МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Інновації в дошкільній освіті: теорія, перспективи, шляхи запровадження у практику

Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції

27 березня 2026

Маріупольський державний університет

ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРІЯ, ПЕРСПЕКТИВИ, ШЛЯХИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ У ПРАКТИКУ

Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції

Київ - 2026

УДК 373.2(06)

ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРІЯ, ПЕРСПЕКТИВИ, ШЛЯХИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ У ПРАКТИКУ: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції, 27 березня 2026 року / за заг. ред. С.І. Макаренко. Київ: МДУ, 2026. 270 с.

Редакційна колегія:

Блашкова Олена, кандидатка педагогічних наук, доцентка, в. о. завідувача кафедри практичної психології Маріупольського державного університету
Деснова Ірина, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри практичної психології Маріупольського державного університету
Коляденко Ніна, докторка медичних наук, доцентка, професорка кафедри практичної психології Маріупольського державного університету
Крутій Катерина, докторка педагогічних наук, професорка кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету
Макаренко Світлана, кандидатка педагогічних наук, доцентка, в. о. завідувача кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету
Поповська Оксана, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету
Фунтікова Ольга, докторка педагогічних наук, професорка кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету
Яйленко Вікторія, старша викладачка кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету

Рекомендовано до друку Вченою радою психолого-педагогічного факультету
Маріупольського державного університету
(протокол № 8 від 28 квітня 2026 року)

Статті публікуються в авторській редакції

© Колектив авторів, 2026

© Кафедра дошкільної освіти МДУ, 2026

ЗМІСТ

Розділ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПАРАДИГМ І КОНЦЕПЦІЙ, ПРОГРАМ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Барабуль Руслан, Поповська Оксана Особливості організації рухової активності дошкільників у контексті реалізації сучасних освітніх парадигм і програм розвитку дітей дошкільного віку 8

Бартків Оксана Навчання через дослідництво як один із принципів ефективної організації дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку..... 11

Бірюкова Ксенія, Слабинська Світлана Інноваційні форми та методи навчання в умовах дистанційного освітнього процесу 14

Гавриш Наталія Подієвість як основа художньо-естетичної взаємодії у сучасній дошкільній освіті 16

Дердель Анжела Використання логічних блоків З. Дьєнеша для формування логіко-математичної компетентності дошкільників під час онлайн-занять 20

Жураковська Галина, Поповська Оксана Методологічні засади реалізації ідей М. Монтессорі у практиці сучасної дошкільної освіти 26

Іванікова Альона Розвиток координаційних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами елементів баскетболу 30

Іващенко Валерія Покарання як неефективний спосіб впливу на поведінку дітей дошкільного віку: психологічні наслідки та альтернативи 32

Крутій Катерина Термінологічне поле дидактики дошкільної освіти: освітня ситуація та освітня взаємодія 36

Литвин Денис Рівень впливу батьків на процес формування передумов навчальної діяльності у дітей дошкільного віку..... 40

Мандра Наталія Цифрові технології в дошкільній освіті: переваги та виклики. 44

Маріч Оксана, Поповська Оксана Творче самовираження дітей дошкільного віку засобами малювання у контексті сучасних освітніх концепцій 47

Мельник Ірина Педагогічні умови формування ціннісного вибору дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО 51

Міщук Ольга Інтеграція елементів музичного виховання у структуру заняття закладу дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання 55

Пантюк Каміла, Крутій Катерина Ґендерна соціалізація дітей старшого дошкільного віку..... 63

Потеряєва Тетяна Сучасні альтернативні художні практики для розвитку креативності дітей старшого дошкільного віку..... 67

Рего Ганна Формування уявлень дітей старшого дошкільного віку про сім'ю в контексті соціалізації особистості..... 71
Рожко Світлана Ігрові технології розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку в умовах дистанційної форми освіти 76
Саранчук Олена Дослідницько-експериментальна діяльність як засіб реалізації stream-підходу в дошкільній освіті: з досвіду роботи 81
Устенко Ольга, Поповська Оксана Інтегративний підхід до формування уявлень про колір у дітей раннього віку 84
Федорович Анна Роль гендерних стереотипів в особистісному становленні дошкільника 88
Фенко Марія Інноваційні підходи до збагачення й активізації словника дітей дошкільного віку..... 91
Халимендик Інна Інноваційні підходи в роботі вихователя закладу дошкільної освіти 95
Чурочкіна Яна Підготовка майбутніх педагогів до музичного виховання дошкільників в умовах сучасної вищої школи 98
Шаламова Єлизавета, Макаренко Світлана Фототехнології як засіб формування емоційного середовища у дошкільному закладі 101
Шибалова Тетяна Сучасні підходи до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти 104

Розділ 2. ІННОВАЦІЇ В УПРАВЛІННІ ТА МЕТОДИЧНОМУ СУПРОВОДІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Андрушків Галина Управління та методичний супровід організації духовно-морального виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях в умовах сьогодення 109
Бендеберя Олена Організація дистанційної роботи у закладі дошкільної освіти на платформі Microsoft Teams як інноваційне управлінське рішення 112
Коваленко Олена Інноваційні технології організації методичного супроводу освітнього процесу закладу дошкільної освіти 115
Макаренко Світлана Інтеграція партисипативних методів у підготовці керівників закладів дошкільної освіти з інклюзією 118
Ніколаєнко Тетяна Інновації в управлінні та методичному супроводі освітнього процесу в закладах дошкільної освіти 122
Пляшко Олена Інноваційні підходи до управління та методичного супроводу освітнього процесу в закладі дошкільної освіти..... 126
Тхір Наталія, Крутій Катерина Сприйняття бар'єрів та чинників, що впливають на стан інклюзії дітей з особливими потребами: погляд керівників закладів дошкільної освіти 134
Чабан Римма Позитивний імідж закладу дошкільної освіти та його керівника 138

Розділ 3. ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ПРАКТИКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ РАННЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Глобчаста Ірина, Поповська Оксана Арт-педагогіка як інноваційний засіб розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами **142**

Гуменчук Ольга Ігрова діяльність як провідний чинник формування емоційного інтелекту в дітей старшого дошкільного віку **146**

Дурманенко Оксана, Дурманенко Олександр Комп'ютерні ігри в системі інклюзивної дошкільної освіти: можливості та педагогічний потенціал **150**

Ємчик Олександра Особливості інклюзивного навчання у процесі логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку..... **153**

Капітоненко Людмила Роль асистента вихователя у забезпеченні інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти **156**

Куликова Тетяна Інноваційні моделі та практики в інклюзивному навчанні дітей раннього і дошкільного віку..... **159**

Марківська Юлія Організаційно-педагогічні умови забезпечення рухової активності дітей з особливими освітніми потребами **161**

Мельник Ілона Інноваційні підходи до організації інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти **165**

Основана Анастасія, Ковиліна Вероніка Інноваційні підходи до організації інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти різного типу..... **169**

Петрушкевич Оксана Використання сенсорних та тактильних ігор в сенсорній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами **176**

Поповська Оксана Ігрові технології як засіб реалізації сучасних освітніх парадигм у логопедичній роботі з дітьми раннього та дошкільного віку..... **180**

Саварина Дар'я, Крутій Катерина Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення як психолого-педагогічна та логопедична проблема **183**

Савік Кирило, Поповська Оксана Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами музикотерапії в умоваї інклюзивного навчання **186**

Скорбатюк Надія Інноваційні моделі та практики в інклюзивному навчанні: нова філософія освіти **190**

Усенко Ольга, Макаренко Світлана Дизайн-діяльність як інноваційний засіб підтримки та розвитку творчих здібностей дітей з розладами аутистичного спектра **192**

Фемяк Аліна, Макаренко Світлана «Соціальні історії» як засіб соціалізації та стимулювання емоційного інтелекту у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра **197**

Фролова Наталія, Яйленко Вікторія Особливості, чинники та педагогічні умови соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти **200**

Фунтікова Ольга, Соколенко Ірина Базовий (перший) рівень підтримки дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі **203**
Шадюк Ольга, Глущик Людмила Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП у ЗДО..... **206**
Шаповалова Вікторія Логоритміка в системі сучасних концепцій розвитку дітей раннього та дошкільного віку: методологія та практика корекції мовленнєвих порушень **210**
Юрченко Наталка Інноваційні моделі та практики в інклюзивному навчанні дітей раннього і дошкільного віку **213**
Яйленко Вікторія Особливості образотворчої діяльності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами **216**

Розділ 4. НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧАСНИКАМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ І В ПОВОЄННИЙ ЧАС

Бабанська Лариса Психолого-педагогічні стратегії збереження ментального здоров'я учасників освітнього процесу в ЗДО **220**
Демчук Тетяна Роль тілесно-орієнтованих практик у гармонізації емоційного стану жінок із тривожними проявами **224**
Дрозд Світлана Надання соціальної та психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах воєнного стану і в повоєнний час **228**
Жамкочян Людмила Вплив творчих практик на емоційний стан жінок у післяпологовий період **231**
Іванова Катерина Від стабільності до відновлення: роль закладу дошкільної освіти у подоланні наслідків психотравматизації **235**
Коврижко Наталія Роль шкільного психолога в підтримці адаптації та соціалізації дітей впо (на прикладі м. Покровськ) **238**
Крутій Катерина, Краснікова-Герасименко Вікторія Соціальна реінтеграція дошкільників за кордоном **241**
Мартинішина Альона Психологічні стратегії подолання хронічного стресу у жінок, чиї чоловіки перебувають в полоні **244**
Мирошник Анастасія Психологічні умови розвитку саморегуляції у дітей дошкільного віку **247**
Місецький Сергій Роль сім'ї у психологічній реадаптації ветеранів та військовослужбовців ЗСУ з інвалідністю в контексті освітнього процесу **251**
Пазушко Тетяна Теоретичні засади дослідження проблеми розвитку критичного мислення підлітків у медіасередовищі в умовах військового стану **255**
Подтикан Тетяна Дистанційна освіта дошкільників як інструмент соціальної підтримки та збереження ментального здоров'я **258**
Поповська Оксана, **Ярова Софія** Нейропсихологічні засоби розвитку когнітивних процесів старших дошкільників у контексті психологічної

допомоги..... 260
Стурова Катерина Адаптивні та неадаптивні копінг-стратегії працівників сфери обслуговування в умовах високої клієнтської активності 265
Фунтікова Ольга, Хрістюк Олена Арт-терапія і арт-педагогіка: аналіз сутності 267

Розділ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПАРАДИГМ І КОНЦЕПЦІЙ, ПРОГРАМ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Поповська Оксана,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Барабуль Руслан,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ І ПРОГРАМ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Рухова активність є однією з фундаментальних умов життєдіяльності та повноцінного функціонування організму людини, зокрема в дитячому віці. Вона виступає природно зумовленим компонентом життєдіяльності, що забезпечує гармонійний розвиток дитини, сприяє підтриманню оптимального рівня функціональних можливостей організму, а також відіграє важливу роль у формуванні соціальної активності особистості [1]. У контексті сучасних освітніх парадигм рухова активність розглядається як інтегративний чинник фізичного, психічного та соціального розвитку дитини [2].

Нормативно-правове забезпечення освітнього процесу в Україні, зокрема закони України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт», а також державні програми розвитку освіти, визначають фізичну культуру як важливий засіб збереження та зміцнення здоров'я дітей, профілактики захворювань і формування здорового способу життя [3; 4; 5]. У межах реалізації сучасних програм розвитку дітей дошкільного віку ці положення набувають особливої актуальності, оскільки орієнтують освітній процес на здоров'язбережувальні та компетентнісні підходи.

У сучасній педагогічній науці навчання і виховання дітей розглядаються як цілісна система соціально-педагогічних впливів, спрямованих на формування в дітей здатності до усвідомленого ставлення до власного здоров'я, розвитку працездатності, набуття навичок організації рухової активності та засвоєння життєво необхідних рухових умінь і навичок. Дошкільний вік є сензитивним періодом для формування основ здорового способу життя, що зумовлює необхідність цілеспрямованої організації рухової активності в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. У цьому контексті фізичне виховання виступає важливою складовою загальної системи освіти, орієнтованою на забезпечення

гармонійного розвитку особистості на засадах індивідуалізації, варіативності та оздоровчої спрямованості [6].

Сучасні освітні концепції трактують фізичну культуру як складову базової культури особистості, що формується у процесі засвоєння соціального досвіду та цінностей суспільства. Відповідно до наукових підходів, фізична культура є складовою загальної культури, яка відображає рівень розвитку рухової діяльності та способів її організації, що засвоюються дитиною в процесі виховання та навчання [7]. У цьому аспекті рухова активність виступає не лише як біологічна потреба, але й як соціокультурний феномен, що інтегрується у зміст сучасних освітніх програм.

У педагогіці поняття фізичного виховання визначається як «система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток фізичних можливостей організму, формування рухових умінь і навичок, а також виховання фізичних якостей дитини» [8, с. 96]. У структурі цієї системи рухова активність посідає провідне місце як основний засіб реалізації завдань фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Історико-педагогічний аналіз засвідчує, що рухова активність здавна виступала основою фізичного виховання. У різні історичні періоди вона розглядалася як засіб підготовки людини до життєдіяльності, праці та соціальної взаємодії. Особливого значення набуває досвід античної культури, де рухова активність забезпечувала гармонійний розвиток особистості та формування ключових життєвих компетентностей. Аналогічно, у східних оздоровчих практиках рухова активність інтегрується з дихальними та психофізичними вправами, що сприяє комплексному розвитку організму [2].

У контексті сучасних освітніх парадигм рухова активність розглядається як універсальний засіб розвитку дитини, що забезпечує не лише фізичне вдосконалення, але й когнітивний, емоційний та соціальний розвиток. Вона є важливим чинником формування ціннісного ставлення до здоров'я, розвитку саморегуляції та життєвої компетентності.

Педагогічна спадщина класиків (Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського та ін.) підкреслює значення рухової активності як природного способу пізнання світу та розвитку дитини. Відповідно до принципу природовідповідності, рухова діяльність є необхідною умовою гармонійного розвитку, оскільки відповідає природним потребам і можливостям дитини 8].

У сучасних дослідженнях рухова активність розглядається як складова здорового способу життя та важливий компонент фізичної культури особистості. Вона забезпечує розвиток усіх видів діяльності дитини, сприяє її соціалізації та самореалізації в освітньому середовищі. Водночас ефективність рухової активності значною мірою залежить від умов її організації, змісту та педагогічного керівництва [9].

Сучасні освітні програми закладів дошкільної освіти орієнтовані на створення умов для збереження і зміцнення здоров'я дітей, забезпечення їхнього

всебічного розвитку та формування ключових компетентностей. У цьому контексті рухова активність виступає одним із провідних чинників впливу на стан здоров'я та розвиток дитини. Водночас як недостатній, так і надмірний рівень рухової активності (гіподинамія або гіперкінезія) можуть негативно впливати на організм, що актуалізує проблему оптимізації рухового режиму в закладах дошкільної освіти [10].

Аналіз практики організації рухового режиму в закладах дошкільної освіти свідчить про наявність низки проблем, зокрема недостатню моторну щільність занять, обмежене використання вправ на розвиток витривалості, нераціональний добір рухливих ігор, недостатнє врахування індивідуальних особливостей дітей [7]. Це зумовлює необхідність удосконалення підходів до організації рухової активності на засадах сучасних освітніх концепцій.

Важливим принципом організації рухової активності є індивідуально-диференційований підхід, що передбачає врахування вікових, психофізіологічних та індивідуальних особливостей дітей. Його реалізація ґрунтується на ідеях діяльнісного підходу, відповідно до якого розвиток особистості відбувається у процесі активної діяльності.

У структурі освітнього процесу рухова активність реалізується у двох основних формах: цілеспрямованій (організованій педагогом) та самостійній [1]. Важливим завданням сучасної дошкільної освіти є створення умов для розвитку самостійної рухової діяльності дітей, що сприяє формуванню ініціативності, самостійності та відповідальності.

Досягнення оптимального рівня рухової активності потребує створення відповідного предметно-просторового середовища, забезпечення необхідного обладнання та організації фізкультурно-оздоровчої роботи. У цьому контексті особливого значення набувають здоров'язбережувальні технології, спрямовані на формування культури здоров'я як у дітей, так і у дорослих учасників освітнього процесу.

Отже, у контексті реалізації сучасних освітніх парадигм і програм розвитку дітей дошкільного віку організація рухової активності набуває комплексного характеру та розглядається як важливий чинник гармонійного розвитку особистості дитини. Її ефективність визначається науково обґрунтованим поєднанням змісту, форм і методів організації, а також урахуванням індивідуальних особливостей і потреб дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Київ: Генеза, 2017. 256 с.

2. Шевченко Ю. М. Фізичне виховання дітей дошкільного віку в сучасних умовах. Харків: Ранок, 2018. 240 с.

3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ: МОН України, 2021. 37 с.

4. Державний стандарт дошкільної освіти від 26 листопада 2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text (дата звернення 25.03.2026 р.)

5. Денисенко Н. Ф. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних

закладах. Київ: Літера ЛТД, 2016. 128 с.

6. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Київ : Освіта, 2008. 384 с.

7. Єфименко М. М. Теорія і практика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 336 с.

8. Бєлєнька Г. В. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Київ: Вища школа, 2015. 304 с.

9. Howard S. J., Vasseleu E. F. Self-regulation and executive function in early childhood. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Art. 534281. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.534281 (дата звернення 25.03.2026 р.).

10.Blair C., Raver C. C. Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function. *Child Development*. 2020. Vol. 91, № 2. P. e85–e103. DOI: https://doi.org/10.1111/cdev.13240 (дата звернення 25.03.2026 р.).

Бартків Оксана,
канд. пед. наук, доцентка кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ДОСЛІДНИЦТВО ЯК ОДИН ІЗ ПРИНЦИПІВ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, на перший план висувають завдання виховання креативних, творчих особистостей, уміючих привносити нове, оригінальне і дієве у суспільне життя; здатних до проявів пошукової діяльності, сміливих, активних і ініціативних. Широкоплинність контенту, яка насичує інформаційний простір зумовлює формування умінь критично аналізувати його, оцінювати і пошуково осмислювати. А здатність до пошуку, до пізнання нового формується ще у дошкільному віці, коли малюки починають пізнавати невідоме, досліджувати цікаві явища й предмети, способи взаємодії з навколишнім світом. З огляду на це, саме дошкільний вік є провідним у формуванні дослідницьких умінь дітей та розвитку у них дослідницьких здібностей.

У Державному стандарті дошкільної освіти зазначено, що «дитина виявляє стійкий інтерес до дослідницької діяльності як у проблемних ситуаціях, так і у вільній діяльності за допомого власної сенсорної системи» [2]. Своїми концептуальними засадами Державний стандарт дошкільної освіти втілює прогресивні наукові підходи, нові погляди на роль дитини та педагога в освітньому процесі, форми організації дитячої життєдіяльності з формування у них здатностей до здійснення пошуку нових знань.

В основі дослідницьких умінь лежать здібності дитини до дослідництва. Дослідницькі здібності старших дошкільників визначаємо як індивідуально-психологічні особливості дитини 5-6 років, які проявляються в якісній пошуковій

діяльності, передбачають осмислене сприйняття нової інформації та характеризуються наявністю розвинутих мотиваційних, інтелектуально-творчих і поведінкових характеристик здійснювати пошук нового.

На основі наукового пошуку структуру дослідницьких здібностей можемо зобразити так (Рис.1.):

Рис.1. Структура дослідницьких здібностей дітей старшого дошкільного віку

Одним із шляхів формування дослідницьких умінь у малюків є реалізація принципу «навчання через дослідництво», який передбачає створення умов для самостійного пошуку знань вихованцями, формування активної, творчої особистості та надання навичок дослідницької роботи. Його реалізація можлива за умови використання різних методик та форм пізнавальної діяльності дітей в освітньому процесі, їх заохочення до самостійного пошуку знань.

Як наголошує Г. Сладнєва, в основі принципу лежить діяльнісний підхід, коли замість різних повідомлень про світ, діти самостійно висувають гіпотези, проводять власні дослідження, роблять висновки та обговорюють ідеї. Вихователь лише стимулює вихованців критично ставитися до висловлених ідей, аналізувати їх, критикувати, висловлювати власні ідеї; слідкує за істинністю тверджень вихованців [3].

Навчання на основі запитів через дослідження на думку Л. Борисової – це діяльність, яка ґрунтується на алгоритмі дій: вихованець ставить запитання, шукає на нього відповідь, обмінюється думками з іншими учнями щодо результатів, розширює та удосконалює власні знання, шукає шляхи їх використання та удосконалення власного мислення [2].

Для організації навчання на основі запитів потрібно: створити пошукову дослідницьке середовище, в якому діти вільно висловлюють власні думки, критично аналізують погляди інших; керівна роль вихователя; самостійність вихованців у пошуку відповідей на запитання; відкритість і спонтанність – вихователь передбачає запитання дітей, але й має бути готовим до спонтанних

запитань, що можуть не співпадати з його ідеями [2].

Г.Сладнєва [3] визначає такі рівні пошуку знань на основі запитів (табл.1):

Таблиця 1

Рівні пошуку знань на основі запитів

Рівні	***Характеристика рівнів***
Пошук задля підтвердження знань	Передбачає активне підсилення знань вихованців шляхом пошуку підтверджень невідомих знань
Структуроване дослідження	Кожен вихованець чітко дотримується алгоритму пошуку знань,
Частково структуроване дослідження	Вихованці отримують лише питання для дослідження і працюють над його вирішенням.
Відкрите дослідження	Самостійно працює над пошуком знань за власним запитом

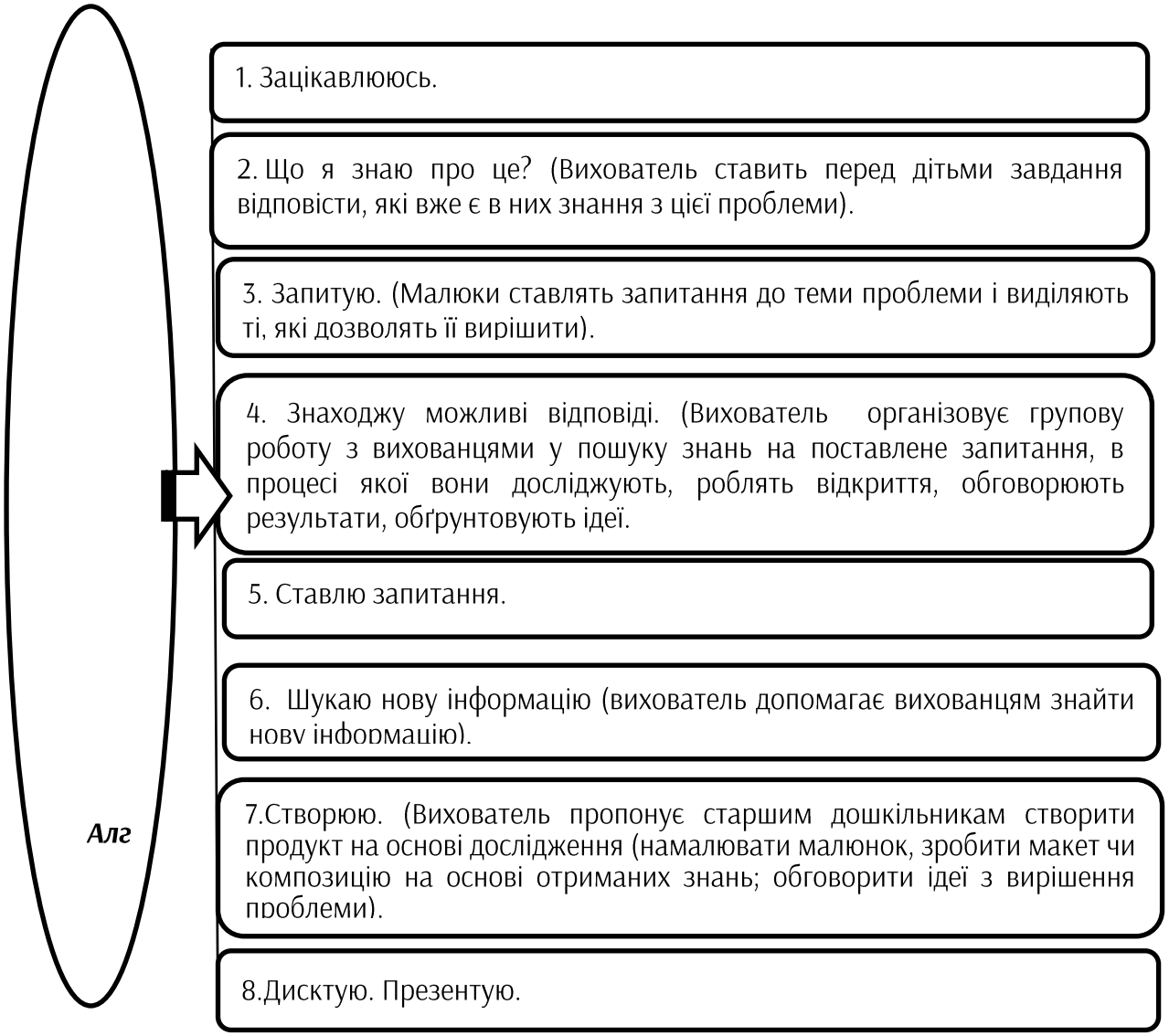


Рис.2. Алгоритм організації дослідження на основі запитів дітей

Важлива роль відводиться вихователям у спонуканні малюків до самостійної постановки запитань, проведення дослідження, формулюванні гіпотез і висновків. Навчаючи дітей ставити запитання, потрібно звертати їхню увагу на те, що питання мають бути важливими й цікавими, спрямованими на об'єктивні

чинники і не всі можуть спиратися на факти. Потрібно дбати й про різноманітність питань: серед них мають бути такі, що спрямовані на виведення висновків на основі отриманої інформації, на передачу цієї інформації, на її пояснення, а також такі, які б спонукали дітей висувати гіпотези та перевіряти свої знання [3].

Важливо дітей старшого дошкільного віку знайомити з алгоритмом організації дослідження на основі їхніх запитів (рис. 2) [1; 3].

Реалізація принципу навчання через дослідництво передбачає формування суб'єктної дослідницької позиції кожного вихованця, умінь аналізувати, доводити, аргументувати, формулювати висновки і здійснювати рефлексію щодо проведеної діяльності. Тому вихователям доцільно використовувати різні форми співпраці у мікрогрупах, парах, групах, надаючи позитивні відгуки та стимулюючи дітей до взаємодопомоги та співактивності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисова Л. Inquiry based learning – сучасна стратегія навчання Нової української школи: URL: http://library.ippro.com.ua/attachments/article/534/%D0%9D%D0%90%D0%92%D0%A7%20%D0%A7%D0%95%D0%A0%D0%95%D0%97%20%D0%94%D0%9E%D0%A1%D0%9B%D0%86%D0%94%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%9D%D0%AF-1.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

2. Державний стандарт дошкільної освіти: URL: https://oplatforma.com.ua/files/news/2025/derzh_standart.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

3. Сладнєва Г.Ю. Планування навчання через дослідження за запитами учнів (Inquiry based learning)»: URL: https://naurok.com.ua/avtorska-rozrobka-na-temu-planuvannya-navchannya-cherez-doslidzhennya-za-zapitami-uchniv-inquiry-based-learning-nush-32053.html (дата звернення: 10.03.2026).

Бірюкова Ксенія,
здобувачка фахової передвищої освіти
Берестинського педагогічного фахового коледжу
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Берестин
Слабинська Світлана,
викладачка вищої категорії
Берестинського педагогічного фахового коледжу
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Берестин

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У тезах розглянуто інноваційні форми та методи навчання, які роблять дистанційний освітній процес цікавим, практично орієнтованим та ефективним.

Особливу увагу приділено інтерактивним методам, використанню інформаційно-комунікаційних технологій, дидактичним інноваціям, індивідуалізації та диференціації навчання. Матеріал підготовлено з урахуванням потреб майбутніх педагогів початкової школи для формування професійних компетентностей, розвитку навичок самостійної роботи та впевненого реагування на педагогічні ситуації. Використання інтерактивних та інноваційних підходів сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти, закріпленню знань на практиці та підготовці конкурентоспроможних фахівців на сучасному ринку праці.

Сучасний освітній процес зазнає швидких трансформацій під впливом цифрових технологій, дистанційних форматів навчання та глобалізаційних процесів. Актуальною залишається проблема ефективної організації дистанційного навчання, яке поєднує практичну підготовку, розвиток критичного мислення та формування професійних компетентностей майбутніх педагогів початкової школи. Підготовка студентів до реальних педагогічних ситуацій та забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці потребує застосування інноваційних методів та інтерактивних підходів.

Дослідження українських та зарубіжних науковців підтверджують ефективність інтерактивних методів, інформаційно-комунікаційних технологій та дидактичних інновацій. Так, Марченко Н., Сліпчук В. та Юзків Г. доводять, що студент-центроване навчання з інтерактивними методами формує професійні компетентності та поєднує теоретичні знання з практичними уміннями. Harasim L., дослідниця теорій і практик онлайн-освіти, показує, що комп'ютерно підтримуване колаборативне навчання (CSCL) підвищує взаємодію студентів та їх залучення до дистанційного освітнього процесу. Галецька С. та Галецька Т. демонструють, що використання ІКТ створює інтерактивне навчальне середовище та сприяє розвитку навичок самостійної роботи здобувачів освіти. Ці результати свідчать, що інтерактивні та інноваційні методи навчання підвищують мотивацію, формують професійні уміння та готують студентів до ефективної педагогічної діяльності.

Інноваційні форми дистанційного навчання включають онлайн-дискусії, що стимулюють обмін думками та аргументами в реальному часі, групові проєкти, які розвивають командну роботу та комунікативні компетентності, а також інтерактивні вправи та навчальні ігри, що сприяють практичному застосуванню знань, зокрема спільні презентації у Google Workspace, проєктна діяльність та квест-завдання в навчальних симуляторах. Використання ІКТ забезпечує проведення синхронних занять з інтерактивними обговореннями через платформи Zoom, Microsoft Teams та Google Meet, а також доступ до тестів, вправ та навчальних відеоматеріалів через сервіси Kahoot! та LearningApps, що підтримує закріплення знань на практиці.

Дидактичні інновації, такі як модульне навчання, кейс-методи та проєктна діяльність, спрямовані на формування практичних навичок та підготовку студентів до реальних педагогічних ситуацій. Індивідуалізація та диференціація

навчання дозволяють враховувати рівень підготовки та інтереси студентів, адаптувати завдання та навчальні ресурси для підвищення ефективності засвоєння знань і розвитку впевненості у роботі з учнями. Оцінювання та зворотний зв'язок здійснюються за допомогою онлайн-тестів, інтерактивних опитувань та електронних журналів, що забезпечує оперативний контроль прогресу та формування навичок самоконтролю.

Впровадження інноваційних форм та методів навчання у дистанційний освітній процес забезпечує цікаві та практично орієнтовані заняття, підготовку майбутніх педагогів до реальних педагогічних ситуацій, формування професійних компетентностей і самостійності здобувачів освіти, а також підвищення їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці

Отже, інтерактивні та інноваційні підходи в дистанційному навчанні створюють умови для всебічного розвитку майбутніх учителів початкової школи та ефективної підготовки до професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Марченко Н. В. Інтерактивні технології навчання у підготовці майбутніх педагогів. Київ: Педагогічна думка, 2018. 256 с.

2. Сліпчук В. Л., Юзків Г. Й. Сучасні освітні технології у підготовці вчителя початкової школи. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. 214 с.

3. Галецькі С. І., Галецька Т. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2020. 192 с.

4. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. 284 с.

Гавриш Наталія,
д-р. пед. наук, проф.,
професорка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПОДІЄВІСТЬ ЯК ОСНОВА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СУЧАСНІЙ ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується посиленням уваги до особистісного становлення дитини, її емоційного благополуччя, здатності до переживання, співпереживання та смислотворення. Водночас у практиці організації освітнього процесу нерідко зберігаються ознаки формалізації, фрагментарності та орієнтації на зовнішні результати, що призводить до втрати глибинного змісту освітньої взаємодії. Особливо відчутною є ця проблема у сфері художньо-естетичного розвитку, яка за своєю природою покликана бути простором переживання, творчості й відкриття смислів.

Сьогодні, коли ми працюємо з новим Державним стандартом дошкільної освіти, перед педагогами постає важливе запитання: як реалізувати мистецький освітній напрям, якщо він більше не подається як сукупність окремих складників — образотворчості, музики, літератури, театру? [1].

У цьому контексті актуалізується подієвий підхід до організації освітнього процесу, відповідно до якого освіта розглядається не як сукупність занять або видів діяльності, а як простір значущих для дитини подій. Подія у педагогічному розумінні постає як цілісна взаємодія, що має особистісний смисл для її учасників, викликає емоційний відгук, змінює ставлення до себе, інших і світу та залишає слід у досвіді дитини. Саме подієвість забезпечує глибину і цілісність освітнього процесу, перетворюючи його на досвід проживання, а не лише засвоєння [2].

У сучасних наукових дослідженнях проблема художньо-естетичної взаємодії розглядається як важливий чинник особистісного розвитку дитини та формування її творчого досвіду. Зокрема, у працях О. Половіної обґрунтовується поняття художньо-педагогічного спілкування як особливої, емоційно зорієнтованої форми взаємодії дорослого і дитини на основі мистецько-творчої діяльності, що забезпечує залучення дитини до переживання та інтерпретації художніх образів [3; 4].

Дослідження О. Половіної та І. Кондратець акцентують увагу на необхідності оновлення змісту і методів художньо-естетичної освіти, зокрема через впровадження методів креативної структурованої імпровізації, що сприяють розвитку гнучких навичок, рефлексії та творчої активності майбутніх педагогів і дітей. У цьому контексті художньо-естетична взаємодія постає як простір відкритості, варіативності та співтворчості [4; 5].

У працях М. Стаднійчук художньо-педагогічне спілкування розглядається як форма освітньої взаємодії, що базується на емоційній включеності дитини, активізації різних каналів сприймання та забезпеченні її власного досвіду творчої діяльності. Дослідниця підкреслює значущість діяльнісної складової, інтеграції різних видів мистецької активності та створення умов для самостійного відкриття дитиною художніх смислів [6].

Аналогічні підходи простежуються у працях О. Дронової, де художньо-естетичний розвиток дитини розглядається як процес формування здатності до емоційного переживання, естетичного ставлення до світу та творчого самовираження. Наголошується на необхідності створення педагогічних умов, що забезпечують не лише засвоєння художніх знань, а й переживання дитиною цілісного емоційно-образного досвіду [7].

Отже, сучасні дослідження підтверджують, що художньо-естетична взаємодія є не лише змістовою лінією дошкільної освіти, а й особливим типом освітньої взаємодії, у якому поєднуються емоційний, діяльнісний і смислотворчий компоненти. Саме це дозволяє розглядати її як природне середовище реалізації подієвого підходу.

У цьому контексті важливо підкреслити, що художньо-естетична взаємодія

не може бути редукована до окремого виду діяльності чи методики, оскільки її сутність полягає у створенні простору зустрічі дитини з мистецтвом, у якому народжується особистісний смисл.

Художньо-естетична взаємодія є природним середовищем реалізації подієвого підходу, оскільки мистецтво за своєю сутністю апелює до емоцій, образів і переживань. У процесі взаємодії з художніми творами дитина не лише отримує інформацію, а входить у простір смислів, співпереживає, інтерпретує, творить власні образи. За умови відповідної педагогічної організації така взаємодія набуває характеру події — вона захоплює, об'єднує, відкриває нові горизонти досвіду.

Подієвість художньо-естетичної взаємодії виявляється у низці сутнісних характеристик: емоційній насиченості, образності, відкритості до інтерпретації, діалогічності та співтворчості. Важливо, що у подієво організованому освітньому процесі змінюється позиція дорослого: педагог виступає не транслятором знань, а співучасником події, організатором простору зустрічі дитини з мистецтвом і власними переживаннями.

Особливого значення набуває ідея цілісності художньо-естетичного досвіду дитини, коли різні види мистецької діяльності (слухання музики, сприймання літературних творів, образотворення, театралізація) інтегруються навколо спільного смислового ядра. Саме така інтеграція створює умови для виникнення події як багатовимірного переживання, у якому поєднуються емоційний, когнітивний і творчий досвід дитини.

Саме тому ключовим стає не стільки добір художнього матеріалу, скільки спосіб організації взаємодії з ним, який або відкриває можливість події, або залишає її лише на рівні формального ознайомлення.

Розглянемо подієвий потенціал художньо-естетичної взаємодії на прикладі роботи з літературним твором у закладі дошкільної освіти. Взаємодія з художнім текстом, організована у подієвому ключі, передбачає не лише його слухання чи відтворення змісту, а проживання дітьми цілісного емоційно-смислового досвіду.

Так, робота з оповіданням Івана Малковича «Мед для мами» може бути організована як педагогічна подія, що розгортається у певній смисловій драматургії. Уже на мотиваційному етапі створюється атмосфера очікування і внутрішнього налаштування: діти отримують символічний предмет (наприклад, баночку меду), який викликає асоціації, спогади, емоції. Педагог не повідомляє тему прямо, а запрошує до здогадування, співпереживання, діалогу.

Сприймання тексту відбувається як спільне відкриття: інтонація читання, паузи, звернення до дітей, можливість висловити свої припущення чи емоції створюють простір співтворчості. Діти входять у текст, співпереживають героям, співвідносять події з власним досвідом.

Подальша взаємодія розгортається у різних видах художньої діяльності: діти передають свої враження у малюнках, відтворюють окремі епізоди у грі-драматизації, придумують продовження історії або створюють символічні

«подарунки для мами». Усі ці види діяльності об'єднані спільним смисловим ядром і продовжують переживання, започатковане текстом.

Кульмінацією взаємодії стає обговорення або ритуал завершення, у якому діти діляться своїми почуттями, відкриттями, ставленням. Саме на цьому етапі відбувається осмислення пережитого досвіду, його привласнення дитиною.

Таким чином, взаємодія з літературним твором набуває ознак педагогічної події: вона має емоційний початок, смислову напругу, розвиток і завершення, залишає внутрішній слід і стає частиною особистого досвіду дитини. Це підтверджує, що художньо-естетична взаємодія, організована на подієвих засадах, здатна забезпечити глибину, цілісність і особистісну значущість освітнього процесу.

Отже, подієвість виступає ключовою характеристикою сучасної дошкільної освіти, що забезпечує її гуманістичну спрямованість і відповідність природі дитинства. Реалізація подієвого підходу у художньо-естетичній взаємодії відкриває нові можливості для розвитку емоційної сфери дитини, її творчого потенціалу та здатності до смислотворення, що, у свою чергу, визначає якість дошкільної освіти загалом.

У цьому контексті новий Державний стандарт дошкільної освіти постає не як сукупність вимог до окремих видів мистецької діяльності, а як орієнтир на цілісний художньо-естетичний досвід дитини, що природно реалізується через інтегровані, подієво організовані форми взаємодії.

Подієвість в освіті народжується не з методів, а з живої взаємодії, у якій дитина має можливість пережити, відчути і відкрити власний смисл. Саме тому художньо-естетична взаємодія стає простором, де освіта набуває людяності та глибини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт дошкільної освіти України. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2025. 34 с.

2. Гавриш Н. В. Лекція як педагогічна подія у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2026. № 1 (27).

3. Гавриш Н. Реалізація літературного проєкту в освітньому середовищі ЗДО як чинник особистісного зростання старших дошкільників. *Věda a perspektivy.* 2025. № 1(44). ISSN 2695-1584 (Print) ISSN 2695-1592. С. 84-97.

4. Половіна О., Кондратець І. Артальбом 3-5 років «Мистецьке образотворення від грей-пі або як творчість використати в інтересах дітей?». Львів: «Новий світ-2000», 2025.

5. Кондратець І. Світ літературних творів для дошкільників. Філософські години: читання з продовженням і рефлексуванням. *Навчально-методичний посібник.* Львів: «Новий світ-2000», 2024. 160 с.

6. Половіна О. А., Стаднійчук М. А. Особливості художньо-педагогічного спілкування як засобу розвитку творчих здібностей дітей третього року життя. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2024. № 41 (1). С. 46-51.

7. Дронова О. О. Педагогічні технології художньо-естетичного розвитку особистості дитини в контексті завдань сучасної дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова,* 2021. № 1(79). С. 132–136.

Дердель Анжела,
вихователька вищої категорії ЗДО № 20
Покровської міської ради Донецької області

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІЧНИХ БЛОКІВ З. ДЬЄНЕША ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС ОНЛАЙН-ЗАНЯТЬ

У сучасному освітньому дискурсі проблема навчання математики посідає дедалі вагоміше місце. Математична компетентність визначена серед ключових компетентностей, необхідних для забезпечення безперервності освіти впродовж життя. Наукові дослідження та педагогічна практика засвідчують, що особистість, здатна до математичного мислення, характеризується підвищеною адаптивністю: вона ефективніше орієнтується у непередбачуваних та складних ситуаціях, приймає раціонально обґрунтовані рішення й демонструє готовність до інтеграції у соціальне та професійне середовище.

У зв'язку з цим для розвитку системності знань необхідно ще з дошкільного віку формувати у дітей логіко-математичну компетентність. Адже від того, який старт отримає дитина, залежатиме її розвиток, успіхи в подальшому навчанні, пізнавальна активність, самостійність, творчий підхід у вирішенні нетипових завдань. У державному стандарті дошкільної освіти (2025 р.), сучасних освітніх програмах з дошкільної освіти пріоритетним завданнями математичного розвитку дітей дошкільного віку є не тільки формування певних математичних понять і уявлень, а й логіко-математична спрямованість особистості.

Під логіко-математичним розвитком дітей дошкільного віку розуміють як якісні, так і кількісні зміни в пізнавальній діяльності дитини, які відбуваються в результаті формування елементарних математичних уявлень та тісно пов'язаних з ними логічних операцій. Залучення дітей до процесу логіко-математичної діяльності в цікавій ігровій формі допомогає дитині в майбутньому швидше і легше засвоювати шкільну програму [1, с. 195].

У сучасній дошкільній освіті триває пошук ефективних технологій логіко-математичного розвитку дітей. Це пояснюється його позитивним впливом на розвиток психічних процесів дитини, вирішення завдань її всебічно-гармонійного розвитку. Сформоване логіко-математичне мислення допомагає дитині аналізувати різноманітні процеси, приймати рішення не лише з дотриманням чітких алгоритмів, але й коригувати власні дії у змінних, непередбачуваних умовах життя [2, с. 18].

Однією з найбільш актуальних та ефективних технологій формування у дошкільників математичних уявлень та розвитку логічного мислення, на мій погляд, є технологія «Логічні блоки» угорського психолога З. Дьєнеша. Дидактичний матеріал автора складається з 48 геометричних фігур, що відрізняються кольором (синій, червоний, жовтий), формою (круги, квадрати,

трикутники, прямокутники), розміром (великі і малі фігури), товщиною (товсті та тонкі).

Ігри з блоками Дьєнеша на наочній основі знайомлять дітей з формою, кольором та розміром об'єкту, з елементарними математичними уявленнями. Вправи з цим матеріалом розвивають у дітей логічне та аналітичне мислення (аналіз, порівняння, класифікацію, узагальнення), творче мислення, а також пам'ять, увагу, уяву [3, с. 4].

Ефективність технології перевірена практикою проведення мною довготривалого (три роки: з молодшої по старшу групу) проєкту «Граємо - логіку розвиваємо», основною метою якого було навчання дітей вирішувати логічні задачі. Проєкт включав заняття, індивідуальну і групову роботу, ігрові вправи та завдання в повсякденному житті дошкільнят.

Але час вносить свої корективи і наш садок з початком війни перейшов на онлайн-навчання. Мені не хотілось втрачати таку можливість - використати блоки Дьєнеша для розвитку логіко-математичного розвитку дітей моєї онлайн-групи. І я вирішила адаптувати цю технологію для онлайн-навчання та спробувати, чи зможемо ми використати можливості цієї гри у старшій групі на онлайні.

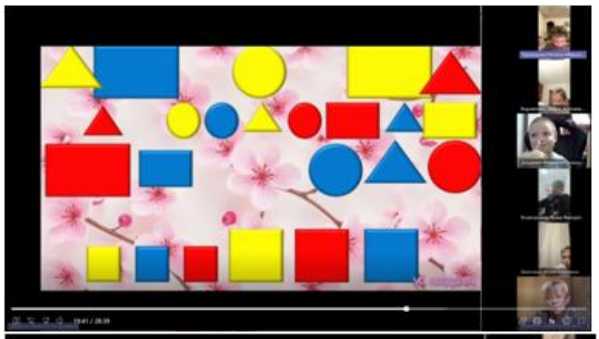
Робота по впровадженню цієї технології в навчання дітей почалась, звісно, з комунікації з батьками, тому, що дистанційна форма освіти в дошкіллі можлива лише за умови плідної співпраці з батьками.

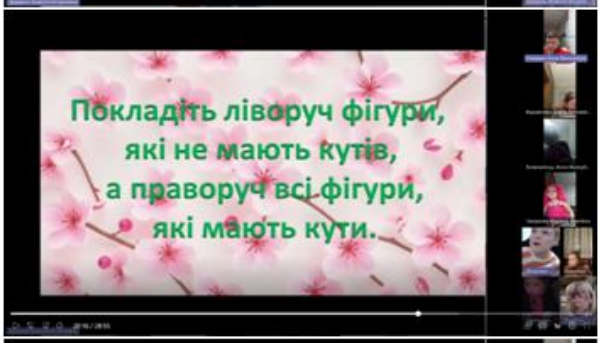
В нашій спільній групі у Вайбері я надіслала батькам матеріал, який допоміг їм познайомитись з цією грою та її можливостями. Саме як корисну гру для розвитку логіки дошкільнят я презентувала батькам цей посібник. Також на онлайн зустрічі ми обговорили необхідні умови для продуктивної роботи з блоками Дьєнеша. Я надала батькам розміри та колір фігур, які нам будуть потрібні для ігор. Пізніше вони виготовили картки з позначками ознак блоків, які знадобились для подальшої роботи за цією технологією.

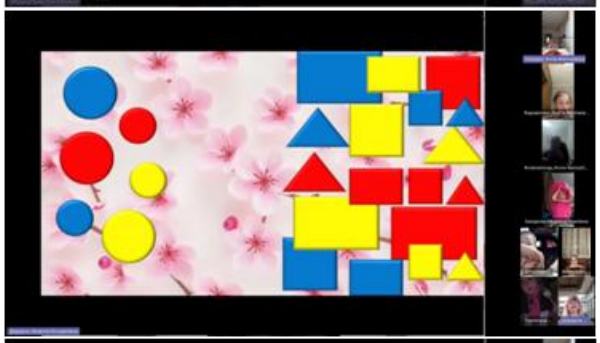
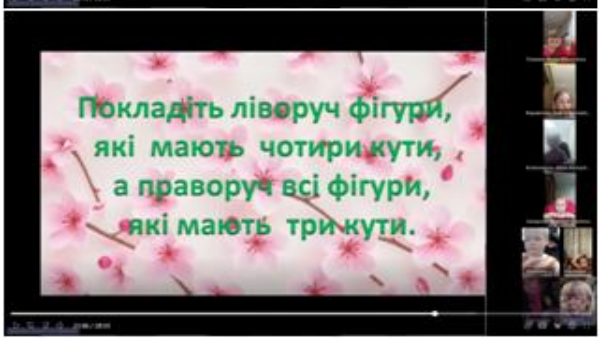
В оригінальному посібнику 48 фігур, серед яких одна половина - тонкі, друга - товсті. Щоб не ускладнювати батькам життя виготовленням фігур різної товщини, вирішили зупинитись на неповному наборі блоків - 24 фігури. При цьому ми, звичайно, "загубили" одну з ознак - товщину фігур, але і трьох, які залишились, виявилось достатньо для реалізації навчальних та розвивальних завдань цього дидактичного посібника.

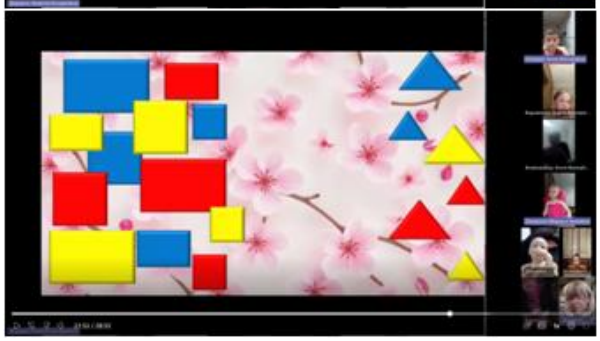
Знайомство з блоками почалось з того, що я включала в онлайн-заняття з математики фрагменти роботи з блоками. Це були простенькі завдання, де діти знайомились з фігурами, досліджували, порівнювали, знаходили відмінності та подібності між ними.

Наступним етапом в роботі з блоками було знайомство з символами, якими позначають ознаки фігур. В іграх із логічними блоками використовуються картки з символічним зображенням - 11 карток, що підтверджують наявність у предмета тієї чи іншої властивості, і ще 11 карток, що вказують на заперечення тієї чи іншої властивості. Знайомились, закріплювали, вправлялись.

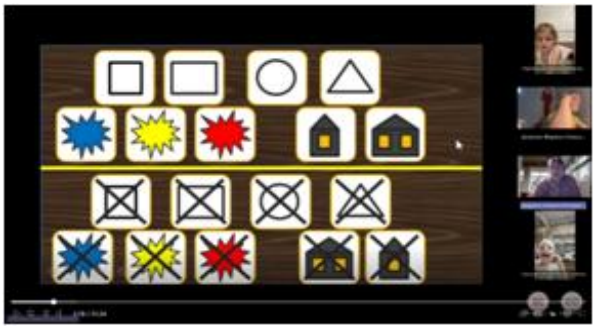




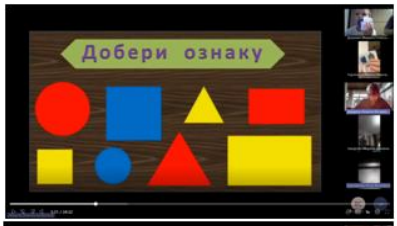



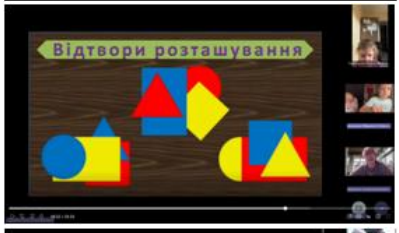


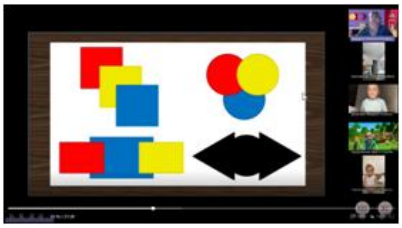
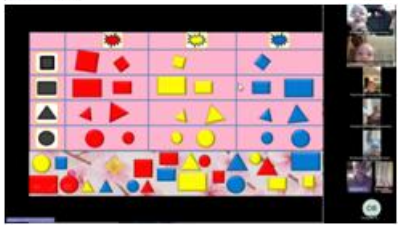
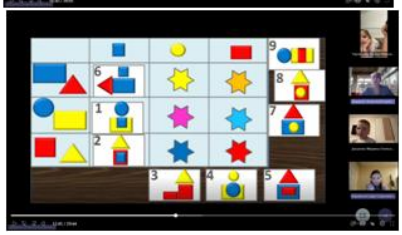
Відзначено, що значний розвивальний ефект мають ігри із запереченням, але вони є й більш складними для сприйняття дошкільниками, тому впроваджувати їх я почала пізніше, коли впевнилась в тому, що попередні символи ними засвоєні добре.



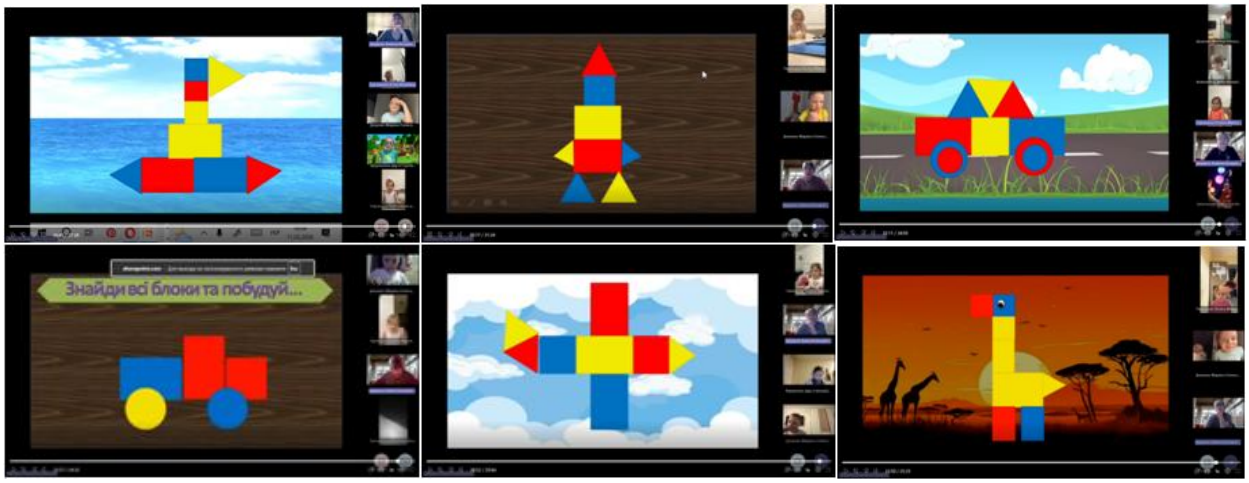
Для ігрових занять мною було розроблено та створено у застосунку Power Point багато слайдів з рухомими елементами, які дозволяли дітям наочно бачити всі дії, які ми робимо з блоками, перевіряти себе у ході ігрових вправ, та, навіть, грати в спільні ігри, як-от ігри «Логічне доміно», «Знайди скарб», «Розкажи іншим, як скласти», «Кожному - свою домівку» тощо.



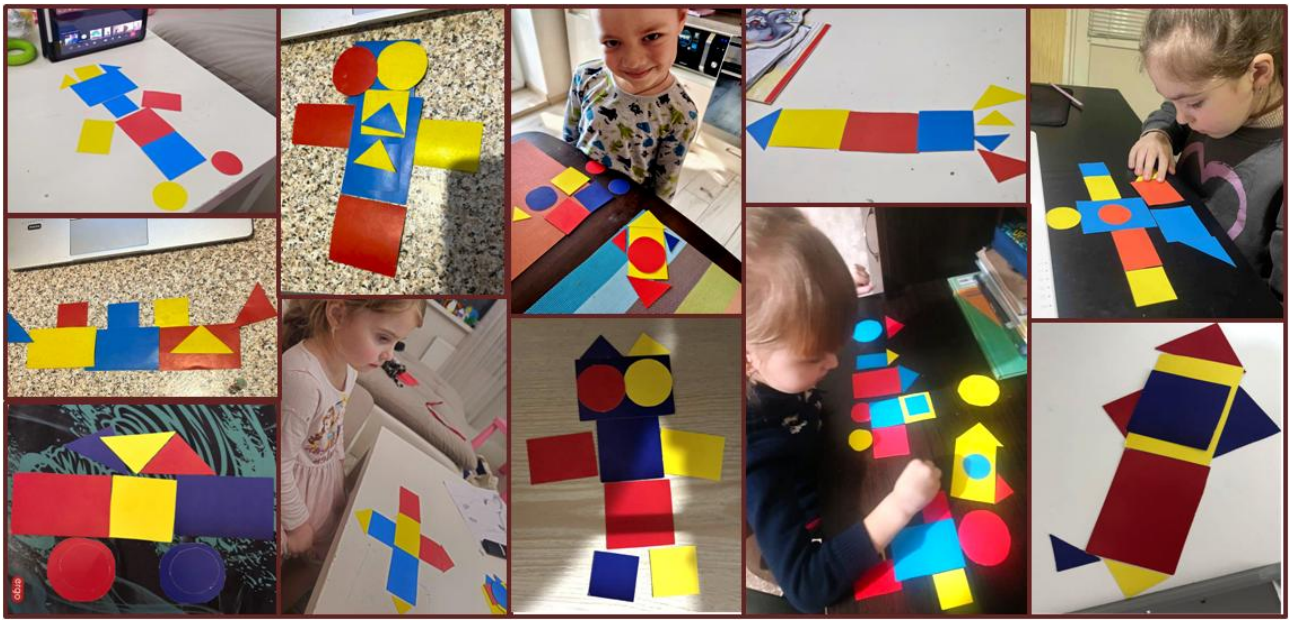


Також дітям дуже подобаються ігрові вправи, в яких вони за словесною вказівкою або за картками відбирають з купки геометричних фігур необхідні а потім створюють з них різні зображення. Такі ігрові завдання сприяють розвитку уяви, фантазії, конструкторських здібностей.



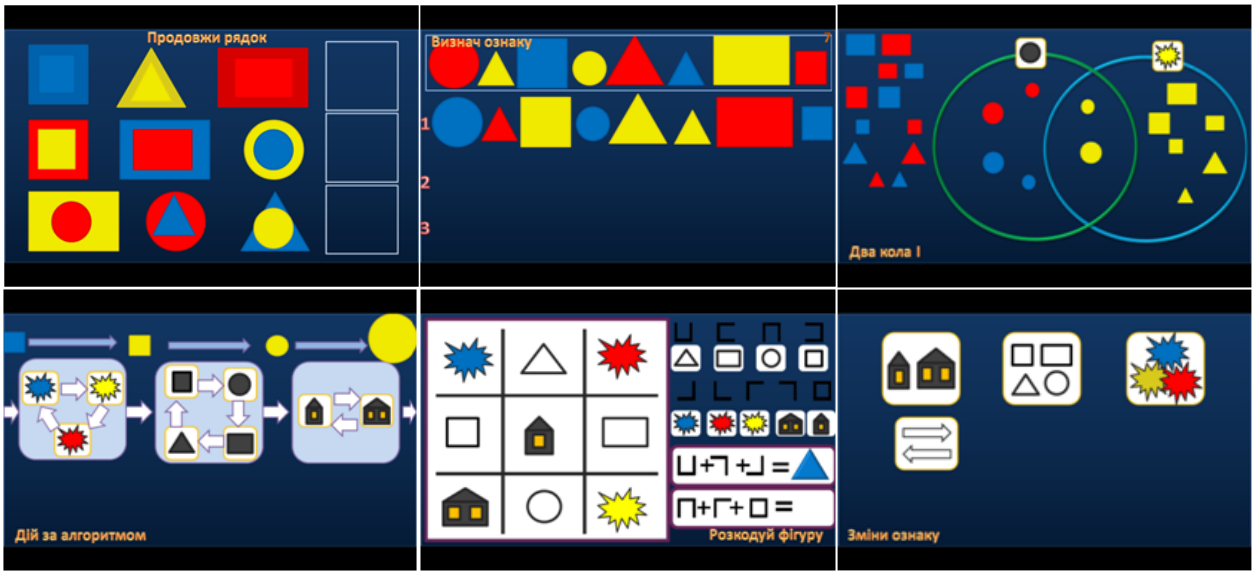
Різноманітність фігур дидактичного матеріалу З. Дьєнеша давала можливість кожній дитині по-різному виконувати одне й те саме завдання.



Батьки побачили, що діти із задоволенням грають із цими блоками, а заняття приносять велику користь для їхнього розвитку, тому з готовністю відгукувались на мої прохання приготувати додаткові необхідні матеріали для ігор з блоками.

Використовуючи логічні блоки З. Дьєнеша, я адаптувала для онлайн-навчання цілий ряд дидактичних ігор і вправ для дітей. Наприклад, дидактичні ігри: «Намисто», «Відшукай», «Так чи ні?», «Знайди пару», «Кожному – своє місце», «Відтвори малюнок» та багато інших. Усі логіко-математичні ігри я використовувала як певну систему з поступовим ускладненням завдань.

Заради урізноманітненння та підтримки зацікавленості іграми з блоками, я використовувала допоміжні атрибути – паспорти на кожний з 24 блоків, на яких позначені всі три ознаки фігури; картки з послідовністю змін властивостей на кожному кроці; таблиці для кодування та декодування ознак блоків.



Комплект логічних блоків дає можливість вести дітей у їх розвитку від оперування однією властивістю предмета до оперування двома, трьома властивостями. У процесі різноманітних дій з блоками діти спочатку опановують уміння виявляти й абстрагувати у предметах властивість (колір, форму, розмір), порівнювати, класифікувати й узагальнювати предмети по кожній з цих властивостей. Потім вони оволодівають уміннями аналізувати, порівнювати, класифікувати й узагальнювати предмети відразу за двома властивостями, дещо пізніше – за трьома властивостями. При цьому в одній і тій же вправі легко можна змінювати ступінь складності завдання з урахуванням можливостей дітей.

Головним моїм завданням, як педагога, був розвиток у дітей вмінь розмірковувати, висловлювати власну думку та обгрунтовувати її. Це дуже важливо, щоб дитина мислила в атмосфері свободи вибору, свободи творчості.

Систематичне застосування цієї ефективної технології допомогло дітям опанувати різні розумові операції, важливі як для навчання математики, так і для загального інтелектуального розвитку. Це вміння аналізувати, абстрагувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, кодувати-декодувати, а також оперувати логічними поняттями «не», «і», «або».

У спеціально розроблених іграх і вправах з блоками у малюків розвинулись елементарні навички алгоритмічної культури мислення, здатність планувати свої дії подумки. Також використання логічних блоків З. Дьєнеша в освітньому процесі з дошкільниками сприяло розвитку їх здатності до творчості, появі та формуванню рис творчої особистості: ініціативності, самостійності суджень, нестандартності мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Підлипняк І. Ю. Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку: особливості освітньо-виховного процесу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота.* 2017. Вип. 2. С. 194-197. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2017_2_50 (дата звернення: 20.03.2026).

2. Любченко І. І. Інноваційна діяльність із впровадження логіко-математичного розвитку в дошкільному навчальному закладі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія.* 2015. Вип.1. С. 17-20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2015_1_5 (дата звернення: 20.03.2026).

3. Митник О. Я., Задніпрянець С. М. Розвиваємо мислення: Блоки Д'єнеша. *Дошкільне виховання.* 2016. № 10. С. 4-7.

Поповська Оксана,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Жураковська Галина,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ М. МОНТЕССОРІ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Реформування системи дошкільної освіти в Україні актуалізує потребу в осмисленні соціально-педагогічних аспектів розвитку особистості дитини та зумовлює посилення уваги до методологічних засад організації освітнього процесу. У контексті реалізації завдань Нової української школи оновлений інтегрований зміст передшкільної освіти орієнтує на впровадження таких моделей освітнього процесу (ігрової, проєктної, середовищної тощо), які ґрунтуються на принципах пріоритетності пізнавального досвіду над інформуванням, партнерської взаємодії, активізації власної діяльності дитини, її особистісного залучення та діалогічності освітнього процесу. З огляду на це, особливої актуальності набуває проблема виховання й розвитку ініціативних, активних, самостійних особистостей, здатних до самонавчання та саморозвитку, що відповідає сучасним освітнім парадигмам.

Дошкільний вік розглядається як сенситивний період ґенези базових якостей особистості, серед яких провідне місце посідає самостійність як інтегративна характеристика розвитку дитини. Відповідно до положень Державного стандарту дошкільної освіти, ключовими результатами розвитку дітей є здатність виявляти ініціативність, висловлювати та аргументувати власну думку, здійснювати елементи критичного мислення, приймати самостійні рішення та розв'язувати проблемні ситуації [1].

Гуманізація освітнього процесу та впровадження особистісно орієнтованої, компетентнісної моделі виховання зумовлюють необхідність звернення до методологічного потенціалу зарубіжних педагогічних концепцій, зокрема до ідей реформаторської педагогіки. Значний інтерес у цьому аспекті становить педагогічна система італійської дослідниці *М. Монтессорі*, яка є однією з

провідних концепцій, що відповідає сучасним освітнім парадигмам. Її *ключова ідея*, виражена у відомому принципі «Допоможи мені зробити це самому», відображає сутність дитиноцентризму та визначає орієнтацію на самостійну активність дитини як основу її розвитку.

Формування системи дошкільної освіти в європейському освітньому просторі бере свій початок у XIX столітті та зумовлене глибокими соціально-економічними трансформаціями, зокрема залученням жінок до суспільного виробництва. Це спричинило необхідність організації інституційного догляду й виховання дітей раннього та дошкільного віку. Перші дошкільні заклади, започатковані Ф. Фребелем, стали основою для подальшого розвитку педагогічних систем, у межах яких відбувався пошук ефективних підходів до розвитку особистості дитини.

На початку XX століття дошкільна освіта утверджується як важливий соціокультурний інститут, що привертає увагу науковців і педагогів різних країн. У цей період активізується розроблення гуманістично орієнтованих концепцій виховання, що базуються на визнанні цінності дитинства та природних закономірностей розвитку дитини. Саме в цьому контексті особливого значення набуває педагогічна система М. Монтессорі, яка швидко здобула міжнародне визнання та стала предметом широкого наукового осмислення [3].

Ідеї М. Монтессорі справили значний вплив на становлення та розвиток сучасних освітніх концепцій і практик у різних країнах світу. Поширення ідей М. Монтессорі у світовому освітньому просторі відбувалося хвилеподібно: від стрімкого зростання популярності на початку XX століття до тимчасового зниження інтересу та подальшого відродження в другій половині XX століття [7].

В українському освітньому контексті ідеї М. Монтессорі мають глибокі історичні корені та відображені у працях відомих педагогів початку XX століття. Водночас їх поширення має свої історичні особливості. У період радянської педагогіки концепція вільного виховання не отримала належного визнання та фактично була відсутня в освітній практиці. Активізація інтересу до монтессорі-педагогіки, її наукове осмислення та спроби впровадження в освітній процес розпочалися лише наприкінці XX століття.

Сучасний етап характеризується інтеграцією її ідей у різні освітні концепції та програми, що свідчить про їхню методологічну універсальність і адаптивність до різних культурно-освітніх контекстів. Різні аспекти цієї педагогічної системи розкрито у працях сучасних дослідників: В. Бондаря, Б. Жебровського, Т. Михальчук, Т. Поніманської, М. Чепіль, Ю. Чопик [4; 7; 8]. Сучасні дослідження підтверджують ефективність реалізації ідей монтессорі-педагогіки в практиці дошкільної освіти. Значний внесок у дослідження спадщини М. Монтессорі здійснили українські науковці, зокрема І. Дичківська, А. Ільченко, О. Сторонська [5].

Педагогічна система М. Монтессорі спрямована на формування вільної, автономної та відповідальної особистості. Її *методологічне підґрунтя* становлять

принципи природовідповідності, індивідуалізації, свободи вибору в межах визначених правил, а також ідея підготовленого освітнього середовища як провідного чинника розвитку. Розроблена М. Монтессорі технологія виховання самостійності дітей дошкільного віку має цілісне філософське й педагогічне обґрунтування та передбачає створення умов для самостійної діяльності дитини відповідно до її внутрішніх потреб та інтересів [2].

Методологічні засади педагогіки М. Монтессорі ґрунтуються на принципах дитиноцентризму, природовідповідності, індивідуалізації та саморозвитку. Центральною ідеєю є положення про активну природу дитини як суб'єкта власного розвитку, що реалізується через самостійну діяльність у спеціально організованому освітньому середовищі. Важливими складовими цієї системи є концепція «вільної роботи», принцип свободи в межах установлених правил, урахування сенситивних періодів розвитку, а також ідея підготовленого середовища як ключового чинника навчання [2].

Педагогічна система М. Монтессорі є важливим методологічним та методичним підґрунтям для впровадження *сучасних парадигм і концепцій* розвитку дітей раннього та дошкільного віку [6]. Інтеграція її ідей у практику закладів дошкільної освіти України сприяє оновленню змісту, форм і методів освітнього процесу відповідно до вимог сучасної освіти та забезпечує умови для всебічного розвитку особистості дитини. Зокрема, надання дітям можливості діяти у власному темпі, обирати вид діяльності та працювати без надмірного втручання дорослого сприяє розвитку самостійності, відповідальності та внутрішньої мотивації. Діти, які навчаються в умовах використання монтессорі-матеріалів, демонструють вищий рівень академічних досягнень, креативності та здатності до розв'язання проблемних завдань порівняно з вихованцями, які навчаються за традиційними підходами. Важливою перевагою цієї системи є формування здатності до самонавчання, розвитку критичного мислення та набуття досвіду навчання через власну діяльність і помилки.

Дослідження засвідчують, що реалізація ідей М. Монтессорі в сучасній дошкільній освіті здійснюється у кількох основних *напрямах:* функціонування класичних монтессорі-закладів; адаптація окремих принципів і методів у межах інноваційних освітніх концепцій; а також використання дидактичних матеріалів і підходів у традиційній практиці дошкільних закладів. Особливий інтерес становить інтеграція окремих положень монтессорі-педагогіки в такі концепції, як «відкрита освіта», практика, що відповідає рівню розвитку дитини, та ситуативний підхід [5].

У межах зазначених концепцій простежується *реалізація* ключових методологічних принципів М. Монтессорі. Зокрема, «відкрита освіта» передбачає організацію навчального процесу на засадах самонавчання, свободи вибору діяльності та відсутності жорсткої регламентації [6, с. 18]. Практика, що відповідає рівню розвитку дитини, акцентує увагу на індивідуалізації освітнього процесу, врахуванні вікових та індивідуальних особливостей, інтеграції різних видів

діяльності. Ситуативний підхід орієнтує освітній процес на реальні життєві ситуації та актуальні інтереси дітей, що забезпечує його особистісну значущість і практичну спрямованість.

У сучасній практиці дошкільної освіти різних країн світу методологічні засади монтессорі-педагогіки реалізуються через створення розвивального предметно-просторового середовища, яке забезпечує вільний доступ дітей до дидактичних матеріалів і сприяє їх самостійній діяльності. Значна увага приділяється розвитку самостійності, відповідальності та соціальної компетентності дітей. Організація освітнього процесу передбачає поєднання вільної діяльності з цілеспрямованим педагогічним супроводом, що здійснюється у формі ненав'язливого керівництва та спостереження.

Важливим аспектом реалізації ідей М. Монтессорі є трансформація *ролі педагога*. Вихователь виступає не як джерело знань, а як фасилітатор освітнього процесу, який створює умови для саморозвитку дитини, спостерігає за її діяльністю та своєчасно надає підтримку [8]. Такий підхід сприяє формуванню автономності, ініціативності та здатності до саморегуляції.

Суттєвого значення набуває також організація різновікових груп, що створює умови для соціального навчання, взаємодії та взаємодопомоги між дітьми. Важливою складовою є включення дітей у різні види практичної діяльності, зокрема самообслуговування, догляд за навколишнім середовищем, ручну працю, що сприяє формуванню життєвих компетентностей.

На сучасному етапі спостерігається активізація інтересу до цієї педагогічної системи, що проявляється у створенні монтессорі-закладів, підготовці педагогічних кадрів та науковому осмисленні її теоретичних засад. Водночас впровадження ідей М. Монтессорі в практику закладів дошкільної освіти України має переважно частковий характер і потребує системного методичного забезпечення.

Таким чином, методологічні засади реалізації ідей М. Монтессорі в сучасній дошкільній освіті визначаються їх гуманістичною спрямованістю, орієнтацією на особистісний розвиток дитини, визнанням її активної ролі в освітньому процесі та створенням умов для самореалізації. Їх упровадження сприяє оновленню змісту, форм і методів дошкільної освіти відповідно до сучасних освітніх парадигм і концепцій розвитку дітей раннього та дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт дошкільної освіти від 26 листопада 2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text (дата звернення 25.03.2026 р.)

2. Монтессорі М. Освіта і мир. Київ : ТОВ 7 БЦ, 2023. 166 с.

3. Вісник Монтессорі: ювіл. вип. / за заг. ред. Б.М. Жебровського; упоряд. В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук, Н.В. Прибильська. Київ, 2007. 169 с.

4. Гавриш Н. Середовищна модель – панацея? Ламаємо стереотипи. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 5. С. 7-13. URL: https://emetodyst.mcfr.ua/729164 (дата звернення : 21.01.2021).

5. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності : монографія 2-ге вид., доп. Рівне : Волинські обереги, 2022. 384 с.
6. Крутій К. Педагогіка Марії Монтессорі: руйнуємо міфи. *Дошкільне виховання*. 2020. №10. С. 16-20.
7. Чепіль М., Дудник Н. Педагогіка Марії Монтессорі : навч. посіб. Київ : ВД «Слово», 2017. 272 с.
8. Чопик Ю. Реформаторська педагогіка як один із чинників впливу на розвиток української освіти. *Витоки педагогічної майстерності.* Івано-Франківськ, 2018. Вип. 21. С. 220-223.

Іванікова Альона,
здобувачка 2 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Яйленко Вікторія,
старша викладачка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЕЛЕМЕНТІВ БАСКЕТБОЛУ

Проблема розвитку координаційних здібностей дітей старшого дошкільного віку набуває особливого значення у зв'язку з необхідністю формування повноцінної рухової компетентності, визначеної Базовим компонентом дошкільної освіти як важливої складової всебічного розвитку дитини [2]. Недостатній рівень розвитку координації рухів ускладнює оволодіння базовими та складнішими руховими діями, знижує ефективність фізичної активності та обмежує можливості дитини в ігровій і пізнавальній діяльності. Це зумовлює потребу в пошуку педагогічно доцільних засобів, які б забезпечували цілеспрямований і результативний розвиток координаційних здібностей у дітей дошкільного віку.

Координаційні здібності визначаються як інтегративна характеристика рухової діяльності, що забезпечує узгодженість, точність, ритмічність і своєчасність виконання рухів відповідно до змін умов. Вони включають здатність до збереження рівноваги, просторового орієнтування, диференціації м'язових зусиль, швидкого переключення рухових дій і відчуття ритму. Розвинені координаційні здібності забезпечують ефективне керування рухами, сприяють збагаченню рухового досвіду та підвищують якість виконання фізичних вправ дітьми старшого дошкільного віку [6, с. 70].

Дошкільний вік характеризується як сенситивний період для розвитку координаційних здібностей, що зумовлено високою пластичністю нервової системи та інтенсивним формуванням рухових функцій [4]. У цей період

закладаються основи координації рухів, формуються первинні рухові вміння та навички, які надалі забезпечують успішне опанування складніших видів діяльності. Наукові дослідження, зокрема праці Е. Вільчковського та О. Курка, підтверджують, що систематичний вплив на розвиток координації саме в дошкільному віці має найбільшу ефективність і довготривалі результати [4].

Розвиток координаційних здібностей потребує використання таких засобів, які поєднують варіативність рухів, емоційну залученість і практичну спрямованість діяльності. Одним із ефективних шляхів є впровадження елементів баскетболу, що передбачають виконання різноманітних рухових дій з м'ячем, орієнтування в просторі, узгодження рухів рук і ніг, швидке реагування на зміну ситуації. Це забезпечує активізацію рухової діяльності дітей і створює сприятливі умови для цілеспрямованого розвитку їх координаційних здібностей.

Як зазначає Ю. Бабачук, баскетбол позитивно впливає на розвиток основних фізичних якостей дітей, серед яких особливого значення набувають спритність, швидкість реакції, точність і узгодженість рухів [1, с. 7]. Виконання вправ з м'ячем сприяє вдосконаленню навичок бігу, стрибків, розвитку сили м'язів, особливо верхніх кінцівок і плечового поясу. Водночас саме поєднання різних рухових дій у межах однієї діяльності створює умови для активного розвитку координаційних здібностей, адже дитина змушена постійно коригувати свої рухи відповідно до змін ігрової ситуації.

Оволодіння старшими дошкільниками основними технічними елементами баскетболу «ловінням, передачею, веденням і кидками м'яча» передбачає дотримання принципу поступового ускладнення рухових завдань. Важливого значення набуває варіативність вправ і умов їх виконання, що сприяє формуванню здатності до швидкого переключення рухів, точного дозування зусиль і збереження рівноваги. За таких умов відбувається не лише вдосконалення окремих рухових умінь, а й формування цілісної системи координації рухів.

Дослідження Н. Левінець підтверджують, що вправи та ігри з м'ячем є одним із найбільш ефективних засобів розвитку координаційних здібностей у дітей дошкільного віку [5, с. 7-9]. У процесі їх виконання рухові навички інтегруються в ігрову діяльність, закріплюються та переносяться у повсякденну активність дитини. Це сприяє покращенню просторового орієнтування, точності рухів і загальної рухової організації, що є важливими показниками сформованості координаційних здібностей.

Окрім рухового аспекту, використання елементів баскетболу створює сприятливі умови для розвитку соціальних і особистісних якостей дітей. У процесі спільної ігрової діяльності формуються вміння узгоджувати власні дії з діями інших, дотримуватися правил, проявляти взаємодопомогу, чесність і відповідальність. Систематичне включення вправ і рухливих ігор з елементами баскетболу, зокрема під час прогулянок, підвищує ефективність освітнього процесу та сприяє загальному фізичному розвитку дітей [3].

Отже, використання елементів баскетболу у роботі з дітьми старшого дошкільного віку забезпечує ефективний розвиток координаційних здібностей завдяки поєднанню різноманітних рухових дій, варіативності вправ і високій мотиваційній привабливості ігрової діяльності. Систематичне включення вправ з м'ячем сприяє вдосконаленню керування рухами, розвитку просторового орієнтування, точності та узгодженості дій. Водночас формується здатність до швидкого реагування та перебудови рухових програм відповідно до змін умов діяльності. Це підтверджує доцільність впровадження елементів баскетболу як ефективного засобу розвитку рухової компетентності дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабачук Ю. Навчання дітей старшого дошкільного віку елементам баскетболу в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації.* 2020. № 10. С. 5–11.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / А. Богуш та ін. Київ, 2012. 26с.URL:https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf (дата звернення: 15.03.2026).

3. Баскетбол та його різновиди у фізичній культурі дітей : навч.-метод. посіб. / Ж. Цимбалюк та ін. Харків : ХНПУ, 2022. 114 с.

4. Вільчковський Е., Курок О. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : підручник. Суми : Вид-во «Унів. кн.», 2019. 467 с.

5. Левінець Н. Спортивні ігри в дошкіллі: важливі... й можливі! Освітній напрям «Особистість дитини. Спортивні ігри». *Дошкільне виховання.* 2021. № 9. С. 7–9.

6. Хлус Н. Розвиток координаційних здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобом спортивної гри баскетбол. *Спортивні ігри.* 2023. № 4 (30). С. 69–79. URL: https://journals.uran.ua/sports_games/article/view/290050/283559 (дата звернення: 15.03.2026).

