Пригадай, що ми робили минулого разу. Що можеш спробувати зараз?»*

Крок 5. «Ти зміг!» Після успішної спроби важливо підкреслити не слухняність, а власну спроможність дитини: *«Ти помітив, що сердишся, зупинився і знайшов спосіб собі допомогти. Ти зміг!»*

Мініпрактикум для вихователя «Заміни фразу»

Педагогам можна запропонувати перетворити звичні реакції на підтримувальні:

Замість	**Спробувати**
«Не плач!»	«Я бачу, що тобі сумно. Я поруч».
«Заспокойся негайно!»	«Давай спочатку допоможемо твоєму тілу заспокоїтися».
«Чого ти злишся?»	«Ти дуже розсердився. Хочеш розповісти чому?»
«Сам винен!»	«Давай подумаємо, що сталося і що можна зробити».
«Я тобі вже сто разів казала!»	«Зупинимося й пригадаємо, що нам зараз допоможе».
«Не бійся!»	«Тобі страшно. Давай побудемо разом, поки страх стане меншим».

Цей принцип добре узгоджується з сучасним розумінням співрегуляції: дорослий не просто контролює поведінку, а допомагає дитині пройти шлях від сильного емоційного збудження до усвідомлення, вибору й самостійного розв’язання проблеми.

Рефлексія для вихователя

Наприкінці дня можна запропонувати собі три запитання:

1. Де сьогодні дитині було важко?

2. Якою була моя реакція – я заспокоював, контролював чи співрегулював? 3. Що наступного разу я можу зробити так, щоб дитина стала трохи самостійнішою у подоланні цієї ситуації?

Важливим при цьому є: не робити за дитину те, чого вона ще не вміє. Робити разом те, чого вона навчається. І поступово відступати, коли вона вже може сама. Саме так співрегуляція стає саморегуляцією, а підтримка дорослого – внутрішньою опорою дитини [4].

Саморегуляція є важливим показником емоційної зрілості дошкільника та одним із ключових психологічних ресурсів його стресостійкості. Вона передбачає здатність дитини помічати й розуміти власний емоційний стан, керувати поведінкою та поступово знаходити способи відновлення внутрішньої рівноваги. У дошкільному віці ця здатність ще перебуває на етапі активного становлення, тому дитині часто потрібні підтримка, підказка й приклад значущого дорослого [3, 4].

Саме повторюваний досвід співрегуляції допомагає дитині засвоювати способи, які згодом вона починає застосовувати самостійно. Важливим кроком розвитку саморегуляції є формування в дитини здатності зупинитися перед імпульсивною реакцією, помітити власний стан і обрати більш конструктивний спосіб дії.

Не менш важливим є формування репертуару простих стратегій самодопомоги: дихання, рухової активності, звернення до дорослого, малювання, усамітнення у безпечному місці чи використання знайомого ритуалу заспокоєння. Вихователь має не лише навчати таких стратегій, а й створювати ситуації, у яких дитина може безпечно випробувати їх і переконатися в їхній ефективності. Поступово важливим результатом стає не відсутність сильних емоцій, а здатність дитини швидше відновлювати рівновагу після страху, гніву, розчарування чи невдачі. Особливо цінним для

формування стресостійкості є переживання дитиною власної спроможності. Таким чином, саморегуляція є не кінцевою вимогою до дитини, а результатом поступового накопичення досвіду безпечної взаємодії, підтримки, вибору та самостійного подолання труднощів [2, 5]. Отже, дорослий спочатку допомагає дитині регулювати емоції → дитина вчиться робити це разом із дорослим → починає робити це за підказкою → згодом робить самостійно → отримує досвід «Я можу впоратися».

Пропонуємо декілька практикумів для саморегуляції:

Вправа «Зупинись – відчуй – обери»

Запропонуйте дитині простий алгоритм із трьох кроків:

ЗУПИНИСЬ. «Що зараз відбувається?»

ВІДЧУЙ. «Що я зараз відчуваю?»

*ОБЕРИ***.** «Що я можу зробити, щоб допомогти собі?»

Спочатку вихователь проходить цей алгоритм разом із дитиною, а згодом лише нагадує його одним запитанням: «Що тобі зараз допоможе?»

Практика «Моя кнопка паузи»

Дітям пропонується уявити, що всередині них є кнопка «ПАУЗА»**.** Коли виникає сильна емоція, дитина може: натиснути уявну кнопку → зупинитися → зробити повільний вдих → озирнутися → подумати, що робити далі**.** Цю вправу важливо тренувати не лише під час конфлікту, а й у спокійній атмосфері через ігрові ситуації.

Мініпрактикум для вихователя «Не зробити замість дитини»

Педагогу пропонується проаналізувати три ситуації:

Ситуація	**Звична реакція**	**Нова стратегія**
Дитина плаче	Швидко заспокоїти	Допомогти зрозуміти, що відчуває
Дитина сердиться	Зупинити поведінку	Допомогти зупинити емоційний імпульс
Дитина не знає, що робити	Дати готове рішення	Запитати: «Які є варіанти?»

Головний принцип при виконанні цих практикумів: *допомога дорослого повинна бути достатньою, але не надмірною.* Мета дорослого – не зробити так, щоб дитина ніколи не переживала сильних емоцій. Мета – допомогти їй поступово відкрити власну здатність проходити крізь них. Саме тоді саморегуляція перестає бути вимогою до дитини й стає її внутрішнім ресурсом

Стресостійкість дошкільника можна розглядати як здатність зберігати або відновлювати емоційну рівновагу, адаптуватися до складних обставин і продовжувати взаємодіяти зі світом попри пережиті труднощі [4]. У дошкільному віці ця здатність ще активно формується і значною мірою залежить від характеру взаємодії дитини зі значущими дорослими та навколишнім середовищем. Важливим підґрунтям цього процесу є сформоване відчуття безпеки, яке дає дитині внутрішню впевненість у тому, що у складній ситуації вона не залишається сам на сам зі своїми переживаннями. Дорослий допомагає дитині пережити стрес, а повторюваний досвід такої підтримки поступово формує переконання: «Я можу впоратися, навіть якщо мені зараз важко».

Особливого значення набуває накопичення позитивного досвіду подолання, коли дитина не просто отримує допомогу, а сама помічає результат власних зусиль. Кожна така ситуація стає своєрідною «цеглинкою» майбутньої стійкості, оскільки допомагає дитині накопичувати впевненість у власних силах і розширювати репертуар способів подолання стресу. Вихователь у цьому процесі виконує роль безпечної бази, від якої дитина може відштовхнутися для дослідження світу, повернутися у складний момент і знову спробувати діяти самостійно [3]. Тому формування стресостійкості потребує не загартовування дитини через надмірні випробування, а створення умов для безпечного переживання труднощів, поступового набуття досвіду подолання та підтримки її автономності. Отже, стресостійкість дошкільника є не вродженою

незмінною характеристикою, а динамічною здатністю, яка формується у взаємодії з емоційно доступним дорослим і поступово перетворюється на внутрішню опору дитини. Особливо важливо, що стресостійкість постає не як «дитина, яка не боїться», а як дитина, яка може боятися, засмучуватися**,** помилятися – і все ж поступово знаходити шлях до рівноваги.

Вважаємо ефективними до застосування такі практикуми:

Вправа «Я вже вмів – і навчився».

Вихователь пропонує дітям пригадати ситуації, які колись здавалися складними: перший день у садочку, знайомство з новими дітьми, виступ, невдача в грі, розлука з батьками. Запитання:«Що тобі тоді було важко?», «Хто тобі допоміг?», «Що ти зробив сам?», «А зараз ти вже можеш це зробити?»

Вправа «Сходинки моєї сили»

Намалюйте п'ять сходинок: Було важко → Я злякався → Мені допомогли → Я спробував → Я зміг. Разом із дитиною можна пригадати конкретну ситуацію та пройти її подумки всіма сходинками. Особливо важливо завершувати вправу фразою: «Ти не просто пережив цю ситуацію – ти навчився чогось нового про себе».

Рефлексія «Моя маленька перемога»

Наприкінці дня вихователь може запитати: «Що сьогодні було для тебе складним, але ти з цим упорався?» Навіть дуже маленька відповідь: «я не плакав, коли мама пішла», «я попросив допомоги», «я ще раз спробував», «я помирився з другом» є цінним матеріалом для формування усвідомлення власної стійкості.

Важливо, не захищати дитину від кожної труднощі, а створювати безпечні умови, у яких вона може зустрітися з посильною труднiстю, отримати необхідну підтримку, спробувати впоратися й пережити власний успіх. Бо саме так формується внутрішнє переконання: «Я не завжди можу змінити те, що відбувається, але я можу навчитися давати собі раду». І тоді запопонована модель формування внутрішньої опори дитини виглядає як справжня «дорога зростання» – від руки дорослого до власної внутрішньої сили дитини: емоційно стійкий дорослий → безпека → співрегуляція → саморегуляція → досвід подолання → стресостійкість → внутрішня опора дитини.

Отже, формування стресостійкості дошкільника є складним і тривалим процесом, у якому особливого значення набуває якість взаємодії дитини зі значущим дорослим. Емоційно стійкий, чуйний і передбачуваний вихователь створює для дитини простір безпеки, у якому можна вільно проявляти почуття, переживати труднощі та поступово знаходити способи їх подолання. Саме в такому просторі зовнішня підтримка дорослого поступово перетворюється на внутрішню здатність дитини регулювати власний емоційний стан.

У цьому контексті вихователь постає не лише організатором освітнього процесу, а й важливою емоційною опорою, від якої дитина може відштовхнутися у пізнанні світу та до якої може повертатися у моменти переживання труднощів.

Отже, шлях до стресостійкості дошкільника починається з безпеки й довіри, проходить через співрегуляцію, саморегуляцію та досвід подолання і зрештою приводить дитину до найважливішої внутрішньої опори – переконання у власній здатності справлятися з життєвими викликами. Подальшими перспективами дослідження ми вважаємо створення системи конкретних практик для вихователя для формування емоційної стійкості і створення опори для дитини.

Список використаних джерел

1. Байдик В. В., Гопкало Ю. П., Корнієнко І. О., Лунченко Н. В., Луценко Ю. А., Мороз Р. А., Саврасов М. В., Ткачук І. І. Формування безпечного освітнього простору закладу освіти в діяльності працівників психологічної служби / за наук. ред. Н. В.

Лунченко, І. І. Ткачук. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 111 с.

2. Панок В. Г., Рибалка В. В., Шандрук С. К., Романовська Д. Д., Предко В. В., Горленко В. М., Сосновенко Н. В., Марухіна І. В., Кондратюк А. А. Методики психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни : практичний посібник / за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 212 с.

3. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І., Карабаєва І. І., Гурковська Т. Л., Федорчук О. І. Психологічна стійкість дитини дошкільного віку: визначення та підтримка розвитку : підручник / за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 162 с.

4. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І., Карабаєва І. І., Гурковська Т. Л., Токарєва Л. Д., Федорчук О. І. Особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку : навчальний посібник / за наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 153 с.

5. Пророк Н. В., Бойко С. Т., Гнатюк О. В., Купрєєва О. І., Полякова В. І., Столярчук О. А., Царенко Л. Г. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 156 с.

Роздорожня Вікторія,
викладач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВІД ЕМОЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ДО *ЗДАТНОСТІ ДОЛАТИ ТРУДНОЩІ*

Анотація. *В статті розкрито особливості формування життєстійкості дітей дошкільного віку за формулою: від емоційної безпеки до здатності долати труднощі. Запропоновано практики для формування життєстійкості дітей дошкільного віку.*

Ключові слова: *емоційна безпека, співрегуляція, саморегуляція, здатність успішного подолання труднощів, психологічний ресурс, психологічна стійкість, життєстійкість*.

Сучасні соціальні виклики, зокрема тривалий вплив воєнних подій, невизначеність та підвищене психоемоційне навантаження актуалізують необхідність формування життєстійкості дітей дошкільного віку. Дошкільний період є важливим етапом становлення емоційної саморегуляції, базової довіри до світу, позитивного образу «Я» та первинного досвіду подолання труднощів. Особливого значення набуває створення психологічно безпечного освітнього середовища, у якому дитина може переживати емоції, отримувати підтримку дорослого, відновлювати відчуття безпеки та поступово набувати досвіду конструктивного реагування на складні ситуації. Водночас сучасні дослідження психологічної стійкості дошкільників акцентують на здатності дитини зберігати продуктивну активність, емоційну рівновагу та регулювати власну поведінку в ситуаціях труднощів, невизначеності й новизни.

Тому формування життєстійкості доцільно розглядати не як розвиток здатності «витримувати стрес», а як цілісний психолого-педагогічний процес розвитку внутрішніх і зовнішніх ресурсів дитини. З огляду на це особливої актуальності набуває пошук ефективних педагогічних засобів підтримки емоційної безпеки, саморегуляції, адаптивності та здатності дошкільника долати труднощі у взаємодії з дорослими й однолітками. Тому обрана тема актуальна.

Проблема формування життєстійкості дітей дошкільного віку представлена у працях українських і зарубіжних учених як комплексний процес взаємодії особистісних ресурсів дитини та сприятливих умов її розвитку. У сучасних українських дослідженнях психологічна стійкість старшого дошкільника розглядається як гнучка особистісна якість, що виявляється у здатності зберігати емоційну рівновагу, продуктивну активність і конструктивну поведінку в умовах невизначеності та труднощів. Зокрема, цій проблемі присвятили свою увагу такі вітчизняні дослідники: Бардин Н. М., Ільїна О.О, Жидецький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І., Титаренко Т. М. та інші. Серед зарубіжних дослідників варто відмітити Сюзан Кобейса та Сальваторе Мадді, які трактують резильєнтність не як фіксовану рису особистості, а як динамічний процес позитивної адаптації, у якому важливу роль відіграють як внутрішні ресурси дитини, так і якість взаємодії з її соціальним оточенням.

Важливим захисним чинником ранньої життєстійкості визначається емоційна безпека, яка формується завдяки чутливому піклуванню дорослого, стабільним стосункам, передбачуваним рутинам та підтримувальному освітньому середовищу. Дослідження емоційної регуляції у дошкільному середовищі засвідчують, що співрегуляція з боку педагога поступово підтримує становлення саморегуляції дитини, причому характер допомоги має відповідати її віку та актуальним регулятивним можливостям. Емпіричні дані досліджень дошкільників також підтверджують позитивний зв'язок між емоційною компетентністю, розумінням і регуляцією емоцій та здатністю дитини адаптивно долати труднощі.

Отже, аналіз наукових підходів дає підстави розглядати формування життєстійкості дошкільника як послідовний і взаємопов'язаний процес: *емоційна безпека → співрегуляція → саморегуляція → досвід успішного подолання труднощів → життєстійкість*, у якому педагог і значущі дорослі виступають важливими ресурсами розвитку дитини. Тому метою нашої статті є характеристика особливостей формування життєстійкості дітей дошкільного віку.