Іващенко Валерія,
здобувачка 2 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Макаренко Світлана,
канд. пед. наук, доц., в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ПОКАРАННЯ ЯК НЕЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ ВПЛИВУ НА ПОВЕДІНКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ТА АЛЬТЕРНАТИВИ

На сучасному етапі розвитку людства особливої актуальності набуває проблема ефективних способів впливу на поведінку дітей. Формування

гармонійної особистості дитини значною мірою залежить від тих педагогічних і психологічних методів, які застосовують дорослі у процесі виховання. Одним із часто вживаних, але суперечливих способів впливу є покарання, яке часто використовується з метою регуляції поведінки дитини.

Покарання дитини – виховний засіб, спрямований на усвідомлення покараним власних помилок шляхом застосування зовнішнього впливу у формі обмежень, позбавлення благ, фізичного або психологічного тиску.

Проблема застосування покарання як виховного засобу для дітей дошкільного віку полягає в тому, що воно може мати лише короткочасне досягнення батьками, іншими дорослими бажаної поведінки дитини, а в подальшому призводить до негативних психологічних наслідків. Серед них – підвищена тривожність, зниження самооцінки, формування страху помилки, агресивні або пасивні форми поведінки, формування нездорових моделей поведінки і, як наслідок, проблеми соціалізації.

Підтвердженням зазначеного є дослідження довгострокових наслідків виховання із застосуванням фізичних покарань науковцями Техаського університету в Остіні [1]. Дослідження показало, що чим частіше дітей карали, тим більше виникало труднощів із їхнім вихованням. Якщо дитина починала поводитися більш стримано відразу після покарання, то це не означало, що проблему було вирішено. Учені помітили, що з часом у такої дитини прокидалася деструктивна та антисоціальна поведінка, агресія, усвідомлене бажання завдати комусь шкоди. Діти починали псувати та красти чуже майно, брехати. Крім того, з часом вони починали уникати спілкування з тими, хто їх карав. Келлі Сайфан виявила, що проблеми починалися відразу після покарання – дитина ставала більш схильною до брехні, недовіри до батьків/дорослих та уникнення спілкування з ними.

Серед видів покарань дорослими дітей дошкільного віку найчастіше використовуються такі:

Фізичне покарання – прояв фізичної сили. Деякі батьки/дорослі впевнені, що це спосіб показати свою небайдужість, проте страх лише руйнує довіру та близькі стосунки в родині.

Словесне приниження – звинувачення, ярлики на кшталт «Ти лінивий», «Ти егоїст». Такі слова формують у дитини викривлене уявлення про себе та можуть залишити глибокі психологічні травми.

Ігнорування – відмова дорослого у спілкуванні з дитиною через якусь провину. Як застерігає дитяча психологиня Ірина Зозуля, перш за все, це впливає на самооцінку: «*Я займаю нижчу позицію, ніж мама, значить, мама вирішує, що мені робити*». Таке виховання робить дитину невпевненою в собі – вона згодом закриється і в майбутньому буде у всьому догоджати, жертвуючи собою, щоб не бути наодинці, аби її не покинули.

Відбирання або викидання іграшок, подарунків. Це неприпустимо. Для дитини іграшки пов'язані з відчуттям спокою, дому та затишку. Коли їх

демонстративно викидають – руйнується бульбашка комфорту дитини.

Відправляння на «перевиховання» до інших членів сім'ї. Таке покарання загрожує двома наслідками: по-перше – дитина відчуватиме себе небажаною, такою, яку не можуть витримати власні батьки; по-друге – ненавистю до місця свого «заслання» (села, бабусі та ін.). Дитина думає, що мама любитиме її лише тоді, коли та буде весела і чемна. Так дитина капсулює свої негативні емоції замість того, аби зрозуміти їх причини і прожити. Такі дії в майбутньому призведуть до того, що дитина перестане слухати свій внутрішній голос і почне орієнтуватись на інших, годити всім навіть попри своє небажання [2].

Позбавлення привілеїв – заборона буд-чого, що дитина робить не так часто, але дуже любить, наприклад цукерки або похід у кінотеатр. Часто це сприймається дитиною як позбавлення турботи, а не як наслідок її поведінки.

Позбавлення заохочень: що бажаніша нагорода й імовірнішою здається можливість її отримати, – то більше деморалізує її позбавлення [3, с. 63].

Чому покарання не працюють? Маршалл Розенберґ, автор методики ненасильницького спілкування, наголошує: «Покарання та нагороди заважають дитині діяти від щирого серця». Виконання правил під страхом покарання не формує відповідальності, а лише сприяє бажанню уникнути неприємностей. Дитина вчиться робити правильні речі не тому, що це важливо, а тому, що боїться наслідків [4].

З огляду на вищезазначене, усім дорослим, які використовують покарання як спосіб виховного впливу на дитину, необхідно перш за все розібратись із тим, чому саме в них виникає бажання застосовувати такі методи виховання. Чи не є така поведінка сатисфакцією?

То як же виховувати дитину, якщо не карати за провину? Які альтернативи? Головна відповідь – говорити з дитиною та допомагати формувати розуміння причинно-наслідкових зв'язків своєї поведінки.

- *Перестати вживати слово «покарання».*

Слід попередньо встановити для дитини правила поведінки. Якщо ви перестали карати і чините логічно до дій дитини – це не покарання. Різниця не лише у формулюванні: логічний та проговорений заздалегідь наслідок не зустрічає у дитини такого ж сильного опору, як покарання (наприклад, якщо дитина не буде самостійно прибирати іграшки після гри, то ви не матимете менше часу на читання казки, або прогулянку – це логічний наслідок).

- *Говорити і роз'яснювати.*

Пам'ятаймо, що дитина приходить у цей світ, не знаючи абсолютно нічого про вже існуючі соціальні норми, правила й установки. Використовуйте будь-яку нагоду для розмови, особливо у побуті.

- *Визначитися з тактикою поведінки.*

Дитина має знати, що на кожну дію буде відповідний логічний наслідок. Кожного разу стратегія має бути одна й та сама.

- *Не соромитися говорити про власні почуття.*

Емоції – це не слабкість, а шлях до розуміння один одного. «Я засмучена тому, що ми не встигли на потяг», «Я дуже зла, коли ти кидаєш їжу на килим», «Мені боляче, я не дозволяю себе бити» – це чудовий приклад адекватної реакції на події [2].

- *Попереджувати про наступні дії.*

«За десять хвилин ми будемо йти додому», «Сьогодні в магазині ми не будемо купувати іграшки», «Ввечері з дитсадка тебе заберу не я, а бабуся» – дайте дитині час, щоб заздалегідь обробити і прийняти інформацію. Ця дія зменшить шанс істерики. Якщо все ж дитина протестує – спробуйте пояснювати: чому має бути саме так; чому треба їсти на обід овочі, а не шоколадку; чому не можна довше залишитися у розважальному центрі та ін.

- *Розвивати в дитини емоційний інтелект та емоційну компетентність.*

Ці два поняття надважливі для розуміння дитиною себе та навколишнього світу. Емоційний інтелект допомагає дитині зрозуміти свій внутрішній світ та почуття. Важливо озвучувати свої емоції у відповідній ситуації, а також цікавитись емоціями дитини. «Коли жінка в метро наступила мені на новий черевик, я була розлючена. Це стало неприємною несподіванкою для мене!», «Ти сьогодні посварився з Андрійком та не хотів із ним гратися..., ти був злий на нього?» Емоційна компетентність – як інтеграція знань та специфічних навичок в емоційній сфері, а також особистісних властивостей, що дають змогу людині успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями, самовдосконалюючись і самоактуалізуючись [5] – допомагає дитині керувати емоційним інтелектом. Завдяки розвитку емоційної сфери дитині буде легше інтегруватись у суспільстві, відкрити себе і цим самим зменшити рівень стресу (багато стресу – це слабка нервова, психічна система, гормональний дисбаланс та багато іншого). Вам буде набагато легше взаємодіяти, коли дитина навчиться розуміти вас і виявляти свої почуття.

- *Визнання досягнень (навіть маленьких).*

Коли дитина змінює свою поведінку на краще, важливо зробити на цій події позитивний акцент. Наприклад, можна сказати «Ти вдягнувся сьогодні самостійно? В тебе це вийшло набагато вправніше, ніж попереднього разу» або «Сьогодні ти слухав вихователя набагато уважніше!»

Якщо ви все ж відчуваєте в собі приплив агресії до дитини, радимо зробити декілька глибоких видихів і згадати:

- Вибір народити дитину – це лише ваше рішення.
- Дитина не винна в тому, що не відповідає вашим уявленням.
- Поведінка вашої дитини – переважно наслідок вашого ж виховання.
- Дитина дошкільного віку знаходиться на зовсім іншому рівні розуміння, сприймання та навичок взаємодії, ніж соціально і фізично зріла доросла людина.
- Дитина не вміє від народження керувати емоціями – це навичка, яку людина здобуває поступово протягом життя, розвиваючи емоційний інтелект.

- Емоції стихнуть, а насильницьку поведінку дитина назавжди відкладе у пам'яті і носитиме цей багаж за спиною…

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вчені: діти поводяться гірше, якщо їх карають. Наша мама – портал для хороших батьків. 2022. URL: https://nashamama.com/dityna/51441vcheni-diti-povodyatsya-girshe-yakszo-ih-fizichno-karayut.html?utm_source=ukrnet_news#google_vignette (дата звернення 25.03.2026).

2. Панасюк Л. Куток, ігнор чи викинуті іграшки: 10 поширених форм покарання, які нашкодять дитині (розмова з психологинею І. Зозулею). Українська правда життя, 2025. URL: https://life.pravda.com.ua/society/10-dityachih-pokaran-yaki-nashkodyat-shcho-robiti-natomist-308370/ (дата звернення 25.03.2026).

3. Кон А. Покарані нагородами. Вади системи мотивації. Пер. з англ. О. Замойської, К. Диси. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2019. 63 с.

4. Дмитрова Ю.Г. Покарання дитини і його вплив на розвиток дитини. Всеосвіта, 2025. URL: https://vseosvita.ua/blogs/pokarannia-ditei-i-ioho-vplyv-na-rozvytok-dytyny-107848.html (дата звернення 25.03.2026).

5. Кулик, Н. А., Гільова, Л. Л. Емоційний інтелект: аналіз сучасних західних досліджень. *Проблеми сучасної психології:* зб. наук. праць. 2017. №39. URL: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.79-90 (дата звернення 25.03.2026).

Крутій Катерина,
д-р. пед. наук, проф., професорка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ДИДАКТИКИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ОСВІТНЯ СИТУАЦІЯ ТА ОСВІТНЯ ВЗАЄМОДІЯ

У сучасній дидактиці дошкільної освіти існують два терміни, які науковцями та практиками або ототожнюються (використовуються як синоніми), або кардинально протиставляються один одному.

Звісно, є принципова різниця, проте не така категорична, скоріше, це неузгодженість та нечіткість визначення змісту термінів «освітня ситуація» та «освітня взаємодія».

Освітня ситуація – це спеціально організований або педагогічно осмислений фрагмент діяльності дитини, у межах якого створюються умови для її розвитку, виховання і навчання відповідно до освітніх цілей, вікових особливостей та індивідуального досвіду [1].

Отже, *освітня ситуація – це «де і коли»*.

Дидактичні акценти від автора щодо освітньої ситуації: може бути спланованою (ініційованою вихователем) або спонтанною, але педагогічно «підхопленою»; має освітній потенціал, навіть якщо зовні виглядає як гра, побутова дія чи повсякденна подія; охоплює контекст: простір, матеріали, час,

емоційний фон, проблему або завдання; не зводиться до заняття – це принципово важливо для НУШ і державного стандарту дошкільної освіти.

Освітня взаємодія – це процес суб'єкт-суб'єктного спілкування та спільної діяльності між дитиною й дорослим (або дітьми між собою), спрямований на досягнення освітніх результатів через співпрацю, діалог і взаємне впливання [1-2].

Отже, *освітня взаємодія – це «як саме».*

Дидактичні акценти від автора щодо освітньої ситуації: це динамічний процес, а не подія чи умова; ґрунтується на партнерстві, повазі до дитини як активного учасника; охоплює вербальні й невербальні форми (жест, інтонація, спільна дія); є носієм педагогічного впливу, але не директивного [3].

Освітня ситуація створює можливість, а освітня взаємодія реалізує цю можливість. Отже, вихователь може створити чудову освітню ситуацію (середовище, матеріали, сюжет тощо), але без якісної освітньої взаємодії вона залишиться потенціалом, а не результатом. І навпаки: педагог може бути фахівцем освітньої взаємодії, але без осмислених освітніх ситуацій взаємодія «висітиме в повітрі» [1; 3].

Продуктивним для дидактики дошкільної освіти є такий варіант: дитинство – це ланцюг освітніх ситуацій, а педагогіка дитинства – це мистецтво освітньої взаємодії всередині них.

У таблиці 1 подано порівняння зазначених термінів.

Таблиця 1.

Порівняння змісту термінів «освітня ситуація» та «освітня взаємодія»

Критерій	Освітня ситуація	Освітня взаємодія
Онтологічний статус	Подія, умова, фрагмент реальності	Процес, діяльність
Тривалість	Може бути короткою або розгорнутою	Завжди процесуальна
Роль педагога	Організатор, модератор середовища	Партнер, співучасник
Фокус	Освітній потенціал обставин	Якість стосунків і комунікації
Можливість існування	Може існувати без активної взаємодії	Неможлива без учасників
Рівень абстракції	Контекст	Механізм реалізації

Задля уточнення та визначення глибини термінів, проаналізуємо підходи закордонних авторів. Найближчим аналогом «освітньої ситуації» є *термін «learning situation»*, який широко використовується в: педагогіці раннього дитинства (ECEC), конструктивістських і соціокультурних підходах, дослідженнях ситуативного навчання.

Learning situation – це сукупність умов, контексту й діяльності, у яких відбувається навчання дитини, включно з середовищем, завданням, соціальними учасниками та культурним смислом [7].

Дидактичні акценти від автора: ситуація не обов'язково створюється вихователем закладу дошкільної освіти – вона може бути життєвою; навчання дітей «вбудоване» у контекст; сильний фокус на досвіді дитини, а не на інструкції дорослого. У практиці роботи закордонних дитячих садочків це може бути play-based learning situations, everyday learning situations (побут, прогулянка, прийом їжі).

У таблиці 2 запропоновано порівняння термінів.

Таблиця 2.

Порівняння змісту термінів «освітня ситуація» та «Learning situation»

Аспект	Освітня ситуація	Learning situation
Центрованість	Освітній потенціал події	Досвід навчання дитини
Роль педагога	Активний організатор	Фасилітатор, спостерігач
Статус	Педагогічно осмислена	Часто описова, аналітична
Нормативність	Пов'язана з освітньою програмою	Менше нормативності

Підсумуємо. Learning situation концептуально дуже близька до «освітньої ситуації», але менш дидактично «навантажена» й більш дитиноцентрична.

Широкою рамкою взаємодії в закордонній педагогіці дитинства є *Educational interaction* – доволі «парасольковий» термін, який охоплює: взаємодію teacher–child, child–child, інколи навіть child–environment (у цифрових дослідженнях). Educational interaction – це процес комунікації та взаємного впливу між учасниками освітнього середовища, у межах якого відбувається розвиток, виховання та навчання.

Дидактичні акценти від автора: термін нейтральний – не завжди підкреслює партнерство; може охоплювати і директивні, і діалогічні форми; часто використовується в емпіричних дослідженнях (спостереження, спостережувальна діагностика, кодування поведінки).

У таблиці 3 презентовано порівняння зазначених термінів.

Таблиця 3.

Порівняння змісту термінів «освітня взаємодія» та «Educational interaction»

Аспект	Освітня взаємодія	Educational interaction
Філософія	Суб'єкт-суб'єктна	Методологічно нейтральна
Акцент	Партнерство, діалог	Факт взаємодії
Нормативність	Ціннісно забарвлена	Описова
Дошкілля	Орієнтація на дитину	Орієнтація на процес

Підсумуємо. У дидактиці дошкільної освіти України термін «освітня взаємодія» ціннісно сильніше і ближче до гуманістичної педагогіки, ніж нейтральне educational interaction.

Для українського дитиноцентрованого підходу в дошкільній освіті термін «*Pedagogical interaction*» є найближчим, адже використовується: у концепціях

виховання, у дослідженнях професійної діяльності педагога. Pedagogical interaction – це цілеспрямована професійна взаємодія педагога з дитиною, що має розвивальний та виховний характер.

Дидактичні акценти від автора: особливостями зазначеного підходу є: чітко фіксована педагогічна позиція дорослого; взаємодія не симетрична, але й не авторитарна; наголос на відповідальності педагога за освітній процес.

У таблиці 4 запропоновано порівняння термінів.

Таблиця 4.

Порівняння змісту термінів «освітня взаємодія» та «Pedagogical interaction»

Аспект	Освітня взаємодія	Pedagogical interaction
Симетрія	Прагнення до партнерства	Асиметрія визнається
Роль дорослого	Співучасник	Професійний керівник
Контекст	Освітній загалом	Педагогічний, виховний
Дошкілля	Дуже релевантна	Також релевантна

Отже, Pedagogical interaction – найближчий концептуальний відповідник, але в українській традиції більше уваги до партнерства й автономії дитини.

Пропоную авторську логіку відповідностей: освітня ситуація ↔ Learning situation; освітня взаємодія ↔ Pedagogical interaction; Educational interaction ↔ ширша аналітична рамка, ніж наше поняття.

У закордонній педагогіці ситуація – це контекст навчання, interaction – це механізм, а в українській дошкільній освіті обидва поняття ще й нормативно-ціннісно навантажені, тобто «освітня взаємодія» – це не будь-яка взаємодія, а саме та, якою вона має бути у роботі з дошкільником.

Коротко підсумуємо.

У межах здійсненого аналітичного дослідження терміни «освітня ситуація» та «освітня взаємодія» розглядаються з позицій сучасних вітчизняних та закордонних педагогічних підходів.

Освітня ситуація інтерпретується як педагогічно осмислений контекст діяльності дитини дошкільного віку, у межах якого відбувається набуття освітнього досвіду через діяльність, спілкування та взаємодію з соціальним і предметно-просторовим середовищем. Таке розуміння є концептуально близьким до терміну «Learning situation», що широко використовується в межах конструктивістського та соціокультурного підходів, де навчання розглядається як ситуативно зумовлений і соціально опосередкований процес (J. Lave, E. Wenger; B. Rogoff [4; 5]).

У педагогіці дитинства Learning situations охоплюють як спеціально організовані, так і повсякденні події дитячого життя, що мають потенціал для розвитку й навчання дитини (I. Siraj-Blatchford; M. Fleer [6; 7]).

Освітня взаємодія в нашому дослідженні визначається як процес суб'єкт-суб'єктного спілкування та спільної діяльності між дитиною й педагогом або між

дітьми, спрямований на підтримку ініціативи дошкільника, спільне конструювання знань і розвиток соціального досвіду. За своїм змістом це поняття корелює з терміном «Pedagogical interaction», поширеним у соціокультурній педагогіці та теоріях професійної діяльності педагога, де взаємодія розглядається як цілеспрямований, але діалогічний процес, у якому дорослий виконує роль фасилітатора й медіатора розвитку (M. Fleer [7]).

На відміну від ширшого терміну «Educational interaction», що використовується переважно як аналітична категорія для опису різних форм взаємодії в освітньому середовищі, українське поняття освітньої взаємодії має виразне ціннісно-нормативне наповнення, зорієнтоване на партнерство, повагу до автономії дитини та визнання її активним суб'єктом освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крутій К. Л. Сучасне заняття та освітні ситуації. *Дошкільне виховання*. 2016. №9. С. 6-10.
2. Крутій К. Л. Готовність в умовах невизначеності. Методичні акценти в організації освітнього процесу в новому навчальному році. *Дошкільне виховання*. 2020. № 8. С.3-9.
3. Крутій К. Л. Дитячий садок онлайн: налагодження освітньої взаємодії з дітьми в умовах війни. *Дошкільне виховання*. 2023. № 2. С. 3-7.
4. Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 138 p.
5. Rogoff B. The Cultural Nature of Human Development. Oxford : Oxford University Press, 2003. 434 p.
6. Siraj-Blatchford I., Sylva K., Muttock S., Gilden R., Bell D. Researching Effective Pedagogy in the Early Years. London : Department for Education and Skills, 2002. 146 p.
7. Fleer M. Early Learning and Development: Cultural-Historical Concepts in Play. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 214 p.

Литвин Денис,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Поповська Оксана,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

РІВЕНЬ ВПЛИВУ БАТЬКІВ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасних умовах модернізації освітньої галузі України, що регламентується стратегічними змінами 2024–2026 років, питання забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти набуває нового змісту. Актуальність дослідження рівня впливу батьків на формування передумов навчальної

діяльності (ПНД) зумовлена необхідністю створення цілісного розвивального простору, де сім'я виступає не лише як замовник освітніх послуг, а як провідний суб'єкт педагогічної взаємодії [1]. Психолого-педагогічна готовність дитини до школи є результатом тривалого процесу, де роль батьківського впливу часто виявляється вагомішою за інституційне навчання, оскільки саме в родині закладаються базисні ціннісні орієнтації та емоційний фундамент особистості [2].

Теоретичний аналіз проблеми ПНД дозволяє стверджувати, що цей феномен є складним системним утворенням. Відповідно до концепцій Л. Виготського та Д. Ельконіна, передумови навчальної діяльності виникають усередині ігрової діяльності як її закономірний результат. Проте в сучасних реаліях цей перехід не відбувається автоматично. Він потребує цілеспрямованого фасилітуючого впливу дорослих, де батьки відіграють роль перших менторів, які транслюють дитині модель інтелектуальної та соціальної поведінки [3]. Рівень цього впливу ми пропонуємо розглядати через систему взаємопов'язаних *компонентів: мотиваційного, когнітивного, регулятивного та комунікативного.*

Мотиваційний складник впливу родини є першочерговим, оскільки саме він визначає вектор подальшого розвитку дитини як учня. Батьки формують «внутрішню позицію школяра» через трансляцію ставлення до знань, освіти та саморозвитку. Рівень впливу тут виявляється у здатності батьків трансформувати природну допитливість дитини у стійку пізнавальну мотивацію [4]. У сім'ях, де заохочується дослідницький підхід, де книга є цінністю, а запитання дитини не залишаються без уваги, ПНД формуються значно швидше та якісніше. Навпаки, надмірна акцентуація батьків на оцінках або зовнішніх атрибутах школи (портфель, форма) може призвести до формування хибної мотивації, що згодом ускладнить адаптацію до реального навчального процесу [5].

Когнітивний складник батьківського впливу охоплює розвиток пізнавальних процесів: сприймання, пам'яті, уяви та мислення. Рівень впливу батьків у цьому напрямі реалізується через залучення дитини до спільних видів діяльності, що вимагають інтелектуального зусилля. Дослідження показують, що дидактичний потенціал щоденного спілкування батьків з дитиною (обговорення подій дня, спільне планування, логічні ігри) є фундаментом для розвитку аналітико-синтетичної діяльності мозку [6]. Особливе місце посідає мовленнєвий розвиток. Батьківський вплив на формування фонематичного слуху, збагачення словникового запасу та розвиток зв'язного мовлення є визначальним для успішного опанування грамоти. В умовах дистанційної освіти та цифрової трансформації 2025 року батьки стають головними посередниками між дитиною та інформаційним світом, контролюючи якість та обсяг когнітивного навантаження [1].

Регулятивний складник ПНД безпосередньо залежить від стилю батьківського виховання. Здатність дитини діяти за правилом, утримувати навчальну задачу та здійснювати самоконтроль закладається через домашній режим та систему вольової регуляції. Батьки, які встановлюють чіткі, але гуманні

межі, сприяють розвитку довільності поведінки дитини [2]. Рівень впливу виявляється у вмінні батьків підтримувати самостійність дитини: не виконувати завдання за неї, а створювати умови для самостійного пошуку рішення. Це формує таку важливу передумову, як здатність до вольового зусилля, без якої систематичне навчання в початковій школі є неможливим.

Соціально-комунікативний аспект впливу родини полягає у навчанні дитини взаємодії з оточенням. У межах інклюзивної освіти, яка є пріоритетом у 2024–2026 роках, батьки відіграють ключову роль у формуванні толерантності та навичок співпраці [7]. Рівень їхнього впливу визначає, наскільки легко дитина зможе інтегруватися в дитячий колектив, приймати норми соціальної поведінки та вирішувати конфліктні ситуації. Спільні дитячо-батьківські проєкти, що впроваджуються в закладах дошкільної освіти (ЗДО), дозволяють гармонізувати цей процес, створюючи місток між сімейним та суспільним вихованням [5].

Для глибшого розуміння проблеми ми класифікуємо рівень впливу батьків на три *типи*:

1. Високий (партнерський) рівень. Характеризується активною участю батьків в освітньому процесі ЗДО, створенням збагаченого розвивального середовища вдома, послідовністю у вихованні та високою емоційною підтримкою. Дитина демонструє сформованість усіх компонентів ПНД.

2. Середній (епізодичний) рівень. Батьки приділяють увагу лише окремим аспектам готовності (часто суто когнітивним), взаємодія із ЗДО має формальний характер. Дитина може мати розвинені технічні навички (читання, рахунок), але виявляти вольову або емоційну незрілість.

3. Низький (відсторонений) рівень. Батьки перекладають відповідальність за підготовку до школи виключно на педагогів, ігноруючи потребу в спільному розвитку. Це часто призводить до дефіциту ПНД та складних адаптаційних періодів у школі.

Окремого аналізу потребує фізичний розвиток як базис навчальної працездатності. Рівень впливу батьків на формування дрібної моторики рук, загальної координації рухів та загартування організму є фундаментом, на якому будується інтелектуальний розвиток. Взаємодія родини та ЗДО через спортивні ігри та активне дозвілля дозволяє попередити втому та перевантаження дитини в майбутньому [8].

В інклюзивному освітньому просторі рівень впливу батьків набуває рис «педагогічного супроводу». Для дітей з особливими освітніми потребами родина є головним ресурсом компенсації та розвитку. Спільна робота батьків з фахівцями (психологами, логопедами) у межах індивідуальної освітньої траєкторії дозволяє досягти значних результатів у формуванні передумов навчальної діяльності навіть за складних стартових умов [3]. Батьківська впевненість та позитивне налаштування стають для дитини стимулом до подолання труднощів.

Важливим інструментом підвищення рівня батьківського впливу є автодидактизм. Створення вдома середовища, де дитина має доступ до

маніпулятивних матеріалів, книг та творчих засобів, дозволяє реалізувати опосередкований вплив. Батьки виступають як дизайнери простору, що стимулює самонавчання. Це відповідає вимогам НУШ щодо розвитку автономності та ініціативності учня [7].

Підсумовуючи вищевикладене, слід наголосити, що рівень впливу батьків на процес формування передумов навчальної діяльності є системним фактором, який неможливо замінити жодною інноваційною методикою в межах лише закладу освіти. Ефективність підготовки до школи безпосередньо залежить від готовності батьків до освітнього партнерства. Тільки синергія зусиль родини та професійної спільноти педагогів ЗДО дозволяє сформувати цілісну особистість, готову до викликів шкільного життя в умовах сучасного суспільства. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку конкретних моделей цифрової взаємодії батьків та вихователів для оптимізації процесу формування ПНД у змішаному форматі навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Щодо організації освітнього процесу в 2024/2025 навчальному році у закладах дошкільної освіти : лист М-ва освіти і науки України від 27.08.2024 р. № 1/15368-24. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/08/28/rekomendatsiyi-shchodo-orhanizatsiyi-osvitnoho-protsesu-doshkilna-osvita-2024.pdf (дата звернення: 25.03.2026).

2. Павелків Р. В. Психологічна готовність дитини до навчання в школі: вплив сімейного мікроклімату. *Психологія: реальність і перспективи*. 2024. Вип. 21. С. 102–110.

3. Білан В., Бевзюк М. Психолого-педагогічний супровід дітей з розладами аутичного спектра в умовах закладу дошкільної освіти. *Грааль науки*. 2025. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.10.2025.079.

4. Бабачук Ю. М. Педагогічні умови формування готовності батьків до розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 91. С. 12–17.

5. Луценко І. О. Дитячо-батьківський проєкт як засіб формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 60, т. 2. С. 289–295.

6. Козинець О. В., Цибульська Л. В. Особливості мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей із загальним недорозвитком мовлення в сучасних умовах. *Дистанційна освіта в Україні*. 2023. № 1 (3). С. 215–226.

7. Ляховець Л. О., Острянко Т. С., Щербата В. Г. Психологічна готовність вчителів загальноосвітньої школи до роботи в інклюзивних класах. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. 2023. Т. 34 (73), № 4. С. 67–72.

8. Тітаренко С., Бабачук Ю. Формування фізичної готовності до школи у дітей старшого дошкільного віку засобом спортивних ігор. *Спортивні ігри*. 2024. № 4 (34). С. 79–88. DOI: https://doi.org/10.15391/si.2024-4.10.

9. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства економіки України від 19.10.2021 р. № 755-21. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2021/21.10/Standart%20vychovatelya.pdf (дата звернення: 24.03.2026).

Мандра Наталія,
здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Макаренко Світлана,
канд. пед. наук, доц., в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ

Сучасна дошкільна освіта перебуває під потужним впливом цифрової трансформації суспільства. Діти, які сьогодні відвідують дитячий садок, від народження живуть у середовищі, наповненому екранами, звуками та інтерактивними пристроями. Перед педагогами постає нове запитання: як побудувати освітній процес так, щоб цифрові технології стали ресурсом розвитку дитини, а не джерелом ризиків. Відповідь неоднозначна і потребує урахування реальних переваг і реальних загроз, а не просто декларацій про «інноваційний підхід».

Цифровізація освіти у дошкільних закладах розгортається в кількох напрямах одночасно. Педагоги починають використовувати мультимедійні матеріали, інтерактивні дошки, розвивальні застосунки та платформи для дистанційного спілкування з батьками. Оскільки межа між «навчальним» і «розважальним» у форматі гри для дошкільника практично відсутня, цифрові інструменти органічно вписуються в ігровий характер освітнього процесу. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти в Україні визначає цифрову компетентність педагогів як одну з ключових умов ефективної цифрової трансформації дошкільного закладу, наголошуючи, що технологічне оснащення без відповідної підготовки вихователів не дає очікуваного результату [1].

По-перше, серед переваг упровадження цифрових технологій в дошкільну освіту варто виокремити підвищення мотивації та залученості дітей. Інтерактивні матеріали приваблюють увагу, підтримують інтерес і дозволяють дитині отримувати миттєвий зворотний зв'язок від середовища. Наприклад, коли дитина складає пазл чи слідкує за анімованим персонажем, який пояснює математичну задачу, вона природно залучається до освітньої діяльності без примусу з боку дорослого. Готовність закладів до цифровізації освітнього процесу залежить не лише від наявності обладнання, а й від методичної підготовки педагогів та їхнього вміння добирати інструменти відповідно до вікових особливостей дітей [2].

По-друге, цифрові технології відкривають нові можливості для диференціації навчання. Кожна дитина має свій темп і свій спосіб сприйняття інформації, і розвивальні застосунки здатні враховувати індивідуальні потреби краще, ніж

єдиний для всієї групи навчальний матеріал. Широкий огляд практик цифрової педагогіки в дошкільних закладах різних країн засвідчив, що проєктно-орієнтовані, ігрові та кооперативні форми роботи з використанням технологій є найбільш результативними – вони поєднують конструктивістський підхід із технологічними можливостями й розвивають у дітей навички XXI століття [3].

По-третє, цифрові технології суттєво змінюють формат взаємодії між закладом і родиною. Педагоги можуть надсилати батькам відеозаписи занять, рекомендації щодо спільних вправ удома, ділитися світлинами поточних досягнень дитини. Оскільки батьки залишаються першими і найважливішими вихователями дошкільника, включення родини в освітній процес через цифрові канали має реальний педагогічний ефект. Партнерська взаємодія між закладом і сім'єю у процесі формування цифрової компетентності дошкільників є необхідною умовою для того, щоб цифрове середовище розвивало дитину, а не лише заповнювало її час [4].

З одного боку, переваги цифрових технологій у дошкільній освіті очевидні: підвищення пізнавального інтересу, індивідуалізація підходу, розширення освітніх можливостей, доступ до якісного контенту незалежно від розташування закладу. З іншого боку, виклики не менш реальні. Головний із них – загроза надмірного екранного часу, що суперечить базовим потребам дошкільника у фізичній активності, живому спілкуванні та сенсорному пізнанні світу. Аналіз того, як педагоги дошкільної освіти використовують ІКТ в освітньому процесі, показав: практика впровадження технологій нерідко не відповідає педагогічним переконанням вихователів, а обмеженість можливостей для фахового розвитку в цій сфері є однією з ключових причин такого розриву [5].

Ми вважаємо, що головний виклик для дошкільної освіти – не самі технології, а педагогічна логіка їх застосування. Нерозбірливе насичення освітнього простору гаджетами не дає жодних переваг, якщо за цим немає методично обґрунтованого задуму. Натомість точно відібраний цифровий інструмент, що вирішує конкретне педагогічне завдання – від підтримки мовленнєвого розвитку до стимулювання допитливості – здатен доповнити традиційне заняття й розширити його можливості. Аналіз практик використання цифрових технологій для розвитку мовленнєвих навичок дошкільників підтверджує, що найкращих результатів досягають тоді, коли педагог активно залучений до процесу й виступає посередником між дитиною і цифровим середовищем, а не залишає дитину наодинці з екраном [6].

Нерівний доступ до цифрових ресурсів залишається гострою проблемою, особливо в умовах України, де частина закладів не має ані технічного обладнання, ані стабільного інтернету. Запровадження технологій у таких умовах стає не розвитком, а черговим джерелом нерівності між закладами міського і сільського типу. Чинники, що впливають на готовність педагогів дошкільної освіти до використання цифрових інструментів, охоплюють не лише технічну забезпеченість, але й переконання вихователів щодо ролі технологій у навчанні,

рівень їхньої цифрової впевненості та систему підтримки з боку адміністрації закладу [7].

Говорячи про практичне застосування цифрових технологій у роботі з дошкільниками, наведемо кілька конкретних прикладів із реальної педагогічної практики.

Перший – інтерактивні казки та мовленнєві вправи. Педагог використовує анімований відеосюжет або інтерактивний застосунок, де персонаж ставить дитині запитання, просить повторити слово чи описати зображення. Після перегляду відбувається жива бесіда у групі: діти обговорюють побачене, придумують продовження казки. Технологія тут виступає «запалом» для живої комунікації, а не її замінником.

Другий – QR-коди як елемент освітнього середовища. Педагог розміщує в куточках групи картки з QR-кодами, кожен із яких веде до короткого відео або аудіозапису – звуків природи, опису тварини, простої пісеньки. Дитина разом із вихователем підносить планшет до картки, і середовище «оживає». Цей підхід поєднує фізичну активність, допитливість і цифровий інструмент в одній ситуації.

Третій – спільне створення простого цифрового продукту. Діти разом із вихователем фотографують етапи виконання якогось проєкту – наприклад, вирощування рослини – і складають із світлин просту «фотоісторію», яку потім показують батькам. Дитина при цьому є не споживачем цифрового контенту, а його автором, що принципово важливо для формування активного ставлення до технологій.

Отже, цифрові технології в дошкільній освіті мають реальний педагогічний потенціал, який реалізується лише тоді, коли за впровадженням стоїть усвідомлений методичний підхід. Переваги – мотивація, персоналізація, взаємодія з родиною – досягаються за умови, що педагог розуміє, навіщо він використовує конкретний інструмент. Виклики – екранний час, цифрова нерівність, недостатня підготовка вихователів – вказують на системні прогалини, які потребують уваги на рівні держави й кожного закладу окремо. Педагог, який свідомо поєднує цифрові інструменти з живим спілкуванням і грою, залишається головною фігурою якісної дошкільної освіти – незалежно від того, скільки технологій є в його розпорядженні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І. та ін. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. 4(2). С. 1–49.

2. Вашак О. О., Павленко О. С. Педагогічні умови цифровізації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 2 (221). С. 21–26.

3. 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. Вип. 2.

4. Склярова О. І. Партнерська взаємодія сім'ї та закладу дошкільної освіти в процесі формування готовності старших дошкільників до шкільного навчання : дис. ... канд. пед. наук.

Чернівці : Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2024.

5. Yang T., Hong X. Early childhood teachers' professional learning about ICT implementation in kindergarten curriculum: A qualitative exploratory study in China. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13.

6. Liu S., Reynolds B. L., Thomas N., Soyoof A. The use of digital technologies to develop young children's language and literacy skills: A systematic review. SAGE Open. 2024.

7. Alotaibi M. S. Factors influencing early childhood educators' use of digital educational aids: A sequential explanatory study. SAGE Open. 2023. Vol. 13, No. 4.

Поповська Оксана,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Маріч Оксана,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ТВОРЧЕ САМОВИРАЖЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МАЛЮВАННЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ КОНЦЕПЦІЙ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується глибокими змінами, пов’язаними з переходом до компетентнісної, особистісно орієнтованої та дитиноцентрованої парадигми. У центрі освітнього процесу постає дитина як унікальна особистість із власними потребами, інтересами, емоціями та внутрішнім світом. У зв’язку з цим особливого значення набуває проблема розвитку здатності дитини до творчого самовираження, яке виступає не лише засобом розвитку, а й важливим показником сформованості її індивідуальності [1; 2].

Актуальність проблеми творчого самовираження дітей дошкільного віку зумовлена низкою сучасних освітніх і соціокультурних викликів. Передусім це пов’язано з необхідністю формування креативної, ініціативної особистості, здатної до нестандартного мислення та самореалізації в умовах швидкозмінного світу. Саме дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку творчості, оскільки в цей час активно формуються уява, емоційна сфера, пізнавальні процеси.

Проблема творчого розвитку особистості дітей дошкільного віку має глибокі історичні корені: ще Я.-А. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський, а пізніше І. Бех, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв та ін. охарактеризували дошкільний вік як період найінтенсивнішого креативного становлення [3].

У психолого-педагогічних дослідженнях *творчість* розглядається як природна властивість дитячої діяльності, що проявляється у здатності створювати нові

образи, комбінувати елементи досвіду та виражати індивідуальне бачення світу. «Творчість, – писав В. Сухомлинський, починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу. При цьому людська особистість немовби зливається із своїм духовним надбанням» [4, с. 59.]. Важливим компонентом творчості є уява, яка дозволяє дитині виходити за межі безпосереднього досвіду та створювати нові, оригінальні образи.

Науковці підкреслюють, що розвиток творчості тісно пов'язаний із емоційною сферою дитини. Саме через емоції дитина надає особистісного значення тому, що зображує, що, у свою чергу, сприяє глибшому засвоєнню досвіду. Крім того, важливим чинником є освітнє середовище, яке має стимулювати активність, самостійність та ініціативу дитини.

У дошкільному віці *самовираження* має специфічні форми, серед яких провідне місце займає образотворча діяльність. Образотворча діяльність вирізняється з-поміж інших видів художньої творчості специфічними, властивими лише йому суттєвими ознаками та засобами художнього вираження. Головна сутнісна якість образотворчої мистецтва полягає у втіленні художнього образу у візуальних, зовнішньо нерухомих формах та в кольорах. Дослідження підтверджують, що образотворча діяльність сприяє розвитку емоційно-ціннісної сфери дитини, формує здатність до самовираження та саморегуляції. Тому здійснення завдань творчого самовираження дітей дошкільного віку у процесі образотворчої діяльності має грунтуватися на сутнісних якостях та особливостях сприймання цього виду мистецтва [5]. В контексті зазначених вимог творче самовираження дошкільників набуває особливого значення. Оволодіння на достатньому рівні таким комплексом здібностей, за допомогою яких дитина у змозі здійснювати синтез власного «бачення» варіантних інтерпретацій мистецьких явищ по сьогодні залишається найактуальнішим чинником формування творчої особистості та подальшої успішної реалізації природних задатків людини.

Зокрема, малювання виступає універсальним засобом передачі внутрішніх переживань дитини, її емоційного стану, уявлень про навколишній світ. Через малюнок дитина не лише відтворює дійсність, а й інтерпретує її відповідно до власного досвіду, що робить цей вид діяльності надзвичайно цінним у педагогічному процесі.

Малювання – вид образотворчої діяльності, де зображення створюється на площині за допомогою художніх матеріалів [6; 7; 8]. Малювання є одним із найбільш доступних і водночас ефективних засобів творчого самовираження дітей дошкільного віку. У процесі малювання дитина отримує можливість передавати свої думки, почуття та переживання у візуальній формі, що є особливо важливим у період, коли мовлення ще не повністю сформоване.

Через малювання дитина відображає своє ставлення до навколишнього світу, експериментує з формами, кольорами, композицією. Вона може змінювати

реальність, створювати фантастичні образи, що свідчить про активну роботу уяви. Важливо, що у цьому процесі відсутні жорсткі обмеження, що сприяє розвитку самостійності та креативності.

Водночас практика роботи закладів дошкільної освіти свідчить про певні труднощі у реалізації творчого потенціалу дітей. Часто образотворча діяльність носить формалізований характер, орієнтований на відтворення зразка, що обмежує можливості самовираження дитини [5]. У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук ефективних підходів до організації малювання як вільної, творчої діяльності.

Сучасні освітні концепції дошкільної освіти орієнтовані на всебічний розвиток дитини та формування її життєвих компетентностей. У цьому контексті малювання розглядається не лише як вид художньої діяльності, а як засіб розвитку особистості. В умовах інклюзивної освіти малювання набуває особливого значення як універсальний засіб комунікації. Для дітей з особливими освітніми потребами воно може виступати альтернативною формою вираження думок і почуттів.

Важливими *підходами* до процесу творчого самовираження дошкільників є:

- особистісно орієнтований підхід, що передбачає врахування індивідуальних особливостей дитини;
- діяльнісний підхід, який акцентує увагу на активній участі дитини у процесі діяльності;
- інтегративний підхід, що забезпечує поєднання різних видів діяльності [8.

Дітей старшого дошкільного віку в опануванні образотворчою діяльністю доцільно навчити самостійно тонувати папір, добирати кольорову гаму; ознайомлювати з різними техніками малювання (це способи створення нового, оригінального твору мистецтва, в якому гармонує все: і колір, і лінія, і сюжет), зокрема малювання воском (крона дерев, сніговик, сніжинки), засипання кухарською сіллю (сніг, роса), малювання сухим пензлем по вологому тлі тощо [3]. Іншими словами, розвивається активність уяви, її гнучкість. Малюючи, дитина проявляє своє прагнення до пізнання навколишнього світу, за малюнком (до певної міри) можна з'ясувати рівень цього пізнання. Чим більше розвинені в дітей сприймання, спостережливість, чим ширший запас їх уявлень, тим повніше і точніше відображають вони дійсність у своїй творчості і тим яскравішими є їхні малюнки.

Розвитку здатності до оригінального виконання задуму сприяє малювання за темою музичних творів. Діти із задоволенням виконують завдання «Кого ти почув у цій музиці?» або «Намалюй настрій музики за допомогою кольору і ліній», оскільки їхня уява обмежена в цьому випадку лише музикою, а фантазія дозволяє знайти в музичних фразах те, що є близьким у цей момент дитині.

Малювання також позитивно впливає на розвиток дрібної моторики, що є важливою передумовою підготовки до письма. Інтеграція малювання з іншими видами діяльності (музикою, рухом, грою) сприяє більш глибокому засвоєнню

досвіду та розвитку творчості. Використання елементів сенсорної інтеграції у процесі малювання сприяє розвитку пізнавальних процесів, покращує емоційний стан дитини та підвищує її впевненість у власних можливостях.

Ефективність розвитку творчого самовираження дітей значною мірою залежить від *умов*, створених у закладі дошкільної освіти. Насамперед це стосується організації предметно-розвивального середовища, яке має бути різноманітним, доступним і стимулювати дитину до діяльності.

Під час занять з малювання педагогам важливо забезпечити:

- свободу вибору матеріалів і способів діяльності дітей;
- відсутність жорстких шаблонів;
- підтримку ініціативи та творчих проявів дошкільників;
- позитивну емоційну атмосферу [9].

Особлива роль належить педагогу, який має виступати партнером у діяльності дитини, підтримувати її ідеї та сприяти розвитку творчості. Впровадження інтегративних підходів до організації образотворчої діяльності дозволяє створити умови для гармонійного розвитку дитини, розкриття її творчого потенціалу та підготовки до подальшого навчання.

Отже, малювання є важливим засобом творчого самовираження дітей дошкільного віку та ефективним інструментом реалізації сучасних освітніх концепцій. Воно сприяє розвитку уяви, емоційної сфери, пізнавальних процесів та формуванню особистості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ : МОН України, 2021. 37 с.
2. Державний стандарт дошкільної освіти від 26 листопада 2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text (дата звернення 25.03.2026 р.)
3. Лисенко Н. В. Образотворча діяльність дошкільників: теорія і практика. Київ : Вища школа, 2018. 304 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в п'яти томах. Т. 3. К.: Радянська школа, 1977. С. 282.
5. Коваленко О. В. Розвиток творчості дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності. *Молодий вчений*. 2020. № 10. С. 120–124.
6. Піроженко Т. О. Особистісний розвиток дитини в умовах сучасного освітнього середовища. *Психологія і особистість*. 2022. № 1. С. 45–52.
7. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: теорія і практика розвитку творчої особистості. Київ : КМПУ, 2019. 320 с.
8. Шевчук А. С. Художньо-естетичний розвиток дітей дошкільного віку. Київ: Генеза, 2021. 240 с.
9. Eisner, Elliot W. "The Arts and the Creation of Mind." *Language Arts*, vol. 80, no. 5, 2003, p.p. 340–44. *JSTOR*, URL: http://www.jstor.org/stable/41483337. Accessed 13 Apr. 2026 (дата звернення: 25.03.2026).

Мельник Ірина,
канд. пед. наук, доцентка кафедри загальної педагогіки
та дошкільної світи,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО ВИБОРУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗДО

Формування ціннісного вибору у дітей старшого дошкільного віку потребує створення цілісної системи педагогічних умов, які забезпечують не лише ефективність цього процесу, а й його відповідність віковим, психологічним і соціокультурним особливостям розвитку дитини. У сучасному психолого-педагогічному дискурсі педагогічні умови доцільно розуміти не як сукупність окремих виховних заходів або методичних прийомів, а як комплекс взаємопов'язаних організаційних, змістових, комунікативних і методичних чинників, що створюють сприятливе середовище для становлення моральної свідомості та ціннісної сфери особистості. Їх сутність полягає в тому, що дитина не просто засвоює певні моральні норми на рівні повідомленої їй інформації, а включається у таку систему взаємодій і діяльності, в якій ці норми набувають для неї особистісного смислу, емоційно переживаються і поступово переходять у внутрішні регулятори поведінки. У цьому аспекті особливо важливо враховувати, що ціннісний вибір не виникає стихійно, а формується внаслідок послідовного накопичення дитиною досвіду морального розрізнення, співпереживання, прийняття рішень і відповідальності за власні дії. [2, с. 114].

Однією з провідних педагогічних умов є організація освітнього середовища закладу дошкільної освіти як морально насиченого простору розвитку дитини. Таке середовище не можна зводити лише до матеріальної організації приміщення, забезпечення ігровими засобами чи дотримання режимних моментів. Його сутність полягає у створенні атмосфери довіри, емоційної безпеки, доброзичливості, відкритості та взаємоповаги, у якій дитина відчуває себе прийнятою, значущою і здатною до прояву ініціативи. Саме за таких умов у неї виникає потреба співвідносити власну поведінку з нормами співжиття, враховувати інтереси інших і замислюватися над наслідками власних вчинків. Відповідно до положень Базового компонента дошкільної освіти, освітній процес має бути зорієнтований на розвиток життєвої компетентності дитини, важливим складником якої є здатність до морально вмотивованої поведінки, соціально прийнятної взаємодії та елементарного відповідального вибору [1]. Отже, освітнє середовище повинно не лише навчати, а й щоденно моделювати ситуації, у яких дитина вчиться бути уважною до інших, дотримуватися правил, виявляти турботу, чесність і справедливість.

Значущою педагогічною умовою є реалізація діяльнісного підходу, який забезпечує природний і психологічно обґрунтований перехід від знання

моральної норми до її практичного застосування. У межах цього підходу дитина виступає не пасивним об'єктом виховного впливу, а активним суб'єктом взаємодії зі світом, який поступово відкриває для себе значущість тих чи інших цінностей через власний досвід. Саме у діяльності моральні уявлення набувають конкретного змісту, а етичні поняття перестають бути формальними словами. І. Княжева та Ю. Крижановська підкреслюють, що діяльнісний підхід є визначальним для формування ціннісного ставлення дошкільників до явищ суспільного життя, оскільки забезпечує єдність знання, переживання і вчинку [6, с.102]. У практичному вимірі це означає, що ціннісний вибір формується в ігровій, пізнавальній, трудовій, комунікативній і творчій діяльності, коли дитина має змогу не лише почути, що таке доброта чи відповідальність, а реально виявити їх у спільній дії, допомозі іншому, дотриманні правил, завершенні розпочатої справи або виконанні колективного доручення.

Особливого значення набуває системне використання методів і прийомів педагогічного впливу, спрямованих на розвиток морального мислення, емоційно-ціннісної сфери та поведінкової готовності до морального вибору. Йдеться про такі методи, як етична бесіда, аналіз конкретних життєвих і художніх ситуацій, обговорення вчинків персонажів, використання художнього слова, казкотерапевтичні прийоми, моделювання ситуацій вибору, сюжетно-рольова гра, педагогічно організоване спілкування, створення умов для спільного розв'язання морально значущих завдань. Їх ефективність зумовлена тим, що вони активізують не лише інтелектуальне розуміння норм, а й емоційне залучення дитини, допомагають їй співпереживати, оцінювати, порівнювати, висловлювати власне ставлення. Ми переконані, що моральні почуття є необхідною основою гуманної поведінки, а тому будь-який виховний вплив. буде недостатнім, якщо він не торкатиметься емоційної сфери дошкільника Саме тому бесіда або читання художнього твору набувають виховного потенціалу лише тоді, коли супроводжуються емоційним проживанням моральної ситуації, обміном враженнями, стимулюванням до самостійних висновків і можливістю перенесення цього досвіду у власну поведінку.

Вагомою педагогічною умовою формування ціннісного вибору є цілеспрямований розвиток моральних почуттів і внутрішньої мотивації до соціально схвалюваної поведінки. Старший дошкільник ще не завжди здатний діяти винятково на основі абстрактного усвідомлення норми, тому його вчинок значною мірою залежить від емоційного ставлення до ситуації, до іншої людини, до самої дії. Якщо дитина переживає радість від допомоги, сором за образу іншого, співчуття до слабшого, почуття гордості за чесний або відповідальний вчинок, моральна норма починає закріплюватися як особистісно значуща. Педагоги практики наголошують, що формування моральних установок сучасних дошкільників потребує превентивної педагогічної діяльності, яка спрямована не лише на корекцію небажаних проявів поведінки, а на попереднє створення умов для позитивного морального розвитку . Це означає, що педагог має працювати не

за принципом реагування на порушення, а за принципом випереджального виховання, коли дитина поступово накопичує позитивний досвід моральної поведінки і внутрішньо готується до здійснення вибору на користь добра, справедливості чи допомоги.

Не менш важливою педагогічною умовою є опора на потенціал дитячого колективу та міжособистісних взаємин у групі. Ціннісний вибір у дошкільному віці формується не в ізоляції, а в постійній взаємодії з однолітками, у процесі якої дитина вчиться враховувати інтереси інших, дотримуватися спільних правил, співпрацювати, домовлятися, визнавати провину, поступатися або відстоювати справедливість. Вчені О. Канарова , О. Платонова підкреслюють, що колективні взаємини дошкільників із дорослими та однолітками мають закономірний вплив на соціальне і моральне становлення дитини, оскільки саме в них вона засвоює досвід нормативної поведінки та взаємної відповідальності . Становлення дитячого колективу в закладі дошкільної освіти сприяє закріпленню соціально значущих норм, оскільки створює простір для реального переживання дружби, співробітництва, конфлікту та примирення [5, с. 81]. У цьому контексті педагогічно доцільним є створення умов для спільної діяльності дітей, групових доручень, колективних ігор, морально значущих обговорень, у яких ціннісні орієнтації закріплюються через живий досвід взаємодії.

Одним із визначальних чинників формування ціннісного вибору виступає особистість вихователя. Саме педагог у дошкільному віці є для дитини не лише носієм знань, а й значущою моральною постаттю, на яку вона орієнтується у сприйнятті людей, норм і моделей поведінки. Стиль спілкування вихователя, його ставлення до дітей, послідовність у вимогах, здатність до емпатії, справедливість оцінювання, уміння підтримати, пояснити, допомогти і водночас зберегти межі дозволеного формують той моральний контекст, у якому дитина вчиться розуміти й приймати цінності.

Отже, моральна позиція самого педагога, його культура взаємодії та здатність бути прикладом мають не менше значення, ніж застосовані методики. Для дошкільника значущим є не лише те, що говорить дорослий, а й те, як саме він реагує, як ставиться до конфлікту, чи виявляє повагу до кожної дитини, чи дотримується задекларованих ним норм у власній поведінці.

Важливою педагогічною умовою є забезпечення єдності вимог і виховних впливів закладу дошкільної освіти та сім'ї. Родина є первинним середовищем, у якому дитина засвоює перші моральні уявлення, вчиться розрізняти прийнятне і неприйнятне, спостерігає моделі ставлення до інших людей. Однак без узгодженості родинного і педагогічного впливу формування ціннісного вибору може залишатися суперечливим і нестійким.

Отже, педагогічна просвіта батьків, їх залучення до спільних заходів, обговорення морально-виховних питань і створення єдиного виховного простору є необхідними складниками роботи над формуванням ціннісного вибору.

Суттєвою умовою є також систематичне формування у дітей досвіду відповідальної, культурної та соціально схвалюваної поведінки. Ціннісний вибір не можна вважати сформованим, якщо дитина лише правильно відповідає на запитання про добро і зло, але не виявляє відповідних моделей поведінки у реальних життєвих ситуаціях. Саме тому важливим є цілеспрямоване виховання культури поведінки, відповідальності, дисциплінованості, дотримання правил співжиття, уважності до інших. С. Гарбар, аналізуючи критерії та показники вихованості культури поведінки старших дошкільників, підкреслює, що сформованість моральної сфери виявляється в єдності знань про норми, позитивного ставлення до них і здатності реалізувати їх у поведінці [3, с. 36].

Окремої уваги заслуговує інтеграція змісту освітніх напрямів Базового компонента дошкільної освіти у процес формування ціннісного вибору. Цінності не повинні подаватися дітям як окремий, відокремлений від життя виховний блок, оскільки їх справжнє засвоєння можливе лише за умови включення у всі види життєдіяльності дитини. Соціально-моральний розвиток, мовленнєва діяльність, художньо-естетичний розвиток, ознайомлення з довкіллям, організація праці та гри мають містити ціннісний зміст, що послідовно реалізується у щоденній практиці. Аналізуючи виховання цінностей особистості у сучасному освітньому контексті, наголошуємо на необхідності цілісного підходу, за якого ціннісне виховання не існує окремо від загального розвитку особистості, а пронизує всі напрями освітнього процесу. Саме інтегрованість виховного впливу забезпечує не фрагментарне засвоєння окремих моральних правил, а формування стійкої ціннісної основи поведінки.

Отже, педагогічні умови формування ціннісного вибору у дітей старшого дошкільного віку мають комплексний, багатокомпонентний характер і передбачають організацію морально насиченого освітнього середовища, реалізацію діяльнісного підходу, систематичне використання методів розвитку морального мислення і почуттів, опору на потенціал дитячого колективу, особистісний приклад вихователя, тісну взаємодію із сім'єю, формування культури поведінки та відповідальності, а також урахування сучасного соціокультурного контексту.

Ефективність формування ціннісного вибору забезпечується лише системністю. Перехід від зовнішнього знання норми до внутрішнього прийняття цінності можливий лише тоді, коли дитина має змогу щоденно практикувати моральну поведінку в атмосфері підтримки та професійного педагогічного супроводу.

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/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_zatverdzennya_Bazovoho_komponenta_doshkilnoyi_osvity.pdf (дата звернення: 22.03.2026).

2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2012. 432 с.

3. Гарбар С. В. Критерії та показники вихованості культури поведінки старших дошкільників. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2016. № 4. С. 34–38.

4. Канарова О. В. Особливості професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті сучасних освітніх трансформацій. *Інноватика у вихованні.* 2018. Вип. 7 (2). С. 134–140.

5. Канарова О. В., Платонова О. С. Соціальне становлення особистості дитини в умовах інклюзивної освіти та колективної взаємодії. *Збірник наукових праць ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.* 2019. Вип. 2. С. 78–85.

6. Княжева І. А., Крижановська Ю. О. Методична культура викладача вищої школи: навч. посіб. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2017. 192 с.

7. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. *Відомості Верховної Ради України.* 2024. № 31. Ст. 124. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20 (дата звернення: 22.03.2026).

Міщук Ольга,
вихователька закладу дошкільної освіти № 6
Покровської міської ради Донецької області

ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СТРУКТУРУ ЗАНЯТТЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Закон України «Про дошкільну освіту» 2024 року наголошує на важливості забезпечення якісної дошкільної освіти, спрямованої на всебічний розвиток дитини [1]. Значну роль у реалізації цього завдання відіграє сфера музичного виховання. Освітній процес у закладах дошкільної освіти здійснюється відповідно до державного стандарту дошкільної освіти (2025 р.), який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей дітей дошкільного віку, зокрема з музичного мистецтва [2].

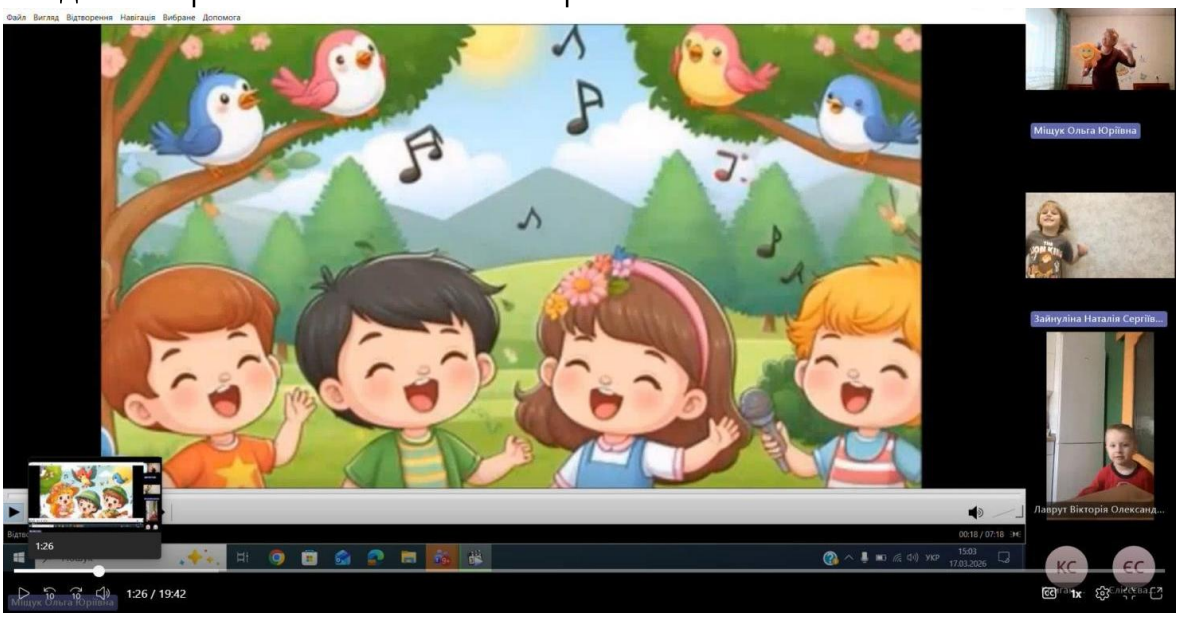
Музичне виховання є важливою складовою гармонійного розвитку дошкільників. Воно сприяє розвитку емоційної сфери, творчих здібностей, мовлення, пам'яті та уяви. Дошкільний вік характеризується високою емоційною чутливістю, потребою у грі, короткою тривалістю, потребою у грі, короткою тривалістю концентрації уваги, активним розвитком мовлення [2]. Саме тому музична діяльність є ефективним засобом навчання, адже поєднує гру, рух,емоції.

В умовах дистанційного навчання постає необхідність пошуку нових підходів до інтеграції музичних елементів у структурі занять. Музичне виховання - це цілеспрямований педагогічний процес формування музичної культури дитини. У Програмі розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» окреслено такі основні види музичної діяльності: слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих інструментах, імпровізація [3].

Як показує досвід роботи, в умовах дистанційного навчання музичне

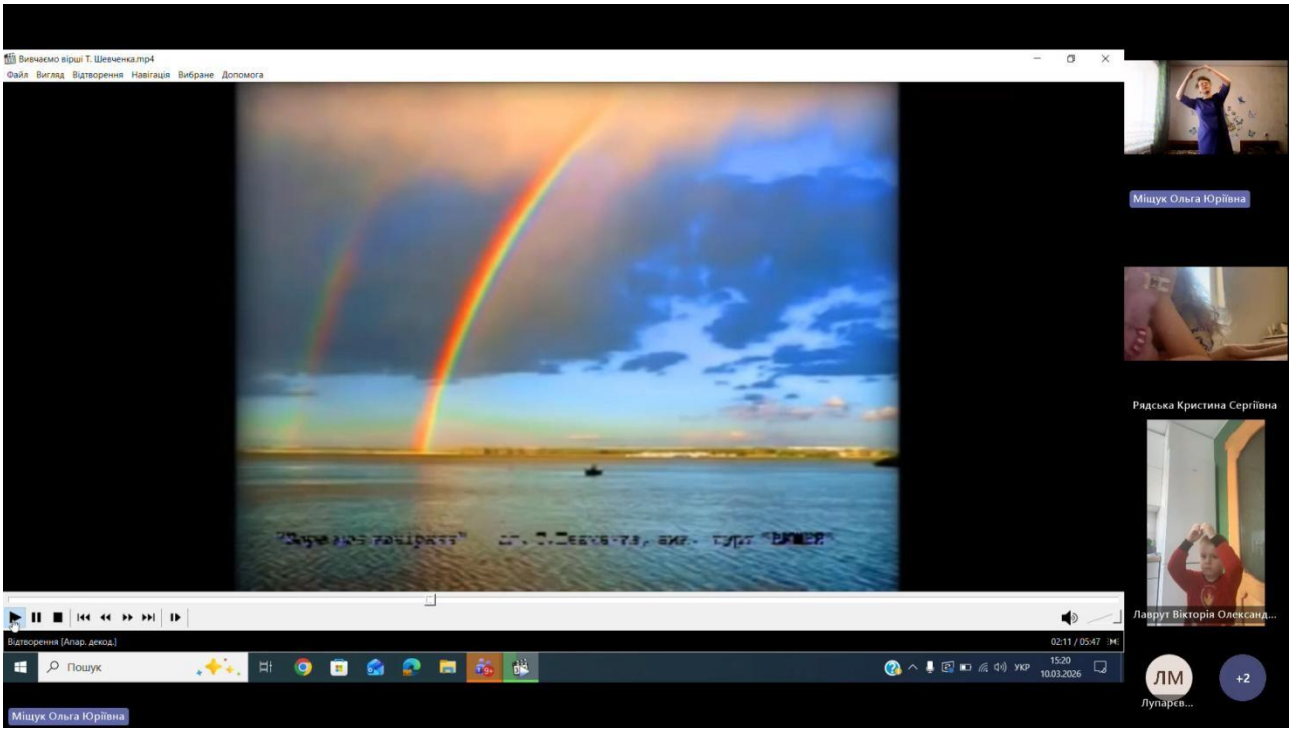
виховання може бути як окремий блок, так і супровідний елемент у структурі онлайн-заняття. Ефективним рішенням є інтеграція музичних елементів у різні етапи заняття, що сприяє підвищенню інтересу дітей та їх активності.

На початку заняття доцільно використовувати музичні привітання та ритмічні вправи для створення позитивного настрою.

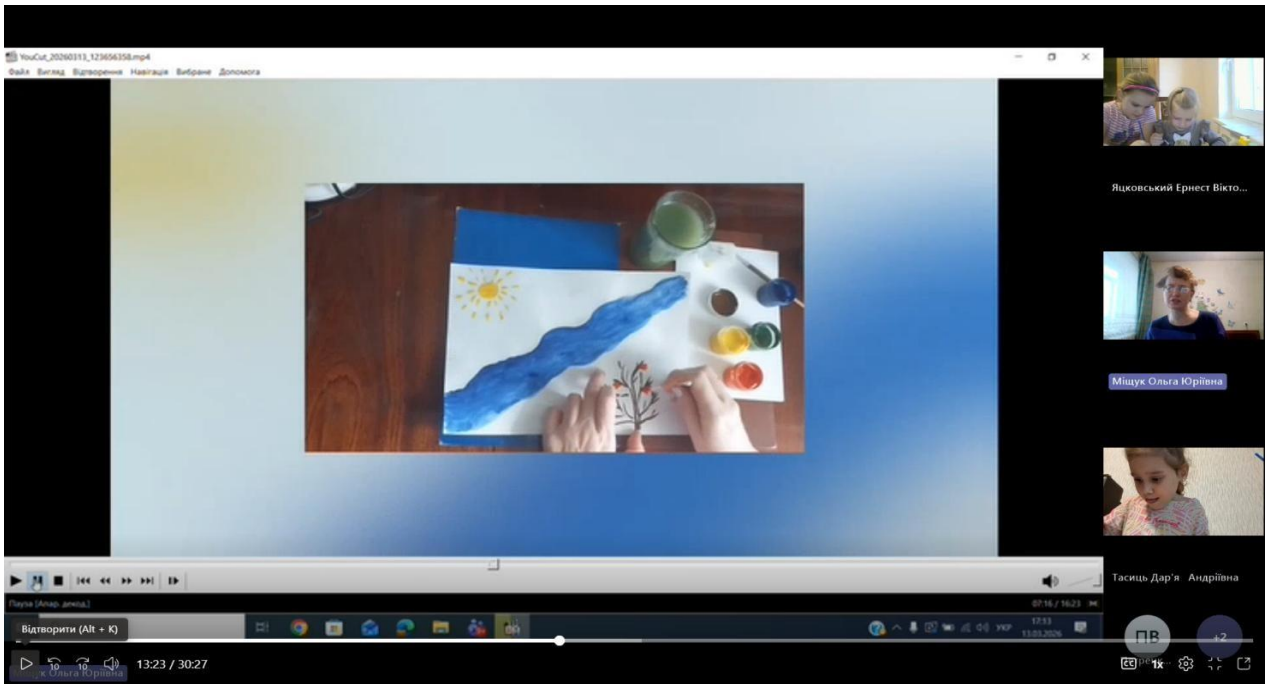


«Весняна привіталочка»

В основній частині заняття музика може поєднуватися з іншими освітніми напрямами: розвитком мовлення, формуванням математичних уявлень, фізичною активністю.

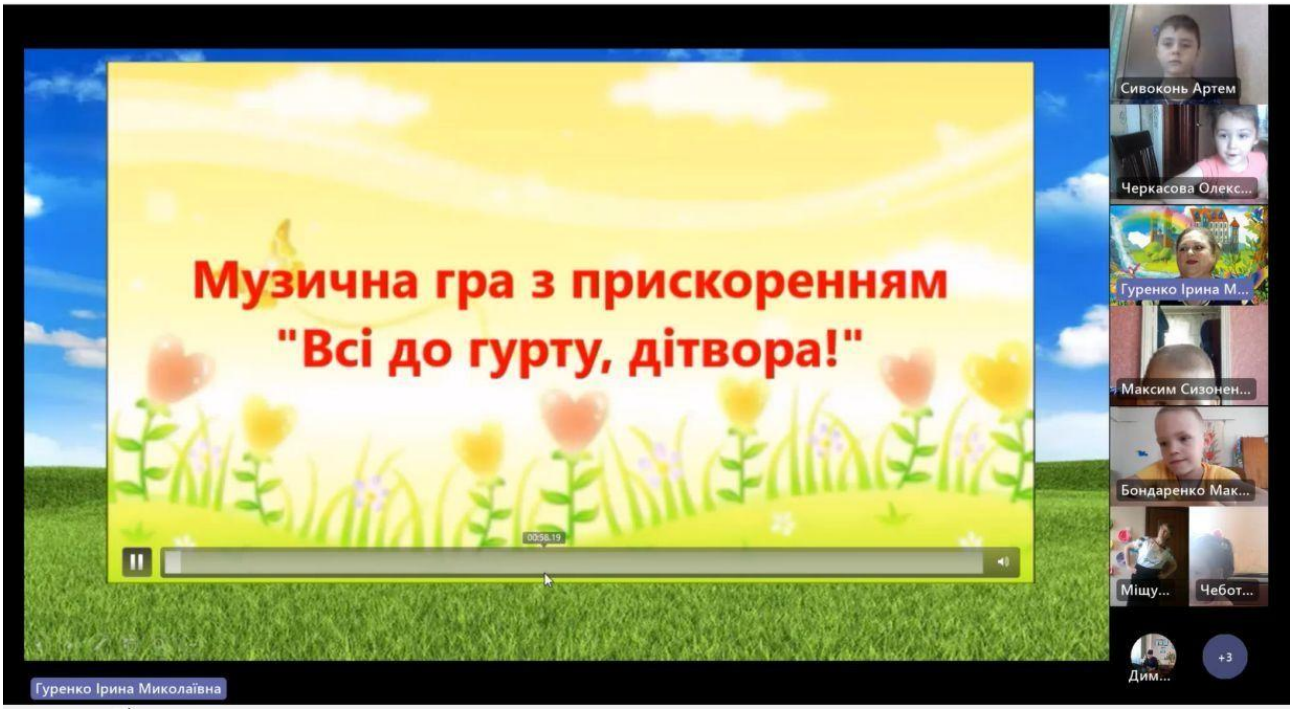


Музично-пластичний етюд «Зоре моя вечірняя».
Тема заняття: «Поетична творчість Т. Шевченка»

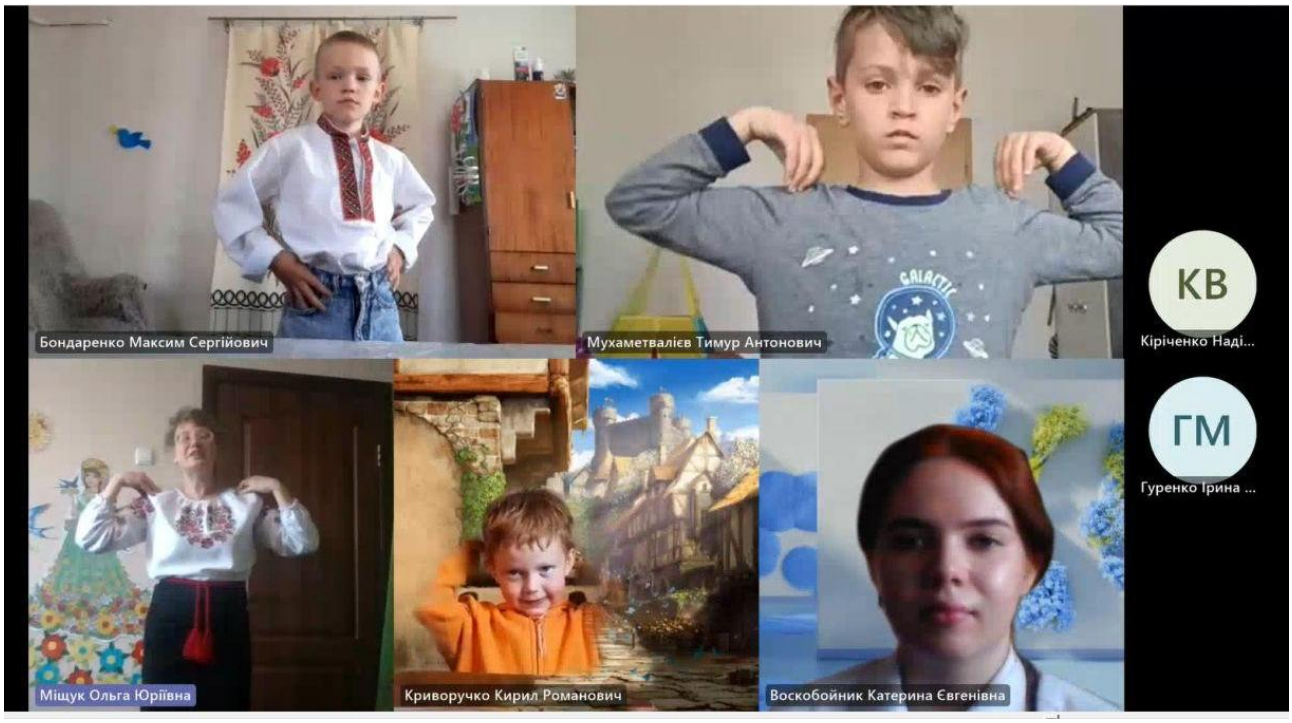


Художньо-естетична діяльність.
Тема заняття «Ілюстрація до вірша Т. Шевченка».
Слухання пісні «Тече вода з-під явора» на слова Т. Шевченка.

Особливу роль відіграє використання руханок, пісень, ритмічних ігор та музичного супроводу навчальних завдань. Динамічні паузи (руханки) запобігають зоровій та фізичній втомі. Використання класичних музичних творів є доречним під час самостійної творчої роботи дитини перед екраном монітора.



Музична гра з прискоренням «Всі до гурту, дітвора!»

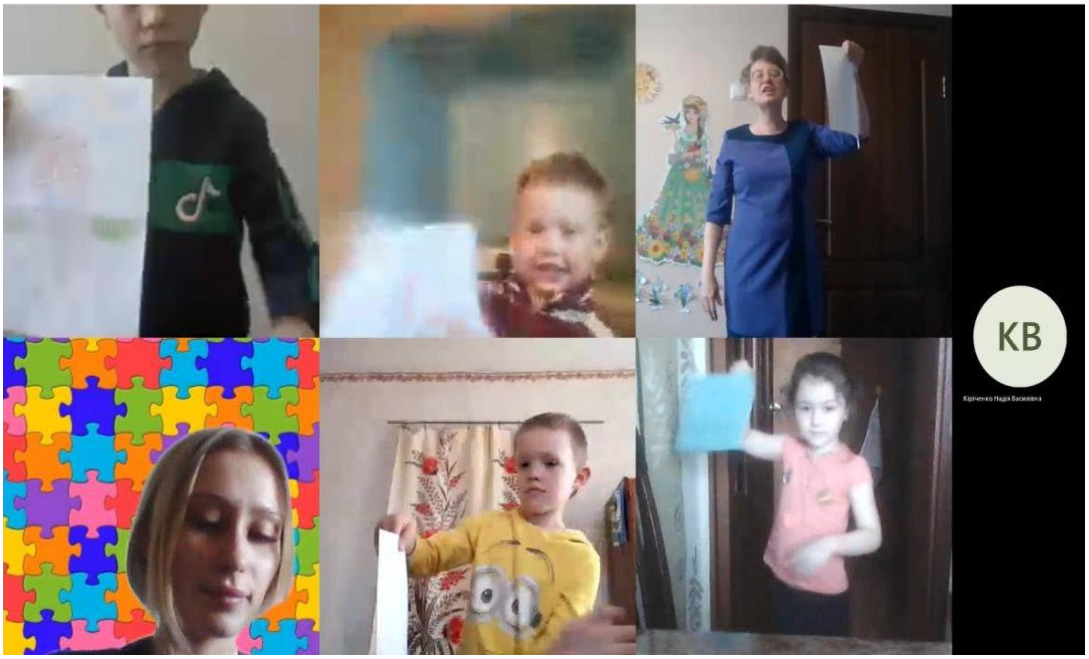


Таночок «Вишиванку одягаю» до Дня вишиванки.

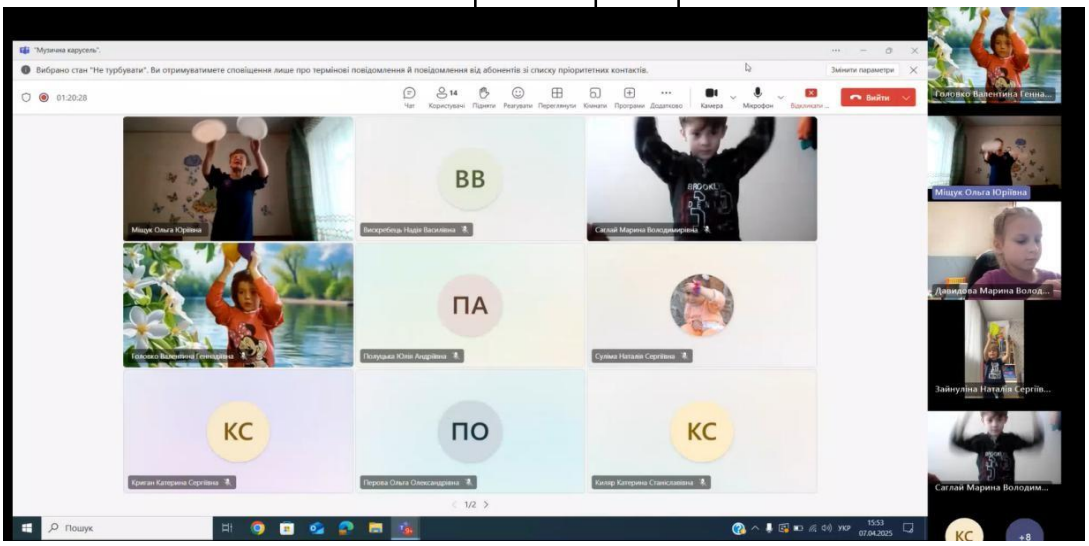
Руханка «Веселий гарбуз»

Оскільки вдома у дітей відсутні музичні інструменти, під час занять доцільно запроваджувати методику Body Percussion: використання власного тіла як музичного інструмента (плескання, тупання, клацання).

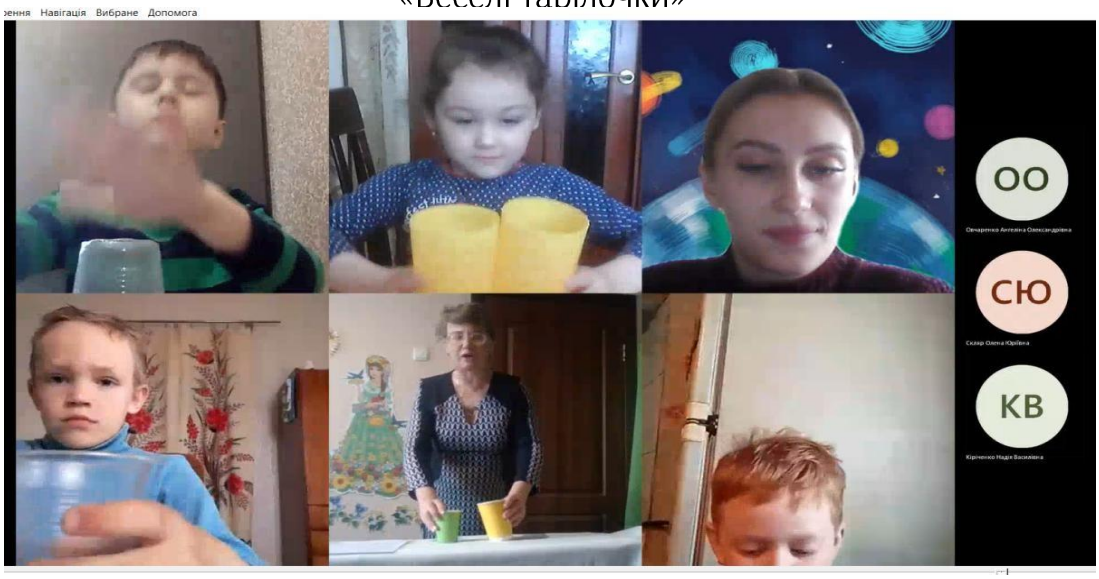
Метод «побутовий оркестр» передбачає залучення підручних засобів для створення шумових оркестрів разом із батьками: ложки, кришки, пластикові тарілочки і стаканчики, склянка з водою і трубочка для коктейлю, крупа у пластиковій пляшці (саморобний маракас) тощо. Це сприяє розвитку відчуття ритму, збагачує музичні враження дітей.



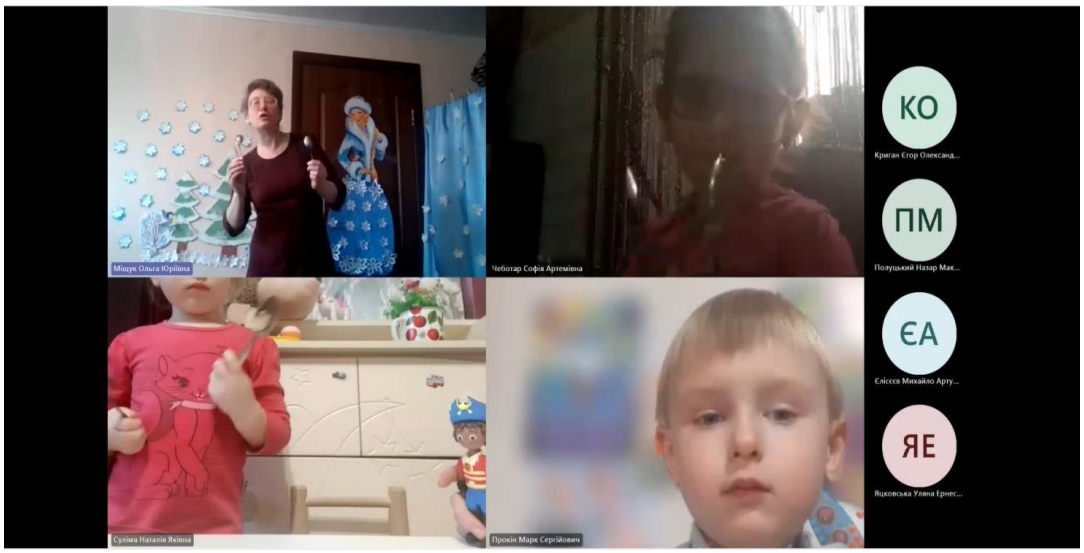
«Паперовий оркестр»



«Веселі тарілочки»

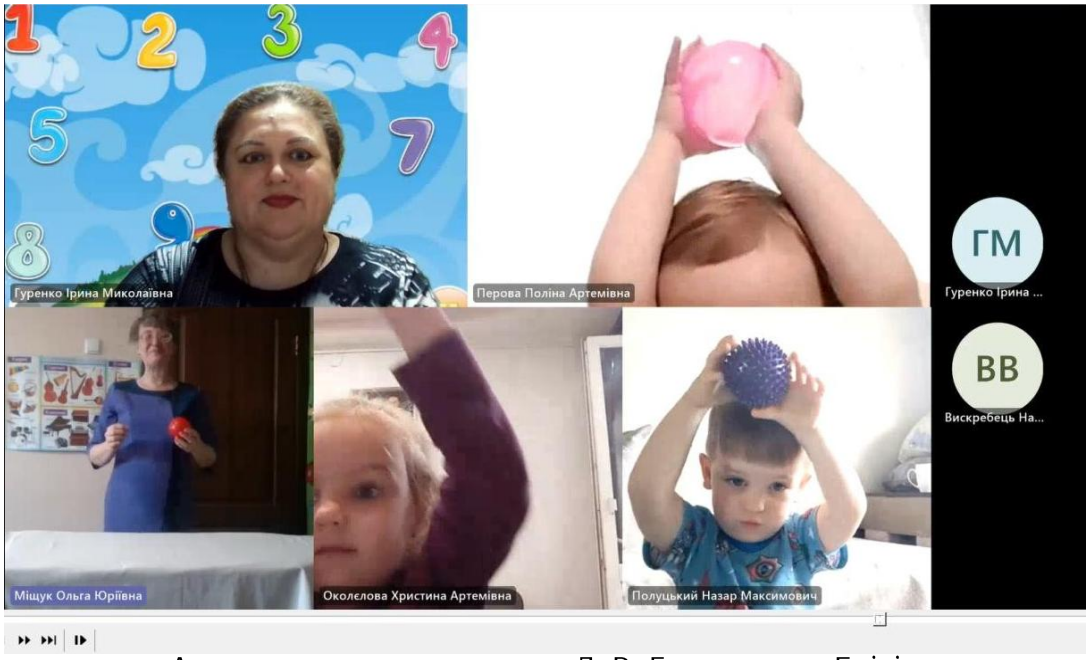


Музично-ритмічна гра «Музичні стаканчики»

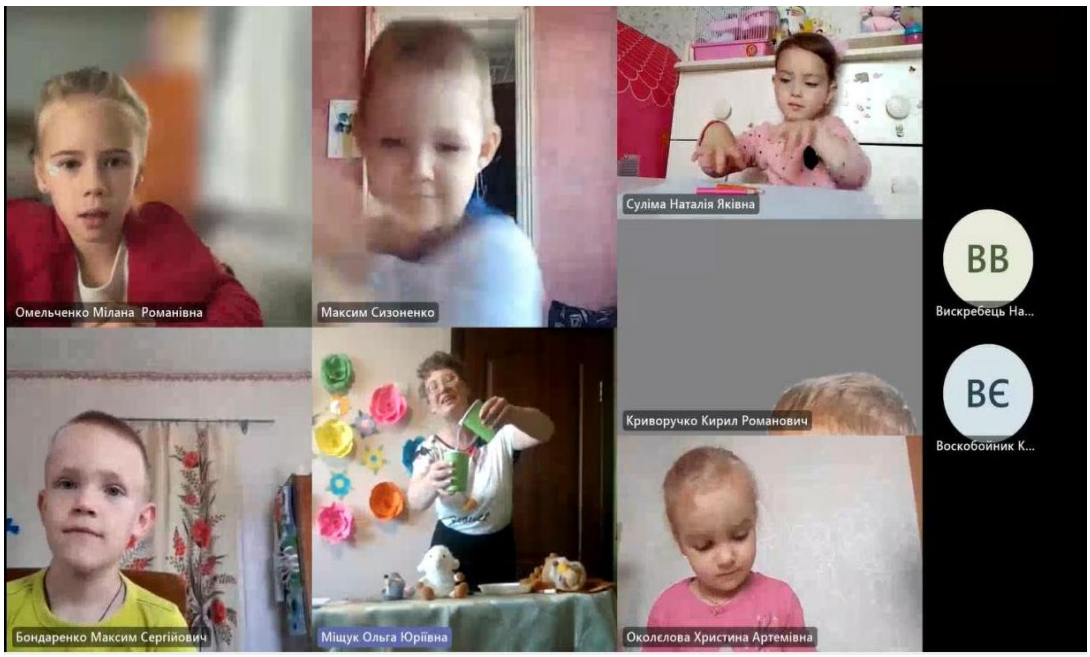


Шумовий оркестр «Мама на кухні»

Творчий компонент передбачає залучення дітей до імпровізації, відтворення звуків та виконання простих музичних дій із використанням доступних засобів. Застосування Орф-методики стає потужним інструментом психоемоційного розвантаження. Домінуючим моментом концепції К. Орфа є установка на творчість: «Установка на творчість означає, що в основі виховання лежить розуміння музики через власну творчість, продукування замість репродукування» [5, с. 68].



Активне слухання музики Л. В. Бетховена «Елізі»



Активне слухання казки-шумівки «Пригоди маленького ягнятка»

Завершальний етап заняття доцільно супроводжувати спокійною музикою, що сприяє емоційному розвантаженню та рефлексії.

Крапання дощу передаємо, стукаючи пальчиками по аркушу паперу. За допомогою скляного стаканчика і палички відтворюємо звуки крапання бурульок.

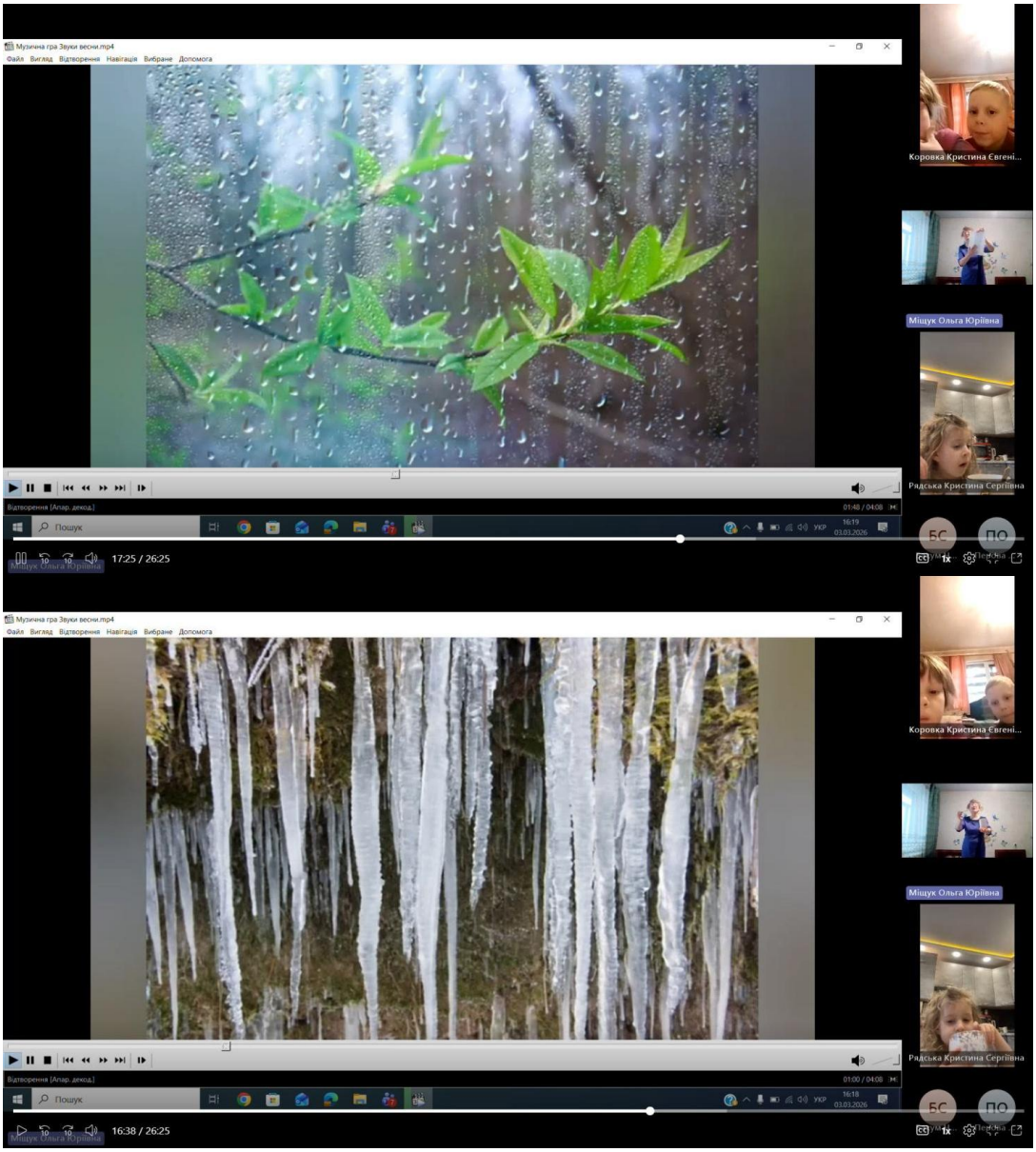
Важливою умовою ефективності музичного виховання у дистанційному форматі є залучення батьків до організації діяльності дітей. Успіх інтеграції залежить від простоти запропонованих вправ, які батьки можуть легко відтворити з дитиною перед екраном. Батьки стають активними учасниками освітнього процесу: допомагають організувати діяльність, беруть участь у музичних іграх, підтримують інтерес дитини.

В умовах стресу, що є наслідком ведення активних бойових дій в Україні, музичне виховання інтегрується як елемент арт-терапії.

Спів, дихальні вправи під музику та ритмопластика допомагають дітям опановувати тривожність, що є дуже важливим для збереження ментального здоров'я дошкільників.

Використання цифрових ресурсів (відео, аудіо, інтерактивні платформи, наприклад, Wordwall чи Learning Apps) значно розширює можливості інтеграції музики в освітній процес.

Отже, інтеграція елементів музичного виховання у дистанційні заняття є ефективним засобом розвитку дошкільників. Вона дозволяє побудувати освітній процес більш цікавим, емоційно насиченим і результативним навіть в умовах обмеженого живого спілкування, підвищує мотивацію дітей та сприяє їх всебічному розвитку.



Музична гра «Звуки весни».
Тема заняття «Березень встає зі сну, кличе весело весну»

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 р. № 3788 - IX.URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 19.03.2026).

2. Державний стандарт дошкільної освіти: основні положення. URL: https://osvita.ua/Shool/reform/80932/(дата звернення: 19.03.2026).

3. Кононко О.А. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): Хрестоматія з дитячої психології: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2017.

4. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років/О. П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін]; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ МЦФЕР-Україна, 2019. 488 с.

5. Азарова А. «Шульверк» Карла Орфа як система розвитку музичного слуху дитини // Студії мистецтвознавчі. URL: https://sm.etnolog.org.ua (дата звернення: 20.03.2026).

6. Матвієнко С. І. Методика музичного виховання та музично-естетичного розвитку дітей дошкільного віку: методичні рекомендації. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2025.
7. Масол Л. М. Мистецька освіта в Україні: зміст, технології, інновації. Київ: Промінь, 2020. 304 с.

Крутій Катерина,
д-р. пед. наук, проф., професорка кафедри дошкільної освіти
Маріупольський державний університет, м.Київ
Пантюк Каміла,
здобувачка 1 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ҐЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Усвідомлення власної ґендерної ідентичності та соціальної ролі починається ще з народження. Цьому процесу сприяють дії батьків, які від самого народження застосовують ґендерно-марковані іграшки та одяг, що відповідають традиційним стереотипам. Зазвичай дорослі діють у межах ґендерно-бінарної системи, не розглядаючи можливість надати дитині предмети, які вважаються невідповідними до її біологічній статі. Стать – одна з перших категорій, яку дитина усвідомлює і яка визначає подальше її життя.

Ґендерна соціалізація дітей старшого дошкільного віку є важливим складником загального процесу становлення особистості, оскільки саме в цей період дитина інтенсивно засвоює соціальні норми, моделі взаємодії, уявлення про себе та інших людей [2].

Навіть у 5 років деякі діти можуть почати проявляти гнучкість щодо свого ґендеру. Хоча діти, вже знаючи багато описових ґендерних стереотипів, все ж можуть вірити, що хлопчики й дівчата можуть робити подібні речі й мати схожі риси. У старшому дошкільному віці помітно зростає здатність дитини узагальнювати соціальний досвід, співвідносити власну поведінку з очікуваннями оточення, розрізняти соціально схвалювані й несхвалювані способи дії. У зв'язку з цим ґендерна соціалізація постає не як вузький процес ознайомлення з відмінностями між хлопчиками та дівчатками, а як ширший механізм входження дитини у світ соціальних ролей, цінностей, норм спілкування та взаємоповаги [5; 6].

Сучасні дослідження розглядають ґендерну соціалізацію дітей старшого дошкільного віку (К. Крутій та ін. [2]) як актуальну педагогічну проблему, а чинне українське законодавство визначає соціалізацію та цілісний розвиток дитини як одну з основних цілей дошкільної освіти.

Сутність ґендерної соціалізації доцільно тлумачити як процес засвоєння дитиною уявлень про соціальні ролі, способи поведінки, норми взаємодії та очікування, які існують у суспільстві щодо представників різної статі. Водночас у сучасній педагогічній інтерпретації йдеться не про механічне відтворення усталених зразків, а про формування в дитини здатності будувати взаємини на основі поваги, прийняття відмінностей, партнерської взаємодії та визнання рівної цінності кожної людини.

У старшому дошкільному віці дитина вже не лише фіксує зовнішні відмінності між людьми, а й починає осмислювати, які вчинки, заняття, риси характеру та способи самовираження суспільство схильне пов'язувати з хлопчиками або дівчатками. Саме тому цей віковий етап є особливо чутливим до впливу соціального середовища.

Рання ґендерна сегрегація, яка часто сприймається дорослими як природне явище, є фундаментом для формування майбутніх упереджень. Поділ на «дівочі» та «хлопчачі» групи сприяє закріпленню стереотипів, що призводить до соціальної ексклюзії вже у дитячому віці. Ця тенденція зберігається і в дорослому житті, впливаючи на професійну сегрегацію та ґендерну дискримінацію [1; 2].

Особливість старшого дошкільного віку полягає в тому, що дитина вже має достатній запас спостережень і вражень для побудови відносно стійких уявлень про соціальний світ, проте ці уявлення ще залишаються гнучкими й значною мірою залежать від якості педагогічного впливу. Дослідження засвідчують, що в ранньому та дошкільному дитинстві ґендерні установки пов'язані не лише з пізнавальними уявленнями, а й із реальною поведінкою дитини щодо ровесників своєї та іншої статі. У середньому діти повідомляли про позитивне ставлення до своєї статі та негативне ставлення до інших статей.

Отже, ґендерна соціалізація в цьому віці має не абстрактний, а безпосередньо практичний вимір: вона впливає на характер спілкування, вибір партнерів по грі, прийняття або неприйняття певних видів діяльності, а також на самооцінку й самопрезентацію дитини.

Провідними аґентами ґендерної соціалізації дітей старшого дошкільного віку є сім'я (родина), заклад дошкільної освіти, група ровесників, дитяча книга, ігрове середовище, іграшки, медіаконтент і повсякденне мовлення дорослих. Первинний досвід дитина здобуває в сім'ї, де спостерігає розподіл ролей, форми спілкування, способи турботи, прийняття рішень і ставлення до праці. Надалі цей досвід уточнюється, розширюється або, навпаки, закріплюється в закладі дошкільної освіти. Наприклад, у багатьох мовах закладені ґендерні займенники та різні способи спілкування з кимось на основі ґендеру [7; 8].

Теорія міжгрупового розвитку передбачає, що значущість ґендеру сприяє здатності дітей класифікувати людей за статтю. Ця категоризація, у свою чергу, призводить до стереотипів і упереджень на основі ґендеру. Іграшки та одяг часто мають кольорове маркування в крамницях, розділяючи світ на рожевий і синій кольори. У ранньому дитинстві маленькі діти чутливі до цих сигналів.

Якщо дитина постійно стикається з жорстким поділом занять, іграшок або моделей поведінки на «хлопчачі» та «дівчачі», то такі уявлення починають сприйматися нею як природні та незмінні.

Натомість різноманітне і відкрите освітнє середовище розширює межі дитячого досвіду й сприяє формуванню більш гнучких соціальних уявлень.

Окремої уваги потребує роль ровесників у процесі ґендерної соціалізації. У дошкільному віці діти часто тяжіють до спілкування з одностатевими ровесниками, а це підсилює закріплення подібних зразків поведінки всередині групи.

Дослідники відзначають, що взаємодія з ровесниками та залучення до ґендерно типізованих видів діяльності перебувають у взаємному зв'язку: діти не лише обирають партнерів по грі за ознакою статі, а й через таку взаємодію ще більше засвоюють відповідні моделі поведінки [1; 3; 7]. У результаті навіть нейтральні за своїм змістом види діяльності можуть отримувати ґендерне забарвлення лише тому, що вони вже закріпилися за певною групою дітей. Це зумовлює потребу в такій організації спільної діяльності, де хлопчики й дівчатка матимуть рівні можливості для взаємодії, співпраці та спільного розв'язання ігрових і пізнавальних завдань.

Хоча дівчата та хлопці загалом демонстрували схожі закономірності, з'явилися цікаві відмінності. Дівчата раніше демонстрували високий рівень приватної поваги та знань стереотипів, ніж хлопці. Ранній гендерний розвиток дівчат у цих сферах повторює висновки, що дівчата знають ярлики для ґендеру раніше за хлопців. Можливо, стать більш помітна для дівчат раніше, бо в нашому суспільстві «чоловічність» часто вважається «нормативним», а жінки — це відхилення від цього прототипу.

Значущим механізмом ґендерної соціалізації є гра, адже саме в ігровій діяльності дитина відтворює соціальні ролі, моделі стосунків, способи розподілу обов'язків, форми лідерства і взаємодопомоги. Через сюжетно-рольову гру дошкільник не лише наслідує побачені зразки, а й апробує їх, співвідносить із власними переживаннями, коригує та внутрішньо засвоює. Тому зміст ігор, характер ігрових атрибутів, доступність різних ролей для всіх дітей мають безпосередній вплив на якість ґендерної соціалізації.

Результати досліджень (К. Крутій, В. Луценко та ін. [2; 3]) доводять, що ознайомлення дітей із нестереотипними прикладами ігрової поведінки сприяє зростанню ґендерної гнучкості, зменшує жорсткість уявлень щодо «дозволених» занять і послаблює схильність до виключення інших дітей за ґендерною ознакою.

Не менш важливим є мовленнєвий супровід ґендерної соціалізації. Саме завдяки словам дорослі схвалюють або обмежують певні способи поведінки, оцінюють прояви емоцій, вибір занять, особливості зовнішності й комунікації дітей. Коли в мовленні педагогів і батьків переважають оцінки на кшталт «це не для хлопчика» або «дівчатка так не поводяться», дитина поступово починає сприймати ці судження як безумовну норму.

Натомість ґендерно чутливе мовлення не нав'язує дитині жорстких рамок, а підтримує її активність, інтерес, самостійність, турботливість, упевненість і здатність до співпраці незалежно від статі. У цьому аспекті особливого значення набуває професійна позиція педагога, який має свідомо організовувати середовище без дискримінаційних настанов і з повагою до індивідуальних проявів кожної дитини.

У контексті дошкільної освіти ґендерна соціалізація не повинна зводитися до формального ознайомлення дітей із соціальними ролями дорослих.

Її педагогічна цінність полягає у формуванні в дитини досвіду рівноправної взаємодії, здатності бачити в іншому насамперед особистість, а не носія стереотипно визначеної ролі. Для цього важливо, щоб хлопчики й дівчатка мали доступ до різних видів діяльності: конструювання, малювання, догляду за іграшками, рухливих ігор, пізнавальних дослідів, драматизації, трудових доручень. Коли освітнє середовище не обмежує дитину штучними ґендерними межами, вона здобуває ширший досвід самореалізації, що позитивно впливає на розвиток її ініціативності, комунікативності, емпатії та впевненості у власних можливостях. Такий підхід відповідає і спрямуванню Державного стандарту дошкільної освіти на цілісний розвиток, соціалізацію та набуття дитиною життєвих компетентностей [5].

Педагогічні умови ефективної ґендерної соціалізації дітей старшого дошкільного віку передбачають, *по-перше*, створення безпечного, доброзичливого й відкритого освітнього середовища; *по-друге*, добір змісту виховання без упереджених і дискримінаційних установок; *по-третє*, організацію спільної діяльності хлопчиків і дівчаток на засадах партнерства; *по-четверте*, активну взаємодію закладу дошкільної освіти з родиною.

Особливо важливою є узгодженість виховних впливів сім'ї та педагогів, оскільки суперечливі сигнали щодо соціальних ролей можуть дезорієнтувати дитину або закріплювати подвійні стандарти. Саме тому робота з батьками має охоплювати не лише інформування, а й педагогічне консультування щодо впливу стереотипів на розвиток дитини, добору ігор, книжок, мультфільмів та форм сімейної взаємодії.

Отже, ґендерна соціалізація дітей старшого дошкільного віку є складним і багатокомпонентним процесом, у якому поєднуються впливи сім'ї, освітнього середовища, ровесників, гри, мовлення та ширшого культурного простору. Її результатом має стати не засвоєння жорстких зразків «жіночої» чи «чоловічої» поведінки, а формування в дитини поваги до себе й інших, здатності до співпраці, прийняття різноманітності соціальних ролей і готовності реалізовувати власні можливості без обмеження стереотипами. Саме за таких умов ґендерна соціалізація стає важливим чинником гармонійного особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карнаух Л., Кравчук Н. Дослідження ґендерної соціалізації дітей дошкільного віку в контексті суспільно-історичного розвитку суспільства. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1(48). С. 170–174. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.170-174.
2. Крутій К.Л. До визначення ґендерно-чутливих індикаторів у комплексних освітніх програмах для дітей старшого дошкільного віку. *Ґендерні студії : матеріали доповідей (статей, тез) учасників/учасниць 4 міжвузівського науково-практичного семінару* / за наук. ред.: д-р філос. наук, проф. В.В.Гусаченко. Упорядниці : Г.Єрко, Т. Жалко, І. Чемерис. Луцьк : Волиньполіграф, 2017. С.24-27.
3. Луценко В. Gender education of preschool children as a pedagogical problem. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2024. № 3(80). С. 67–74. DOI: 10.28925/2412-0774.2024.3.6.
4. Пантюк К. Роль ґендерно нейтральних іграшок у подоланні стереотипів у дітей дошкільного віку. *Дебют: Збірник тез доповідей студентів психолого-педагогічного факультету МДУ за результатами участі у Декаді студентської науки 2026* / За заг. ред. к.екон.н., доц.. Марена Т.В., к.пед.н., доц. Демидової Ю. О. Київ, 2026.С. 221-223.
5. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України (дата звернення: 23.02.2026).
6. Halim M. L. D., Ruble D. N., Tamis-LeMonda C. S., Shrout P. E., Amodio D. M. Gender attitudes in early childhood: Behavioral consequences and cognitive antecedents. *Child Development*. 2017. Vol. 88, No. 3. P. 882–899. DOI: 10.1111/cdev.12642.
7. Martin C. L., Kornienko O., Schaefer D. R., Hanish L. D., Fabes R. A., Goble P. The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence. *Child Development*. 2013. Vol. 84, No. 3. P. 921–937. DOI: 10.1111/cdev.12032.
8. Spinner L., Cameron L., Calogero R. Peer toy play as a gateway to children's gender flexibility: The effect of (counter)stereotypic portrayals of peers in children's magazines. *Sex Roles*. 2018. Vol. 79, No. 5–6. P. 314–328. DOI: 10.1007/s11199-017-0883-3.

Потеряєва Тетяна,
здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Макаренко Світлана,
канд. пед. наук, доц., в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

СУЧАСНІ АЛЬТЕРНАТИВНІ ХУДОЖНІ ПРАКТИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасні альтернативні художні практики в дошкільній освіті доцільно розглядати не лише як засіб урізноманітнення занять з образотворчої діяльності, а як педагогічно організований простір розвитку креативності. У науковому

розумінні креативність дитини старшого дошкільного віку виявляється у здатності породжувати оригінальні образи, варіювати способи розв'язання творчого завдання, переносити відомі дії в нову ситуацію, комбінувати різнорідні елементи та надавати власний смисл створюваному продукту [1].

Процесуальне мистецтво є одним із найефективніших напрямів розвитку креативності, оскільки в ньому цінність має не копіювання результату, а експериментальний шлях його створення. Коли дитина малює долонями, губкою, ниткою, роздуває фарбу через трубочку, створює плямографічні чи монотипійні зображення, вона діє в умовах часткової невизначеності: кінцевий візуальний ефект не задається наперед, а відкривається у процесі взаємодії з матеріалом. Саме ця невизначеність запускає механізм креативності: дитина висуває гіпотези, перевіряє їх практично, помічає несподіваний результат, переосмислює його і перетворює на новий задум. Отже, креативність розвивається тут через варіативне пробування, сенсорне дослідження властивостей матеріалу, прийняття нестандартного результату як творчої можливості та здатність змінювати первинний задум без втрати інтересу до діяльності. На практичному рівні це можна реалізовувати через завдання відкритого типу: «перетвори пляму на образ», «намалюй звук дощу», «створи сліди істоти, якої не існує», «покажи, як рухається вітер» [2].

Колажно-асамбляжні практики з відкритих матеріалів розвивають креативність насамперед через комбінаторний механізм [3; 4]. Коли дитина працює з клаптиками тканини, картоном, фольгою, мотузками, кришечками, ґудзиками, природними елементами чи дрібними коробочками, вона не просто добирає деталі для аплікації, а встановлює між ними нові смислові зв'язки. Креативний ефект виникає тоді, коли один і той самий предмет втрачає свою звичну функцію і набуває нової образної ролі: кришечка стає колесом, оком персонажа або квіткою, мотузка – дорогою, хвилею чи волоссям, а шматочок тканини – хмарою, плащем або дахом будинку. У такий спосіб розвивається здатність до образної трансформації, гнучкість мислення, символізація та продуктивне комбінування різнорідних елементів. Практично це може втілюватися у створенні колажів «Місто майбутнього», «Планета моєї мрії», «Казковий транспорт», «Портрет пори року», а також у конструюванні рельєфних панно, міні-інсталяцій і об'ємних композицій, де дитина самостійно обирає не лише матеріал, а й логіку його використання. Саме така відкритість матеріалу, за висновками сучасних дослідників, пов'язана з розвитком творчості, дивергентного мислення та здатності розв'язувати проблемні завдання у дітей раннього й дошкільного віку [4].

Ленд-арт і художня робота з природними матеріалами активізують креативність через асоціативно-образний механізм. На відміну від звичайного малювання, де дитина створює образ на площині, тут вона повинна «побачити» можливий образ у реальному природному об'єкті, зіставити форму, колір, фактуру і просторове розміщення матеріалів із власним задумом. Коли

дошкільник викладає з листя силует птаха, будує з камінців орнамент, створює з гілочок фігуру людини або мандалу з природних елементів, відбувається перенесення від безпосереднього сприймання до уявного конструювання. Саме цей перехід від «бачу предмет» до «бачу в ньому можливий образ» є важливим механізмом розвитку креативності. Він формує спостережливість, образну гнучкість, просторове мислення і здатність до оригінального інтерпретування довкілля. Практично це можуть бути завдання «створи портрет осені без фарб», «побудуй будиночок для лісового героя», «виклади знак радості з природних форм», «створи природну скульптуру для майданчика». У таких видах роботи творчість поєднується з емоційним переживанням природи та досвідом самостійного художнього вибору [1].

Колективні художні проєкти розвивають креативність за рахунок соціально-інтерактивного механізму. У спільному панно, модульній композиції, тематичному фризі чи груповій інсталяції дитина не лише генерує власну ідею, а й повинна співвіднести її з ідеями інших дітей, узгодити кольори, образи, розміщення елементів і спосіб об'єднання частин у цілісний результат. У такій ситуації креативність проявляється не ізольовано, а в умовах співтворчості: дитина вчиться доповнювати чужий задум, видозмінювати власну пропозицію, бачити кілька варіантів художнього рішення і шукати спільну композиційну логіку. Це означає, що розвиваються не лише оригінальність та ініціативність, а й гнучкість мислення, здатність до творчого діалогу й перенесення індивідуальної ідеї у спільний художній продукт. Практично доречними є завдання зі створення «Казкового міста», «Морського світу», «Космічної мапи», «Вулиці професій», великого сезонного панно або серії пов'язаних робіт, де кожна дитина відповідає за окремий компонент, але кінцевий результат формується у процесі узгодження [2].

Світло-тіньові художні практики розвивають креативність через механізм візуального перетворення. Коли дитина працює з ліхтариком, тінню, силуетом, прозорою кольоровою плівкою, світловим столом чи проєкцією, вона освоює принцип: один і той самий предмет може набувати різних образних значень залежно від освітлення, масштабу, положення та контексту. Такий досвід є особливо цінним для розвитку творчого мислення, бо вчить бачити множинність можливих інтерпретацій. Якщо звичайний паперовий силует у тіні перетворюється на птаха, дерево, чудернацьку істоту або героя казки, то дитина фактично опановує механізм образної варіативності. У неї формується здатність до гіпотетичного бачення, асоціативного моделювання та створення нових візуальних смислів на основі мінімальних засобів. Практично це можна запроваджувати через тіньові казки, силуетні композиції на екрані, світлові колажі на прозорій основі, вправи «створи тінню мешканця печери», «зроби кольоровий настрій», «оживи геометричні фігури за допомогою світла». У цих формах роботи креативність тісно пов'язується з дослідницьким інтересом і сенсорною чутливістю [5].

Простий цифровий сторітелінг розвиває креативність через поєднання образотворення, сюжетотворення і знакового представлення досвіду. Коли дитина спочатку створює персонажа або сцену за допомогою малюнка, аплікації чи ліплення, а далі включає цей образ у послідовність подій, добирає слова, озвучує дії або бере участь у створенні фотоісторії чи слайдового мінісюжету, творчість переходить із площини одиничного зображення у площину смислового конструювання. У такій діяльності креативність розгортається через здатність створити задум, зв'язати кілька епізодів в одну історію, уявно передбачити розвиток подій, наділити персонажа мотивами і пояснити власне художнє рішення. Отже, тут розвиваються не лише образна оригінальність, а й гнучкість мислення, вербальна творчість, символізація та інтеграція візуального й мовленнєвого самовираження. Практично це можуть бути формати «Пригода паперового птаха», «Подорож краплинки», «Як ожила моя іграшка», «Історія кольорової хмаринки», у яких педагог допомагає дітям фіксувати етапи сюжету за допомогою фото, аудіозапису або презентаційних слайдів. Сучасні дослідження показують, що цифрове сторітелінгове середовище підтримує самовираження, організацію ідей, співпрацю у групі та творче представлення змісту за умови педагогічного супроводу і дозованого використання технологій [5].

Отже, у кожному з розглянутих напрямів креативність дітей старшого дошкільного віку розвивається не абстрактно, а через конкретний механізм діяльності. У процесуальному мистецтві таким механізмом є експеримент і переосмислення несподіваного результату; у колажно-асамбляжній практиці – комбінування та зміна функції предмета; у ленд-арті – асоціативне бачення образу в природному матеріалі; у колективних проєктах – співтворчість і творче узгодження; у світло-тіньових практиках – візуальне перетворення; у цифровому сторітелінгу – сюжетне конструювання та інтеграція образу зі словом. Саме тому оновлення мистецького середовища в закладі дошкільної освіти має полягати не лише у введенні «цікавих технік», а у створенні таких педагогічних умов, за яких дитина отримує право на вибір, пробу, помилку, нову інтерпретацію і самостійне творче рішення. Лише за таких умов художня діяльність справді стає засобом розвитку креативності, а не відтворенням готового зразка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Тодосієнко Н., Андрійців О. Розвиток творчого самовираження дітей дошкільного віку засобами альтернативних прийомів малювання. *Інновації в дошкільній і початковій освіті.* 2024. № 1. С. 43–51. DOI: 10.31652/3041-2439-2024-1-5.

2. Yeboah R., Godomey B. S. Supporting kindergarten pupils with developmentally appropriate activities through process art: Ghanaian teachers' practices. International *Journal of Education Through Art.* 2024. Vol. 20, No. 2. P. 149–165.

3. Макаренко С.І. Роль інтерактивного колажу в образотворчо-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми науки та освіти*: Зб. матеріалів XXVI підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ, *22 лютого 2024 р.*/ За заг. ред. М.В. Трофименка. Київ: МДУ, 2024. С. 236-239. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6747/1/Akt_pr_2024.pdf (дата

звернення: 20.03.2026 р.).

4. Cankaya O., Martin M., Haugen D. The Relationship Between Children's Indoor Loose Parts Play and Cognitive Development: A Systematic Review. *Journal of Intelligence*. 2025. Vol. 13, No. 5. Article 52.

5. Tellioglu Kayır G., Akyol T. The Effect of Digital Story Tools Training on Teachers' Competence in the Use of Digital Story Tools and Children's Environmental Attitudes and Awareness. *Early Childhood Education Journal*. 2025. DOI: 10.1007/s10643-025-02084-6.

Рего Ганна,
канд. пед. наук, доц.,
завідувачка кафедри дошкільної, початкової та інклюзивної освіти,
КЗ «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти»
Закарпатської обласної ради, м. Ужгород

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРО СІМ'Ю В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти особливої актуальності набуває проблема формування у дітей старшого дошкільного віку уявлень про сім'ю в контексті соціалізації особистості. Саме в дошкільному віці закладаються первинні уявлення дитини про соціальні ролі, міжособистісні взаємини, цінності та норми поведінки, що визначають її подальший розвиток і становлення як члена суспільства.

Сім'я виступає першим і базовим соціальним середовищем, у якому дитина набуває досвіду взаємодії, засвоює моделі поведінки, формує уявлення про обов'язки, відповідальність, турботу та взаємопідтримку. Водночас трансформації сучасного соціального простору, різноманітність сімейних моделей і зміни традиційних уявлень про сім'ю зумовлюють необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи щодо формування в дітей цілісних і соціально значущих уявлень про сім'ю.

У контексті дошкільної освіти зазначена проблема розглядається крізь призму компетентнісного підходу, який передбачає формування в дитини не лише знань про сім'ю, а й здатності розуміти соціальні ролі, будувати взаємини, виявляти емпатію та повагу до членів родини. Саме тому пошук ефективних педагогічних засобів і методів формування уявлень про сімейний устрій у дітей старшого дошкільного віку набуває особливої науково-практичної значущості.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі сім'ї як провідного середовища соціалізації дитини в умовах трансформації сучасних соціокультурних реалій. Наукова новизна полягає в уточненні структурних компонентів уявлень дітей старшого дошкільного віку про сімейний устрій та обґрунтуванні взаємозв'язку між когнітивним, емоційно-мотиваційним і поведінковим компонентами як цілісної системи, що визначає характер

сформованості почуття приналежності дитини до сім'ї.

У результаті аналізу наукових досліджень, присвячених проблемам сім'ї, сімейного виховання та взаємин між дітьми і батьками, встановлено, що діти старшого дошкільного віку сприймають належність до сімейного устрою як усвідомлення своєї приналежності до конкретної сім'ї. Це виявляється у сформованості уявлень про членів родини, емоційно-ціннісному ставленні до них, а також у здатності будувати взаємини та регулювати власну поведінку відповідно до засвоєних норм, мотивів і моделей сімейної взаємодії.

Доцільним є виокремлення структурних компонентів уявлень дитини про сім'ю.

Першим із них є ***когнітивний компонент***, який охоплює систему уявлень і знань дитини про сім'ю, її структуру, функції та ролі членів родини. Зміст цього компонента пов'язаний із формуванням своєрідних когнітивних схем, що відображають уявлення дитини про взаємини між членами сім'ї, їхні ролі, обов'язки, а також загальні уявлення про соціальні норми та цінності.

Діти старшого дошкільного віку вже здатні називати та характеризувати основні ознаки сім'ї, описувати її склад, визначати ролі окремих членів родини. Поступово у них формується узагальнений образ сім'ї, який виходить за межі власного досвіду: дитина може описати уявлення про «ідеальну» сім'ю та «ідеального» дорослого, здійснювати елементарне порівняння між реальною та уявною моделлю сімейних взаємин, оцінювати поведінку дорослих членів родини.

Характер сформованого образу сім'ї значною мірою зумовлюється емоційною атмосферою сімейного середовища та особливостями взаємин між її членами. У сім'ях із позитивним психологічним кліматом у дітей формуються переважно позитивні уявлення про сім'ю та її членів, тоді як у ситуаціях неблагополуччя ці уявлення можуть набувати негативного змісту.

У цьому контексті особливої значущості набуває створення в сім'ї атмосфери взаємопідтримки, довіри та емоційної близькості, оскільки образ сім'ї, сформований у дошкільному віці, виступає підґрунтям для становлення морально-ціннісних орієнтацій особистості та значною мірою визначає уявлення дитини про власну сім'ю в майбутньому.

Другим структурним компонентом є ***емоційно-мотиваційний***, який охоплює емоції, почуття, ставлення та внутрішні спонукання дитини щодо членів своєї сім'ї. Він відображає характер емоційного зв'язку дитини з родиною, рівень її емоційної включеності у сімейні взаємини та сформованість потреби у взаємодії з близькими.

За умов сприятливого сімейного середовища у дитини формується позитивне емоційно-ціннісне ставлення до родини: вона відчуває себе значущою, бажаною та захищеною, виявляє довіру до членів сім'ї, ініціативу у взаємодії, інтерес до спільної діяльності. Водночас дитина поступово опановує здатність виражати власні почуття, адекватно сприймати емоційні прояви інших та будувати взаємини на засадах взаємоповаги.

У ранньому та молодшому дошкільному віці емоційні прояви дитини значною мірою зумовлені її віковими особливостями та обмеженим соціальним досвідом, що виявляється в ситуативності переживань і залежності від дорослого. У зв'язку з цим саме дорослі відіграють провідну роль у формуванні у дитини почуття приналежності до сім'ї, забезпечуючи емоційну підтримку, стабільність взаємин і позитивний досвід спілкування.

У старшому дошкільному віці за сприятливих умов розвитку в дитини формується емпатія як здатність розуміти емоційний стан іншої людини, співчувати та співпереживати. Це свідчить про якісні зміни в емоційно-мотиваційній сфері та є важливою передумовою розвитку гуманістичних взаємин у сім'ї.

Третім структурним компонентом є ***поведінковий***, який відображає реальні дії, вчинки та форми взаємодії дитини з членами своєї сім'ї. На цьому рівні уявлення про сімейний устрій набувають практичного вияву у поведінці дитини: вона прагне підтримувати близьких, надавати допомогу, виявляє турботу, співчуття, бере участь у спільній діяльності та сімейних справах. Характер таких проявів значною мірою зумовлюється нормами, правилами та традиціями, прийнятими в конкретній родині [3, с.38].

Особливості сімейної взаємодії визначають і характер поведінкових реакцій дитини. Так, у сім'ях із відкритим емоційним спілкуванням, де прийнято вільно висловлювати думки й почуття, формується сприятливий психологічний клімат, який забезпечує розвиток соціальних умінь дитини та сприяє встановленню нею конструктивних взаємин як із ровесниками, так і з дорослими. У процесі діяльності дитина засвоює соціальні цінності, норми, правила поведінки, звичаї та традиції, що визначають її подальшу соціальну поведінку.

Провідну роль у становленні поведінкового компонента відіграє механізм наслідування. Дорослий виступає для дитини зразком і авторитетом, саме через взаємодію з ним дитина опановує способи поведінки, моделі взаємин і форми діяльності, які згодом відтворює у власному досвіді [2, с.249].

Важливою умовою повноцінного формування уявлень про сімейний устрій є гармонійне поєднання всіх трьох компонентів – когнітивного, емоційно-мотиваційного та поведінкового. Взаємозв'язок цих складників визначає характер приналежності дитини до сім'ї та рівень її включеності у сімейні взаємини.

З урахуванням ступеня сформованості зазначених компонентів можна виокремити кілька типових груп дітей старшого дошкільного віку.

До першої групи належать діти з достатньо сформованими уявленнями про сім'ю. Вони володіють повною інформацією про членів родини, можуть охарактеризувати їхні ролі, обов'язки, сферу діяльності, виявляють інтерес до життя сім'ї, активно включаються у спільну діяльність, прагнуть допомагати дорослим, виявляють турботу та емпатію. Такі діти мають позитивні взаємини з братами і сестрами, здатні до узгодження дій і досягнення домовленостей. Вони усвідомлюють свою значущість у сім'ї, відчувають приналежність до неї та здатні

здійснювати елементарну оцінку поведінки як власної, так і інших членів родини [3, с.38].

До другої групи належать діти, у яких уявлення про сім'ю сформовані частково. Вони володіють обмеженою інформацією про діяльність членів родини, мають вибіркові емоційні зв'язки, але загалом підтримують позитивні взаємини з близькими. Такі діти періодично виявляють ініціативу у взаємодії, здатні до співпраці та, як правило, можуть самостійно регулювати взаємини з однолітками та членами родини.

До третьої групи належать діти з фрагментарними уявленнями про сім'ю. Вони мають обмежені або неточні знання про членів родини, їхню діяльність і захоплення, демонструють вибіркове або суперечливе ставлення до близьких. У поведінці таких дітей можуть проявлятися труднощі у встановленні взаємин, конфліктність, відчуття емоційної відстороненості, що часто пов'язано з недостатнім рівнем емоційної близькості в сім'ї [3, с.39].

Слід підкреслити, що формування почуття приналежності до сімейного устрою не відбувається стихійно, а потребує цілеспрямованої педагогічної та сімейної взаємодії. За відсутності належної уваги до цього процесу можливе формування поверхових або суперечливих уявлень про сім'ю, що впливає на подальший соціальний розвиток дитини [4, с.160].

У цьому контексті особливого значення набуває роль педагога закладу дошкільної освіти, який має спрямовувати освітній процес на формування у дітей цілісних уявлень про сім'ю, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до родини та закріплення відповідних моделей поведінки. Це передбачає створення умов для інтеріоризації сімейних цінностей, розвитку позитивного досвіду взаємодії та формування у дітей усвідомленого ставлення до сімейних відносин [2, с.250].

Наукові дослідження засвідчують, що ідеал особистості та мета виховання зумовлюються особливостями суспільства, у межах якого здійснюється виховний процес. Відповідно уявлення батьків про «ідеальну дитину» формуються під впливом сімейних цінностей, життєвих стратегій розвитку родини та соціокультурних умов. Зазначена залежність ідеалу виховання від суспільного контексту була обґрунтована ще у філософсько-педагогічній спадщині античності та подальшого розвитку педагогічної думки. Зокрема, Платон розглядав виховання як засіб формування гармонійної особистості відповідно до ідеалів держави, а у працях Йоганна Фрідріха Гербарта, Йоганна Генріха Песталоцці, Костянтина Ушинського, Фрідріха Фребеля виховання осмислюється як процес розвитку особистості від природних задатків до духовної зрілості через створення відповідного виховного середовища.

У сучасних умовах спостерігається певна трансформація цілей сімейного виховання, що набувають більш прагматичного характеру. Актуалізується орієнтація на виховання компетентної, інтелектуально розвиненої особистості, здатної до самореалізації та забезпечення належного рівня життя в майбутньому. У цьому контексті виховання розглядається як процес цілеспрямованої допомоги

дитині в засвоєнні знань, соціальних норм і правил, а також як формування самосвідомості, здатності до саморозвитку та реалізації життєвих перспектив.

Для дитини дошкільного віку особливого значення набуває формування «образу сім'ї», який виступає важливим чинником становлення її самосприйняття. Саме через уявлення про батьків і сімейні взаємини у дитини формується образ «Я», що безпосередньо впливає на розвиток самооцінки. Сформований у дошкільному віці образ сім'ї визначає характер дитячо-батьківських взаємин, впливає на формування майбутньої батьківської позиції та поведінки особистості, а також зумовлює ставлення дитини до інших людей і навколишнього світу загалом [5, с. 15], [1, с.105-106].

Науковцями встановлено, що до завершення старшого дошкільного віку у дітей формується подвійний образ сім'ї: образ «ідеальної» сім'ї, який виникає під впливом художньої літератури, засобів масової інформації та культурного середовища, та образ власної сім'ї, що ґрунтується на особистому досвіді та емоційних переживаннях. Уявлення про сім'ю у цьому віці поєднує нормативні уявлення з індивідуальним досвідом дитини. Водночас дошкільник ще не використовує образ «ідеальної» сім'ї як безпосередній критерій оцінювання власних сімейних взаємин. Однак саме умови життя в родині, характер взаємодії між її членами та емоційний клімат формують основу майбутніх уявлень дитини про модель власної сім'ї [4, с.155].

Отже, формування уявлень дітей старшого дошкільного віку про сімейний устрій є складним і багатовимірним процесом, що охоплює когнітивний, емоційно-мотиваційний і поведінковий компоненти. Їх узгоджений розвиток забезпечує становлення цілісного образу сім'ї, формування позитивного емоційного досвіду та соціально прийнятних моделей поведінки. Це актуалізує необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки процесу формування уявлень про сім'ю в умовах закладу дошкільної освіти з урахуванням індивідуального досвіду дитини та особливостей сімейного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовчик-Блакитна О.О. Сім'я як середовище розвитку дитини. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Т.VII. Екологічна психологія, Вип. 36. С. 103-112.

2. Косарєва О.І., Марчук Г.В., Врочинська Л.І. Соціалізація дошкільників та розвиток особистості в умовах тривалого стресу: роль закладу дошкільної освіти. *Дошкільна педагогіка*. Випуск 91. Том 2. 2026. С.247-251.

3. Кудрявцева О. А., Прокопова Г. С. Проблема формування родинних цінностей у дітей середнього дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Випуск 99'2024. С.37-41.

4. Сенько Т. В. Психологічна характеристика взаємодії між поколіннями в сім'ї. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* 2023. Випуск 13. С. 148-168.

5. Тарабасова Л. Г., Олефір Н. В. Виховання в дошкільників сімейних цінностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021 р., № 75, Т. 3. С.13-16.

Рожко Світлана,
здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Макаренко Світлана,
канд. пед. наук, доц., в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ОСВІТИ

В умовах дистанційної форми дошкільної освіти [1] мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку потребує не спрощення змісту, а пошуку таких ігрових технологій, які зберігають провідну роль гри, ураховують вікову потребу в наочності, русі, емоційному контакті та усному спілкуванні, й водночас відповідають завданням мовленнєво-комунікативного освітнього напряму Державного стандарту дошкільної освіти [2]. Для дітей 5–6(7) років пріоритетним є збагачення словника, формування граматично правильного мовлення, розвиток звукової культури, діалогічного й монологічного мовлення, уміння переказувати, описувати, аргументувати та творчо висловлювати думку. Саме тому в дистанційному форматі доцільно використовувати не окремі розрізнені вправи, а систему ігрових технологій, які можуть бути реалізовані під час онлайн-занять, у коротких асинхронних завданнях та в партнерській взаємодії з батьками, коли дорослий забезпечує організаційні умови, а дитина залишається активним мовцем і учасником гри.

Словесно-дидактичні ігри з візуальною опорою є базовою технологією розвитку лексики і фразового мовлення дітей старшого дошкільного віку, оскільки легко поєднують слово, зображення й мовленнєву дію та не перевантажують дитину у дистанційному форматі. Їх зміст становить робота з предметними картинками, серіями малюнків, зображеннями ознак і логічних зв'язків; до цього типу належать вправи на визначення зайвого, добір ознаки, узагальнення, співвіднесення предмета з дією, місцем або групою, побудову речення за малюнком і пояснення власного вибору [3].

Під час онлайн-заняття такі ігри реалізуються через демонстрацію на екрані карток, слайдів, сюжетних ілюстрацій або інтерактивних вправ, де дитина називає предмети, порівнює їх, групує та формулює відповідь повним реченням. Для батьків доцільно передбачити коротку інструкцію щодо підготовки візуального матеріалу, підтримки повної відповіді та повторення нових слів після заняття. Словесно-дидактичні ігри розвивають активну лексику, вживання узагальнювальних слів, прикметників і дієслів, граматично правильне фразове

мовлення, логічність висловлювання, уміння пояснювати й аргументувати відповідь; їх перевагами є наочність, доступність і варіативність.

Фонетико-ритмічні ігри становлять важливу технологію розвитку звукової культури мовлення старших дошкільників, оскільки поєднують слухове сприймання, ритм, мовленнєве наслідування й артикуляційну активність. До них належать скоромовки, чистомовки, римування, віршовані загадки, вправи на впізнавання звука, добір співзвучних слів, визначення наголосу та повторення ритмічно організованих мовленнєвих конструкцій. У дистанційній освіті такі вправи доцільно використовувати як мовленнєву розминку, окремий ігровий блок або завершальний етап заняття, коли дитина слухає зразок, повторює, добирає римовані слова, упізнає потрібний звук і відтворює інтонаційний малюнок висловлювання. Для батьків важливо передбачити інструкцію щодо організації спокійного мовленнєвого середовища, повторення вправ у помірному темпі та закріплення правильної звуковимови без надмірного навантаження [4]. Технологія розвиває фонематичний слух, чіткість звуковимови, дикцію, артикуляційну вправність, мовленнєву увагу, інтонаційну виразність і ритмічну організацію мовлення; її сильна сторона полягає в короткому форматі та емоційній привабливості.

Мнемотехнічні ігри та мнемотаблиці є продуктивною технологією розвитку зв'язного мовлення в умовах дистанційної форми освіти, оскільки забезпечують дитині зорову опору для побудови речення, розповіді або переказу. Їх зміст охоплює мнемодоріжки, мнемотаблиці, картки-символи, схеми послідовності подій, умовні позначення персонажів, явищ і дій, за якими дитина відтворює текст або самостійно конструює висловлювання [5]. Під час дистанційного заняття ця технологія реалізується через демонстрацію на екрані таблиці чи серії символів, за якими дитина описує подію, вибудовує послідовність дій або складає коротку розповідь; за потреби батьки отримують матеріал для повторного перегляду й закріплення після заняття. Вона розвиває зв'язне монологічне мовлення, послідовність викладу, словесно-логічну пам'ять, образне мислення, уміння будувати опис і коротку розповідь, граматично оформлювати висловлювання та відтворювати текст за символічною опорою, а також мовленнєву творчість. Перевага технології полягає у структурованості, наочності й високій результативності для дітей, яким складно самостійно розгортати мовлення.

Сюжетно-мовленнєві та театралізовані ігри є технологією розвитку діалогічного й емоційно виразного мовлення старших дошкільників, оскільки створюють природну ситуацію мовленнєвої взаємодії в межах ролі, образу чи сюжету. До них належать драматизації казок, озвучення персонажів, діалоги за ролями, мовленнєві ігри з іграшками, продовження історій, відтворення подій за ілюстрацією та інсценізація коротких епізодів. У дистанційному форматі така технологія може реалізовуватися через використання іграшки, ляльки, сюжетної картинки, казкового героя або короткого відеофрагмента, що спонукає дитину висловлюватися в ролі, відповідати, продовжувати діалог або емоційно

передавати зміст. Для батьків доцільно передбачити інструкцію щодо підготовки простої іграшки чи предмета-замінника та підтримки рольової взаємодії без підказування готових реплік. Технологія розвиває діалогічне мовлення, словникову активність, інтонаційну виразність, уміння говорити в ролі, емоційно забарвлювати висловлювання, підтримувати сюжет і взаємодію з дорослим; її сильними сторонами є природність мовленнєвої ситуації та висока зацікавленість дітей [6].

Пальчиково-мовленнєві, рухливо-мовленнєві та дихальні ігри є доцільною технологією розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку в дистанційному форматі, оскільки вони поєднують мовленнєву дію з рухом, ритмом і диханням та допомагають уникнути перевтоми під час екранної взаємодії. До цієї групи належать пальчикові віршики, мовленнєві руханки, вправи на координацію слова і жесту, ігри на мовленнєве дихання, повторення ритмічних фраз із моторним супроводом. Під час онлайн-заняття вони використовуються як короткі динамічні паузи, мовленнєві хвилинки або етапи активізації уваги, під час яких дитина одночасно слухає, промовляє й виконує відповідні рухи. Для батьків доцільно передбачити інструкцію щодо правильної пози дитини, помірного темпу виконання, контролю дихання та повторення окремих вправ удома. Технологія розвиває мовленнєве дихання, слухо-рухову координацію, темп і плавність мовлення, артикуляційну готовність, увагу, загальну мовленнєву активність і здатність утримувати інструкцію; її перевагами є доступність, динамічність та висока залученість дітей.

Сторітелінгові ігри доцільно розглядати як сучасну технологію розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в умовах дистанційної форми здобуття освіти, оскільки вони зберігають ігрову форму та не потребують самостійного читання. Їх зміст охоплює складання історії за картинкою, серією ілюстрацій, картками Проппа, кубиками історій, образом героя або подією, що дає змогу дитині послідовно будувати сюжет і словесно оформлювати власний задум [5]. Під час дистанційного заняття ця технологія реалізується через демонстрацію на екрані опорних зображень, за якими дитина визначає героя, місце дії, послідовність подій і словесно моделює розповідь; батьки допомагають організаційно, але не підміняють дитячу відповідь. Технологія розвиває зв'язне мовлення, послідовність викладу, словникове багатство, уяву, творче комбінування мовленнєвого матеріалу, вміння будувати коротку сюжетну розповідь, висловлювати припущення та причинно-наслідкові зв'язки. Її сильна сторона полягає в поєднанні мовленнєвого розвитку, творчості й високої мотивації дитини до усного висловлювання [5].

Логоритмічні ігри є самостійною технологією мовленнєвого розвитку, що поєднує слово, рух, музику, ритм і дихання та особливо ефективна для старших дошкільників у дистанційному форматі, коли потрібно підтримати увагу й динаміку заняття. До них належать ритмічне промовляння складів і слів у супроводі плескання чи крокування, вправи на відтворення мовленнєвих ритмів,

рухи під чистомовки, музично-мовленнєві хвилинки, ігри на співвіднесення темпу руху й темпу мовлення. Під час онлайн-заняття логоритмічні вправи можуть вводитися як окремий блок із музичним супроводом або як частина роботи над звуком, інтонацією чи віршованим матеріалом; для батьків доцільно передбачити організацію безпечного простору, контроль за темпом, повторення коротких ритмічних фрагментів після заняття. Технологія розвиває мовленнєве дихання, темпо-ритмічну організацію мовлення, координацію, артикуляційну готовність, слухову увагу, виразність і плавність висловлювання. Її перевага полягає в тому, що вона підтримує мовлення через рухово-музичну активність, близьку до вікових потреб дитини [3].

Комунікативно-діалогові ігри є технологією розвитку ситуативного, діалогічного й соціально доцільного мовлення старших дошкільників, оскільки вчать дитину не лише відповідати, а й ініціювати мовленнєву взаємодію. До цієї групи належать ігри на завершення репліки, добір доречної відповіді, постановку запитання до героя, мовленнєвий вибір у побутовій ситуації, телефонні діалоги, вітання, прохання, подяку, вибачення та коротке обговорення події чи зображення. У дистанційному форматі вони реалізуються через усну взаємодію з педагогом, діалог за картинкою, персонажем або комунікативною ситуацією, а також через парну чи підгрупову роботу в онлайн-зустрічі; для батьків важливо забезпечити технічну підтримку й не випереджати відповідь дитини. Комунікативно-діалогові ігри розвивають діалогічне мовлення, комунікативну ініціативу, уміння ставити й розуміти запитання, добирати доречну репліку, будувати повне речення, дотримуватися мовленнєвого етикету та підтримувати розмову. Сильна сторона таких ігор полягає в безпосередньому зв’язку з повсякденним спілкуванням і готовністю дитини до взаємодії в різних життєвих ситуаціях [3].

Квестово-пошукові ігри доцільно використовувати як інтегровану технологію мовленнєвого розвитку старших дошкільників у дистанційній освіті, коли мовленнєві завдання об’єднуються спільним сюжетом, метою та послідовністю дій. Їх зміст охоплює ланцюжок коротких усних завдань за візуальними чи аудіопідказками: знайти предмет за описом, упізнати героя за ознаками, виконати мовленнєве доручення, скласти фразу для переходу до наступного етапу, розташувати події в правильній послідовності або дібрати слова до певної теми. У дистанційному форматі така технологія реалізується через презентацію, серію картинок, набір карток або домашній мініквест, де дитина рухається від завдання до завдання переважно на основі слухання, зображення та усної відповіді, без опори на самостійне читання. Для батьків доцільно передбачити інструкцію щодо підготовки матеріалів і підтримки маршруту гри без підміни мовленнєвої діяльності дитини [4]. Технологія розвиває розуміння інструкції, словникову активність, швидкість актуалізації слова, логічність висловлювання, послідовність дій, уміння слухати, відповідати й працювати в сюжетно

організованому мовленнєвому полі; її перевага полягає у високій мотивації та цілісності ігрового процесу.

Отже, ігрові технології розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку в умовах дистанційної освіти мають добиратися відповідно до вікових можливостей дитини, мовленнєво-комунікативного освітнього напряму Державного стандарту дошкільної освіти та реальних умов партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти з родиною. Системне поєднання словесно-дидактичних, фонетико-ритмічних, мнемотехнічних, сюжетно-театралізованих, пальчиково-мовленнєвих, сторітелінгових, логоритмічних, комунікативно-діалогових і квестово-пошукових ігор забезпечує комплексний розвиток словника, звукової культури мовлення, граматичної правильності, діалогічного й монологічного мовлення, комунікативної ініціативи та творчого висловлювання.

Перспективи подальшої роботи вбачаються у створенні авторських цифрових комплектів мовленнєвих ігор для старших дошкільників, відеобанку коротких мовленнєвих занять, диференційованих маршрутів для дітей з різним рівнем мовленнєвого розвитку, а також у розробленні моделей співпраці з батьками, які забезпечуватимуть стабільну якість мовленнєвого супроводу дитини в дистанційному форматі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Щодо організації освітнього процесу в 2024/2025 навчальному році у закладах дошкільної освіти : рекомендації Міністерства освіти і науки України. Київ, 2024. 15 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66c/ef0/c11/66cef0c117cec174203646.pdf (дата звернення: 21.03.2026).

2. Державний стандарт дошкільної освіти. Затв. постановою КМУ від 26.11.2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-п#Text (дата звернення: 21.03.2026).

3. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Видання друге, доповнене. Навчальний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.

4. Борцюх К. Налагоджуємо комунікацію з батьками в умовах дистанційної освіти. НУМО : платформа розвитку дошкільнят. 2025. 6 с. URL: https://numo.mon.gov.ua/storage/app/media/Docs/Pages/nalagodzhuyemo-komunikaciyu-z-batkami-v-umovah-distancijnoyi-osviti.pdf (дата звернення: 21.03.2026).

5. Макаренко С.І., Сарахман Ю.Є. Розвиток мовленнєвої творчості дітей старшого дошкільного віку засобами «Карт Проппа». *Магістерські студії психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету*: збірник наукових праць здобувачів ОС Магістр ОП «Дошкільна освіта. Інклюзія», «Початкова освіта», «Фізична культура», «Практична психологія», «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Книгницької. Випуск 3. Київ: МДУ, 2025. С. 74-81.

6. Xiao M., Amzah F., Khalid N. A. M., Rong W., Zhou X. Supporting Oral Language Development in Preschool Children Through Instructional Scaffolding During Drawing Activity: A Qualitative Case Study. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15, № 7. Art. 908. DOI: 10.3390/bs15070908.

Саранчук Олена,
вихователька закладу дошкільної освіти № 20
Покровської міської ради Донецької області

ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ STREAM-ПІДХОДУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

Сучасна система дошкільної освіти України орієнтована на формування у дітей активної пізнавальної позиції, дослідницьких умінь і здатності самостійно осмислювати навколишній світ. Базовий компонент дошкільної освіти (2021) закріплює дослідницькі та сенсорно-пізнавальні компетентності як обов'язкові результати освітнього процесу, зокрема через освітню лінію «Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі» [1].

Одним із найбільш науково обґрунтованих підходів до реалізації цих завдань є поєднання наочних прикладів і дослідницько-експериментальної діяльності. Принцип наочності – один із фундаментальних у дошкільній дидактиці, обґрунтований ще Я. Коменським та К. Ушинським. Сучасна нейронаука підтверджує його актуальність: у дошкільному віці дитина сприймає інформацію через сенсорне пізнання, а засвоєння відбувається від конкретного до абстрактного через маніпулятивну діяльність [2].

Дослідницька діяльність дошкільника органічно вписується у логіку STREAM-підходу – інтегрованої освітньої моделі, яка поєднує природничі науки, технології, конструювання, мистецтво та математику в єдиному освітньому просторі. В Україні цей підхід активно розвиває науковиця К. Крутій, яка обґрунтовує необхідність формування у дітей дослідницьких умінь, розвитку критичного мислення і пізнавальної активності через інтегровану діяльність [3].

Теоретичним фундаментом педагогічного супроводу дослідницької діяльності є концепція зони найближчого розвитку: вихователь не замінює дослідження дитини, а скеровує її пошукову діяльність, поступово ускладнюючи завдання відповідно до можливостей дитини. Як зазначають дослідники Ю. Волинець та Н. Стаднік, «завдання педагога – керувати, а не підміняти» самостійну пізнавальну активність вихованця [4].

Сучасні міжнародні дослідження підтверджують ефективність цього підходу. Метааналіз ігрового та дослідницького навчання у дошкільному віці (Frontiers in Psychology, 2024) встановив значущий ефект для когнітивного розвитку дітей [5]. Дослідження втіленого навчання (Frontiers in Psychology, 2025) демонструють, що фізична взаємодія з об'єктами активує моторно-когнітивні зв'язки і суттєво покращує засвоєння матеріалу [6]. О. Ємчик підсумовує: «експериментування є потужним засобом розумового виховання дошкільників, адже в його ході діти вчаться логічно мислити, аналізувати, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, висувати гіпотези» [7].

У практичній роботі з вихованцями ЗДО №42 «Золотий півник» та ЗДО №20 «Золота рибка» м.Покровська описаний підхід ми реалізуємо через систему дослідницьких активностей, що поєднують сенсорне пізнання, конструювання, спостереження і колективне обговорення. Нижче наведено чотири приклади, які ілюструють різні сторони STREAM-підходу.

Дослід із барвником і капустою. Діти занурювали листок пекінської капусти у воду, підфарбовану харчовим барвником, і спостерігали, як барвник поступово проникає у тканини рослини. Мета досліду – сформувати наочне уявлення про механізм всмоктування речовин живими організмами і на цій основі критично осмислити вплив штучних барвників на здоров'я. Ключова педагогічна цінність полягає не в передачі готового правила, а у формуванні причинно-наслідкового зв'язку через власне спостереження: дитина не просто чує про те, що «штучний барвник шкідливий», а бачить як чужорідна речовина проникає крізь живу тканину і самостійно формулює висновок. Цей прийом відповідає класифікації дослідницьких методів І. Притиковської: «прості досліди та експерименти – пошукові дії, спрямовані на виявлення прихованих властивостей» [8]. Дослід розвиває причинно-наслідкове мислення, базові уявлення про будову живих організмів і критичне ставлення до вибору їжі.

«Вежа витримає?»: матеріали та стійкість конструкцій. Діти будували вежі з кубиків різних матеріалів – пластику, дерева, металу та желе – а потім імітували землетрус, рухаючи стіл. Жорсткі конструкції руйнувалися і гучно падали, тоді як желейні зберігали форму, хоча й деформувалися. У процесі спостереження діти самостійно дійшли висновку, що гнучкість матеріалу є перевагою в умовах динамічного навантаження. Після кожного спільного досліду кожна дитина отримувала можливість провести власний варіант експерименту: самостійно обрати висоту вежі, чергувати матеріали, перевірити припущення. Такий перехід від колективного спостереження до індивідуального експериментування реалізує принцип суб'єктності дитини в освітньому процесі. Активність була успішно відтворена і в онлайн-форматі, що демонструє адаптивність підходу до дистанційних умов. Вправа розвиває інженерне та просторове мислення, розуміння властивостей матеріалів, здатність висувати і перевіряти гіпотезу.

«Жива» карта зоряного неба. На підлозі викладали схему сузір'їв, кожна дитина з ліхтариком ставала на місце окремої зірки. Група ділилася на дві підгрупи – «зірки» і «спостерігачі». Перші підіймали ліхтарики до стелі й утворювали світловий малюнок; другі впізнавали знайомі сузір'я – Велику Ведмедицю, Малу Ведмедицю, Оріона, Лева, Лебедя, Ліру та Пегаса. Абстрактна астрономічна карта перетворювалася на тілесний, просторовий досвід: дитина не читала про сузір'я – вона сама була однією з його зірок. Це відповідає механізму «втіленого навчання», підтвердженому сучасними нейропсихологічними дослідженнями [6]. Розподіл на ролі додатково формує навички командної взаємодії та перспективного мислення. Вправа розвиває просторову орієнтацію, пам'ять через тілесний досвід і початкові астрономічні уявлення. До спостережень

залучалися також батьки. Вони отримували рекомендації стосовно видимості сузір'їв в Україні залежно від пори року. Після спостережень малята жваво обговорювали побачене.

«Підлога, що говорить»: модель Сонячної системи. За допомогою інтерактивного елементу – «говорящої підлоги» – планети розміщувалися у просторі у правильному порядку відносно Сонця. Спочатку вихованцям надавалась загальна конфігурація, потім діти самі прикріплювали планети на місця. Фізична відстань між об'єктами ставала інтуїтивно зрозумілою: Меркурій – поруч із Сонцем, Нептун – далеко. Масштаб і порядок засвоювалися через рух і розташування у просторі, а не через заучування послідовності. Цей прийом реалізує ключовий принцип раннього розвитку: навчання має відбуватися через активне дослідження середовища, а не через передачу готової інформації [9]. Вправа розвиває просторове мислення, розуміння відносності відстані та початкові уявлення про будову Сонячної системи.

Усі чотири активності об'єднує одна методологічна основа: дитина не отримує готовий висновок, а приходить до нього через дію. Вихователь організовує умови для дослідження – матеріали, простір, запитання – і залишає дітям простір для самостійного формулювання результату. Це і є сутність дослідницько-експериментальної діяльності, яку науковці визначають як провідну форму пізнання у дошкільному дитинстві [4]. За науковим підходом Н. Гавриш, ефективне формування мислення відбувається саме у процесі активного спілкування, творчої діяльності та колективної взаємодії дітей [10].

Описані приклади підтверджують: дослідницько-експериментальна діяльність, організована відповідно до принципів STREAM-підходу і підкріплена наочними засобами, є ефективним інструментом реалізації завдань сучасної дошкільної освіти. Вона формує у дітей причинно-наслідкове мислення, пізнавальну самостійність, просторові уявлення, навички спостереження і колективної взаємодії – компетентності, закріплені Державним стандартом дошкільної освіти України як обов'язкові результати освітнього процесу [1]. Навіть за наявності сучасних матеріалів та обладнання вирішальну роль відіграє педагогічна логіка організації діяльності, що спонукає дитину до активного дослідження. Дитина має бути не пасивним спостерігачем, а активним дослідником, який самостійно приходить до висновку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Державний стандарт дошкільної освіти / МОН України, наказ №33 від 12.01.2021. URL: https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/ (дата звернення: 10.03.2026).

2. A Study on the Design of Embedded Visual Image Teaching Aids to Assist Young Children's Cognitive and Fine Motor Development. *Journal of Intelligence.* 2024. Oct 14;12(10):102. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11508301/ (дата звернення: 10.03.2026).

3. Крутій К. Л. STREAM-освіта в дошкільному закладі. Запоріжжя: ЛІПС, 2020. 128 с.

4. Волинець Ю. О., Стаднік Н. В. Організація дослідницько-експериментальної діяльності дітей дошкільного віку на основі взаємодії фахівців закладів дошкільної освіти з батьками. Київ: КУБГ, 2019. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/27639/1/Y_Volynets_NO_2_2019_PI.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

5. Alotaibi M. Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024. Apr. 2;15. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11018941/ (дата звернення: 10.03.2026).

6. Embodied learning in early childhood education. *Frontiers in Psychology*. 2025. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1658797/full (дата звернення: 10.03.2026).

7. Ємчик О. Дослідницька діяльність дітей дошкільного віку: методичні вказівки до практичних занять. Луцьк: ВНУ імені Лесі Українки, 2025. 31 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/28177/1/yemchyk_DD_2025.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

8. Притиковська І. Г. Дослідницька діяльність як засіб розвитку логічного мислення дошкільників. Кваліфікаційна робота. Чернігів: ЧНПУ, 2023. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/9961/1/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%86.%D0%93.%20%D0%94%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

9. Ібука М. Після трьох вже пізно. Київ: Сварог, 2021. 152 с.

10. Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 256 с.

Поповська Оксана,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Устенко Ольга,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО КОЛІР У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

В освіті як невід'ємній частини життя, відображені процеси, що відбуваються в сучасному суспільному просторі. Значне місце в розвитку сучасного суспільства посідають інтеграційні процеси. Реалізація педагогічних технологій сучасного освітнього процесу закладів освіти, побудована на засадах інтегративно-діяльнісної педагогіки. Ці технології відображають тенденції розвитку сучасного суспільства як найбільш затребувані.

Принцип інтегративного підходу до організації навчання має своє особливе історико-теоретичне обґрунтування і практичну реалізацію. Окремі аспекти інтеграції простежуються ще у виховних системах діячів епохи Відродження

(Ф. Рабле, М. Монтень), пізніше – Я. А. Коменського, Й. Песталоцці, Дж. Локка, Ж.-Ж.Руссо та ін. Вітчизняні наукові підходи до організації навчання й виховання також будувались на принципах інтеграції (К. Ушинський, В. Сухомлинський). Втілення інтегрованого підходу до організації процесу навчання й виховання розглянуто в роботах Н.. Бібік, М. Вашуленка, С. Гончаренка, І. Козловської, В. Тименка, О. Савченко та ін. [1].

Інтегративний підхід ґрунтується на поєднанні різних видів діяльності та сенсорних каналів сприймання – зорового, тактильного, рухового, мовленнєвого. Такий підхід відповідає сучасним науковим уявленням про розвиток дитини.

Інтегративний підхід передбачає:

- поєднання сенсорного розвитку з ігровою діяльністю як провідною у ранньому віці;
- включення кольору в різні види діяльності (предметно-маніпулятивну, художню, рухову, мовленнєву);
- створення предметно-розвивального середовища, насиченого різноманітними за кольором, фактурою та формою матеріалами;
- системність і послідовність у введенні сенсорних еталонів (від основних кольорів до відтінків);
- урахування індивідуальних особливостей сенсорного розвитку кожної дитини [1].

Проблематика сенсорного розвитку дошкільників, зокрема й питання сприйняття дітьми кольору розкрита в наукових та методичних працях закордонних та вітчизняних вчених-психологів (Р. Арнхейм, О. Запорожець та ін.) та педагогів (А. Богуш, А. Бондаренко, Л. Венгер, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, Л. Олійник, Л. Сисоєва та ін.) [2].

Формування уявлень про колір у дітей раннього віку займає особливе місце у структурі їхнього сенсорного розвитку. Колір є однією з найперших ознак предметів, яку дитина починає розрізняти, порівнювати та узагальнювати. Засвоєння назв кольорів, уміння співвідносити предмети за кольором, групувати їх і виділяти серед інших є важливою передумовою розвитку зорового сприймання, уваги, пам'яті та мовлення. Разом із тим, практика роботи закладів дошкільної освіти свідчить, що процес ознайомлення дітей раннього віку з кольорами часто обмежується лише демонстрацією та словесним повторенням назв, без достатнього залучення інших сенсорних систем [3].

Формування пізнавальної активності дошкільників здійснюється в процесі навчання, де розвиваються пізнавальні психічні процеси: відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, увага, уява, мовлення. Формування уявлень про колір у дітей раннього віку є складним психолого-педагогічним процесом, що передбачає не лише засвоєння назв кольорів, а й розвиток здатності розрізняти, співвідносити, групувати та використовувати їх у практичній діяльності. У ранньому віці сприймання має переважно наочно-дійовий характер, тому засвоєння кольору

відбувається ефективніше за умови активної взаємодії дитини з предметним середовищем [4].

Практична реалізація інтегративного підходу може здійснюватися через організацію комплексних занять, у яких поєднуються рухові вправи з кольоровими орієнтирами, тактильні ігри з матеріалами певного кольору, художньо-продуктивна діяльність (малювання, аплікація), музично-ритмічні вправи з використанням кольорових атрибутів. Важливо, щоб кожне ознайомлення з новим кольором супроводжувалося активними діями дитини та словесним закріпленням.

Завдання вихователя полягає не лише в ознайомленні дошкільників із так званими сенсорними еталонами кольору, а й у формуванні вміння користуватися ними у практичній діяльності. Педагог має створити такі умови, за яких дитина поступово перейде від простого впізнавання кольору до його осмисленого використання в малюванні, аплікації чи інших видах творчості [5].

Дитина з порушенням сенсорної інтеграції не може ані пояснити свої проблеми, ані зрозуміти те, що відбувається, тому що мозкові процеси є несвідомими та не піддаються контролю. Ані заохочення, ані покарання не допомагають мозку організувати відчуття. Дорослі досить часто лише ускладнюють проблему дитини, змушують її виконувати непосильні завдання та висувають до неї вимоги, з якими вона не може впоратися. Включення елементів сенсорної інтеграції в систему корекційно-розвиткової роботи має базуватися на реалізації наведених нижче принципів:

1. Принципу розвитку – спрямований на врахування загальних і специфічних закономірностей розвитку дітей із порушеннями мовлення.

2. Принципу індивідуального підходу в контексті вікового розвитку дитини.

3. Принципу довіри та співробітництва – передбачає створення атмосфери доброзичливості, прийняття дорослим ролі партнера у процесі сумісної діяльності.

4. Принципу активності дитини – передбачає, що дитина є співучасником педагогічного процесу, який володіє своїми цілями та мотивами, особистою поведінкою, який може по-різному ставитися до педагогічної діяльності, тому що сприймає її через свій внутрішній світ.

5. Принципу наочності – передбачає використання на заняттях різноманітного обладнання (сухий басейн, канати, балансири, фітбол, гамак, м'ячі, труба, ґудзики, прищіпки, крупа, пісок тощо).

6. Принципу гуманізму та педагогічного оптимізму – ґрунтується на твердженні «не нашкодити»: корекційно-розвиткова робота має сприяти розвитку дитини, а не гальмувати його [5].

Важливо підкреслити, що інтегративний підхід до формування уявлень про колір у дітей раннього віку не зводиться лише до поєднання різних видів діяльності. Йдеться про цілісну організацію освітнього процесу, в якій колір виступає не окремим навчальним елементом, а складовою повсякденного досвіду

дитини. Саме в ранньому віці пізнання відбувається через дію, емоцію, рух і практичну взаємодію з предметами, тому будь-яке навчання має бути максимально наближеним до природної активності дитини.

Окремої уваги потребує питання поступовості у формуванні кольорових уявлень. Спочатку дитина вчиться розрізняти контрастні кольори (червоний – синій, жовтий – зелений), пізніше – співвідносити однакові кольори між собою, ще згодом – називати їх. Лише після цього можливий перехід до ознайомлення з відтінками. Така послідовність відповідає віковим можливостям дітей раннього віку і запобігає перевантаженню.