Безумовно, що емоційна безпека є однією з базових умов психологічного благополуччя, оскільки саме вона створює внутрішнє відчуття захищеності, передбачуваності й можливості залишатися у контакті із власними переживаннями навіть за наявності зовнішніх загроз. У сучасних психологічних дослідженнях емоційна безпека розглядається не лише як відсутність страху чи тривоги, а як складний стан, за якого людина має можливість переживати емоції без постійної необхідності їх пригнічувати, заперечувати або приховувати. Українські дослідники пов'язують емоційну безпеку з особистісною безпекою, емоційними станами, прив'язаністю та життєвим шляхом особистості, підкреслюючи її значення для цілісного розвитку людини [1].

У цьому контексті важливим є розмежування понять *«безпека» і «відсутність небезпеки».* В умовах війни чи іншої масштабної кризи неможливо гарантувати повну відсутність загроз. Проте навіть за об'єктивної небезпеки може зберігатися суб'єктивне відчуття психологічної опори. Воно підтримується через стабільні людські стосунки, довіру, передбачувані правила, можливість бути почутим, доступ до соціальної підтримки та усвідомлення власної спроможності впливати хоча б на частину життєвих обставин. Саме тому емоційну безпеку доцільно розглядати як динамічний процес, а не як незмінну характеристику особистості [4].

Емоційна безпека є однією з базових психологічних умов повноцінного розвитку особистості дошкільника, оскільки саме в ранньому віці формуються первинні уявлення дитини про себе, інших людей та навколишній світ. Для дошкільника відчуття безпеки передусім пов'язане з наявністю значущого дорослого, який є емоційно доступним, передбачуваним, уважним до потреб дитини та здатним приймати її переживання. Коли дитина відчуває: «Мене бачать», «Мене чують», «Мої почуття важливі», у неї поступово формується базове відчуття довіри до світу. Емоційно безпечне середовище не означає відсутності складних ситуацій, страху чи негативних емоцій, а передбачає наявність дорослого й стосунків, у межах яких дитина може пережити ці емоції без осуду, приниження чи відкидання. Особливо важливим це стає в умовах війни, вимушених змін, нестабільності та інформаційного перенасичення, коли навіть маленька дитина може стикатися з переживаннями, які перевищують її вікові можливості самостійної регуляції [4].

Для дошкільника емоційна безпека значною мірою забезпечується передбачуваністю**:** зрозумілим режимом дня, повторюваними ритуалами, знайомими правилами, стабільною реакцією дорослого та можливістю знати, що відбуватиметься далі. Не менш важливим є досвід співрегуляції**,** коли дорослий допомагає дитині впоратися з сильними емоціями не вимогою «заспокоїтися», а власною спокійною присутністю, називанням почуттів, тілесним і голосовим заспокоєнням, підтримкою та поступовим навчанням простих способів саморегуляції. Через такі повторювані ситуації дитина поступово переходить від зовнішньої регуляції до внутрішньої: те, що спочатку робить для неї дорослий, згодом вона починає робити самостійно.

Важливу роль відіграє також право дитини на помилку, адже досвід «я можу спробувати ще раз» формує не уникнення труднощів, а готовність зустрічатися з ними. Саме тому емоційна безпека створює психологічний простір, у якому дитина може не лише захищатися від стресу, а й набувати досвіду подолання. Маленькі успішно пережиті труднощі: розлука з батьками, конфлікт із ровесником, невдала спроба, страх нового, необхідність чекати чи змінювати звичний план – стають своєрідними «цеглинками» майбутньої стійкості [1].

Якщо після складної ситуації дитина отримує підтримку і переконується, що сильні емоції можна пережити, а проблему – подолати, поступово формується внутрішнє відчуття: «Мені може бути важко, але я не безпорадний; я можу впоратися, а якщо не можу сам – можу звернутися по допомогу». Таким чином, психологічна стійкість дошкільника виникає не через раннє «загартовування» чи вимогу бути сильним, а через накопичення безпечного досвіду переживання труднощів у підтримувальних стосунках. У цьому контексті логіка розвитку може бути представлена як послідовність: емоційна безпека → співрегуляція → формування саморегуляції → досвід успішного подолання → почуття компетентності → життєстійкість.

Отже, емоційна безпека є не протилежністю стійкості, а її первинною психологічною основою: дитина, яка має досвід безпечної прив'язаності, прийняття та підтримки, отримує внутрішній ресурс для дослідження світу, подолання труднощів і поступового формування стійкої особистості. Пропонуємо просту п'ятірку щоденних практик емоційної безпеки, що підтверджують просту формулу: Дитина стає стійкою не тоді, коли перестає боятися, засмучуватися чи помилятися, а тоді, коли отримує досвід: «Мої почуття можна витримати. Труднощі можна подолати. Я не сам»:

- «Я поруч» – короткий щоденний ритуал зустрічі: назвати дитину на ім'я, встановити зоровий контакт, усміхнутися, запитати: «Як ти сьогодні?».
- «Назви своє почуття» – допомагати дитині розпізнавати емоції: «Ти зараз засмучений?», «Тобі страшно?», «Схоже, ти дуже розсердився».
- «Безпечний острівець» – створити в групі невелике місце, де дитина може побути кілька хвилин, заспокоїтися, погортати книжку, помалювати або просто посидіти.

- «Я можу ще раз» – замість оцінювання помилки запитувати: «Що можемо спробувати інакше?», формуючи досвід подолання.
- «Ми впоралися» – наприкінці дня пригадати разом із дітьми одну маленьку труднощі, яку вони сьогодні подолали: *«Було складно, але ми знайшли спосіб».*

Емоційна безпека дає дитині відчуття «я в безпеці», а саморегуляція поступово допомагає перейти до «я можу щось зробити зі своїм переживанням». Саморегуляція у дошкільному віці є важливим психологічним механізмом, який допомагає дитині поступово переходити від безпосереднього переживання емоції до цілеспрямованої дії. Дошкільник ще не володіє достатньо сформованими внутрішніми ресурсами для самостійного регулювання сильних емоцій, тому значну роль у цьому процесі відіграє дорослий як джерело співрегуляції. Саморегуляція не передбачає придушення або заперечення емоцій, вона починається з їх розпізнавання, прийняття та поступового пошуку способу відповісти на них. Дитині важливо навчитися розрізняти: «Я відчуваю страх», «Я сердитий», «Мені сумно», «Я хвилююся», а відтак – помічати, що відбувається з її тілом і поведінкою. Така емоційна усвідомленість створює своєрідну паузу між переживанням і реакцією, у якій з'являється можливість вибору. Саме ця «пауза для вибору» є надзвичайно важливою для формування майбутньої стійкості особистості [2, 6].

Для дошкільника саморегуляція формується через конкретні, доступні віку дії: зупинитися, зробити кілька спокійних вдихів, обійняти улюблену іграшку, попити води, відійти у тихе місце, попросити про допомогу, назвати свій стан словами або намалювати те, що його турбує. Спочатку ці дії пропонує і моделює дорослий, але завдяки багаторазовому повторенню вони поступово стають власним репертуаром дитини.

Особливого значення набуває здатність відтермінувати безпосередню реакцію, тобто не діяти миттєво під впливом страху, гніву чи образи. У безпечних умовах дитина поступово засвоює просту, але фундаментальну послідовність: «Я відчуваю → я помічаю → я зупиняюся → я обираю → я дію». Такий алгоритм дозволяє перетворити сильне переживання з фактора, який паралізує або провокує імпульсивну реакцію, на сигнал до пошуку відповідної дії.

Наприклад, страх нового завдання може стати приводом звернутися по допомогу, образа – можливістю сказати про свої почуття, а розчарування через невдачу – стимулом спробувати інший спосіб. У цьому процесі особливо важливо не вимагати від дитини миттєвої «правильної» поведінки, а допомагати їй побачити зв'язок між почуттям, вибором і результатом [2, 6].

Кожен такий досвід розширює відчуття власної компетентності: «Я можу впливати на те, що зі мною відбувається». Саме почуття особистої дієздатності є важливою передумовою стійкості, адже воно протистоїть переживанню безпорадності перед труднощами. В умовах стресу й невизначеності саморегуляція допомагає дитині зберігати хоча б невелике відчуття контролю через доступні їй дії та знайомі способи заспокоєння.

Отже, саморегуляція є не лише навичкою емоційного контролю, а механізмом перетворення переживання на досвід дії, а згодом – на досвід подолання. Через цей механізм дитина поступово переходить від позиції «зі мною щось відбувається» до позиції «я можу щось зробити». Саме тут закладається один із важливих психологічних фундаментів майбутньої життєстійкості.

Для роботи з дошкільниками можна використовувати практику«Відчуваю – зупиняюсь – обираю — дію»(простий «Світлофор саморегуляції»):

СТОП – «Що зі мною?» (Дитина зупиняється і називає або показує емоцію: *«Я злюся», «Мені страшно», «Я засмучений»);*

ПАУЗА – «Що мені допоможе?» (Дитина обирає спосіб регуляції: подихати, обійняти іграшку, попити води, посидіти в тихому місці, попросити дорослого про допомогу);

ДІЯ – «Що я можу зробити?» (Дитина здійснює конкретну дію: сказати про свої почуття, попросити допомоги, спробувати ще раз, домовитися з іншою дитиною тощо).

Для закріплення можна щодня пропонувати дітям завершувати речення:
«Я відчуваю…» → «Мені допомагає…» → «Тому я можу…»

Наприклад:
«Я боюся виступати → мені допомагає, коли вихователька поруч → тому я спробую розповісти перше речення».

Отже, саморегуляція починається не з уміння стримувати емоції, а з досвіду: «Я можу помітити те, що відчуваю, витримати це переживання і зробити наступний крок». Виходячи з вищесказаного, вимальовується наступна логіка: Емоційна безпека → «Мені можна відчувати» → саморегуляція → «Я можу впоратися» → досвід подолання → «Я вже це пережив» → життєстійкість → «Я зможу впоратися і наступного разу».

Наступною ланкою запропонованої моделі є досвід подолання**.** Його значення полягає в тому, що дитина не просто вчиться регулювати переживання – вона поступово накопичує докази власної спроможності знанням про те, «як правильно поводитися у кризі». Вона значною мірою виникає через особисто пережитий досвід: «зі мною це вже траплялося, мені було важко, але я знайшов/знайшла спосіб пройти через це». Саме такий досвід поступово формує внутрішнє відчуття компетентності, спроможності та довіри до себе.

Тут ми виходимо на дуже важливу ланку нашої логіки: І саме ці маленькі «я впорався» з часом перетворюються на внутрішній психологічний ресурс.

Досвід подолання є важливим психологічним ресурсом дошкільника, який формується не одномоментно, а поступово накопичується в процесі щоденного проживання складних, але посильних для дитини ситуацій. Кожна ситуація, у якій дитина зустрічається з труднощами, шукає спосіб їх подолати й отримує позитивний або хоча б прийнятний результат, стає своєрідним «психологічним записом» про власну спроможність. Для дошкільника такими ситуаціями можуть бути перша розлука з батьками, знайомство з новою групою, конфлікт із ровесником, невдала спроба виконати завдання, необхідність чекати, прийняти зміну планів або подолати страх перед новою діяльністю. Особливу цінність має не сам факт успіху, а усвідомлення дитиною власної участі у подоланні труднощів**:** «Я спробував», «Я попросив допомоги», «Я знайшов інший спосіб», «Я дочекався», «Я зміг». Поступово такі переживання утворюють своєрідний внутрішній банк позитивного досвіду, до якого дитина може звертатися в нових складних ситуаціях.

Водночас досвід подолання не означає, що дитина завжди повинна впоратися самостійно. Надзвичайно важливо, щоб у процесі подолання вона мала можливість звернутися до дорослого, отримати підтримку, а потім поступово повернути собі активну роль. Саме тому формула «я сам» у дошкільному віці має доповнюватися формулою «я можу попросити про допомогу»**.** Обидва способи є проявами психологічної стійкості, оскільки дають дитині відчуття, що труднощі не позбавляють її можливості діяти.

Після пережитої складності важливо допомогти дитині побачити результат власного зусилля через просту рефлексію: «Що було важко?», «Що тобі допомогло?», «Що ти зробив сам?», «Хто тобі допоміг?», «Що наступного разу ти зможеш зробити?». Така розмова перетворює окрему подію на усвідомлений досвід, який може бути перенесений у майбутні ситуації. Якщо дитина неодноразово переконується, що після страху можна заспокоїтися, після помилки– спробувати ще раз, після конфлікту – домовитися, а після невдачі – знайти інший шлях, формується очікування власної ефективності.

Це очікування стає важливим психологічним захистом від безпорадності та уникнення труднощів. Особливо значущим є накопичення досвіду подолання в умовах невизначеності, коли дорослий не завжди може усунути складність, але може допомогти дитині знайти доступну відповідь на неї.

Таким чином, стійкість формується не шляхом ізоляції дитини від труднощів, а через безпечне дозування труднощів і підтримане їх подолання. Водночас надмірно складні або травматичні ситуації без достатньої підтримки не створюють корисного досвіду подолання, тому важливо враховувати вікові та індивідуальні можливості дитини. Для дошкільника особливо цінними є маленькі перемоги, які повторюються щодня й поступово формують внутрішню впевненість: «Я вже справлявся з подібним». Згодом окремі епізоди об'єднуються в більш стійке уявлення дитини про себе як про людину, здатну діяти, шукати допомогу, пробувати знову та відновлюватися після труднощів.

Отже, досвід подолання є накопичувальним психологічним ресурсом**,** який із кожною успішно пережитою та осмисленою ситуацією розширює внутрішні можливості дитини. Саме з таких маленьких щоденних «я зміг» поступово формується велике внутрішнє переконання: «Я можу впоратися»**.**

Для дошкільників можна створити в групі «Скарбничку подолання» коробочку, баночку або намальоване дерево, на яке діти прикріплюють маленькі символи своїх досягнень. Це можуть бути не лише великі успіхи, а й дуже маленькі кроки: «Я сьогодні не заплакав, коли мама пішла»;«Я попросив допомоги, коли не зміг»; «Я зміг заспокоїтися»; «Я помирився з другом»; «Я спробував ще раз».

Наприкінці тижня вихователь може запропонувати дітям пригадати**:**«Що було важко?» → «Що мені допомогло?» → «Що я зробив?» → «Чого я навчився?»

Саме тут відбувається дуже важливий психологічний процес: подія → переживання → дія → результат → усвідомлення → внутрішній ресурс. Тому, кожне успішно пережите «мені було важко, але я впорався» стає частиною внутрішньої пам'яті дитини про власну силу. Виходячи з вищесказаного, наша логічна лінія виглядає так: Емоційна безпека → «Мені можна відчувати» → саморегуляція → «Я можу діяти» → досвід подолання → «Я вже справлявся» → життєстійкість → «Я зможу впоратися з новим».