Інтегративний підхід також передбачає активну роль дорослого. Вихователь не лише демонструє колір, а організовує середовище, ставить запитання, спонукає до дії, підтримує ініціативу дитини. Важливо, щоб дорослий виступав партнером у діяльності, а не лише джерелом інформації. Саме в спільній діяльності формується здатність дитини усвідомлювати та закріплювати сенсорний досвід.

Важливо підкреслити, що інтегративний підхід до формування уявлень про колір у дітей раннього віку не зводиться лише до поєднання різних видів діяльності. Йдеться про цілісну організацію освітнього процесу, в якій колір виступає не окремим навчальним елементом, а складовою повсякденного досвіду дитини. Саме в ранньому віці пізнання відбувається через дію, емоцію, рух і практичну взаємодію з предметами, тому будь-яке навчання має бути максимально наближеним до природної активності дитини [3].

Інтегративний підхід дозволяє зробити процес засвоєння кольорів природним і невимушеним. Дитина не просто запам'ятовує назву кольору, а переживає його через різні відчуття: бачить яскраву іграшку, торкається її, рухається до неї, використовує її в грі, чує словесний супровід дорослого. Таким чином формується багатоканальний сенсорний досвід, що значно підвищує міцність і усвідомленість засвоєння. Не менш значущим є включення кольору у повсякденне життя групи: під час прогулянок, режимних моментів, прийому їжі, одягання. Коли дитина постійно стикається з кольорами в різних ситуаціях, відбувається природне закріплення знань. Наприклад, прохання «принеси синю чашку» або «знайди жовтий м'яч» перетворює навчання на практичну дію.

Отже, інтегративний підхід до формування уявлень про колір у дітей раннього віку забезпечує цілісність сенсорного досвіду, сприяє більш глибокому та усвідомленому засвоєнню кольорів і створює підґрунтя для подальшого інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка: Т. О. Пушкарьова, О. М. Топузов/ монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 304 с.

2. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія / С. А. Васильєва, Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна. за наук. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький : ІМЕКС - ЛТД, 2021. 226 с.

3. Айрес Е. Джин Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку, пер. з англ. Т. Колеснік. Київ: Вид. Р. Бурлаки, 2024. 266 с.
4. Skelton AE, Maule J, Franklin A. Infant color perception: Insight into perceptual development. *Child Dev Perspect.* 2022 Jun;16(2):90-95. doi: 10.1111/cdep.12447. Epub 2022 Mar 21. PMID: 35915666; PMCID: PMC9314692.
5. Кравченко М. Специфіка формування сенсорних еталонів у дітей раннього віку засобами дидактичних ігор. URL: https://ird.npu.edu.ua (дата звернення: 10.03.2026).

Федорович Анна,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри
загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка, м. Дрогобич

РОЛЬ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ В ОСОБИСТІСНОМУ СТАНОВЛЕННІ ДОШКІЛЬНИКА

Людський потенціал визначає успішність розвитку будь якої держави. Від досвіду, можливостей, талантів громадян залежить рівень життя суспільства. Кожен повинен мати змогу реалізувати мрії, а для цього потрібна впевненість та свобода, що формуються від народження. Створення умов для самореалізації кожного є важливим завданням сучасної освіти, зокрема дошкільної.

Змалку необхідно належну увагу приділяти соціалізації, гендерному вихованню дітей та забезпеченню адекватних освітніх умов для їхнього самовираження. Це актуалізує проблему пошуку шляхів становлення гендерної ідентичності особистості та втілення гендерного підходу в закладах дошкільної освіти.

На думку вчених (О. Бутенко [1], Т. Говорун, О.Кікінеджі, В. Кравець [2], І. Лебідь, Р. Мойсюк, І. Товкач, С. Яшник та ін.), раннє та дошкільне дитинство є важливими етапами статево-рольової ідентифікації малюка, від яких залежить успішність формування самосвідомості та самооцінки. Зокрема, у період до трьох років проходить первинна гендерна ідентифікація – дитина розуміє, що належність до статі є незворотною і постійною. Згодом відбувається вторинна ідентифікація, коли дошкільник потрохи усвідомлює соціальне призначення чоловіків, жінок (хлопчиків, дівчаток) та починає повторювати відповідні дії. Наслідування гендерних стереотипів підвищує самооцінку, додає впевненості у правильності вибору статеворольової поведінки [2].

Традиційно гендерні ролі транслюються через:

- одяг і поведінку (змалку батьки одягають дітей різної статі у відмінний одяг, купують певні іграшки, пропонують окремі обов'язки в родині тощо);

- формування різних психологічних якостей (сім'я та освітні заклади заохочують розвиток одних якостей і применшують інші залежно від того, хлопчик це чи дівчинка);
- розвиток здібностей у певному визначеному напрямі;
- настанови займатися різними видами діяльності, мати різні професії [2; 4].

Зауважимо, що гендерні ролі не є статичними і змінюються з часом, у зв'язку з розвитком культури людства. Тому в сучасному світі актуалізується проблема щодо впливу гендерних стереотипів (фемінності (маскулінності), розподілу професійних та сімейних ролей) на особистість та обмеження її можливостей. Зокрема, статево-рольові штампи часто звужують уявлення про те, що можна чи потрібно робити чоловікам, жінкам. Намагаючись відповідати ідеальним образам згідно статі, діти можуть відчувати тиск, мати ілюзії, що ускладнюватиме їхню соціалізацію в майбутньому, створюючи бар'єри у спілкуванні та самореалізації [3].

Узагальнені уявлення про те, якими є хлопчики, дівчатка, які риси характеру, поведінка, заняття їм притаманні, передаються через сім'ю, оточення, засоби масової інформації. Їхній вплив на становлення особистості дошкільника може бути як негативним, так і позитивним.

До прикладу, «штампи» про чоловічі (мужність, неемоційність, безстрашність) та жіночі (ніжність, чутливість, слухняність) якості обмежують самовираження і хлопчиків, і дівчаток. Вони спричиняють формування нереалістичних очікувань, придушування емоцій, звуження можливостей у виборі ігор тощо. Діти дошкільного віку особливо вразливі, «вірять», що мають відповідати «ідеалу», певним стандартам, що може призводити до виникнення почуття провини, сорому або невідповідності, формування спотвореної картини світу, упередженого ставлення до представників іншої статі, дискримінації та сексизму в майбутньому.

Попри негативний вплив, стереотипи мають й позитивне значення для первинної соціалізації дитини. На ранніх етапах засвоєння гендерних ролей вони допомагають малюку орієнтуватися в соціумі та розуміти очікування. Так, ідентифікуючи себе з статевою групою, дошкільник наслідує типову поведінку, що сприяє формуванню первинного почуття приналежності.

Важливо, щоб уже з дошкільного періоду малюки розуміли взаємозамінність ролей, були гнучкими, адаптивними, мали справедливі уявлення про рівноправний розподіл обов'язків. Слід залучати їх до самообслуговування та господарської праці незалежно від статі (сервірування столу, прибирання іграшок, догляд за куточком природи). Це дасть змогу їм критично ставитись до стереотипів в майбутньому, та усвідомити, що вони можуть обирати будь-яку професію (вид діяльності), хобі або стиль життя, втілювати свої таланти без обмежень, пов'язаних зі статтю. Коли дитині дозволяють досліджувати різні види діяльності (мистецтво, техніку, спорт) без прив'язки до статі, її ідентичність ґрунтується на справжніх внутрішніх якостях, а не на зовнішньому примусі.

Дошкільнята мають високу сензитивність до етичних установок. Якщо дорослі демонструють паритетність (рівність у правах та повазі), діти сприймають це за норму. Якщо вони бачать, що батьки чи вихователі однаково уважно слухають і хлопчика, і дівчинку, то формується базове почуття власної цінності та безпеки (засвоюється модель «Я – важливий, Ти – важливий»), що є основою для емпатії та здорової самооцінки. Спостерігаючи за гуманними етичними стосунками, дошкільники наслідуватимуть та засвоюватимуть таку ж модель поведінки, будуть з повагою та довірою ставитися один до одного, навчаться розуміти почуття інших, співпереживати. Замість протиставлення осіб протилежної статі, необхідно розвивати навички співпраці та взаємодопомоги. Коли діти відчувають, що в них вірять і що вони мають рівні можливості, то більш впевнено проявляють свої здібності та таланти. У спілкуванні варто використовувати гендерно-нейтральну лексику («друзі», «команда», «діти») замість акцентування на статевих відмінностях [1].

Як бачимо, з метою розширення досвіду гендерної взаємодії батьки та вихователі повинні залучати малюків до різних видів діяльності, спілкування, праці, використовувати ефективні методи та засоби. Наприклад, підбирати твори, в яких герої та героїні демонструють різні якості (сміливість, ніжність, розум, винахідливість). Місія дорослих полягає у справедливому відношенні до дітей, однаковій увазі, турботі до дівчаток та хлопчиків. Йдеться про увагу до індивідуальності кожного, де її стать є частиною особистості, але не її обмежувачем. Якщо вихователь вірить у здатність дівчинки до логічного мислення, а хлопчика – до дбайливого догляду за рослинами, то дитина не боїться помилитися, зникає страх соціального осуду («наді мною будуть сміятися»). Це стимулює креативність та ініціативність.

Основне завдання гендерного виховання дошкільників – створити фундамент для здорової та соціально адаптованої особистості. Це досягається через оволодіння знаннями про сімейні ролі та функції її членів, формування реалістичного та позитивного образу «Я» (включаючи розуміння емоцій та ставлення до власного тіла). На соціальному рівні виховання передбачає налагодження дружніх взаємин між хлопчиками та дівчатками, засвоєння норм етичної культури, розвиток емпатії та толерантності, а також подолання гендерних упереджень для забезпечення рівних прав та можливостей кожній дитині [1], [2].

Очевидно, що сьогодні гендерне виховання не повинно обмежувати розвиток дошкільника рамками традиційних гендерних стереотипів, а навпаки, має розширювати його можливості. Тому цей процес слід скеровувати на заохочення до самостійного вибору моделей поведінки, інтересів та захоплень. Таке виховання не нав'язує готові рішення, а «підштовхує» до усвідомлення своїх бажань. На нашу думку, гнучкі гендерні ролі не «руйнують» стать дитини. Навпаки, дають їй безпечний простір можливостей, щоб прийняти свою стать природно, без примусу та ілюзій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бутенко О. Формування ґендерної поведінки у старших дошкільників та корекція її відхилень. *Zarządzanie wielokulturowym potencjałem społecznym* / redakcja naukowa Andrzej Kokiel. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, 2016. № 11. S. 137–146. URL: http://www.wydawnictwo.wsb.pl/sites/wydawnictwo.wsb.pl/files/czasopisma-tresc/SZiF_11.pdf#page=137 (дата звернення: 10.03.2026).
2. Ґендерні ендерні дослідження: прикладні аспекти: монографія / за наук. ред. В.П. Кравця. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 448 с.
3. Колесова Г. Ґендерні відмінності VS. ґендерні стереотипи: де межа у школі. *Педрада*. 2024. URL: https://oplatforma.com.ua/article/1320-endern-vdmnnost-vs-endern-stereotipi-de-meja-u-shkol (дата звернення: 10.03.2026).
4. Мельниченко О., Попель Н. Методичні засади гендерного виховання дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2019. № 9 (73). С. 83–86. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-9-73-18 (дата звернення: 10.03.2026).

Фенко Марія,
канд. філологічних наук, доц.,
доцентка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЗБАГАЧЕННЯ Й АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Освіта та формування свідомої мовної особистості українця – надзвичайно актуальне питання та вимагає якісно нового підходу. У сучасній дошкільній лінгводидактиці спостерігаємо постійну динаміку: відхід від усталених методів і прийомів навчання до пошуку інноваційних засобів мовної освіти. Розвиток мовлення – одне з ключових завдань дошкільної освіти, адже саме в ранньому віці закладаються основи комунікативної компетентності дитини. «Мовленнєвий розвиток дитини передбачає формування її здатності спілкуватися рідною мовою, розуміти звернене мовлення, будувати власні висловлювання, користуватися мовою як засобом пізнання та взаємодії з довкіллям» [1]. Розвиток словникового запасу дітей дошкільного віку є важливою складовою формування мовленнєвої компетентності, адже «дитина дошкільного віку має оволодіти достатнім словниковим запасом, граматично правильним мовленням і вмінням використовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування» [1].

Під впливом реформування освіти, актуалізується потреба впровадження інноваційних методів і технологій навчання, які забезпечують активний мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. Сучасні освітні тенденції зорієнтовані на використання інноваційних методів, які забезпечують не лише засвоєння нових слів, а й формування вміння доречно їх застосовувати у

комунікативній діяльності. Інноваційність у цьому контексті передбачає інтеграцію ігрових, цифрових, діяльнісних і творчих підходів.

Беззаперечно, що традиційні методи (читання, повторення, заучування тощо) поступово доповнюються інтерактивними формами роботи, які враховують психологічні особливості дітей дошкільного віку: емоційність, образне мислення, потребу в русі та грі. Інноваційні методи стимулюють активність дітей, сприяють кращому запам'ятовуванню слів і формують мотивацію до мовленнєвої діяльності. Відомо, що проблема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку перебувала в полі зору К. Ушинського, В. Сухомлинського, Н. Гавриш, К. Крутій, А. Богуш і ін. Науковці наголошували на необхідності використання інтерактивних і діяльнісних підходів у розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

На нашу думку, переваги інноваційних методів полягають у підвищенні мотивації дітей до навчання, активізації мовленнєвої діяльності, розвитку креативності й уяви; індивідуалізації навчання та формуванні комунікативних навичок дітей дошкільного віку. Доцільно виокремити кілька груп дієвих інноваційних технологій, методів і прийомів щодо розвитку словникового багатства дітей дошкільного віку.

Однією із ключових інноваційних технологій уважаємо ігрові технології нового покоління. Гра – основна діяльність дитини дошкільного віку. Використання дидактичних, сюжетно-рольових та інтерактивних ігор сприяє активізації словника та формуванню мовленнєвих навичок [2]. Ігрові ситуації стимулюють дітей до використання нових слів у природному контексті, що значно підвищує рівень їх засвоєння. Гра залишається провідною діяльністю дитини дошкільного віку, однак набуває нових форм: дидактичні ігри з елементами квесту («Загублений скарб слів», «Допоможи казковому герою», «Подорож у країну слів», «Чарівна скринька» тощо), мовленнєві ігри з правилами та ролями («Магазин», «Лікарня», «Інтерв'ю», «Подорож» тощо), інтерактивні настільні ігри («Лото слів», «Знайди пару», «Хто це? Що це?») тощо. Наприклад, у грі «Опиши та відгадай» діти не лише називають предмет, а й добирають до нього прикметники, що сприяє активізації словника.

Не менш вагомими у системі роботи щодо розвитку словника дітей вважаємо інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Використання мультимедійних засобів (вправа «Повтори за диктором», перегляд навчальних мультфільмів із новою лексикою), інтерактивних дошок (Smart Board), онлайн-ігор і вікторин (вікторина «Хто це? Що це?»), цифрових карток (flashcards: демонстрація зображення + слово + звук) і мобільних додатків сприяє підвищенню пізнавального інтересу дітей. Так, наприклад, освітні мобільні додатки («Вчимо слова», «Розумні картки» тощо) пропонують: вправи на вивчення синонімів і антонімів; ігри на добір слів (дитина співвідносить слово з картинкою «фрукти», «тварини» тощо); аудіосупровід, який сприяє правильній звуковимові та слововимові. Візуалізація та аудіосупровід забезпечують багатоканальне сприйняття інформації, що позитивно впливає на розвиток словника [3].

Дослідження показують, що поєднання традиційних методів із цифровими технологіями підвищує ефективність навчання, адже цифрові інструменти (інтерактивні презентації, мультфільми з мовленнєвими завданнями, освітні мобільні додатки тощо) значно підвищують зацікавленість дітей. Завдяки візуалізації та звуковому супроводу нові слова засвоюються швидше й ефективніше.

Storyline – це концепція, ґрунтована на створенні фабули історії, яка містить низку різних ідей розвитку подій, і веде до логічного завершення, тобто кульмінаційного моменту. Storyline як інноваційна технологія навчання дітей мови та формування правильності зв'язного мовлення виникла у 60-70 рр. XX століття в Jordanhill College of Education w Glasgow. Первинно ця технологія була спрямована на заучування зінтегрованих готових текстів рідної й іноземної мов [5], проте зазнала переосмислення та була впроваджена в навчально-виховний процес школи і закладів дошкільної освіти. Аналізована концепція ґрунтована на елементарних лінгвістичних знаннях і може бути застосована для розвитку мовлення старших дошкільників [4], зокрема сприяти природному засвоєнню нової лексики. Адже діти вигадують сюжети, вводять нові слова в контекст, розвивають творче мислення, учаться створювати зв'язне висловлювання тощо. Аналізований метод не лише збагачує словник, а й розвиває уяву та логічне мислення, тобто сприяє інтеграції мовленнєвого та когнітивного розвитку дитини дошкільного віку.

Інноваційна технологія «мовленнєвого занурення» передбачає організацію освітнього процесу, за якої дитина постійно перебуває у мовленнєвому середовищі, де мова використовується як основний інструмент спілкування, пізнання та діяльності. На відміну від традиційного навчання, цей підхід не обмежується спеціальними заняттями, а реалізується у всіх видах діяльності дитини. Постійне використання нових слів у різних ситуаціях забезпечує їх природне засвоєння. Основні принципи технології: природність навчання (засвоєння мови відбувається під час живого спілкування), системність і безперервність (мовлення супроводжує всі види діяльності), контекстуальність (нові слова засвоюються у конкретних ситуаціях), активність дитини (стимулювання самостійного мовлення), емоційна насиченість (позитивні емоції підвищують ефективність навчання). Технологія «мовленнєвого занурення» є ефективним інноваційним засобом розвитку словникового запасу дітей дошкільного віку, адже забезпечує природне, системне й активне засвоєння мови та розвиток мовлення, що відповідає сучасним освітнім вимогам.

Відомо, що використання асоціацій, схем і візуальних образів сприяє кращому запам'ятовуванню нових слів. Саме тому асоціативні та мнемотехнічні прийоми є надзвичайно дієвими під час засвоєння нової лексики. Використання асоціацій, символів і схем допомагає краще запам'ятовувати слова: «словесні хмари», піктограми, мнемотаблиці тощо. Мнемотехніка дозволяє систематизувати знання та полегшує процес їх відтворення. Зауважимо, що

асоціативні методи ґрунтовані на встановленні зв'язків між новою інформацією та вже відомими образами, уявленнями чи досвідом дитини. У дошкільному віці переважає образне мислення, тому такі прийоми є особливо ефективними. До основних асоціативних прийомів належать: образні асоціації (слово пов'язують із картинкою або образом), звукові асоціації (подібність звучання), емоційні асоціації (зв'язок із переживаннями), ситуативні асоціації (зв'язок із конкретною ситуацією). Асоціативні та мнемотехнічні прийоми є ефективним засобом розвитку словникового запасу дітей дошкільного віку. Їх використання забезпечує більш глибоке та усвідомлене засвоєння лексики, сприяє розвитку пам'яті, мислення та мовлення.

Проєктна діяльність слугує ефективним інноваційним методом розвитку словникового запасу дітей дошкільного віку, оскільки забезпечує інтеграцію знань, розвиток мовлення та формування комунікативних навичок під час активної діяльності. Варто пам'ятати, що проєктна діяльність – це організація освітнього процесу, спрямована на самостійну або спільну діяльність дітей, результатом якої є створення певного продукту (розповіді, малюнка, макета, презентації). Під час реалізації проєкту дитина активно використовує мовлення як засіб пізнання, спілкування та вираження власних думок. Проєктна діяльність сприяє: збагаченню активного та пасивного словника, формуванню навичок правильного слововживання, розвитку зв'язного мовлення, активізації мовленнєвої діяльності дітей. Так, наприклад, у проєкті «Світ тварин» спостерігаємо збагачення словника дітей дошкільного віку назвами тварин, їх ознак, дій, особливостей життя тощо.

Розвиток словникового запасу дошкільника є складним і багатогранним процесом, що потребує цілеспрямованого педагогічного впливу та використання традиційних і інноваційних методів. Власне інноваційні методи, які спрямовані на розширення словника дітей дошкільного віку, забезпечують комплексний розвиток мовлення, поєднуючи навчання з грою, творчістю та сучасними технологіями. Їх використання дозволяє створити сприятливе мовленнєве середовище, у якому дитина не лише запам'ятовує нові слова, а й активно використовує їх у комунікативній практиці. Ефективність означених методів залежить від професійності педагога, його здатності адаптувати підходи до індивідуальних особливостей дітей і створювати атмосферу зацікавленості та підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

2. Богуш А., Маліновська Н. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку: підручник. Київ: Видавничий дім «Слово». 2023. 344 с.

3. Гавриш Н. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання.* 2021. №3. С. 3–8. URL: https://mon.gov.ua/static-

objects/mon/sites/1/doshkilna/2021/05/11/Dv_2021-03-Gavrysh.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

4. Фенко М., Мацюк З. *STORYLINE* як інноваційна технологія розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук:* міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2022. № 58. Т. 2. С. 366–371.

5. Kocher D. Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt. Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode. Hamburg: Verlag Dr. Kovacˇ.por. Kocher 1999. 162 s.

Халимендик Інна,
вихователька закладу дошкільної освіти № 20
Покровської міської ради Донецької області

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується переорієнтацією на особистісно орієнтовану модель взаємодії з дитиною, що передбачає врахування її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб. Пріоритетними завданнями стають формування життєвих компетентностей, розвиток самостійності, ініціативності та творчого потенціалу дітей дошкільного віку. У цьому контексті інноваційна діяльність вихователя набуває особливого значення як умова підвищення якості освітнього процесу [1, с. 3].

Інноваційні підходи в дошкільній освіті розглядаються як цілеспрямоване впровадження нових педагогічних ідей, технологій, форм і методів організації освітньої діяльності, що забезпечують активну взаємодію дитини з освітнім середовищем та сприяють її всебічному розвитку [3, с. 2]. Використання сучасних педагогічних технологій дозволяє активізувати пізнавальну діяльність дітей, розвивати їхнє мислення, мовлення, уяву та соціальні навички.

Важливим аспектом інноваційної діяльності вихователя є володіння інноваційною компетентністю, що включає здатність до впровадження нових освітніх технологій, творчого підходу до організації освітнього процесу та постійного професійного саморозвитку [3, с. 5]. Сучасні інноваційні технології в дошкільній освіті охоплюють інтерактивні методи навчання, ігрові технології, проєктну діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, що забезпечують варіативність і гнучкість освітнього процесу [4, с. 47].

У своїй практиці роботи з дітьми дошкільного віку активно використовую інноваційні підходи, що ґрунтуються на принципах дитиноцентризму, діяльнісного та компетентнісного підходів. Зокрема, застосовую інтерактивні методи навчання, які передбачають активну взаємодію дітей між собою та з педагогом, сприяють розвитку комунікативних умінь, уміння працювати в парі та групі, висловлювати власну думку і слухати інших.

Важливе місце у моїй діяльності посідають ігрові технології як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку. Через гру забезпечується природне засвоєння знань, розвиток емоційної сфери, уяви та соціального досвіду. Використовую сюжетно-рольові, дидактичні, рухливі та творчі ігри, які допомагають дітям моделювати життєві ситуації та набувати практичних умінь.

Елементи проєктної діяльності дозволяють організувати освітній процес як дослідницьку діяльність, у якій дитина виступає активним учасником. У межах таких підходів діти мають можливість самостійно здобувати знання, ставити запитання, висувати припущення, шукати відповіді та презентувати результати власної діяльності.

Також використовую інформаційно-комунікаційні засоби як додатковий інструмент пізнання, що забезпечує наочність, доступність матеріалу та підвищує зацікавленість дітей. Водночас поєдную їх із традиційними методами, зберігаючи баланс між цифровими та практичними видами діяльності.

Під час організації освітнього процесу застосовую дидактичні ігри, проблемні запитання, ситуації вибору, інтерактивні вправи, що стимулюють дітей до активного мислення, самостійного прийняття рішень та формування власної позиції. Такий підхід сприяє розвитку мовлення, логічного мислення, ініціативності та впевненості у власних можливостях.

Освітній процес організовую з урахуванням принципів дитиноцентризму, активної участі дітей та інтеграції різних видів діяльності. Значну увагу приділяю створенню умов для самостійної активності дітей, підтримці їхньої ініціативи та розвитку пізнавального інтересу.

Особливо ефективною є проєктна діяльність, яка дозволяє інтегрувати різні освітні напрями та забезпечує практичну спрямованість діяльності дітей. У процесі реалізації міні-проєктів («Моя родина», «Світ професій», «Пори року») діти спостерігають, досліджують, виконують творчі завдання, презентують результати власної діяльності, що сприяє розвитку комунікативних умінь, уяви та мислення.

Теоретичні засади організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти передбачають використання різноманітних форм і методів роботи, що забезпечують активну участь дитини в пізнавальній діяльності, формування її досвіду взаємодії з іншими та розвиток мовлення. Сучасні наукові підходи акцентують увагу на необхідності організації освітнього процесу як діяльнісного, інтерактивного та особистісно орієнтованого, де дитина виступає активним суб'єктом навчання, а не пасивним спостерігачем.

Зокрема, у працях О. Ілішової підкреслюється важливість інноваційної спрямованості діяльності вихователя, що передбачає оновлення змісту, форм і методів освітнього процесу з урахуванням сучасних освітніх тенденцій та потреб дитини [1, с. 5]. А. Аніщук, О. Лісовець наголошують, що інноваційна діяльність педагога має бути спрямована на створення умов для активної взаємодії дітей і розвитку їхніх комунікативних умінь [2, с. 10]. У свою чергу, Л. Варяниця,

М. Єпіхіна розглядають інноваційні освітні технології як засіб розвитку креативності та пізнавальної активності дітей [3, с. 6]. О. Дуднік, О. Карпенко акцентують увагу на доцільності впровадження сучасних технологій, що сприяють розвитку мислення, мовлення та пізнавальної активності дітей [4, с. 50].

Крім того, у збірнику наукових праць за редакцією О. Максимової, М. Федорової підкреслюється значення варіативності форм і методів роботи, що забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу та активну участь дитини у різних видах діяльності [5, с. 25].

У своїй діяльності значну увагу приділяю розвитку мовлення дітей як одній із ключових складових їхнього загального розвитку. З цією метою систематично використовую мовленнєві ігри, які спрямовані на збагачення словникового запасу, розвиток граматичної будови мовлення та формування правильної звуковимови. Особливе місце посідає театралізована діяльність, яка дає можливість дітям перевтілюватися в різні образи, емоційно проживати ситуації та вдосконалювати діалогічне і монологічне мовлення.

Важливим напрямом роботи є складання казок та творчих розповідей, що сприяє розвитку уяви, логічного мислення та послідовності висловлювань. Під час організації освітнього процесу широко використовую описові розповіді за сюжетними картинами, серіями малюнків, власним досвідом дітей. Обговорення різних життєвих ситуацій допомагає формувати вміння аргументовано висловлювати власну думку, слухати співрозмовника, дотримуватися норм мовленнєвої культури та ефективно взаємодіяти з однолітками.

З метою підвищення ефективності мовленнєвого розвитку створюю умови для постійної мовленнєвої практики дітей у різних видах діяльності: ігровій, пізнавальній, художньо-творчій. Це забезпечує природне включення мовлення у повсякденну діяльність дитини та сприяє його активному розвитку.

Важливою складовою інноваційної діяльності вихователя є створення розвивального освітнього середовища, яке забезпечує можливість вибору діяльності, сприяє розвитку самостійності, ініціативності та творчості дітей [5, с. 30]. У групі організовано різні осередки діяльності (ігровий, пізнавальний, художньо-творчий, мовленнєвий), кожен із яких має відповідне наповнення та функціональне призначення.

Зокрема, у мовленнєвому осередку розміщено дидактичні матеріали, картки, сюжетні картинки, настільні ігри, що стимулюють розвиток мовлення. Художньо-творчий осередок сприяє розвитку уяви та самовираження дітей через малювання, аплікацію, ліплення. У пізнавальному осередку діти мають можливість досліджувати навколишній світ, експериментувати, ставити запитання та знаходити відповіді. Така організація середовища забезпечує варіативність діяльності, врахування індивідуальних інтересів дітей та сприяє їхній самореалізації.

Також у роботі використовую елементи інформаційно-комунікаційних технологій, які органічно поєдную з традиційними методами розвитку і виховання

дітей. Застосування мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, інтерактивних вправ дозволяє зробити освітній процес більш наочним, доступним та цікавим для дітей. Використання ІКТ сприяє підвищенню мотивації до пізнавальної діяльності, активізує увагу дітей та створює умови для кращого засвоєння навчального матеріалу. Водночас намагаюся дотримуватися балансу між використанням цифрових засобів і живим спілкуванням, ігровою діяльністю та безпосереднім досвідом дітей, що є необхідною умовою їх гармонійного розвитку.

Отже, упровадження інноваційних підходів у діяльність вихователя закладу дошкільної освіти забезпечує активізацію пізнавальної діяльності дітей, сприяє розвитку їхніх ключових компетентностей, формує здатність до самостійної діяльності, творчості та ефективної взаємодії з іншими.

Інноваційні підходи в роботі вихователя є важливою умовою підвищення якості дошкільної освіти. Їх застосування забезпечує ефективну організацію освітнього процесу, сприяє всебічному розвитку дитини, формуванню її пізнавальної активності, мовленнєвих та соціальних умінь. Упровадження інноваційних технологій у практику роботи вихователя закладу дошкільної освіти сприяє розвитку дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ілішова О. О. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх вихователів ЗДО у контексті вимог сучасного професійного стандарту. *Міст Інноваційних Досліджень*. 2025. № 1. С. 1-10.

2. Аніщук А. М., Лісовець О. В. Інноваційні форми і методи роботи з педагогами у закладі дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2024. № 3. С. 8-16.

3. Варяниця Л. О., Єпіхіна М. А. Застосування інноваційних освітніх технологій як засобу розвитку креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2025. № 84. ч. 1. С. 1-12.

4. Дуднік О., Карпенко О. Сучасні технології дошкільного виховання в інноваційному контексті. *Вісник ДДПУ*. 2023. № 1. С. 45-56.

5. Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи: зб. наукових праць: в 2-х ч. / за заг. ред.: О.О.Максимової, М.А.Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2022. Ч.1. 245 с.

Чурочкіна Яна,
викладачка музичних дисциплін, ЦК дошкільної освіти
Путивльський педагогічний фаховий коледж
імені С.В.Руднєва, м. Путивль

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито структурні компоненти професійної музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, окреслено сучасні підходи до

підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти. Обґрунтовано значення музичного виховання як важливої складової всебічного розвитку дітей дошкільного віку та визначено основні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: музично-педагогічна підготовка, педагоги дошкільної освіти, музичне виховання, вища школа, сучасні підходи.

Постановка проблеми. Підготовка педагогічних кадрів у закладах вищої освіти має свою специфіку, що зумовлена передусім особливостями професійної діяльності вихователя. Вона характеризується багатогранністю, широким спектром функціональних обов'язків і типових завдань, до виконання яких готується майбутній фахівець у процесі навчання за відповідною освітньо-професійною програмою. У сучасних умовах модернізації освіти особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх педагогів до здійснення музичного виховання дітей дошкільного віку як важливої складової їхньої професійної діяльності. Професійна підготовка майбутнього вихователя, що визначається стандартами вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», свідчить про розширення уявлень щодо професійних здібностей, навичок і вмінь педагога. Це зумовлюється орієнтацією на сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та пріоритети сьогодення. Зокрема, особлива увага приділяється формуванню творчої особистості майбутнього вихователя, його готовності до інноваційної діяльності, а також здатності ефективно здійснювати музичне виховання дітей дошкільного віку в умовах сучасного освітнього середовища.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасними підходами до проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти займаються такі українські науковці, як А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, І. Бех, І. Якименко, Н. Лисенко та інші, які досліджують питання модернізації змісту дошкільної освіти та впровадження компетентнісного підходу. Проблеми музичного виховання дітей дошкільного віку та підготовки майбутніх педагогів до організації музичної діяльності висвітлюються у працях Л. Макаренко, Т. Танько, С. Науменко, О. Рудницької та інших учених, які обґрунтовують значення музично-педагогічної підготовки в системі професійної освіти.

Мета статті полягає у дослідженні значення музичного виховання майбутніх вихователів у контексті їхньої професійної підготовки та обґрунтуванні необхідності формування музично-педагогічних компетентностей як важливої складової підготовки фахівців у сфері дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. З'ясування вимог до підготовки майбутніх вихователів із огляду на естетико-виховні завдання сучасної освіти дозволяє стверджувати, що фахова підготовка студентів до музичного виховання є необхідним компонентом їхньої професійної майстерності. Сучасне дослідження М. Вацьо підкреслює, що упровадження сучасних педагогічних технологій у процес підготовки сприяє формуванню професійних компетентностей, необхідних для ефективної організації музичної діяльності [1]. Успішна реалізація музичного

виховання дітей значною мірою залежить від рівня музичної компетентності самих студентів, що включає не лише знання методики, а й здатність до творчої самореалізації.

Особливого значення набуває впровадження інтерактивних та мультимедійних технологій у навчальний процес вищої школи. Майбутній вихователь має оволодіти навичками використання цифрових ресурсів для створення музично-дидактичних ігор, підбору якісного аудіовізуального супроводу для занять та використання елементарних музичних інструментів. Це дозволяє зробити процес музичного виховання в дошкільному закладі більш динамічним та адаптованим до потреб сучасних дітей. Процес підготовки має бути спрямований на подолання психологічної невпевненості майбутніх педагогів у власних музичних здібностях через залучення їх до активного музикування, хорового співу та ритмічних вправ [3].

У роботі І. Ю. Підлипняк наголошується, що музично-естетична компетентність виражається у наявності певного базису музичних знань і готовності використовувати їх у практичній діяльності [2]. Традиційно музичне виховання відносили до обов'язків музичного керівника, проте сучасні підходи підкреслюють, що роль вихователя має бути активнішою. Саме вихователь перебуває з дитиною протягом усього дня, тому він повинен володіти музичним чуттям, відчуттям ритму та основами музичної грамоти для створення сприятливого середовища.

Музично-педагогічна підготовка включає п'ять взаємопов'язаних компонентів. Ціннісно-мотиваційний компонент стимулює активну участь у музичній діяльності через усвідомлення її значущості. Когнітивний компонент охоплює теоретичні знання з музики та психопедагогіки [3]. Процесуальний компонент забезпечує практичне формування вмінь реалізації музичних заходів [1]. Особистісний компонент спрямований на розвиток емоційної чуйності та артистизму. Функціональний компонент інтегрує всі елементи у здатність самостійно організовувати музичну діяльність у дитячому колективі. Важливою умовою ефективності такої підготовки є міжпредметна інтеграція, де музичне виховання переплітається з методиками розвитку мовлення, фізичного виховання та образотворчого мистецтва.

Висновки. Музично-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти передбачає формування умінь планувати та організовувати навчально-виховний процес із включенням музики як засобу розвитку дитини. Спеціальна підготовка у вищому навчальному закладі дозволяє вихователю стати активним учасником музично-естетичного розвитку дошкільників. У подальших дослідженнях планується детальніше розглянути модель формування креативності майбутніх педагогів у процесі музично-виконавської діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Вацьо М. Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх вихователів до музичного виховання дітей дошкільного віку. Інновації в дошкільній і початковій освіті. 2024. № 1. С. 9–14.

DOI: 10.31652/3041-2439-2024-1-9.

2. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх вихователів до музичного виховання дітей дошкільного віку в умовах сучасної вищої освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2022. Т. 1, № 4. С. 156–161. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.22.

3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. 2-ге вид. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. 360 с.

Макаренко Світлана,
канд. пед. наук, доц., в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Шаламова Єлизавета,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ФОТОТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Актуальність проблеми формування емоційно сприятливого середовища у закладах дошкільної освіти зумовлена сучасними соціальними викликами, що потребують розвитку гармонійної, емоційно стабільної та соціально адаптованої особистості. У центрі уваги сучасної педагогіки перебуває не лише інтелектуальний розвиток дитини, а й її емоційне благополуччя, здатність до співпереживання, саморегуляції та конструктивної взаємодії з оточенням.

Дошкільний вік є сензитивним періодом для формування емоційної сфери дитини. Саме в цей час активно розвивається здатність розпізнавати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей, формуються первинні навички самоконтролю та соціальної поведінки. Емоційне середовище, у якому перебуває дитина, безпосередньо впливає на її психічний розвиток, рівень тривожності, самооцінку та готовність до взаємодії з іншими.

Наукові дослідження підтверджують важливість емоційного компонента в освітньому процесі. О. Кононко розглядає емоційний розвиток як основу життєвої компетентності дошкільника [1], а Т. Піроженко наголошує на необхідності створення емоційно комфортного середовища для повноцінного розвитку дитини [2]. Державний стандарт дошкільної освіти України важливим завданням дошкільних закладів визначає створення безпечного, розвивального та емоційно насиченого освітнього простору [3].

Відповідно, під емоційним середовищем закладу дошкільної освіти ми розуміємо сукупність умов і факторів, які формують позитивне емоційне тло, сприяють розвитку емпатії, підтримці та взаєморозумінню між дітьми й педагогами. Емоційне середовище створює атмосферу безпеки, довіри і комфорту, де дитина почувається прийнятою та підтриманою, що є необхідною основою для її гармонійного розвитку і самовираження. У такому середовищі

краще розвиваються соціальні навички дітей, їхня емоційна грамотність та здатність керувати власними почуттями, що позитивно впливає на їхню мотивацію й успішність у навчанні.

Створення емоційного середовища у закладі дошкільної освіти передбачає впровадження інноваційних підходів і засобів, які відповідають інтересам сучасних дітей та сприяють їхньому емоційному розвитку. Одним із таких інноваційних засобів є фототехнології. У сучасному світі фотографія стала невід'ємною частиною життя, зокрема дитячого. Використання фототехнологій у дошкільній освіті відкриває нові можливості для формування емоційного середовища, оскільки поєднує візуальність, емоційність та творчість.

Фотографія як педагогічний інструмент має значний потенціал. Вона дозволяє фіксувати важливі моменти життя дитини, зберігати позитивні емоції та повертатися до них у будь-який час. Це створює відчуття стабільності, безпеки та значущості власного досвіду. Крім того, фотографії допомагають дітям краще усвідомлювати власні емоції, оскільки вони можуть бачити їхнє зовнішнє виявлення.

Особливого значення має залучення дітей до процесу створення фотографій. Коли дитина виступає не лише об'єктом, а й суб'єктом діяльності, вона відчуває свою значущість, розвиває самостійність, креативність та відповідальність. Фотографування стимулює спостережливість, увагу до деталей, формує естетичний смак та здатність бачити красу в навколишньому світі.

Фототехнології сприяють створенню позитивного емоційного клімату у групі закладу дошкільної освіти. Завдяки використанню фотографій можна підкреслити досягнення кожної дитини, підтримати її самооцінку, сформувати відчуття приналежності до колективу. Спільне переглядання фото, обговорення зображених подій, створення колажів і виставок сприяють розвитку комунікативних навичок та зміцненню дружніх стосунків між дітьми [4].

У практиці закладів дошкільної освіти фототехнології можуть реалізовуватися у різних формах, спрямованих на розвиток емоційної компетентності дітей та формування позитивного емоційного середовища:

- використання фотоколажів для відображення емоційних станів;
- створення фотоальбомів групи, що відображають життя дітей;
- ведення «емоційних щоденників» у вигляді фото;
- фото-ігри;
- організація виставок дитячих фотографій;
- оформлення тематичних фотозон, які створюють емоційно привабливий простір;
- створення спільних проєктів за участю дітей і батьків.

Зокрема, використання фотографій із різними виразами обличчя допомагає дітям навчитися розпізнавати та називати власні емоції, а також емоції інших. Це сприяє розвитку емпатії та емоційної грамотності.

Ефективним є створення фото-історій, де за допомогою послідовності зображень діти можуть усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та емоційними реакціями, що розвиває їхнє логічне мислення та здатність до самовираження.

Фотографії можуть використовуватися як засіб рефлексії, коли діти разом із педагогами обговорюють пережиті події та емоції, що допомагає формувати навички вербалізації почуттів і покращує міжособистісну комунікацію в групі.

Фотоальбоми «Я та мої емоції» є індивідуальними збірками, де кожна дитина може відобразити свої емоційні стани через власні фотографії. Такий підхід стимулює саморефлексію, допомагає краще усвідомити власні почуття та сприяє розвитку творчої активності.

Фото-ігри, які передбачають добір фотографій до певних емоційних ситуацій, є інтерактивним способом навчання, що залучає дітей до активної участі та сприяє закріпленню знань про емоції у грі.

Загалом, практичні форми використання фототехнологій у дитячому садку є різноманітними та спрямовані на всебічний розвиток емоційної сфери дитини. Такі форми роботи дозволяють інтегрувати освітній процес із емоційним досвідом дитини, роблячи його більш змістовним і цікавим.

Водночас нині використання фототехнологій у практиці роботи закладів дошкільної освіти не є поширеним, існують певні проблеми. Однією з них є недостатня методична грамотність педагогів щодо використання фотографії як засобу формування емоційного середовища. Часто фотоматеріали використовуються лише як елемент оформлення інтер'єру, без урахування їх розвивального потенціалу.

Іншою проблемою є ризик надмірного використання дітьми цифрових пристроїв. У сучасних умовах важливо знайти баланс між використанням цифрових технологій і традиційними формами діяльності, щоб уникнути залежності від гаджетів. Тому застосування фототехнологій має бути педагогічно доцільним і дозованим.

Також варто враховувати, що не всі діти однаково легко виражають свої емоції. Для деяких із них фотографія може стати ефективним засобом самовираження, який допомагає подолати труднощі у спілкуванні [5].

Для ефективного впровадження фототехнологій педагог має виступати організатором емоційно сприятливого середовища, створювати ситуації успіху, підтримувати ініціативу дітей та сприяти їхній творчій самореалізації. Важливо також залучати батьків до спільної діяльності, що сприятиме зміцненню зв'язку між сім'єю та закладом освіти.

Практичне використання фототехнологій може включати різноманітні вправи та ігри:

- **«**Фото настрою**»** – діти обирають або створюють зображення, яке відповідає їхньому емоційному стану.
- **«**Щасливі моменти**»** – створення колекції фотографій радісних подій групи

дошкільного закладу або родин дітей;

- «Я і мої друзі» – формування позитивного образу взаємин у групі;
- «Історія одного фото» – розвиток мовлення через складання розповідей за фотографією;
- «Добрі справи» – фіксація позитивної поведінки дітей;
- «Фото природи і настрій» – встановлення зв'язку між природою та емоціями.

Такі вправи сприяють розвитку емоційної чутливості, емпатії, комунікативних навичок та позитивного ставлення до навколишнього світу.

Отже, фототехнології є ефективним інструментом формування емоційного середовища у закладі дошкільної освіти. Вони дозволяють створювати позитивний емоційний клімат, атмосферу довіри й радості, поєднувати освітній процес із розвитком емоційної сфери дітей, сприяють формуванню позитивних соціальних навичок та розвитку творчості, самовираження та соціальної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток дошкільника : навч.-метод. посіб. Київ : Початкова школа, 2010. 192 с.

2. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 40 с. URL: https://uacademic.info/ua/document/0504U000416 (дата звернення: 21.03.2026).

3. Державний стандарт дошкільної освіти. Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-п#Text (дата звернення: 21.03.2026).

4. Терещенко І. Маленькі фотографи. Поради вихователям і батькам дітей старшої групи. *Дошкільне виховання*. 2020. № 7. С. 24–25.

5. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.

Шибалова Тетяна,
вихователька закладу дошкільної освіти № 20
Покровської міської ради Донецької області

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Реформування системи дошкільної освіти в Україні вимагає глибокого переосмислення методологічних підходів до виховання та навчання дітей раннього і дошкільного віку. Сучасні соціокультурні трансформації, цифровізація суспільства та інтеграція у світовий освітній простір зумовлюють перехід від традиційної знаннєвої моделі до гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми. Це передбачає не лише оновлення змісту освітніх програм, а й зміну ролі педагога, який виступає фасилітатором розвитку природного потенціалу

дитини. Сучасна дитина дошкільного віку – нова особистість, на формування якої безпосередньо й опосередковано впливають різноманітні фактори сьогодення: соціальні, природні, екологічні, інформаційні, технологічні [1, с.12].

Основним нормативним документом, який визначає вимоги до результативності освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ЗДО), є Державний стандарт дошкільної освіти. Документ орієнтує педагогів на формування життєвої компетентності дитини, розвиток її особистісного потенціалу, творчих здібностей та соціальних навичок [2]. Відповідно, важливе місце в організації освітнього процесу у ЗДО посідає компетентнісний підхід, який спрямовано на формування ключових життєвих компетентностей. Освітній процес будується на формуванні здатності застосовувати знання у життєвих ситуаціях [2].

Одним із провідних сучасних підходів є особистісно орієнтований підхід, що передбачає визнання дитини як унікальної індивідуальності. У центрі освітнього процесу перебуває дитина з її потребами, інтересами та можливостями. Завдання педагога полягає у створенні умов для самореалізації кожної дитини [3, с.13].

Центральною парадигмою сучасної освіти є дитиноцентризм, що передбачає врахування потреб, інтересів та індивідуального темпу розвитку кожної дитини [3].

Діяльнісний підхід передбачає активну участь дитини у різних видах діяльності: ігровій, пізнавальній, творчій. Провідною діяльністю дошкільника залишається гра.

Сучасні умови розвитку суспільства, зокрема цифровізація, воєнний стан в Україні та необхідність забезпечення безперервності освіти, зумовили активне впровадження дистанційної форми дошкільної освіти, що потребує оновлення підходів до організації освітнього процесу. У зв'язку з цим особливого значення набуває організація освітнього процесу у ЗДО в дистанційному форматі. Методологія дистанційної роботи ґрунтується на використанні коротких відеозанять, інтерактивних ігор та розробці кейсів із завданнями для спільної діяльності дітей і батьків у домашніх умовах.

Проблематика цифровізації освіти як глобальний тренд сучасного розвитку освітніх систем широко представлена в роботах провідних українських та міжнародних дослідників. Теоретико-методологічні засади впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес розроблено у фундаментальних працях В. Бикова [4], який обґрунтував концептуальні основи цифрової трансформації освітніх систем та визначив стратегічні напрями розвитку комп'ютернотехнологічної платформи освіти. О. Спірін [5] дослідив проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти, розкрив специфіку організаційно-педагогічних умов впровадження ІКТ в освітній процес [6].

Дослідження Х. Кнауф (H. Knauf), С. Еггерт (S. Eggert) та А. Бадер (A. Bader) підтверджують, що діти дошкільного віку, які народились в епоху цифрової революції, демонструють природну схильність до сприйняття та засвоєння

сучасних технологій завдяки нейропластичності мозку та особливостям когнітивного розвитку в ранньому віці, що створює унікальні педагогічні можливості для інтеграції цифрових інструментів в освітній процес. Водночас цей процес потребує науково обґрунтованого підходу, що враховує психофізіологічні особливості розвитку дітей дошкільного віку, принципи вікової педагогіки та психології, а також сучасні досягнення в галузі дитячої нейропсихології та когнітивістики [6].

Сучасна практика також активно залучає цифрові технології в освітній процес. Проте методологія їх використання в дошкільному віці має бути чітко регламентованою, щоб не зашкодити фізичному та психічному здоров'ю. Програми розвитку передбачають використання мультимедійних презентацій, інтерактивних пісочниць та розвивальних ігор лише як допоміжного інструменту, що доповнює, але не замінює живе спілкування та ігрову діяльність. Важливим є дотримання балансу між віртуальним і реальним світом, що є запорукою гармонійного розвитку психіки.

Інтегрований підхід передбачає об'єднання знань із різних освітніх напрямів у цілісну систему, що сприяє розвитку мислення та уявлення про світ. Важливу роль відіграють тут ігрові технології навчання, які забезпечують природність освітнього процесу та розвиток мовлення і мислення [7, с. 10].

Сучасні підходи включають використання інформаційно-комунікаційних технологій, що підвищують мотивацію дітей до навчання. Партнерський підхід передбачає співпрацю між педагогами, дітьми та батьками. Розвивальне освітнє середовище має бути безпечним і стимулювати активність дітей. Інклюзивний підхід забезпечує рівний доступ до освіти для всіх дітей.

Свідоме ставлення дорослих до потреб дитини, її психічних процесів, розвитку аналізаторів, позитивного сприймання дійсності та віртуального світу, участь у розвитку дитини є чинниками комфортного знаходження її у цифровому освітньому середовищі, яке убезпечено від руйнування [8, с. 7].

Невід'ємною частиною реалізації сучасних освітніх концепцій є впровадження здоров'язбережувальних технологій. В умовах сучасних викликів збереження фізичного та ментального здоров'я дітей стає пріоритетним завданням. Методологія здоров'язбереження передбачає не лише проведення фізкультурних занять, а й інтеграцію валеологічних знань у всі види діяльності.

Практична реалізація цього напряму включає:

1. Використання технік психологічного розвантаження та арт-педагогіки.
2. Впровадження дидактичних ігор на тему здорового харчування та гігієни.
3. Організацію активного відпочинку на свіжому повітрі з використанням природних матеріалів.
4. Проведення занять з елементами казкотерапії для зниження рівня тривожності.

Формування екологічної культури особистості є важливим завданням, яке необхідно вирішувати на кожному етапі освітнього процесу, починаючи ще з

дошкільного віку [8]. Особлива увага приділяється створенню екологічно безпечного простору, де дитина має можливість контактувати з природою, спостерігати за ростом квітів чи змінами в ландшафті. Це виховує екологічну свідомість та сприяє загальному оздоровленню організму вихованців.

Процес пізнання навколишньої дійсності дитиною, формування її ціннісного ставлення до живої та неживої природи починається з раннього дитинства. Відповідно, надзвичайно важливою є реалізація педагогами й батьками прийомів, методів і засобів, що сприятимуть розвитку позитивного ставлення дитини до світу природи ще в період дошкільного навчання [9].

Отже, сучасні підходи до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти спрямовані на всебічний розвиток дитини, формування її життєвих компетентностей та забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку. Ефективність дошкільної освіти досягається за умови поєднання інноваційних підходів, здоров'язбережувальних технологій і раціонального використання цифрових засобів у тісній співпраці педагогів, дітей та батьків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дудник Н., Карпенко О., Свйонтик О. Сучасні технології дошкільного виховання : навчальний посібник для студентів другого (магістерського) рівня освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта. Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2023. 300 с. URL: http://www.ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2110/1/ост.%20Дудник%2C%20Карпенко%2C%20Свйонтик.pdf (дата звернення: 20.03.2026).

2. Державний стандарт дошкільної освіти України. Затв. постановою КМУ від 26 листопада 2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-п?find=1&text=сучасна#Text (дата звернення: 20.03.2026).

3. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. Київ–Чернівці «Букрек», 2015. URL: https://lnk.ua/xowmzbtKc (дата звернення: 20.03.2026).

4. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Матеріали методологічного семінару НАПН України "Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку"*. 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка. К, 2019. С.20-26. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718692/1/Microsoft%20Word%20-%20Биков%20В_2019_2.pdf (дата звернення: 20.03.2026).

5. Спірін О. М., Пінчук О. П., Биков В. Ю. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Загальна середня освіта як базова ланка в системі безперервної освіти.* Київ: С. 191-198. URL: https://lnk.ua/s07rLnxra (дата звернення: 20.03.2026).

6. Гончарук М. Цифровізація дошкільної освіти: інноваційний досвід Німеччини для впровадження в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2025, Том 110, №6. С. 24-41. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748445/1/Марина%20Гончарук.pdf (дата звернення: 20.03.2026).

7. Валентьєва Т. І., Богдан Т. М. Педагогіка дошкільна: практичний курс. Навчальний посібник / Т.І. Валентьєва, Т.М. Богдан. Чернігів, 2017. 92 с. URL: https://lnk.ua/P5OvxexUS (дата звернення: 20.03.2026).

8. Дидактичний супровід освіти дітей раннього і дошкільного віку: методичний порадник для батьків. Методичні рекомендації. За наук. ред. С. А. Васильєвої. Івано-Франківськ: НАІР, 2024. 88 с. URL: https://lnk.ua/kbhoTAuxe (дата звернення: 20.03.2026).

9. Іванова Т. Ю. Особливості формування екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Трансформації в сучасному освітньому просторі: глибинні аспекти розвитку освіти». Академія інноваційного розвитку освіти, Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій. С. 36-38. URL: https://reicst.com.ua/asp/article/download/conf_pd_2021_08/conf_pd_2021_08/138 (дата звернення: 20.03.2026).

Розділ 2. ІННОВАЦІЇ В УПРАВЛІННІ ТА МЕТОДИЧНОМУ СУПРОВОДІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Андрушків Галина,
магістр християнської педагогіки,
директорка закладу дошкільної освіти № 36
Добропільської міської ради Донецької області

УПРАВЛІННЯ ТА МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ХРИСТИЯНСЬКИХ ЦІННОСТЯХ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Складовою національної культури, головним шляхом виживання нації є духовно-моральне виховання дітей на християнських цінностях з раннього віку, тобто в дошкільному закладі, бо воно концентрує в собі найвищі духовні цінності: любов, добро, красу, милосердя. Тому впровадження основ християнської культури закладе духовний фундамент зростаючої особистості, що є об'єктивною необхідністю сьогодення. Успішною практикою духовного розвитку педагогів і дітей є п'ятнадцятирічний досвід роботи дошкільного закладу № 36 «Пролісок» м. Добропілля Донецької області. Розуміючи відповідальність перед дітьми, батьками, громадськістю керівник Галина Андрушків (очолює заклад 35 років) разом із вихователем-методистом Ларисою Перліцану усвідомлювали те, що кожен педагог має бути підготовленим в питаннях духовно-морального виховання дітей на християнських цінностях, сам відповідати тим моральним нормам, яким він хоче навчити дітей. «Ісус же сказав: «Облиште дітей і не забороняйте їм приходити до Мене» [1, с. 872]. Для виявлення сформованості духовної ціннісної орієнтації всіх учасників освітнього процесу було проведено тестування педагогів, обслуговуючого персоналу та батьків, розроблене Е. Помиткіним [2, с. 252], яке допомогло сформувати подальші шляхи розвитку дорослих, періодично моніторити зміни у поглядах та пріоритетах. Визначили умови впровадження даного напрямку, які є сьогодні сприятливими, а саме:

- підтримка Міністерства освіти і науки України: в Законі України «Про освіту» наголошено, що «Освіта є основою інтелектуального, *духовного,* фізичного і культурного розвитку особистості» [3, преамбула];
- наявність навчальних програм, схвалених МОН України, рекомендованих до роботи в закладах дошкільної освіти: «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях» А. Богуш, І. Сіданіч, В.Сучок, 2021 (парціальна), «Зерно любові» О.Шиян, 2018; «Я пізнаю світ із Суперкнигою», 2018;

- забезпечення необхідною літературою: Дитяча Біблія, розмальовки тощо (ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія»);
- досвід роботи духовно-морального виховання на християнських цінностях закладів дошкільної освіти в різних регіонах: м. Південне ЗДО № 4 (Одеська область), м. Львів ЗДО № 94, м. Покровськ ЗДО № 11 (Донецька область) та ін.;
- педагоги-дошкільники мають можливість підвищувати свій професійний рівень на КПК за вибором, у тому числі онлайн (наприклад, на базі НУ «Острозька академія»);
- батьківська громадськість підтримує впровадження духовно-морального виховання на християнських цінностях в закладах дошкільної освіти.

Керівництво та методичний супровід, а саме: адаптоване перспективне і календарне планування, семінари-практикуми, доповіді на педрадах, майстер-класи занять духовно-морального спрямування, які проведені керівником і вихователем-методистом протягом року, презентації кращих практик, допомогли педагогам опанувати даний напрямок освітньо-виховної роботи. Результатом цілеспрямованої діяльності керівника та педагогів були розроблені *методичні рекомендації*, затверджені педагогічною радою, а саме:

- При проведенні заходів духовного-морального спрямування дотримуватися чинних нормативних документів.
- При впровадженні програми духовно-морального спрямування забезпечити дотримання принципу добровільності та права на свободу совісті дітей і їхніх батьків, заручитися письмовою згодою батьків.
- З метою підвищення ефективності виховання дошкільників на християнських засадах передбачити включення даного напрямку виховного процесу в усі види діяльності.
- У процесі реалізації програми духовно-морального виховання передбачити проведення екскурсійної роботи з дітьми.
- Залучати батьків вихованців до більш тісної співпраці з закладом дошкільної освіти та інформувати їх про результати роботи.
- Проводити на базі закладу тематичні семінари, семінари-практикуми, методичні заходи для керівників, методистів, педагогів.
- Брати участь у фахових конкурсах, впроваджувати передовий педагогічний досвід, ділитися своїм досвідом, підвищувати кваліфікацію.
- Організувати проведення для дітей в закладі щотижня «Дня духовності», сезонних державно-релігійних свят, розваг на духовно-моральні теми.

Практична робота дошкільного закладу полягає в реалізації засад Державнного стандарту дошкільної освіти та парціальної програми «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях». Основною формою роботи в дошкільному закладі є тематичні заняття, наприклад: «Хороше словечко лежить недалечко», «Що добре, що погано?», «Дитина - Боже творіння», «Чудовий задум Творця», «Любов – найвища заповідь Христа», «Шануємо батька і матір», «Що за диво Божий храм», «Добро спонукає до праці

душі», «Навіки люба Україна». Інтегрування в різні види діяльності дітей, а саме: читання та аналіз художніх творів, гра, зображувальна, музична діяльність, рухова активність сприяє вихованню дружніх відносин, доброти, поваги, доброзичливості, вдячності, розуміння, чесності, терпіння, правдивості. «Навчай юнака на початку його шляху, і він, коли й постаріє, не зверне з нього» [1, с. 616] – каже нам Біблія. Результатом роботи є те, що наші вихованці приймають активну участь і стають переможцями в міських, обласних та Всеукраїнських конкурсах «Різдвяний піснеспів» «Дерзай, малюк!», «Пасхалія», «Травневі соловейки», «Юні знавці Біблії». Заклад плідно співпрацює зі школою, наші діти морально, розумово, фізично і психологічно підготовлені до навчання в НУШ. Важливим аспектом роботи є залучення батьків вихованців до більш тісної співпраці з дошкільним закладом: активної участі у проведенні державно-релігійних свят Різдва, Великодня, Трійці (підготовка костюмів, вивчення віршів, пісень, виконанні ролей), показ відкритих виховних заходів, проведення тематичних батьківських зборів, розповсюдження досвіду сімейного виховання на християнських засадах, інформування на блозі ЗДО, сайті відділу освіти, інтернет-ресурсах. Впровадження даного напрямку в практику роботи закладу сприяє розвитку професійної компетентності педагогів, а саме: постійно підвищують фаховий рівень на семінарах, вебінарах, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації. З метою розширення можливостей для професійного зростання педагогів створено інформаційний канал «НУМО для вихователів» – цифровий простір для обміну досвідом, методичною підтримкою та поширення сучасних практик роботи з дітьми дошкільного віку, яким активно користуються педагоги. Крім цього, постійна самоосвіта, взаємодія з педагогами не тільки міста, а й інших регіонів (м. Покровськ, м. Південне, м. Львів) допомагає аналізувати власну педагогічну діяльність, коригувати недоліки, запроваджувати передовий педагогічний досвід.

Керівник разом із педагогами впевнена, що ця робота потребує постійного вдосконалення, обміну досвідом, зустрічей з однодумцями. Протягом роботи за даним напрямком Андрушків Г.Ф. ділиться досвідом роботи коллективу закладу на Всеукраїнських методичних заходах на тему «Духовно-моральне виховання дітей в державних закладах освіти», увійшла у топ-10 фіналістів Всеукраїнського конкурсу «Директор – 2020. Краща практика». Педагоги закладу приймають участь у фахових конкурсах і стають переможцями, а саме: у Всеукраїнському фестивалі-конкурсі «Учитель року предметів духовно-морального спрямування» в номінації «Вихователь року», організованим НУ «Острозька академія» (2017-2026 р.р.). Статті педагогів закладу на теми духовно-морального виховання постійно друкують в матеріалах науково-практичних конференцій ДОІППО «Досягнення та виклики національно-патріотичного виховання в регіоні» та у фахових виданнях: «Дошкільне виховання», «Музичний керівник», «Слово вчителю», «Донецькі співаночки», «Бебібук» та педагогічних інтернет-ресурсах. Також при КО ЦПРПП м. Добропілля захищено досвід роботи профільної групи «Еколого-валеологічне виховання на християнських цінностях в дошкільному

закладі» (вихователі Ольга Григоренко та Олена Чумак, 2020), збірки «Свята моєї Батьківщини» (музичний керівник Наталя Солопова, 2022), «Добринки для дитинки» Лариса Перліцану, 2021), «Духовно-моральне виховання дітей на християнських цінностях засобами пісочної техніки (sendplay)» (вихователь Ольга Тарадайко, 2024).

Отже, досвід роботи дошкільного закладу № 36 «Пролісок» відділу освіти Добропільської міської ради, оснований на принципах систематичності, активності, відкритості, позаконфесійності, допоможе керівникам ЗДО краще зорієнтуватися у змістовному наповненні і плануванні навчально-виховного процесу, добирати ефективні методи роботи з педагогічним колективом, виробити власну позицію у розумінні сутності цього напрямку освітньої роботи, скоординувати партнерство з батьківською громадськістю та організувати успішну виховну роботу на християнських засадах в сучасному закладі дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біблія. Переклад Р. Турконяка. Київ. ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія». 2024.
2. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості. Київ, 2007.
3. Про освіту. Закон України від 05.09.17 №2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-17 (дата звернення: 20.03.2026).

Бендеберя Олена,
директорка закладу дошкільної освіти № 4
Покровської міської ради Донецької області

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПЛАТФОРМІ MICROSOFT TEAMS ЯК ІННОВАЦІЙНЕ УПРАВЛІНСЬКЕ РІШЕННЯ

Сучасний розвиток системи дошкільної освіти в Україні характеризується активним упровадженням інноваційних підходів до організації освітнього процесу та використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Особливої актуальності ці питання набули в умовах пандемії COVID-19, а також під час воєнного стану, коли виникла необхідність забезпечити безперервність освітнього процесу незалежно від місця перебування дітей та педагогів. У таких умовах дистанційна освіта стала важливим інструментом підтримки освітнього середовища закладу дошкільної освіти (ЗДО), що дозволяє організувати взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу за допомогою сучасних цифрових платформ.

Використання дистанційних технологій у діяльності дошкільного закладу відповідає сучасним вимогам освітньої політики держави та положенням Базового компоненту дошкільної освіти [1], який визначає основні напрями

розвитку особистості дитини. Застосування цифрових інструментів дозволяє підтримувати взаємодію між педагогами та родинами вихованців, створюючи умови для гармонійного розвитку дитини навіть у віддаленому режимі.

Наукові дослідження підтверджують доцільність такого підходу. Зокрема, С. Сисоєва обґрунтовує необхідність переходу до нової моделі управління освітою, де ключовим є створення умов для розвитку та самореалізації учасників освітнього процесу [2, с. 4–6]. Н. Гавриш підкреслює, що в умовах дошкільної освіти дистанційна взаємодія неможлива без активної участі батьків, які стають співорганізаторами діяльності дитини [3, с. 5–6]. Дослідження сучасних практик дистанційної форми дошкільної освіти у ЗДО засвідчують, що її ефективність залежить від партнерської взаємодії педагогів і родин та згуртованості колективу [4, с. 94–96]. Важливим орієнтиром є ідея використання хмарно орієнтованого освітнього середовища, що забезпечує мобільність і доступність освітніх ресурсів [5, с. 3–5].

Одним із ефективних інноваційних управлінських рішень у практиці діяльності нашого закладу дошкільної освіти №4 «Берізка» стало впровадження цифрової платформи Microsoft Teams. Це рішення дозволило об'єднати різні напрями діяльності – управлінський, методичний і освітній – у межах єдиного цифрового простору.

Управлінський цикл розпочався зі створення корпоративної структури («хмарного офісу») з розподілом прав доступу, що забезпечило захист персональних даних. Для педагогічного колективу було створено єдину «команду» з тематичними каналами («Методична робота», «Атестація», «Безпека», «Документообіг»), що підвищило прозорість управління та доступність інформації.

Наступним кроком було створення корпоративних акаунтів для педагогів та батьків. Для кожної вікової групи організовано окремі команди, до яких залучаються педагоги та батьки. У цих командах розміщуються навчальні матеріали, відео, презентації, рекомендації та завдання для дітей.

Особливу увагу було приділено використанню додаткових інструментів, інтегрованих у Microsoft Teams. Важливим інструментом організації дистанційної роботи став інтегрований календар платформи Microsoft Teams, де розміщуються графіки проведення онлайн-занять, консультацій для батьків, методичних нарад, ресурсних зустрічей та інших заходів. Завдяки цьому всі учасники освітнього процесу мають можливість заздалегідь ознайомитися з розкладом занять та планувати свою діяльність.

Освітній процес ЗДО у дистанційному форматі організовується у синхронному та асинхронному режимах. Синхронна робота передбачає проведення онлайн-занять у формі гри з використанням інтерактивних матеріалів у реальному часі. Важливою можливістю платформи Microsoft Teams є функція запису онлайн-занять. Записи зберігаються у команді групи та доступні до

перегляду для тих вихованців, які не змогли долучитися до заняття у визначений час та сприяють повторенню і закріпленню матеріалу.

Асинхронна діяльність передбачає виконання дітьми творчих та пізнавальних завдань у домашніх умовах. Педагоги розміщують у командах навчальні матеріали, відео, презентації. Для систематизації знань та зручності батьків ми впровадили інтерактивні чек-листи із завданнями для дітей і рекомендаціями для батьків. Це зрозумілі алгоритми дій на день, які допомагають батькам структурувати самостійну роботу з дитиною, фіксувати виконання завдань та бачити освітній прогрес.

Важливою складовою дистанційного формату є організація ефективного зворотного зв'язку між педагогами та батьками. Платформа Microsoft Teams дозволяє батькам надсилати фотографії або відео виконаних дітьми завдань, малюнків, аплікацій або інших творчих робіт. Педагоги аналізують результати діяльності дітей, надають коментарі та рекомендації щодо подальшого розвитку дитини. Такий формат взаємодії сприяє активному залученню батьків до освітнього процесу, формує партнерські відносини між родиною і закладом освіти.

Психолого-педагогічний супровід родин у нашому закладі інтегрований у щотижневий цикл роботи. Важливим елементом управлінської культури стали ресурсні зустрічі як підсумок тижня. Це не просто підсумок за тиждень, а майданчик для емоційного розвантаження для дітей та батьків. Це створює відчуття стабільності, яке так необхідне дошкільникам та дорослим під час війни.

Для отримання зворотного зв'язку щодо організації дистанційного формату адміністрація закладу використовує сервіс Microsoft Forms. За допомогою цього інструменту проводяться опитування та анкетування батьків щодо зручності проведення онлайн-занять, змісту освітніх матеріалів, потреб родини. Результати опитування допомагають адміністрації закладу аналізувати ефективність дистанційної роботи та враховувати пропозиції батьків під час планування подальшої діяльності.

Особливу увагу ми приділяємо цифровій аналітиці. Інноваційним інструментом у роботі директора стало впровадження функції Microsoft Insights. Цей сервіс дозволяє автоматизовано моніторити відвідуваність занять та активність кожного учасника освітнього процесу. Завдяки «Інсайтам» я, як керівник, бачу реальну картину залученості дітей та педагогів у режимі реального часу, що дозволяє вчасно реагувати на цифрові розриви або потреби окремих родин.

Значна увага приділяється методичному супроводу педагогів. Директор закладу організовує наради, консультації, обмін досвідом та обговорення проведених онлайн-занять. Під час таких зустрічей педагоги демонструють власні методичні напрацювання, обговорюють труднощі дистанційної роботи та визначають шляхи їх подолання. Така форма методичної роботи сприяє

підвищенню цифрової компетентності педагога та вдосконаленню організації дистанційної освіти.

Питання інновацій в управлінні та методичному супроводі залишається гостро актуальним. Досвід нашого закладу сприяє підвищенню рівня цифрової компетентності педагогів, збереженню контингенту вихованців через налагодження емоційного зв'язку з родинами, створенню єдиного безпечного освітнього простору, який відповідає вимогам Державного стандарту навіть у дистанційному форматі.

Результати діяльності свідчать, що використання цифрової платформи Microsoft Teams є ефективним інноваційним управлінським рішенням. Створення корпоративного освітнього середовища, використання інтегрованого календаря, можливостей запису занять, організації зворотного зв'язку з батьками, застосування чек-листів, використання сервісу Microsoft Forms та здійснення моніторингу за допомогою Microsoft Insights дозволяють забезпечити системність дистанційної роботи та підвищити якість освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. (дата звернення: 17.03.2026).

2. Сисоєва С. О. Освіта в умовах дистанційного навчання: ризики та можливості. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 2 (29). С. 1–15.

3. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності дітей дошкільного віку в умовах дистанційної взаємодії. *Дошкільне виховання*. 2022. № 5. С. 3–8.

4. Зімакова Л. М., Тупиця О. М., Жданюк Л. В. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2022. С. 92–100.

5. Биков В. Ю. Хмарно орієнтоване середовище закладу освіти: сучасний стан і перспективи розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 56 (6). С. 1–18.

Коваленко Олена,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної світи,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В Україні фактично завершився перший етап трансформацій. Подальша логіка розвитку суспільства є логікою інноваційних реформ, серед яких значну роль відіграють реформи освіти, зазначають В. Паламарчук та Л. Даниленко [1].

Створення єдиного освітнього простору в рамках ЄС, а також Болонський процес сприяли справжньому «вибуху» інноваційних процесів в освіті України.

На першому етапі дослідження нами була опрацьована дефінітивна характеристика основних понять дослідження. Слід зазначити, що тлумачення понять «новації», «інновації», «інноваційні технології» та ін. подають різні джерела. Зокрема, у ст.1 Закону України «Про інноваційну діяльність» поняття «інновації» тлумачиться як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери», а поняття «інноваційна діяльність», як діяльність, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг [2].

Чітко розрізняти терміни «інновації» та «новації» закликають І. Підласий та А. Підласий. Вони звертають увагу на те, що для позначення новацій, заміни чого-небудь новим існує нормативне англійське слово «novation». Інновація ж означає таке нововведення, що здійснюється в системі за рахунок її власних («in» – всередині) ресурсів, резервів. У процесі аналізу нинішніх перетворень, нововведень в освіті необхідно визначити, радять науковці, чи здійснюються вони за рахунок внутрішніх, ще не використаних резервів педагогічної системи і, чи є ці нововведення інноваціями в повному розумінні цього слова? [3].

Ряд авторів виокремлюють поняття «інноваційний процес». Так, І. Дичківська трактує це поняття як комплексну діяльність по створенню, освоєнню, використанню та розповсюдженню нововведень [4].

На другому етапі дослідження ми опрацьовували вітчизняні нормативно-правові документи з питань освіти, у яких відображене досліджуване питання. Серед них ми опрацювали наступні: Закони України «Про освіту, «Про дошкільну освіту», «Про інноваційну діяльність», професійний стандарти «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти», «Вихователь закладу дошкільної освіти» тощо. Слід зазначити, що у кожному з цих документів знайшли місце ставлення і підтримка держави з питання вивчення та впровадження інновацій у закладах освіти.

На третьому етапі дослідження ми опрацьовували інноваційні технології та власне інновації у організації методичного супроводу освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Слід зазначити, що це питання було і є предметом дослідження І. Беха, Н. Гавриш, І. Дичківської, І. Карабаєвої, Л. Козак, В. Кременя, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Половіної, О. Рейпольської, О. Савченко, С. Сисоєвої та ін.

Нами було виокремлено кілька з них. Для нас на першому місці серед інноваційних технологій та інновацій у організації методичного супроводу освітнього процесу ЗДО – зміна парадигми власне методичної роботи, яка на сьогодні застаріла. Необхідність модернізації методичної роботи педагогів зумовила введення у педагогічну практику таких понять, як «супровід», «науково методичний супровід», «співтворчість» [5, с. 321]. Семантичний аналіз

поняття супровід дозволяє зробити висновки про наявність у змісті цього поняття трьох компонентів: суб'єктів-попутників, особу, яка їх супроводжує та шлях, який вони проходять разом. Отже, поняття «супровід» передбачає навчання, педагогічну допомогу та підтримку, забезпечує не вирішення проблеми за педагога, а організацію й стимулювання його самодіяльності та створення умов для вирішення власних проблем. При цьому підкреслює невтручання одного суб'єкта в діяльність іншого, допоки вони не відчують потребу у взаємодії.

На друге місце серед інноваційних технологій та інновацій у організації методичного супроводу освітнього процесу ЗДО ми ставимо діагностування. Методичний супровід, на наше переконання, стає реальним за умови дотримання принципу діагностування потреб членів колективу ЗДО як основної засади планування та організації методичного супроводу. Основне призначення діагностування рівня професіоналізму педагогічних працівників - надання їм необхідної підтримки у професійному розвитку, виявлення найбільш актуальних професійно-творчих якостей, які потрібно вдосконалити та врахування результатів в організації методичного супроводу. Тільки за цієї умови можна говорити про адресність та індивідуальний підхід до педагогів з питань організації освітнього процесу [6; 7].

На третє місце серед інноваційних технологій та інновацій у організації методичного супроводу освітнього процесу ЗДО ми ставимо питання підтримки педагогів ЗДО з питання використання інноваційних технологій. Ми цілком погоджуємось з І. Дичківською про наявність у багатьох педагогів ЗДО антиінноваційних бар'єрів, які просто заважають здійсненню інноваційної діяльності [8]. Тож основними завданнями директора ЗДО та вихователя-методиста у означеному питанні є спільне з педагогом виявлення цих бар'єрів, їх подолання та найголовніше – створення у колективі атмосфери панування і підтримки інноваційності.

На четверте місце серед інноваційних технологій та власне інновацій у організації методичного супроводу освітнього процесу ЗДО ми ставимо використання ІКТ технологій у організації методичного супроводу, пришвидшенні пошуку та урізноманітненні необхідних для педагога джерел, створення та розбудова віртуального методичного кабінету ЗДО.

На п'яте те місце серед інноваційних технологій та інновацій у організації методичного супроводу освітнього процесу ЗДО ми ставимо, цілком погоджуючись з Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Пироженко, О. Рейпольською та ін., необхідність оцінки якості, експертної оцінки, відбору тих інновацій, які починають використовувати у освітній взаємодії з дітьми вихователі [9; 10]. Звичайно, є інновації, а є міфи про інновації, т. т. профанації, серед яких головне – не «загубити» власне дитину і мету дошкільної освіти.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого дослідження потребують умови та процеси підготовки майбутніх

організаторів дошкільної освіти до вивчення, відбору та впровадження інновацій у організації методичного супроводу освітнього процесу ЗДО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Оцінювання і відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: наук.-метод. посібник за ред. Л. І. Даниленко. К.: Логос, 2001. 185 с.
2. Закон України «Про інноваційну діяльність» Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text (дата звернення: 20.03.2026).
3. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12. С. 2-4.
4. Інноваційні педагогічні технології: Словник-довідник. Автор-упор.: І. М. Дичківська. Рівне: РДГУ, 2003. 43 с.
5. Муромець В. Г. Науково-методичний супровід формування превентивного виховного середовища загально-освітнього навчального закладу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Кам.-Под. нац. унів. ім. І. Огієнка, м. Кам.-Под. 2012. Вип. 16. Кн. 2. С. 344.
6. Педагогічна діагностика. Методичні рекомендації Укл. В. Уруський, 2013. URL: http://bcmc.kiev.ua/docs/peddiagnostika.pdf (дата звернення 21. 03.2021 р.).
7. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. К.: Вид. Дім «Слово», 2005. 280 с.
8. Дичківська І.І. Інноваційні педагогічні технології. Навч. посібн. К.: Академвидав. 2004.
9. Гавриш Н. В., Крутій К. Л. Якість освіти: розробляймо критерії разом. *Дошкільне виховання*. 2015. № 3. С. 2-6.
10.Піроженко Т. Якість дошкільної освіти: сучасна ситуація та погляд на перспективу. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інст. психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Харків: КЦ ФОП Іванової М.А. 2018. том IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип.14. С. 6-27.

Макаренко Світлана,
канд. пед. наук, доц., в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ІНТЕГРАЦІЯ ПАРТИСИПАТИВНИХ МЕТОДІВ У ПІДГОТОВЦІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗІЄЮ

Сучасна система дошкільної освіти України перебуває у процесі трансформації. В умовах викликів воєнного стану та зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами актуальності набуває інклюзивно-центрована дошкільна освіта – новітня освітня модель, у центрі якої стоїть суб'єктність дитини з її індивідуальними потребами, здібностями та правами. Вона ґрунтується на принципах рівності, доступності, партнерства та прийняття різноманітності, створюючи умови для гармонійного розвитку кожної дитини у дошкільному середовищі [1, с. 86]. Для реалізації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти

важливим є забезпечення здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього простору закладів дошкільної освіти (ЗДО) із урахуванням вікових особливостей, психічного розвитку та потреб здобувачів освіти; на засадах принципів універсального дизайну та розумного пристосування.

Відповідно, сучасна система підготовки керівників ЗДО вимагає впровадження інноваційних педагогічних підходів, які забезпечують формування компетентностей, необхідних для організації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти [2, с. 131-137]:

- управлінських – стратегічне планування, лідерство, організація командної роботи, прийняття рішень;
- інклюзивних – організація інклюзивного освітнього процесу, комунікація з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками, фасилітація педагогічних колективів;
- аналітичних – критичне мислення, оцінювання якості освітнього середовища, рефлексія;
- інноваційних – генерація нових ідей, використання сучасних освітніх технологій, перевернуте навчання;
- соціальних – емпатія, соціальна відповідальність, взаємодія з громадою.

Одним із інноваційних підходів, що забезпечує формування компетентностей майбутніх керівників для організації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти, є партисипативний підхід на принципах активної участі здобувачів в освітньому процесі, співтворчості та демократичного управління.

К. Крутій трактує партисипативний підхід у підготовці педагогічних кадрів як процес спільного цілепокладання, планування, реалізації та оцінювання освітньої діяльності, у якому майбутні педагоги, викладачі, діти, батьки й ширша спільнота (громада) виступають рівноправними суб'єктами, залученими шляхом діалогу, співтворчості та взаємної відповідальності до створення та трансформації знань, компетентностей і соціально значущих практик [3, с. 169-170]. На основі контент-аналізу дефініції «партисипативний підхід» різних авторів, її основними смисловими домінантами К. Крутій визначає такі [3, с. 169]:

- партнерська суб'єктність (кооперативна діяльність, спільне прийняття рішень, прозорість);
- спільне цілепокладання й оцінювання («узгоджена діяльність» та відкриті запитання підкреслюють колективне формулювання цілей і критеріїв);
- діалог і взаємовплив (взаєморозуміння, навчання під час практики);
- агентність та взаємовідповідальність (учасники висловлюють позиції та несуть відповідальність за реалізацію спільних рішень).