Завершальною ланкою запропонованої послідовності є життєстійкість**,** яку доцільніше розглядати як динамічну здатність адаптуватися, відновлювати функціонування та продовжувати життєдіяльність попри несприятливі обставини**.**

Життєстійкість дошкільника доцільно розглядати не як сталу особистісну характеристику, яка одного разу формується і надалі залишається незмінною, а як динамічний процес, що розвивається разом із досвідом дитини. Водночас життєстійкість не означає відсутності страху, смутку, розгубленості чи потреби в допомозі; навпаки, стійка дитина може переживати сильні емоції, звертатися по підтримку і при цьому поступово відновлювати здатність діяти [3, 5].

У дошкільному віці життєстійкість особливо тісно пов'язана з розвитком почуття безпеки, довіри, автономії, компетентності та здатності відновлюватися після труднощів. Вона проявляється не стільки у «силі характеру», скільки у повсякденних поведінкових реакціях: дитина пробує ще раз після невдачі, приймає допомогу, шукає інший спосіб, може поступово заспокоїтися після сильного переживання, повертається до гри або діяльності після стресової ситуації. Саме тому життєстійкість можна розуміти як здатність зберігати зв'язок із собою, іншими та діяльністю навіть тоді, коли звичний порядок порушується**.** Кожне нове подолання розширює межі того, що дитина вважає можливим для себе, а отже, створює нову точку розвитку. У цьому сенсі життєстійкість є не завершенням розвитку, а новою стартовою позицією**,** з якої дитина може сміливіше досліджувати світ, встановлювати стосунки, пробувати нове й зустрічатися з більш складними завданнями [3, 5].

Таким чином, формується своєрідне «коло стійкості»**:** безпека створює можливість діяти, дія породжує досвід подолання, досвід зміцнює впевненість, а впевненість дозволяє дитині зустрічатися з новими викликами. У результаті життєстійкість сама починає виконувати ресурсну функцію, допомагаючи дитині не лише відновлюватися після труднощів, а й використовувати отриманий досвід для подальшого розвитку.

Отже, життєстійкість дошкільника – це одночасно результат попереднього позитивного досвіду і ресурс для майбутнього**,** який поступово розширює психологічні можливості особистості. Її формування відбувається не через вимогу «бути сильним», а через багаторазове проживання досвіду: «Мені було важко – я відчув підтримку – я знайшов спосіб – я впорався – тепер я можу спробувати щось нове». Для дошкільників можна створити символічну «Сходинку стійкості**»** з 5 кроків:

1.Я відчуваю. *«Мені страшно / сумно / я злюся».*

2.Я не сам**.***«Я можу звернутися до дорослого».*

3. Я знаю, що мені допомагає**.** *«Я можу подихати, обійняти іграшку, поговорити, побути в тихому місці».*

4.Я можу діяти**.** *«Я спробую ще раз / попрошу допомоги / знайду інший спосіб».*

5.Я вже знаю, що можу впоратися. *«Наступного разу я теж спробую».*

А далі – найважливіший шостий крок**:** «Що я хочу спробувати тепер?» Саме він показує, чому життєстійкість є новою точкою розвитку. Коли дитина переконується, що може впоратися з труднощами, її психологічний простір розширюється: вона отримує можливість не лише захищатися від складного, а досліджувати нове**.**

Отже, життєстійкість – це не фініш, на якому дитина нарешті стає «сильною». Це нова точка старту, з якої вона може сміливіше зустрічатися з життям.

Запропонована модель формування життєстійкості виглядає таким чином:

Емоційна безпека створює умови для усвідомленого переживання труднощів → саморегуляція забезпечує можливість керувати власними емоційними та поведінковими реакціями → досвід подолання накопичує переживання власної спроможності → життєстійкість інтегрує цей досвід у здатність гнучко адаптуватися, відновлюватися та продовжувати життєтворення. Особливого значення ця модель набуває в освітньому середовищі, де створення емоційної безпеки та організація посильного досвіду подолання можуть розглядатися як важливі умови розвитку стійкості як педагогів, так і дітей. Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення конкретних педагогічних і психологічних практик, здатних цілеспрямовано підтримувати кожну ланку цього взаємопов’язаного процесу.

Список використаних джерел

1.Бардин Н. М., Жидецький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І. та ін. Стресостійкість: навчальний посібник / за ред. Я. М. Когута. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 204 с.

2.Ільїна О. О. Педагогічні інструменти комунікації та підтримки дітей під час війни. Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузівської наук.-практ. конф. Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023. С. 122-125.

3.Кравчук Н. П. Особливості формування психологічної стійкості у дітей дошкільного віку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 31 (41). С. 119-123

4. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практ. посіб. / Т. М. Титаренко та ін. ; за наук. ред. Т. М. 231 Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.

5.Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології: навчально-методичний посібник / за наук. редакцією І. О. Луценко. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 213 с.

6.Як говорити з дітьми про війну: поради психологів. Кілька порад щодо того, як підійти до розмови з дитиною про війну. ЮНІСЕФ. URL: https://www.unicef.org/ukraine/stories/how-to-talk-to-children-about-war

Романова Оксана,
кандидат психологічних наук,
завідувач кафедри педагогіки і психології
дошкільної та початкової освіти
Хмельницького ОІППО ім. А. Назаренка

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В РЕАЛІЯХ ВІЙНИ

У даній статті обґрунтовано важливість надання психологічної підтримки, а також збереження психологічного благополуччя учасників освітнього процесу, розглянуто теоретичні та практичні аспекти даної проблеми. Надаються поради щодо роботи з дітьми дошкільного віку, пропонуються способи попередження професійного вигорання педагогів у надскладних умовах війни.

Ключові слова: *психологічна підтримка, стресостійкість, ресурсність, вразливість, стрес, професійне вигорання, освітній процес, казка, гра, малюнок, ресурсоорієнтована модель.*

Підтримка психічного здоров'я як дорослих, так і дітей стала одним із пріоритетних завдань сьогодення. Дронові і ракетні удари, втрата рідних людей, житла, участь у бойових діях, вимушене переміщення у більш безпечні місця, окупація, бідність, невпевненість у завтрашньому дні, тривога за рідних – все це створює нові виклики перед українським суспільством, підвищує вразливість людей. Особливо страждають діти, які в силу своїх вікових особливостей не завжди розуміють жорстоку реальність, а дорослі, керуючись цілим рядом причин, не завжди можуть пояснити, забезпечити відчуття безпеки і любові. Наші дошкільнята не знають, як це жити мирним життям. Постійні стрес і тривожність вносять свої корективи в здоров'я і розвиток малюків, впливають на становлення особистості.

Науковці Одеського медичного університету у 2025 році виділили три основні напрями впливу війни на дітей:

1. Психоемоційні наслідки: розвиток ПТСР, депресії, тривожних розладів; острахи, нічні кошмари, порушення сну; агресивність або, навпаки, надмірна залежність від дорослих.
2. Соматичні наслідки: порушення роботи імунної системи; соматичні скарги (головний біль, біль у животі, енурез); підвищена захворюваність через погані умови життя, відсутність належного харчування та медичної допомоги.
3. Соціальні наслідки: вимушене переселення, розлучення з родиною; дискримінація, соціальна ізоляція; труднощі в навчанні та адаптації до нового середовища [5].

Війна є сукупністю несприятливого дитячого досвіду. Вона є досить травматичною, призводить до секвенційної травми, наслідками якої для дитячої психіки є фобії, депресія, соматоформні розлади, коморбідні розлади [10].

Марта Білик, старша психологиня благодійного фонду «Діти героїв», розповідає про те, що реакції дітей на війну дуже змінилися. «Якщо порівнювати дітей, з якими наш фонд "Діти Героїв" працював на початку повномасштабного вторгнення, і дітей зараз – зміни відчутні. У 2022 році ми переважно бачили гостру реакцію на стрес. Було багато страху, плачу, прямого відреагування переживань. Діти демонстрували свої емоції, говорили про них. Ми часто спостерігали порушення сну, регресивну поведінку та інші явні прояви стресу. Сьогодні ми дедалі частіше бачимо не лише гострі реакції на стрес, а й наслідки тривалого виснаження. У певному сенсі це схоже на те, що відбувається з дорослими. Діти адаптуються до реальності війни. Вони кажуть: *"Все нормально", "Я вже звик", "Так, був обстріл, ну й що?"*. Вони вчаться виживати в цих умовах і часто, як і дорослі, починають ігнорувати власні емоції та страхи.

Саме тому ми дедалі рідше чуємо від дітей прямі розповіді про свої переживання. Вони менше діляться тривогами, страхами, болем. Частіше замикаються в собі. Навіть у роботі з психологом їм потрібно більше часу, щоб розкритися. Зовні може виглядати, що дитина справляється і з нею все гаразд, але насправді всередині вона проживає дуже багато складних почуттів» [1].

Якщо говорити про педагогів закладів дошкільної освіти, то їх діяльність супроводжується високим рівнем тривожності та емоційної напруженості. У період війни відповідати за життя і здоров’я кожної дитини дуже важко. А поряд з цим вимагається виконання цілого ряду завдань, а також особисті переживання. Тому педагоги досить часто стикаються з проблемою надмірного емоційного, психологічного виснаження та професійного вигорання.

За результатами дослідження «Освітній фронт. Вплив війни на освітян», проведеного дослідницькою компанією «Gradus Research» на замовлення фундації GoGlobal, виявлено значне зростання навантаження та високий рівень професійного вигорання серед українських педагогів. Згідно з результатами опитування 54% педагогів мають ознаки вигорання.

Війна, яка потребує від людей зміни звичного способу життя, є дуже стресовою. За визначенням сучасного тлумачного психологічного словника, стрес (англ. stress — напруження) — це стан напруженості, сукупність захисних фізіологічних реакцій, що настають в організмі тварин і людини у відповідь на вплив різних несприятливих факторів (стресорів), таких як: втрата, голод, холод, війна, психічні і фізичні травми, хвороби, катастрофи тощо. Стрес — це спосіб реагування організму на щось несподіване та неприємне. Це стан, при якому людині необхідно діяти швидко та реагувати на загрозливі події, приймати рішення в стані емоційного і фізичного збудження. Г. Сельє виділив три стадії стресу: тривога, адаптація, виснаження. На першій стадії організм стикається з деякими подразнюючими чинниками середовища та намагається пристосуватися до них. На другій стадії відбувається адаптація до нових процесів. Але якщо стресор продовжує діяти довгий час, то відбувається виснаження гормональних ресурсів (третя стадія) і зрив систем адаптації, в результаті чого процес набуває патологічного характеру і може завершитись хворобою чи смертю індивіда. Найтривалішою стадією стресу є адаптація [9].

Для того, щоб подолати стрес, ситуація повинна бути контрольована та керована самою людиною. Тут можуть допомогти близькі люди, поради психолога чи психотерапевта, зміна середовища, улюблена діяльність. Стрес є найбільшою загрозою психологічному здоров’ю людини, що ланцюгом веде до загрози фізіологічного та фізичного здоров’я. Зниження продуктивності видів діяльності, порушення психічного і соматичного здоров’я людини, суїцидальні стани, депресії — все це є наслідком стресових станів, яке спричинює появу різних патологічних синдромів, поширення психосоматичних захворювань, неврозів, хвороб органів дихання, серцево-судинної системи, органів травлення [9].

Крім психологічного і емоційного стресів існує ще оксидативний стрес. Він повільно руйнує організм зсередини. В організмі накопичуються вільні радикали. Це молекули з надлишковим електроном. У нормі вони беруть участь у важливих біохімічних процесах. Але у великих кількостях здатні пошкоджувати ДНК, клітинні мембрани та білки. Надлишок вільних радикалів мають нейтралізувати антиоксиданти. Якщо їх недостатньо, вільні радикали атакують здорові клітини і знищують їх. Це призводить до передчасного старіння, розвитку хвороб, втоми, депресій. Причинами оксидативного стресу є фактори зовнішнього середовища (забруднене повітря, цигарковий дим, вплив токсичних сполук і важких металів), харчування і спосіб життя, хронічні захворювання і ліки. Війна також є причиною оксидативного стресу. Через щоденні вибухи забруднюються повітря, ґрунти, вода. Це, в свою чергу, впливає на якість врожаїв і інших продуктів харчування. А також війна згубно впливає на спосіб життя людей (недосипання, переохолодження, порушення режиму харчування, надмірна тривожність, травматичні ситуації).

Що ж робити, як вижити у цих надскладних умовах?

Діти обов'язково мають проживати свої емоції, долати страхи, швидко адаптовуватися до змін. Для цього, насамперед, вони мають розуміти, що відбувається навколо, почуватися в безпеці, отримувати достатній рівень любові і підтримки від дорослих. У цій статті хочу виділити три види діяльності, які не тільки відіграють важливу роль у становленні особистості дитини, а й є потужними ресурсами в умовах війни. Це робота з казкою, малювання і гра.

Казка супроводжує дитину з раннього дитинства, надаючи важливі уроки та прищеплюючи цінності. А терапевтичні казки створюють психологи спеціально, щоб допомогти малюкам впоратися з певними проблемами. Казкові герої допомагають дитині подивитися на життєву ситуацію збоку, розпізнати і прожити емоції, навчитися розуміти і підтримувати тих, хто потребує цієї підтримки, знайти шляхи вирішення певних проблем. Живі казки дуже делікатно допомагають дитині «прожити» певну життєву ситуацію, випробувати різні варіанти поведінки. Спільне з батьками або педагогами читання і обговорення казок створює середовище довіри, зближує учасників цього процесу між собою.

Чудовим засобом, який впливає на розвиток дитини, а також допомагає долати стрес, є малювання. Важливим є дослідження С. Лесінскієне, О. Костюк, спрямоване на виявлення взаємозв'язку здатності спілкування батьків із дітьми про війну та особливостями сприйняття дітьми військових подій, спосіб мислення дітей, що віддзеркалюється в малюнках дітей [6, с. 79]. Учені показали, що батьки в мирний час мало говорять про війну з дітьми. Проте необхідність обговорювати події, які відбуваються внаслідок військових дій, прослідковується у поведінці, іграх і малюванні дитини. Саме через малюнки та ігри значущі дорослі можуть зрозуміти емоційний стан дитини, її суб'єктивне сприйняття військових подій. Малюнок вважається ефективним і доступним засобом дослідження картини світу дитини.

Спроможність дорослої людини бачити і розуміти багатовимірність світу дитини, його неоднозначність і складність дає змогу розуміти дитину. Робота з дитячими малюнками дає змогу побачити несвідомі конфлікти, внутрішні переживання [4]. Малюнок багатьма психологами пов'язується з основним каналом сприйняття світу – зором. Проте Француаза Дольто наголошувала, що малюнок не звернений до ока, малюнок звернений до вуха. Досліджуючи малюнок дитини, дорослий максимально застосовує слух, варто почути розповідь дитини, важливо те, що сама дитина говорить із приводу цього малюнка. На думку Ф. Дольто, малюнок – це матеріал, який відсутній, тому потрібно «слухати малюнок», а озвучити його може тільки сама дитина. Малюнок для Ф. Дольто не відрізняється від будь-якого іншого психічного акту, він може з'явитися тільки як жест і рух самої дитини. Тому малюнок визначається як історія людського життя, що сплетена мовою переживань на рівні стосунків і почуттів до

значущих людей. Таким чином дитина за допомогою малюнка встановлює своє ставлення до навколишнього світу в просторі й часі [4].

Гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку. У грі дитина засвоює певні соціальні ролі, запам'ятовує правила, вчиться жити у суспільстві. Гра також дуже допомагає дитині відновити почуття контролю та безпеки в складних реаліях життя. Марта Нуссбаум, стверджуючи про критичну важливість гри для розвитку дітей, пояснила: «Нездатність грати чи сміятися справедливо сприймається як ознака глибокого розладу у окремої дитини; якщо це виявиться постійним, ми сумніватимемося, чи здатна дитина вести повноцінне людське життя» [11].

Війни та інші форми політичного насильства обмежують фізичні можливості для гри та чинять психологічний вплив на дітей. Зростаюча кількість емпіричних досліджень надає переконливі докази того, що діти, які зазнають політичного насильства, ризикують страждати від посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, тривоги, безсоння, емоційних проблем та психосоматичних симптомів. Гра є однією з найбезпосередніших жертв війни. Під час тривоги діти поспішають у безпечне місце, що обмежує їхні можливості гратися на свіжому повітрі, зустрічатися з однолітками та займатися будь-якою власною безтурботною діяльністю. У сучасних збройних конфліктах, на відміну від століття тому, понад 90% жертв війни – цивільне населення, більшість з яких – жінки та діти [3].

Гра допомагає дітям осмислити власний досвід і світ в цілому. Надання простору і часу для гри підтримує їх у відтворенні та повторенні подій з власного життя. Розігрування власних почуттів і мрій допомагає дітям примиритися з ними та досягти відчуття контролю. Вони можуть безпечно виражати гнів і агресію, не завдаючи шкоди людям, або не піддаючись їй. Гра є життєво важливим елементом дитячого розвитку і може бути сильним захисним фактором у житті дитини. Вона може певною мірою захистити дітей від негативних аспектів кризових ситуацій. Гра дозволяє їм розвивати свої внутрішні ресурси і формувати стійкість до труднощів і невизначеності, з якими діти стикаються в умовах кризи [8]. Гра повертає дитині відчуття спокою і стабільності, через сюжетно-рольові ігри дитина «програє» те, що її лякає або тривожить, знижуючи внутрішню напругу.

Всі діти люблять будувати халабуди. Це власний безпечний простір, куточок, який є особистою територією. Туди заходити можна тільки з дозволу дитини. Там можна знайти речі, які є цінними для дитини. В умовах війни халабуди мають величезне значення. Це куточок, де дитина почувається в безпеці, де вона заспокоюється. Можна вигадати і виготовити ППО разом з дітьми. З ППО цей простір буде ще більш безпечним. Можна намалювати чи зліпити супергероя, який буде захищати дитину у її «хатинці». Можна виготовити янголятко, яке також буде підтримкою для дитини у непростий час.

Спостерігайте за дитиною під час ігор. Часто саме у грі дитина проявляє свої справжні емоції: страх, агресію тощо, які можуть бути неочевидними в інший час. Сприяйте іграм, що розряджають напругу. Маються на увазі ігри з піском, водою, активні ігри. Якщо дитині хочеться що-небудь вдарити, дайте їй щось м'яке, наприклад, подушку. Можна запропонувати такі ігри для заземлення і відчуття опори: залишаємо відбитки, малюнки стопами і долоньками на піску; малюємо дерева, квіти, кущі — усе з великими і міцними коренями; тремося носами, плечима, ліктями; тупотимо ніжками сильно, як бегемотики, які проганяють хижаків.

Щоб повернути відчуття контролю можна дати в руки те, що можна пом'яти (пластилін, глину), погратися з конструктором, зліпити тварину, якої в природі не існує, виготовляти маску і кривлятися. Можна створити «сейф», куди малюки зможуть заховати свої страхи у формі зім'ятих папірців, шишок, клаптиків, малюнків [7].

Перша і необхідна умова здатності педагогів працювати у сьогоднішній надскладній ситуації невизначеності – піклування й турбота про себе. Це, як киснева

маска, яку спершу одягаємо на себе. Саме тому актуальність розвитку психологічної резильєнтності педагога в умовах війни набуває величезного значення через необхідність опору тим стресовим подіям, у якихми сьогодні живемо. У такій непростій ситуації дітям потрібен педагог психологічно стійкий, який би зміг швидко опановувати себе, готовий реагувати на зміни, жити та працювати і при цьому ще й зберігати себе в ресурсному стані. Забезпечити спокій і безпеку вихованцям, стати для них тим плечем, на яке можна спертися, коли бракує власних сил, – усе це завдання сучасного українського педагога. Пропоную звернути увагу на ресурсоорієнтовану модель стресодолання «BASIC Ph» [2]. Успішність подолання складних життєвих ситуацій безпосередньо залежить від розуміння власних ресурсів, вміння їх виявляти. Побачити, розвинути та навчитися ефективно використовувати власні ресурси нам може допомогти розроблена професором Мулі Лахадом (Mooli Lahad – директор Ізраїльського Центру попередження стресу) та його колегами модель стресодолання «BASIC Ph». З погляду авторів цієї моделі потенціал виходу з кризи є у кожного з нас, для цього вони пропонують відкрити весь спектр особистісних можливостей людини. Модель містить шість основних параметрів, що складають ядро індивідуального стилю поведінки під час перебування у несприятливих обставинах (кожна літера в назві моделі BASIC Ph означає якийсь ресурс).

Belief ─ віра, переконання, життєва філософія, цінності.

Affect ─ почуття, емоції.

Social ─ соціум, приналежність до групи.

Imagination ─ уява, творчість, фантазія.

Cognition ─ інтелект, логіка.

Physiology ─ фізіологія, тіло, соматичні реакції.

Фізична активність — найрезультативніший спосіб боротьби зі стресом, а також можливість знизити рівень кортизолу та адреналіну в крові Це спорт, подорожі, активні прогулянки, танці. Фізичне навантаження стимулює синтез нейромедіаторів (ендорфінів), які покращують настрій та зменшують відчуття болю. Активність насичує мозок киснем, що допомагає впоратися з тривогою.

Припиніть жити життям інших. Живіть, будь ласка, своїм власним життям. Не замість людей, а разом з ними. А ще, не забувайте тішити себе приємними зустрічами з друзями, прогулянками на свіжому повітрі та невеличкими подорожами, хоча б за місто.

Дуже важливою є підтримка в колективі, бо вона напряму впливає на психоемоційне здоров’я педагогів, професійну ефективність та якість освітнього процесу. Частіше організовуйте підтримуючі тренінги, посиденьки на кухні чи в кафе.

Отже, психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни спрямована на подолання стресу, збереження фізичного і психічного здоров’я, створення безпечного освітнього середовища. Ворог неймовірно виснажує і дітей, і дорослих. У цей важкий час дуже важливо підтримувати себе, рідних, колег. Пам’ятаймо, що діти у таких надскладних умовах ще більше потребуть уваги, любові, відчуття безпеки. Ми думаємо про те, що буде далі, як діяти в новій реальності, звикаємо до невизначеності та все одно будуємо плани на майбутнє. Нехай буде мир у нашій рідній Україні!

Список використаних джерел

1. Білик М. "Тримайся" не працює: як змінилася дитяча психіка за роки війни // Українська правда. 23 липня 2026. URL: https://life.pravda.com.ua/society/yak-viyna-vplivaye-na-psihiku-ditey-dzvinochki-ta-rekomendaciji-316426/

2. Гавриловська К. П. *Модель BASIC Ph у роботі психолога.* Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір: тези доповідей X наук.-практ. семінару., 23 квіт. 2020 р.. pp. 14-15.

3. Глос А. Право дітей гратися під час війни // Біоетика: Том 39, Випуск 1. Спеціальний випуск: Виклики біоетики у часи війни. 2025. С. 26-40
4. Дольто Ф. На боці дитини / пер. з фр. О. Іовлєвої. Київ : Сварог, 2018. 592с.
5. Коропець В.В., Лотиш Н.Г., Капліна Л.Є., Федін М.В., Папінко Р.М. Вплив війни на психоемоційний стан, поведінку та соматичне здоров'я дітей // The 4th International scientific and practical conference "Technologies, theories and developments: modern scientific teachin" (September 23-26, 2025) Valencia, Spain. International Science Group. 2025. P. 152–155.
6. Лесінскієне С., Костюк О. Як діти дошкільного віку в Литві сприймають війну в Україні: аналіз їхніх малюнків. Простір арттерапії: мистецтво відновлення психічного здоров'я в часи війни : зб. матеріалів XX Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції, 31 березня – 2 квітня 2023 р. Київ, 2023. С. 77–81.
7. Ми пережили: техніки відновлення для сімей, військових, цивільних та дітей. Практичний посібник. Київ Видавництво «ЛОГОС» 2016. 208.с.
8. Міжнародна асоціація гри: промоція права дітей на гру. 2017. С. 23 URL: https://ipaworld.org/wp-content/uploads/2023/06/IPA-Access-to-Play-in-Crisis-Toolkit-Ukraine-2023-spiral-bound-LoRes.pdf
9. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. / П86 Уклад. О. Ю. Овчаренко. — К. : Університет «Україна», 2023. — С. 8–25.
10. Яцина О.Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. Наукові перспективи. 2022. № 7(25). URL: https://doi. org/10.52058/2708-7530-2022-7(25)-554-567
11. Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. 192 p.

Сисоєнко Н. А.,
викладач кафедри теорії й методики дошкільної,
початкової освіти та мовних комунікацій,
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,
Херсонської обласної ради
Шамбір Н. В.,
викладач кафедри теорії й методики виховання,
психології та інклюзивної освіти,
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,
Херсонської обласної ради

АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЦИФРОВА ЕСТЕТИКА ЯК ЗАСІБ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація: *У статті висвітлено потенціал міждисциплінарної інтеграції арт-терапевтичних засобів та інструментів цифрової естетики як ефективного чинника зниження тривожності та психоемоційного напруження дітей дошкільного віку. Обґрунтовано доцільність поєднання образотворчої діяльності з легкими елементами ІКТ. Запропоновано практичний кейс інтегрованих вправ, спрямованих на подолання страхів, створення психологічно безпечного середовища та гармонізацію емоційного стану дошкільнят.*

Ключові слова: *дошкільна освіта, дитяча тривожність, арт-технології, цифрова естетика, ІКТ у дошкіллі, емоційний добробут, безпечне освітнє середовище.*

Сучасний освітній простір України функціонує в умовах постійних викликів, що безпосередньо впливає на емоційний стан наймолодших здобувачів освіти. Зростання рівня дитячої тривожності, страхів та психоемоційного напруження потребує від педагогів дошкільної галузі пошуку нових, гнучких та ефективних інструментів психолого-педагогічної підтримки [8].

Традиційні арт-терапевтичні методики вже довели свою високу ефективність у роботі з дитячою емоційною сферою. Водночас стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові можливості для їхнього збагачення засобами цифрової естетики — інтерактивними візуалізаціями, світловими й звуковими ефектами, елементами мультимедійної казкотерапії та релаксаційними цифровими середовищами [2; 6]. Синергія мистецтва та інформаційних технологій дозволяє створити безпечний, гармонійний та захопливий простір, де дитина може м'яко виразити свої переживання, знизити рівень стресу та відновити емоційний баланс.

Проблему дитячої тривожності, її причин і проявів у своїх працях розкривають С. Васьківська, С. Томчук і М. Томчук, Т. Щербакова. Ефективність застосування арт-терапевтичних технік у роботі з тривожністю дошкільників досліджували М. Хараджи та А. Бородавка, А. Кошель і Н. Кульбако, Л. Смеречак, В. Гуменюк і Н. Синюк, О. Вознесенська, Л. Лебедєва, О. Деркач та ін. Питання цифровізації дошкільної освіти й формування цифрової компетентності педагогів висвітлено в дослідженнях Т. Паски, Л. Фамілярської, І. Колеснікової та О. Орлової. Проблематика цифровізації освітнього простору та впровадження ІКТ у роботу з дітьми старшого дошкільного віку досліджувалася в роботах Н. Морзе, Г. Беленької та інших. Проте питання інтегрованого використання арт-педагогічних технік та засобів цифрової естетики безпосередньо для зниження психоемоційного напруження дошкільнят залишається комплексно нерозкритим і потребує міждисциплінарного осмислення на стику мистецько-творчої діяльності та медіатехнологій у дошкільному віці, що й визначило мету статті.

Мета статті — теоретично обґрунтувати та практично розкрити потенціал інтеграції арт-технологій і цифрової естетики як ефективного засобу зниження тривожності дошкільників та створення безпечного освітнього середовища.

Тривожність визначають як індивідуально-психологічну характеристику особистості, що виявляється у підвищеній схильності відчувати занепокоєння навіть у ситуаціях, які об'єктивно не містять загрозливих чинників [11]. Т. Щербакова трактує тривожність як емоційне утворення, що характеризується підвищеним рівнем занепокоєння, страху чи напруження, яке не завжди має конкретний об'єкт [13]. У дошкільному віці тривожність часто носить ситуаційний характер і пов'язана з адаптацією до дитячого садка, новими соціальними контактами, страхом перед покаранням або невдачею [12].

Серед провідних причин зростання тривожності сучасних дошкільників дослідники виокремлюють нестабільну суспільно-політичну ситуацію, зумовлену війною в Україні, високі вимоги дорослих до дитини, надмірну зайнятість батьків, а також обмеження живого спілкування та ігрової активності. Підвищена тривожність проявляється через уникання нових ситуацій, замкненість, плаксивість, порушення сну, нав'язливі запитання й соматичні скарги (болі в животі, головний біль) [12]. Залишена поза увагою, вона здатна закріпитися як стійка риса особистості й ускладнити подальшу соціалізацію та навчання дитини [11].

Арт-терапія – напрям психокорекції, що ґрунтується на творчій діяльності як інструменті роботи з емоціями, напруженням і самопізнанням; завдяки своїй ігровій природі вона створює безпечне середовище для дитини та сприяє розвитку її емоційної компетентності [4]. Головна перевага арт-технологій полягає в тому, що вони не вимагають вербалізації переживань, дозволяючи дитині «проговорити»

травмувальні ситуації через символічну мову образів, кольору й форми, що безпосередньо знижує емоційне напруження [9].