Педагогічна цінність партисипативних методів полягає у поєднанні теоретичної підготовки із практичним досвідом, у розвитку аналітики та критичного і стратегічного мислення, лідерських якостей, фасилітаційних навичок, здатності до інноваційної діяльності та соціальної відповідальності: обговорення та «круглі столи», «відкриті простори», групові дискусії й дебати;

кейс-метод, метод «Аналіз власного досвіду», інтерактивні симуляції та рольові ігри; «перевернуте навчання», «перевернутий клас»; кооперативне навчання – робота в парах, малих групах, взаємонавчання; мозковий штурм; метод проєктів; соціальні акції або волонтерство здобувачів освіти та інше [4, с. 260-261].

Партисипативні методи виступають не просто «додатком» до компонент освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» (навчальних дисциплін та практик) для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, а провідним інструментом формування компетентностей майбутніх керівників ЗДО та їхньої підготовки до організації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти.

Інтеграція партисипативних методів у компоненти ОПП «Дошкільна освіта. Інклюзія»

Дисципліна / практика	Інклюзивно-центровані цілі	Інклюзивні та управлінські компетентності	Партисипативні методи
Менеджмент у галузі дошкільної освіти	Формування стратегічного мислення, лідерських та комунікативних навичок керівника інклюзивного ЗДО	- Стратегічне планування розвитку інклюзивного ЗДО. - Управління ресурсами інклюзивних груп ЗДО (людськими, матеріальними). - Лідерство та командна робота. - Вміння приймати колективні рішення на засадах партнерства.	- «Перевернуте навчання» з вивчення теорії та її адаптації до практичних кейсів. - Круглі столи та Open Space для обговорення стратегій розвитку інклюзивного ЗДО. - Мозковий штурм для генерації рішень щодо ресурсів та інновацій. - Метод проєктів: розробка плану розвитку інклюзивного ЗДО.
Методичний супровід організації освітньої діяльності у закладах дошкільної освіти	Формування компетентності в методичному супроводі інклюзивно-центрованої дошкільної освіти у ЗДО	- Організація інклюзивного освітнього процесу, діяльності команд психолого-педагогічного супроводу. - Методичний супровід педагогів. - Навички фасилітації та підтримки команд. - Комунікація з педагогами та батьками.	- Кейс-метод: аналіз ситуацій в інклюзивному навчанні. - Кооперативне навчання: спільне створення методичних рекомендацій. - Рольові ігри: моделювання роботи вихователя-методиста з педагогами (проведення методичних заходів, педагогічних рад тощо).
Моніторинг якості дошкільної освіти	Формування навичок аналітики та оцінювання внутрішньої якості інклюзивного навчання у ЗДО	- Аналітика якості інклюзивного середовища, освітнього процесу. - Здатність до критичного мислення та синтезу. - Вміння працювати з індикаторами якості.	- Партисипативний моніторинг: студенти формують індикатори якості. - Reflection: аналіз власного досвіду та помилок. - Peer-to-Peer Learning: взаємооцінювання результатів моніторингу.

Дисципліна / практика	Інклюзивно-центровані цілі	Інклюзивні та управлінські компетентності	Партисипативні методи
		- Командна взаємодія у процесі оцінювання.	
Організаційно-методична практика в закладах дошкільної освіти	Практичне застосування знань щодо організації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти у ЗДО, партисипативних підходів у роботі з колективом	- Влаштування інклюзивного освітнього середовища. - Організація діяльності команди психолого-педагогічного супроводу. - Організація розробки та реалізації індивідуальних програм розвитку дітей з ООП (ІПР), спеціальних програм. - Управління педагогічним колективом. - Навички вирішення конфліктів, фасилітації та консенсусного прийняття рішень в інклюзивному середовищі.	- Імітація педагогічних рад у форматі фасилітації. - Рольові ігри: директор, методист, вихователь, батьки. - Метод консенсусу для прийняття рішень щодо ІПР. - Кооперативне навчання (співпраця здобувачів денної та заочної форм навчання). - Соціальні акції та волонтерство: участь у реальних ініціативах громади.

Таблиця демонструє, що інтеграція партисипативних методів у навчальні дисципліни та практики освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» забезпечує формування цілісної системи компетентностей майбутніх керівників ЗДО. Вона відображає перехід від теоретичного засвоєння знань до практичного досвіду, що дозволяє готувати керівників нового типу – фасилітаторів інклюзивного розвитку, здатних ефективно організовувати освітній процес, підтримувати педагогічні колективи та взаємодіяти із громадою.

Запровадження інтеграції партисипативних методів в освітній процес кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету продемонструвала низку позитивних результатів. Зокрема, опитування здобувачів засвідчили високий рівень прийняття таких форм роботи: 60% респондентів повністю задоволені їхньою комфортністю, цікавістю та ефективністю; 30% студентів відзначили певні виклики – наприклад, неготовність окремих здобувачів до співпраці, перекладання завдань на партнера чи керівника групи.

Зазначено, що на перших курсах партисипативні методи забезпечують краще та більш дієве знайомство студентів між собою, перевірку у спільній діяльності, вибір друзів та згуртування команди групи. На старших курсах партисипація сприяє виконанню більш складних завдань, де важлива підтримка

напарника та використання «колективного розуму». Поєднання студентів денної та заочної форм навчання у мікро-групах створює необхідні умови для обміну знаннями та практичним досвідом роботи у закладах дошкільної освіти, що підсилює практичну спрямованість освітнього процесу.

Отже, інтеграція партисипативних методів є ефективним інструментом підготовки керівників ЗДО до реалізації інклюзивно-центрованої освіти. Вона сприяє формуванню управлінських, інклюзивних, аналітичних та соціальних компетентностей, необхідних для створення безпечного, інноваційного та інклюзивного освітнього простору. Партисипативний підхід виступає провідним механізмом підготовки керівників нового типу – фасилітаторів інклюзивного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дошкільна освіта. Інклюзія. Логопедія: словник-довідник / Автори та упорядники: К.Л.Крутій, О.О. Фунтікова. Київ: МДУ, 2026. 206 с.

2. Макаренко С. І. Підготовка фахівців до здійснення організаційно-методичного супроводу інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. *Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти: монографія* [Електронне видання] / [авт. кол.: Ю.О.Демидова, К.Л.Крутій, С.І.Макаренко, О.А.Поповська, О.О.Фунтікова, О.І.Чекан, В.Ф.Яйленко]; за заг. ред. Демидової Ю.О.; за наук.ред. К.Л.Крутій, О.О.Фунтікової. Київ: Маріупольський державний університет, 2025. С. 123-161. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/8523 (дата звернення 25.03.2026).

3. Крутій К. Л. Партисипативний підхід та методи навчання в підготовці майбутніх педагогів до застосування soft skills у практичній діяльності в закладах дошкільної освіти. *Інноваційні педагогічні технології у підготовці фахівців дошкільної та початкової освіти до роботи в закладах освіти*: монографія / за наук. ред. К. Л. Крутій, Л. В. Зданевич. Хмельницький, 2026. С. 165-215.

4. Макаренко С. І. Підготовка фахівців до організації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти засобами партисипації. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : Матеріали V Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 22-23 травня 2025 р.) / Упоряд. З. Удич, І. Шульга, О. Гаврилевська. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. С. 256-263. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/37218 (дата звернення 25.03.2026).

Ніколаєнко Тетяна,
в.о. директора закладу дошкільної освіти № 17
Покровської міської ради Донецької області

ІННОВАЦІЇ В УПРАВЛІННІ ТА МЕТОДИЧНОМУ СУПРОВОДІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У тезах розглянуто особливості впровадження інновацій в управлінні та методичному супроводі освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах дистанційної роботи. Проаналізовано сучасні підходи до організації управлінської

діяльності та методичної підтримки педагогів. Узагальнено практичний досвід дистанційної роботи Першотравневого закладу дошкільної освіти № 17 «Оленка» Покровської міської ради Донецької області.

Сучасна система дошкільної освіти перебуває у стані активних змін, що зумовлено соціальними, економічними та технологічними трансформаціями суспільства. У цих умовах особливої актуальності набуває впровадження інноваційних підходів до управління закладами дошкільної освіти та організації методичного супроводу педагогічної діяльності.

В умовах воєнного стану освітні заклади зіткнулися з новими викликами, пов'язаними з необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу, адаптації до дистанційного формату роботи та підтримки педагогів, дітей і батьків. Це потребує від керівників закладів освіти впровадження сучасних управлінських підходів, використання інформаційно-комунікаційних технологій та створення ефективної системи методичної підтримки педагогів.

Метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного та всебічного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок і компетентностей [1].

Особливої значущості набуває використання цифрових технологій у процесі управління закладом освіти. Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють забезпечити ефективну взаємодію між адміністрацією, педагогами та батьками, організувати дистанційну освітню діяльність та створити сучасне освітнє середовище [2, с. 128].

Таким чином, проблема впровадження інновацій в управлінні та методичному супроводі освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є актуальною та потребує аналізу практичного досвіду діяльності освітніх установ.

Метою дослідження є аналіз інноваційних підходів до управління та методичного супроводу освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах дистанційної роботи, а також узагальнення практичного досвіду організації управлінської діяльності в Першотравневому закладі дошкільної освіти №17 «Оленка» Покровської міської ради Донецької області.

Сучасні умови функціонування системи освіти вимагають від керівників закладів дошкільної освіти впровадження інноваційних підходів до управлінської діяльності. Система управління закладом дошкільної освіти має бути спрямована на забезпечення якісного освітнього процесу, створення сприятливого освітнього середовища та підвищення ефективності діяльності педагогічного колективу. У сучасному освітньому просторі управління закладом освіти передбачає не лише організацію освітнього процесу, а й створення умов для професійного розвитку педагогів, упровадження сучасних педагогічних технологій, формування інноваційного освітнього середовища та забезпечення ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу [2, с. 47].

Важливим завданням керівника закладу дошкільної освіти є створення системи управління, яка сприятиме розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу, впровадженню інноваційних освітніх технологій та підвищенню якості дошкільної освіти. У цьому контексті особливого значення набуває стратегічне планування діяльності закладу, організація ефективної методичної роботи, а також використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі управління [3, с. 15].

В умовах воєнного стану особливої актуальності набули інноваційні форми організації управлінської діяльності, зокрема використання дистанційних технологій для координації роботи педагогічного колективу. Воєнні події, вимушене переміщення населення, зміна умов функціонування освітніх установ зумовили необхідність швидкої адаптації системи управління до нових соціальних і безпекових викликів. Дистанційний формат роботи вимагав від керівників закладів освіти оперативного прийняття управлінських рішень, гнучкого планування освітнього процесу, пошуку ефективних форм взаємодії з педагогами та батьками, а також забезпечення безперервності освітнього процесу.

У цих умовах особливо важливим стало використання цифрових технологій для організації управлінської діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють забезпечити швидкий обмін інформацією, організувати дистанційну комунікацію між членами педагогічного колективу та підвищити ефективність управлінських процесів. Використання онлайн-ресурсів і цифрових платформ сприяє оптимізації управління закладом освіти та створенню сучасного освітнього середовища [4, с. 56].

Важливу роль у цьому процесі відіграє методичний супровід педагогічної діяльності. Методична робота в закладі дошкільної освіти спрямована на підвищення професійної компетентності педагогів, розвиток їхніх творчих здібностей, упровадження інноваційних педагогічних технологій та вдосконалення організації освітнього процесу. Сучасний методичний супровід передбачає використання різноманітних форм роботи, зокрема методичних консультацій, семінарів, тренінгів, творчих груп, педагогічних майстерень, що сприяє професійному зростанню педагогічних працівників [5, с. 82].

У сучасних умовах методичний супровід набуває нових форм, пов’язаних із використанням цифрових ресурсів та онлайн-комунікації. Зокрема, активно застосовуються дистанційні методичні заходи, онлайн-консультації, вебінари, педагогічні онлайн-спільноти, що дозволяє педагогам обмінюватися досвідом, отримувати нові знання та вдосконалювати власну професійну діяльність [4, с. 58].

Практичний досвід дистанційної роботи Першотравневого закладу дошкільної освіти № 17 «Оленка» Покровської міської ради Донецької області свідчить про ефективність впровадження інноваційних підходів до управління освітнім процесом. У період дистанційної роботи адміністрація закладу активно використовувала сучасні інформаційно-комунікаційні технології для організації

управлінської діяльності, координації роботи педагогічного колективу та забезпечення ефективної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу.

Зокрема, для оперативної комунікації між адміністрацією та педагогами використовувалися різноманітні онлайн-платформи, месенджери, електронна пошта та відеоконференції. Це дозволяло швидко передавати необхідну інформацію, організовувати онлайн-наради, обговорювати актуальні питання освітньої діяльності, планувати роботу педагогічного колективу та координувати діяльність педагогів у дистанційному форматі.

Важливим напрямом управлінської діяльності стало впровадження дистанційних форм методичної роботи. Зокрема, у закладі проводилися онлайн-педагогічні ради, методичні семінари, консультації, тренінги та методичні обговорення. Під час таких заходів педагоги мали можливість обмінюватися досвідом, презентувати власні педагогічні напрацювання, обговорювати нові освітні ідеї та отримувати професійну підтримку від адміністрації та колег.

Крім того, у закладі активно впроваджувалися інноваційні підходи до організації освітнього процесу. Педагоги створювали відеозаняття, розробляли інтерактивні завдання, використовували мультимедійні матеріали, презентації, онлайн-ігри та інші цифрові ресурси для організації освітньої діяльності з дітьми. Використання таких методів дозволяло підтримувати пізнавальний інтерес дітей, стимулювати їхню активність та забезпечувати всебічний розвиток навіть в умовах дистанційного навчання.

Важливим аспектом інноваційного управління є також організація ефективної взаємодії з батьками вихованців. У Першотравневому закладі дошкільної освіти №17 «Оленка» активно використовувалися різні форми дистанційної комунікації з батьками, зокрема онлайн-консультації, інформаційні повідомлення, рекомендації щодо організації освітньої діяльності дітей у домашніх умовах, відеоматеріали та методичні поради для батьків.

Значну увагу приділяли підвищенню цифрової компетентності педагогів, що є важливою умовою ефективної організації дистанційного освітнього процесу. Педагоги брали участь у вебінарах, онлайн-тренінгах, методичних семінарах та інших освітніх заходах, спрямованих на розвиток навичок використання цифрових технологій у педагогічній діяльності. Це сприяло підвищенню рівня професійної майстерності педагогічних працівників та ефективному впровадженню інноваційних освітніх технологій у практику роботи закладу.

Відтак, упровадження інноваційних підходів до управління та методичного супроводу освітнього процесу сприяє підвищенню ефективності діяльності закладу дошкільної освіти, розвитку професійної компетентності педагогів, удосконаленню організації освітнього процесу та забезпеченню якісної дошкільної освіти.

Інновації в управлінні закладом дошкільної освіти передбачають перехід до моделі стратегічного менеджменту, що ґрунтується на принципах автономії, академічної доброчесності, прозорості та партнерської взаємодії. Керівник

закладу виступає лідером змін, організатором командної роботи та координатором внутрішньої системи забезпечення якості освіти [6]. Важливим інструментом є стратегія розвитку закладу, яка визначає місію, бачення та пріоритетні напрями діяльності.

Отже, інновації в управлінні та методичному супроводі освітнього процесу є важливим чинником розвитку сучасних закладів дошкільної освіти. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє забезпечити ефективну організацію управлінської діяльності та підтримку педагогічного колективу.

Дистанційні форми роботи відкривають нові можливості для професійного розвитку педагогів та впровадження сучасних освітніх технологій.

Важливим аспектом інноваційного управління є налагодження ефективної взаємодії між адміністрацією, педагогами та батьками вихованців.

Наш досвід свідчить про те, що впровадження інноваційних підходів до управління та методичного супроводу освітнього процесу сприяє підвищенню якості дошкільної освіти та створенню умов для професійного розвитку педагогічних працівників.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на удосконалення системи управління закладами дошкільної освіти та розроблення нових моделей методичної підтримки педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти 2025 року. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-п#Text. (дата звернення: 02.03.2026).

2. Книга завідувача ЗДО. Київ: МЦФЕР-Україна, 2024. 256 с.

3. Пасько О. О. ОСУЗАО: організація системи управління закладом освіти. Тернопіль: ТНПУ, 2022. С.180.

4. Немченко С. Г. Управління закладом освіти: підручник. Запоріжжя: ЗНУ, 2022. 368 с.

5. Лисенко Н. В. Управління закладом дошкільної освіти: теорія і практика. Київ: Видавничий дім «Слово». 2019. 304 с.

6. Методичні рекомендації щодо формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗДО. Державна служба якості освіти України, 2020. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2020/11/Metod_rekom_ZDO.pdf (дата звернення: 02.03.2026).

Пляшко Олена,
директорка ЗДО № 11
Покровської міської ради Донецької області

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ТА МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Дошкільна освіта та догляд за дітьми є насьогодні важливими питаннями освітньої політики в Україні. Відповідно, актуальним є сучасний ефективний

управлінський супровід «позитивних змін», оновлення діяльності різних ланок, установ та закладів дошкільної освіти. Дошкільна освіта України розвивається в умовах одночасних викликів: оновлення нормативної бази, цифрової трансформації, демографічних та соціокультурних змін, а також функціонування в умовах воєнного стану [1-3]. Це висуває підвищені вимоги до гнучкості, безперервності та якості освітнього процесу. Інновації в управлінні та методичному супроводі стають не епізодичними нововведеннями, а стрижнем організаційної культури ЗДО, який забезпечує стійкість освітнього середовища, партнерство із сім'єю, інклюзивність та доказовість прийнятих рішень.

Концептуальні підходи до інновацій в управлінні та методичному супроводі.

Сучасний заклад дошкільної освіти функціонує в умовах швидких соціальних, технологічних та освітніх змін, що вимагає від управлінців і педагогів нових підходів до організації освітнього процесу. Постійне оновлення нормативних документів, зростання уваги до якості освіти, цифровізація та необхідність забезпечення безпеки й безперервності навчання – усе це формує запит на інновації та зміну управлінської й методичної культури. Інновації розглядаються не як поодинокі нововведення, а як стратегічний ресурс розвитку закладу, що забезпечує його конкурентоспроможність, адаптивність і стійкість.

Інноваційне управління ґрунтується на розумінні закладу дошкільної освіти як цілісної системи, у якій усі процеси та структурні елементи взаємопов'язані [4]. Цілі й завдання інновацій визначають на основі ретельного аналізу поточної обстановки в дитячому садку, з одного боку, і прогнозів його розвитку з другого. Обрані цілі й завдання треба узгодити з усіма членами колективу. Вони мають бути реалістичні, адаптовані (пристосовані) до нових умов. У плануванні потрібно враховувати рівень мотивації педагогів, забезпечити стимулювання, передбачити контроль.

Обов'язковою умовою ефективності управління системою дошкільної освіти, закладом дошкільної освіти є усвідомлення керівниками того, що таке система, елементи системи, її склад, структура, різні види структур, їх ієрархічність, субординативні зв'язки, навколишнє середовище, відкрита й закрита системи, ціль, цілепокладання, цілевиконання, ознаки цілісної системи тощо.

Діяльнісний підхід спрямований на активну участь усіх учасників освітнього процесу у впровадженні інновацій. Зміни відбуваються через практику, спільне планування, аналіз результатів, рефлексію, педагогічні експерименти та постійне удосконалення. Педагог тут – не пасивний виконавець, а співавтор і активний учасник розвитку закладу.

Важливе місце займає партнерська взаємодія, адже без залучення батьків, громади, фахівців супроводу та самого педагогічного колективу жодні нововведення не набудуть сталості та змістовності. Партнерство забезпечує довіру, спільну відповідальність, взаємопідтримку і підсилює ефективність усіх інноваційних процесів.

Сучасні інновації неможливі без управління на основі даних. Моніторинги, діагностики, аналіз освітнього середовища, опитування батьків і педагогів, результати внутрішнього контролю дозволяють ухвалювати науково обґрунтовані рішення. Завдяки такому підходу інновації плануються з урахуванням реальних потреб, результативність методичної роботи вимірюється, а корекція стратегічних і тактичних дій проводиться на основі достовірної інформації.

Важливим концептуальним підходом є проєктність. Інновації доцільно реалізовувати у формі проєктів – з чітко визначеними цілями, завданнями, відповідальними, строками та очікуваними результатами, що дозволить організувати роботу послідовно та з можливістю оцінити кінцевий ефект.

Методичний супровід педагогів сьогодні також вимагає інноваційності. Компетентнісний підхід передбачає розвиток реальних професійних навичок педагогів, що відповідають сучасним викликам: уміння працювати в цифровому середовищі, організовувати безпечний і розвивальний простір, застосовувати інтегровані та ігрові методики, використовувати інклюзивні підходи.

Цифрова трансформація управління ЗДО.

Цифрова трансформація управління закладом дошкільної освіти є одним із ключових напрямів модернізації системи дошкільної освіти України, оскільки саме цифрові технології забезпечують оперативність, мобільність, прозорість та ефективність управлінських процесів. Цифрова трансформація управління передбачає перехід від традиційних форм адміністративної діяльності до сучасних процесів, заснованих на використанні інформаційних систем, онлайн-платформ і цифрових аналітичних інструментів [5]. Одним із перших кроків у цьому напрямі є впровадження електронного документообігу, який дозволяє упорядкувати внутрішній документообіг, автоматизувати рутинні операції, швидко знаходити інформацію та забезпечувати доступ до актуальної документації у будь-який час. Електронні накази, розклади, плани, звіти, протоколи та інші управлінські документи підвищують ефективність роботи і зменшують навантаження на адміністрацію та педагогів.

Важливим елементом цифрової трансформації є використання аналітичних інструментів, які дозволяють ухвалювати управлінські рішення на основі даних. Цифровізація також суттєво впливає на методичний супровід педагогів. Сучасні інструменти дають можливість створювати електронні методичні банки матеріалів, організовувати онлайн-підвищення кваліфікації, проводити дистанційні педагогічні ради, консультації та семінари. Педагоги можуть працювати з електронними картами розвитку дітей, використовувати цифрові платформи для планування занять, обміну досвідом, спільної розробки освітніх матеріалів. Консультування, семінари, семінари-практикуми, коучинг, майстер-класи, «круглі столи», педагогічні читання, ділові ігри – це форми методичного супроводу, які виходять на новий етап з використанням ІКТ. Такі платформи як Zoom, GoogleMeet, TEAMS тощо дозволяють організувати інформативний методичний захід не тільки індивідуально для одного педагога, а й для групи

вихователів, які потребують допомоги у вирішенні педагогічних проблем в режимі онлайн-конференції [6].

Окремого значення набуває цифрова трансформація комунікації з батьками. Інформаційні дайджести, онлайн-консультації, віртуальні збори, тематичні чати дозволяють батькам бути постійними учасниками освітнього процесу, своєчасно отримувати інформацію про розвиток дитини, план заходів, рекомендації педагогів і психолога.

Цифрова трансформація тісно пов'язана з розвитком внутрішньої системи забезпечення якості освіти (ВСЗЯО). Використання сучасних цифрових технологій дозволяє створити технологічний базис супроводу людини в сучасному інформаційному суспільстві [6, с. 74]. Цифрові інструменти дозволяють упорядкувати процедури самооцінювання, проводити електронні опитування, формувати автоматизовані звіти, аналізувати освітнє середовище, відстежувати динаміку розвитку дітей. Такий підхід сприяє підвищенню прозорості та ефективності роботи закладу, оскільки дає можливість швидко виявляти проблемні зони, планувати розвиток й оцінювати результати інновацій. Цифрові технології як чинник розвитку освіти відкривають можливості для інновацій та реформ, що можуть змінити умови навчання та покращити якість освіти в довгостроковій перспективі. [6, с. 229].

Інноваційна методична служба.

Інноваційна методична служба в закладі дошкільної освіти є ключовою ланкою забезпечення якості освітнього процесу та професійного розвитку педагогів. У сучасних умовах, коли дошкільна освіта зазнає суттєвих змін, оновлюється нормативна база, впроваджуються цифрові інструменти, посилюється увага до інклюзивності, безпеки та особистісно орієнтованого підходу, методична служба набуває нових змістових акцентів і функцій. Її роль трансформується від традиційного контролюючого та інструктивного органу до модерної моделі професійної підтримки, консультування, фасилітації, наставництва та організації педагогічного зростання [7].

Сучасна методична служба працює за принципами компетентнісного, діяльнісного та андрагогічного підходів, що дозволяє зосереджувати увагу на формуванні реальних професійних умінь педагогів. Вона формує індивідуальні траєкторії розвитку, сприяє самоосвіті, стимулює пошук інновацій та їх адаптацію до потреб конкретного закладу. Основою діяльності є аналіз розвитку педагогічних компетентностей, здійснення адресного методичного супроводу, використання сучасних форм навчання дорослих – мікронавчання, коучинг, наставництво, професійні спільноти, освітні майстерні, онлайн-сесії [8].

Важливим аспектом роботи інноваційної методичної служби є створення сучасного цифрового методичного середовища. Електронні методичні банки, віртуальні кімнати ресурсів, відеоматеріали, цифрові конструктори занять, рекомендації та чек-листи дають змогу педагогам швидко знаходити потрібні матеріали, обмінюватися досвідом, презентувати власні напрацювання.

Онлайн-консультації, дистанційні семінари, вебінари, педагогічні ради та інтерактивні практикуми розширюють можливості для співпраці навіть за умов змішаного чи дистанційного режиму роботи.

Інноваційна методична служба активно розвиває партнерську взаємодію з батьками та громадою. Педагоги отримують методичні рекомендації щодо комунікації, співпраці, організації спільних проєктів, проведення інформаційно-просвітницьких заходів. Важливо, що методична робота формує культуру педагогічної етики, емпатії, взаємоповаги та відповідального професійного спілкування, що є складовою якісного освітнього процесу та внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Змішані та дистанційні форми дошкільної освіти.

Змішані та дистанційні форми здобуття дошкільної освіти стали невід'ємною складовою сучасної освітньої практики, адже вони дозволяють забезпечити безперервність розвитку дитини, гнучкість організації навчання та ширші можливості для взаємодії з родиною в умовах різних життєвих обставин. В умовах воєнного стану, надзвичайних ситуацій, тимчасового призупинення очного навчання або перебування дітей вдома за сімейними обставинами, змішана та дистанційна форми освіти в закладі дошкільної освіти стали ефективною альтернативою традиційним формам роботи. Вони дозволяють зберегти сталість освітнього процесу, розвиток особистості дитини та педагогічну підтримку батьків.

Дистанційна дошкільна освіта – це організований педагогічний процес, що здійснюється за допомогою цифрових платформ, відеозанять, інтерактивних матеріалів, онлайн-зустрічей та комунікації через електронні канали. Вона не замінює живе спілкування та ігрову взаємодію, але є ефективним рішенням у ситуаціях, коли перебування дитини у ЗДО неможливе. Дистанційний формат найбільш результативний тоді, коли акцент робиться не на «онлайн-заняттях», а на організації сенсорних, мовленнєвих, пізнавальних і творчих видів діяльності за допомогою наочних матеріалів, ігрових інструкцій, домашніх міні-проєктів і активностей, здійснюваних у взаємодії з батьками.

У змішаних і дистанційних формах здобуття дошкільної освіти особливого значення набуває роль батьків, які стають співучасниками освітнього процесу. Педагоги забезпечують їх методичними рекомендаціями, відеопоясненнями, пам'ятками, інструктивними картками, порадами щодо організації розвивального середовища вдома. Така взаємодія посилює педагогічний потенціал родини, формує партнерську модель «ЗДО – сім'я», підвищує усвідомленість батьків у питаннях розвитку дитини.

Важливо підкреслити, що змішані та дистанційні формати не суперечать природі дошкільного дитинства, якщо їх основою залишається гра, дослідження, творчість, сенсорний досвід і живе емоційне спілкування, яке підтримується через відеозустрічі, короткі звернення педагога, індивідуальні бесіди з дитиною та батьками.

Партнерство з батьками.

Партнерство з батьками в закладі дошкільної освіти є одним із ключових чинників ефективності освітнього процесу, адже саме сім'я є першою і найважливішою ланкою розвитку дитини. Сучасна дошкільна освіта визнає батьків рівноправними учасниками освітнього процесу, які мають великий потенціал у підтримці розвитку дитини, формуванні її емоційного благополуччя, навичок спілкування та навчання. Партнерська модель взаємодії між педагогами та родиною ґрунтується на принципах довіри, відкритості, взаємоповаги та спільної відповідальності.

Партнерство з батьками передбачає активну комунікацію, залучення сім'ї до освітнього процесу, спільне планування подій та проєктів, взаємну підтримку та координацію дій у питаннях виховання і розвитку дітей. Батьки потребують спілкування, допомоги незалежно від того, які форми роботи обирає педагог: традиційні, нетрадиційні, інтерактивні, інноваційні, колективні, індивідуальні тощо. Залучивши весь творчий потенціал, інформаційно-комуніктивні технології, батьків можна перетворити на активних помічників та однодумців [9]. Комунікація має бути регулярною, змістовною і доступною. Використання сучасних засобів зв'язку – інформаційних дайджестів, месенджерів, електронних консультацій, відеозвернень – розширює можливості взаємодії, робить її більш зручною та оперативною.

Партнерство з батьками особливо ефективне тоді, коли воно виходить за межі звичайних батьківських зборів. Залучення родин до спільних освітніх і творчих проєктів, участь у тематичних днях, флешмобах, майстер-класах, екологічних, патріотичних чи соціальних ініціативах сприяє зміцненню взаємодії між сім'єю та закладом, формує позитивний імідж ЗДО та створює атмосферу співпраці. Сучасні форми взаємодії – сімейні проєкти, відеоспостереження освітнього процесу, «ранки довіри», психологічні онлайн-практикуми – дають можливість батькам краще розуміти особливості розвитку своєї дитини, її потреби та успіхи. Для багатьох батьків це стає важливим ресурсом педагогічної підтримки.

Партнерство з батьками також має важливий інформативно-просвітницький характер. Педагоги відіграють роль консультантів, які допомагають родинам розібратися в питаннях вікової психології, безпеки, взаємодії з дитиною, мовленнєвого, емоційного та соціального розвитку.

Не менш важливим аспектом є врахування індивідуальних особливостей кожної родини. Партнерство передбачає повагу до культурного, соціального й емоційного контексту, у якому живе дитина. Педагоги мають бути чутливими до потреб батьків, підтримувати різні сімейні моделі, створювати атмосферу безпечного й доброзичливого спілкування. Особливої уваги потребують родини, які переживають складні життєві обставини, внутрішньо переміщені особи, сім'ї військовослужбовців. У таких випадках педагогічна підтримка, емпатія та індивідуальні консультації стають необхідними умовами ефективної взаємодії.

В основі партнерства лежить взаємна довіра, яка формується через чесність, відкритість і послідовність дій педагогів. Батьки хочуть розуміти, що їхня дитина перебуває у безпечному, доброзичливому і професійному середовищі. Коли сім'я бачить, що педагоги зацікавлені в гармонійному розвитку дитини, готові до діалогу та підтримують ініціативи батьків, взаємини стають конструктивними, теплими й результативними.

Внутрішня система забезпечення якості освіти (ВСЗЯО).

Інтеграція України у світовий освітній простір, розбудова національної освіти XXI століття відповідно до нових проєвропейських законопроектів «Про освіту» [2], «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту» [3] та ін. вимагає модернізації змісту освіти та її організації відповідно до світових тенденцій і вимог ринку праці, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, реального забезпечення рівного доступу всіх громадян до якісної освіти [4].

Внутрішня система забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти є основою для формування сучасного, ефективного та орієнтованого на потреби дитини освітнього середовища. У сучасних умовах, коли зростають вимоги до прозорості, результативності та безпеки освітнього процесу, ВСЗЯО перетворюється на ключовий інструмент управління розвитком ЗДО. Вона дає змогу оцінювати реальний стан освітньої діяльності, визначати сильні та слабкі сторони, приймати обґрунтовані управлінські рішення та системно вдосконалювати роботу колективу.

ВСЗЯО охоплює всі напрями діяльності закладу: організацію освітнього процесу, створення розвивального та безпечного середовища, планування й методичний супровід педагогів, роботу з батьками, кадрове забезпечення, дотримання вимог охорони праці та інклюзивності [4]. Її головне завдання – забезпечити постійний процес саморозвитку закладу через систематичний аналіз, рефлексію та корекцію дій.

Одним із ключових елементів ВСЗЯО є самооцінювання діяльності ЗДО, яке проводиться щороку. Самооцінювання дає можливість проаналізувати, наскільки ефективно реалізується освітня програма, чи відповідає середовище віковим особливостям дітей, як взаємодіють педагоги з учасниками освітнього процесу, чи забезпечено безпеку та психологічний комфорт. У процесі самооцінювання використовують спостереження, анкетування батьків і педагогів, аналіз документів, моніторингові карти, діагностичні матеріали та інші інструменти. Важливо, що самооцінювання не є контролем, а виступає механізмом професійного вдосконалення педагогів і адміністрації.

Важливою складовою внутрішньої системи є моніторинг освітнього процесу та динаміки розвитку дітей. Моніторинг допомагає відстежувати індивідуальні досягнення, визначати потреби дитини та ефективність обраних педагогічних методик. Він не має на меті оцінювання дитини, а спрямований на підтримку її

розвитку. Результати моніторингу використовуються для адаптації занять, розроблення індивідуальних маршрутів, консультування батьків та педагогів.

Не менш важливим аспектом ВСЗЯО є організація зворотного зв'язку з батьками, оскільки саме вони є рівноправними учасниками освітнього процесу. Через опитування, консультації, інформаційні зустрічі та спільні заходи педагоги отримують важливу інформацію про потреби родин, їх бачення якості освіти та очікування щодо розвитку дитини. Така взаємодія підсилює партнерську модель «ЗДО - сім'я» і сприяє підвищенню прозорості діяльності закладу.

Внутрішня система якості не обмежується одноразовими заходами. Її сутність полягає у циклічності: аналіз → планування → реалізація → оцінювання → удосконалення. Це створює культуру постійного розвитку, де колектив навчається бачити власні результати, визнавати проблеми, шукати шляхи їх розв'язання та впроваджувати зміни.

Інновації в управлінні та методичному супроводі є стратегічним ресурсом розвитку сучасного закладу дошкільної освіти. Вони забезпечують його конкурентоспроможність, адаптивність і здатність ефективно реагувати на швидкі соціальні, цифрові й освітні зміни. Сучасне управління ЗДО не може ґрунтуватися лише на традиційних адміністративних моделях – натомість воно потребує системного, діяльнісного та проєктного підходів, що узгоджують інноваційні зміни з потребами дітей, педагогів і сімей.

Інноваційний управлінець у ЗДО виступає не лише керівником, а фасилітатором змін, стратегом і лідером професійної спільноти. Прийняття рішень на основі даних, моніторинг якості освітнього середовища, відповідальне планування та прозора комунікація дозволяють перетворити освітній процес на гнучку та ефективну систему, здатну до постійного самовдосконалення.

Методичний супровід у контексті інновацій набуває нового змісту: він спрямовується не на формальний контроль, а на підтримку розвитку педагога. Його основою стає компетентнісний, андрагогічний та партнерський підходи, що дають змогу формувати реальні професійні навички, необхідні сучасному вихователю. Сучасні форми методичної роботи – коучинг, наставництво, педагогічні майстерні, мережеві професійні спільноти – сприяють створенню інноваційного освітнього середовища, у якому педагоги є активними учасниками змін.

Цифровізація відіграє ключову роль у модернізації управління та методичної діяльності. Використання електронного документообігу, цифрових платформ, інтерактивних ресурсів, онлайн-консультацій і електронних карт розвитку дітей робить освітній процес прозорим, мобільним і доступним для всіх учасників. Цифрові інструменти не лише оптимізують роботу, а й відкривають нові можливості для творчості, індивідуалізації та взаємодії з батьками.

Проєктний підхід стає ефективним способом організації інновацій у ЗДО, адже забезпечує системність, послідовність та можливість оцінювання

результатів. Він дозволяє колективу працювати над змінами цілеспрямовано, із чітким розподілом ролей та відповідальністю за результат.

Отже, інновації в управлінні та методичному супроводі ЗДО є не тимчасовою тенденцією, а необхідною умовою розвитку сучасної дошкільної освіти. Вони забезпечують підвищення якості освітнього процесу, професійний розвиток педагогів, активну взаємодію з батьками та створення сприятливого, безпечного й мотивувального середовища для кожної дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт дошкільної освіти України. Київ : МОН України, 2025.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Київ : ВРУ, 2017.
3. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. Київ : ВРУ, 2024.
4. Макаренко С.І. Основи управління в галузі дошкільної освіти. Основи управління в галузі дошкільної освіти : навчально-методичний посібник : в 2 ч. Ч. 1 / С. І. Макаренко ; МОН України, Маріупол. держ. ун-т, каф. дошкільної освіти. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні», 2021. 220 с.
5. Організація освітнього процесу в умовах змішаного та дистанційного навчання. Лист МОН. Київ : МОН України, 2022.
6. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади. Колектина монографія за загальною редакцією професора Сергієнко В. Київ, 2024.
7. Макаренко С.І. Науково-методичний супровід як провідна технологія методичної роботи на шляху до Нової української школи. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2018. № 6 (10). С. 8-16.
8. Волинець Ю., Панченко Т., Стадник Н. Методичний супровід впровадження інновацій у закладі дошкільної освіти. *Актуальні проблеми гуманітарних і природничих наук*. 2023. випуск 21, частина 1.
9. Витовтова Л.М., Маренич В.О. Нові форми роботи з батьками дошкільників. Харків, 2022.

Крутій Катерина,
д-р. пед. наук, проф., професорка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Тхір Наталія,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

СПРИЙНЯТТЯ БАР'ЄРІВ ТА ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СТАН ІНКЛЮЗІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ПОГЛЯД КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна освітня політика більшості країн світу розглядає інклюзивне навчання як один із ключових механізмів забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх дітей. Особливого значення ця проблема набуває на

рівні дошкільної освіти, оскільки саме в ранньому віці формується підґрунтя соціальної взаємодії, когнітивного розвитку та особистісного становлення дитини. Інклюзія дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО) потребує системної організації освітнього середовища, професійної готовності педагогів та ефективного управлінського супроводу. У цьому контексті особлива роль належить керівникам ЗДО, які виступають посередниками між освітньою політикою, педагогічною практикою та інституційною культурою. Дослідження, присвячені інклюзивному навчанню, здебільшого зосереджено на поглядах вихователів, тоді як управлінський вимір цієї проблеми вивчено значно менше. Разом з тим саме керівники закладів дошкільної освіти визначають стратегічні напрями розвитку інклюзивної практики, забезпечують розподіл ресурсів, організовують професійний розвиток персоналу та формують атмосферу прийняття і підтримки дітей з різними освітніми потребами. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вивчення того, як керівники закладів дошкільної освіти сприймають інклюзію, які бар'єри вони бачать у її реалізації та які чинники вважають такими, що сприяють або заважають її ефективному впровадженню.

Метою дослідження, результати якого аналізуються у цих тезах, є вивчення ставлення керівників ЗДО до інклюзивного навчання, а також визначення основних бар'єрів і чинників, що сприяють успішній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище [1; 4]. Так, С. Шен (Chen S. [3]) використав якісний дослідницький дизайн, що передбачав проведення глибинних напівструктурованих інтерв'ю з керівниками закладів освіти. У дослідженні взяли участь дванадцять директорів дошкільних закладів різних типів, що дозволило отримати різноманітні управлінські перспективи щодо організації інклюзивного навчання. Аналіз отриманих даних здійснювався із застосуванням тематичного підходу, запропонованого В. Браун і В. Кларк (V. Braun & V. Clarke), який передбачав поетапне виокремлення ключових смислових тем, що відображають досвід учасників дослідження [2]. Такий підхід дозволив систематизувати погляди керівників закладів дошкільної освіти та виокремити найбільш значущі бар'єри і чинники підтримки інклюзії. Одним із ключових результатів дослідження є *виявлення певної суперечності між ціннісним ставленням керівників до інклюзивного навчання та практичними умовами її реалізації.* Більшість опитаних керівників висловлювали чітку підтримку інклюзивним принципам та розглядали включення дітей з особливими освітніми потребами до загального освітнього середовища як моральний та соціальний обов'язок сучасного суспільства. *Інклюзія, на їхню думку, сприяє формуванню толерантності, емпатії та соціальної взаємодії серед дітей, а також забезпечує більш справедливу освітню систему* [2; 3]. Одним із найбільш поширених бар'єрів була названа недостатність фінансових ресурсів. *Обмежене фінансування ускладнює створення спеціалізованого освітнього середовища,* закупівлю необхідного обладнання та залучення додаткових фахівців, таких як асистенти педагогів, психологи, логопеди або

спеціальні педагоги. У результаті заклади дошкільної освіти змушені реалізовувати інклюзивні практики в умовах обмежених можливостей, що негативно впливає на їх ефективність [1].

Іншим важливим бар'єром, на який звернули увагу керівники, *є недостатня підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами*. Хоча вихователі загалом підтримують ідею інклюзії, багато з них відчувають невпевненість у власних професійних компетентностях щодо адаптації навчального процесу, використання спеціальних педагогічних методик та організації індивідуальної підтримки дітей. Керівники зазначають, що система підвищення кваліфікації не завжди забезпечує педагогів достатнім обсягом практичних знань і навичок, необхідних для ефективної роботи в інклюзивних групах [3]. *Важливим чинником*, який ускладнює впровадження інклюзивного навчання, керівники також вважають *недостатній рівень міжпрофесійної співпраці*. Успішна інклюзія потребує тісної взаємодії між педагогами, спеціальними педагогами, психологами, медичними працівниками та батьками дітей. Проте на практиці така співпраця не завжди є системною та координованою. Відсутність чітких механізмів комунікації між різними фахівцями може призводити до фрагментарності підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Попри зазначені бар'єри, керівники дошкільних закладів *визначили низку чинників, які сприяють успішній реалізації інклюзивного навчання*. Одним із таких чинників є формування інклюзивної культури в ЗДО. Йдеться про створення атмосфери прийняття, поваги до різноманітності та підтримки кожної дитини. Керівники наголошують, що саме організаційна культура закладу значною мірою визначає ставлення педагогів, батьків і дітей до інклюзії.

Ще одним важливим чинником є професійне лідерство керівника ЗДО. Директори, які активно підтримують інклюзивну політику, сприяють підвищенню кваліфікації педагогів, ініціюють співпрацю з фахівцями та залучають додаткові ресурси, можуть значно підвищити ефективність інклюзивних практик. Отже, *управлінська позиція керівника виступає важливим каталізатором змін в освітньому середовищі*. Керівники також підкреслюють значення партнерства з батьками дітей. Взаємодія з родинами допомагає краще розуміти індивідуальні потреби дитини та створювати більш ефективні стратегії підтримки її розвитку. Батьки можуть виступати активними учасниками освітнього процесу, надаючи інформацію про особливості розвитку дитини та беручи участь у розробці індивідуальних освітніх програм.

Ще одним чинником, що сприяє інклюзії, є наявність системи професійного розвитку педагогів. Регулярні тренінги, семінари та супервізійна підтримка допомагають вихователям опановувати нові педагогічні стратегії, розвивати навички індивідуалізації навчання та підвищувати впевненість у роботі з дітьми з різними освітніми потребами. За словами керівників ЗДО, інвестиції у професійний розвиток педагогів є одним із найбільш ефективних способів

підвищення якості інклюзивного навчання [1]. Отримані результати свідчать про те, що *керівники закладів дошкільної освіти загалом демонструють позитивне ставлення до інклюзивного навчання та визнають її важливість для розвитку сучасної освітньої системи.* Проте успішна реалізація інклюзивної політики потребує подолання низки системних бар'єрів, пов'язаних із ресурсним забезпеченням, професійною підготовкою педагогів та організацією міжпрофесійної взаємодії. Для підвищення ефективності інклюзивного навчання в ЗДО доцільно зосередити увагу на кількох стратегічних напрямах. *По-перше, необхідно забезпечити належне фінансування інклюзивних програм* і створити умови для матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу. *По-друге, важливо розвивати систему професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів з питань інклюзивного навчання. По-третє, необхідно розширювати міжпрофесійну співпрацю* та формувати ефективні механізми партнерства між педагогами, фахівцями та батьками.

Отже, дослідження демонструє, що керівники закладів дошкільної освіти відіграють ключову роль у розвитку інклюзивного освітнього середовища. Їхні управлінські рішення, професійні цінності та здатність мобілізувати ресурси можуть істотно впливати на успішність інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у систему дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : Монографія: У 2-х ч. – Частина перша. Концепції, проектування, технології створення. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. 320 с.

2. Braun V., & Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006. 3(2). Pp. 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

3. Chen S. Leading Inclusive Preschools: An Investigation Into Principals' Attitudes, Perceived Barriers, And Facilitators For The Inclusion Of Children With Special Needs. *European International Journal of Pedagogics*. 2025. Vol. 5, Issue 10, Pp. 1–11.

4. Kruty K., Zdanevych L., Desnova I., Blashkova O., & Zameliuk M. The Main Trends in the Formation of Psychological Competence in the Process of Teacher Training. *Academia*. 2024. № 35-36. P.p. 50-72. Doi: https://doi.org/10.26220/aca.5002 https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/view/5002.

Чабан Римма,
здобувачка освіти 2 курсу спеціальності «Дошкільна освіта»,
Берестинський педагогічний фаховий коледж
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Науковий керівник:
Ткаченко Лідія,
викладачка педагогіки з основами педагогічної майстерності,
Берестинський педагогічний фаховий коледж, м. Берестин

ПОЗИТИВНИЙ ІМІДЖ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ЙОГО КЕРІВНИКА

Репутація дошкільного закладу на ринку освітніх послуг залежить від його позитивного іміджу, що забезпечує його процвітання і приваблює батьків і висококваліфікованих працівників.

Імідж (з лат. «образ, видимість») – цілеспрямовано сформований образ якоїсь особи, об'єкта, явища, предмета, покликаний підсилити емоційно-психологічний вплив на кого-небудь з метою популяризації, реклами тощо.

Під іміджем закладу дошкільної освіти розуміють емоційно забарвлений, свідомо сформований образ закладу, наділений цілеспрямовано заданими характеристиками та покликаний чинити певний емоційно-психологічний вплив на конкретні групи соціуму [2].

Вимогами до формування іміджу дошкільного закладу є:

- імідж має відповідати реальному стану розвитку дошкільного закладу;
- має бути адресований конкретній групі споживачів;
- повинен мати такі характеристики, як динамічність, функціональність, пластичність, багатогранність, відносна стабільність.

Необхідність формування позитивного іміджу дошкільного закладу зумовлюють такі чинники [2]:

- посилення конкуренції серед дошкільних закладів у «боротьбі» за контингент дітей;
- прагнення адміністрації зробити дошкільний заклад більш привабливим для педагогів, таким, що здатний забезпечити педагогам стабільність, задоволеність працею та професійний розвиток;
- бажання одержати запоруку довіри до всього, що відбувається у стінах дошкільного закладу, зокрема до інноваційних процесів.

Добре ім'я закладу не лише забезпечує йому високу відвідуваність, а й полегшує доступ до різних ресурсів: фінансових, інформаційних, людських, матеріальних, що безпосередньо стимулює його розвиток.

Позитивний імідж дошкільного закладу, його привабливість в очах вихованців та батьків свідчить про прагнення (і спроможність) закладу

враховувати інтереси різних категорій споживачів як щодо здобуття освіти, так і стосовно особистісного розвитку учасників освітнього процесу.

Позитивний імідж не виникає сам по собі, а формується протягом усього терміну існування закладу. Неприпустимо пускати цей процес на самоплив. Має бути розроблена стратегія цілеспрямованих управлінських дій. При цьому важливо брати до уваги всі складові іміджу, їх взаємозв'язок і взаємовплив. Складовими іміджу дошкільного закладу є:

Імідж послуги – уявлення батьків про унікальність освітніх послуг, які надає дошкільний заклад. Зміст цих послуг безпосередньо пов'язаний з типом закладу, варіативністю освітніх програм, за якими він працює, особливостями матеріально-технічної бази. На імідж впливає також участь у всеукраїнських, регіональних експериментах, наявність додаткових послуг [2].

Імідж споживачів освітніх послуг – уявлення громадян про стиль життя, соціальний та матеріальний статус родин вихованців, особистісні характеристики дітей: стан їхнього здоров'я, рівень психічного розвитку.

Імідж керівника – уявлення колег і батьків про компетентність, здібності, ціннісні орієнтації, особистісно-психологічні риси керівника, наявність лідерських якостей, його зовнішність і стиль керівництва [3].

Внутрішній імідж закладу – уявлення працівників про свою організацію, культура та соціально-психологічний клімат у колективі.

Імідж персоналу – це збірний, узагальнений образ педагогічного (кількісно-якісний склад) і технічного персоналу, що розкриває найбільш характерні для нього риси:

- професійну компетентність, яка визначається мобільністю, відповідальністю, високою якістю роботи, поінформованістю, відповідною фаховою підготовкою;
- культуру та комунікабельність, що передбачає привітність у спілкуванні, доброзичливість, грамотність мовлення, відповідні соціально-психологічні характеристики;
- соціально-демографічні, фізичні показники: вік, стать, освіта.

Візуальний імідж – уявлення про заклад, яке базується на зоровому сприйнятті будівлі, інтер'єру, оснащення ігрових та фізкультурних майданчиків, озеленення території, зовнішньої символіки тощо.

Соціальний імідж – висвітлення для широкої громадськості інформації про участь закладу в економічному, соціальному і культурному житті суспільства (соціальних проєктах, доброчинних заходах, конкурсах тощо).

Бізнес-імідж – уявлення про заклад як про суб'єкт ділової активності. Показниками є ділова репутація, досягнення педагогів, успіхи знайомих випускників, упровадження інноваційних технологій, реалізація освітніх проектів.

Усі ці складові разом і кожна зокрема впливають на формування іміджу закладу дошкільної освіти.

Сьогодні особливо актуальним для представників педагогічної професії є формування привабливого персонального іміджу. Тому головними суб'єктами

формування іміджу освітнього закладу є його керівник, педагогічні працівники, працівники, що надають освітні послуги паралельно з освітнім закладом (гуртки, секції), діти, батьки, педагоги початкової школи, працівники органів управління освітою [3].

Специфіка іміджу полягає у тому, що він формується на основі суб'єктивного сприймання людини оточуючими, під впливом стереотипів масової свідомості, хоча і базується на якостях, притаманних конкретному індивіду. Іміджу мають бути притаманні такі властивості, як цілісність, яскравість, індивідуальність, узгодженість деталей, які не суперечать одна одній і не порушують загальну гармонію образу.

Позитивний імідж дошкільного закладу насамперед залежить від керівника.

Ефективний керівник – це висококваліфікований професіонал з високою психологічною культурою, відкритий до нового, який бачить перспективи розвитку очолюваного ним закладу, може чітко визначити завдання колективу та накреслити шляхи їх реалізації [3]. Сьогодні від нього вимагається нове мислення, пошук колегіальних, демократичних методів роботи з людьми. Керівник має розуміти, що сила колективу полягає в унікальності індивідів, з яких він складається, у повазі до особистості кожного. Тому обираючи стиль управління закладом, варто відмовитися від авторитаризму і звернути увагу на гуманістичні шляхи взаємодії, насамперед такі як ненасильницьке спілкування й демократичний менеджмент. Він має бути своєрідним конструктором багатьох форм відносин між людьми, який надихає, веде за собою, створює умови для прояву творчої ініціативи кожного учасника, тобто є й адміністратором, і визнаним лідером, об'єднавчим центром колективу, головне завдання якого – згуртувати команду.

Для успішного управління закладом необхідні відповідні риси, які визначають критерії успішності керівника.

Адаптивність – здатність швидко і гнучко реагувати на зміни в суспільному й педагогічному житті, аналізувати свої підходи і будувати різні стратегії дій.

Особистісна стабільність виражається у стійкій моралі, твердості духу, вмінні тримати дане слово за будь-яких обставин, ситуацій.

Наявність команди однодумців і вміння її створювати характеризує керівника як успішного менеджера, здатного сформувати працездатний, згуртований єдністю мети колектив, кожний член якого почувається визнаним і реалізованим [3]. Крім налагодження співпраці з працівниками закладу, цей критерій передбачає взаємодію з різними громадськими організаціями й установами, референтними соціальними групами, а також формування політики закладу.

Оптимальна відкритість – здатність керівника до впровадження інновацій, трансформації та формування педагогічного процесу, організаційної структури закладу, своїх функціональних обов'язків та обов'язків підлеглих.

Названі риси формують позитивний імідж керівника, і відповідно, й закладу, яким він управляє, а управління людьми – справжнє мистецтво, якого треба вчитися. Це передусім величезна відповідальність за тих, з ким працює керівник.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2018. 318 с.

2. Попиченко С. Технології створення позитивного іміджу закладу дошкільної освіти та його керівника. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи.* 2021. Вип. 1(5). С. 102-110. URL: https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(5).2021.235203 (дата звернення: 09.03.2026)

3. Сімонова Н. С. Формування управлінської культури керівника закладу дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога.* 2024. № 3(216). С. 20–27. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-3(216)-20-27 (дата звернення: 08.03.2026)

Розділ 3. ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ПРАКТИКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Поповська Оксана,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Глобчаста Ірина,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

АРТ-ПЕДАГОГІКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Проблема забезпечення повноцінної життєдіяльності та усунення чинників, що обмежують залучення осіб із особливостями психофізичного розвитку до системи суспільних відносин, набуває особливої актуальності в умовах трансформації сучасного суспільства та реформування освітньої галузі в Україні. Зазначена проблема потребує комплексного, міждисциплінарного підходу та узгоджених дій на державному, інституційному та індивідуальному рівнях [1]. У цьому контексті особливого значення набуває створення умов для повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їхньої соціалізації, інтеграції в освітній простір та подальшої участі в суспільному житті.

Одним із ключових завдань сучасної педагогічної науки та практики є пошук ефективних інноваційних засобів, що сприятимуть гармонійному розвитку особистості дитини, формуванню її соціальної компетентності, емоційної стійкості та здатності до самореалізації [2; 3]. У цьому аспекті значний потенціал має *арт-педагогіка*, яка поєднує у собі педагогічні, психологічні та мистецькі підходи до розвитку особистості.

На сучасному етапі розвитку освітньої системи сформовано значний вітчизняний і зарубіжний досвід використання арт-педагогіки у роботі з дітьми різних вікових категорій. Особливої актуальності набуває її застосування у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами, оскільки саме цей період є сенситивним для формування базових психічних процесів, емоційної сфери та соціальних навичок. Арт-педагогіка та арт-терапія виступають ефективними засобами підтримки таких дітей, сприяючи подоланню труднощів адаптації, розширенню комунікативних можливостей та розвитку емоційного інтелекту.

Вітчизняні науковці, зокрема А. Бреусенко-Кузнєцов, Н. Єщенко, А. Колупаєва, З. Ленів, О. Любарець, Н. Полякова, О. Пинчук, Т. Яценко та ін., у

своїх дослідженнях розкривають теоретико-методологічні засади застосування арт-педагогіки та арт-терапії. Вони наголошують на тому, що арт-терапевтичні методи орієнтовані передусім на емоційно-чуттєву сферу особистості, сприяють вираженню внутрішніх переживань через художні образи, що особливо важливо для дітей, які мають труднощі у вербальній комунікації.

Сутність арт-педагогіки полягає у використанні мистецтва як засобу розвитку, виховання та корекції особистості. Вона спрямована на гармонізацію внутрішнього світу дитини, розвиток її творчого потенціалу, формування здатності до самовираження та самопізнання. Важливим принципом арт-педагогіки є безумовне прийняття результатів творчої діяльності дитини, що сприяє підвищенню рівня самооцінки, формуванню позитивного образу «Я» та розвитку внутрішньої мотивації до діяльності [4].

Арт-педагогіка та арт-терапія є ефективними засобами корекції емоційних порушень, зниження рівня тривожності, подолання страхів та агресивної поведінки у дітей дошкільного віку. Використання художньо-творчої діяльності (малювання, ліплення, музика, танець, театралізація тощо) дозволяє дитині у безпечний спосіб виразити свої почуття, переживання та внутрішні конфлікти. Це сприяє емоційному розвантаженню, формуванню навичок саморегуляції та стабілізації психоемоційного стану.

Особливої уваги заслуговує використання арт-педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Запровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти зумовлює необхідність застосування індивідуалізованих підходів до кожної дитини з урахуванням її особливостей розвитку, освітніх потреб та потенційних можливостей. Арт-педагогіка у цьому контексті виступає універсальним інструментом, що дозволяє адаптувати освітній процес до індивідуальних можливостей дитини.

Важливою перевагою арт-педагогіки є її доступність та універсальність. Вона не вимагає спеціальних академічних знань або високого рівня підготовки від дитини, що робить її ефективною у роботі з дітьми з різними порушеннями розвитку. Крім того, арт-педагогічні методи дозволяють здійснювати педагогічний вплив без прямого тиску, у формі гри та творчості, що відповідає віковим особливостям дошкільників.

Суттєвим аспектом ефективного застосування арт-педагогіки є професійна компетентність педагога, його здатність створювати сприятливу емоційно-психологічну атмосферу, встановлювати довірливі взаємини з дитиною та добирати адекватні методи і прийоми роботи. Педагог має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її інтереси, потреби та рівень розвитку.

Основною метою застосування арт-педагогічних технологій є створення умов для гармонійного розвитку особистості дитини, забезпечення її емоційного благополуччя та сприяння успішній соціалізації.

До основних завдань належать: розвиток самопізнання, формування позитивної самооцінки, корекція емоційно-поведінкових порушень, розвиток

творчих здібностей, формування комунікативних навичок та підвищення рівня адаптації до соціального середовища.

Серед найбільш ефективних методів арт-педагогіки, що використовуються у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами, можна виокремити засоби малювання, музики, танцювальні рухи, казки, ігри, пісочну терапію та театралізовану діяльність. Кожен із зазначених методів має свої специфічні можливості впливу на розвиток особистості дитини та може використовуватися як окремо, так і в комплексі [5.

Застосування арт-педагогічних методів у корекційно-розвитковій роботі забезпечує комплексний вплив на особистість дитини, охоплюючи когнітивну, емоційну, поведінкову та соціальну сфери. Художньо-творча діяльність сприяє розвитку таких психічних процесів, як увага, пам'ять, мислення, уява, а також формує навички комунікації та взаємодії з іншими [6].

Очевидними перевагами застосування мистецьких технологій є те, що засоби арт-педагогіки не передбачають обов'язкового використання вербальної комунікації, натомість забезпечують можливість передачі почуттів і емоційних станів за допомогою різних видів і форм мистецтва. Особливої значущості це набуває у процесі роботи з дітьми, які мають порушення мовлення, а також із тими, хто внаслідок пережитих фізичних або психічних травм частково чи повністю втратив здатність до адекватного самовираження. У таких випадках вербальні засоби комунікації можуть бути малоефективними або недоступними через наявність когнітивних порушень, що зумовлює доцільність використання альтернативних, невербальних способів взаємодії [7].

Слід зазначити, що арт-педагогіка спрямована переважно на дослідження та розвиток внутрішнього світу дитини, водночас створюючи сприятливі умови для формування довірливих взаємин між педагогом і вихованцем. Важливим є положення про відсутність «неталановитих» дітей, оскільки кожна дитина володіє певним потенціалом, який може бути недостатньо розвиненим унаслідок впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників, зокрема педагогічних помилок, соціально-педагогічної занедбаності або недостатньої уваги з боку батьків. У цьому контексті засоби арт-педагогіки спрямовують дитину до тих видів творчої діяльності, які відповідають її індивідуальним можливостям, інтересам і потребам, здатні викликати стійкий інтерес та забезпечувати тривале емоційне залучення. Така діяльність сприяє врівноваженню процесів збудження і гальмування, що, у свою чергу, позитивно впливає на ефективність реабілітації дітей з особливими освітніми потребами [8, с. 137].

У роботі з дошкільниками педагоги застосовують різноманітні методи і підходи, проте саме мистецтво виступає інтегрувальним чинником, що об'єднує їхні зусилля у пошуку оптимальних шляхів надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Відомо, що одним із ефективних способів виявлення внутрішніх переживань і душевних прагнень дитини є спонтанна художня діяльність, зокрема малювання без попереднього задуму з використанням різних

матеріалів (олівців, фарб, піску, крейди тощо). Такий підхід передбачає надання дитині свободи творчого самовираження, що активізує її уяву, сприяє емоційному розвантаженню та внутрішній гармонізації. При цьому не має принципового значення форма чи техніка виконання художньої діяльності, а також характер образів і сюжетів, оскільки вони відображають глибинні психічні процеси, пов'язані з підсвідомістю дитини, її ціннісними орієнтаціями, моральними установками та актуальним емоційним станом [9; 10].

Застосування арт-педагогіки сприяє також розвитку креативного мислення, формуванню здатності до самовираження та самореалізації. Творча діяльність дозволяє дитині відчути власну значущість, розвинути впевненість у собі та сформувати позитивне ставлення до власних можливостей.

Не менш важливим є те, що арт-педагогіка сприяє формуванню толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку однолітків та дорослих, що є важливою умовою створення інклюзивного освітнього середовища. Вона сприяє розвитку емпатії, взаєморозуміння та взаємопідтримки у дитячому колективі.

Отже, арт-педагогіка виступає ефективним інноваційним засобом розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, що забезпечує комплексний вплив на формування особистості, сприяє її гармонійному розвитку, соціалізації та інтеграції у суспільство. Її впровадження у практику закладів дошкільної освіти є важливим напрямом модернізації сучасної освіти та реалізації принципів інклюзивного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ: МОН України, 2021. 37 с.
3. Державний стандарт дошкільної освіти від 26 листопада 2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text (дата звернення 15.03.2026 р.)
4. Ленів З. П. Арт-педагогіка в інклюзивній освіті дітей дошкільного віку: навч-метод. посіб. Львів: Растр-7, 2018. 164 с.
5. Логвиненко Т. Використання засобів арт-педагогіки та арт-терапії у соціально-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребамиє. Наука і техніка сьогодні. 2022. № 5(5) С. 327-335.
6. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: монографія. Київ : Вища школа, 2006. 382 с.
7. Бреусенко-Кузнєцов А.Ю. Арт-терапія: навч. посіб. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 256 с.
8. Пинчук О. П. Арт-терапія як засіб розвитку особистості дитини. Київ: Каравела, 2016. 192 с.
9. Malchiodi C. A. The Art Therapy Sourcebook. New York : McGraw-Hill, 2007. 336 p. URL: https://www.mheducation.com (дата звернення: 14.03.2026).
10.Case C., Dalley T. The Handbook of Art Therapy. 2nd ed. London : Routledge, 2014. 368 p. URL: https://www.routledge.com (дата звернення: 14.03.2026).

Гуменчук Ольга,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький
Науковий керівник:
Крутій Катерина,
д. пед. наук, проф., професорка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасна система дошкільної освіти орієнтується на розвиток цілісної особистості дитини, здатної до пізнання, соціальної взаємодії та емоційного самовираження. У цьому контексті особливого значення набуває проблема формування емоційного інтелекту як важливої складової гармонійного розвитку особистості. Емоційний інтелект забезпечує здатність людини розуміти власні емоції, розпізнавати почуття інших людей, керувати емоційними станами та будувати ефективні міжособистісні взаємини.

У науковій літературі поняття емоційного інтелекту розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює здатність до усвідомлення емоцій, емпатії, емоційної саморегуляції та соціальної взаємодії. Дослідники Дж. Меєр і П. Саловей (Mayer J., Salovey P. [6]) визначають *емоційний інтелект як здатність сприймати, розуміти та регулювати емоції, використовуючи їх для організації мислення і поведінки.* Подальший розвиток ця концепція отримала у працях Д. Ґоулмана (Goleman D. [4]), який підкреслив її важливість для соціальної адаптації людини.

Дошкільний вік є особливо сприятливим періодом для розвитку емоційного інтелекту. Саме в цей час відбувається інтенсивне становлення емоційної сфери дитини, формуються первинні навички розпізнавання та вираження почуттів, розвивається здатність до співпереживання та соціальної взаємодії. Старший дошкільний вік характеризується розширенням соціальних контактів, ускладненням форм спілкування з однолітками та дорослими, появою елементів емоційної рефлексії [5].

Провідною діяльністю дітей дошкільного віку традиційно визнається ігрова. Саме у грі дитина має можливість активно пізнавати світ соціальних взаємин, моделювати різні життєві ситуації, переживати широкий спектр емоційних станів. Ігрова діяльність створює природне середовище для розвитку емоційної сфери, оскільки поєднує емоційні переживання, уяву, рольову взаємодію та спільну діяльність.

Особливе значення у формуванні емоційного інтелекту мають сюжетно-рольові ігри.

У процесі такої діяльності діти відтворюють соціальні ролі дорослого життя, вчаться враховувати емоційні стани інших людей, погоджувати власні дії з поведінкою партнерів по грі. Виконуючи роль, дитина намагається зрозуміти почуття персонажа, відтворити відповідну емоційну поведінку, що сприяє розвитку емпатії [1].

Не менш *важливу роль відіграють дидактичні ігри*, спрямовані на розпізнавання та усвідомлення емоцій. У таких іграх діти вчаться визначати емоційні стани за мімікою, жестами, інтонацією, називати власні почуття та співвідносити їх із певними життєвими ситуаціями. Це сприяє формуванню емоційної грамотності.

Суттєвий потенціал мають і рухливі ігри та ігри з правилами. У процесі таких ігор діти переживають різноманітні емоції — радість, хвилювання, здивування, іноді прикрість або розчарування. Саме у цих ситуаціях формуються навички емоційної саморегуляції, здатність контролювати власні емоції та приймати результати спільної діяльності.

Важливою умовою розвитку емоційного інтелекту є *підтримка ігрової діяльності.* Вихователь допомагає дітям усвідомлювати емоційний зміст ігрових ситуацій, звертає увагу на почуття персонажів, стимулює дітей до вербалізації емоцій. Запитання типу «Що відчуває герой?», «Чому він засмутився?», «Як можна допомогти?» сприяють розвитку емоційної рефлексії [2; 3].

Важливим аспектом є також колективний характер гри. Саме взаємодія з однолітками створює умови для розвитку емпатії, співробітництва та здатності враховувати позицію іншої людини. У спільній грі діти вчаться домовлятися, розподіляти ролі, вирішувати конфліктні ситуації, що сприяє формуванню соціально-емоційної компетентності (табл. 1).

Таблиця 1.

Компоненти емоційного інтелекту дошкільника та їх прояв в ігровій діяльності

Компонент емоційного інтелекту	Прояв у поведінці дитини	Ігрові ситуації
Емоційна обізнаність	дитина розпізнає та називає емоції	ігри «Вгадай емоцію», «Дзеркало настрою»
Емпатія	здатність співпереживати іншому	сюжетно-рольові ігри «Лікарня», «Сім'я»
Емоційна саморегуляція	контроль емоцій, прийняття правил	рухливі ігри, ігри з правилами
Соціальна взаємодія	співпраця, узгодження ролей	колективні сюжетно-рольові ігри
Емоційна рефлексія	усвідомлення власних почуттів	обговорення ігрових ситуацій

Наведемо *приклади ігор для розвитку емоційного інтелекту в дітей старшого дошкільного віку.*

Гра «Дзеркало емоцій». Діти по черзі показують певну емоцію (радість, здивування, сум, злість), а інші намагаються її відгадати. Гра розвиває здатність розпізнавати емоції за мімікою та жестами.

Гра «Що відчуває герой?». Вихователь описує коротку ситуацію (наприклад, герой загубив іграшку або отримав подарунок). Діти визначають, які емоції може відчувати персонаж.

Сюжетно-рольова гра «Лікарня». Діти розподіляють ролі лікаря-педіатра, пацієнта, медичної сестри. У процесі гри формуються навички турботи, співчуття, підтримки.

Гра «Кольори настрою». Діти обирають колір, який відповідає їхньому настрою, та пояснюють свій вибір. Гра сприяє усвідомленню та вербалізації емоцій.

Гра «Добрі слова». Діти по черзі говорять один одному приємні слова або компліменти. Гра розвиває позитивні емоції та доброзичливе ставлення до інших.

Отже, ігрова діяльність виступає одним із найефективніших засобів формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. Саме у грі дитина отримує можливість переживати різноманітні емоційні стани, моделювати соціальні взаємини, розвивати емпатію та навички емоційної саморегуляції. Цілеспрямована організація ігрової діяльності сприяє розвитку соціально-емоційної компетентності дошкільників та створює передумови для гармонійного особистісного розвитку [2; 5].

У нашому дослідженні ми спираємося на *модель формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності.*

Формування емоційного інтелекту у грі можна представити як послідовний освітній процес, що охоплює кілька взаємопов'язаних етапів: ігрова ситуація → емоційне переживання →усвідомлення емоції →рефлексія →соціально-емоційна навичка. Унаочнимо етапи за допомогою рис. 1.

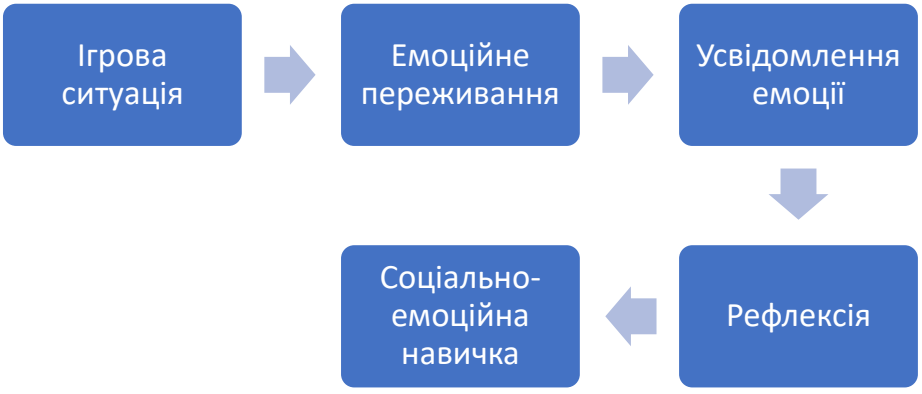


Рис. 1. Модель формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності

Коротко опишемо зміст кожного етапу.

Перший етап. Ігрова ситуація.

Вихователь або самі діти створюють сюжет гри, який передбачає певні соціальні ролі та взаємодію. Це може бути сюжетно-рольова, дидактична або рухлива гра. Саме гра створює емоційно насичене середовище діяльності.

Другий етап. Емоційне переживання.

У процесі гри дитина переживає різноманітні емоційні стани: радість, хвилювання, здивування, співчуття, іноді розчарування. Ці переживання є природною основою розвитку емоційної сфери.

Третій етап. Усвідомлення емоції.

За підтримки вихователя дитина починає усвідомлювати власні почуття та почуття інших учасників гри. Вихователь може ставити запитання:

«Що ти зараз відчуваєш?»

«Чому герой засмутився?»

«Як ти думаєш, що відчуває твій друг у грі?»

Четвертий етап. Емоційна рефлексія.

На цьому етапі дитина навчається аналізувати емоційні ситуації, розуміти причини емоцій та можливі способи реагування. Відбувається розвиток здатності до співпереживання та емоційної оцінки поведінки.

П'ятий етап. Формування соціально-емоційної навички.

У результаті повторюваних ігрових ситуацій формуються важливі навички: емпатія; здатність до співпраці; контроль емоцій; уміння домовлятися; доброзичлива взаємодія.

Отже, ігрова діяльність виступає не лише формою організації дитячої активності, а й своєрідним механізмом розвитку емоційного інтелекту.

Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробленням педагогічних технологій розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, інтеграцією ігрових методів у сучасні освітні програми та вивченням можливостей поєднання ігрових підходів із міждисциплінарними освітніми концепціями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Замелюк М., Крутій К.Л., Деснова І.С. Створення ігрового середовища для дітей дошкільного віку. *Академічні студії. Серія «Педагогіка.* Вип. 1. 2025. С.93-102.

2.Крутій К. Л. Аналіз концепцій уповільненого (своєчасного) та прискореного (раннього) розвитку дітей дошкільного віку. *«Прогромадський вектор університетської освіти у викликах сьогодення»:* Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції 24 квітня 2025 р. Київ: МДУ, 2025. С. 109-114.

3.Крутій К.Л., Деснова І. С., Поповська О. А. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпеки в дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2024. № 97. С. 28-35.

4.Denham S. Emotional Development in Young Children. New York: Guilford Press, 2007.

5. Goleman D. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1995.

6.Kruty K. Influence of Psychological and Pedagogical Support on Social and Emotional Skills in Preschool and Primary School Children / K. Kruty, L. Zadorozhna-Knyagnitska, L. Zdanevych, O.

Holiuk, I. Desnova. *Salud, Ciencia y Tecnología. Serie de Conferencias*. 2024. Vol. 3:654. Pp. 1–12. http://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/8488
7.Mayer J., Salovey P. What is Emotional Intelligence? New York: Basic Books, 1997.

Дурманенко Оксана
канд. пед. наук, доц.,
доцентка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки, м. Луцьк
Дурманенко Олександр
здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультет прикладної математики та інформатики,
кафедра теорії оптимальних процесів,
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

КОМП'ЮТЕРНІ ІГРИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується активним впровадженням інклюзивних підходів, що передбачають забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами. У цьому контексті особливої актуальності набуває використання інноваційних цифрових технологій, зокрема комп'ютерних ігор, як ефективного засобу навчання, розвитку та соціалізації дітей дошкільного віку.

Комп'ютерні ігри мають значний педагогічний потенціал у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку в умовах інклюзії. Вони сприяють розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення), формуванню мовлення, розвитку дрібної моторики та координації рухів. Особливу цінність комп'ютерні ігри становлять для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки дозволяють індивідуалізувати навчання, враховувати темп засвоєння матеріалу та особливості розвитку кожної дитини [4, с. 41].

Важливою перевагою комп'ютерних ігор є їх адаптивність та варіативність. Сучасні освітні програми дозволяють налаштовувати рівень складності, візуальне та звукове оформлення, що є особливо значущим для дітей з різними типами порушень (мовленнєвими, сенсорними, інтелектуальними). Крім того, ігрова форма навчання підвищує мотивацію дітей, знижує рівень тривожності та сприяє створенню позитивного емоційного середовища.

Для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання доцільно використовувати спеціально підібрані комп'ютерні ігри та програми, спрямовані на розвиток комунікативних і соціально-емоційних навичок. Зокрема, ефективними є: ігри на розпізнавання

емоцій (наприклад, AutiSpark, Otsimo), які допомагають дітям навчитися ідентифікувати емоції за мімікою та жестами; інтерактивні соціальні історії (Pictello), що моделюють повсякденні ситуації та формують навички соціально прийнятної поведінки; ігри для розвитку мовлення і комунікації (Speech Blubs, Endless Alphabet), які стимулюють мовленнєву активність і розширюють словниковий запас; кооперативні ігри, що передбачають взаємодію з іншими дітьми або дорослими, сприяючи формуванню навичок співпраці, чергування та спільного вирішення завдань; сенсорно-орієнтовані ігри, які допомагають дітям із підвищеною або зниженою чутливістю регулювати емоційний стан і адаптуватися до освітнього середовища [1, с. 34].

AutiSpark – це освітня програма зі спеціально розробленими іграми для дітей з аутизмом та іншими особливостями розвитку. Діти сортують предмети, складають пазли, вчаться розпізнавати емоції, звуки, слова, виконують завдання на послідовність і логіку. Грають приблизно від 4–5 років, але окремі завдання можна використовувати і раніше під супроводом дорослого. Ця гра для дітей з особливими освітніми потребами дуже цікава, а саме: дуже структуровані й повторювані завдання (це важливо для дітей з РАС); яскраві, але не перевантажені візуально вправи; чіткі інструкції та передбачуваність дій; можливість працювати у власному темпі.

Speech Blubs – це інтерактивна логопедична гра-додаток для розвитку мовлення. Ця гра практикується від 1–2 до 6–8 років. Діти дивляться відео з іншими дітьми, повторюють звуки, слова, фрази, виконують голосові завдання, грають у міні-ігри. Використовується відеомоделювання, діти охочіше повторюють за ровесниками; є голосова активація (дитина говорить і отримує реакцію); багато ігрових елементів (маски, фільтри, нагороди), що знижують страх говоріння; допомагає навіть дітям із РАС, синдромом Дауна, затримкою мовлення. Для діток від 3–4 років.

Otsimo – це комплексна платформа для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Діти вивчають слова, емоції, цифри, виконують завдання на комунікацію та поведінку. Розрахована в першу чергу на дітей віком приблизно від 1 до 8 років.Чим цікава ця гра: адаптивний рівень складності (підлаштовується під дитину); багато візуальних підказок; підходить для дітей з аутизмом і затримками розвитку; підтримує формування базових соціальних навичок (розуміння інструкцій, реакції на ситуації).

Pictello – це програма для створення соціальних історій (візуальних сценаріїв поведінки). Діти переглядають або створюють історії про повсякденні ситуації: «як привітатися», «як поводитися в садочку», «як чекати черги». Вона допомагає дітям з РАС зрозуміти соціальні правила; знижує тривожність перед новими ситуаціями; можна персоналізувати під конкретну дитину; працює через картинки + звук (дуже доступно для дітей з мовленнєвими труднощами). Від 3 років.

Endless Alphabet - навчальна гра для вивчення слів і букв через анімацію. Діти складають слова, слухають їх значення, взаємодіють з героями. Вона цікава тим, що кумедні персонажі утримують увагу; поєднання звуку, руху і тексту; допомагає дітям із труднощами мовлення краще запам'ятовувати слова; розвиває розуміння значень (важливо для соціальної комунікації). Підходить для дітей від 3–5 років [5, с. 124].

Застосування таких цифрових ресурсів сприяє формуванню у дітей з особливими освітніми потребами базових соціальних компетентностей, зокрема здатності до взаємодії, розуміння емоцій інших людей, розвитку комунікації та адаптації до соціального середовища [2, с. 46].

Застосування комп'ютерних ігор в інклюзивному освітньому середовищі також сприяє розвитку соціальних навичок. У процесі спільної діяльності діти навчаються взаємодіяти, співпрацювати, дотримуватися правил, що є важливим компонентом їхньої соціалізації.