У роботі з дошкільниками найчастіше застосовують такі арт-терапевтичні напрями: ізотерапію (малювання), що дає змогу дитині спроєктувати внутрішній стан, страхи й конфлікти на аркуш паперу; пісочну терапію, яка через маніпуляції з піском формує відчуття контролю та безпеки; казкотерапію, що сприяє ідентифікації дитини з героєм і моделюванню бажаної поведінки; ліплення, яке знижує м'язову й емоційну напругу; колажування, що дозволяє по-новому структурувати досвід дитини. Емпіричне дослідження М. Хараджи, проведене на вибірці 20 дітей старшого дошкільного віку, підтвердило, що після проходження шеститижневої арттерапевтичної програми рівень тривожності знизився до низького чи помірного у 100 % дітей експериментальної групи, тоді як у контрольній групі істотних змін не виявлено [12]. Це є переконливим емпіричним аргументом на користь ефективності арт-технологій у психокорекційній роботі з тривожними дошкільниками.

Цифрові технології в освіті розуміють як сукупність електронних засобів, програмних застосунків та інтерактивних інструментів, що використовуються в освітньому процесі. У закладах дошкільної освіти дедалі активніше застосовують інтерактивні дошки, планшети, розвивальні застосунки, елементи мультиплікації та цифрового малювання, що потребує від педагогів сформованої цифрової компетентності – технічної, педагогічної, психолого-комунікативної та етичної [7].

Поняття «цифрова естетика» у контексті цієї статті трактуємо як сукупність візуальних (колірна гама, темп зміни зображень, композиція), звукових (тембр, гучність, музичний супровід) та інтерактивних (темп реакції інтерфейсу, наявність зворотного зв'язку) характеристик цифрового освітнього контенту, які безпосередньо впливають на психоемоційний стан дитини. Дослідники наголошують, що ефективна цифрова трансформація дошкільної освіти можлива лише за умови поєднання традиційних і цифрових методів та створення методичної бази, адаптованої до вікових особливостей дошкільників [7]. Л. Фамілярська підкреслює, що інтеграція цифрових технологій в освітнє середовище закладу дошкільної освіти має відбуватися системно, з урахуванням психофізіологічних можливостей дитини, а І. Колеснікова й О. Орлова акцентують на необхідності поміркованого, педагогічно виваженого підходу до цифровізації освітнього процесу в дошкіллі [3].

Водночас цифрова естетика має амбівалентний потенціал: спокійна колірна гама, повільний темп анімації, м'який звуковий супровід і передбачувана інтерактивність здатні заспокоювати дитину й підтримувати відчуття безпеки, тоді як яскраві контрастні кольори, швидка зміна кадрів, різкі звукові ефекти та непередбачувана взаємодія, навпаки, можуть спричиняти сенсорне перевантаження й посилювати тривожність. Тому свідомий добір цифрового контенту з урахуванням його естетичних характеристик є необхідною умовою його безпечного використання в роботі з тривожними дошкільниками.

Поєднання традиційних арт-терапевтичних практик із цифровими інструментами відкриває нові можливості психоемоційної корекції дошкільників за умови збереження базових принципів арт-терапії – ненав'язливості, свободи вибору й відсутності оцінювання. Серед перспективних напрямів такої інтеграції можна виокремити: цифрову ізотерапію – малювання на графічному планшеті чи в застосунках із м'якою пастельною палітрою та можливістю багаторазового «перемальовування» образу страху, що зберігає терапевтичний ефект класичної техніки «Намалюй свій страх» у цифровому форматі; інтерактивну казкотерапію – застосунки, що дозволяють дитині озвучувати та ілюструвати власну історію з позитивним завершенням, підтримуючи механізм символічного опрацювання тривоги; цифрову анімацію емоцій – створення простих мультиплікаційних сюжетів, у яких

дитина «перетворює» образ тривоги на дружній, що є цифровим аналогом техніки «Зліпи свою тривогу» [12].

Перевагою такого поєднання є вища мотиваційна привабливість цифрового формату для сучасної дитини за збереження м'якого, невербального й безоцінного характеру взаємодії, притаманного класичній арт-терапії. Водночас застосування цифрових арт-технологій потребує дотримання низки умов: дозованості екранного часу відповідно до вікових норм, супроводу дорослого, добору контенту зі спокійною цифровою естетикою та обов'язкового поєднання цифрових практик із живою творчістю й тілесно орієнтованими техніками (ліпленням, пісочною терапією), що забезпечують сенсорне заземлення дитини [7].

Поєднання арт-терапевтичного впливу та цифрових технологій базується на принципі *полісенсорного сприйняття*: дитина залучає слух, зір, дрібну моторику та просторову уяву, що сприяє швидшому переключенню нервової системи з стану тривоги в стан спокою та творчого пошуку [1; 10].

Нижче наведено практичні моделі та вправи інтегрованих занять, розроблені для вихователів із використанням ІКТ.

Вправа 1. «Цифрова симфонія емоцій» (аудіовізуальна релаксація + кольоротерапія)

Мета: зняття м'язового напруження, висловлення пригнічених емоцій через колір та графічний ритм.

Обладнання/ІКТ: проєктор або інтерактивна дошка, генератор білого шуму / звуків природи (або інтерактивний музичний додаток, наприклад, *Chrome Music Lab / Remusic*), аркуші паперу, м'які матеріали (пастель, гуаш, пальчикові фарби).

Перебіг вправи:

Вихователь вмикає інтерактивний генератор звуків (наприклад, шуму дощу, лісу, морського прибою) та створює на екрані м'яку проєкцію плавних кольорових хвиль (за допомогою простих цифрових анімацій або візуалізаторів) і пропонує дітям заплющити очі, послухати музику та обрати колір, який відповідає їхньому теперішньому настрою.

Діти занурюють пальці у фарбу або беруть м'яку пастель і починають малювати на папері «лінії спокою» в такт музиці.

Після завершення*:* на інтерактивну дошку виводиться спільний цифровий фон, до якого прикріплюються відскановані або сфотографовані дитячі «лінії спокою», створюючи єдине «Полотно затишку» [10].

Вправа 2. «Світловий театр: оживаємо страх» (елементи покадрової анімації Stop-Motion + Арт-терапія)

Мета: опрацювання та трансформація дитячих страхів шляхом їхнього візуального перетворення [1; 5].

Обладнання/ІКТ: планшет або смартфон із програмою для покадрової зйомки (*Stop Motion Studio*), планшет для пісочної анімації з підсвічуванням або світловий стіл, пластилін/папір.

Перебіг вправи:

Дитина ліпить із пластиліну чи вирізає з паперу персонажа, який уособлює її страх або тривогу (наприклад, «колючу хмаринку» чи «каляку-маляку»). На наступному кроці дитина «трансформує» цей образ — додає йому смішні деталі (капелюшок, бантик, усмішку).

За допомогою планшета та простої програми *Stop Motion* дитина разом із вихователем знімає коротку анімацію (3–5 кадрів), де колюча хмаринка перетворюється на добру пухнасту хмаринку або розчиняється у променях сонця.

Емоційний ефект: дитина отримує досвід контролю над своїм страхом: за допомогою цифрового інструменту вона бачить, як «страшне» стає «безпечним» і смішним [5].

Вправа 3. «Колективний інтерактивний колаж: мій безпечний світ» (Digital-Collaging + Орігамі/Аплікація)

Мета: згуртування дитячого колективу, формування відчуття захищеності та належності до спільноти [8].

Обладнання/ІКТ: онлайн-дошка (*Padlet, Canva* або *Genially*), принтер/сканер, папір, природні матеріали, текстурний папір.

Перебіг вправи:

Вихователь організовує роботу, де кожна дитина створює свій «острівець безпеки» — вирізає та розмальовує паперовий будиночок, квітку чи чарівного птаха з реальних матеріалів. Після створеного шедевру допомагає швидко оцифрувати роботи (за допомогою фото на планшет) та розміщує їх на спільній віртуальній дошці із зображенням Казкової Країни.

Під час перегляду на великому екрані діти бачать, як їхній індивідуальний внесок стає частиною великого, красивого та безпечного світу. Можливість додавати анімовані елементи (падаючі сніжинки, мерехтливі зірочки) викликає захоплення та переключає увагу з тривожних думок на естетичне споглядання [8].

Вправа 4. «Піксельні казки: кодуємо емоційний стан» (елементи бета-програмування + казкотерапія)

Мета: розвиток емоційного інтелекту, саморегуляції та базового алгоритмічного мислення.

Обладнання/ІКТ: інтелектуальний килимок (або планшет із застосунком ScratchJr / Bee-Bot), картки-команди з емоціями (смайли).

Перебіг вправи:

Дитина обирає картку з емоцією, яку відчуває зараз (або яку відчуває герой казки), і описує її кольором чи рухом. Разом із вихователем дитина викладає «алгоритм маршруту» для робота чи персонажа на екрані (наприклад: 2 кроки вперед до кольору спокою, 1 поворот до смайлика підтримки), щоб «провести» героя від тривоги до безпеки.

Емоційний ефект: дитина засвоює, що будь-який емоційний стан має послідовний шлях до подолання через конкретні кроки (алгоритм).

Вправа 5. «Живий гербарій спокою» (цифрова мікроскопія + еко-арт-терапія)

Мета: зняття гіперактивності, заземлення через спостереження природи, розвиток пізнавального інтересу.

Обладнання/ІКТ: цифровий USB-мікроскоп (або документ-камера/телефон із макролінзою), проєктор, природний матеріал (листочки, пелюстки, шишки, мох).

Перебіг вправи:

Дитина збирає на прогулянці або з таці «природні скарби», викладає з них заспокійливий візерунок (мандалу). Вихователь допомагає вивести через цифровий мікроскоп на великий екран збільшену структуру обраного листка чи пелюстки. Діти розглядають візерунки та «дихають разом із прожилками рослини» (дихальна гімнастика під виведене зображення).

Емоційний ефект: концентрація уваги на дрібних деталях переключає фокус із внутрішньої тривоги на спокійне спостереження.

Вправа 6. «Цифровий оберіг: кодуємо шлях до безпеки»

Мета**:** подолання дитячих страхів і тривожності, розвиток емоційного інтелекту, саморегуляції та базового алгоритмічного мислення через створення та «пожвавлення» персонажа-захисника.

Обладнання / ІКТ: пластилін чи природні матеріали, планшети із застосунком *ScratchJr* (або *Animated Drawings* / інтерактивна дошка), картки-команди алгоритмів (стрілочки-напрямки, блоки дій).

Перебіг вправи:

Дитина ліпить із пластиліну або конструює з природного матеріалу власного персонажа — «Захисника від страхів», наділяючи його кольором, формою та силою. Описує, які саме тривоги цей оберіг допомагає долати. Потім фотографує свій виліплений оберіг та завантажує його як персонажа у *ScratchJr*. Разом із вихователем дитина складає та викладає за допомогою карток-блоків «кольоровий алгоритм дій» для свого Захисника.

Емоційний ефект: дитина отримує відчуття контролю над ситуацією: страх перестає бути неконтрольованим, оскільки дитина власноруч «запрограмувала» чіткі, послідовні кроки (алгоритм) для його подолання та трансформації в безпеку.

Вправа 7. «Цифрова пісочниця: стираємо тривоги» (пісочна анімація + інтерактивний проєктор)

Мета: зняття м'язової напруги, кінестетичне розвантаження, заземлення через роботу з естетикою світла й тіні.

Обладнання / ІКТ: світловий стіл із піском (або планшет із додатком *Sand Draw*), інтерактивний проєктор.

Дитина малює пальчиками на піску свої тривожні думки чи зображує «напружений день» у вигляді хаотичних візерунків, відчуваючи текстуру та тепло світлового столу. За допомогою проєктора на пісочний планшет накладається динамічна цифрова проєкція (наприклад, інтерактивна вода чи зоряне небо). Коли дитина провести долонею по піску, програма реагує на рух і «розмиває» темний малюнок, перетворюючи його на кольорові хвилі.

Емоційний ефект: формується відчуття плинності проблеми — будь-яке напруження чи страх можна легким рухом «розмити» й перетворити на гармонійний світловий потік.

Методичні рекомендації щодо реалізації інтегрованих вправ

Принцип балансу: застосування цифрових засобів має бути дозованим (не більше 10–15 хвилин для дітей 5–6 років) і слугувати лише *фоном, інструментом фіксації або підсилювачем* емоційного ефекту, а не заміняти живу ручну роботу з художніми матеріалами [2; 6].

Забезпечення безпечного середовища: колірна гама цифрових візуалізацій має бути пастельною, без різких спалахів чи агресивних контрастів. Звуковий супровід обирається в темпі 60–80 ударів на хвилину (що відповідає спокійному ритму серцебиття) [9].

Емоційна безоціночність: усі створені дітьми матеріальні та цифрові продукти не оцінюються за критеріями «гарно/негарно». Головна цінність — процес самовираження та зниження напруження [1; 5].

Інтеграція арт-терапевтичних засобів та інструментів цифрової естетики є сучасною та високоефективною відповіддю на виклики психоемоційного напруження у дошкільному середовищі [2; 8]. Поєднання естетичної діяльності з елементами ІКТ створює полісенсорний простір, який сприяє м’якій саморегуляції, зменшенню дитячої тривожності та вираженню пригнічених емоцій [1; 5].

Практична реалізація запропонованих вправ («Цифрова симфонія емоцій», «Світловий театр», «Колективний інтерактивний колаж») доводить, що залучення цифрових інструментів (мультимедійні візуалізатори, онлайн-дошки) підсилює арт-терапевтичний ефект. Воно перетворює процес опрацювання страхів і тривог на захопливу, контрольовану та безпечну для дитини творчу гру.

Успішність впровадження такого підходу базується на дотриманні принципу безекранного балансу, де цифрові технології виступають лише каталізатором або фоном, не замінюючи безпосереднього контакту з художніми матеріалами [2; 10]. Дозоване використання мультимедіа (до 10–15 хвилин), пастельна колірна гама та м'який аудіосупровід гарантують збереження ментального та фізичного здоров'я дошкільнят [8].

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці цілісного інтегрованого комплексу занять-релаксацій для різних вікових груп закладу дошкільної освіти, а також у створенні методичних рекомендацій для батьків щодо використання засобів цифрової естетики вдома.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О. Л., Морозовська О. В. *Арт-терапія в роботі з дітьми: практичний посібник*. Київ: Шкільний світ, 2019. 128 с.
2. Деркач О. О. *Інноваційні технології в дошкільній освіті: теорія та практика*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2021. 164 с.
3. Колеснікова І., Орлова О. Цифровізація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 50, т. 2. С. 188–191.
4. Кошель А. П., Кульбако Н. П. Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти: навч.-метод. посіб. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2020. 90 с.
5. Лебедєва Л. Д. *Практика арт-терапії: підходи, діагностика, тренінги*. Харків: Основа, 2020. 208 с.
6. Морзе Н. В., Вембер В. П. *Формування цифрової компетентності педагога в умовах цифровізації освіти*. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 84, № 4. С. 1–18.
7. Паска Т. 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. № 8. С. 181–189.
8. Піроженко Т. О. *Психічне здоров'я та емоційний добробут дитини дошкільного віку*. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2022. 192 с.
9. Смеречак Л. І. Арттерапія в роботі фахівців соціальної сфери. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». 2020. № 1. С. 218–223.
10. Сухорукова Г. В., Дронова О. О. *Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі*. Київ: Академвидав, 2018. 304 с.
11. Томчук С., Томчук М. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.
12. Хараджи М. В., Бородавка А. В. Арттерапія як інструмент у роботі з тривожністю у дітей дошкільного віку. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія». 2025. Вип. 3. С. 146–150.
13. Щербакова Т. Знаття тривожності і страхів у дошкільників. Психолог. 2020. №16. С.21-27.

Тітаренко Світлана,
кандидат педагогічних наук, доцент Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка
Лисенко Наталія,
вихователь ЗДО № 1 «Малятко» Краснопільської селищної ради

ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У ЗМІЦНЕННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *Розкрито теоретико-методичні засади взаємодії закладів дошкільної освіти та родин у процесі зміцнення психологічної стійкості дітей. Проаналізовано сутність поняття «психологічне здоров'я» та життєстійкість у контексті розвитку дитини старшого дошкільного віку. Обґрунтовано необхідність створення безпечного освітнього простору як важливої умови формування стресостійкості. Визначено роль емоційного ресурсу дорослих (педагогів і батьків) у підтримці дитячої психіки. Представлено ефективні форми партнерства родини та ЗДО, спрямовані на діагностику, корекцію та розвиток психологічної стійкості дошкільників.*

Ключові слова: *психологічна стійкість, життєстійкість, дошкільний вік, взаємодія, педагоги, батьки, безпечний простір, стресостійкість, психологічне здоров'я.*

Сучасні реалії українського суспільства, що характеризуються високим рівнем соціальної напруженості, невизначеності та стресогенних чинників, висувають нові вимоги до системи дошкільної освіти. Одним із пріоритетних завдань стає збереження психологічного здоров'я підростаючого покоління та формування здатності протистояти життєвим труднощам. Психологічна стійкість дитини закладається саме в дошкільному дитинстві, коли формуються базові механізми емоційної регуляції, когнітивної гнучкості та соціальної адаптації.

Процес формування психологічної стійкості не може бути ефективним без тісної, системної та цілеспрямованої взаємодії головних інститутів соціалізації дитини – сім'ї та закладу дошкільної освіти. Педагоги та батьки мають виступати єдиною командою, яка створює навколо дитини підтримувальне, безпечне середовище, здатне амортизувати вплив стресорів та плекати внутрішні ресурси особистості.

Проблема психологічного благополуччя та емоційної стійкості дітей перебуває в центрі уваги багатьох сучасних науковців і практиків. Фундаментальні засади психологічного здоров'я дошкільників, які є базисом для розвитку їхньої стійкості, ґрунтовно розкрито у працях Т. Прищепи [6]. Особливості формування психологічної стійкості саме на етапі дошкільного дитинства досліджувала Н. Кравчук, наголошуючи на специфіці вікових новоутворень у цьому процесі [2].

Окрему увагу в сучасній науковій літературі приділено практичному аспекту – створенню безпечного простору як середовища формування стійкості до стресу. Цей напрям детально висвітлено в корекційно-розвитковій програмі колективу авторів (С. Богданов, Т. Гніда, О. Залеська, Н. Лунченко, В. Панок, В. Соловйова) [1].

Значний внесок у дослідження психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку зроблено авторським колективом Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України під керівництвом Т. Піроженко. У їхніх розвідках розкрито специфічні особливості феномену стійкості [4], а також розроблено потужний діагностичний інструментарій для її вимірювання й моніторингу [5].

Водночас науковці Г. Могильник та М. Яцухненко слушно акцентують увагу на тому, що життєстійкість дітей неможливо підтримувати без збереження життєстійкості та психологічної наснаги самих дорослих – психологів, педагогів і батьків [3].

Психологічна стійкість дитини є складним інтегративним утворенням. Особливості формування психологічної стійкості у дітей дошкільного віку зумовлені інтенсивним розвитком емоційно-вольової сфери, становленням самосвідомості та розширенням соціальних контактів [2]. Цей феномен тісно пов'язаний із загальним станом психіки дитини. Психологічне здоров'я дошкільників виступає фундаментом, на якому базується здатність особистості конструктивно долати життєві виклики та адаптуватися до змінних умов середовища [6].

Для старшого дошкільного віку характерна поява нових психологічних механізмів, які дозволяють дитині не лише реагувати на стрес, але й свідомо застосовувати певні копінг-стратегії [4]. Особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку виявляються у їхній здатності до емоційної саморегуляції, оптимістичному ставленні до труднощів, емпатії та вмінні звертатися по допомогу до дорослих або однолітків [4; 5].

Успішне зміцнення стійкості дитини потребує спеціально організованого середовища. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів визначає «Безпечний простір» як головну умову, за якої дитина відчуває фізичну та емоційну захищеність. Такий простір створюється спільними зусиллями педагогів у закладі освіти та батьків удома [1].

Взаємодія педагогів і батьків у цьому контексті передбачає:

– єдність вимог та підходів до виховання, що мінімізує когнітивний дисонанс у дитини;

– створення емоційно теплої атмосфери, позбавленої токсичної критики та гіперконтролю;

– навчання дітей навичкам релаксації, дихальним вправам та технікам заземлення, які є частиною формування стійкості до стресу.

Важливим аспектом, який часто випадає з поля зору під час виховного процесу, є психологічний стан самих дорослих. Діти дошкільного віку надзвичайно чутливі до емоційного фону значущих дорослих і схильні до емоційного зараження. Тому психологи наголошують на важливості підтримки фахівців та батьків. Зберігаючи власну життєстійкість та наснагу до життя, дорослі транслюють дитині модель впевненої та адаптивної поведінки [3].

Партнерство ЗДО та родини має включати заходи, спрямовані на профілактику емоційного вигорання батьків і вихователів. Допомога психолога, групи підтримки для батьків, спільні тренінги ресурсності – усе це є невід'ємною частиною збереження життєстійкості всієї системи «педагог – батьки – дитина».

Ефективна взаємодія неможлива без об'єктивної оцінки актуального стану дитини. Сучасна психологічна наука пропонує ґрунтовний діагностичний інструментарій для вивчення психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку [5].

Вихователі спільно з практичним психологом мають регулярно проводити діагностику психоемоційного стану дітей. Водночас роль батьків у діагностичному процесі є неоціненною, адже саме вони можуть надати інформацію про поведінку дитини в домашніх умовах, її реакції на фрустрацію, особливості сну та харчування. Навчально-методичні посібники з діагностики стійкості пропонують анкети та опитувальники, які заповнюються батьками, що робить їх повноправними учасниками дослідницького процесу.

Практична реалізація партнерства для психологічного здоров'я дошкільників та зміцнення їхньої стійкості може здійснюватися у таких формах:

– інформаційно-просвітницька робота, зокрема проведення семінарів, вебінарів та створення інформаційних буклетів для батьків щодо вікових особливостей психологічної стійкості;

– спільні корекційно-розвиткові заняття, які спрямовані на залучення батьків до ігрової та арттерапевтичної діяльності разом із дітьми, що сприяє зміцненню емоційних зв'язків та формуванню безпечного простору;

– індивідуальне консультування, що передбачає надання адресної психологічної допомоги родинам, чиї діти демонструють знижений рівень стресостійкості, на основі даних, отриманих через стандартизований діагностичний інструментарій.

Слід пам'ятати, що особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку вимагають делікатного ставлення до їхніх переживань та постійного прийняття їхніх емоцій з боку дорослих. Лише спільними діями, у яких вихователь виступає фасилітатором, а батьки – активними співтворцями виховного середовища, можна досягти бажаного результату.

Підсумовуючи, зазначимо, що формування психологічної стійкості дітей дошкільного віку є безперервним, динамічним процесом, який вимагає комплексного підходу. Взаємодія педагогів і батьків виступає вирішальним фактором у цьому процесі. Вона має базуватися на принципах партнерства, взаємоповаги, відкритості та спільної відповідальності.

Надійним підґрунтям для розгортання такої взаємодії є турбота про психологічне здоров'я дітей, розуміння вікових особливостей формування їхньої психологічної стійкості, створення спільного безпечного простору, який формує стресостійкість, та застосування сучасного діагностичного інструментарію. При цьому важливою умовою залишається збереження життєстійкості, емоційного балансу та наснаги до життя самих дорослих – як педагогів, так і батьків. Комплексне врахування всіх особливостей психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку дозволить виховати сильне, адаптоване та щасливе покоління.

Список використаних джерел

1. Безпечний простір. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів : навч.-метод. посіб. / С. О. Богданов, Т. Б. Гніда, О. В. Залеська, Н. В. Лунченко, В. Г. Панок, В. В. Соловйова ; за ред. В. М. Чернобровкіна, В. Г. Панка. Вид. 3-тє, доп., виправ. Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2021. 368 с.

2. Кравчук Н. П. Особливості формування психологічної стійкості у дітей дошкільного віку. *Наукові часописи Університету. Серія 16. Творча особистість учителя: теорії і практики*. Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 31 (41). С. 119–123.

3. Могильник Г., Яцухненко М. Психолог на зв'язку 2. Зберігаємо життєстійкість та наснагу до життя. Київ, Приватне підприємство «Рекламна агенція «Да Вінчі», 2025. 182 с.

4. Особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку : навч. посіб. / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова, І. І. Карабаєва, Т. Л. Гурковська, Л. Д. Токарєва, О. І. Федорчук ; за наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 153 с.

5. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І., Гурковська Т. Л., Федорчук О. І. Психологічна стійкість дитини старшого дошкільного віку: діагностичний інструментарій: навчально-методичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 122 с.

6. Прищепа Т. І. *Психологічне здоров'я дошкільників*. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 239 с.

Цікра Ірина,
соціальний педагог ЗДО «Казка»,
Городоцької міської ради
Хмельницької області

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ВИКЛИКИ, МЕХАНІЗМИ САМОДОПОМОГИ ТА СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ

Анотація. *У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз феномену стресостійкості педагогів закладів дошкільної освіти в умовах сучасних безпекових викликів в Україні. Визначено ключові стресогенні чинники та розкрито сутність стресостійкості через когнітивний, емоційний, поведінковий і мотиваційно-вольовий компоненти з урахуванням механізму «емоційного зараження» в дитячому колективі. Запропоновано комплекс практичних інструментів самодопомоги, соматичного заземлення та ігрових стабілізаційних методик для підтримки дітей під час перебування в укритті.*

Ключові слова: *стресостійкість педагогів, заклад дошкільної освіти, умови сьогодення, психоемоційне виснаження, емоційне зараження, механізми самодопомоги, психологічна безпека.*

Сьогодення висуває безпрецедентні за своєю складністю, динамічністю, неочевидністю та глибоким драматизмом виклики перед усією системою освіти України, а надто перед її найпершою, фундаментальною та найбільш чутливою ланкою — закладами дошкільної освіти. Постійні безпекові ризики, регулярні повітряні тривоги, термінова евакуація до укриттів, відключення електроенергії та високий рівень тривожності в суспільстві докорінно змінили звичний режим і характер роботи закладів дошкільної освіти. У самому центрі цих складних, виснажливих і водночас відповідальних процесів опинилися педагоги дошкілля, від яких сьогодення вимагає не лише високого рівня фахової майстерності, методичної гнучкості й залученості, а й безпрецедентної особистісної витривалості та емоційної зрілості [1]. В умовах нинішнього стану поняття стресостійкості педагогів остаточно перетворюється з бажаної чи професійно важливої якості на критично необхідну передумову збереження їхнього власного ментального здоров'я, запобігання професійному вигоранню, а також на єдиний міцний фундамент для забезпечення комплексної психологічної та фізичної безпеки найменших вихованців [2]. Специфіка дошкільного віку полягає в тому, що діти не мають сформованих внутрішніх механізмів психологічного захисту чи саморегуляції, а тому сприймають навколишній світ, ступінь загрози та власний стан виключно через емоційну призму дорослого, який перебуває поруч. У цьому контексті педагог дитячого садка виступає не просто організатором освітньо-виховного процесу, а й головним емоційним орієнтиром. Здатність фахівця дошкілля зберігати самовладання, чіткість дій і внутрішній ресурс під час кризових подій безпосередньо визначає, чи стане ситуація евакуації чи перебування в укритті для дитини важким травмуючим досвідом, чи перетвориться на зрозумілий, керований і психологічно захищений ритуал.

Щоб зрозуміти внутрішні механізми стійкості педагога, варто звернутися до фундаментальних психологічних підходів. Стрес виникає тоді, коли обставини вимагають від людини більше, ніж вона має сил і ресурсів для їх подолання. Якщо цей тиск стає систематичним, емоційні та фізичні сили швидко вичерпуються. У кризових умовах стресостійкість проявляється не як пасивне терпіння чи ігнорування загроз, а як здатність відновлюватися після важких випробувань. Для педагога це передусім активна спроможність тримати емоційний баланс, зберігати професійну зібраність та

адаптуватися до будь-яких змін. Специфіка професійної діяльності педагогів закладу дошкільної освіти традиційно характеризується підвищеною психоемоційною насиченістю, адже робота в соціономічній системі «людина — людина» вимагає постійного емпатійного залучення, високого рівня самоконтролю та здатності до швидкого прийняття рішень [5]. Проте сучасні виклики в Україні істотно розширили й ускладнили спектр стресогенних чинників, що щоденно діють на педагогічні колективи ЗДО. До першої та найбільш гострої групи належить комплекс безпекових загроз [2]. Постійна необхідність миттєво реагувати на тривожні сигнали, організовано, без паніки й максимально швидко переводити групу дітей дошкільного віку до укриття створює колосальне фізичне й нервове навантаження. На педагога в цей момент покладається подвійна відповідальність — не лише за власне збереження, а й за життя, здоров'я та психічний стан кожної дитини в групі [6]. Ситуація додатково ускладнюється тривалим перебуванням у підвальних приміщеннях або спеціально облаштованих укриттях, які часто мають обмежену площу, специфічне освітлення, підвищений рівень шуму, зміну температури та недостатню вентиляцію, що суттєво виснажує фізичні та адаптаційні резерви організму.