Разом з тим, ефективність використання комп'ютерних ігор залежить від дотримання певних педагогічних умов: доцільного добору програмного забезпечення відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей; поєднання цифрових і традиційних методів навчання; педагогічного супроводу з боку вихователя; дотримання санітарно-гігієнічних норм щодо тривалості роботи з комп'ютером [3, с. 85].

Отже, комп'ютерні ігри є перспективним засобом реалізації інклюзивного підходу в дошкільній освіті, оскільки сприяють всебічному розвитку дітей, підвищують їхню навчальну мотивацію та забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу. Комп'ютерні ігри є ефективними, оскільки поєднують візуальність, повторюваність, інтерактивність і емоційне підкріплення, що особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами спектра аутизму та мовленнєвими порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Власенко Н.С. Цифрова компетентність дошкільників: виклики та перспективи. *Вісник психології і педагогіки.* 2020. № 42.

2. Ігнатенко Т. О. ІКТ у розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2021. № 2(82). С. 45–52.

3. Караман С. О. Комп'ютерні програми як засіб навчання дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки.* 2020. № 78. С. 84–88.

4. Пєшкова, В. В. Програмне забезпечення для дошкільної освіти: можливості, обмеження, перспективи. *Освіта і розвиток обдарованої особистості.* 2021. № 9(84). С. 40–45.

5. Шелестова Л. В. Комп'ютерні технології в роботі з дітьми дошкільного віку: навч.-метод. посіб. К. Освіта. 2017.128 с.

Ємчик Олександра,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасних умовах розвитку освіти особливої актуальності набуває проблема забезпечення якісної інклюзивної освіти для дітей дошкільного віку. Зміни в освітній політиці, орієнтовані на рівний доступ до навчання для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб, зумовлюють необхідність переосмислення підходів до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Одним із важливих напрямів є логіко-математичний розвиток дітей, який виступає основою формування пізнавальної активності, мислення, уміння аналізувати, порівнювати та узагальнювати.

Інклюзивне навчання у процесі логіко-математичного розвитку передбачає створення таких умов, за яких кожна дитина, зокрема з особливими освітніми потребами, має можливість засвоювати математичні уявлення відповідно до своїх можливостей і темпу розвитку. Це потребує впровадження диференційованого та індивідуалізованого підходів, використання спеціальних методик, дидактичних матеріалів і сучасних освітніх технологій.

Попри значну кількість наукових досліджень у сфері дошкільної освіти, питання особливостей організації інклюзивного навчання саме в контексті логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичного осмислення. Це й зумовлює актуальність обраної теми.

Як зазначає Л. Луканьова, інклюзивна освіта не замінює спеціальну, а доповнює та розширює її можливості. Водночас саме спеціальні заклади забезпечують комплексну допомогу дітям зі складними порушеннями розвитку, поєднуючи медичну, психолого-педагогічну підтримку та корекційну спрямованість освітнього процесу. У науковій літературі також використовується поняття «зворотна інклюзія» – залучення дітей із типовим розвитком до спільного навчання з дітьми, які мають психофізичні порушення. У такому випадку освітній процес відбувається в спеціальному закладі, де діти взаємодіють у малих групах під керівництвом корекційного педагога. У такій роботі не маловагомим є створення відповідного розвивального середовища, котре б відповідало пізнавальним потребам обох категорій дітей [3, с. 89].

Ю. Бугера та О. Смотрова наголошують на необхідності подолання проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному середовищі, адже така підготовка має передбачати знання психофізичних особливостей дітей з особливими освітніми потребами та вміння враховувати їх у

освітньому процесі, володіння спеціальними методами і прийомами навчання й виховання, а також обізнаність із технічними, дидактичними засобами та ергономічними вимогами до організації навчально-виховної діяльності [1, с. 89].

Особливо актуальним у контексті нашої теми є дослідження Т. Нижник, котра відзначає, що із впровадженням інклюзивного навчання в Україні особливої актуальності набуло питання розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Це зумовлено тим, що активність є ключовою умовою формування інтелектуальних якостей особистості, її самостійності та ініціативності. Науково обґрунтований комплексний підхід до розвитку пізнавальної активності в умовах інклюзивного освітнього середовища створює основу для подальшого навчання та успішної соціалізації дітей з ООП [4, с. 167]. А саме логіко-математичний розвиток лежить в основі інтелекту особистості відповідно до переліку напрямів формування його складових. Не даремно Т. Нижник також відмічає, що порушення функціонування сенсорної системи ускладнює формування пізнавальної активності дитини. У дітей із сенсомоторними порушеннями в дошкільному віці в подальшому виникають труднощі з адекватним сприйняттям навчального матеріалу в школі [4, с. 170].

А це надзвичайно важливо, адже забезпечує становлення їхніх логічних умінь і навичок. Передусім, орієнтація на формування в дітей уміння логічно пояснювати явища навколишнього світу сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку уваги, пам'яті, гнучкого мислення та уяви, формує здатність обґрунтовувати власні судження, а також оволодінню основними розумовими операціями (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) і загальнонавчальними вміннями, зокрема здатністю осмислено діяти та розв'язувати поставлені завдання [5, с. 125].

Важливою умовою ефективної організації освітнього процесу в інклюзивній групі Т. Павлюк вважає є добір оптимального поєднання методів і прийомів активного навчання, а також інтеграцію сучасних інформаційних технологій із традиційними засобами [5, с. 126].

До базових математичних умінь, доступних для всіх дітей, зокрема з особливими освітніми потребами, належать: уміння лічити предмети або елементи множини; порівнювати множини за кількістю шляхом встановлення відповідності; називати числівники в межах 10 у прямому та зворотному порядках; виконувати прості операції з множинами – об'єднувати їх елементи (як підготовка до додавання) та вилучати частину елементів із визначенням залишку (як підготовка до віднімання).

Аналіз наукових джерел дозволяє узагальнити комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечують доступність, варіативність і результативність освітнього процесу для всіх вихованців, зокрема дітей з особливими освітніми потребами.

Насамперед важливою умовою є створення інклюзивного освітнього середовища, яке передбачає адаптацію змісту, форм і методів навчання

відповідно до індивідуальних можливостей дітей. Це включає використання диференційованого та індивідуалізованого підходів, що дозволяють враховувати рівень розвитку пізнавальних процесів, темп засвоєння матеріалу та особливості сенсомоторної сфери кожної дитини.

Не менш значущою є організація предметно-розвивального середовища, яке стимулює логіко-математичну діяльність. Йдеться про наявність доступних дидактичних матеріалів (логічні блоки, набори для лічби, сортери, ігри на класифікацію та серіацію), а також використання наочності, сенсорних засобів і цифрових технологій, що сприяють кращому розумінню математичних понять.

Важливою організаційно-педагогічною умовою є застосування активних методів навчання, які забезпечують включення дітей у практичну діяльність: ігрові, проблемно-пошукові, дослідницькі методи. У процесі такої діяльності формуються базові логіко-математичні уявлення, розвиваються операції мислення (аналіз, порівняння, узагальнення), а також мовлення як засіб аргументації.

Окремої уваги потребує забезпечення психолого-педагогічного супроводу, що передбачає взаємодію вихователя, асистента вихователя, практичного психолога, логопеда та інших фахівців. Така міждисциплінарна співпраця дозволяє комплексно впливати на розвиток дитини, своєчасно виявляти труднощі та коригувати освітній маршрут.

Суттєвою умовою є також формування позитивного соціального середовища, яке сприяє взаємодії дітей з різним рівнем розвитку. Організація спільної діяльності, зокрема у форматі малих груп, забезпечує розвиток комунікативних навичок, взаємодопомоги, толерантності та соціалізації дітей.

Крім того, важливим чинником є професійна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзії. Вона включає знання особливостей розвитку дітей з ООП, володіння спеціальними методиками навчання, уміння адаптувати освітній матеріал та використовувати сучасні технології.

Отже, реалізація зазначених організаційно-педагогічних умов забезпечує ефективний логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку в інклюзивному середовищі, сприяє формуванню їхньої пізнавальної активності, підготовці до подальшого навчання та успішній соціалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугера Ю. Ю., Смотрова О. О. Аналіз проблеми формування інклюзивних компетентностей у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2022. № 2. С. 50-55.

2. Ємчик О.Г. Актуальні проблеми дослідження логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку в Україні та світі. *Дошкільна освіта: теорія, методика, інновації*: матеріали XIII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (05 листопада 2025 року). Луцьк, 2025 р. С. 46–50.

3. Луканьова Л. О. Організація освітньо-корекційного процесу в умовах дошкільного закладу з інклюзивним навчанням. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 68(2). С. 88-93.

4. Нижник Т. О. Сенсорно-інтегративний підхід до розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. 2021. № 2. С. 167-172.

5. Павлюк Т. Навчання дітей дошкільного віку елементів математики за системою М. Монтессорі в умовах інклюзивної групи. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2. С. 124-128.

6. Павлюк Т. Підготовка майбутніх вихователів до застосування народної математики в практиці навчання дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної групи. *Інноватика у вихованні*. 2019. Вип. 10. С. 207-212.

Капітоненко Людмила,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Яйленко Вікторія,
старша викладачка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м.Київ

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розвиток інклюзивної освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, що спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб.

Нормативно-правові засади інклюзивного навчання визначено в Законі України «Про освіту» [2] та Законі України «Про дошкільну освіту» [1], де наголошується на необхідності створення безпечного, безбар'єрного та доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивне освітнє середовище в закладі дошкільної освіти передбачає комплекс організаційних, психолого-педагогічних та соціальних умов, що забезпечують повноцінний розвиток кожної дитини. Воно охоплює адаптацію освітніх програм, модифікацію методів і форм роботи, застосування індивідуального підходу та міждисциплінарну взаємодію фахівців [3]. У цьому процесі асистент вихователя виступає важливою складовою команди психолого-педагогічного супроводу.

Основною функцією асистента вихователя є підтримка дитини з особливими освітніми потребами під час освітнього процесу. Він сприяє виконанню індивідуальної програми розвитку, допомагає адаптувати навчальний матеріал відповідно до можливостей дитини, забезпечує участь у різних видах діяльності (ігровій, пізнавальній, комунікативній, художньо-естетичній тощо) [4]. При цьому

асистент не замінює вихователя, а діє у тісній співпраці з ним, координуючи спільні дії та забезпечуючи цілісність освітнього впливу.

Важливою складовою діяльності асистента є створення психологічно комфортного мікроклімату в групі. Дитина з особливими освітніми потребами часто стикається з труднощами соціалізації, тому завдання асистента полягає у сприянні налагодженню позитивної взаємодії з однолітками, формуванні толерантного ставлення та культури прийняття різноманітності [3]. Через організацію спільних ігор, вправ на розвиток комунікативних навичок, підтримку емоційної рівноваги асистент допомагає дитині інтегруватися в колектив.

Окремої уваги потребує співпраця асистента вихователя з батьками. Ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від узгодженості дій педагогів і родини. Асистент може брати участь у консультаціях, інформувати батьків про досягнення дитини, надавати рекомендації щодо закріплення набутих навичок у домашніх умовах [5]. Така взаємодія сприяє формуванню єдиного корекційно-розвиткового простору.

Професійна компетентність асистента вихователя включає знання основ спеціальної педагогіки, вікової психології, методів диференціації та адаптації освітнього матеріалу, а також уміння працювати в команді. Важливими особистісними якостями є емпатія, відповідальність, комунікабельність, стресостійкість і толерантність [4]. Саме від рівня професійної підготовки асистента залежить якість надання підтримки дитині та результативність інклюзивного освітнього процесу.

Крім безпосередньої роботи з дитиною, асистент вихователя бере участь у плануванні освітньої діяльності, підготовці адаптованих дидактичних матеріалів, організації безпечного та доступного простору групи. Це може включати зонування приміщення, використання візуальних підказок, альтернативних способів комунікації, технічних засобів навчання [5]. Такі заходи сприяють підвищенню самостійності дитини та зменшенню рівня її тривожності.

Додатково слід зазначити, що важливою функцією асистента вихователя є участь у розробленні та реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини. Спільно з вихователем, практичним психологом, логопедом та іншими фахівцями він бере участь у визначенні освітніх цілей, доборі ефективних методів і прийомів роботи, моніторингу динаміки розвитку дитини [3]. Асистент здійснює систематичне спостереження за досягненнями вихованця, фіксує труднощі та коригує підходи до навчання відповідно до отриманих результатів.

В умовах інклюзивної групи особливого значення набуває використання принципів універсального дизайну в освіті. Асистент вихователя сприяє впровадженню різноманітних способів подання інформації (візуального, аудіального, кінестетичного), що дозволяє врахувати індивідуальні стилі навчання дітей [5]. Такий підхід не лише полегшує засвоєння знань дитиною з особливими освітніми потребами, а й позитивно впливає на всіх вихованців групи, підвищуючи загальний рівень доступності освітнього процесу.

Не менш важливою є роль асистента у формуванні навичок самообслуговування та розвитку автономності дитини. Поступове зменшення обсягу допомоги, стимулювання ініціативності, підтримка навіть незначних досягнень сприяють формуванню впевненості у власних можливостях [4]. Так реалізується принцип «допомоги без надмірної опіки», що є ключовим у процесі соціальної інтеграції.

У контексті реформування освіти відповідно до положень Закон України «Про освіту» особлива увага приділяється створенню безпечного освітнього середовища, вільного від дискримінації та булінгу [2]. Асистент вихователя виконує превентивну функцію, спрямовану на запобігання конфліктним ситуаціям, формування у дітей цінностей взаємоповаги, підтримки та партнерства. Через особистий приклад і цілеспрямовану виховну роботу він сприяє утвердженню культури інклюзії у дитячому колективі.

Крім того, професійна діяльність асистента передбачає постійне підвищення кваліфікації, участь у тренінгах, семінарах і методичних об'єднаннях. Оволодіння сучасними технологіями інклюзивного навчання, ознайомлення з міжнародним досвідом, удосконалення навичок командної взаємодії забезпечують якісне виконання посадових обов'язків [3]. Безперервний професійний розвиток асистента вихователя є необхідною умовою ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти.

Отже, роль асистента вихователя у забезпеченні інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти є комплексною та багатовекторною. Його діяльність охоплює педагогічну, соціальну, комунікативну та організаційну складові. Завдяки професійній підтримці асистента забезпечується реалізація принципів інклюзії, створюються умови для гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та їхньої успішної соціалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про дошкільну освіту» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення 16.03.2026).

2. Закон України «Про освіту» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення 16.03.2026).

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи розвитку в Україні: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2019. 304 с.

4. Таранченко О. М. Організація інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти: навч.-метод. посіб. Харків: Основа, 2020. 128 с.

5. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 248 с.

Куликова Тетяна
вихователь-методист ЗДО №4
Покровської міської ради Донецької області

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ПРАКТИКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ РАННЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку освітньої системи України характеризується активним упровадженням інклюзивної парадигми, що забезпечує рівний доступ до якісних освітніх послуг для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей, стану здоров'я чи соціального статусу. Особливої актуальності набуває проблема організації інклюзивного навчання саме в закладах дошкільної освіти, оскільки дошкільний вік є фундаментальним етапом формування особистості, розвитку базових соціальних навичок та становлення пізнавальної активності дитини [1].

У контексті сучасних трансформацій інклюзивна освіта постає не лише як педагогічна інновація, а як стратегічний напрям розвитку демократичного суспільства. Вона ґрунтується на принципах дитиноцентризму, рівності можливостей, толерантності та поваги до різноманітності. Такий підхід сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, у якому кожен вихованець має можливість брати активну участь у спільній діяльності та максимально реалізувати власний потенціал [2].

У сучасній педагогічній науці інклюзивне навчання розглядається як комплексна система організації освітнього процесу, що передбачає інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальний освітній простір із наданням необхідної психолого-педагогічної підтримки. Реалізація цієї системи потребує впровадження інноваційних підходів до проектування освітнього середовища, удосконалення методик навчання та постійного підвищення професійної компетентності педагогів [3, с. 42].

Інклюзивне освітнє середовище є інтегративною системою, що забезпечує гармонійне поєднання навчальних, виховних та корекційно-розвиткових компонентів. Воно передбачає адаптацію предметно-просторового простору, використання спеціальних дидактичних матеріалів та створення сприятливого психологічного клімату в дитячому колективі. Важливою умовою є зонування групового приміщення, що дозволяє дитині за потреби змінити вид діяльності або отримати емоційне розвантаження у «куточку усамітнення» [4].

Значну роль у реалізації інклюзії відіграє застосування інноваційних педагогічних технологій. Однією з найефективніших практик у роботі з дітьми раннього та дошкільного віку є Sandplay-терапія (пісочна терапія). Вона виступає потужним засобом стимуляції мовленнєвого розвитку та сенсорної інтеграції. Через гру з піском дитина з ООП отримує можливість безпечно виразити свої емоції, розвинути дрібну моторику та тактильну чутливість, що безпосередньо

впливає на активізацію кори головного мозку та розвиток вищих психічних функцій [5, с. 58].

Іншою важливою практикою є впровадження систем альтернативної та додаткової комунікації (АДК). Для дітей, які мають значні порушення мовлення, використання карток PECS, піктограм або комунікативних таблиць стає «містком» до соціалізації. Це дозволяє дитині висловити свої потреби, а педагогам – мінімізувати прояви деструктивної поведінки, зумовленої неможливістю бути зрозумілим оточуючими.

Особливе місце серед інноваційних підходів посідають ігрові технології у поєднанні з цифровим інструментарієм. Сучасний вихователь-методист має орієнтуватися на створення інтерактивного контенту. Наприклад, використання платформи Book Creator дозволяє розробляти індивідуалізовані цифрові книги для дітей з ООП, де текстова інформація дублюється аудіосупроводом та яскравими візуальними стимулами. Це відповідає принципам Універсального дизайну в освіті, де матеріал подається у різних форматах для кращого засвоєння кожним вихованцем.

Важливим напрямом розвитку інклюзивної освіти є впровадження міждисциплінарного підходу. Ефективність такої роботи безпосередньо залежить від командної взаємодії фахівців психолого-педагогічного супроводу: вихователя, асистента вихователя, практичного психолога, логопеда та дефектолога. Кожен член команди вносить свій внесок у розробку та реалізацію Індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка є основним інструментом індивідуалізації освітнього процесу. ІПР визначає не лише навчальні цілі, а й стратегії подолання бар'єрів, з якими стикається дитина [6].

Партнерська взаємодія закладу дошкільної освіти з родиною в умовах воєнного стану набуває нових форм. Окрім традиційних консультацій, актуальним є створення спільних цифрових ресурсів, відеоінструкцій для батьків щодо виконання корекційних вправ удома та психологічна підтримка родин, що виховують дітей з ООП. Тільки через синергію зусиль закладу та родини можна досягти стабільної позитивної динаміки у розвитку дитини.

Отже, впровадження інноваційних моделей та практик інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти є потужним чинником підвищення якості освіти. Поєднання сучасних терапевтичних методик, цифрових технологій, командної роботи фахівців та активної участі батьків сприяє гармонійному розвитку кожної дитини та розбудові толерантного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 р. № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 14.03.2026).

2. Про схвалення Стратегії впровадження інклюзивного навчання у закладах освіти на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 р. № 527-р.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : навчально-методичний посібник. Київ : Атопол, 2023. 180 с..

4. Організація діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : методичні рекомендації / уклад. О. В. Кузнєцова. Дніпро : ДОІППО, 2024. 45 с..
5. Розвиток емоційного інтелекту дитини в інклюзивному середовищі : збірник наукових праць / за ред. В. Г. Панка. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2025. С. 88–94.
6. Лист МОН України «Про організацію освітнього процесу в закладах дошкільної освіти у 2025/2026 навчальному році» від 30.08.2025 р. № 1/14532-25.

Марківська Юлія
здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Макаренко Світлана
канд. пед. наук, доц., в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Зараз інклюзія стає не просто тимчасовою тенденцією, а інструментом забезпечення рівних можливостей для кожної дитини. Сучасні дослідження переконливо доводять, що лише за умови чітко вибудованої системи організаційно-педагогічних заходів рухова активність дітей з особливими освітніми потребами (ООП) може стати реальним інструментом корекції порушень розвитку та соціальної інтеграції. Вона об'єднує дітей з нормотиповим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами. Така активність формує не лише здорове тіло, а й соціально адаптоване суспільство, починаючи саме з дошкільного віку. Так, через рух, гру та спільні заняття діти навчаються взаємодопомозі, подоланню бар'єрів та відчувають себе повноправними членами колективу, в якому ростуть та розвиваються [1, с. 5].

Сьогодні українська система дошкільного освіти трансформується через активне впровадження інклюзивних стратегій, що мають на меті створення єдиного розвивального простору для всіх вихованців. Фізична рухова активність – це вже не просто про здоров'я, а про дієвий інструмент для соціалізації, що дозволяє ефективно корегувати особливості розвитку та закладає фундамент толерантної взаємодії у дитячому середовищі. Згідно Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, організація інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти вимагає створення умов для всебічного фізичного розвитку кожної дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей та потреб [1, с. 5].

Інклюзивне середовище в дитячому садку – це фізична та соціальна система, де кожна дитина почувається безпечно та комфортно. Адже багато що залежить від того, як облаштовано саме це середовище. Якщо архітектура будівлі безбар'єрна, а всередині є пристосовані зони з ходунками, вертикалізаторами або спеціальними ергономічними меблями, діти отримують шанс бути собою – рухливими та енергійними. Важливо, щоб усе було на своїх місцях: яскраві підказки для тих, хто погано бачить, та достатньо «повітря» для активних ігор. Коли матеріальна база відповідає віку і стану здоров'я малечі, їм легше дається координація, вони вже не чекають вказівок, а самі обирають ігри, та й сил у них вистачає на довше. Це значно знижує ризики травм і допомагає дітям з розладами опорно-рухового апарату або сенсорними проблемами брати повноцінну участь у життєдіяльності колективу. Діти в інклюзивному середовищі мають змогу вільно пересуватися, брати матеріали на рівні очей та повертати їх на місце, що сприяє вихованню самодисципліни та самостійності [2, с. 66, 79].

В інклюзивному закладі дошкільної освіти (ЗДО) фізичний розвиток дітей будується на основі адаптованих занять. Це і рухливі ігри, й корисна гімнастика, швидкі «п'ятихвилинки» активності для розвантаження. Основна мета таких занять – не тільки зберегти здоров'я, але й допомогти дитині скорегувати ті чи інші фізичні порушення і розширити свої рухові можливості. Зазначене закладає фундамент для того, щоб дитина почувалася впевнено в дорослому світі. Дослідники підкреслюють, що саме фізичні вправи стають провідним інструментом впливу на організм, особливо коли дитина обмежена в рухах через певні порушення розвитку. Це призводить до взаємодії з навколишнім середовищем та розширює спектр можливостей, насамперед у руховій сфері, порушених стійким дефектом [3, с. 24]. Спостереження показують, що дошкільнята з обмеженими фізичними можливостями потребують підвищеної рухової активності. Корекція порушень фізичного розвитку та рухових навичок, а також розширення рухових можливостей таких дітей є ключовою передумовою їхньої підготовки до життя [3, с. 23].

Але при цьому розвиток інклюзивної фізичної культури в Україні стикається з серйозними перешкодами – як організаційними, так і педагогічними. Однією з головних проблем дослідники називають не повною мірою облаштовану матеріальну базу: у багатьох дошкільних закладах відсутні басейни, спеціальні тренажери та навіть базове адаптоване обладнання. Ще один серйозний виклик – це підготовка кадрів, адже не всі педагоги готові працювати з дітьми, які мають особливі освітні потреби щодо фізичного розвитку. До цього дослідники додають те, що ми маємо справу з незручними, застарілими приміщеннями і стійкими соціальними стереотипами, які все ще існують. Зазначені фактори призводять до того, що рівень інклюзії залишається низьким, що перешкоджає повному залученню всіх дітей до активного фізичного життя. Всі ці чинники і є основними проблемами, адже відсутність адаптованих програм, низька компетентність педагогів з фізичного виховання в питаннях інклюзії, недостатні знання з

медицини, психології та спеціальної освіти, а також «особливе» ставлення до дітей з психофізичними порушеннями заважає їхньому гармонійному розвитку [4, с. 9]. Щоб подолати ці бар'єри, педагоги повинні зосередитися на індивідуальному підході. Це означає не просто загальні заняття, а гнучкий розподіл навантаження і зміну активності в залежності від можливостей кожної дитини. Важливо також налагодити реальну співпрацю з вузькими фахівцями – від психологів і логопедів до асистентів і лікарів.

На практиці добре працюють заняття з різними формами організації дітей: іноді краще зібрати їх по колу, іноді вишикувати або дозволити вільне розташування в залі. Ми часто недооцінюємо найпростіше: гру пальчиками, правильне дихання чи вправи зі звуками – це маленькі, але дуже дієві способи допомогти дитині. Такі елементи допомагають дітям краще долучитися до процесу і зробити фізичну активність цікавою і доступною для всіх. Тож, активність є однією з найважливіших характеристик усіх психічних процесів і значною мірою визначає успішність їхнього перебігу [3, с. 23].

Особливу увагу треба приділити розробці індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з особливими освітніми потребами. При цьому фізична активність не переноситься в окремий ізольований блок, а природно вплітається в життя дитини в дитячому садку: від ранкової гімнастики і фізкультури – до звичайних прогулянок або ігор на вулиці. Такий підхід дає набагато більше, ніж просто фізичне загартування. Така активність допомагає дитині розвивати силу волі, покращує емоційний стан і навіть пізнавальні здібності. Коли дитина з особливими освітніми потребами регулярно рухається і грає з оточуючими, вона стає більш впевненою у своїх силах, вчиться бути самостійною і легше знаходить спільну мову з однолітками. Тож, головним пріоритетом у роботі з такими дітьми є саме індивідуальний підхід [3, с. 26].

Особисту роль вихователя у заохоченні дітей до руху також не можна ігнорувати. Педагог не тільки організовує простір, але стає безпосереднім учасником процесу: проводить ігри, вивчає танцювальні вправи і стежить за тим, щоб кожна дитина відчувала себе комфортно. Завдання педагога – не пропускати жодної, навіть маленької перемоги вихованця; це і є той самий підхід, де кожна дитина відчуває себе особливою. Крім роботи у групі, педагог виступає сполучною ланкою з батьками, допомагає зрозуміти, яка саме діяльність потрібна їхній дитині і як краще організувати своє дозвілля вдома. Інноваційні технології, такі як інтерактивні підлоги, сенсорні доріжки, інтерактивні килимки та проекційні системи, перетворюють заняття на захопливі ігрові процеси з віртуальними пригодами, що розвивають координацію, швидкість реакції, витривалість та дрібну моторику [5, с. 565–566]. Фізична активність інтегрується в повсякденне життя за допомогою ранкової гімнастики (5–10 хвилин вправ під музику), активних ігор (з м'ячем, стрибками, ігор в хованки та смуг перешкод із подушок), прогулянок з елементами квестів, танцювальних перерв та включення рухової активності в повсякденні справи. Такий підхід не тільки сприяє зміцненню

здоров'я, а й покращує настрій, зменшує тривожність та розвиває комунікативні навички з оточуючими [5, с. 568].

У закладах дошкільної освіти діти проводять до 8 годин щодня, руховій активності відводиться лише 27–30 % часу, а це особливо проблемно для дітей з ООП. Тому створення адаптованого фізичного середовища, індивідуальних програм і спеціальних педагогічних технологій перетворюється на ключовий чинник забезпечення рівних стартових можливостей для всіх вихованців [6].

Одним із найкращих організаційно-педагогічних засобів забезпечення рухової активності дітей з ООП є інтеграція рухливих ігор у процес інклюзивного фізичного виховання. Такі ігри та естафети дозволяють природно поєднувати корекцію рухових порушень з соціальною взаємодією, підвищують загальний обсяг рухової активності дітей з ООП на 31,8 %, покращують стан організму (знижують частоту серцевих скорочень у стані спокою) та роблять заняття найбільш привабливими для 89 % дітей. Рухливі ігри стають універсальним педагогічним інструментом, який забезпечує доступ до фізичного розвитку для всіх дітей з інклюзією [7].

Для дітей з різними типами порушень розвитку фізична активність має адаптивний характер. Наприклад, для дітей із розладами опорно-рухового апарату використовуються спеціальні вправи на рівновагу та координацію; для дітей із порушеннями слуху – ритмічні ігри з візуальними підказками; для дітей з аутизмом – структуровані активні ігри з чіткими правилами. Інклюзивна фізична культура виховує толерантність та відповідальність у дітей із типовим розвитком, заохочує їх допомагати одне одному та формує навички спілкування з людьми з обмеженими можливостями [3, с. 25]. Важливо залучати батьків до цього процесу. Синергія зусиль сім'ї та дошкільного закладу створює єдиний режим дня: спільні спортивні заходи, сімейні змагання та рекомендації щодо занять вдома (ранкова гімнастика, прогулянки, танці). Це сприяє формуванню у дітей стійких здорових звичок та зміцнює їхню мотивацію до руху [5, с. 569].

Для ефективної організації фізичної активності в закладах дошкільної освіти необхідне дотримання принципів універсального дизайну: сенсорні матеріали, просторова ергономіка та баланс між активними та тихими зонами. Вихователь повинен забезпечувати психологічну безпеку, заохочувати командну роботу. Такий підхід відповідає вимогам Національної стратегії створення безпечного середовища в Україні та сприяє реалізації права кожної дитини на якісну освіту [1; 2].

Отже, організаційно-педагогічні умови забезпечення рухової активності дітей з ООП у інклюзивному середовищі ЗДО є ключовим елементом всебічного розвитку. Для того, щоб цей потенціал був розкритий повною мірою, необхідно продовжити роботу з оновлення матеріальної бази, підготовки фахівців і впровадження сучасних наукових методів. Тільки за таких умов фізична культура в умовах інклюзії стане по-справжньому ефективним інструментом гармонійного зростання кожної дитини, незалежно від її можливостей.

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-п#Text (дата звернення: 10.03.2026).
2. Ярмола Н. А. Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти / Н. А. Ярмола, Н. О. Квітка, А. В. Лапін, Л. В. Коваль-Бардаш. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка. 2023. 143 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739421/1/Організація%20інклюзивного%20освітнього%20середовища%20в%20закладі%20дошкільної%20освіти.pdf (дата звернення: 10.03.2026).
3. Борисенко Л. Л. Фізична культура як інклюзивне середовище. *Система надання освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу* : зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-практ. конф. (12 грудня 2018 р.). Лисичанськ : ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка». ФОП Чернов О. Г., 2018. С. 23–26. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3215/Borisenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwY2xjawF14ehleHRuA2FlbQIxMAABHQ81Ly8nP8Yy1TrrPI93V7N4Q_4XI0N6dVp8ZJGy6QOlF1HfR0bPYT7PWA_aem_3YFsyrkDyKoRAXwZTFRfAA (дата звернення: 10.03.2026).
4. Гук Г., Боднар І. Основні проблеми інклюзивного фізичного виховання дітей з особливими потребами. *Педагогічні науки.* 2022. № 79. С. 7-15. URL: https://pedsciences.com.ua/web/uploads/pdf/article_25_1_2022_Hook.pdf (дата звернення: 10.03.2026).
5. Максимова О. О. Фізична активність вдома: простий шлях до здоров'я дітей. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2024. № 12 (46). С. 562–570. URL: https://eprints.zu.edu.ua/42130/1/1.pdf (дата звернення: 10.03.2026).
6. Кошель А., Селезньова Т. Деякі аспекти організації рухової активності дітей дошкільного віку як необхідної умови формування їхнього здоров'я. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації*: матеріали міжнародної наукової конференції (Т.2), 2 жовтня 2020 р. Харків, Україна: МЦНД. С. 11-13. DOI: https://doi.org/10.36074/02.10.2020.v2 (дата звернення: 10.03.2026).
7. Тарасова Г., Блакитна М., Мацюта В. Інтеграція фізичного виховання в процес інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами засобами рухливих ігор. *V International Scientific and Theoretical Conference «Modern vision of implementing innovations in scientific studies»*. February 14, 2025; Marseille, France. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2410 (дата звернення: 10.03.2026).

Мельник Ілона,
директорка закладу дошкільної освіти № 20
Покровської міської ради Донецької області

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується глибокими трансформаційними процесами, спрямованими на гуманізацію, демократизацію

та впровадження європейських цінностей. У цьому контексті особливого значення набуває інклюзивне навчання як ефективний механізм забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб.

Особливо актуальною проблема інклюзії є у системі дошкільної освіти, яка закладає основи розвитку особистості. Саме в цей період формуються базові психічні процеси, мовлення, емоційна сфера та соціальні навички, що визначає подальший розвиток дитини.

Зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами зумовлює необхідність створення ефективних моделей психолого-педагогічної підтримки. Заклад дошкільної освіти виступає важливим соціальним середовищем, де дитина набуває досвіду взаємодії з іншими, що сприяє її соціалізації та інтеграції в суспільство.

Однією з ключових умов ефективного впровадження інклюзивного навчання є створення адаптованого освітнього середовища. У практиці роботи закладу дошкільної освіти важливе місце посідає організація простору групи за принципом зонування: ігровий осередок, сенсорний осередок, куточок усамітнення.

Зокрема, для дітей із підвищеною тривожністю створюється «тихий куточок», обладнаний м'якими іграшками та сенсорними матеріалами, що сприяє стабілізації емоційного стану. Використання візуальних розкладів, карток-підказок і піктограм дозволяє підвищити рівень самостійності дітей та полегшує їх орієнтацію в освітньому процесі [1, с. 83].

Важливою складовою інклюзивного освітнього процесу є командна взаємодія фахівців, яка передбачає системну співпрацю вихователя, асистента вихователя, практичного психолога, логопеда та, за потреби, інших спеціалістів. Така взаємодія ґрунтується на принципах партнерства, узгодженості дій та спільної відповідальності за результати розвитку дитини. У межах командного підходу здійснюється комплексна оцінка індивідуальних особливостей дитини, визначення її освітніх потреб і розробка індивідуальної програми розвитку, що враховує сильні сторони, потенційні можливості та труднощі у навчанні [2, с. 122].

Важливим аспектом є регулярне обговорення динаміки розвитку дитини, коригування освітніх цілей і методів роботи, а також узгодження педагогічних впливів у щоденній діяльності. Такий підхід забезпечує послідовність і наступність у роботі з дитиною, що є необхідною умовою досягнення позитивних результатів.

Наприклад, для дітей із мовленнєвими труднощами застосовується комплекс корекційно-розвиткових заходів, який включає вправи на розвиток дрібної моторики як основи мовленнєвої діяльності, артикуляційну гімнастику для формування правильної звуковимови, а також спеціально організовані ігри на розвиток комунікативних умінь і мовленнєвої активності. Важливо, що ці вправи

інтегруються в повсякденну діяльність дитини, що сприяє їх природному засвоєнню та закріпленню навичок.

Систематична, узгоджена робота фахівців, а також їхня взаємодія з батьками дитини забезпечують поступову позитивну динаміку розвитку, підвищення рівня мовленнєвої компетентності та успішну соціальну адаптацію дитини в освітньому середовищі.

Ефективність інклюзивного навчання значно підвищується завдяки використанню інноваційних педагогічних технологій, зокрема арт-педагогіки, казкопедагогіки, ігрових та сенсорно-інтеграційних методів. Застосування таких технологій забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, створює умови для емоційного комфорту дитини та сприяє активному включенню її в різні види діяльності.

Зокрема, казкопедагогіка виступає ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту, формування здатності до емпатії, розуміння власних і чужих почуттів, а також моделювання соціально прийнятної поведінки. Через образи казкових персонажів дитина отримує можливість безпечно проживати різні емоційні стани, усвідомлювати їх та знаходити способи їх регуляції [3, с. 210].

У процесі сюжетно-рольових ігор діти з особливими освітніми потребами поступово включаються у взаємодію з однолітками, засвоюють соціальні ролі, норми поведінки та правила комунікації. Ігрова діяльність сприяє розвитку мовлення, уяви, ініціативності та самостійності, що є важливими передумовами успішної соціалізації дитини [3, с. 212].

Крім того, використання елементів арт-педагогіки (малювання, ліплення, музико-педагогіки) допомагає знизити рівень тривожності, розвинути творчі здібності та сприяє вираженню емоцій у невербальній формі. Відповідно, інтеграція інноваційних технологій в освітній процес забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини та підвищує ефективність інклюзивного навчання загалом.

Важливим напрямом сучасного інклюзивного навчання є впровадження раннього втручання, яке передбачає своєчасне виявлення труднощів у розвитку дитини та організацію комплексної психолого-педагогічної допомоги. Раннє втручання ґрунтується на принципах індивідуалізації, системності та міждисциплінарного підходу, що дозволяє максимально врахувати особливості розвитку кожної дитини. На основі систематичних спостережень, діагностичних методик й аналізу поведінкових проявів визначаються індивідуальні освітні потреби дітей, після чого підбираються адекватні методи та прийоми роботи з ними [4, с. 112].

Особливого значення набуває гнучкість освітнього процесу та адаптація завдань відповідно до можливостей дитини. Наприклад, при труднощах концентрації уваги ефективними є короткотривалі ігрові завдання, сенсорні вправи, використання наочності та часта зміна видів діяльності. Такий підхід

сприяє поступовому формуванню довільної уваги, розвитку пізнавальної активності та зниженню рівня втомлюваності дитини.

Не менш важливою складовою успішної реалізації інклюзивного навчання є співпраця з батьками, яка забезпечує наступність освітнього процесу між закладом дошкільної освіти та сім'єю. Взаємодія з батьками передбачає проведення індивідуальних консультацій, тренінгів, бесід, а також надання практичних рекомендацій щодо організації розвивального середовища вдома. Залучення батьків до освітнього процесу сприяє підвищенню їхньої педагогічної компетентності та створює єдину стратегію підтримки дитини [4, с. 95].

Практичний досвід підтверджує, що організація спільної діяльності дітей із різним рівнем розвитку є ефективним засобом формування соціальних навичок. У процесі колективних ігор, спільних завдань і творчої діяльності діти навчаються взаємодіяти, допомагати одне одному, проявляти толерантність та повагу до індивідуальних особливостей інших. Такий досвід сприяє формуванню позитивного соціального середовища, розвитку комунікативних умінь, успішній соціалізації кожної дитини.

Отже, інклюзивне навчання дітей раннього та дошкільного віку є важливим напрямом розвитку сучасної освіти.

Ефективність інклюзивного підходу забезпечується такими умовами:

- запровадження раннього втручання;
- командна взаємодія фахівців;
- створення адаптованого освітнього середовища;
- використання інноваційних педагогічних технологій.

Доведено, що застосування арт-терапії, казкотерапії, ігрових методів та візуальних засобів підтримки сприяє розвитку комунікативних і соціальних навичок дітей з особливими освітніми потребами.

Важливу роль відіграє співпраця з батьками та організація спільної діяльності дітей, що сприяє формуванню позитивного соціального досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гусак Н. В. Інклюзивна дошкільна освіта як чинник соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. *Наука і освіта.* 2016. № 6. С. 80–84.

2. Пархета Л. В. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2019. Вип. 2. С. 120–126.

3. Інклюзія в умовах дошкільної та початкової освіти : навч.-метод. посіб. / за ред. Т. Г. Ільїної. Ужгород : Ужгородський нац. ун-т, 2016. 180 с.

4. Раннє втручання та інклюзивна освіта дітей раннього та дошкільного віку : монографія / С. В. Литовченко та ін. Київ : ФОП Симоненко О. І., 2020. 356 с.

5. Засенко В. В., Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2010. 300 с.

Основана Анастасія,
магістрантка кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології,
Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К.Д.Ушинського, м. Одеса
Науковий керівник:
Ковиліна Вероніка,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри
сімейної та спеціальної педагогіки і психології,
Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К.Д.Ушинського, м. Одеса

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РІЗНОГО ТИПУ

Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується активним впровадженням принципів інклюзивної освіти, що передбачають забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних можливостей, особливостей психофізичного розвитку та соціального статусу. В умовах реформування освітньої системи особливої актуальності набуває проблема створення інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти.

Інклюзивна освіта передбачає створення таких умов навчання і виховання, які забезпечують повноцінну участь у освітньому процесі дітей з різними освітніми потребами, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Важливим завданням сучасної дошкільної освіти є формування освітнього середовища, що сприятиме гармонійному розвитку кожної дитини, її соціалізації та формуванню базових життєвих компетентностей [1, с. 42].

Дошкільний вік є важливим етапом у розвитку особистості, оскільки саме в цей період формуються основні соціальні, емоційні та пізнавальні навички дитини. Тому створення інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти є одним із ключових напрямів реалізації державної освітньої політики. Відповідно до законодавства України держава гарантує рівний доступ до освіти всім громадянам та створює умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти різних типів.

Водночас організація інклюзивного освітнього середовища потребує використання нових педагогічних і управлінських підходів, які відповідають сучасним вимогам розвитку освіти. Саме тому особливої уваги потребує дослідження інноваційних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти різного типу.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування інноваційних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти різного типу.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення поняття «інклюзивне освітнє середовище».
2. Охарактеризувати особливості організації інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти.
3. Визначити основні інноваційні підходи до створення інклюзивного освітнього середовища.
4. Розкрити роль педагогічних працівників і команди психолого-педагогічного супроводу у забезпеченні інклюзивного освітнього процесу.

У сучасній педагогічній науці поняття інклюзивного освітнього середовища є предметом активних наукових досліджень. Його зміст розглядається з позицій різних наукових підходів, що відображають особливості організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти.

У науковій літературі інклюзивне освітнє середовище визначається як система умов, ресурсів та взаємодій, що забезпечують доступність освіти для всіх дітей, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Основною метою такого середовища є створення сприятливих умов для навчання, розвитку та соціалізації кожної дитини незалежно від її індивідуальних можливостей [1, с. 45].

Науковці підкреслюють, що інклюзивне освітнє середовище має комплексний характер і включає педагогічні, психологічні, соціальні та організаційні компоненти. Так, дослідники А. Колупаєва, О. Таранченко зазначають, що інклюзивне освітнє середовище передбачає створення таких умов навчання, які забезпечують рівні можливості для всіх дітей, враховуючи їхні індивідуальні потреби та особливості розвитку [1, с. 47].

Інший підхід до розуміння інклюзивного освітнього середовища пов’язаний із концепцією універсального дизайну в освіті. Відповідно до цього підходу освітнє середовище має бути організоване таким чином, щоб воно було доступним і комфортним для всіх учасників освітнього процесу без необхідності спеціальних змін або адаптацій. Реалізація принципів універсального дизайну сприяє усуненню бар’єрів у навчанні та створенню умов для активної участі кожної дитини в освітньому процесі [2, с. 63].

У дослідженнях сучасних учених також наголошується на важливості соціально-педагогічного аспекту інклюзивного освітнього середовища. Зокрема, Т. Скрипник підкреслює, що ефективне інклюзивне середовище формується не лише завдяки матеріально-технічним умовам, а й через створення атмосфери взаємоповаги, підтримки та прийняття різноманітності серед дітей і педагогів [2, с. 65].

Важливим елементом інклюзивного освітнього середовища є також організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми

потребами. Такий супровід передбачає взаємодію різних фахівців, зокрема вихователів, асистентів вихователів, практичних психологів, логопедів та інших спеціалістів, які забезпечують комплексну підтримку розвитку дитини [3, с. 29].

Отже, аналіз наукових підходів дозволяє дійти висновку, що інклюзивне освітнє середовище є багатокомпонентною системою, яка охоплює педагогічні, психологічні, соціальні та організаційні умови забезпечення ефективного освітнього процесу. Його основною метою є створення таких умов, які забезпечують рівні можливості для навчання і розвитку всіх дітей та сприяють їхній успішній соціалізації.

Організація інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти є складним і багатогранним процесом, що передбачає створення відповідних педагогічних, організаційних та соціально-психологічних умов для навчання і розвитку дітей з різними освітніми потребами. В умовах сучасного освітнього простору інклюзивна освіта розглядається як важливий напрям реформування системи освіти, що забезпечує реалізацію принципів доступності, рівності та гуманізації освітнього процесу [4, с. 50].

Особливістю організації інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти є необхідність врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку. У цьому віковому періоді особливо важливими є емоційний комфорт дитини, розвиток комунікативних навичок, формування соціальної взаємодії з однолітками та дорослими. Саме тому освітній процес у дошкільних закладах має бути спрямований не лише на засвоєння певних знань і навичок, а й на створення сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості дитини [3, с. 30].

Однією з ключових умов ефективної організації інклюзивного освітнього середовища є забезпечення доступності освітнього простору. Це передбачає створення безбар'єрного середовища, яке дозволяє дітям з різними особливостями розвитку вільно пересуватися та брати участь у всіх видах діяльності. До таких умов належать адаптовані меблі, спеціально обладнані ігрові та навчальні зони, наявність дидактичних матеріалів, що враховують особливості розвитку дітей [2, с. 66].

Важливим аспектом організації інклюзивного освітнього середовища є адаптація освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дітей. У практиці закладів дошкільної освіти це може реалізовуватися через індивідуалізацію навчання, використання диференційованих методів роботи, зміну темпу подання навчального матеріалу та застосування спеціальних методик розвитку дітей з особливими освітніми потребами [3, с. 53].

Суттєве значення у процесі організації інклюзивного освітнього середовища має також формування позитивного соціально-психологічного клімату в дитячому колективі. Педагоги повинні створювати атмосферу підтримки, взаємоповаги та толерантності, що сприяє прийняттю дітьми різноманітності та

формуванню навичок співпраці. У таких умовах діти навчаються взаємодіяти один з одним, допомагати одне одному та розвивати емпатію [5, с. 20].

Важливою особливістю організації інклюзивного освітнього середовища є також діяльність команди психолого-педагогічного супроводу. До її складу можуть входити вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, логопед, дефектолог та інші фахівці. Основним завданням такої команди є забезпечення комплексної підтримки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, розроблення індивідуальної програми розвитку та координація діяльності всіх учасників освітнього процесу [5, с. 32].

Не менш важливою складовою організації інклюзивного освітнього середовища є взаємодія закладу дошкільної освіти з батьками. Партнерська співпраця педагогів і родин дозволяє краще враховувати індивідуальні особливості розвитку дитини та забезпечує узгодженість виховних впливів. Залучення батьків до освітнього процесу може здійснюватися через консультації, спільні заходи, тренінги, семінари та інші форми співпраці [5, с. 22].

Отже, організація інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти передбачає комплексне врахування педагогічних, психологічних та організаційних чинників. Реалізація зазначених умов сприяє створенню освітнього простору, у якому кожна дитина має можливість повноцінно розвиватися, здобувати необхідні знання і навички та успішно інтегруватися в суспільство.

У сучасних умовах розвитку освіти важливим напрямом удосконалення діяльності закладів дошкільної освіти є впровадження інноваційних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища. Інновації у сфері дошкільної освіти спрямовані на підвищення якості освітнього процесу, створення сприятливих умов для розвитку кожної дитини та забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу.

Одним із важливих інноваційних підходів є впровадження принципів універсального дизайну в освіті. Універсальний дизайн передбачає створення такого освітнього середовища, яке є доступним для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Застосування цього підходу дозволяє організувати освітній процес таким чином, щоб кожна дитина могла брати активну участь у навчальній діяльності, використовуючи різні способи сприйняття інформації та виконання навчальних завдань [2, с. 65].

Іншим важливим інноваційним підходом є використання технологій індивідуалізації та диференціації навчання. В умовах інклюзивного освітнього середовища педагог має враховувати рівень розвитку, пізнавальні можливості та інтереси кожної дитини. Індивідуалізація навчання дозволяє адаптувати зміст освітнього процесу відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами та забезпечує ефективніше засвоєння навчального матеріалу [3, с. 50].

Суттєву роль у створенні інклюзивного освітнього середовища відіграє використання інтерактивних педагогічних технологій. До таких технологій належать ігрові методи навчання, метод проєктів, групова та командна робота, використання проблемних ситуацій та творчих завдань. Інтерактивні методи сприяють активному залученню дітей до освітнього процесу, розвитку комунікативних навичок та формуванню позитивної взаємодії між дітьми [5, с. 19].

Важливим інноваційним напрямом є також використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. Сучасні цифрові ресурси дозволяють урізноманітнити освітній процес, зробити його більш наочним та доступним для дітей з різними особливостями розвитку. Використання мультимедійних матеріалів, інтерактивних програм та електронних освітніх ресурсів сприяє підвищенню мотивації дітей до навчання та розвитку їхніх пізнавальних здібностей [3, с. 55].

Окремим напрямом інноваційної діяльності у сфері інклюзивної освіти є створення ресурсних кімнат у закладах дошкільної освіти. Ресурсна кімната є спеціально організованим простором, який використовується для проведення корекційно-розвиткових занять, психологічного розвантаження та сенсорної стимуляції дітей. Такі кімнати оснащуються спеціальними дидактичними матеріалами, сенсорним обладнанням та іншими засобами, що сприяють розвитку дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 33].

Важливим інноваційним підходом є також організація командної взаємодії фахівців, які беруть участь у забезпеченні інклюзивного освітнього процесу. Команда психолого-педагогічного супроводу об'єднує різних спеціалістів, зокрема вихователя, асистента вихователя, психолога, логопеда та інших фахівців. Така співпраця дозволяє забезпечити комплексний підхід до розвитку дитини та сприяє більш ефективному вирішенню освітніх і корекційних завдань [1, с. 34].

Не менш важливим інноваційним підходом є розвиток партнерської взаємодії між закладом дошкільної освіти та батьками. Залучення батьків до освітнього процесу сприяє створенню єдиного освітнього простору, у якому забезпечується узгодженість педагогічних впливів та підтримка розвитку дитини. Сучасні форми співпраці з батьками можуть включати консультації, тренінги, спільні освітні заходи, участь у реалізації освітніх проєктів та використання електронних засобів комунікації [5, с. 21].

Таким чином, інноваційні підходи до створення інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти передбачають використання сучасних педагогічних технологій, організацію доступного освітнього простору, індивідуалізацію навчання та ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Реалізація зазначених підходів сприяє підвищенню якості дошкільної освіти та забезпечує успішну інтеграцію дітей з різними освітніми потребами у суспільство.

Важливу роль у створенні та ефективному функціонуванні інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти відіграють педагогічні працівники та команда психолого-педагогічного супроводу. Саме від рівня їхньої професійної компетентності, готовності до інноваційної діяльності та здатності до міжпрофесійної взаємодії значною мірою залежить успішність реалізації інклюзивної освіти.

Сучасний вихователь закладу дошкільної освіти виконує не лише освітню та виховну функції, а й виступає організатором інклюзивного освітнього середовища. Його діяльність спрямована на створення сприятливих умов для розвитку кожної дитини, забезпечення психологічного комфорту, формування позитивної взаємодії між дітьми та підтримку індивідуального розвитку вихованців. Вихователь має враховувати особливості психофізичного розвитку дітей, застосовувати диференційовані методи навчання та створювати умови для активної участі кожної дитини в освітньому процесі [3, с. 56].

Важливим учасником інклюзивного освітнього процесу є асистент вихователя, який допомагає організовувати діяльність дітей з особливими освітніми потребами та сприяє їхній інтеграції у дитячий колектив. Асистент вихователя бере участь у реалізації індивідуальної програми розвитку дитини, допомагає адаптувати навчальні матеріали та підтримує дітей під час виконання різних видів діяльності [1, с. 35].

Значну роль у забезпеченні інклюзивного освітнього процесу відіграє команда психолого-педагогічного супроводу. До її складу можуть входити практичний психолог, логопед, дефектолог, соціальний педагог, медичний працівник та інші фахівці. Основним завданням команди є комплексна підтримка розвитку дітей з особливими освітніми потребами, визначення їхніх освітніх потреб та розроблення індивідуальної програми розвитку [2, с. 69].

Ефективна діяльність команди психолого-педагогічного супроводу передбачає тісну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Фахівці спільно аналізують результати розвитку дитини, визначають найбільш ефективні педагогічні методи та корекційно-розвиткові заходи, а також здійснюють моніторинг динаміки розвитку дитини. Такий підхід дозволяє забезпечити системність і послідовність педагогічного впливу [1, с. 36].

Важливим аспектом діяльності педагогічних працівників у процесі організації інклюзивного освітнього середовища є постійне підвищення професійної компетентності. Педагоги повинні володіти сучасними знаннями у сфері інклюзивної освіти, знати особливості розвитку дітей з різними освітніми потребами, вміти застосовувати інноваційні педагогічні технології та ефективні методи взаємодії з дітьми і батьками. Професійний розвиток педагогів може здійснюватися через курси підвищення кваліфікації, участь у тренінгах, семінарах, педагогічних майстернях та професійних спільнотах [5, с. 22].

Важливим напрямом діяльності педагогічних працівників є також налагодження партнерської взаємодії з батьками дітей. Співпраця між закладом

дошкільної освіти та родинами сприяє створенню сприятливих умов для розвитку дитини, дозволяє враховувати її індивідуальні особливості та забезпечує узгодженість виховних впливів. Батьки можуть брати участь у консультаціях, освітніх заходах, спільних проєктах та інших формах співпраці, що сприяє формуванню позитивного ставлення до інклюзивної освіти [5, с. 23].

Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що педагогічні працівники та команда психолого-педагогічного супроводу відіграють ключову роль у забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. Їхня професійна діяльність спрямована на створення умов для гармонійного розвитку кожної дитини, забезпечення її активної участі в освітньому процесі та формування позитивного соціального досвіду взаємодії з однолітками.

Проведений аналіз наукових джерел і сучасної практики організації інклюзивної освіти дозволяє зробити висновок, що створення інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти є одним із важливих напрямів модернізації системи освіти. Інклюзивне освітнє середовище передбачає створення комплексу педагогічних, психологічних, організаційних та матеріально-технічних умов, які забезпечують рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз наукових підходів до визначення поняття «інклюзивне освітнє середовище» показав, що дослідники розглядають його як цілісну систему умов, ресурсів та взаємодії учасників освітнього процесу, спрямованих на забезпечення гармонійного розвитку кожної дитини, врахування її індивідуальних потреб і можливостей.

Встановлено, що ефективна організація інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти різного типу потребує створення безбар'єрного освітнього простору, адаптації освітніх програм, використання індивідуального підходу до розвитку дітей, а також забезпечення належного психолого-педагогічного супроводу.

Особливу роль у створенні інклюзивного освітнього середовища відіграє впровадження інноваційних підходів, серед яких важливими є використання принципів універсального дизайну в освіті, індивідуалізація освітнього процесу, застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, а також організація ефективної командної взаємодії фахівців.

Таким чином, організація інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти різного типу потребує системного підходу, що поєднує інноваційні педагогічні технології, професійну співпрацю фахівців та активну взаємодію з батьками. Реалізація зазначених умов сприятиме підвищенню якості дошкільної освіти та забезпеченню успішної соціалізації дітей з різними освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник для закладів вищої освіти. Київ : Видавництво «Алатон», 2019.

2. Скрипник Т. В. Підтримка дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Київ : ТОВ «Видавничий дім “Слово”», 2020.
3. Синьов В. М., Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивне навчання: теорія та практика. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2019.
4. Богуш А. М., Варяниця Л. О. Дошкільна педагогіка: сучасні підходи до організації освітнього процесу. Київ : Слово, 2021.
5. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки. Львів : Новий Світ-2000, 2022.

Петрушкевич Оксана,
заступниця директора з організації освітнього процесу,
ЗДО № 168, м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ СЕНСОРНИХ ТА ТАКТИЛЬНИХ ІГОР В СЕНСОРНІЙ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Ранній вік та дошкільний вік є надзвичайно важливим періодом у житті кожної людини. В цей час формуються фундаментальні здібності, що визначають подальший розвиток особистості. У цей період закладаються базові якості та здібності дитини, що в подальшому стануть основою для формування основних компетентностей випускника закладу дошкільної освіти, зміст яких розкриває Базовий компонент дошкільної освіти. Однією з основ розвитку, зазначених у ньому, є сенсорний розвиток дитини. У зв’язку з цим, серед головних завдань педагога має бути створення умов для сенсорної інтеграції дитини – дошкільника та прояву її особистісного потенціалу.

Теорію сенсорної інтеграції та основні принципи терапії, яка базується на сенсорній інтеграції (сенсорно-інтегративної терапії), розробила психолог та ерготерапевт Дж. Айрес (Jean Ayres). За її визначенням, сенсорна інтеграція – це процес, що охоплює сприймання, розрізнення і оброблення відчуттів, що надходять з різномодальних сенсорних систем: вестибулярної, пропріоцептивної, тактильної, зорової, слухової, нюхової, смакової [1]. Діяльність сенсорної системи відображає зовнішній матеріальний світ, що дає змогу людині пристосовуватися до навколишнього середовища, пізнавати закони природи та змінювати довкілля. Показником достатньої сенсорної інтеграції дитини є адаптивна відповідь як обґрунтована (усвідомлена) і цілеспрямована дія у відповідь на зміни, які відбуваються у навколишньому середовищі [1; 3]. Доведено, що порушення сенсорної інтеграції лежать в основі багатьох проблем розвитку рухів, мови, поведінки, навчання. Поширеність таких порушень у дітей, за даними різних авторів, варіює від 5% до 30%.

На ранніх етапах розвитку дитини можуть виникати порушення нервової системи (гіпер- або гіпочутливості, проблеми з координацією рухів та дисбаланс у відчутті частин тіла тощо). [2]. Такі порушення впливають на сприйняття інформації, яка надходить ззовні через зір, слух, нюх, смак та дотик. Якщо в

дитини є дисбаланс або чутливість до певних сенсорних стимулів, це заважатиме їй навчатися та розвиватись, спричиняючи постійний стрес та тривожність. [2].

Для того, щоб визначити чи є в дитини розлади сенсорної інтеграції достатньо поспостерігати за нею певний період часу. Є діти, які дуже емоційно реагують на звукові подразники (музику, крик, звуковий сигнал, скрегіт по склу тощо), бо в них гіперчутливість, яка може відображатися дискомфортом у тілі і навіть біллю. Деякі малюки дуже чутливі до світла, вони можуть закривати очі на яскраве освітлення, сонце, а деякі, навпаки, мають гіпочутливість і, коли бачать щось яскраве, задивляються на нього, таким чином стимулюючи себе.

Таким чином і педагоги, і батьки дитини мають бути дуже уважними, та звертати увагу на прояви сенсорної дезінтеграції дитини та зробити усе можливе для усунення цих недоліків.

Однією з обов'язкових умов для забезпечення сенсорної інтеграції є створення особливого сенсорного простору як в дитячому садку, та і вдома.

У своїй роботі для сенсорної інтеграції ми використовуємо різноманітний матеріал, який нескладно підготувати та легко застосовувати. Це різноманітні ємності з крупами, масажні рукавички, щіточки, мочалки з різним ступенем жорсткості, дзеркальця у оправі, набори ґудзиків різної фактури, лазери, ліхтарики, природний матеріал (шишки, каштани, гілочки, насіння рослин тощо). Велику увагу приділяємо технології сендплею, іграм з водою та піском, тістом та пластиліном, глиною тощо.

Під час занять ми намагаємось, щоби дитина чітко виконала поставлене завдання, яке допоможе їй позитивно оцінити свої сенсорні відчуття, відчути себе комфортно й навіть насолоджуватися новими сенсорними відчуттями, а також адаптуватися до повсякденного життя й подальшого розвитку. Під час індивідуальної роботи з дитиною вихователь не має на меті навчити якимось навичкам, а дає можливість через зміну різних звукових, зорових, тактильних, вестибулярих і пропріоцептивних (м'язових відчуттів) сенсорних стимулів відчути, пережити певні емоції. Наприклад, ігри з водою, різної температури, або різний характер музики, робота з різними за фактурою поверхнями тощо. Ефективними засобами, які можуть використовуватися при сенсорній інтеграції є різноманітні сенсорні іграшки, гойдалки, гамаки, м'ячі та корекційні м'ячики для суджок-вправ. Критично важливим є створення місця для відновлення енергії, де містяться матеріали для зняття агресії («килимок злості», стаканчик для крику) та столик для сендплею для корекції емоційного стану. Цікавими для дітей є ігри з логоритміки та музичні руханки, тактильні стимулятори, і просто міцні обійми дорослого.

Особливе місце в роботі педагога з розладами сенсорної інтеграції у дитини є сенсорні ігри, які допомагають дитині краще відчути, побачити та розпізнати світ. Не нав'язливо і без шкоди через гру передаються позитивні емоції, є можливість контактування та спілкування з іншими людьми. Корекція, основана на методах сенсорної інтеграції, будується на створенні умов для отримання

дитиною достатньої сенсорної стимуляції. Її мета - підсилити збалансованість і розвинути обробку сенсорних стимулів центральної нервової системи. Ця робота є ефективною з дітьми з гіперактивністю, синдромом дефіциту уваги, затримкою психічного розвитку, порушеннями інтелектуального розвитку тощо.

У своїй роботі ми використовуємо різноманітні види сенсорних ігор. Це ігри з кольором, водою, крупами та природним матеріалом, «ігри в коробці», тіньові та світлові ігри, рольові ігри. Наведемо деякі приклади.

Ігри з кольором

Малювання фарбами на папері, камінчиках, склі різними техніками (пальчикове малювання, плямографія, ниткографія тощо). Це дозволить задіяти не лише зорові відчуття, але й тактильні. Розфарбовування води, змішування фарб дозволяє вивчати не лише кольори та відтінки, а й стимулювати відчуття, робити їх яскравіше.

Ігри з водою та піском

Вода та пісок дуже позитивно впливають на емоційний стан, допомагають розслабитись. Варіантів для ігор є безліч: переливання води чи піску по різних посудинах, створення фонтану, поставивши руку під струмінь води, ігри з лійками, малювання по вологому піску, ліплення вологим піском тощо. Можна використовувати маленькі басейни, ємності з водою, столики для ігор з водою та піском, де використовувати пасочки, дрібні іграшки, різні ємності.

Ігри з крупами та іншими природніми матеріалами

Для застосування таких ігор у роботі варто провести попередню підготовку: зробити аромомішечки, шкарпетки чи кульки з різними наповнювачами з круп, круп'яні конверти, коробки з шишками, жолудями, сіном, камінчиками, каштанами тощо. Такі ігри чудово розвивають дрібну моторику рук, що сприятиме стимуляції сенсорних відчуттів та розвитку мови.

«Ігри в коробці»

Дуже цікавими для дітей є так звані сенсорні коробки, які наповнені не лише природним матеріалом, а й улюбленими іграшками дитини, іграшками з «кіндерсюрпризів» Це можуть бути невеличкі машинки, фігурки з конструктора. Такі ігри дають безліч варіантів для ігор: від простого маніпулювання іграшками до складання розвинених розповідей- історій або моделювання ситуацій з життя дитини. Під час заняття з сипучими матеріалами варто використовувати спеціальні столи з підсвіткою, які дуже подобаються дітям та викликають зацікавленість під час гри. Корисно також грати з різними крупами: опускати ручки в коробку і шукати заховану маленьку іграшку.

Тіньові та світлові ігри

Можна використовувати тіньові театри, лазерну вказівку, лампу, ліхтарик чи свічку, створюючи тіньові вистави на стелі або папері. В нагоді стануть і дзеркальця, які допоможуть утворити сонячного зайчика, чи поспостерігати за виразом свого обличчя.

Рольові ігри

Такі ігри добре розвивають соціальні навички. Граючись, дитина не тільки уявляє себе в іншому образі, а й приміряє на себе інші відчуття та емоції. Гра допомагає дитині зробити те, що страшно в реальному світі. Так, копіювання лікаря, продавця, вихователя дозволить адаптуватись до певної ситуації в соціумі, сприятиме гарним відносинам серед однолітків, відтворюючи разом, наприклад, казку. Ефективним при цьому може бути використання алгоритмів та опорних карток (візуальна підтримка) для навчання сюжетно-рольовим іграм та саморегуляції.

Рухливі ігри

Стрибки, кидання м'яча, біг, плескіт в долоні. Це все спрямовано на розтяжку, відчуття рівноваги, зміцнення м'язів. Проста зарядка стане цікавішою і веселішою, якщо її робити на сенсорній доріжці. Також можна використовувати різноманітні тренажери, про які згадувалось раніше. Розвиток великої моторики та впевненості у власних силах активно відбувається через використання балансирів, фітболів та наборів для мозочкової стимуляції. Важливо пам'ятати, що під час рухливих ігор потрібно регулювати фізичне навантаження та контролювати зовнішні ознаки втоми.

При виборі ігор для дітей з особливими освітніми потребами варто забезпечити їх простоту та доступність. Вони не мають викликати у малюків напруження і відштовхування. Бажано, щоб у грі містилось щось знайоме, з чим вже грались раніше. Згодом варто потроху ускладнювати ігри, але завжди орієнтуватися на індивідуальні реакції дитини, бо діти з різними особливостями будуть по різному сприймати ту чи іншу гру. Але для всіх дітей у рівній мірі буде в нагоді допомога дорослого, підтримка, підказка, повторення по декілька разів уразі потреби.

Отже практика доводить, що організований таким чином освітній простір мінімізує стресогенність середовища для дітей з особливими освітніми потребами, сприяє не лише засвоєнню знань, а й успішній соціалізації дитини в колективі однолітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айрес Е. Джин, за участю Джеффа Роббінса Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку з практичними рекомендаціями для батьків і спеціалістів. 3-тє видання / Е. Джин Айрес за участю Джеффа Роббінса. Київ: Вид. «Центр учбової літератури», 2022. 327 с.

2. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом / Т. Скрипник. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2016. № 4. С. 24-31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2016_4_5 (дата звернення: 10.03.2026).

3. Фаласеніді Т. М., Козак М. Я. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений.* 2017. №9 (49).

Поповська Оксана,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Серед дітей із порушеннями психофізичного розвитку найбільш численну групу становлять діти з мовленнєвими порушеннями, кількість яких у сучасних соціально-освітніх умовах має стійку тенденцію до зростання. Така ситуація зумовлена комплексом біологічних, соціальних та психолого-педагогічних чинників, зокрема погіршенням екологічних умов, підвищенням рівня перинатальних ускладнень, недостатньою сформованістю мовленнєвого середовища в сім'ї, а також зростанням кількості дітей із загальними порушеннями розвитку [1].

*Мовленнєві розлад*и негативно впливають на становлення всіх ключових сфер психічного розвитку дитини. Насамперед страждають сенсорна, когнітивна, емоційно-вольова та соціальна сфери. У дітей із мовленнєвими порушеннями часто спостерігається зниження обсягу та стійкості уваги, недостатній розвиток оперативної та довготривалої пам'яті, підвищена емоційна збудливість, труднощі у формуванні довільної поведінки, а також відставання у розвитку загальної та дрібної моторики. Окремо слід підкреслити взаємозв'язок мовлення з моторикою рук, що підтверджує нейропсихологічний принцип взаємозалежності мовленнєвих і рухових функцій.

У зв'язку з цим особливої значущості набуває організація системної діагностичної, корекційної та профілактичної роботи, спрямованої на подолання мовленнєвих порушень у дітей раннього та дошкільного віку. Ефективність логопедичного впливу значною мірою визначається використанням комплексного підходу, який передбачає поєднання різних форм, методів і технологій корекційної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини.

Сучасна спеціальна педагогіка та психологія активно трансформуються в напрямі впровадження інноваційних освітніх парадигм, зокрема *особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів* [2]. У цьому контексті особливого значення набуває системно-діяльнісний підхід, який розглядає розвиток мовлення як результат активної практичної діяльності дитини. Саме ігрова діяльність у цьому аспекті виступає провідним засобом формування мовленнєвої компетентності.

Ігрова діяльність у логопедичній роботі виконує не лише навчальну, а й терапевтичну функцію. Вона сприяє зниженню емоційної напруги, подоланню страхів мовленнєвого спілкування, формуванню позитивної мотивації до мовленнєвої діяльності. В умовах гри дитина відчуває психологічну безпеку, що є важливою умовою для подолання мовленнєвих бар'єрів.

Науковці підкреслюють, що ігрові технології забезпечують ефективну інтеграцію навчального змісту у природну діяльність дитини. Зокрема, у дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Піроженко та ін. зазначається, що гра є доступним способом пізнання навколишнього світу та формування базових пізнавальних структур, що є критично важливим для дітей дошкільного віку.

У дошкільному віці гра виконує функцію провідного виду діяльності, що визначає основні лінії психічного розвитку дитини. Вона забезпечує природний перехід від наочно-дійового до образного та словесно-логічного мислення. У процесі гри дитина засвоює соціальний досвід, моделює різні життєві ситуації та навчається регулювати власну поведінку відповідно до правил і ролей.

Особливого значення набуває колективний характер більшості ігор, що створює умови для розвитку мовленнєвої активності. Дитина змушена вступати у взаємодію з іншими учасниками, висловлювати свої думки, домовлятися, пояснювати дії, що стимулює розвиток комунікативних умінь і навичок. Саме в цьому контексті гра виступає потужним чинником розвитку мовлення.

Аналіз наукових джерел свідчить, що гра є універсальним засобом розвитку особистості дитини, оскільки забезпечує цілісний вплив на її психічний розвиток. У процесі гри формуються базові психічні функції, зокрема сприймання, увага, пам'ять, мислення та уява [3]. Крім того, ігрова діяльність сприяє становленню соціальних навичок, формуванню комунікативної компетентності та засвоєнню норм соціальної взаємодії.

У логопедичній роботі ігрові технології сприяють формуванню стійкого емоційно-позитивного ставлення до занять, активізують мовленнєву діяльність та стимулюють пізнавальний інтерес. Як зазначає В. Литвин, «ігрова діяльність виступає важливим засобом встановлення контакту між педагогом і дитиною, що є необхідною умовою ефективної корекційної роботи» [4, с. 494].

Ігрові технології в логопедичній роботі розглядаються як «сукупність методів і прийомів організації корекційно-розвиткового процесу, що базуються на використанні гри як провідного виду діяльності дитини дошкільного віку. Їх використання дозволяє поєднати навчальні, корекційні та розвивальні завдання в межах природної для дитини діяльності, що забезпечує високий рівень мотивації, емоційної залученості та пізнавальної активності» [5, с. 121].

Перспективним напрямом є інтеграція ігрових технологій з арт-педагогічними методами, що передбачає використання музики, руху, образотворчої діяльності та театралізації у логопедичній роботі. Такий підхід забезпечує багатовекторний вплив на розвиток дитини та підвищує ефективність корекційного процесу.

У логопедичній практиці застосовуються різноманітні *види ігор*: дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові, театралізовані, настільно-друковані, а також ігри з використанням сучасних цифрових технологій. Кожен із зазначених видів ігор виконує специфічні корекційні завдання, спрямовані на розвиток звуковимови, фонематичного слуху, лексико-граматичної будови мовлення та зв'язного

мовлення.

Важливим етапом є розвиток фонематичного сприймання, яке розглядається як базова передумова формування правильної звуковимови. У дошкільному віці фонематичний слух активно розвивається в процесі ігрової та мовленнєвої діяльності. Це дозволяє дитині диференціювати звуки мовлення, розпізнавати їх у словах та використовувати у власному мовленні [6, с. 121].

Особливої уваги потребує використання ігрових технологій у корекції звуковимови у дітей. У цьому випадку ігрові методи дозволяють поєднати розвиток артикуляційної моторики, фонематичного слуху та мовленнєвої пам'яті. Формування правильної звуковимови здійснюється через багаторазове повторення мовленнєвого матеріалу в умовах ігрової діяльності, що забезпечує природність процесу засвоєння.

Окремо слід підкреслити значення розвитку слухової уваги та пам'яті, які є необхідними компонентами мовленнєвої діяльності. Слухова увага забезпечує здатність дитини концентруватися на мовленнєвих сигналах, а слухова пам'ять – утримувати та відтворювати мовленнєвий матеріал. Ігрові технології створюють оптимальні умови для розвитку цих психічних функцій.

Особливе значення має організація сюжетно-рольових ігор, які моделюють реальні життєві ситуації. Вони дозволяють дитині використовувати мовлення у природному контексті, формуючи навички комунікативної взаємодії. При цьому важливо враховувати індивідуальні психофізичні особливості дітей та поступово ускладнювати ігрові завдання [7].

Сучасна логопедична практика активно впроваджує *нейроігри* як інноваційний напрям корекційної роботи. Вони спрямовані на розвиток міжпівкульної взаємодії, координації рухів, моторного планування, просторового орієнтування та когнітивних функцій [8]. Нейроігри також сприяють зниженню психоемоційного напруження та підвищенню працездатності дітей.

Таким чином, ігрові технології виступають ефективним засобом реалізації сучасних освітніх парадигм у логопедичній роботі з дітьми раннього та дошкільного віку. Вони забезпечують цілісний розвиток мовлення, сприяють формуванню комунікативної компетентності, підвищують мотивацію до мовленнєвої діяльності та створюють умови для успішної соціалізації дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кальмикова Л. О. Психологія мовлення дітей дошкільного віку: навч. посіб. Київ: Видавничий дім «Слово», 2011. 304 с.

2. Кравченко О. О. Сучасні підходи до логопедичної роботи в умовах інклюзивної освіти**.** *Науковий вісник Уманського державного педагогічного університету*. 2021. №2. С. 45–52. URL: https://udpu.edu.ua (дата звернення: 14.03.2026).

3. Piaget J. Play, Dreams and Imitation in Childhood. London : Routledge, 1999. URL: https://www.routledge.com (дата звернення: 14.03.2026).

4. Шостак О. О., Фещук І. О. Ігрова діяльність як засіб корекції дислалії в старших дошкільників. *Інновації та науковий потенціал світу*: зб. наук. пр. з матеріалами V Міжнарод. наук. конф., м. Умань, 25 жовтня, 2024 р. Вінниця, 2024. С. 493-495.

5. Тарасенко І. В. Ігрові технології як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Молодий вчений.* 2022. №5. С. 120–124. URL: https://molodyvcheny.in.ua (дата звернення: 14.03.2026).

6. Сухар В. В. Корекція звуковимови у дітей дошкільного віку: метод. посіб. Харків: Ранок, 2016. 144 с.

7. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Ігри в логопедичній роботі з дітьми. Київ: Гном, 2012. 176 с.

8. Галущенко В. І. Застосування інтерактивних технологій у корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2017. № 3. С. 83–88.

Саварина Дар'я,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Крутій Катерина,
д-р. пед. наук, проф., професорка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНЕ НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТА ЛОГОПЕДИЧНА ПРОБЛЕМА

Проблема фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення набуває особливого значення в умовах нинішнього розвитку дошкільної освіти, оскільки безпосередньо пов'язана з повноцінним становленням комунікації дитини, її пізнавальної активності, готовності до оволодіння грамотою та подальшого шкільного навчання.

У працях українських дослідників фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення тлумачиться як порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови, що зумовлене дефектами сприймання та вимови фонем [2, с. 3]. Таке розуміння дає підстави наголосити, що йдеться не про ізольовану ваду звуковимови, а про системне утруднення, у якому поєднуються недоліки фонетичного й фонематичного рівнів.

Фонетичний рівень виявляється у спотворенні, замінах, змішуванні або нестійкому відтворенні звуків, тоді як фонематичний – у недостатньому розрізненні близьких за звучанням фонем, труднощах слухового контролю, фонематичного аналізу, синтезу та узагальнення. Саме тому фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення слід розглядати як порушення, що охоплює і зовнішнє звукове оформлення мовлення, і внутрішні операції опрацювання мовного матеріалу [3, с. 36].

Структура цього порушення є складною. За даними Ю. Рібцун, у дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення виявляються порушення

анатомо-фізіологічних передумов мовленнєвої функції, просодичних компонентів, звуковимови, складової структури слова, а також фонематичного сприймання, уваги, пам'яті, слухового контролю й фонематичних уявлень [3, с. 36]. Відповідно, у структурі порушення поєднуються сенсорний, перцептивний, моторний і власне мовний компоненти.

Так, І. Марченко та І. Мальцева підкреслюють, що діагностика фонетико-фонематичної системи мови має спиратися на вивчення всіх її складових, оскільки лише цілісний аналіз дає змогу з'ясувати механізм порушення та визначити зміст диференційованої допомоги [1, с. 50]. Це положення є принципово важливим, бо в практиці дошкільної освіти нерідко увага зосереджується лише на неправильній вимові окремих звуків, тоді як приховані труднощі фонематичного розрізнення залишаються недіагностованими.

Психолого-педагогічний вимір проблеми полягає в тому, що фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення позначається не тільки на якості мовлення як такій, а й на повсякденному житті дитини. Недостатня зрозумілість мовлення, труднощі точного словесного вираження думки, невпевненість у власному висловлюванні, потреба у постійних уточненнях з боку дорослого або однолітків можуть знижувати мовленнєву ініціативу дитини, ускладнювати участь у грі, спільній діяльності тощо. Відповідно порушення виходить за межі вузько артикуляційної проблеми і впливає на розвиток комунікативної впевненості, саморегуляції, пізнавальної активності й соціальної взаємодії. Саме тому вивчення ФФНМ потребує поєднання логопедичного, психологічного та педагогічного поглядів [1, с. 57; 3, с. 41].

Важливе місце у вивченні фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення посідають підходи до класифікації.

Так, Ю. Рібцун виокремлює легкий, середній і тяжкий ступені ФФНМ. Легкий ступінь характеризується недостатнім розрізненням фонем і труднощами звукового та складового аналізу; середній – недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп; тяжкий – істотними труднощами формування навичок звукового та складового аналізу й слабкою диференціацією звукових елементів [3, с. 38].

Означена класифікація дає змогу встановити глибину порушення і визначити послідовність корекційних завдань. Водночас закордонні дослідники наголошують, що група дітей із порушеннями звукової сторони мовлення є неоднорідною, а тому одна класифікаційна ознака не може повною мірою пояснити механізм порушення.

Так, у роботі Р. Гарінг (R. Waring) і Р. Кнайт (R. Knight) узагальнено три провідні підходи до класифікації таких порушень: етіологічний, описово-лінгвістичний і процесуальний, або психолінгвістичний [9, с. 25]. Натомість Б. Льюїс (B. Lewis) та співавтори вважає, що у структурі ранніх порушень звукової сторони мовлення відносно самостійно представлені артикуляційно-фонологічні і семантико-синтаксичні уміння [4, с. 139]. Це особливо важливо для розуміння

того, що мовленнєві труднощі дитини можуть мати різну внутрішню будову і потребують не шаблонної, а диференційованої допомоги.

Важливим для розуміння проблеми є вивчення зв'язку між характером звукових помилок і рівнем розвитку фонологічних операцій. Науковці С. Рвачев (S. Rvachew) і М. Гравбург (M. Grawburg) довели, що у дошкільників із порушеннями звукової сторони мовлення фонологічна обізнаність пов'язана зі станом мовленнєвого сприймання та збагаченості лексикону [7, с. 74].