Другою потужною групою стресогенних чинників є емпатійне перевантаження та ризик виникнення вторинного травматичного стресу. Педагоги дошкілля щоденно працюють із дітьми, які мають різний, часто дуже важкий і деструктивний суб'єктивний досвід: вимушене переміщення з зони бойових дій, втрату домівки, розлуку з рідними, тривале перебування під обстрілами, переживання за батьків, які перебувають у лавах захисників України, або навіть непоправну втрату близьких. Дитина дошкільного віку через недорозвиненість когнітивної сфери не здатна повною мірою вербалізувати та осмислити свій травматичний досвід так, як це робить дорослий, тому виражає його через поведінкові прояви — підвищену тривожність, страхи, апатію, регрес розвинених мовленнєвих чи побутових навичок, плаксивість або спалахи афективної агресії. Постійна необхідність витримувати та гасити дитячу тривогу вимагає від вихователя величезних емоційних зусиль, що за відсутності підтримки неминуче спричиняє професійне вигорання. [4].

Третя група чинників охоплює організаційно-професійні та комунікативні дестабілізатори. В умовах частих повітряних тривог або відключень електроенергії педагог змушений миттєво перебудовувати освітній процес, змінювати заплановані інтегровані заняття на розважальні чи стабілізаційні формати в укритті, шукати нові методичні підходи до організації дитячої діяльності. Окрім цього, зростає психологічна напруга у взаємодії з батьками вихованців, які самі перебувають під впливом хронічного стресу й нерідко виражають підвищену тривожність, вимогливість або претензійність. Необхідність зберігати авторитет, показувати високий рівень педагогічної тактовності та регулювати конфліктні ситуації в дитячому й батьківському середовищі вимагає від вихователів додаткових вольових зусиль.

Для побудови ефективної, науково обґрунтованої системи профілактики та самодопомоги важливо розуміти внутрішню структуру стресостійкості педагога, яка охоплює чотири взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти [5]. Когнітивний компонент полягає у гнучкості педагогічного мислення, здатності швидко перепланувати діяльність залежно від змінених обставин, а також у глибокому розумінні вікової психології та причин поведінки дітей у стресових ситуаціях. Емоційний компонент відображає рівень розвитку емоційного інтелекту, емпатійну зрілість і здатність усвідомлювати, диференціювати та екологічно виражати власні почуття (сум, гнів, утому, роздратування), не переносячи їх на вихованців [5]. Поведінковий компонент відображається у володінні широким арсеналом конструктивних копінг-стратегій, техніками емоційної саморегуляції, асертивній взаємодії з батьками та колегами, а також у дотриманні професійних і особистісних кордонів. Мотиваційно-вольовий компонент базується на стійкій професійній позиції,

розумінні високої суспільної цінності своєї праці та наявності внутрішніх смисложиттєвих орієнтирів.

Визначальне значення стійкості працівників у закладі дошкільної освіти пояснюється також особливим психологічним механізмом, відомим у віковій психології як феномен «емоційного зараження» [5]. У дошкільному віці діти не стільки аналізують зміст слів дорослого, скільки миттєво та несвідомо зчитують його невербальні та паралінгвістичні сигнали — тембр і інтонацію голосу, темп мовлення, міміку, мікровирази обличчя, частоту дихання та м'язовий тонус [3]. Якщо вихователь, практичний психолог чи соціальний педагог під час загрози піддається паніці, виражає дезорієнтацію чи метушливість, дитяча тривога зростає мультиплікативно, спричиняючи дезорганізацію поведінки, масовий плач та непослух. І навпаки, коли фахівець транслює спокій, упевненість, зібраність і чіткість дій, він стає для дітей «безпечним дорослим», психологічним демпфером, який нейтралізує зовнішній хаос і створює суб'єктивне відчуття захищеності та відносної стабільності навіть у тісному просторі укриття.

З огляду на це, турбота педагога про власний психоемоційний ресурс перестає бути його приватною справою чи додатковим факультативом, а перетворюється на першочерговий професійний обов'язок і фундамент його фахової придатності [1]. У ситуації хронічного напруження систематичний виснажений стан вихователя позбавляє його здатності до гнучкого реагування та педагогічного такту, що безпосередньо загрожує психологічній безпеці дитячого колективу. Для підтримки внутрішнього ресурсу в екстремальних і кризових умовах педагоги мають опанувати та повсякденно застосовувати механізми самодопомоги, соматичного заземлення й експрес-саморегуляції, розглядаючи їх як обов'язкові елементи професійної гігієни.

У момент гострого стресу, раптового виникнення тривожності або безпосередньо під час оголошення сигналу повітряної тривоги першочерговим завданням є швидке повернення контролю над власною вегетативною нервовою системою. Ефективним інструментом для цього є використання дихальної техніки «4–7–8» (повільний вдих носом на 4 рахунки, затримка дихання на 7 рахунків та тривалий, розслаблений видих ротом на 8 рахунків) або глибокого діафрагмального дихання живота. Подібні дихальні паттерни фізіологічно активовують блукаючий нерв (nervus vagus), запускають парасимпатичний відділ нервової системи, знижують частоту серцевих скорочень, пригнічують надмірну секрецію кортизолу й адреналіну та швидко повертають префронтальній корі головного мозку здатність до раціонального мислення й прийняття чітких рішень.

Для швидкої нейтралізації так званого «м'язового панічного панцира» — специфічних тілесних затискачів, які виникають як реакція замирання чи готовності до бігу, — педагоги можуть застосовувати активну техніку ізометричного стиснення за методом прогресивної м'язової релаксації Е. Якобсона. Вона полягає в тому, щоб на 5–7 секунд гранично сильно стиснути кулаки, напружити плечі, прес і м'язи ніг, після чого зробити глибокий, різкий видих і повністю скинути напругу, спостерігаючи за відчуттям тепла й розслаблення в тілі (повторивши вправу 3–4 рази).

Високу практичну ефективність у ситуаціях дезорієнтації демонструє також соматичний метод заземлення «5–4–3–2–1», побудований на усвідомленому включенні сенсорних каналів сприйняття. Для стабілізації власних думок і виходу з панічного потоку педагог почергово:

- знаходить і фіксує очима 5 предметів певної форми, текстури чи кольору довкола;
- торкається 4 різних поверхневих текстур (власний одяг, дерев'яний стіл, холодна стіна, гладкий папір);
- свідомо вихоплює слухом 3 природні або побутові звуки в приміщенні;
- розрізняє та ідентифікує 2 запахи;
- робить 1 повільний, свідомий ковток води [3].

Окрім особистісної самодопомоги, збереження ресурсу фахівців вимагає організації системної та послідовної підтримки всередині самого закладу дошкільної освіти. Жодна індивідуальна техніка саморегуляції не буде достатньо дієвою, якщо в педагогічному колективі панує токсична або знецінююча атмосфера. Велике значення має створення сприятливого, підтримувального психологічного клімату, де панує культура взаємоповаги, емпатії та повністю відсутнє знецінення чи осуд чужих тривог і переживань [2]. Практичним психологам та соціальним педагогам ЗДО слід регулярно організовувати та проводити для колег супервізійні зустрічі, тренінги з профілактики вигорання та арт-терапевтичні сесії. У такому безпечному професійному колі працівники отримують можливість легалізувати й висловити власні страхи, поділитися складними чи нестандартними ситуаціями з практики, скинути накопичену емоційну напругу та отримати кваліфіковану фахову підтримку від колег [4].Також важливим аспектом є дотримання інформаційної гігієни та чітке розмежування професійного й особистого життя: це передбачає встановлення регламентованих часових меж для спілкування в батьківських чатах, відмову від перегляду деструктивних новин у позаробочий час та планування часу для повноцінного фізичного й емоційного відпочинку [1].

Паралельно з підтриманням власної стійкості, педагоги дошкілля мають володіти розширеним, методично опрацьованим арсеналом практичних стабілізаційних технологій для підтримки вихованців, особливо під час тривалого та виснажливого перебування в укритті [3]. У цих специфічних умовах провідним інструментом подолання стресового стану виступає гра, оскільки саме вона є природним, провідним видом діяльності для дошкільника та найбільш екологічним способом опрацювання дитячої тривоги, страхів і адаптації до нетипових обставин. Наприклад, для зняття афективної напруги, м'язової скутості та скупченої агресії педагоги успішно реалізують рухливу гру з контрастним чергуванням тонусу «Бурулька та Сонечко». Під час цієї гри за командою «Мороз!» діти сильно напружують усе тіло, витягуються вгору й замирають, як замерзлі бурульки, а за командою «Сонечко!» — повільно «розстають», опираючись на підлогу та повністю розслабляючи м'язи тулуба й кінцівок. Для швидкої нормалізації дихання у вихованців в укритті доцільно використовувати ігрову вправу «Дмухаємо на гарячий чай», де діти уявляють у руках уявну чашку з гарячим напоєм, роблять глибокий вдих носом, а потім тривало, плавно й без напруження дмухають через складені трубочкою губи.

У ситуаціях, коли діти виявляють сильний страх, плач чи дезорієнтацію від гучних зовнішніх шумів, вибухів чи звуків сирени, педагог може впроваджувати заспокійливі тілесно-орієнтовані ритуали. До таких належить вправа «Мушля», де дитина обіймає себе руками за плечі, згортається калачиком і уявляє себе в міцній, затишній хатинці, куди не може проникнути жоден зовнішній шум [2]. Також високу стабілізуючу ефективність демонструє групова гра «Потяг», де діти шикуються один за одним, кладуть долоні на плечі сусіду попереду й ритмічно рухаються в єдиному темпі під спокійну лічилку чи пісню вихователя, відчуваючи безпечний тілесний контакт і підтримку всієї групи.

Надзвичайно дієвими в умовах замкненого простору укриття є арт-терапевтичні та проективні методики:

- Робота з пластичними матеріалами: ліплення з солоного тіста, м'якого пластиліну чи кінетичного піску, що забезпечує м'який масаж пальців, кінестетичне розрядження та скидання м'язового напруження;
- Графічні методики опрацювання страху: малювання «тривожних плям» чи «страшних монстрів» із їх подальшим перетворенням за допомогою кольорових олівців на смішних, доброзичливих чи беззахисних персонажів;

- Казкотерапевтичні сесії: під час яких вихователь розповідає або вигадує разом із дітьми імпровізовану казку про сміливе й вигадливе звірятко, яке потрапляє в чарівну печеру, успішно долає темряву та знаходить нових вірних друзів [4].

Завдяки впровадженню таких практичних інструментів перебування в укритті трансформується з потенційно травмуючої та стресової події на зрозумілий, передбачуваний, ігровий, структурований і психологічно безпечний ритуал.

Підсумовуючи розгляд зазначеної проблеми, варто підкреслити, що стресостійкість педагогів закладу дошкільної освіти в умовах сьогодення є складним, багатокомпонентним і динамічним утворенням, яке інтегрує особистісні ресурси, емоційну зрілість, високий рівень володіння техніками саморегуляції та вміння гнучко застосовувати адаптивні педагогічні й стабілізаційні технології. Збереження психологічного здоров'я та відновлення ресурсу педагогів є тією фундаментальною міцною опорою, яка дає змогу педагогам ЗДО впевнено й гідно тримати власний професійний фронт, створюючи для дошкільнят острівець безпеки, спокою, любові та турботи навіть у найскладніших обставинах сьогодення.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Психологічні основи збереження ментального здоров'я педагогів у кризових умовах. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2022. Вип. 20(49). С. 34–48.
2. Власова О. І., Терлецька Л. Г. Резильєнтність та психологічна безпека суб'єктів освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Український психологічний журнал*. 2023. № 2(10). С. 45–59.
3. Дошкільна освіта в умовах криз та викликів: практичні інструменти психолого-педагогічного супроводу : метод. посіб. / за заг. ред. О. В. Рейпольської. Київ : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2023. 180 с.
4. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» в вчителів. Київ : Міленіум, 2018. 164 с.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр навч. літ., 2019. 480 с.
6. Освітній простір в умовах змін: психологічний вимір : монографія / за ред. В. В. Рибалки. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 312 с.

Швед Ганна,
доктор філософії,
доцент кафедри теорії й методики дошкільної,
початкової освіти та мовних комунікацій
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК РЕСУРС ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Питання життєстійкості в умовах широкомасштабної війни набуває актуальності в контексті психосоціального благополуччя, емоційної стабільності та можливостей повноцінної соціальної взаємодії. Кризові умови, в яких відбувається здобуття дошкільної освіти сьогодні (переміщення, обстріли, повітряні тривоги, перебування в укритті тощо) вказують на особливе значення закладів дошкільної освіти у розвитку соціально-емоційних навичок вихованців як основи для формування їх життєстійкості.

Проблематика соціально-емоційного розвитку особистості, формування емоційної компетентності та розвитку соціальних навичок дітей і дорослих

представлена у працях багатьох зарубіжних учених (Daniel Goleman, Daniel Siegel, John Gottman, Peter Salovey). Дослідження питань соціально-емоційного розвитку набувають особливої актуальності у контексті модернізації української освіти, упровадження компетентнісного підходу та необхідності забезпечення психологічної стійкості учасників освітнього процесу. Теоретичні засади соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку розкриваються у працях українських науковців, у центрі уваги яких емоційна компетентність, соціальна компетентність, саморегуляція, міжособистісна взаємодія, соціалізація й адаптація дітей дошкільного віку (Донченко О., Кононко О., Лісова Л., Попович О., Савченко М. та ін.)

Метою статті є визначення взаємозв'язку соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку та формування їхньої життєстійкості в умовах війни.

У контексті Базового компонента дошкільної освіти соціально-емоційний розвиток доцільно розглядати як цілісний психолого-педагогічний процес, що охоплює низку взаємопов'язаних складників: позитивне ставлення дитини до себе та формування адекватної самооцінки; прийняття інших людей і готовність до взаємодії з ними; здатність розуміти емоції та почуття інших, виявляти емпатію; усвідомлення власних емоційних станів і способів їх вираження; розвиток навичок емоційної саморегуляції та здатності адекватно реагувати на різноманітні емоційні прояви [6]. Сформованість таких умінь є важливою передумовою успішної соціалізації дитини, її психологічного благополуччя та адаптації до змінюваних життєвих обставин. Особливої актуальності це набуває в умовах війни, коли завданням педагога є створення психологічно безпечного освітнього середовища та умов, які допомагають дитині розпізнавати й приймати власні емоції, користуватися соціальною підтримкою, відновлювати відчуття безпеки та набувати досвіду подолання складних життєвих ситуацій. У сукупності зазначені компоненти формують підґрунтя для розвитку здатності дитини конструктивно взаємодіяти із соціальним середовищем, долати емоційні труднощі та використовувати доступні ресурси підтримки. Відтак, соціально-емоційний розвиток у дошкільному віці може розглядатися не лише як важливий напрям формування життєвої компетентності, а й як один із ресурсів становлення життєстійкості дитини, що сприяє емоційній саморегуляції, встановленню підтримувальних взаємин, адаптивному реагуванню на складні ситуації та поступовому відновленню від пережитих стресових подій.

У сучасному українському психолого-педагогічному дискурсі соціально-емоційний розвиток дитини дошкільного віку розглядається як комплексний процес становлення емоційної обізнаності, здатності усвідомлювати й регулювати власні емоційні стани, розуміти емоції інших, виявляти емпатію, формувати позитивне ставлення до себе та оточення і вибудовувати конструктивну соціальну взаємодію. Таке розуміння знаходить відображення у працях Попович О., яка на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових підходів визначає соціально-емоційний розвиток як важливу передумову повноцінного розвитку дошкільника, його адаптації до соціального середовища, збереження фізичного та психічного здоров'я й подальшої соціалізації [3]; Лісової Л., яка акцентує на взаємозв'язку емоційного розвитку та соціальної адаптації дитини, наголошуючи на значенні сформованості емоційної сфери для її ефективного функціонування в соціумі [2]; Кононко О., у дослідженнях якої емоційна компетентність пов'язується зі здатністю сприймати й диференціювати емоційну інформацію, регулювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших, виявляти емпатію та конструктивно вибудовувати взаємини [1]. Отже, наукові напрацювання українських дослідників дають підстави трактувати соціально-емоційний розвиток як інтегративний процес, що поєднує внутрішньоособистісні та міжособистісні компоненти й створює передумови для психологічного благополуччя, соціальної адаптації та успішної взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Водночас практична реалізація визначених наукових положень потребує системного

педагогічного інструментарію, який забезпечував би цілеспрямоване, послідовне та віковоповідне формування соціально-емоційних компетентностей у повсякденній освітній діяльності закладу дошкільної освіти.

Практична реалізація завдань соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку в сучасних умовах може забезпечуватися використанням низки програм та ресурсів, спрямованих на формування соціально-емоційних компетентностей, розвиток життєстійкості, психосоціальну підтримку та створення безпечного й підтримувального освітнього середовища. Зокрема, у межах програми «Посилення життєстійкості та соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку» (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», UNICEF) реалізується програма «Іскорки суперсил» [4], орієнтована на розвиток у дітей емоційної обізнаності, взаємодії, прийняття відмінностей, взаємоповаги та співпраці; програма «Peppy Pals» («Веселі друзі») (The LEGO Foundation & Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), що впроваджується в українському дошкіллі з квітня 2023 року в межах проєкту «Сприяння освіті», спрямована на розвиток соціального та емоційного інтелекту дітей віком від 3 до 9 років і ґрунтується, зокрема, на підходах CASEL [5]; ініціатива «Стаємо сильнішими разом!» (швейцарсько-український проєкт DECIDE) передбачає використання ресурсів освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для підтримки дитячих спільнот та інтеграції дітей, які зазнали впливу війни; матеріали «Благополуччя дітей і педагогів: дієві інструменти та практики психосоціальної підтримки» (The LEGO Foundation & MHPSS Collaborative) зосереджені на забезпеченні психосоціального благополуччя дітей і педагогів та підтримці їхніх ресурсів у складних життєвих обставинах [5]. Сукупно зазначені практики охоплюють взаємопов’язані компоненти соціально-емоційного розвитку й набувають особливої актуальності для дітей із досвідом вимушеного переміщення, проживання на тимчасово окупованих або деокупованих територіях, розлуки з членами родини чи зміни закладу освіти.

Отже, сучасні українські практики демонструють поступовий перехід від окремих вправ на емоційний розвиток до системного соціально-емоційного навчання, інтегрованого в гру, повсякденну взаємодію, творчість, спілкування та психосоціальну підтримку. Їх об’єднує орієнтація на активну позицію дитини, партнерство дорослого й дитини, практичне проживання соціальних та емоційних ситуацій і можливість перенесення набутих способів дії у повсякденне життя.

Водночас аналіз зазначених практик дає підстави стверджувати, що жодна окрема програма не може розглядатися як самодостатній засіб формування життєстійкості дитини. Їхній потенціал реалізується за умови системності, регулярності, відповідності віковим та індивідуальним потребам дітей, підготовленості педагогів, залучення сім'ї та наявності безпечного й підтримувального освітнього середовища. Соціально-емоційний розвиток стає ресурсом життєстійкості не лише завдяки змісту конкретної програми, а передусім завдяки щоденному досвіду дитини бути почутою, прийнятою, підтриманою, взаємодіяти, робити вибір, помилятися, відновлюватися та отримувати допомогу.

Саме тому доцільно розглядати зазначені програми не як альтернативу освітньому процесу, а як інструменти його ресурсного спрямування, що дають змогу інтегрувати соціально-емоційний розвиток у різні види дитячої діяльності й посилити спроможність дошкільної освіти відповідати на виклики воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Кононко О.Л. Емоційна компетентність майбутнього фахівця дошкільної освіти: суть та умови формування. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), 2019. Вип. 2. С. 28–36. DOI: 10.31654/2663-4902-2019-PP-2-28-36

2. Лісова Л. Особливості і значення емоційного розвитку дітей дошкільного віку для соціальної адаптації. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, 2024. DOI: 10.32689/maup.psych.2024.4.6
3. Попович О. Соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку як наукова проблема. *Молодь і ринок.* 2024. DOI: 10.24919/2308-4634.2024.312308
4. Посилення життєвої стійкості та соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку. URL: http://ussf.kiev.ua/projects/posylennia-zhyttievoi-stiikosti-ta-sotsialno-emotsiinyi-rozvytok-ditei-doshkilnoho-viku.html (дата звернення: 15.09.2026).
5. Швед Г.В. Підготовка педагогів закладів дошкільної освіти до реалізації соціально-емоційного розвитку і навчання в системі післядипломної освіти. *Педагогічний альманах:* збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Вип. 57. С. 96-101. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi57.595
6. Щодо методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти : лист Міністерства освіти і науки України від 16 берез. 2021 р. № 1/9-148. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 10.09.2026).

Шемчук Тетяна,
практичний психолог,
Співаковська Оксана,
Вихователь ЗДО №9 «Барвінок»
Шепетівської міської ради
Хмельницької області

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ДОШКІЛЬНЯТ - СКЛАДОВА ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДИТИНИ

Анотація. *У статті представлено матеріали, які допоможуть у доступній та цікавій формі зміцнювати емоційну стійкість дітей дошкільного віку. Представлено різноманітні конспекти занять, системи роботи, вправи, ігри, руханки та проєкти. Усі вони спрямовані на формування позитивної самооцінки, розвиток упевненості, опанування навичок саморегуляції, подолання страхів і тривожності. Особливу увагу приділено практичним методам, які можна інтегрувати як в освітній процес, так і в повсякденне спілкування. Матеріали орієнтовані на створення доброзичливого середовища, у якому дитина зростає відкритою до світу та здатною будувати гармонійні взаємини.*
Ключові слова: *ментальне здоров'я, дошкільний вік, емоційний стан, психологічне благополуччя, емоційна компетентність, саморегуляція, стресостійкість, психічне здоров'я, емоційний розвиток, дошкільна освіта.*

Сучасна дошкільна освіта зорієнтована на збереження та підтримку ментального здоров'я дітей дошкільного віку як одного з важливих завдань сучасного вихователя. У повсякденній роботі з дітьми я переконалася, що емоційний стан дитини безпосередньо впливає на її поведінку, спілкування, пізнавальну активність та бажання взаємодіяти з навколишнім світом.

Ми, як педагоги-практики, вважаємо, що дошкільний вік є надзвичайно важливим періодом для формування основ емоційного благополуччя. Саме в цей час дитина поступово вчиться розуміти себе, свої почуття та потреби, а також помічати емоції інших людей. Працюючи з дітьми дошкільного віку, ми переконалися, що

підтримка ментального здоров'я дошкільнят починається з простих речей: щирої уваги, доброго слова, можливості бути почутим, спільної гри, творчості, рухової активності та відчуття безпеки.

Спільний лист МОН України та МОЗ України від 04.08.2026 № 1/16742-26 «Про забезпечення охорони здоров'я вихованців в закладах дошкільної освіти». У документі наголошується на необхідності створення в закладах дошкільної освіти безпечного та здоров'язбережувального середовища, яке сприяє повноцінному фізичному, психічному та соціальному розвитку дитини. Питання ментального здоров'я дошкільнят відповідає основним цінностям Базового компонента дошкільної освіти. У Стандарті визначено важливість збереження фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини, її емоційного розвитку, благополуччя та створення безпечного середовища. Тому турбота вихователя про емоційний стан дитини, формування навичок саморегуляції, розвиток позитивного ставлення до себе та інших є важливою складовою сучасної дошкільної освіти.

Особливе значення збереженню ментального здоров'я дошкільнят приділено в Базовому компоненті дошкільної освіти. Хоча термін «ментальне здоров'я» не виділений як окрема освітня компетентність, його зміст безпосередньо представлений через психічне та соціальне здоров'я, емоційний розвиток, благополуччя, безпечне середовище та здоров'язбережувальну компетентність.

Відомі педагоги, такі як Василь Сухомлинський, Януш Корчак, Антон Макаренко, Марія Монтессорі, Фрідріх Фребель, не завжди вживали сучасний термін «ментальне здоров'я», проте у своїх педагогічних поглядах значну увагу приділяли емоційному стану та благополуччю дитини.

Василь Сухомлинський вважав, що емоційний стан дитини безпосередньо впливає на її розвиток і навчання. Януш Корчак відстоював право дитини на повагу, власні почуття та гідність. На його думку, дитину необхідно не лише виховувати, а й уважно слухати.

У другій половині навчального року нами було розроблено посібник «Ментальне здоров'я дошкільнят очима педагога ЗДО». Посібник спрямований на підвищення обізнаності педагогів щодо збереження та підтримки ментального здоров'я дітей дошкільного віку, створення емоційно безпечного освітнього середовища та формування у дітей навичок розпізнавання, вираження й регуляції власних емоцій.

У посібнику висвітлено особливості ментального здоров'я дошкільнят, роль педагога у підтримці емоційного благополуччя дитини, практичні рекомендації щодо взаємодії з дітьми, способи зниження емоційного напруження, а також ігрові вправи та прийоми, які можна використовувати у повсякденній роботі закладу дошкільної освіти. Посібник містить доступну та практично орієнтовану інформацію про особливості ментального здоров'я дошкільнят, чинники, які можуть впливати на емоційний стан дитини, а також способи створення сприятливого психологічного середовища.

Окремий розділ посібника — «Як ментальне здоров'я впливає на організм дитини». У ньому звертається увага на те, що тривалий емоційний дискомфорт, стрес, страх, тривожність або відчуття небезпеки можуть позначатися на сні, апетиті, активності, самопочутті та поведінці дитини. Водночас позитивний емоційний клімат, відчуття безпеки, підтримка дорослих та можливість вільно виражати свої почуття створюють сприятливі умови для повноцінного розвитку.

https://drive.google.com/file/d/1nYncF7dQtJ2qtdGslAXzO3Jpn3CA1f-2/view?usp=sharing

У конспекті представлено систему роботи з розвитку рухової компетентності з елементами ментального здоров'я для дітей старшого дошкільного віку. Її зміст спрямований на поєднання руху, емоційного усвідомлення, саморегуляції, дихальних практик, комунікації та позитивної взаємодії.

https://drive.google.com/file/d/1ncuImq7BMNysm28lJhkLj5JJW2JqiJnU/view?usp=sharing

Практична частина посібника містить добірку рухово-ментальних ігор для дошкільнят, які можна використовувати під час організованої діяльності, психологічних хвилинок, фізкультурних занять, прогулянок та у вільній діяльності дітей.
https://drive.google.com/file/d/1Sk0fPyBs1j4Tqiz1z_t1MHD4AYyFEPC5/view?usp=sharing

Невід'ємною складовою гармонійного розвитку дошкільника є формування здоров'язбережувальної компетентності, яка охоплює не лише усвідомлення цінності фізичного здоров'я, а й формування навичок емоційного самозбереження, безпечної поведінки, саморегуляції та турботи про власне психологічне благополуччя.

У посібнику представлено практичні матеріали, спрямовані на поєднання здоров'язбережувальної компетентності з підтримкою ментального здоров'я дітей дошкільного віку.

Окремий напрям становлять дидактично-ментальні ігри в укритті, розроблені з урахуванням емоційних потреб дітей у ситуаціях, пов'язаних із перебуванням в умовах підвищеного психологічного напруження. Ігрова діяльність допомагає переключити увагу дитини, підтримувати відчуття безпеки, зменшувати тривожність та створювати позитивний емоційний фон навіть в умовах обмеженого простору.

Важливе місце посідають руханки для подолання страхів в укритті. Поєднання руху, дихання, простих ігрових завдань та позитивної взаємодії дає можливість дитині безпечно проживати емоції, знижувати м'язове й емоційне напруження та повертатися до більш стабільного стану.

До посібника увійшли такі проєкти:

● **«Гратися — не боятися»** — спрямований на подолання страху через гру, рухову активність, творчість та позитивну взаємодію;

● **«Думай на рівних»** — сприяє розвитку взаємоповаги, прийняттю індивідуальних відмінностей, співпраці та толерантному ставленню до інших;

● **«Уроки турботи»** — формує у дошкільників розуміння цінності турботи про себе, власні емоції, фізичне та психологічне благополуччя, а також турботи про людей поруч.

https://drive.google.com/file/d/1TpQ_B7GKlkAgrVXnXkjPhF9WhsP3G5-e/view?usp=sharing

У посібнику представлено систему роботи з батьками вихованців з питань ментального здоров'я, спрямовану на підвищення психологічної компетентності дорослих, формування навичок емоційної підтримки дитини та створення сприятливого психологічного середовища в родині.

Робота з батьками передбачає поєднання інформаційно-просвітницьких, консультативних та практичних форм: бесіди, консультації, пам'ятки, інформаційні матеріали, рекомендації, тематичні зустрічі та практичні поради щодо підтримки емоційного благополуччя дошкільника.

Особливе місце в посібнику займають поради для батьків, які допомагають дорослим краще розуміти емоційні потреби дитини та підтримувати її у повсякденних ситуаціях.

https://drive.google.com/file/d/1u5N_pfBVjuKKgY4MkRjcLkKiqAq3uNe1/view?usp=sharing

Список використаних джерел

1.Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція. Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33.

2. Кочерга О. В. Психофізіологія емоційно-почуттєвого благополуччя дошкільника. 2010. С. 8–12.

3.Трофаїла Н. Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. 2014. С. 155–158.