Так, Дж. Престон (J. Preston) і М. Едвардс (M. Edwards) установили, що гірші показники фонологічної обізнаності пов'язані не стільки із загальною кількістю помилок, скільки з наявністю атипових звукових замін, які можуть свідчити про менш сформовані фонематичні уявлення [5, с. 44]. Отже, важливо не лише зафіксувати неправильну вимову, а й зрозуміти якість помилки, її стійкість, тип і місце в загальній структурі мовного порушення.

Ще один важливий аспект проблеми пов'язаний із ризиками для подальшого оволодіння навичками читання і письма. Л. Сісес (L. Sices) та співавтори довели, що у дітей дошкільного віку з порушеннями звукової сторони мовлення і супутніми мовленнєвими труднощами нижчими є показники ранньої читацької й письмової готовності [8, с. 438].

У дослідженнях Е. Ропке (E. Roepke) і Ф. Броссо-Лапре (F. Brosseau-Lapré) показано, що висока варіативність звукових помилок у дошкільників пов'язана з нижчим рівнем фонологічної обізнаності та може свідчити про нестійкість фонологічних уявлень [6, с. 246]. У психолого-педагогічному сенсі це означає, що ігнорування ФФНМ у дошкільному віці створює ризик не лише для звуковимови, а й для становлення передумов навчальної діяльності. Саме тому раннє виявлення такого порушення, його чітка диференціація та своєчасна корекційно-розвивальна робота є необхідною умовою попередження вторинних труднощів у шкільному навчанні.

Отже, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення є складною міждисциплінарною проблемою, що поєднує логопедичний, психологічний і педагогічний аспекти. Його сутність полягає у порушенні звуковимови, яке охоплює як недоліки вимови, так і труднощі фонематичного сприймання та опрацювання звукового складу слова.

Прояви ФФНМ виявляються у звукових замінах, змішуваннях і спотвореннях, труднощах складової структури, нестійкості фонематичних операцій, ускладненні розвитку комунікації. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення не можна зводити лише до дефектів артикуляції, оскільки його структура охоплює взаємопов'язані сенсорні, перцептивні, моторні й мовленнєві компоненти.

Саме така багатокомпонентність зумовлює потребу у комплексній діагностиці, спрямованій на виявлення не лише зовнішніх помилок звуковимови, а й стану фонематичного сприймання, слухового контролю, звукового аналізу та синтезу. Водночас класифікація ступенів вияву ФФНМ має не лише описове, а й практичне значення, оскільки дає змогу визначити глибину порушення та

обґрунтувати зміст корекційно-розвивальної роботи.

У психолого-педагогічному аспекті своєчасне виявлення й подолання ФФНМ є важливою передумовою збереження мовленнєвої активності дитини, формування передумов оволодіння грамотою та попередження вторинних труднощів шкільного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Марченко І. С., Мальцева І. Ю. Діагностика фонетико-фонематичної системи дітей із ФФНМ. *Логопедія :* наук.-метод. журнал. 2016. № 8. С. 50–57.
2. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2014. 238 с.
3. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник* : зб. наук. пр. 2011. Вип. 2. С. 36–53.
4. Lewis B. A., Freebairn L. A., Hansen A. J. et al. Dimensions of early speech sound disorders: A factor analytic study. *Journal of Communication Disorders.* 2006. Vol. 39, No. 2. Pp. 139–157.
5. Preston J. L., Edwards M. L. Phonological awareness and types of sound errors in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.* 2010. Vol. 53, No. 1. Pp. 44–60.
6. Roepke E., Brosseau-Lapré F. Speech Error Variability and Phonological Awareness in Preschoolers. American *Journal of Speech-Language Pathology.* 2023. Vol. 32, No. 1. Pp. 246–263.
7. Rvachew S., Grawburg M. Correlates of phonological awareness in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.* 2006. Vol. 49, No. 1. Pp. 74–87.
8. Sices L., Taylor H. G., Freebairn L. et al. Relationship between speech-sound disorders and early literacy skills in preschool-age children: impact of comorbid language impairment. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics.* 2007. Vol. 28, No. 6. Pp. 438–447.
9. Waring R., Knight R. How should children with speech sound disorders be classified? A review and critical evaluation of current classification systems. *International Journal of Language & Communication Disorders.* 2013. Vol. 48, No. 1. Pp. 25–40.

Поповська Оксана,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Савік Кирило,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИКОТЕРАПІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний освітній процес у закладах дошкільної освіти передбачає використання нових підходів, форм і методів розвитку та навчання дітей. У цьому

контексті педагог має використовувати гнучкі та творчі підходи, що сприяють активній участі кожної дитини в освітньому процесі, розвитку комунікації та взаємодії з однолітками.

Проблематика розвитку мовлення дітей та організації інклюзивного освітнього середовища досліджувалась у працях таких науковців, як Н. Данько, Б. Жорняк, О. Іваненко, О. Лобова, О. Сердюк, І. Сташевська, Т. Турчин та ін. Вони розглядали оновлення змісту дошкільної освіти, застосування інтерактивних і творчих методів навчання та підходів, що враховують індивідуальні особливості дітей [1]. Теоретичне підґрунтя впливу музики на розвиток здібностей дитини представлено концепцією Ш. Судзукі, яка підкреслює природний процес навчання через слухання, наслідування та взаємодію з дорослим [2].

Розвиток мовлення є природним і поетапним процесом, що відбувається у тісному зв'язку з розвитком слухового сприйняття, мислення, пам'яті та емоційної сфери. Важливу роль у цьому процесі відіграє активна взаємодія дитини з дорослими та однолітками, а також «залучення до різних видів діяльності, зокрема музичної. Систематична робота сприяє пізнавальній активності, розвитку комунікативних навичок та мовленнєвих умінь. У комплексі музична діяльність забезпечує гармонійний розвиток дітей загалом і зокрема старшого дошкільного віку, допомагає формувати соціальні навички, впевненість у собі та готовність до інтеграції в освітнє середовище» [3, с. 160].

Метою інклюзії у закладах дошкільної освіти є створення умов, які забезпечують рівний доступ до навчання, підтримку емоційного комфорту та розвиток соціальних і пізнавальних навичок. Музикотерапія, як частина інклюзивної практики, «допомагає знизити психологічне напруження, стимулює пізнавальну активність та формує позитивне середовище для навчання і соціалізації зокрема дітей старшого дошкільного віку. У цьому контексті музична діяльність виступає засобом розвитку і взаємодії, сприяє налагодженню комунікації, знижує бар'єри спілкування, стимулює пізнавальну активність і соціалізацію дітей старшого дошкільного віку» [4, с. 16-17].

Музикотерапія розглядається як «комплексний педагогічний процес, у якому музика виступає засобом міжособистісного спілкування, емоційної підтримки та психолого-педагогічної корекції. Її ефективність залежить від системного й цілеспрямованого використання, а також від професійної готовності педагога до емпатійної взаємодії з дітьми» [5, с. 38].

Проблематика використання музикотерапії в освітньому процесі та її вплив на розвиток дітей висвітлюється у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Ідеї взаємозв'язку музичної діяльності та розвитку особистості відображені в концепціях Б. Бартока, Й. Гердера, З. Кодая, К. Орфа, Ш. Судзукі, які розглядали музику як природний засіб розвитку дитини. Терапевтичний потенціал мистецтва обґрунтовано у працях О. Федій (естетотерапія), О. Деркач та В. Ликова (педагогічна терапія), Н. Яновська (музикотерапевтична педагогіка). Практичні аспекти застосування музикотерапії висвітлено у навчальних програмах та

методичних рекомендаціях О. Безклинської, О. Білан, А. Богуш, С. Боднар, А. Гончаренко, Н. Дятленко, Л. Калуської, І. Малашевської. Особливості використання музикотерапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами розкрито в дослідженнях Н. Квітки, А. Мартинюк та І. Малашевської, які підкреслюють її значення для розвитку емоційної, інтелектуальної, рухової та мовленнєвої сфер дитини, а також для зниження психоемоційного напруження та створення сприятливих умов для навчання й спілкування [5; 6]. А. Гельбак розглядає музикотерапію як «інтегративний психолого-педагогічний метод, який комплексно впливає на розвиток особистості, активізує пізнавальні процеси, формує комунікативні навички та сприяє соціалізації дітей» [6, с. 12–15].

Актуальність використання музикотерапії зростає в умовах сучасної дошкільної освіти, що передбачає навчання дітей з різними освітніми потребами в одному освітньому середовищі. Музикотерапія сприяє розвитку слухового сприйняття, інтонаційної виразності, фонематичного слуху та комунікативних навичок через слухання музики, ритмічні вправи й мовленнєво-музичну діяльність. Вона також допомагає створити емоційно комфортне середовище для взаємодії та навчання дітей. Використання музики під час занять допомагає знижувати тривожність, покращує соціальну адаптацію та стимулює активну участь у групових заняттях.

Музична діяльність активізує дихання, розвиває рухову координацію, увагу та саморегуляцію, сприяє формуванню моральних якостей через спільні переживання під час співу, рухів і музично-ігрової діяльності. Ознайомлення з музичними творами різного емоційного змісту розвиває здатність до співпереживання, збагачує емоційний досвід і формує основи загальної культури поведінки дитини [7]. Вплив музики поширюється також на пізнавальний і мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку. Сприйняття музики пов’язане з розвитком уваги, пам’яті, мислення та уяви, оскільки діти навчаються аналізувати звучання, розрізняти характер музичних образів і висловлювати власні враження. Для деяких дітей музика є засобом фокусування [4].

Практичні аспекти музикотерапії реалізується через спів, ритмічні вправи, музично-рухові ігри, слухання музики та інтонаційні вправи. Використання логоритміки, співу, музично-рухових вправ і слухання музики сприяє активізації мовлення, покращенню його темпу й ритму, розвитку артикуляційних та комунікативних умінь. Спів і вокальні вправи тренують артикуляційний апарат, покращують темп і чіткість мовлення, сприяють засвоєнню складних слів і звуків. У процесі співу вдосконалюється мовленнєве дихання, формується чітка вимова та ритмічна організація мовлення, що сприяє розвитку фонематичного слуху й комунікативних умінь.

Практичне застосування музикотерапії в закладах дошкільної освіти через «музично-ритмічні вправи, слухання музики, спів і мовленнєво-рухові ігри

створює емоційно комфортне середовище, знижує напруження та стимулює мовленнєву активність дітей» [7, с. 77], що є особливо важливим в умовах інклюзивного навчання. Ритмічні вправи та рухи під музику розвивають координацію, увагу, пам'ять і самоконтроль, водночас формуючи здатність до колективної взаємодії. Музично-рухові ігри, драматизації та інтонаційні вправи стимулюють уяву, емоційну виразність та творчі здібності дітей. Для дітей з особливими освітніми потребами музикотерапія є ефективним і доступним засобом комунікації.

Основними завданнями музикотерапії в контексті розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку є підвищення продуктивності навчальної діяльності дітей, активізація їх інтересу розвитку емоційності та активності, а також вирішення проблем міжособистісного спілкування. В умовах інклюзивного навчання музикотерапія стимулює розвиток артикуляційних і комунікативних навичок, покращує темп і ритм мовлення, допомагає подолати труднощі з вимовою та сприяє формуванню фонематичного слуху. Індивідуально підібрані вправи — ритмічні рухи, спів, слухання музики та мовленнєво-музичні ігри — створюють емоційно комфортне середовище, знижують тривожність і підтримують активну участь дитини в навчальному процесі, що сприяє її мовленнєвому розвитку та самовпевненості [8].

Отже, розвиток мовлення засобами музикотерапії дозволяє враховувати індивідуальні особливості та потреби кожної дитини, створюючи умови для її активної участі в освітньому процесі. Для дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами музична діяльність може бути доступним і ефективним засобом комунікації, який допомагає подолати мовленнєві труднощі, знижує тривожність та формує соціальні навички.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калька Н., Ковальчук З., Одинцова Г. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посіб. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2023. 148 с.

2. Метод Шинічі Сузукі. Українська Національна Сузукі Асоціація. URL: https://www.suzukimethod.in.ua/метод-шинічі-сузукі (дата звернення: 06.04.2026).

3. Іншаков А. Є., Іншакова І. Є. Спеціальна методика розвитку мовлення дітей з ТПМ : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 285 с. С. 160-161.

4. Підлипняк І. Ю. Використання музикотерапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2020. 84 с.

5. Квітка Н. Навчально-розвивальна програма з музикотерапії для дітей з особливими освітніми потребами. *Дефектологія*. 2011. № 3. С. 37-43.

6. Гельбак А. М. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2019. 50 с.

7. Мартинюк А. О., Малашевська І. А. Особливості використання музикотерапії як методу збереження психічного здоров'я особистості. *Молодь і ринок*. 2023. № 2/210. С. 66-71.

8. Брушневська І. М., Колодяжна В. В., Галапчук-Тарнавська О. М. Інклюзивні практики для працівників культури : метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2020. 272 с.

Скорбатюк Надія
викладачка КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського»,
Вінницька область

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ПРАКТИКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ: НОВА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Сьогодні ми живемо в час, коли освіта стає не лише засобом передачі знань, а й важливим інструментом соціалізації, формування цінностей та розвитку особистості. Особливої уваги потребує дошкільна освіта, адже саме в цей період закладаються основи майбутнього розвитку дитини.

У сучасній освіті проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами набула широкої актуальності. Інклюзивне навчання дітей раннього і дошкільного віку є одним із ключових напрямів сучасної педагогіки, що забезпечує рівні можливості для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Жодна дитина не має відчувати себе іншою та виключеною з освітніх, культурних і соціальних процесів – це головне завдання інклюзії [1].

Інклюзивна освіта – це не лише про дітей з особливими освітніми потребами. Це про створення середовища, де кожна дитина відчуває себе прийнятою, захищеною та має можливість розвиватися відповідно до власних здібностей. Вона ґрунтується на принципах гуманізації, індивідуалізації та партнерства. У дошкільному віці ці принципи набувають особливого значення, адже саме тут формується базова довіра до світу, навички спілкування та перші кроки до самостійності.

Попри позитивні тенденції у сфері інклюзивної освіти, значна частина вихователів закладів дошкільної освіти «постає перед труднощами у виборі та застосуванні сучасних педагогічних технологій, що відповідали б як загальнодидактичним вимогам, так і особливим потребам інклюзивного середовища» [4].

Впровадження педагогом сучасних інноваційних технологій в освітнє середовище закладів дошкільної освіти – необхідність сьогодення. «Це вимога чинної системи навчання й виховання передбачає створення відповідних умов для забезпечення всебічного розвитку особистості дитини дошкільного віку. Відтак потрібні оновлення технологій, методів у роботі вихователя закладу дошкільної освіти» [3].

Сучасна практика пропонує кілька ефективних моделей інклюзивної освіти:

1. Модель командної взаємодії. Вона передбачає співпрацю вихователя,

логопеда, дефектолога, психолога та батьків. Такий підхід дозволяє комплексно оцінювати потреби дитини та забезпечувати її розвиток у різних сферах.

2. Модель інтегрованих занять. Вона поєднує мовленнєвий, сенсорний, фізичний та творчий розвиток. Інтеграція дозволяє дітям краще засвоювати матеріал, адже навчання відбувається у природному для них ігровому та діяльнісному середовищі.

3. STREAM-підхід. Це сучасна освітня концепція, яка інтегрує науку, технології, інженерію, мистецтво та математику. У дошкільній освіті STREAM допомагає формувати критичне мислення, комунікативні навички та творчість. Для дітей з особливими освітніми потребами він відкриває нові можливості для самовираження та пізнання світу.

4. Можливості Lego-технології в роботі з дітьми зумовлюють ігрові способи опанування нових знань та набуття нових навичок у дошкільнят. «Адаптування цієї технології в роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби, є чудовим засобом їх пізнавального, комунікативно-мовленнєвого розвитку, інтерактивність соціалізації, успішну партнерську взаємодіє дорослого з дитиною» [3]. Можливості конструктора LEGO дозволяють вихователю вирішувати навчально-виховні завдання з дітьми з ООП за такими напрямами: стимулювання мовленнєвого розвитку та розумових здібностей, розвиток психічних функцій, математичних знань, розширення уявлень про навколишній світ, архітектуру, транспорт, ландшафт, орієнтування в просторі та ін.

Серед інноваційних практик в інклюзивному навчанні варто виділити:

- Диференційовані ігрові методики, які враховують рівень розвитку кожної дитини.
- Мультимедійні технології, що роблять навчання більш наочним і доступним.
- Арт-терапію, музикотерапію, казкотерапію, які сприяють розвитку мовлення, емоційної сфери та творчості.
- «Лялька-як персона» – це ефективна практична методика, використання якої є потужним інструментом для педагога у його роботі, особливо у групі дітей з інклюзивною формою навчання. Методику «Лялька-персона» доцільно впроваджувати з метою створення психологічно комфортної атмосфери та інклюзивного середовища, де усі діти, без винятку, мають можливість для соціалізації та самовираження, подолання упередженості, розвитку розмаїття та інклюзії в дитячому колективі [2].
- Логопедичні ігри та вправи, адаптовані для дітей з порушеннями мовлення.

Ці практики дозволяють створити середовище, де дитина не лише навчається, а й відчуває радість від процесу, що є надзвичайно важливим у дошкільному віці.

Вихователь у системі інклюзивної освіти виступає фасилітатором – тим, хто допомагає дитині розкрити свій потенціал, підтримує її емоційно та організовує співпрацю з іншими учасниками освітнього процесу. Важливо, щоб вихователь був готовий до індивідуалізації навчання, використання різних методик та

постійного пошуку нових рішень.

Не менш важливим є партнерство з батьками. Саме вони найкраще знають потреби своєї дитини, і їхня участь у плануванні та реалізації освітнього процесу є запорукою успіху. Спільна робота вихователя та батьків дозволяє забезпечити сталі результати та підтримку розвитку дитини вдома.

Упровадження інноваційних моделей та практик в інклюзивному навчанні дітей раннього і дошкільного віку дає низку позитивних результатів:

- Підвищення ефективності навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами.
- Формування толерантного та підтримуючого середовища у закладі дошкільної освіти.
- Підготовка дітей до успішної соціалізації та подальшого навчання у школі.
- Підвищення професійної компетентності педагогів, які працюють у системі інклюзивної освіти.

Інноваційні моделі та практики в інклюзивному навчанні – це не лише нові методики, а й нова філософія освіти. Вона ставить у центр дитину, її потреби та можливості, створює умови для гармонійного розвитку та соціалізації.

Від нас, педагогів, залежить, наскільки відкритим і підтримуючим буде освітній простір для кожної дитини. Використовуючи інноваційні підходи, ми можемо зробити дошкільну освіту справді інклюзивною, сучасною та ефективною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інклюзивне навчання. URL: https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya?&type=posts&tag=inklyuzivne-navchannya (дата звернення: 19.03.2026).
2. Кісельова Лариса. Лялька-персона – вірний друг дитини. URL: https://surl.lu/ajqwhx (дата звернення: 19.03.2026 р.).
3. Демідова-Масюк Наталія. Використання Lego-технології у роботі з дошкільниками з особливими освітніми потребами. URL: https://surl.lu/ajqwhx (дата звернення: 19.03.2026 р.).
4. Чучаліна Ю.М. Сучасні інноваційні освітні технології в інклюзивній освіті в початковій школі. URL: https://pedagogicalacademy.com/index.php/journal/article/view/995 (дата звернення: 19.03.2026 р.).

Макаренко Світлана,
канд. пед. наук, доц., в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Усенко Ольга,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ДИЗАЙН-ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Сучасна система освіти дедалі більше орієнтується на пошук інноваційних

засобів підтримки та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Одним із перспективних напрямів є використання дизайн-діяльності як інтегративного ресурсу, що поєднує художньо-естетичні, когнітивні та комунікативні аспекти.

Діти з розладами аутистичного спектру (РАС) відрізняються нерівномірним художньо-естетичним розвитком. Багато умінь та досягнень, які притаманні нормотиповим дітям, лишаються недосяжними для них. Натомість у деяких дітей із РАС виявляються виняткові здібності в даному напрямку розвитку. Також дослідниками виявлено більшу прихильність дітей із РАС у ставленні до предметів, ніж до людей; однією з головних проблем налагодження взаємодії з ними є відсутність уваги, перебування на «своїй хвилі». Відповідно, перші спроби комунікації з такими дітьми мають відбуватися з використанням привабливих і цікавих для них різноманітних матеріалів для творчості. Ретельно підібрані матеріали для дизайн-діяльності привертають увагу таких дітей та забезпечують відносну стійкість процесу сприйняття та діяльності з ними [1].

Спеціаліст із когнітивних нейронаукових досліджень з аутизму Л. Моттрон (L. Mottron) [2] пропонує зосередити роботу з дітьми з РАС не на розширенні соціальних та комунікативних функцій, а на збагаченні несоціальних інтересів кожної дитини – що допоможе їй набути більш типових соціально-комунікативних навичок. Л. Моттрон також наголошує на тому, що багато аутистичних форм поведінки, які вважаються проблемними, насправді пов'язано з пошуком інформації. Діти з РАС шукають інформацію за допомогою нетрадиційних каналів, а, не отримуючи її, стикаються з негативними емоціями, що своєю чергою призводить до збільшення в них стереотипної поведінки в цьому питанні. Автор пропонує надавати дитині з РАС матеріал, який її приваблює, та паралельно організовувати роботу із цим матеріалом [2].

Дизайн-діяльність дітей дошкільного віку науковці Л. Єніна, С. Матвієнко, Л. Савченко, В. Тименко трактують по різному: дизайн-освіта, дитячий дизайн, ігродизайн, дитяча дизайн-діяльність та ін. Проте дослідниці єдині в тому, що дизайн-діяльність дітей дошкільного віку є видом художньо-конструктивної діяльності, що інтегрує конструювання, художню працю та зображувальну діяльність для проєктування, моделювання, створення й естетичного перетворення предметно-просторового середовища. Дизайн-діяльність сприяє розвитку творчих здібностей, сенсорного сприйняття та практичних умінь у дітей дошкільного віку.

Для дітей з РАС дизайн-діяльність виступає новим та ефективним педагогічним засобом розвитку сенсорної інтеграції, формування просторової уяви та нестандартного, проєктно-образного мислення. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що творчі практики сприяють зниженню рівня тривожності, розвитку комунікативних навичок та активізації сильних сторін дитини, формуванню позитивної самооцінки [2]. Особливістю дітей з РАС є фрагментарне й непослідовне засвоєння інформації, адже коли увага дитини зосереджена на одній модальності (наприклад, зоровій), вона може відсікати

інформацію в іншій модальності (наприклад, слуховій). Однак саме таке сприйняття інформації дає можливість помічати деталі, які не помічають інші. Завдяки гарній візуальній пам'яті у людей з РАС відмічаються значні здібності у візуально-просторовій сфері (70% у порівнянні з 32% у нормотипових людей) [3]. Такі та інші специфічні риси дітей з РАС дають можливість робити висновок, що дизайн-діяльність сприяє розвитку унікального творчого потенціалу таких дітей та розкриттю талантів в інших галузях навчання. Також дизайн-діяльність дає змогу відчути й усвідомити себе як неповторну індивідуальність, допомагає подолати деякі освітні втрати, розкриває радість взаємодії з іншими людьми.

Дизайн-діяльність позитивно впливає на всебічний розвиток дитини з розладами аутистичного спектру. Поєднання творчості, пізнавальної діяльності та комунікації надає можливість дітям з РАС компенсувати прогалини в розвитку. Яскравим підтвердженням зазначеного щодо розвитку творчих здібностей дітей з РАС є всесвітньо відома британська художниця з аутизмом А. Грейс. У неї була важка форма аутизму (розлади сну, стереотипна поведінка, відмова від зорового контакту й труднощі соціальної комунікації), але батьки відмовилися від класичної терапії та слідували за дитиною та її інтересами до малювання. Це призвело до високих результатів у живописі та музиці. Картини Айріс відображають особливе сприйняття природи, гру світла і тіні, взаємодію найтонших відтінків кольору) [4].

Широкі можливості для інтеграції творчих методів, зокрема дизайн-діяльності, у комплексну підтримку дітей з аутизмом розкриває комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» [3]. Згідно програми, на початку процесу роботи з дітьми з РАС необхідне встановлення контакту з ними за допомогою різних засобів та зовнішніх стимулів: наприклад, придумати казку чи рухливу гру з використанням матеріалів для творчості. Ця діяльність сподобається дитині та викличе інтерес, довіру до дорослого. На основі цього надалі вже можна будувати подальшу продуктивну співпрацю з дитиною. Крім того, педагог має створити естетично-розвивальне середовище, яке б викликало у дітей інтерес до того, що вони роблять.

До дизайн-діяльності дітей з РАС треба готувати, розвиваючи в них прості вміння використання різноманітних кольорів, форм, матеріалів (олівці, фарби, фломастери, природний матеріал, глину, пластилін, тісто, папір, картон, природний матеріал), володіння різними техніками (малювання пальчиком, долоньками, обривання, вирізування, склеювання, об'ємна аплікація тощо) [5]. Також слід розвивати здатність зосереджувати увагу, виконувати інструкції педагога, сидіти певний час за одному місці тощо [1].

Вирішальну роль у зазначеному відіграє приклад дорослого. Дорослий виготовляє виріб-саморобку, обов'язково супроводжуючи цей процес емоційним коментарем. Л. Моттрон вважає, що діяльність, що реалізується поруч із дитиною з РАС без звернення до неї, може сприяти розвитку взаємодії між дитиною та педагогом на підставі спільних інтересів.

Дорослий має постійно демонструвати власне ігрове ставлення до процесу дизайн-діяльності та показувати, як дитина зможе реалізувати результати своєї творчості. Наприклад, подарувати саморобку мамі, бабусі на день народження, прикрасити свою кімнату тощо. Мотивація повинна викликати бажання творити більше і більше, а не тільки виконувати вказівки дорослого.

Розвивати творчі здібності у дітей з розладами аутистичного спектру засобами дизайн-діяльності можна через такі ключові підходи:

- Інтеграція сенсорних матеріалів. Використання різноманітних текстур, кольорів і форм стимулює сенсорне сприйняття, допомагає регулювати гіпер- та гіпочутливість, що є важливим для дітей з РАС.
- Структурованість і передбачуваність. Заняття мають бути чітко організовані з поетапними інструкціями, що знижує тривожність і сприяє кращому розвитку творчих навичок.
- Підтримка комунікації: спільна робота над проєктами стимулює розвиток мовлення, невербальної взаємодії та соціальних навичок.
- Заохочення самовираження: дизайн-діяльність дає можливість дітям виразити свої емоції та ідеї через творчість, що підвищує самооцінку і мотивацію.
- Індивідуальний підхід: урахування особливостей кожної дитини, її інтересів і рівня розвитку для максимально ефективного розвитку творчого потенціалу.

Зазначені підходи підтверджуються дослідженнями, які показують, що дизайн-діяльність у поєднанні з арт-терапією і педагогічною підтримкою створює сприятливе середовище для розвитку креативності, комунікації та емоційної стабільності у дітей з РАС [1; 6; 7]. Діяльність, підґрунтям якої є творчі процеси, сприяє подоланню характерних для дітей з розладами аутистичного спектру стереотипних проявів та розширенню їхніх поведінкових, емоційних функцій, становленню релаксаційних і регулятивних процесів, їхньої особистої здатності до відгуку як передумови спілкування.

Обов’язковою умовою такої діяльності в умовах освітнього закладу є психолого-педагогічний супровід дитини (будь-якої групи аутизму) – двосторонній процес пристосування дитини до освітнього середовища та середовища до можливостей дитини; тобто процес взаємоадаптації, яка є основною характеристикою комплексного супроводу дитини [6]. Основна мета супроводу полягає у постійному забезпеченні фахівцями закладу збалансованої взаємодії між можливостями дитини та освітніми впливами на неї з боку інших суб'єктів освітнього процесу.

У контексті психолого-педагогічного супроводу важливо регулювати кількість занять із метою підвищення їх якості та правильно адаптувати заняття для дітей з РАС. Не допускати перевантаження дітей. Надавати можливість самостійного вибору видів та способів дизайн-діяльності за бажанням дітей. Також важливо враховувати індивідуальні особливості кожного вихованця, надавати необхідну підтримку. Педагог має заохочувати дітей до експериментування, підтримувати їхні ідеї, створювати атмосферу творчості та

позитивного емоційного настрою [7].

Отже, діти з аутизмом мають великий потенціал до розвитку. Ті обмеження, які ускладнюють їхнє поступальне зростання, брак соціальних якостей та порушення соматосенсорних і психомоторних процесів – можуть бути подолані. З іншого боку, спеціально підібрані методи навчання і розвитку таких дітей (з опорою на світовий досвід) сприятимуть успішному формуванню їхніх інтелектуальних здібностей та адаптивних можливостей. Дизайн-діяльність є потужним інноваційним засобом, що поєднує компенсаційні та розвивальні функції у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру. Вона відкриває нові можливості для формування творчого потенціалу, розвитку комунікативних навичок та забезпечення емоційної стабільності, що особливо важливо в умовах сучасної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Островська К. Особливості інтелектуального розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень. *Проблеми сучасної психології.* Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2013. № 20. С. 498-511. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2013-20.%25p (дата звернення: 20.03.2026).

2. Mottron L. Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths-based education? European Child & Adolescent Psychiatry. July 2017. № 26 (Suppl 2). P. 815-826. URL: https://www.researchgate.net/publication/313482499_Should_we_change_targets_and_methods_of_early_intervention_in_autism_in_favor_of_a_strengths-based_education (дата звернення: 20.03.2026).

3. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. К.: Гнозіс, 2013. 200 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2129/1/Програма_РОЗКВІТ_.pdf (дата звернення: 20.03.2026).

4. Chérel M. La perspective créatrice de l'autisme : le cas extraordinaire de l'autiste peintre Iris Grace. *L'Évolution Psychiatrique.* 2024. Vol. 89, № 1. P. 45-56. DOI: 10.1016/j.evopsy.2023.12.004. URL: https://hal.science/hal-05470246 (дата звернення: 20.03.2026).

5. Современные подходы к организации художественно-творческой деятельности дошкольников / А. И. Михайлова, С. И. Макаренко, С. А. Иварлак, Е. А. Михеева. Донецк : ИППО, 2005. 166 с.

6. Інютіна О.В. Використання сильних сторін та здібностей дітей з РАС в роботі психолога. Габітус. 2021. Вип. 29. С. 69-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2021_29_13 (дата звернення: 20.03.2026).

7. Борзьонок Л. І., Грудєва А. В., Тимощук А. М. Розвиток креативності та сенсорних здібностей вихованців дошкільного віку з ООП засобами апсайклінгу: педагогічний потенціал та інноваційні рішення. *Інноваційні практики наукової освіти:* матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 10–15 грудня 2025 року) / Упоряд.: М. С. Гальченко, В. М. Шульга. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С.104-108.

Макаренко Світлана,
канд. пед. наук, доц., в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Фемяк Аліна,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

«СОЦІАЛЬНІ ІСТОРІЇ» ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА СТИМУЛЮВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Проблема соціальної адаптації дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є однією з найактуальніших у сучасній спеціальній психології. Емоційний інтелект дитини з РАС (навіть за умови збереженого інтелекту та мовлення) характеризується специфічними особливостями: труднощами в усвідомленні того, що оточуючі мають власні думки та почуття, відмінні від їх власних, дефіцитом зчитування невербальних сигналів та складнощами в інтерпретації контексту ситуації.

При цьому важливою складовою емоційного інтелекту є здатність до саморегуляції, яка у дітей з розладами аутистичного спектра тісно пов'язана із сенсорною інтеграцією. Дж. Айрес [1] вказує на те, що порушення обробки сенсорної інформації часто стають причиною дезадаптивної поведінки.

Ефективним «візуальним містком», що допомагає дитині трансформувати невидимі соціальні правила у зрозумілий алгоритм дій, знижуючи рівень тривожності та стимулюючи соціальну взаємодію, виступають «соціальні історії», розроблені К. Грей [2]. Методика історій базується на принципах візуальної підтримки та структурованості. Як зазначає фундатор методу К. Грей, «соціальна історія» – це не перелік команд, а опис подій, що надає дитині «соціальну впевненість» [2]. «Соціальна історія» зазвичай містить коротку, зрозумілу для дошкільників, структуровану інформацію, що пояснює соціальні правила, емоційні стани та очікувану поведінку. Для дітей важливо, щоб історії були короткими, адаптованими до їхнього рівня розвитку та доповненими візуалізаціями для надання інструкцій щодо конкретної соціальної ситуації.

В українському науковому просторі Т. Скрипник наголошує, що для дітей з розладами аутистичного спектра «соціальна історія» стає інструментом «доповненої реальності», де складні соціальні конструкти розкладаються на логічні кроки, – а це є базою для успішної комунікації [3].

У «соціальних історіях» зазвичай описуються ті ситуації, на які дитина реагує неадекватно: ігнорує чи ухиляється від участі в них, демонструє тривожність чи страх, агресію чи аутоагресію. Проте слід пам'ятати, що «соціальні історії» дозволяють вирішити проблеми нерозуміння сенсу подій, почуттів та очікувань

інших людей, і не компенсують інших труднощів, зокрема гіперчутливості до певних сенсорних стимулів. Наприклад із дітьми, які болісно сприймають зовнішні подразники і тому бояться опинитися в музичній чи спортивній залах, на дитячому майданчику, метод «соціальних історій» слід застосовувати лише після того, як буде задоволено їхні сенсорні потреби за допомогою методу сенсорної інтеграції. Відповідно, необхідно ретельно проаналізувати причину проблемної поведінки дитини, щоб визначити доцільність використання з нею «соціальних історій» [4].

Зокрема, під час масових заходів у дитячому садочку гучна музика, аплодисменти та скупчення людей можуть викликати сенсорне перевантаження у дітей з РАС. «Соціальна історія» в цьому контексті виконує роль превентивної терапії: включаючи в текст опис можливих подразників, ми знімаємо фактор раптовості. Дитина вчиться ідентифікувати свій стан («мені занадто гучно») і використовувати соціально прийнятні способи допомоги (наприклад, надіти навушники або вийти у «тиху зону»), що є прямим проявом розвиненого емоційного інтелекту.

К. Грей стверджує, що «соціальна історія» повинна бути індивідуалізованою і складатися з чотирьох основних типів речень: описового, директивного, перспективного, ствердного [5].

Описові речення визначають, де відбувається ситуації, хто бере в ній участь, як саме відбувається ситуація, що очікується і чому. Директивні речення описують ситуацію для дитини, містять пояснення очікувань від неї та інструкції щодо її дій у цій ситуації: як реагувати на ситуацію, використовуючи твердження «Я спробую...». Завдяки наявності таких речень дитина змінює свою поведінку. Директивні речення повинні бути стверджувальними, без використання заперечної частки «не», оскільки заперечення формує у дитини знання того, що не можна робити, – але не дає альтернативи, як потрібно вчиняти, діяти. Перспективні речення описують, що інші діти/люди можуть відчувати або думати під час цієї або іншої ситуації. Такі речення допомагають дітям зрозуміти точку зору оточуючих. Нарешті, стверджувальні речення використовуються, щоб допомогти дитині краще зрозуміти або запам'ятати історію. Ці чотири основні типи речень і співвідношення, яке визначає частоту їх використання, є найважливішими компонентами соціальної історії [5].

Тож, адекватна соціальна поведінка пояснюється дитині у формі історії. Метою застосування методу «соціальних історій» є надання дитині інформації про те, як ефективно взаємодіяти з іншими людьми із метою створення поведінкового алгоритму. Діти з аутизмом часто краще сприймають візуальну інформацію, тому необхідно, щоб «соціальна історія» містила малюнки, фотографії або навіть реальні предмети. На вибір типу ілюстрації впливають вік, уподобання та особливості розвитку конкретної дитини, для якої створюється «соціальна історія» [4].

Наведемо приклад використання «соціальних історій» під час підготовки до свята «Прощавай, дитячий садочок!», що є серйозним викликом для дитини з розладами аутистичного спектра. Для стабілізації стану дитини використовується персоналізована історія. Нижче наведено приклад структурованого сценарію:

«Скоро в нашому садочку буде свято «Прощавай, дитячий садочок!». У залі буде багато дітей та батьків. Мої мама і тато будуть сидіти в залі й усміхатися, бо вони пишаються мною. Коли почнеться музика, ми вийдемо на сцену. Музика може бути дуже гучною. Це нормально, так буває на святах. Якщо моїм вушкам стане неприємно, я можу міцно закрити їх долоньками або показати вихователькі знак, що мені треба вийти. Вихователі знають, що мені так краще. Коли настане моя черга, я скажу свої слова. Якщо я щось забуду – мені допоможуть. Після виступу всі будуть аплодувати. Аплодисменти – це спосіб сказати «Дякуємо!». Я буду відчувати радість, бо я закінчив садочок і став дорослим!»

Для досягнення максимальної ефективності використання «соціальних історій» у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра необхідно створити певні педагогічні умови. По-перше, важливо забезпечити індивідуалізацію кожної історії, адаптуючи її зміст, складність та візуальне оформлення відповідно до унікальних потреб, рівня розвитку та особливостей сприйняття конкретної дитини. Це дозволяє максимально врахувати індивідуальні особливості та підвищити мотивацію до навчання.

По-друге, використання візуальних матеріалів, таких як малюнки, піктограми або фотографії, є необхідним для кращого розуміння та засвоєння інформації. Візуальна підтримка допомагає дітям краще орієнтуватися у соціальних ситуаціях, знижує рівень тривожності та сприяє формуванню позитивного емоційного досвіду.

По-третє, регулярність та системність застосування «соціальних історій» у щоденній практиці дошкільного закладу є ключовими факторами успішного розвитку емоційного інтелекту. Постійне повторення та поступове ускладнення сюжетів допомагають закріпити навички та забезпечують їх перенесення у реальні життєві ситуації.

Нарешті, інтеграція «соціальних історій» у різні види діяльності дошкільного закладу – ігрову, навчальну, комунікативну – створює сприятливе середовище для соціалізації дитини. Такий підхід забезпечує природність та органічність навчального процесу, сприяє формуванню стійких соціальних навичок та емоційної компетентності.

Отже, використання «соціальних історій» за 2–3 тижні до події дозволяє дитині сформувати позитивне очікування замість страху. Розуміння того, «що буде далі», є ключем до емоційної стабільності. Такий підхід стимулює не лише соціалізацію, а й розвиває емпатію, оскільки дитина вчиться бачити ситуацію очима інших учасників свята. Регулярна робота з візуальними сценаріями сприяє

значному прогресу в емоційному розвитку старших дошкільників з розладами аутистичного спектра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айрес Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку / пер. з англ. К. : Генеза, 2019. 272 с.

2 .Gray C. The new Social Story book: Revised and expanded 10th anniversary edition. Arlington, TX. 2010. Future Horizons.

3. Скрипник, Т. В. (2014). Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (5), 148-157.

4. Криловецька І. В. Можливості та сфера застосування соціальних історій у психокорекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти* : зб. наук. пр. [матеріалів круглого столу 20 жовт. 2022 р.] / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди [та ін. ; за заг. ред. Ю. Д. Бойчука]. Харків, 2022. С. 100–104.

5. Климус Т., Козак М. Правила написання соціальної історії для дітей з розладами спектру аутизму. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Випуск 93, том 1, С. 370-373.

Фролова Наталія,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Яйленко Вікторія,
старша викладачка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ, ЧИННИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проблема соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладі дошкільної освіти є надзвичайно актуальною в умовах розвитку інклюзивного освітнього середовища. У сучасному суспільстві особливого значення набуває здатність таких дітей ефективно взаємодіяти з оточенням, засвоювати соціальні норми, формувати позитивні міжособистісні відносини та відчувати себе повноцінними членами дитячого колективу [3].

Соціальна адаптація дітей з ООП має свої особливості, що зумовлені індивідуальними психофізичними характеристиками розвитку, рівнем сформованості мовлення, емоційно-вольової сфери, специфічними потребами у сприйнятті інформації, та попереднім соціальним досвідом.

Часто у таких дітей спостерігаються труднощі у встановленні контактів з однолітками, підвищена тривожність, невпевненість у собі або, навпаки, імпульсивність у поведінці. Такі діти часто потребують більш тривалого періоду звикання до нових умов, чіткої структури дня, повторюваності дій та додаткової підтримки з боку педагогів.

Важливо також ураховувати емоційний стан дитини, адже тривожність, страх новизни чи невпевненість можуть ускладнювати процес адаптації.

Саме тому процес адаптації дітей з особливими освітніми потребами потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу та створення спеціальних умов у закладі дошкільної освіти [2].

На успішність соціальної адаптації впливають різні чинники, серед яких провідними є: сімейне середовище, рівень підготовленості дитини до закладу дошкільної освіти, індивідуальні особливості розвитку дитини; рівень підготовленості педагогів до роботи в інклюзивному середовищі; характер взаємодії в дитячому колективі; психологічний клімат у групі; а також активна участь родини у виховному процесі.

Важливим чинником є також організація освітнього середовища, яке має бути доступним, безпечним та стимулювати соціальну активність дітей [1, 4].

Розглядаючи чинники соціальної адаптації, слід виділити кілька взаємопов'язаних груп.

Першою і однією з найважливіших є сімейні чинники. Сім'я виступає первинним середовищем соціалізації дитини, де формуються базові навички спілкування, самообслуговування, емоційної регуляції. Позитивний психологічний клімат у родині, підтримка батьків, їх активна участь у житті дитини та співпраця з педагогами значно полегшують процес адаптації. Водночас надмірна опіка або, навпаки, недостатня увага до потреб дитини можуть ускладнювати її входження в нове соціальне середовище.

Другою важливою групою є індивідуальні чинники, що включають рівень розвитку пізнавальних процесів, мовлення, емоційно-вольової сфери, а також особистісні якості дитини. Наприклад, діти з більш розвиненими комунікативними навичками легше встановлюють контакти, тоді як діти з мовленнєвими порушеннями потребують додаткової підтримки. Рівень самостійності, здатність до саморегуляції, мотивація до взаємодії також суттєво впливають на успішність адаптації.

Третьою групою є соціально-педагогічні чинники, серед яких провідну роль відіграє професійна компетентність педагогів та організація освітнього процесу. Вихователь має не лише володіти знаннями про особливості розвитку дітей з ООП, але й уміти застосовувати їх на практиці, добирати адекватні методи і прийоми роботи, враховувати індивідуальні потреби кожної дитини. Важливою є також взаємодія в колективі дітей: рівень прийняття, толерантності, готовність до співпраці.

Вихователь має володіти знаннями про різні типи порушень розвитку, вміти застосовувати індивідуальний підхід, використовувати адаптовані методики навчання і виховання. Толерантне ставлення, емпатія, здатність створити атмосферу прийняття і безпеки є необхідними умовами для ефективної взаємодії з дітьми з ООП.

Особливу увагу слід приділяти формуванню позитивного ставлення однолітків до дітей з ООП. Це досягається через виховання толерантності, організацію спільної діяльності, розвиток навичок співпраці та взаємодопомоги. Включення таких дітей у колективні ігри, заняття та свята сприяє їх соціалізації та формуванню почуття приналежності до групи.

Ефективність соціальної адаптації значною мірою залежить від дотримання в ідповідних педагогічних умов. До них належать: створення доброзичливої, толерантної атмосфери в групі; індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її можливостей; організація спільної ігрової діяльності, що сприяє розвитку комунікативних умінь; використання сюжетно-рольових ігор для засвоєння соціальних ролей; впровадження комунікативних вправ; створення ситуацій успіху для підвищення самооцінки дитини.

Важливу роль в соціальній адаптації відіграє педагог, який виступає не лише організатором освітнього процесу, а й посередником у налагодженні взаємодії між дітьми [4].

Не менш значущою є співпраця закладу дошкільної освіти з родиною дитини. Узгодженість дій педагогів і батьків, проведення консультацій, спільних заходів та обмін досвідом сприяють створенню єдиного розвивального простору, що забезпечує стабільність та послідовність соціалізації дитини [4].

Позитивний емоційний клімат у родині, підтримка батьків та їхня співпраця з вихователями значно полегшують адаптацію. Водночас недостатня поінформова ність дорослих про особливості розвитку дитини або відсутність узгоджених дій м іж сім'єю і закладом освіти можуть створювати додаткові труднощі.

Отже, соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти є складним, багатофакторним процесом, успішність якого визначається врахуванням її особливостей, впливом чинників та створенням належних педагогічних умов. Комплексний підхід до організації цього процесу забезпечує ефективну інтеграцію дитини у соціальне середовище та сприяє її гармонійному розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта. К.: Освіта, 2023. 176 с.
2. Миронова С.П. Соціальна адаптація дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Дошкільне виховання.* 2021. №4. С. 44–46.
3. Синьов В.М. Психологія розвитку дітей з особливими освітніми потребами. К.: Науковий світ, 2025. 212 с.
4. Софій Н.З. Інклюзивне навчання в закладах дошкільної освіти. К.: Плеяди, 2023. 144 с.

Фунтікова Ольга,
д-р. пед. наук, проф., професорка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Соколенко Ірина,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

БАЗОВИЙ (ПЕРШИЙ) РІВЕНЬ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Основним документом, який визначає та характеризує 5 рівнів підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах дошкільної освіти, є «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти», затверджений постановою КМУ від 10.04.2019 № 530 (у редакції постанови КМУ від 26.08.2025 № 1036). Запровадження п'яти рівнів підтримки дозволяє забезпечити адресну та якісну допомогу кожній дитині залежно від ступеня її освітніх труднощів. Нижче наведено коротку характеристику кожного рівня. Перший рівень (незначні труднощі I ступеня): передбачає надання консультативної допомоги фахівцями закладу (логопедом, психологом, корекційним педагогом) та, за потреби, логопедичних послуг. На цьому рівні дитина не потребує асистента вихователя чи модифікації освітньої програми. Другий рівень (труднощі легкого ступеня): потребує здійснення комплексної оцінки в інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ), створення інклюзивного середовища та адаптації змісту навчання. Можуть використовуватися допоміжні засоби навчання. Третій рівень (труднощі помірного ступеня): до підтримки залучається асистент вихователя. Обов'язковими є спеціальні заняття, наприклад, із розвитку слухового чи зорового сприймання, альтернативної комунікації та соціально-побутового орієнтування.Четвертий рівень (труднощі тяжкого ступеня): окрім асистента вихователя, з'являється потреба у присутності асистента дитини. Зміст навчання підлягає адаптації або модифікації, а педагоги використовують спеціальні методи та технології роботи. П'ятий рівень (труднощі найтяжчого ступеня): передбачає модифікацію змісту навчання та роботу за індивідуальним розкладом. Дитину супроводжують асистент вихователя та асистент дитини; кількість корекційно-розвиткових занять може досягати 8 разів на тиждень.

Детальніше схарактеризуємо перший рівень (поодинокі, незначні труднощі.) з якими здобувачі вищої освіти частіше зустрічаються під час проходження педагогічної практики в закладах дошкільної освіти.

I рівень (поодинокі, незначні труднощі): надається за рішенням закладу освіти без створення інклюзивної групи. Передбачає логопедичні послуги, незначні пристосування середовища та заняття за розкладом групи. Початок підтримки починається за письмовою заявою одного з батьків (або законних

представників) Рішення ухвалює сам заклад освіти і починає створювати команду для психолого-педагогічного супроводу (КППС). Команда проводить оцінку освітніх потреб дитини та фіксує у протоколі рішення про надання підтримки І рівня або надає рекомендацію батькам звернутися до ІРЦ для комплексної оцінки, якщо зусиль закладу виявиться недостатньо. Розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР) є обов'язковим документом і зазначає види робіт на протязі усього навчального року. Отже, для дитини з І рівнем підтримки команда супроводу обов'язково складає ІПР на навчальний рік (у разі потреби – і на літній період). В ІПР фіксуються індивідуальні потреби дитини, необхідні пристосування, ресурси та логопедичні послуги спеціалістів. Батьки мають обов'язково ознайомитися з ІПР та підписати її. Дитина займається за загальним розкладом групи. Проте вихователь має використовувати прийнятні методи, засоби, ресурси що враховують індивідуальні можливості дитини відповідно до державного стандарту. Передбачається надання дитині за потреби логопедичних послуг. Команда забезпечує незначні пристосування освітнього середовища (наприклад, організація робочого місця, використання додаткових наочних матеріалів або ресурсів «ресурсної кімнати» для психологічного розвантаження). Вихователь здійснює індивідуальний підхід, консультується з батьками та коригує (за потреби) режим дня. Фахівці команди (вихователь, психолог, логопед) мають постійно обмінюватися інформацією про прогрес дитини. ІПР переглядається не менше 2-х разів на рік для коригування цілей та методів. Рекомендується проводити регулярні консультації з батьками щодо підтримки успіхів дитини вдома. Припинення підтримки І рівня здійснюється за рішенням команди супроводу на основі досягнутих результатів. Якщо під час роботи стає зрозуміло, що дитина потребує складніших адаптацій (наприклад, асистента вихователя), батькам рекомендують звернутися до ІРЦ для зміни рівня підтримки на вищий (II-V рівні).

Зокрема, це діти, які мають незначні проблеми у таких сферах:засвоєння навичок, що відповідають віку; поведінка та емоційний стан; ігрова діяльність; взаємодія та спілкування з однолітками.

Заняття реалізуються за гнучким, адаптованим розкладом із урахуванням індивідуальних психофізичних особливостей дітей, їхнього темпу діяльності та потреби у відпочинку. Такий підхід забезпечує ефективність корекційно-розвиткового впливу та створює умови для гармонійного особистісного розвитку дитини. Нижче ми наводимо конспект занять для дітей першої групи підтримки.

Конспект корекційного заняття за темою «Ми – одна команда». Мета: розвиток навичок співпраці, формування емоційного контакту, стимуляція дрібної моторики рук дитини.Обладнання: конструктор з великими деталями, м'яка іграшка.Структура заняття. Вступна частина (5 хв).*Ритуал вітання* – гра «Сніжний ком», що передбачає послідовне називання дітьми свого імені з додаванням позитивної характеристики.*Психомоторна розминка* – вправа «Метелики літають», спрямована на зниження емоційної напруги через імітаційні рухи під

музичний супровід. Основна частина (15 хв). *Спільна діяльність* – гра «Будівельники», у процесі якої дитина разом з партнером (однолітком або дорослим) створює «будинок дружби», що сприяє розвитку кооперації та узгодження дій. *Вправа на розвиток саморегуляції* – «Кулачок», яка передбачає ритмічне стискання та розслаблення м'язів долоні з використанням дрібного предмета. Заключна частина (5 хв).*Релаксаційна вправа* – «Сніговик», що базується на поступовому напруженні та розслабленні м'язових груп через уявні образи. *Ритуал завершення* – невербальна взаємодія (обмін усмішками, легке тактильне підкріплення), спрямована на закріплення позитивного емоційного досвіду.

Отже, для дітей, які потребують першого рівня підтримки (що відповідає першій групі підтримки), у закладах освіти пропонуються такі програмові завдання, методи та засоби.

Перший рівень підтримки призначається дітям, які мають незначні, поодинокі особливості у функціонуванні (наприклад, мовлення, зору, слуху або інтелектуальних передумов), які можуть бути присутні в різних поєднаннях, але не створюють суттєвих бар'єрів для навчання.

Ми детальніше розкриваємо особливості функціонування мовлення, зору, слуху та інтелектуальних особливостей, які можуть зустрічатися у дітей із труднощами I ступеня прояву:

Функціонально-мовленнєві труднощі можуть проявлятися як у вимовній стороні, так і у сприйнятті мови: фонетичні дефекти: незначні порушення звуковимови окремих звуків або груп звуків (свистячих, шиплячих, сонорних), що не заважають загальному розумінню мовлення; фонематичні труднощі: вибіркова несформованість операцій впізнання та розрізнення фонем на слух (наприклад, змішування дзвінких-глухих чи твердих-м'яких звуків); динамічні порушення: незначні відхилення у темпі (брадилалія, тахілалія) або ритмі мовлення; легка назалізація (гугнявість) або порушення сили та тембру голосу (дисфонія).

На початкових рівнях труднощі також можуть бути пов'язані з перцептивними процесами: труднощі у стеженні за об'єктами, що рухаються в різних напрямках; складність у впізнаванні та виділенні окремих об'єктів із загального фону; незначна розузгодженість рухів очей та рук при виконанні маніпуляцій із предметами; труднощі в орієнтуванні на площині аркуша паперу або у схемі власного тіла.

Труднощі можуть стосуватися обробки немовної та мовної звукової інформації: складність у визначенні напрямку джерела звуку в просторі; слухова увага та пам'ять: нестійкість уваги до звукових сигналів або обмежений обсяг запам'ятовування почутого; диференціація звуків: труднощі у розрізненні близьких за звучанням немовних шумів (брязкалець, музичних інструментів) або мовних звуків.

Це характеристики, які забезпечують готовність дитини до навчання та пізнавальної діяльності: легка відволікальність, труднощі у розподілі та

перемиканні уваги між завданнями; незначне зниження обсягу оперативної пам'яті або труднощі у відтворенні послідовності дій; уповільненість процесів аналізу, синтезу, порівняння або класифікації предметів за ознаками (колір, форма, величина); нестійкість пізнавального інтересу, труднощі у довільному контролі власної діяльності та прийнятті інструкцій дорослого.

На цьому рівні підтримка має переважно консультативно-допоміжний характер: консультативна допомога, а значить надання консультацій в освітньому процесі фахівцями закладу (вихователем-методистом, корекційним педагогом, логопедом, психологом). Психолого-педагогічний супровід як робота команди супроводу спрямована на моніторинг стану дитини та надання методичної допомоги педагогам, які з нею працюють.

Таким чином, освітнє середовище для таких дітей має базуватися на принципах універсального дизайну: створення комфортних умов, що запобігають фізичній або психологічній небезпеці; використання наочних посібників та дидактичних матеріалів, що відповідають віку та особливостям дитини; розумне пристосування будівель та приміщень за потреби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщук А. Організація інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.* Серія «Психолого-педагогічні науки». 2023. № 3. С. 42–49.
2. Тріпак М. М. Соціально-економічні детермінанти діяльності інклюзивних інституцій в умовах глобалізації : монографія. Кам'янець-Подільський : ТНЕУ, 2020. 277 с.
3. Фунтікова О. Філософія інклюзії: проблеми, теорія, практика. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* Запоріжжя. 2024.2(33) С.97- 100.
4. Funtikova, O., Andrushchenko, T., Pimenova, O., Hrechanovska O., Batareina, I. Adaptación tecnológica del sistema educativo y científico de Ucrania en el Siglo XXI: crisis humanitaria. *Revista Eduweb.* 2025. 19(3). Pp.199–214.

Шадюк Ольга,
канд. пед.наук, доц., доцентка кафедри дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Пониманської,
Рівненський державний гуманітарний університет, м.Рівне
Глущик Людмила,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Спеціальна освіта»,
Рівненський державний гуманітарний університет, м.Рівне

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ООП У ЗДО

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується активним упровадженням інклюзивного підходу, що зумовлює зростання потреби

у якісному психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах дошкільної освіти (ЗДО). Забезпечення доступності освіти, створення сприятливого освітнього середовища та реалізація індивідуального підходу є ключовими умовами повноцінного розвитку таких дітей.

Інклюзивна практика в сучасному закладі дошкільної освіти сьогодні є не лише гуманістичною цінністю, а й правовою та професійною нормою. Законодавство визначає обов'язок закладів освіти створювати умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку, надавати психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, забезпечувати доступність і принципи універсального дизайну [1, с. 1–2]. У реальній практиці сучасного закладу дошкільної освіти, це означає: своєчасне виявлення освітніх потреб дитини, узгоджений супровід фахівців (вихователь, асистент, психолог, логопед/дефектолог), партнерство з родиною та системне пристосування середовища і методик під конкретну дитину.

Проблема полягає в тому, що інклюзія часто зводиться до формального «зарахування» дитини до групи, тоді як без якісного супроводу вона не гарантує ані розвитку, ані психологічного комфорту, ані залучення до спільної діяльності. Тому актуальним є уточнення змісту психолого-педагогічного супроводу в ЗДО та опис практичних кроків, які реально може здійснити команда закладу.

Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП розглядається як цілісна, системна діяльність команди фахівців, спрямована на підтримку індивідуального розвитку дитини, її успішну соціалізацію та включення в освітній процес відповідно до вікових і психофізичних можливостей. Основними принципами супроводу виокремлюють: дитиноцентризм, гуманістичну спрямованість, індивідуалізацію освітнього процесу, міждисциплінарну взаємодію, наступність і партнерство з родиною.

У науково-методичних джерелах акцентується, що «особливі освітні потреби» мають, насамперед, психолого-педагогічне наповнення, а ефективні рішення мають спиратися на комплексну оцінку розвитку й визначення сильних сторін дитини [2, с. 13–15]. Також підкреслюється, що комплексна психолого-педагогічна оцінка необхідна для розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, організації середовища та потреби в індивідуальній програмі розвитку [2, с. 15–16]. У межах дошкільної освіти додатково важливо узгоджувати супровід із логікою компетентнісного розвитку та вимогами державного стандарту, який визначає значущість розвивального освітнього середовища та діяльнісного підходу до набуття дитиною особистого досвіду [3, с. 3–5].

Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами у ЗДО доцільно розуміти як цілісну систему узгоджених дій педагогів, фахівців і батьків, спрямованих на розвиток, навчання, соціалізацію та емоційне благополуччя дитини в умовах інклюзивної групи. Законодавче визначення супроводу підкреслює його зв'язок з організацією освітнього процесу і розвитком

дитини, передбаченим індивідуальною програмою розвитку [1, с. 1–2]. На практиці система супроводу має кілька взаємопов'язаних блоків.

Перший блок передбачає визначення освітніх потреб і постановка реалістичних цілей. Початковою умовою якісного супроводу є не «діагноз», а розуміння того, що саме потрібно дитині для участі в діяльностях групи: комунікація, сенсорна підтримка, візуальні підказки, структурований простір, додатковий час, спеціальні матеріали тощо. У фахових підходах наголошено, що комплексна оцінка розвитку дає змогу зібрати кількісну й якісну інформацію, визначити особливі освітні потреби та окреслити сильні/слабкі сторони, на основі чого формуються рекомендації щодо програми й середовища [2, с. 15–16].

Другий блок – це індивідуальна програма розвитку як «карта» спільних дій. Індивідуальна програма розвитку (ІПР) – це інструмент, який забезпечує узгодженість роботи: вона фіксує цілі, адаптації/модифікації, відповідальних осіб, критерії прогресу та формат комунікації з родиною. Саме відповідність освітніх умов ІПР прямо підкреслюється в нормативних положеннях про інклюзивне навчання [1, с. 1]. У контексті ЗДО ІПР має бути «живим» документом: короткі цикли (4–8 тижнів), мікроцілі, регулярні спостереження в природних ситуаціях (гра, побутові моменти, заняття), корекція стратегії.

Третій блок – командна взаємодія фахівців і педагогів. Якість супроводу в ЗДО визначається не кількістю «занять з фахівцем», а тим, чи переноситься підтримка у щоденне життя групи. Ефективна модель – командна: вихователь організовує спільну діяльність і середовище; асистент (за наявності) допомагає дитині включатися, підказує, зменшує бар'єри; психолог підтримує адаптацію, поведінкові стратегії та емоційне благополуччя; логопед/дефектолог підбирає корекційні прийоми й матеріали.

Наступний, четвертий блок, передбачає адаптацію середовища і діяльності. Державний стандарт дошкільної освіти підкреслює значення розвивального освітнього середовища та набуття досвіду дитиною в різних видах діяльності як шляху становлення компетентностей [3, с. 3–5]. Для дітей з ООП це означає: середовище має бути передбачуваним, структурованим і доступним. Практичні кроки в інклюзивній групі можуть бути такими: візуальний розклад дня/занять (піктограми); «тихий куточок» для саморегуляції; зонування простору (гра/читання/сенсорика); зменшення сенсорних подразників (шум, надлишок матеріалів); альтернативні способи відповіді (картки, вибір, жест); диференціація участі в завданні (та сама діяльність, але різний рівень складності).

П'ятий блок передбачає партнерство з родиною як умова стабільності підтримки. Інклюзія в дошкіллі стає ефективною, коли сім'я і заклад узгоджують підходи: однакові правила підкріплення, схожі «мовні формули» для інструкцій, спільне розуміння цілей. Важливо не перекладати відповідальність на батьків і не вимагати «ідеального домашнього виконання», а запропонувати прості щоденні практики: 5–10 хвилин спільної гри, читання з коментарями, побутові ритуали для комунікації.

Останній, шостий блок – це моніторинг прогресу і профілактика труднощів. Супровід потребує доказовості на рівні ЗДО: не «стало краще», а «дитина 4 з 5 разів використовує підказку-розклад, щоб перейти до наступної активності». Показники мають бути простими, але регулярними: участь у колі, взаємодія з однолітками, самостійність у побуті, прийняття інструкції, частота поведінкових труднощів. Такий моніторинг дозволяє команді вчасно змінювати стратегію, а не чекати накопичення проблем.

Психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з ООП у ЗДО є системою, що поєднує правові гарантії інклюзивного навчання, командну взаємодію, індивідуальну програму розвитку, адаптацію середовища та партнерство з родиною. Нормативна база прямо визначає необхідність створення умов за ІПР, надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг та забезпечення доступності [1, с. 1–2]. Науково-методичні підходи підкреслюють важливість комплексної оцінки розвитку для визначення потреб і формування рекомендацій щодо програми та середовища [2, с. 15–16].

Ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у ЗДО залежить від узгодженої роботи команди фахівців, створення інклюзивного освітнього середовища та активної співпраці з родиною. Реалізація комплексного супроводу забезпечує позитивну динаміку розвитку дитини та її успішну адаптацію в колективі однолітків.

Перспективними напрямами подальших досліджень є опис ефективних моделей командної роботи в різних типах ЗДО, апробація простих індикаторів моніторингу прогресу та вивчення впливу адаптацій середовища на соціальну взаємодію дітей в інклюзивних групах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Стаття 20. Інклюзивне навчання (ред. станом на 01.01.2023). URL: https://vvedenka.osvita-novopokrovka.gov.ua/wp-content/uploads/2024.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник / авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

3. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

Шаповалова Вікторія,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Поповська Оксана,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ЛОГОРИТМІКА В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ КОНЦЕПЦІЙ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ

Сучасні дослідження у сфері дошкільної педагогіки підтверджують, що ранній мовленнєвий розвиток є фундаментом для подальшого успішного навчання дитини у школі та її повноцінної соціалізації [1]. Особливого значення набуває формування мовленнєвої компетентності як інтегративної якості особистості, що включає не лише правильність мовлення, а й уміння використовувати його у різних життєвих ситуаціях, відповідно до комунікативних потреб і соціального контексту [2]. Важливим аспектом є те, що мовлення розвивається у тісному взаємозв'язку із сенсомоторним розвитком дитини, оскільки рухова активність, координація та ритмічність рухів безпосередньо впливають на формування мовленнєвих навичок, зокрема артикуляції та мовленнєвого дихання [3]. Саме тому у сучасній педагогічній практиці все більшого поширення набувають інтегровані підходи до розвитку дитини, які поєднують різні види діяльності та забезпечують комплексний вплив на її психофізичний розвиток [4].

Логоритміка як інноваційна технологія ґрунтується на синтезі мовленнєвої, музичної та рухової діяльності, що дозволяє активізувати різні аналізатори дитини: слуховий, зоровий і кінестетичний, забезпечуючи цілісність сприйняття та відтворення інформації [5]. Такий комплексний вплив сприяє більш ефективному засвоєнню мовленнєвих навичок, розвитку координації рухів та формуванню цілісного уявлення про навколишній світ [6]. Особливу роль у логоритміці відіграє музика як засіб емоційного та ритмічного впливу, що створює позитивний фон для навчальної діяльності, стимулює пізнавальну активність дітей і сприяє розвитку темпо-ритмічної організації мовлення [3; 5]. Діти вчаться узгоджувати свої рухи зі звуковими сигналами, що позитивно впливає на формування мовленнєвого дихання, ритму мовлення та чіткості артикуляції [7].

Крім того, логоритмічні заняття сприяють розвитку дрібної моторики, яка має безпосередній зв'язок із мовленнєвим розвитком, оскільки стимуляція рухів пальців рук активізує мовленнєві центри кори головного мозку [2]. Використання пальчикових ігор, вправ із предметами та ритмічних рухів сприяє підвищенню мовленнєвої активності дітей, розширенню словникового запасу та формуванню граматично правильного мовлення [8]. Водночас важливим напрямом є розвиток

фонематичного слуху – здатності розрізняти та аналізувати звуки мовлення, що є основою для формування правильної звуковимови та подальшого навчання грамоти [7]. У процесі логоритмічних занять діти виконують вправи на ритмічне повторення складів, слів і фраз, що сприяє вдосконаленню звукової культури мовлення та розвитку мовленнєвого слуху [5].

Логоритміка також має значний вплив на емоційно-вольову сферу дитини, оскільки поєднання руху, музики та слова створює умови для емоційного розвантаження, зниження тривожності та формування позитивного ставлення до навчання [9]. У процесі таких занять діти вчаться контролювати свої дії, дотримуватися правил, взаємодіяти з однолітками, що сприяє розвитку соціальних навичок і формуванню комунікативної компетентності [2]. Крім того, виконання логоритмічних вправ сприяє розвитку довільної уваги, пам'яті та мислення, оскільки діти повинні запам'ятовувати послідовність рухів, реагувати на зміну ритму та виконувати завдання за інструкцією педагога [6].

Особливу ефективність логоритміка демонструє у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки дозволяє реалізувати індивідуальний підхід, врахувати темп розвитку кожної дитини та забезпечити доступність навчального матеріалу [8]. Вона є ефективним засобом корекції мовленнєвих порушень, зокрема загального недорозвинення мовлення, фонетико-фонематичних порушень і затримки мовленнєвого розвитку, оскільки впливає як на мовленнєву, так і на моторну сферу дитини [7]. У роботі з такими дітьми особливого значення набуває систематичність занять, поступове ускладнення завдань та використання ігрових форм діяльності, що сприяють підвищенню мотивації та активності дітей [9].

Важливим є також питання професійної підготовки педагогів до впровадження логоритміки у практику закладів дошкільної освіти, оскільки ефективність цієї технології значною мірою залежить від рівня їхньої компетентності [4]. Вихователь повинен володіти знаннями з логопедії, психології, музичного виховання та методики організації рухової діяльності, а також уміти адаптувати вправи відповідно до індивідуальних особливостей дітей [6]. Не менш важливою є співпраця з батьками, яка передбачає інформування про значення логоритміки та залучення їх до виконання вправ у домашніх умовах, що сприяє закріпленню результатів і підвищує ефективність освітнього процесу [8].

Організація логоритмічних занять потребує створення відповідного предметно-розвивального середовища, яке включає використання музичних інструментів, наочних матеріалів, дидактичних ігор і сучасних технічних засобів навчання [5]. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє урізноманітнити заняття, підвищити інтерес дітей та зробити навчальний процес більш інтерактивним і доступним [4]. Таким чином, логоритміка є ефективною педагогічною технологією, яка забезпечує комплексний розвиток дитини, поєднуючи мовлення, рух і музику, та сприяє формуванню ключових

компетентностей, необхідних для подальшого навчання і соціалізації [1; 4]. Важливим результатом застосування логоритміки є також її вплив на емоційно-психічний розвиток дітей. Поєднання руху, ритму та музики створює позитивне емоційне середовище, сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню впевненості у власних можливостях та розвитку навичок соціальної взаємодії [9]. Діти вчаться працювати в колективі, дотримуватися правил, взаємодіяти з однолітками, що є важливою умовою формування комунікативної компетентності та успішної соціалізації [2].

Особливої уваги заслуговує ефективність логоритміки у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення або особливі освітні потреби. Завдяки ігровій формі, емоційній насиченості та можливості індивідуалізації завдань вона забезпечує доступність навчального матеріалу та створює умови для поступового подолання мовленнєвих труднощів [8; 9]. Це підтверджує доцільність її використання як одного з провідних напрямів корекційно-розвиткової роботи у закладах дошкільної освіти.

Окремо слід відзначити, що впровадження логоритміки в освітній процес сприяє реалізації сучасних освітніх підходів, зокрема компетентнісного та інклюзивного навчання [4]. Вона відповідає вимогам Базового компонента дошкільної освіти та спрямована на формування ключових компетентностей дитини, серед яких мовленнєва, соціальна, емоційна та здоров'язбережувальна [1]. Таким чином, логоритміка виступає не лише як засіб корекції мовленнєвих порушень, але й як ефективна технологія всебічного розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Отже, можна зробити висновок, що логоритміка є перспективним і науково обґрунтованим напрямом педагогічної роботи, який поєднує корекційний, розвивальний і виховний потенціал. Її систематичне використання у практиці закладів дошкільної освіти сприяє підвищенню якості мовленнєвого розвитку дітей, формуванню їхніх пізнавальних здібностей та забезпеченню гармонійного розвитку особистості в цілому [5; 6].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2021. 37 с.

2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. 704 с.

3. Вавіна Л. С. Логоритміка як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Київ, 2018. Вип. 36. С. 45–49.

4. Крутій К. Л. Інноваційні технології в дошкільній освіті : навчально-методичний посібник. Запоріжжя : ЛІПС, 2015. 312 с.

5. Лопатіна Л. В. Логоритміка в корекційно-розвитковій роботі з дітьми дошкільного віку. Харків : Основа, 2016. 128 с.

6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : Академвидав, 2018. 408 с.

7. Соботович Є. Ф. Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Київ : Освіта, 2010. 293 с.

8. Шеремет М. К. Логопедія : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 376 с.

9. Піроженко Т. О. Ранній розвиток дитини: сучасні підходи. Київ : Генеза, 2014. 160 с.
10. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості в дошкільному віці. Київ : Освіта, 2016. 256 с.

Юрченко Наталка,
вихователька закладу дошкільної освіти № 2
Покровської міської ради Донецької області

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ПРАКТИКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ РАННЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасні трансформаційні процеси у сфері освіти України зумовлюють необхідність модернізації підходів до організації освітнього процесу, зокрема у сфері інклюзивного навчання. В умовах реформування системи освіти особливої актуальності набуває проблема створення ефективних моделей інклюзивного освітнього середовища для дітей раннього та дошкільного віку. Особливо важливим є створення умов для інклюзивного навчання дітей раннього та дошкільного віку, оскільки саме у цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості, формування базових соціальних, когнітивних та емоційних навичок. Інклюзивна освіта розглядається як один із ключових механізмів забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних можливостей, стану здоров'я чи соціального статусу [1, с. 15].

Актуальність проблеми інноваційних моделей інклюзивного навчання обумовлена необхідністю пошуку ефективних підходів до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Ранній та дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку дитини, під час якого формуються основи когнітивної, емоційної та соціальної сфер особистості. Саме тому організація інклюзивного навчання на цьому етапі має вирішальне значення для подальшого освітнього та соціального розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Сучасні педагогічні практики мають бути спрямовані не лише на передачу знань, а й на розвиток індивідуальних можливостей кожної дитини, формування позитивної соціальної взаємодії та підтримку емоційного благополуччя дітей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті особливої ваги набуває впровадження інноваційних моделей та педагогічних практик, спрямованих на забезпечення індивідуалізації освітнього процесу та створення сприятливих умов для розвитку кожної дитини.

Проблематика інклюзивного навчання активно досліджується у працях вітчизняних та закордонних науковців. Значний внесок у розвиток теоретичних засад інклюзивного навчання зробили такі дослідники, як-от: А. Колупаєва, В. Синьов, О. Таранченко та інші. Розглядаються питання методології інклюзивного навчання, особливостей організації освітнього середовища та

підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Однією з ефективних інноваційних моделей інклюзивного навчання є командний підхід, що передбачає взаємодію педагогів, асистента вихователя, психолога, логопеда, дефектолога та інших спеціалістів. Така модель дозволяє комплексно оцінити потреби дитини та розробити індивідуальну програму розвитку. У процесі командної роботи визначаються освітні цілі, методи підтримки та способи адаптації навчального матеріалу [2, с. 48].

Важливе значення у розвитку інклюзивного навчання має використання інноваційних педагогічних технологій. Зокрема, ефективними є ігрові, проєктні та інтерактивні методи навчання, які сприяють активній участі дітей у пізнавальній діяльності. У дошкільному віці гра є провідною діяльністю, тому використання ігрових технологій дозволяє створити природне середовище для навчання та соціалізації дітей з різними освітніми потребами. Однією з ключових інноваційних моделей організації інклюзивного навчання є модель командної взаємодії фахівців, що передбачає міждисциплінарну співпрацю педагогів, психологів, логопедів, дефектологів та асистентів вихователя. Такий підхід дозволяє забезпечити комплексний супровід розвитку дитини та врахувати її індивідуальні освітні потреби. У рамках командної взаємодії здійснюється оцінювання розвитку дитини, визначення освітніх цілей та розроблення індивідуальної програми розвитку.

Важливим напрямом розвитку інклюзивного навчання є впровадження технології універсального дизайну в освіті, яка передбачає створення доступного освітнього середовища для всіх дітей. Універсальний дизайн базується на принципах варіативності подання інформації, різноманітності способів діяльності та гнучкості оцінювання результатів навчання. Використання цього підходу дозволяє мінімізувати бар'єри у навчанні та сприяє активній участі всіх дітей у спільній освітній діяльності. Однією з перспективних інноваційних практик є технологія універсального дизайну в освіті. Вона передбачає створення такого освітнього середовища, яке є доступним і зручним для всіх дітей без винятку. Універсальний дизайн передбачає використання різних способів подання інформації, різноманітних форм діяльності та різних способів демонстрації результатів навчання [3, с. 30].

Значну роль у реалізації інклюзивного навчання відіграє адаптація та модифікація освітнього середовища. Це може включати зміну структури занять, використання наочних матеріалів, спеціальних дидактичних засобів, альтернативних способів комунікації. Важливою умовою є створення психологічно комфортної атмосфери, у якій кожна дитина відчуває підтримку та прийняття.

Сучасні інноваційні практики інклюзивного навчання також передбачають активне використання інформаційно-комунікаційних технологій. Використання мультимедійних матеріалів, інтерактивних вправ, навчальних програм сприяє підвищенню мотивації дітей до навчання та дозволяє враховувати індивідуальний

темп засвоєння матеріалу. У дошкільному віці гра виступає провідним видом діяльності, що забезпечує природний механізм пізнання світу та соціальної взаємодії. Використання ігрових технологій сприяє формуванню комунікативних навичок, розвитку творчого мислення та підвищенню мотивації дітей до навчальної діяльності [4, с. 61].

Важливою умовою успішної реалізації інклюзивного навчання є підготовка педагогічних кадрів. Сучасний педагог має володіти знаннями щодо особливостей розвитку дітей з різними освітніми потребами, вміти використовувати диференційовані методи навчання та ефективно співпрацювати з іншими фахівцями. Професійна компетентність педагогів є одним із ключових факторів успішної реалізації інклюзивного навчання [5, с. 94].

Не менш важливою складовою інклюзивного освітнього процесу є партнерська взаємодія закладу освіти та родини. Особливу увагу слід приділяти партнерській взаємодії з батьками. Родина відіграє важливу роль у розвитку дитини, тому ефективна співпраця педагогів і батьків сприяє створенню єдиного освітнього простору. Батьки можуть брати участь у плануванні індивідуальної програми розвитку дитини, обговоренні результатів навчання та визначенні подальших освітніх цілей.

У практиці закладів дошкільної освіти ефективними є також інноваційні моделі соціальної інтеграції, що передбачають організацію спільних видів діяльності для дітей з різними можливостями. До таких видів діяльності належать колективні ігри, творчі заняття, театралізовані вистави, спільні проєкти. Вони сприяють формуванню толерантного ставлення до різноманітності та розвитку соціальних навичок дітей.

Інклюзивне освітнє середовище має сприяти розвитку комунікативних навичок, самостійності та впевненості дітей у власних можливостях. Для цього важливо використовувати різноманітні методи стимулювання активності дітей, заохочувати їхню ініціативу та створювати ситуації успіху.

Отже, інноваційні моделі та практики інклюзивного навчання дітей раннього та дошкільного віку спрямовані на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, розвиток їхнього потенціалу та формування позитивного соціального досвіду. Реалізація таких моделей передбачає створення доступного освітнього середовища, використання сучасних педагогічних технологій, підготовку педагогічних кадрів та активну співпрацю з батьками.

Упровадження інноваційних підходів до інклюзивної освіти сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку толерантності у суспільстві та формуванню гуманістичних цінностей. Подальші дослідження у цій сфері мають бути спрямовані на вдосконалення методів інклюзивного навчання та розробку ефективних моделей підтримки дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2019.

272 с.
2. Синьов В. М. Основи інклюзивної освіти. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 312 с.
3. Таранченко О. М. Універсальний дизайн в освіті. Київ: Педагогічна думка, 2019. 120 с.
4. Савченко О. Я. Сучасні педагогічні технології в освіті. Київ: Освіта, 2018. 192 с.
5. Кабанська Т. В. Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти. Харків: Основа, 2021. 160 с.

Яйленко Вікторія,
старша викладачка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНІСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Образотворча діяльність має особливу цінність для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки вона поєднує в собі можливості розвитку, корекції та самовираження. Це не лише вид творчості, а й ефективний педагогічний і терапевтичний інструмент.

Проблема образотворчої діяльності дітей з особливими освітніми потребами (ООП) досліджувалася як у сучасній вітчизняній (Оксана Базилевська, Олена Вознесенська, Алла Колупаєва та ін.) [1; 2; 3] так і в зарубіжній (Віктор Левенфельд, Рода Келлог, Кеті Малькіоді, Едіт Крамер, Джудіт Рубін та ін.) науці в межах дошкільної педагогіки, спеціальної педагогіки, психології та арт-терапії [5; 6].

Систематичний підхід до визначення стадій розвитку, символічних значень та емоційних сигналів, розроблених Родою Келлог, збагатив галузі дитячої психології, освіти та арт-терапії. Визнання того, що дитячі малюнки слугують відображенням їхнього внутрішнього світу, дозволяє дорослим створювати сприятливе середовище, яке забезпечує здоровий розвиток дітей з особливими освітніми потребами. Основоположні принципи роботи з дітьми Роди Келлог допомагають практикам в інтерпретації та оцінці дитячих малюнків. Віктор Левенфельд впроваджував ідеї щодо терапевтичного використання творчої діяльності в мистецтві; довів, що естетичний, соціальний, фізичний, інтелектуальний та емоційний розвиток дітей відображається в їхньому мистецтві. Кеті Малькіоді розробила інноваційну модель для сприяння одужанню після травми та відновлення здоров'я та благополуччя засобами експресивної арт-терапії. Едіт Крамер та Джудіт Рубін розглядали арт-терапію як засіб реабілітації дітей з психічними або соціально-психологічними проблемами [5; 6].

Алла Колупаєва розробила психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами, стратегії позитивного втручання. Окрему увагу авторка приділяє проблемам, зумовленим війною та її наслідками [4].

Оксана Базилевська розглядає образотворчу діяльність дітей з особливими освітніми потребами як засіб соціокультурного інтегрування [1].

Дослідники переконані, що образотворча діяльність є важливим засобом самовираження дітей з особливими освітніми потребами. Діти, які мають труднощі з мовленням або комунікацією, часто не можуть повноцінно передати свої думки словами. Через малювання, ліплення чи аплікацію вони виражають емоції, переживання, бажання. У цьому сенсі образотворча діяльність стає своєрідною «мовою», доступною кожній дитині.

Не менш важливою є емоційно-терапевтична цінність образотворчої діяльності. Творчий процес допомагає знижувати тривожність, напруження, страхи. Повторювані дії (розфарбовування, нанесення мазків, робота з пластиліном) заспокоюють і стабілізують емоційний стан. Саме тому елементи арт-терапії широко використовуються у роботі з дітьми з ООП.

Образотворча діяльність активно сприяє розвитку пізнавальних процесів. У процесі творчості діти вчаться сприймати кольори, форми, розміри, просторові відношення. Розвивається увага, пам'ять, мислення, уява. Для дітей з особливими потребами це має особливе значення, адже навчання відбувається через практичний, наочний досвід.

Велике значення має і розвиток дрібної моторики**.** Робота з олівцем, пензлем, ножицями чи пластичними матеріалами зміцнює м'язи руки, покращує координацію рухів. Це, у свою чергу, позитивно впливає на мовленнєвий розвиток, що особливо важливо для дітей із мовленнєвими порушеннями.

Ще одна важлива складова — соціалізація. Спільна художня діяльність (колективні роботи, групові заняття) навчає дітей взаємодіяти, домовлятися, ділитися матеріалами, допомагати одне одному. Це сприяє формуванню соціальних навичок і відчуття приналежності до групи.

Образотворча діяльність також має корекційно-розвивальний потенціал**.** Вона дозволяє м'яко впливати на розвиток дитини, враховуючи її індивідуальні можливості. Через спеціально підібрані завдання педагог може коригувати сенсорні порушення, розвивати координацію, формувати цілеспрямованість і самостійність.

Важливо й те, що така діяльність формує позитивну самооцінку**.** Дитина бачить результат своєї праці, отримує схвалення від дорослих і однолітків, відчуває успіх. Для дітей з ООП, які часто стикаються з труднощами, це має особливе значення.

Крім того, образотворча діяльність є доступною та гнучкою**.** Вона легко адаптується під можливості кожної дитини: можна змінювати складність завдань, використовувати різні матеріали, темп роботи. Це дозволяє залучити до творчості навіть тих дітей, які мають значні порушення розвитку.

Отже, цінність образотворчої діяльності для дітей з особливими освітніми потребами полягає в її універсальності: вона одночасно розвиває, коригує, підтримує емоційний стан, сприяє соціалізації та дає дитині можливість відчути

себе успішною. Саме тому вона є невід'ємною складовою інклюзивної дошкільної освіти.

Образотворча діяльність дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) має низку специфічних характеристик, які зумовлені особливостями їхнього психофізичного розвитку, пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та сенсорного досвіду. Водночас саме художня діяльність часто стає для таких дітей одним із найбільш доступних і ефективних способів самовираження.

Передусім, така діяльність характеризується індивідуалізованістю проявів. Кожна дитина з ООП по-своєму сприймає навколишній світ і відображає його у малюнку, ліпленні чи аплікації. Часто спостерігається відхід від реалістичного зображення: образи можуть бути спрощеними, символічними або фрагментарними. Це не є недоліком, а свідчить про особливий спосіб мислення та сприймання.

Важливою ознакою є залежність від рівня розвитку сенсорної сфери. Діти можуть мати труднощі з розрізненням кольорів, форм, просторових відношень. У зв'язку з цим їхні роботи можуть виглядати менш деталізованими або містити неточності. Водночас використання різних матеріалів (фарби, пластилін, природні матеріали) стимулює сенсорний розвиток і допомагає краще пізнавати властивості предметів.

Ще однією характеристикою є особливості моторного розвитку. Недостатня сформованість дрібної моторики, координації рухів впливає на техніку виконання робіт: лінії можуть бути нерівними, рухи — невпевненими. Тому важливо підбирати доступні інструменти (товсті олівці, пензлі, штампи) та поступово ускладнювати завдання.

Образотворча діяльність таких дітей часто має виражений емоційний характер. Через малювання чи ліплення дитина передає свої переживання, настрій, внутрішній стан. Особливо це важливо для дітей, які мають труднощі у вербальному спілкуванні. Малюнок стає своєрідною «мовою», через яку вони можуть комунікувати з дорослими та однолітками.

Також характерною є потреба у підтримці та структурованості діяльності. Діти з ООП нерідко потребують чітких інструкцій, поетапного пояснення, візуальних підказок. Самостійна організація діяльності може бути ускладненою, тому роль педагога полягає у створенні умов, які сприяють успіху дитини.

Слід зазначити і знижену або нестійку мотивацію до діяльності, що може проявлятися у швидкій втомлюваності, втраті інтересу. У таких випадках важливо використовувати ігрові прийоми, змінювати види діяльності, враховувати інтереси дитини.

Водночас образотворча діяльність має значний корекційно-розвитковий потенціал. Вона сприяє розвитку дрібної моторики та координації рухів; формуванню сенсорних еталонів; розвитку уяви, мислення, мовлення; зниженню

емоційного напруження; формуванню соціальних навичок через спільну творчість.

Особливістю також є необхідність адаптації методик. Для дітей з різними порушеннями (наприклад, РАС, порушення мовлення, інтелектуальні труднощі) добираються різні підходи: використання альтернативної комунікації, сенсорних матеріалів, спрощених завдань, повторюваних дій.

Отже, образотворча діяльність дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами характеризується індивідуальністю, емоційною насиченістю, залежністю від сенсорного та моторного розвитку, потребою у педагогічній підтримці та значним корекційно-розвивальним потенціалом. За умови правильної організації вона стає ефективним засобом розвитку, соціалізації та самовираження дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базилевська Оксана. Образотворча діяльність учнів з особливими освітніми потребами як засіб соціокультурного інтегрування. *Педагогіка вищої та середньої школи. Вип.44.* 2015. С. 136-140.

2. Вознесенська Олена. Арт-терапевтична освіта: аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду. К: Золоті ворота, 2019.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навч.-метод. посібник / А. А. Колупаєва, О.М. Таранченко. К.: Видавнича група «Атопол», 2015. 136 с.

4. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Супровід і навчання дітей з особливими освітніми потребами. Практичний кейс. Кенгуру, 2025.

5. Lovenfeld Viktor. Creative and mental growth. URL: https://dn790001.ca.archive.org/0/items/creativementalgr00lowe_0/creativementalgr00lowe_0.pdf (дата звернення 20.03.2026)

6. Kellogg Rhoda. Analyzing Children's Art. URL: file:///C:/Users/DELL/Downloads/Coss1971KellogBookRev.pdf (дата звернення 20.03.2026)

7. Звєкова В.К. Розвиток творчої активності дітей з особливими освітніми потребами під час гурткової роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2(106). 2023. С. 68-75.

Розділ 4. НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧАСНИКАМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ І В ПОВОЄННИЙ ЧАС

Бабанська Лариса,
вихователька закладу дошкільної освіти № 4
Покровської міської ради Донецької області

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗДО

Сучасні соціальні виклики, спричинені воєнними подіями в Україні, зумовлюють необхідність посилення уваги до соціальної та психологічної підтримки всіх учасників освітнього процесу. За таких обставин особливого значення набуває створення системи педагогічної взаємодії, спрямованої на збереження психоемоційного благополуччя дітей, їхніх батьків та педагогічних працівників, які щоденно долають наслідки воєнного часу. Водночас особливої уваги потребують діти дошкільного віку, оскільки саме вони найбільш чутливо реагують на зміни у навколишньому середовищі.

Дошкільний вік є важливим періодом становлення особистості, формування емоційної сфери та соціальних навичок дитини. Водночас саме у цьому віці діти особливо чутливо реагують на зміни навколишнього середовища, переживають тривогу, страхи та невпевненість [1; 2]. Багаторічний педагогічний досвід переконує, що для дитини дошкільного віку надзвичайно важливим є відчуття емоційної безпеки. Саме атмосфера довіри, доброзичливості та підтримки створює умови для гармонійного розвитку дитини навіть у складних життєвих обставинах.

В умовах сьогодення вихователь виступає не лише організатором освітнього процесу, а й важливим джерелом психологічної стабільності для дитини. Водночас підтримка родини та конструктивна взаємодія педагогів з батьками відіграють важливу роль у створенні безпечного та сприятливого середовища для розвитку дитини. Щоденна педагогічна взаємодія допомагає формувати у дітей відчуття впевненості, захищеності та довіри до навколишнього світу.

Одним із головних завдань закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану є *створення психологічно безпечного освітнього середовища.* Для дітей дошкільного віку надзвичайно важливо зберігати стабільність щоденного життя, тому чіткий режим дня, знайомі ритуали та доброзичлива атмосфера у групі сприяють зниженню рівня тривожності.

Особливої уваги потребують вихованці, які проживали в зоні бойових дій,

пережили вимушене переміщення чи тривалу розлуку з близькими. Такі діти нерідко мають підвищений рівень тривожності, можуть проявляти емоційну нестійкість, страхи або труднощі у спілкуванні з однолітками.

Водночас сучасні умови нерідко зумовлюють необхідність організації дистанційної взаємодії з вихованцями, зокрема з дітьми, які перебувають у небезпечних регіонах або були вимушено переміщені разом із родинами. У таких випадках особливого значення набуває підтримка емоційного контакту з дитиною через онлайн-зустрічі, спільні ігрові вправи, читання казок, творчі завдання та постійна комунікація з батьками.

Практика педагогічної діяльності переконує, що навіть у дистанційному форматі важливо зберігати звичні для дітей елементи освітнього процесу: привітання, короткі ранкові зустрічі, спільні ігри та обговорення. Саме стабільність, передбачуваність та щира підтримка з боку дорослого допомагають дітям легше адаптуватися до складних життєвих обставин.

Доброзичливе слово, уважне ставлення до переживань дитини, підтримка у складний момент часто мають не менше значення, ніж спеціально організовані психологічні заходи. Практичний досвід роботи переконує, що атмосфера довіри, прийняття та емоційної підтримки відіграє надзвичайно важливу роль у збереженні психологічного благополуччя дітей дошкільного віку.

Важливим завданням закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану є *врахування психологічного стану дітей.* За теперішніх обставин педагоги нерідко спостерігають у дітей прояви тривожності, страхів, емоційної нестійкості, підвищеної збудливості або замкненості. Деякі діти стають більш чутливими до гучних звуків, інші потребують більшої уваги та підтримки з боку дорослого. Дослідження підтверджують суттєве зростання рівня тривожності та психологічних розладів серед українських дітей, зокрема дошкільного віку.

Станом на 2026 рік ситуація залишається критичною, оскільки для багатьох трирічних малюків війна — це єдина реальність, яку вони знають з народження. Згідно з моніторингом ментального здоров'я (2022–2025 рр.), показники психологічних розладів у дітей зросли в кілька разів порівняно з періодом до 2020 року [3]:

- тривожні розлади виявляються у 12–16% дітей (зростання майже удвічі);
- депресивні стани фіксуються у 28–29% дітей (зростання у 3,6 рази);
- близько 44% дітей в Україні мають ознаки потенційного посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Дошкільнята найбільш вразливі, оскільки в цей період формуються базові структури мозку, що відповідають за пам'ять та емоційну регуляцію. Постійний стрес призводить до таких проявів [3]:

- регресія поведінки: повернення до поведінки молодшого віку (наприклад, дитина знову починає смоктати палець або втрачає навички самообслуговування);
- порушення сну та соматика: понад 96% дітей, що перебували в зоні

конфлікту, страждають від порушень сну;

- затримка розвитку: стрес у віці 3-5 років погіршує розвиток пам'яті та здатності до навчання.

Згідно з опитуваннями батьків, найчастіше зустрічаються [3]:

- дратівливість та перепади настрою - 68%;
- страх гучних звуків (сирен) - 55%;
- когнітивні труднощі (увага, пам'ять) - 51%;
- агресивна поведінка - 37%.

Дослідження підкреслюють критичну залежність: стан дитини дошкільного віку напряму віддзеркалює стан батьків. До 75% випадків погіршення психічного здоров'я дітей пов'язані не лише з обстрілами, а й з високим рівнем тривоги у найближчих дорослих. Близько 40% дітей дошкільного віку наразі позбавлені доступу до садочків (через руйнування або безпекові ризики), що посилює соціальну ізоляцію. Але зростання негативного впливу можна і потрібно зменшувати.

У своїй багаторічній практиці ми неодноразово переконувалася, що найбільш ефективними в роботі з такими проявами є методи, природні для дитячого віку. До них належать: сюжетно-рольові та рухливі ігри; творчі види діяльності (малювання, ліплення, аплікація); елементи арттерапії; казкотерапія; вправи на релаксацію та дихальні практики.

Практичний досвід переконує, що саме гра залишається для дошкільника найприроднішим способом пізнання світу та проживання емоцій. Через ігрову діяльність дитина легше долає тривожність, навчається взаємодіяти з однолітками та поступово відновлює внутрішню рівновагу [4; 5; 6].

Важливим напрямом роботи вихователя є *розвиток у дітей емоційної грамотності компетентності*. Через бесіди, обговорення казок, спільні ігрові ситуації та творчі завдання діти поступово вчаться розпізнавати власні почуття, називати їх та безпечно виражати. Ефективним методом розвитку емоційної компетентності є також використання елементів казкотерапії (наприклад, вправа «Казка про сміливе сердечко»), які допомагають дітям усвідомлювати власні переживання, розвивають емпатію та сприяють формуванню позитивного психологічного клімату у дитячому колективі.

У практичній роботі ефективними є вправи на розвиток емоційного інтелекту, зокрема «Впізнай емоцію», «Чарівне дзеркало емоцій», «Термометр настрою», «Коло підтримки», які допомагають дітям розпізнавати власні почуття, розуміти емоції інших людей та формувати навички емпатійної взаємодії [7].

Розвиток емпатії, взаємоповаги та підтримки у дитячому колективі сприяє формуванню позитивного психологічного клімату у групі. Діти вчаться співпереживати одне одному, допомагати друзям і знаходити конструктивні способи вирішення конфліктних ситуацій.

Педагогічна практика свідчить, що ефективність виховного впливу значно зростає за умови *тісної партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти з*

родиною. У сучасних умовах багато сімей переживають значне психологічне навантаження, тому підтримка з боку педагогів є надзвичайно важливою [5].

Вихователь має підтримувати постійний діалог із батьками, надавати рекомендації щодо підтримки емоційного стану дитини та ділитися педагогічними спостереженнями. Найефективнішими формами такої взаємодії є індивідуальні консультації, батьківські зустрічі, інформаційні рекомендації та спільні освітні заходи.

Ефективне надання соціально-психологічної допомоги неможливе без *злагодженої командної роботи педагогічного колективу*. Багаторічний досвід роботи у закладі дошкільної освіти переконує, що лише системна взаємодія всіх фахівців дозволяє своєчасно реагувати на емоційні та поведінкові труднощі дітей. У своїй практичній діяльності вихователь тісно співпрацює з практичним психологом, соціальним педагогом та адміністрацією закладу освіти, обмінюючись педагогічними спостереженнями, результатами щоденного спілкування з дітьми та особливостями їхньої поведінки у групі.

Така професійна взаємодія сприяє більш глибокому розумінню індивідуальних потреб кожної дитини. Спільні обговорення педагогічних ситуацій, консультації з фахівцями та участь у психолого-педагогічних консиліумах дозволяють своєчасно виявляти дітей, які потребують додаткової підтримки, організовувати профілактичну роботу та надавати комплексну допомогу як дітям, так і їхнім родинам.

Практика свідчить, що саме командний підхід створює умови для формування безпечного та підтримувального освітнього середовища, у якому кожна дитина відчуває увагу, турботу та розуміння з боку дорослих.

В умовах воєнного часу педагоги також переживають значне емоційне навантаження. Тому важливим є *підтримка та збереження психологічного ресурсу педагогічного колективу*.

Підтримка колег, професійне спілкування, участь у тренінгах із психологічної стійкості (наприклад, «Педагог у ресурсі: збереження психологічного здоров'я в умовах війни», «Стресостійкість педагога та техніки емоційного відновлення», «Профілактика професійного вигорання педагогів у кризових умовах»), а також обмін педагогічним досвідом сприяють збереженню емоційної рівноваги та підвищенню професійної ефективності педагогів.

Отже, досвід практичної роботи переконує, що навіть у найскладніших соціальних умовах дитинство має залишатися простором гри, підтримки та віри в добро. Завдання педагога полягає в тому, щоб зберегти для кожної дитини відчуття безпеки, стабільності та емоційної підтримки.

Створення психологічно комфортного освітнього середовища, уважне ставлення до емоційного стану дітей, партнерська взаємодія з родинами та командна співпраця фахівців сприяють збереженню психічного здоров'я дітей і забезпечують умови для їх гармонійного розвитку як у період воєнного стану, так і в повоєнний час.

Важливою умовою ефективної підтримки дітей є також збереження системної педагогічної взаємодії навіть у дистанційному форматі. Практика показує, що регулярні онлайн-зустрічі, спільні ігрові та творчі завдання, а також тісна співпраця з батьками допомагають підтримувати емоційний зв'язок з дитиною та створюють для неї відчуття стабільності. Саме системна та чуйна педагогічна підтримка, незалежно від формату освітньої взаємодії, сприяє збереженню психологічного благополуччя дітей і допомагає їм легше долати складні життєві обставини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні: лист Міністерства освіти і науки України від 29 березня 2022 р. № 1/3737-22. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zabezpechennya-psihologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini (дата звернення: 10.03.2026).

2. Ментальне здоров'я дітей під час війни. ЮНІСЕФ Україна (UNICEF Ukraine). 2024. 54 с. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/53276/file/mentalne_zdorov%CA%BCya_ditej_pid_chas_vijny_aptechka-1.pdf.p (дата звернення: 10.03.2026).

3. Gradus Research. Психоемоційний стан українців під час війни. 2023–2025. URL: https://gradus.app/uk/open-reports/how-ukrainians-feel-4th-year-war-and-how-they-cop

4. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 10.03.2026).

5. Державний стандарт дошкільної освіти: постанова КМУ від 25 листопада 2025 р. №1557. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 10.03.2026).

6. Психосоціальна підтримка дітей у ситуаціях надзвичайних станів: посібник для освітян / за заг. ред. О. В. Закусило. Київ: Основа, 2023.

7. Ройз С. Ключі сили: посібник зі стресостійкості для дітей та батьків. Київ: Видавництво, 2022. URL: https://www.unicef.org/ukraine/documents/your-power-royz (дата звернення: 10.03.2026).

Демчук Тетяна,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Практична психологія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Деснова Ірина,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет, м. Київ

РОЛЬ ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ПРАКТИК У ГАРМОНІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЖІНОК ІЗ ТРИВОЖНИМИ ПРОЯВАМИ

Психічне здоров'я є невід'ємною складовою загального благополуччя особистості та визначає ефективність її соціального, професійного та

міжособистісного функціонування. У сучасних умовах високої соціальної та економічної нестабільності спостерігається зростання поширеності психічних порушень, зокрема тривожних станів. У цьому контексті особливої уваги набуває вивчення природи тривожних станів, а також пошук ефективних підходів до їх профілактики та корекції. У дослідженні А. Парасєй-Гочер та А. Бовсуновської зазначається, що соціальна нерівність, хронічний стрес, невизначеність майбутнього та порушення звичних умов життя виступають потужними чинниками, що сприяють формуванню стійкої тривожності. Вони сприяють зниженню психологічної стійкості особистості та негативно впливають на її психічне та фізичне здоров'я [4, с. 69].

Як зазначає І. Ясточкіна, особистісна тривожність розглядається як складне багатокомпонентне утворення, що може проявлятися як у формі ситуативної реакції, так і у вигляді відносно стабільної особистісної характеристики. Вона визначається як схильність сприймати нейтральні або об'єктивно безпечні ситуації як потенційно загрозливі, що супроводжується підвищеним емоційним напруженням та готовністю до захисних реакцій. На відміну від страху, який має конкретний об'єкт, тривога пов'язана з очікуванням можливих негативних подій і часто не має чітко визначеного джерела [6, с. 166]. Підвищена особистісна тривожність спричиняє невпевненість у власних комунікативних можливостях, негативно впливає на соціальний статус та формує конфліктні взаємостосунки. Вона супроводжується сильною психоемоційною напругою і виступає фактором ризику, що потребує корекції [6, с. 169].

Формування особистісної тривожності має хронічний характер і зумовлюється взаємодією соціальних, психологічних і психофізіологічних чинників. Повторювальне переживання тривожних ситуацій сприяє закріпленню емоційної реакції та її інтеграції у структуру особистості, утворюючи механізм самопідкріплення тривоги. У результаті виникає так зване «замкнене психологічне коло», у межах якого накопичення негативного емоційного досвіду зумовлює подальше зростання рівня тривоги, ускладнюючи процеси адаптації, міжособистісної взаємодії та самореалізації. Високий рівень особистісної тривожності негативно впливає на процеси адаптації, порушує міжособистісні стосунки та знижує ефективність діяльності, виступаючи фактором ризику розвитку передневротичних станів [6, с. 167].

За даними А. Парасєй-Гочер та А. Бовсуновської особливої актуальності проблема тривожних станів набуває у жінок середнього віку. Цей період життєвого розвитку пов'язаний із виконанням численних соціальних ролей та обов'язків у професійній, сімейній і соціальній сферах, а також необхідністю адаптації до вікових і життєвих змін. У кризових умовах, зокрема в контексті воєнних подій, емоційне навантаження на жінок значно посилюється через відповідальність за безпеку близьких, невизначеність майбутнього та вплив хронічного стресу, що сприяє підвищенню рівня тривожності та зниженню психологічної стійкості [4, с. 68].

Тривожні прояви у жінок формуються під впливом як індивідуально-психологічних, так і соціальних чинників. Зокрема, гендерні стереотипи, що закріплюють уявлення про емоційність і вразливість жінок, можуть зумовлювати внутрішню напругу та посилення тривожних переживань. Тривожність проявляється як у формі стійкої особистісної характеристики, так і у вигляді реакції на конкретні життєві обставини, що відображає різний рівень її інтенсивності. Високий рівень тривожності негативно впливає на поведінку, зокрема сприяє уникненню відповідальності, страху невдачі та обмеженню активності. За умов тривалого впливу стресових чинників тривожність може набувати домінуючого характеру, ускладнюючи життєдіяльність жінок та їхню соціальну взаємодію [4, с. 72]. Ранні психофізіологічні зміни у середньому віці мають складний і суперечливий характер, а зниження психічної стійкості до стресу може сприяти виникненню соматичних захворювань [4, с. 70].

Стійка тривожність негативно впливає не лише на психічний, а й на фізичний стан, порушуючи регуляцію емоцій, тілесне самопочуття та загальну якість життя. У цьому контексті особливої значущості набувають тілесно-орієнтовані підходи, які розглядають тривогу як феномен, що має як психологічний, так і соматичний вимір. У межах цього підходу емоційні переживання фіксуються у тілі у вигляді м'язового напруження, змін дихання та рухових патернів, що обґрунтовує ефективність роботи з тілом як способу емоційної регуляції [1; 2; 3].

Як зазначає Г. Живцова, тілесно-орієнтовані практики спрямовані на відновлення контакту особистості з власним тілом, розвиток соматичної усвідомленості та гармонізацію взаємодії між тілесними відчуттями, емоціями й когнітивними процесами. Робота з диханням, рухом і м'язовим тонусом допомагає знизити рівень внутрішнього напруження та тривожних проявів, що сприяє створенню відчуття внутрішньої стабільності. У межах цього підходу тіло розглядається не лише як носій симптомів, а як ресурс саморегуляції та психологічного відновлення. Зниження рівня тривоги сприяє відновленню внутрішнього балансу та цілісного функціонування здорової особистості [1, с. 132].

«Sensorimotor Psychotherapy», розроблена P. Ogden розглядає вплив травматичних переживань і хронічного стресу у міжособистісних стосунках на фізіологію, позу та рухові реакції, формуючи стійкі когнітивні, емоційні та тілесні патерни. Зокрема, травматичні та реляційні стресові переживання залишають фізіологічний та моторний слід у вигляді певних постуральних, рухових і соматичних патернів, що взаємопов'язані з когнітивними та емоційними реакціями, і саме через роботу з тілесними проявами – рухом, відчуттями та фізіологією можна сприяти інтеграції переживань і регуляції емоцій. Сучасні сенсомоторні та тілесно-орієнтовані підходи базуються на інтеграції когнітивних, емоційних і соматичних процесів [7]. Такий інтегративний підхід дозволяє досягати змін одночасно на різних рівнях функціонування особистості, що є особливо важливим у роботі з тривожними станами.

У дослідженні М. Патруль та А. Кузняка тілесно-орієнтовані терапевтичні

методи ефективно коригують тривожні стани дорослих, оскільки спрямовані на зміну тілесних реакцій, пов'язаних із тривогою, та сприяють розвитку усвідомленого контролю психофізіологічних процесів [5, с. 142].

Отже, тілесно-орієнтовані практики виступають ефективним засобом гармонізації емоційного стану жінок із тривожними проявами, оскільки забезпечують цілеспрямований вплив на психофізіологічні механізми регуляції. Вони сприяють зниженню рівня емоційної напруги, відновленню та поглибленню тілесної усвідомленості, а також інтеграції когнітивних, емоційних і соматичних процесів. Використання таких практик підвищує здатність до саморегуляції, зміцнює психологічну стійкість та сприяє ефективнішому подоланню стресових впливів у повсякденному житті. Регулярне застосування тілесно-орієнтованих методів дозволяє закріплювати позитивні зміни у психоемоційному стані та підвищує здатність жінок до самопідтримки у щоденних життєвих ситуаціях. Крім того, вони створюють умови для системної профілактики повторної тривожності, сприяють формуванню внутрішніх ресурсів і забезпечують більш адаптивну реакцію на нові стресові виклики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Живцова Г. А. Тілесно-орієнтована терапія в роботі з тривожністю. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості* : зб. наук. пр. за матеріалами VI Міжнар. наук.-практ. конф. молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 22 квіт. 2021 р.) / редкол.: С. І. Бабатіна, В. В. Мойсеєнко, І. І. Чиньона та ін. Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2021. С. 130–133.

2. Козак Г. А., Магдисюк Л. І. Психологія тілесності: теорія і практика навч.-метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2025. 304 с.

3. Макнотон І. Тіло, дихання та свідомість : антологія соматики. Київ : Видавництво Ростислава Бурлаки, 2025. 520 с.

4. Парасєй-Гочер А., Бовсуновська А. Тривожні стани у жінок середнього віку *Вісник Львівського університету. Серія: психологічні науки.* 2023. Вип. 18. С. 68–75. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/18_2023/11.pdf. (дата звернення: 17.02.2026).

5. Патруль М., Кузняк А. Психокорекція тривожності дорослих методами тілесно-орієнтованої терапії. *Вісник НАУ. Серія: педагогіка, психологія.* 2023. Вип. 1 (22). С. 135–144.

6. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. *Вісник Львівського університету. Серія: психологічні науки.* 2020. № 6 С. 165–170. DOI: https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-24.

7. Ogden P. The Different Impact of Trauma and Relational Stress on Physiology, Posture, and Movement: Implications for Treatment. *European Journal of Trauma & Dissociation.* 2020. Vol. 5, No 2. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2468749920300466?via%3Dihub (дата звернення: 17.02.2026).

Дрозд Світлана,
директорка Успенівського закладу дошкільної освіти № 19
Покровської міської ради Донецької області

НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧАСНИКАМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ І В ПОВОЄННИЙ ЧАС

Повномасштабна війна в Україні спричинила значні зміни у функціонуванні системи освіти, зокрема у діяльності закладів дошкільної освіти. Воєнний стан створив нові виклики для педагогів, дітей та їхніх батьків, пов'язані з психологічним напруженням, вимушеним переміщенням населення, втратою стабільності та безпеки. У цих умовах особливо важливого значення набуває надання соціальної та психологічної допомоги учасникам освітнього процесу.

Діти дошкільного віку є найбільш вразливою категорією, оскільки вони гостро реагують на зміну життєвих умов, тривожні новини та емоційний стан дорослих. Тому підтримка їхнього психоемоційного благополуччя стає одним із ключових завдань педагогів та адміністрації закладів освіти [1, с. 5].

Педагоги дошкільної освіти мають створювати безпечне освітнє середовище, що сприятиме стабілізації емоційного стану дітей та розвитку їхньої психологічної стійкості. Водночас важливою складовою є співпраця з батьками, які також потребують інформаційної та психологічної підтримки.

В умовах дистанційного або змішаного формату навчання актуальності набувають нові форми комунікації між педагогами та сім'ями вихованців. Використання цифрових технологій дозволяє підтримувати освітній процес та забезпечувати психолого-педагогічний супровід дітей навіть за складних умов [2, с. 128].

Таким чином, проблема організації соціальної та психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах воєнного стану та у повоєнний час є надзвичайно актуальною і потребує ґрунтовного дослідження та узагальнення практичного досвіду.

Метою дослідження є аналіз особливостей надання соціальної та психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах воєнного стану та у повоєнний період, а також узагальнення практичного досвіду роботи закладу дошкільної освіти щодо організації дистанційної взаємодії з батьками та підтримки дітей.

Воєнний стан суттєво вплинув на організацію освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Повномасштабна війна спричинила значні зміни у житті суспільства, що безпосередньо відобразилося на діяльності освітніх установ, роботі педагогів та психоемоційному стані дітей і їхніх батьків. Багато закладів освіти були змушені перейти на дистанційний або змішаний формат роботи,

адаптувати освітній процес до нових умов, враховувати безпекову ситуацію та психологічні потреби учасників освітнього процесу.

Педагоги закладів дошкільної освіти опинилися перед необхідністю швидко змінювати підходи до організації освітньої діяльності, шукати нові форми взаємодії з вихованцями та їхніми родинами. Особливо важливою стала проблема збереження психоемоційного благополуччя дітей, оскільки дошкільний вік є періодом інтенсивного розвитку особистості, формування базових емоційних реакцій і соціальних навичок. У складних умовах воєнного часу діти можуть відчувати страх, тривогу, невпевненість, що потребує своєчасної підтримки з боку дорослих.

Одним із ключових напрямів діяльності педагогів стало забезпечення психологічної підтримки дітей. Така робота спрямовувалася на зниження рівня тривожності, формування почуття безпеки, підтримку позитивного емоційного стану та розвиток навичок емоційної саморегуляції. З цією метою використовувалися різноманітні психолого-педагогічні методи, зокрема казкотерапія, арттерапія, музикотерапія, ігрові вправи, рухливі ігри, бесіди, вправи на розвиток емоційного інтелекту та техніки релаксації [3, с. 2].

Казкотерапія дозволяла дітям через образи та сюжетні ситуації осмислювати власні переживання, знаходити позитивні моделі поведінки та формувати віру у подолання труднощів. Арттерапевтичні вправи, зокрема малювання, ліплення, створення аплікацій, сприяли вираженню емоцій та зниженню внутрішнього напруження. Значну роль відігравали ігрові методи, оскільки гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку та ефективним засобом психологічної підтримки.

Особливе значення в умовах воєнного стану набула взаємодія закладу освіти з батьками. Сім'я стала основним середовищем розвитку та виховання дитини, тому педагогічна підтримка батьків є важливою умовою забезпечення ефективного освітнього процесу. Педагоги намагалися допомогти батькам краще розуміти емоційні потреби дітей, навчити їх ефективним способам підтримки та створення сприятливої атмосфери у сім'ї.

Практичний досвід роботи Успенівського закладу дошкільної освіти №19 «Дзвіночок» Покровської міської ради Донецької області свідчить про ефективність використання дистанційних форм взаємодії з родинами вихованців. У період воєнного стану освітній процес у закладі організовувався дистанційно, що вимагало активного використання цифрових технологій та сучасних засобів комунікації.

Для підтримки постійного зв'язку з батьками використовувалися месенджери, соціальні мережі та інші онлайн-платформи. Педагоги створювали групи для спілкування з батьками, у яких розміщували інформаційні матеріали, рекомендації, відеозаняття, дидактичні ігри та вправи для роботи з дітьми вдома. Така форма взаємодії дозволяла підтримувати освітній процес навіть за умов відсутності можливості відвідування закладу.

Значну увагу приділяли наданню батькам методичних рекомендацій щодо організації життєдіяльності дітей у домашніх умовах. Зокрема, педагоги пропонували поради щодо дотримання режиму дня, організації розвивального середовища вдома, проведення спільних ігор та занять, спрямованих на розвиток мовлення, мислення, творчих здібностей і соціальних навичок дітей.

Окремим напрямом роботи стала психологічна просвіта батьків. Педагоги проводили онлайн-консультації, під час яких обговорювалися питання емоційного розвитку дітей, подолання страхів і тривожності, підтримки позитивного психологічного клімату у сім'ї. Батьки мали можливість отримати відповіді на актуальні питання, пов'язані з вихованням дітей у складних умовах.

Крім того, педагогічний колектив закладу активно використовував різноманітні інформаційні матеріали для підтримки батьків. Серед них – пам'ятки, рекомендації, інформаційні буклети, відеоматеріали, спрямовані на формування навичок психологічної підтримки дітей. Такі матеріали допомагали батькам краще розуміти емоційні реакції дітей та ефективно реагувати на їхні переживання [4, с. 110].

Важливим напрямом роботи стали онлайн-зустрічі та тематичні консультації для батьків, під час яких обговорювалися актуальні проблеми розвитку дітей у період воєнного стану. Під час таких зустрічей педагоги розповідали про особливості психологічного стану дітей, надавали рекомендації щодо подолання тривожності, формування відчуття безпеки та підтримки позитивного емоційного настрою.

Не менш важливим аспектом соціальної підтримки є створення атмосфери довіри та взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу. Педагоги прагнули підтримувати відкритий діалог з батьками, враховувати їхні потреби та пропозиції, залучати їх до спільної діяльності, спрямованої на розвиток дітей.

У процесі взаємодії з родинами вихованців особлива увага приділялася формуванню партнерських відносин між закладом освіти та сім'єю. Таке партнерство сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, оскільки дозволяє об'єднати зусилля педагогів і батьків для забезпечення гармонійного розвитку дитини.

Після завершення активної фази воєнних дій питання психологічної підтримки дітей залишатиметься актуальним. Значна кількість дітей може мати ознаки психологічної травматизації, що потребуватиме комплексної допомоги з боку педагогів, психологів та соціальних працівників [5].

У зв'язку з цим одним із важливих завдань закладів освіти у повоєнний період стане розроблення та впровадження програм психологічної реабілітації дітей та підтримки їхніх сімей. Такі програми повинні включати комплекс педагогічних, психологічних і соціальних заходів, спрямованих на відновлення емоційного благополуччя дітей, формування психологічної стійкості та адаптацію до мирного життя.

Отже, забезпечення соціальної та психологічної підтримки учасників

освітнього процесу є важливою умовою ефективного функціонування закладів освіти в умовах воєнного стану та у повоєнний період. Особливу роль у цьому процесі відіграють педагоги закладів дошкільної освіти, які організовують психолого-педагогічний супровід дітей та їхніх батьків.

Застосування дистанційних форм роботи дозволяє підтримувати освітній процес та забезпечувати взаємодію між педагогами і родинами вихованців навіть за складних умов. Важливою складовою є формування партнерських відносин між закладом освіти та сім'єю, що сприяє створенню сприятливого середовища для розвитку дитини.

Наш досвід свідчить про те, що системна співпраця педагогів із батьками, використання сучасних технологій комунікації та організація психологічної підтримки дітей сприяють збереженню емоційного благополуччя вихованців і підвищують ефективність освітнього процесу.

Перспективою подальших досліджень є розроблення нових програм соціально-психологічної підтримки дітей дошкільного віку та їхніх сімей у повоєнний період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.

2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика розвитку мовлення дітей. Київ: Слово, 2015. 704 с.

3. Гавриш Н. В., Крутій К. Л. Якість освіти: розробляємо критерії разом. *Дошкільне виховання.* 2015. №3. С. 2–6.

4. Крутій К. Л. Сучасний дошкільний заклад: освітній простір розвитку дитини. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2018. 320 с.

5. Макаренко С. І. Антикризовий менеджмент закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2022. № 2. С. 126–132.

6. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 р. № 3788-IX. *Голос України.* 2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788 (дата звернення: 09.03.2026).

Жамкочян Людмила,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Практична психологія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Коляденко Ніна,
д-р. мед. наук, доц., професорка кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ВПЛИВ ТВОРЧИХ ПРАКТИК НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ЖІНОК У ПІСЛЯПОЛОГОВИЙ ПЕРІОД

Післяпологовий період є важливим і водночас складним етапом у житті

жінки, що супроводжується значними фізіологічними та психоемоційними змінами. У цей час підвищується ризик виникнення емоційних порушень, зокрема тривожності, емоційного виснаження та післяпологової депресії. Такі стани негативно впливають не лише на психологічне благополуччя жінки, а й на формування емоційного зв'язку з дитиною, що обумовлює необхідність пошуку ефективних і доступних засобів підтримки. Одним із перспективних напрямів є використання творчих практик як ресурсу психоемоційної стабілізації.

Сучасні дослідження підтверджують ефективність арттерапії для стабілізації психоемоційного стану, особливо у кризових і перехідних періодах життя. Вона сприяє вираженню емоцій, саморефлексії та зниженню стресу. Українські науковці, зокрема І. Катеренчук, О. Гуцалепко, С. Рустамян, Ю. Кострікова [1] та Н. Столярчук [2], підкреслюють її дієвість як засобу психологічної підтримки та відновлення емоційної рівноваги. Арттерапевтичні методи зменшують психотравматичні прояви та покращують психологічний стан, активно застосовуються у реабілітаційній, клінічній та психологічній практиці для подолання стресу й внутрішніх конфліктів. Хоча в Україні бракує досліджень щодо післяпологового застосування арттерапії, наявні дані про психотравму та кризові стани дозволяють обґрунтувати її потенційну ефективність для жінок після народження дитини. Післяпологовий період характеризується підвищеною емоційною вразливістю, тому творчі практики можуть слугувати ресурсом емоційної стабілізації, самовираження та профілактики депресії. Арттерапія є перспективним напрямом психологічного супроводу жінок у післяпологовий період і потребує подальших українських емпіричних досліджень.

Метою дослідження є поглибити теоретичні знання щодо впливу творчих практик на емоційний стан жінок у післяпологовий період.

Методи дослідження – теоретичний аналіз джерел наукової літератури з проблеми впливу творчих практик (арттерапії, музикотерапії, творчого самовираження) на психоемоційний стан жінок.

Результати дослідження. Вплив творчих практик на емоційний стан жінок у післяпологовий період є одним із пріоритетних напрямів сучасних психологічних досліджень, що зумовлено високою поширеністю емоційних порушень у цей період та необхідністю впровадження ефективних немедикаментозних методів підтримки. Післяпологовий період супроводжується значними гормональними, фізіологічними та соціально-психологічними змінами, які підвищують ризик розвитку депресивних і тривожних станів. Зокрема, за результатами дослідження Sarah Tebeka та співавторів, поширеність післяпологової депресії становить близько 17–18% серед жінок упродовж першого року після пологів [3]. Подібні висновки підтверджуються також у працях Michael W. O'Hara [4] та Girija Kaimal [5], які підкреслюють складний біопсихосоціальний характер післяпологових розладів.

У цьому контексті, особливої значущості набувають творчі практики як інструмент психологічної регуляції. Вони дозволяють жінці безпечно виражати

внутрішні переживання, що є критично важливим у період адаптації до нової соціальної ролі. Теоретичне обґрунтування цього підходу представлено у працях Cathy Malchiodi [6], яка визначає арттерапію як «засіб інтеграції емоційного досвіду через творче самовираження». Дослідження, описані в джерелах наукової літератури, також демонструють, що залучення до мистецької діяльності має позитивний вплив на психічне здоров'я населення в цілому, сприяючи зниженню рівня стресу та покращенню якості життя [7].

Механізм впливу творчих практик на емоційний стан жінок у післяпологовий період має поетапний характер і включає взаємопов'язані психологічні процеси. Як показано на рис. 1, участь у творчій діяльності активує процес емоційного вираження, що сприяє зниженню внутрішньої напруги, розвитку саморефлексії та формуванню позитивного самоставлення, що в кінцевому результаті веде до покращення психоемоційного стану.

Рис.1. Механізм впливу творчих практик на емоційний стан жінки

Порівняльний аналіз ефективності різних творчих практик представлено в таб. 1, яка демонструє, що кожен вид діяльності має специфічний механізм впливу на психоемоційний стан. Як видно з цієї таблиці, найбільш універсальний вплив мають арттерапевтичні практики, що поєднують емоційний і когнітивний компоненти. Водночас, навіть короткотривала творча діяльність сприяє зниженню рівня кортизолу, що підтверджує її ефективність у зниженні стресу [5]. Окрім психологічного впливу, творчі практики мають виражений нейрофізіологічний ефект. Вони активують систему винагороди мозку, що сприяє підвищенню рівня дофаміну та серотоніну, що позитивно впливає на настрій і загальне самопочуття. Крім того, як зазначає Tiffany Field [8], емоційний стан матері безпосередньо впливає на якість взаємодії з дитиною, що підкреслює важливість своєчасної психологічної підтримки.

Таблиця 1

Вплив різних творчих практик на емоційний стан

Вид практики	Механізм	Ефект
Арттерапія	Невербальне вираження	Зниження тривожності
Письмові практики	Когнітивна обробка	Усвідомлення емоцій
Музикотерапія	Сенсорний вплив	Релаксація
Танцювальна терапія	Тілесна експресія	Зменшення напруги
Рукоділля	Медитативний ефект	Стабілізація

Комплексний характер впливу творчих практик відображено на рис. 2, де представлено взаємодію біологічного, психологічного та соціального рівнів.

Рис. 2. Інтегративна модель впливу творчих практик

Підсумовуючи, слід зазначити, що творчі практики чинять комплексний вплив на психоемоційний стан жінок у післяпологовий період, поєднуючи емоційні, когнітивні та нейрофізіологічні механізми. Вони сприяють зниженню рівня стресу, покращенню емоційної регуляції та активізації внутрішніх ресурсів особистості. Водночас їх ефективність посилюється за рахунок включення соціального компонента, зокрема підтримки та взаємодії. Таким чином, творчі практики доцільно розглядати як важливий інструмент у структурі психологічного супроводу в післяпологовий період.

Висновки. Отже, представлені дані свідчать про те, що творчі практики є ефективним засобом покращення психоемоційного стану жінок у післяпологовий період. Їхній вплив реалізується через складну систему взаємопов'язаних механізмів, що включають емоційну регуляцію, когнітивну обробку досвіду, нейрофізіологічні зміни та соціальну підтримку. Використання творчих практик у системі психологічного супроводу жінок після пологів є науково обґрунтованим і перспективним напрямом, що підтверджується сучасними емпіричними дослідженнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Катеренчук, І. П., Гуцалепко, О. О., Рустамян, С. Т., Кострікова, Ю. А.. Арт-терапія: перспективи застосування в лікуванні, профілактиці та реабілітації захворювань внутрішніх органів (огляд літератури). *Практикуючий лікар,* 2023. № 4. С. 36–43. URL: https://plr.com.ua/index.php/journal/article/view/774 (дата звернення: 02.03.2026).

2. Столярчук Н. Становлення та розвиток арт-терапії в історико-культурному контексті. *Fine Art and Culture Studies*, 2023. № 3. P.p. 204–212. DOI: https://doi.org/10.32782/facs-2023-3-27.

3. Tebeka, S., Le Strat, Y., Dubertret C. Prevalence and incidence of postpartum depression and environmental factors: The IGEDEPP cohort. *Journal of Psychiatric Research,* 2021. № 138. P.p. 48–55. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.04.004 .

4. O'Hara, M. W., McCabe J. E. Postpartum depression: Current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2013. №9. P.p. 379–407. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185612.

5. Kaimal, G., Ray, K., Muniz, J. Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 2016. № 33(2). P.p. 74–80. DOI: https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832.

6. Malchiodi C. A. . Handbook of Art Therapy (2nd ed.). New York: Guilford Press, 2012. URL: https://psycnet.apa.org/record/2012-03899-00 (дата звернення: 02.03.2026).

7. Stuckey H. L., Nobel J. The connection between art, healing, and public health: A review of current literature. *American Journal of Public Health*, 2010. № 100(2). P.p. 254–263. DOI: https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497.

8. Field T. Postpartum depression effects on early interactions, parenting, and safety practices. *Infant Behavior and Development*, 2010. № 33(1). P.p. 1–6. DOI: https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2009.10.004.

Іванова Катерина,
директорка закладу дошкільної освіти № 21
Покровської міської ради Донецької області

ВІД СТАБІЛЬНОСТІ ДО ВІДНОВЛЕННЯ: РОЛЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПОДОЛАННІ НАСЛІДКІВ ПСИХОТРАВМАТИЗАЦІЇ

Сучасні умови воєнного стану в Україні суттєво впливають на психоемоційний стан усіх учасників освітнього процесу. Особливо вразливою категорією є діти дошкільного віку, які гостро реагують на стресові та травматичні події. Порушення відчуття безпеки, зміна звичного середовища та переживання втрат зумовлюють потребу в системній психологічній підтримці. Педагоги також зазнають емоційного виснаження, що впливає на якість освітнього процесу. У зв'язку з цим зростає роль закладу освіти як простору стабільності та підтримки. Важливим є впровадження ефективних моделей соціально-психологічного супроводу. У повоєнний період ця проблема не втрачає актуальності, адже наслідки психотравматизації мають довготривалий характер.

Надання соціальної та психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах воєнного стану і в повоєнний час – це цілеспрямована, системна діяльність фахівців (педагогів, психологів, соціальних працівників), спрямована на підтримку психоемоційного стану, соціальної адаптації та відновлення внутрішніх і зовнішніх ресурсів дітей, педагогів і батьків, які зазнали впливу травматичних подій війни. Така діяльність має комплексний характер і реалізується через поєднання психолого-педагогічних, соціальних та корекційно-розвивальних заходів у межах освітнього середовища.

Ця допомога передбачає реалізацію низки взаємопов'язаних напрямів.

По-перше, забезпечення психологічної безпеки та стабілізації емоційного стану – створення середовища, у якому дитина відчуває захищеність, передбачуваність і підтримку. Наприклад, у практиці закладу впроваджуються «ранкові кола», де діти можуть висловити свої емоції, поділитися переживаннями; використовуються вправи на дихання («дихаємо як хвиля», «надуваємо повітряну кульку»), осередки усамітнення, де дитина може побути наодинці та заспокоїтися. Такі підходи сприяють зниженню тривожності та емоційної напруги [1, с. 52].

По-друге, профілактика та подолання наслідків психотравматизації. Йдеться про раннє виявлення ознак стресу (порушення сну, страхи, агресивність, замкнутість) та організацію відповідної допомоги. Прикладом є проведення індивідуальних занять із психологом для дітей, які пережили евакуацію або втрату близьких, використання казкотерапії (створення історій із безпечним завершенням), малювання «своїх страхів» із подальшим їх символічним подоланням. Це відповідає сучасним підходам до роботи з психотравмою [2, с. 74].

По-третє, розвиток навичок саморегуляції, стресостійкості та соціальної взаємодії. У практиці це реалізується через ігри на розвиток емоційного інтелекту («вгадай емоцію», «як допомогти другу»), вправи на самоконтроль («світлофор емоцій»). Наприклад, діти вчаться розпізнавати власні емоції та обирати прийнятні способи їх вираження, що є важливою умовою їхньої адаптації.

По-четверте, організація психолого-педагогічного супроводу в освітньому середовищі. Це передбачає системну взаємодію всіх учасників: педагогів, психолога, адміністрації та батьків. Зокрема, у закладі організовуються командні зустрічі, під час яких обговорюється стан дітей, визначаються індивідуальні підходи. Практикуються спільні заняття психолога з вихователями, розробляються індивідуальні маршрути підтримки дитини. Такий супровід забезпечує цілісність допомоги [3, с. 99].

По-п'яте, відновлення соціальних зв'язків і сприяння реінтеграції в умовах повоєнного життя. Це особливо важливо для дітей, які змінили місце проживання або тривалий час перебували в ізоляції. Прикладами є організація спільних свят, інтеграційних ігор, проєктної діяльності («Моя сім'я», «Мій дім»), що допомагає дітям відчути себе частиною колективу, відновити довіру до оточення [4, с. 88].

У широкому розумінні така допомога виступає як інтегрована система підтримки, що охоплює освітній процес, соціальне середовище та психологічний супровід, спрямовані на збереження психічного здоров'я та гармонійного розвитку особистості.

Як директор закладу дошкільної освіти №21 «Дружний» Покровської міської ради Донецької області, у своїй професійній діяльності я зіткнулася з необхідністю оперативного реагування на виклики воєнного часу та організації комплексної системи підтримки всіх учасників освітнього процесу.

Насамперед було забезпечено створення безпечного освітнього середовища, що включає не лише фізичну безпеку (чіткі алгоритми дій під час тривоги), але й психологічний комфорт дітей. Важливим напрямом роботи стало впровадження щоденних практик емоційного розвантаження: ранкові кола, вправи на стабілізацію дихання, пальчикові ігри, рухливі паузи. Наприклад, після сигналу тривоги проводяться короткі вправи на відновлення («струсили тривогу», «обійми себе»), що допомагає дітям повернутися до спокійного стану.

Особливу увагу приділено організації психолого-педагогічного супроводу. У закладі налагоджено тісну взаємодію між вихователями, практичним психологом та батьками. Проводяться індивідуальні консультації (наприклад, щодо страхів темряви чи гучних звуків), групові заняття з розвитку емоційної компетентності, арттерапевтичні заходи (малювання, ліплення, музикотерапія). Практика показує, що використання ігрових і творчих методів є ефективним інструментом подолання стресу у дітей [5, с. 102].

У роботі з педагогічним колективом важливим стало впровадження заходів профілактики емоційного вигорання. Зокрема, проводяться тренінги («ресурс педагога», «емоційна саморегуляція»), вправи на відновлення (дихальні практики, релаксація), організовуються групи підтримки. Це дозволяє педагогам зберігати емоційну рівновагу та ефективно взаємодіяти з дітьми [6, с. 125].

Значну роль відіграє співпраця з батьками. Організовано інформаційно-просвітницьку роботу (пам'ятки, консультації, онлайн-зустрічі) щодо особливостей реагування дітей на стрес. Наприклад, батькам рекомендується дотримуватися стабільного режиму дня, обмежувати перегляд тривожного контенту, більше часу приділяти спільній діяльності з дитиною (ігри, читання, розмови).

У повоєнний період особлива увага приділятиметься відновленню психоемоційного стану дітей, соціалізації та формуванню стійкості до стресу. Планується впровадження довготривалих програм психологічної реабілітації, спрямованих на подолання відстрочених наслідків психотравми, розвиток життєстійкості та позитивного світосприйняття [7, с. 152].

Отже, надання соціальної та психологічної допомоги в умовах воєнного стану є одним із ключових завдань сучасної освіти. Ефективність цієї роботи залежить від системності, міждисциплінарної взаємодії та врахування індивідуальних потреб дітей. Практичний досвід свідчить про важливість створення безпечного та підтримувального освітнього середовища. У повоєнний період актуальним залишається питання довготривалого психологічного супроводу та відновлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Психологічна допомога дітям у ситуації війни: теорія і практика / за заг. ред. В. Л. Зливкова. Київ, 2023. 220 с.

2. Діти і війна: психосоціальна допомога / В. Л. Зливков, С. В. Лукомська, Н. В. Євдокимова, С. В. Ліпінська; за ред. В. Л. Зливкова. Київ: Інтерсервіс, 2022. 240 с.

3. Соціально-педагогічний супровід учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні. *Теорія і технології соціальної роботи.* 2023. № 2. С. 95–104.

4. Соціально-психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах воєнного та повоєнного часу: колект. монографія / за ред. О. В. Караман. Львів: Новий Світ-2000, 2024. 260 с.

5. Психолого-педагогічний супровід дітей у кризових та екстремальних ситуаціях: навч.-метод. посіб. / уклад. О. В. Безпалько та ін. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 180 с.

6. Психологічний стан учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану та напрями його оптимізації. *Педагогічна та вікова психологія.* 2024. № 1. С. 120–129.

7. Психологічний супровід здобувачів освіти в умовах війни. *Психологія та особистість.* 2025. № 1. С. 150–159.

Коврижко Наталія,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність С4 «Практична психологія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Шпортун Оксана,
д-р. пс. наук, проф., завідувачка кафедри психології,
КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»

РОЛЬ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В ПІДТРИМЦІ АДАПТАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ВПО (НА ПРИКЛАДІ М. ПОКРОВСЬК)

Збройна агресія на території України спричинила серйозні зміни у соціальному середовищі. Вони вплинули на повсякденне життя населення країни, яке опинилося в зоні активних бойових дій. Особливо вразливою категорією в цих умовах є діти. Вони були вимушені переїхати до більш безпечних регіонів, що вплинуло не лише на психологічний стан дітей, а й створило численні виклики для системи освіти. Вимушені переселенці шкільного віку є самою вразливою категорією. Діти відчувають психологічний стрес через втрату звичного соціального оточення та змін умов навчання й життя. Відчуття небезпеки та невизначеності впливають на емоційний стан дитини. Через це виникають труднощі у взаємодії з однолітками, прояви тривожності, страху, замкненості, ускладняють процеси адаптації та соціалізації.

Питання психологічної підтримки, адаптації та соціалізації дітей, зокрема ВПО, висвітлювалися у працях таких науковців, як Людмили Карамушки, Тетяни Титаренко, Сергія Максименка та інших. У їхніх дослідженнях розглядаються питання психологічної адаптації особистості, подолання стресу, формування стійкості та особливості розвитку дитини в умовах кризових ситуацій.

Метою статті є комплексний аналіз психологічного супроводу дітей внутрішньо переміщених осіб в умовах сучасних викликів, визначення чинників їхньої успішної адаптації та соціалізації, а також узагальнення основних напрямів роботи психолога щодо надання ефективної психологічної підтримки.

У цьому контексті роль шкільного психолога в підтримці адаптації та соціалізації дітей ВПО має велике значення. Фахівець у системі освіти забезпечує психоемоційну підтримку учнів. Він допомагає їм успішно інтегруватися у новий соціальний простір. Психолог розуміє, що діти ВПО пережили травматичний досвід, були вимушені покинути свої домівки, друзів, в деяких випадках рідних людей. Тому важливо допомогти їм адаптуватися до нового колективу та умов навчання.

До категорії дітей, які потребують психологічної допомоги у процесі адаптації, відносяться й учні з Покровської територіальної громади, що релокувалися до м. Дніпро. В таких умовах шкільний психолог забезпечує комплексну підтримку дітей.

По-перше, це проведення первинної діагностики емоційного стану дитини. Це дозволяє своєчасно виявити рівень стресу, тривожності та можливі ознаки дезадаптації. Важливою складовою є індивідуальні консультації. Індивідуальна робота з дитиною дозволяє оцінити емоційний стан дитини, допомагає подолати відчуття тривожності і страху, відбувається корекція поведінкових проявів стресу.

По-друге, окрему увагу слід приділяти груповим формам роботи. Групові заняття та тренінги розвивають соціальні навички, уміння спілкуватися з однолітками, формують відчуття приналежності до нового колективу. Це особливо важливо для дітей ВПО, які часто відчувають ізольованість та втрату соціальних зв'язків.

Ігрова терапія є ефективним методом роботи з дітьми ВПО, оскільки через гру дитина може безпечно виражати свої емоції, переживання та внутрішні конфлікти. У процесі гри знижується рівень тривожності, формується відчуття контролю над ситуацією та відновлюється емоційна рівновага.

Арт-терапія займає важливе місце у роботі шкільного психолога, адже творчість дозволяє дитині передати те, що складно висловити своїми словами. Малювання, ліплення, використання, наприклад, традиційної української ляльки-мотанки. Створення ляльки-мотанки має глибокий символічний зміст і сприяє відновленню внутрішнього спокою дитини, формуванню відчуття безпеки та зв'язку з культурними традиціями. У процесі виготовлення ляльки дитина може проєктувати власні переживання, що допомагає знизити рівень тривожності та сприяє емоційному розвантаженню. Крім того, така діяльність розвиває дрібну моторику, увагу та творчі здібності, а також створює ресурсний стан, який є важливим для подолання стресу та успішної адаптації до нового середовища.

Така системна робота значно прискорює адаптацію дітей, допомагає знизити рівень тривожності, страхів. Дитина менш замкнута, відчуває себе в безпеці та починає взаємодіяти зі своїми однолітками.

Ефективність адаптації дитини залежить від підтримки оточення. Практика показує, що діяльність психолога направлена не лише на роботу з дітьми ВПО.

Фахівець взаємодіє з батьками дитини і з педагогами. З батьками психолог проводить консультації та надає рекомендації щодо створення стабільного домашнього середовища, підтримки емоційного стану дитини, розвитку її соціальних навичок та формування відчуття небезпеки.

Взаємодія з педагогами передбачає допомогу у розумінні особливостей поведінки дітей ВПО, впровадженні індивідуальних підходів до навчання. Психолог надає рекомендації щодо профілактики конфліктів у класі та сприяння соціальній інтеграції дітей у колектив.

Така комплексна робота, охоплює дитину, педагогів, її сім'ю. Вона забезпечує системну підтримку, формує соціальні навички та розвиває впевненість у власних силах. Завдяки такому підходу діти ВПО відчувають себе більш захищеними та успішно адаптуються до нового середовища.

Отже, системна робота шкільного психолога з дітьми ВПО забезпечує цілісну підтримку та сприяє успішній адаптації, емоційному благополуччю та повноцінному включенню в нове соціальне середовище.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шеремет А., Руденок А., Бездітна Л. Адаптація дітей ВПО з особливими освітніми та соціальними потребами в умовах нового середовища. *Psychology Travelogs.* 2024. №4. С. 275-282.

2. Данильчук Л., Адамчук А. Методологічні принципи дослідження проблеми професійної діяльності психологів із дітьми ВПО у полікультурному середовищі. *Наукові праці МАУП.* Психологія. 2025.

3. Назаревич В. Подолання остракізації дітей внутрішньо переміщених осіб в умовах адаптації до нового освітнього простору. *Психологія: реальність і перспективи.* 2022. №19. С. 49-59.

4. Кононенко О., Григоращенко А. Психологічні особливості адаптації дітей в умовах війни та міграції. *Психологія та соціальна робота.* 2022.

5. Калінін Є., Харченко Л. Психологічні та соціальні виклики, з якими стискаються діти-ВПО в закладах загальної середньої освіти. *Наукові праці.* 2025.

6. Зозуль Т. Дослідження адаптації дітей молодшого шкільного віку із сімей вимушених переселенців. *Психологія і особистість.* 2018.

7. Пундєв В., Вольська К. Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам в адаптації до нових умов життя. *Ментальне здоров'я.* 2024.

Крутій Катерина,
д-р. пед. наук, проф., професорка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Краснікова-Герасименко Вікторія,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

СОЦІАЛЬНА РЕІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА КОРДОНОМ

Освітні дослідження з ECEC (Early Childhood Education and Care –системи дошкільної освіти та догляду за дітьми від народження до початкової школи, які показують, що саме педагогічні практики (визнання ідентичності родини, включення культурних «маркерів» у повсякденність групи, партнерство з батьками) можуть «конструювати» для дитини реалістичне й безпечне відчуття «я тут своя/свій». На думку дослідників A. Keary, H. Zheng, S. Garvis [3], відчуття приналежності пов'язане із соціальними, культурними та емоційними уявленнями про приналежність, які є центральними для будь-якої програми навчання дітей дошкільного віку. Наші дослідження цієї проблематики також підтверджують, що приналежність надає можливості для трансформацій та інших способів мислення про різноманітність й інклюзію дітей-біженців та їхніх сімей у закладах дошкільної освіти [2]. Підхід до соціальної реінтеграції дошкільників за кордоном ґрунтується на правах дитини, визначених Конвенцією Організації Об'єднаних Націй (ООН) про права дитини (UNCRC) [5] та Конвенції ООН про статус біженців (UNCROC). Квота ООН для біженців [6] є широкою та зосереджена на дітях від народження до 18 років. Права дітей класифікуються за трьома категоріями, охоплюючи права на забезпечення, права на захист та права на участь. Є необхідність підкреслити, що *соціальна реінтеграція українських дошкільників за кордоном є не «разовим пристосуванням», а процесом із хвилеподібною динамікою, залежною від статусу родини, якості житла, доступності ECEC, мовної політики закладу, ставлення громади та психоемоційного стану дорослих.*

Для формування у дітей та їхніх сімей відчуття приналежності в контексті дошкільної освіти важливо враховувати походження, історію та різноманітність капіталу спільнот біженців. Інклюзивна педагогічна практика має враховувати ставлення, переконання та традиції спільнот біженців, щоб можна було встановити зв'язки між закладом дошкільної освіти, який відвідують діти, та їхніми домівками. Запропоновані заходи щодо дітей, які мають статус переміщених осіб, повинні бути прозорими та змістовними для всіх сімей, щоб підтримувати дошкільників у розвитку, спираючись на рідні мови та культури, а також визнавати та поважати права дитини [6].

Як зазначає О'Коннор, це свідчить про те, що вихователі закладів дошкільної освіти мають знати про низку ідентичностей та культурного капіталу, які маленькі діти привносять у середовище перебування, «з точки зору лінгвістичних та культурних знань надавати їм однакової цінності» [4, с. 124]. *Найефективнішою рамкою підтримки виступає комплексний підхід: забезпечення доступу до якісної дошкільної освіти та догляду як базового «соціального входу» у середовище, що приймає*; створення інклюзивних практик належності та дружби у групі; психосоціальна підтримка, що відновлює рутини й соціальні опори; паралельне збереження української мовно-культурної тяглості як ресурсу ідентичності та потенційного повернення. За такої логіки *«інтеграція» і «реінтеграція» не суперечать одна одній: перша описує входження в нове суспільство, друга – відновлення перерваної соціальності й готовність дитини до майбутніх переходів, включно з поверненням і повторним включенням в український освітній простір.*

Якщо узагальнити ключові ризики для соціальної реінтеграції вимушено переміщених дошкільників за кордоном, то їх варто описувати як *взаємодію трьох блоків. Перший – структурні бар'єри доступу*: нестача місць у садках, черги, вартість, транспорт, неочевидні правила запису, дефіцит інформації рідною мовою; UNICEF у зібранні практик для країн ЄС і Молдови демонструє, що подолання саме цих бар'єрів (цільове фінансування місць, інформаційні «єдині вікна», міжсекторальна координація) дає найбільш відчутний ефект залучення родин [5]. *Другий блок – мовно-культурні труднощі*, які в дошкільному віці проявляються не тільки як «не знаю слів», а як складність домовлятися у грі, розуміти правила, просити допомогу й розпізнавати соціальні сигнали. *Третій блок – психосоціальні наслідки війни та переміщення*: тривожність, підвищена настороженість, регрес у навичках, труднощі сепарації, порушення сну; у гуманітарних рекомендаціях ООН наголошується, що у кризі першим рівнем допомоги є відновлення соціальної підтримки та повсякденної безпечної рутини – саме те, що якісно організований ЗДО може забезпечити щодня. У вітчизняних наукових роботах (Ю. Жданович та ін. [1]), присвячених адаптації дітей-переселенців до нового соціокультурного середовища, також підкреслюється роль поєднання об'єктивних (умови, ресурси, прийняття) і суб'єктивних (стан дитини, підтримка родини) чинників.

Наше дослідження вибудовується як модель «мікро–мезо–макро». На мікрорівні (дитина–родина) соціальна реінтеграція означає: відновлення базового відчуття безпеки через передбачуваність дня; підтримку батьківської спроможності бути «емоційним контейнером» для дитини (бо стрес дорослих швидко передається дошкільникам); збереження мовно-культурної тяглості (українська мова, казки, пісні, свята) як ресурсу ідентичності. *На мезорівні (заклад/громада) ключовими є інклюзивні педагогічні практики*: м'яка адаптація, парне «наставництво» з однолітком, візуальні підказки та ритуали, активна комунікація з батьками, попередження стигматизації, а також співпраця з психологічними/соціальними службами за потреби; саме такі рішення UNICEF

подає як найрезультативніші у політичних рекомендаціях щодо інтеграції українських дітей через дошкільну освіту. *На макрорівні (політика) важливі правові гарантії доступу до освіти й догляду та довгострокова визначеність статусу*: зокрема, питання продовження тимчасового захисту та планування «тривалого перебування або повернення» прямо впливає на те, чи інвестує родина в глибоку інтеграцію дитини в місцеві інституції, чи живе у режимі постійної тимчасовості.

На нашу думку, варто також виокремити подвійну освітню траєкторію багатьох українських дітей за кордоном: поєднання включення в місцеві інституції та підтримання зв'язку з українським освітньо-культурним простором. Для дитини дошкільного віку це частіше не «формальне навчання», а україномовні середовища, суботні/недільні осередки, культурні події, онлайн-активності для у супроводі дорослого. Отже, соціальну реінтеграцію вимушено переміщених українських дошкільників за кордоном доцільно операціоналізувати через групи показників, що не зводяться до академічних «результатів навчання», а відбивають соціальне функціонування: регулярне відвідування або стабільна участь у дитячих активностях; розширення кола безпечних дорослих; наявність хоча б 1–2 дружніх контактів у групі; участь у спільній грі з правилами; зниження уникання й «заморожування» у нових ситуаціях; зростання комунікативної ініціативи (вербальної або невербальної); стабілізація емоційної регуляції у групі. Такі показники узгоджуються з дослідницькими висновками про роль повсякденних взаємодій і належності у соціально-освітній інтеграції дітей-мігрантів, а також із сучасними емпіричними даними про значення взаємин у дошкіллі для вимушено переміщених українських дошкільників за кордоном.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Жданович Ю. М. Особливості адаптації дітей вимушених переселенців. *Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.* 2017. Вип. 21(1). С. 204–214.

2.Краснікова-Герасименко В. Соціальна інтеграція та реінтеграція тимчасово переміщених дітей дошкільного віку за кордон: термінологічне поле. *Дебют:* зб. тез доповідей студентів психолого-педагогічного факультету МДУ за результатами участі у Декаді студентської науки 2026 / За заг. ред. к.екон.н., доц. Марена Т.В., к.пед.н., доц. Демидової Ю. О. Київ, 2026. С. 250–253.

3.Keary A., Zheng H., Garvis S. Educators' Construction of a Sense of Belonging in ECEC: An Australian Case Study. *Education Sciences.* 2023. № 13(5). P.p. 510. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13050510.

4.O'Connor J. Applying Bourdieu's concepts of social and cultural capital and habitus to early years research. In Making Sense of Theory and Practice in Early Childhood: The Power of Ideas; Open University Press: Maidenhead, UK, 2011.

5.United Nations. Convention on the Rights of the Child. 1989. URL: http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm (дата звернення: 21.03.2026).

6.UNHCR. Information on UNHCR Resettlement. United Nations Refugee Agency. 2018. URL: https://www.unhcr.org/information-on-unhcrresettlement (дата звернення: 21.03.2026).

Мартинішина Альона,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Практична психологія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Деснова Ірина,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ У ЖІНОК, ЧИЇ ЧОЛОВІКИ ПЕРЕБУВАЮТЬ В ПОЛОНІ

Початок повномасштабного вторгнення в Україні актуалізував нові виклики та специфічні психотравмуючі події, серед яких особливе місце посідає полон близької людини. Такі умови зумовлюють формування нових соціально вразливих груп, зокрема жінок, чиї чоловіки перебувають у полоні. Їхній психологічний стан характеризується тривалою невизначеністю, емоційним напруженням та обмеженими можливостями впливу на ситуацію. Це створює передумови для розвитку хронічного стресу, що потребує ґрунтовного наукового осмислення та розробки ефективних підходів до психологічної підтримки. Для жінок, чиї чоловіки перебувають у полоні, стан хронічного стресу має тривалий характер та не має чітко визначених термінів закінчення. Вони переживають не лише вимушену розлуку з партнером, який постійно перебуває в умовах загрози життю, але й змушені самостійно брати на себе побутові, фінансові та соціальні обов'язки.

Додатковим стресором для жінок, які залишаються в Україні, є постійна небезпека, пов'язана з частими тривогами, відключеннями електропостачання та вимушеними переїздами. Водночас жінки, які були змушені виїхати за кордон, стикаються з необхідністю адаптації до нових соціокультурних умов. Упродовж усього періоду очікування вони перебувають у стані невизначеності та інформаційного дефіциту щодо місця перебування і стану чоловіків. Це підсилює психоемоційне навантаження на жінок та ускладнює процес адаптації до нових життєвих умов. Всі ці фактори стають підґрунтям для повторної травматизації та необхідності створення психологічних стратегії для подолання хронічного стресу.

Особливістю переживання ситуації полону близької людини є відчуття невизначеності, коли відсутність достовірної інформації про стан та місцезнаходження людини не дозволяє завершити процес емоційного реагування. На відміну від класичних моделей втрати, у даному випадку відсутня чітка межа між надією та страхом, що зумовлює постійне коливання емоційного стану. Такий тип переживання супроводжується хронічною напругою, внутрішнім конфліктом та виснаженням ресурсів особистості [6].

Хронічний стрес у жінок, чиї чоловіки перебувають у полоні виявляється у

вигляді підвищеної тривожності, емоційної виснаженості, порушень сну, труднощів концентрації уваги та зниження здатності до відновлення психоемоційних ресурсів. Подібні прояви хронічного стресу у жінок у кризових життєвих обставинах описують А. Парасей-Гончар і А. Бовсуновська, пов'язуючи їх із тривалим емоційним напруженням та невизначеністю ситуації [4]. За даними сучасних досліджень, тривале перебування у стані невизначеності активізує дезадаптивні механізми реагування, що можуть призводити до формування симптомів посттравматичного стресового розладу, депресивних і тривожних станів [6]. Ці положення узгоджуються з П. Огдена (P. Ogden), який наголошує на взаємозв'язку хронічного стресу, тілесного напруження та травматичних реакцій [6]. Також важливу роль відіграють напрацювання І. Ясточкіної щодо ролі особистісної тривожності у структурі психічного реагування [5].

Основну роль у подоланні стресу відіграють такі психологічні стратегії: поведінкові, емоційні та когнітивні реакції, спрямовані на зниження психологічного дискомфорту та адаптацію до тривалої невизначеності (шляхом планування, переоцінки ситуації або емоційної саморегуляції). Подібний підхід до розуміння психологічних стратегій подолання хронічного стресу обґрунтовують Г. Козак і Л. Магдисюк, розглядаючи їх як інтеграцію когнітивних, емоційних і тілесних механізмів адаптації [2]. Важливе місце у подоланні хронічного стресу посідають тілесно-орієнтовані практики, зокрема дихальні техніки, заземлення та робота з тілесною напругою. Ефективність таких підходів у роботі з тривожністю та хронічним стресом підкреслюють Г. Живцова [1].

Під час перебування чоловіка у полоні особливого значення набувають психологічні стратегії подолання стресу, які визначають рівень адаптації жінки до травматичних обставин. До адаптивних стратегій належать когнітивна переоцінка ситуації, емоційна саморегуляція, збереження структурованості повсякденного життя, активне залучення соціальної підтримки та звернення по професійну психологічну допомогу. Зазначені стратегії сприяють зниженню емоційної напруги, підтриманню психоемоційної рівноваги та збереженню відносної стабільності функціонування в умовах тривалої невизначеності. З позиції тілесно-орієнтованого підходу, важливим є відновлення контакту з власним тілом як ресурсом стабілізації. Хронічний стрес часто супроводжується підвищеним м'язовим напруженням, порушенням дихання та загальним виснаженням організму. Використання технік усвідомленого дихання, розслаблення та заземлення сприяє зниженню рівня напруги та покращенню емоційного стану [6].

У ситуації хронічного стресу, пов'язаного з полоном чоловіка, важливим психологічним ресурсом виступає збереження внутрішнього емоційного зв'язку з партнером. Такий зв'язок може підтримуватися через написання листів, уявного діалогу, спогадів, символічних дії або внутрішніх звернень до значущої особи. Подібні механізми дозволяють частково компенсувати відсутність реальної взаємодії та знижують рівень емоційної ізоляції. У наукових підходах це розглядається як форма внутрішньої опори, що сприяє стабілізації

психоемоційного стану в умовах тривалої невизначеності [3].

Варто зазаначити, що важливим ресурсом психологічної підтримки для жінок, чиї чоловіки перебувають у полоні, є участь у групах взаємодопомоги. Такі групи створюють безпечний простір для обміну досвідом, емоційного вираження та отримання підтримки від осіб, які перебувають у схожих життєвих обставинах. В умовах тривалої невизначеності це сприяє зниженню відчуття ізоляції, нормалізації переживань та формуванню відчуття приналежності до спільноти [4]. Окрім цього, групова взаємодія дозволяє учасницям переймати та ділитися ефективними стратегіями подолання стресу, що підвищує рівень їх адаптаційних можливостей [2]. З позиції сучасних психологічних підходів, групи підтримки виступають не лише як джерело емоційної стабілізації, але й як середовище розвитку внутрішніх ресурсів особистості. Участь у таких формах роботи сприяє підвищенню рівня усвідомлення власного стану, розвитку навичок саморегуляції та поступовому відновленню відчуття контролю над власним життям [1].

Варто зазначити про те, що у жінок спостерігається переважання неадаптивних стратегій. До таких стратегій відносять: емоційне уникання, інформаційна гіперфіксація, постійний моніторинг новин, соціальне відчуження та тілесна дисоціація. Такі моделі поведінки тимчасово знижують інтенсивність переживань, однак у довготривалій перспективі сприяють посиленню хронічного стресу та емоційного виснаження [5].

В цій ситуації варто звернути увагу на феномен «відкладеного життя», коли жінка несвідомо обмежує власні потреби, емоції та плани, очікуючи на повернення чоловіка. Така стратегія дозволяє зберігати психологічний зв’язок із партнером, проте водночас може призводити до зниження якості життя й емоційного виснаження. У цьому випадку важливою є робота, спрямована на відновлення права на власне життя, розвиток особистісних інтересів та підтримку активної життєвої позиції [5].

Одним із ключових напрямів роботи зі станом хронічного стресу є нормалізація психоемоційних реакцій. Такі відчуття, як переживання тривоги, напруження та періодичних емоційних коливань у подібних умовах є природною відповіддю психіки на тривалу загрозу та невизначеність [4]. Якщо жінка усвідомлює цей факт, то це сприяє зниженню рівня самокритики та внутрішнього напруження, що, у свою чергу, позитивно впливає на загальний психологічний стан. У контексті психологічного супроводу жінок, чиї чоловіки перебувають у полоні, важливим завданням є підтримка адаптивних стратегій подолання та поступове зменшення дезадаптивних форм реагування. Ефективний психологічний супровід має бути спрямований на формування здатності витримувати невизначеність, регулювати емоційний стан і відновлювати відчуття внутрішнього контролю та опори. Психічне здоров’я є невід’ємною складовою загального добробуту особистості та визначає ефективність її соціального, професійного та міжособистісного функціонування [4].

Крім того, варто зазначити, що підтримка психічного здоров'я цій категорії жінок має носити системний характер та включати не лише індивідуальні, але й соціально-психологічні чинники. Зокрема, створення умов для доступу до психологічної допомоги, підтримка соціальних зв'язків та зниження рівня ізоляції виступають важливими складовими збереження психоемоційної рівноваги.

Отже, вивчення психологічних стратегій для подолання хронічного стресу у жінок, чиї чоловіки перебувають у полоні, становить важливий напрям сучасної психологічної науки та практики. В умовах військового стану це дослідження набуває ключового значення для створення ефективних програм психосоціальної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Живцова Г. А. Тілесно-орієнтована терапія в роботі з тривожністю. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості*: зб. наук. праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 22 квітня 2021 р.) / ред. колегія: Бабатіна С.І, Мойсеєнко В. В, Чиньона І. І. та ін. Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2021. С. 130–133.

2. Козак Г., Магдисюк Л. Психологія тілесності: теорія і практика: навч.-метод. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2025. 303 с.

3. Макнотон І. Тіло, дихання та свідомість: антологія соматики. Київ: Ростислава Бурлаки, 2025. 520 с.

4. Парасей-Гончар А., Бовсуновська А. Тривожні стани у жінок середнього віку. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2023. Випуск 18. С. 68-75. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/18_2023/11.pdf (дата звернення: 19.01.2026).

5. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2020. № 6. С. 165–170. DOI: https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-24.

6. Ogden P. The Different Impact of Trauma and Relational Stress on Physiology, Posture, and Movement: Implications for Treatment. *European Journal of Trauma & Dissociation.* 2020. №5(2). URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2468749920300466?via%3Dihub (дата звернення: 19.01.2026).

Мирошник Анастасія,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Практична психологія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Крутій Катерина,
д-р. пед. наук, проф., професорка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема розвитку саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку

заслуговує на особливу увагу сучасних психологів, оскільки здатність дитини керувати власною поведінкою, емоціями та діяльністю є важливим показником готовності до шкільного навчання та соціальної адаптації. Розвиток саморегуляції розпочинається ще у молодшому дошкільному віці, коли закладаються основи довільної поведінки, розвивається увага та первинний контроль емоцій і дій за участю дорослого. У старшому дошкільному віці ці механізми стрімко розвиваються та інтегруються, що забезпечує перехід від зовнішньої регуляції поведінки дорослим до внутрішнього самоконтролю дитини [1].

Саморегуляція (*self-regulation)* розглядається як універсальна властивість складних систем до самоорганізації, підтримання внутрішньої рівноваги та узгодження власних процесів із умовами середовища. У психології це поняття набуває особистісного змісту та трактується як здатність людини свідомо керувати власною поведінкою, емоціями й діяльністю відповідно до вимог ситуації та внутрішніх цілей [5; 6]. З позиції соціально-когнітивної теорії А. Бандури (A. Bandura), саморегуляція – це процес активного контролю поведінки через постановку цілей, самоспостереження та самооцінювання [8]. У теорії саморегульованого навчання (*self-regulated learning theory (SRL)*) Б.Ціммермана (B. Zimmerman) вона трактується як циклічний процес: планування діяльності, контроль виконання та рефлексія результатів [11]. П. Залезо (P.Zelazo) підкреслює роль виконавчих фунуцій у контролі уваги, поведінки та емоцій [12]. М. Макклелланд (M. McClelland) і К. Камерон (C. Cameron) визначають саморегуляцію як координацію когнітивних, поведінкових та емоційних процесів для досягнення цілей і готовності до навчання [7]. Отже, саморегуляція у старшому дошкільному віці – це інтегрована здатність дитини контролювати свої дії, емоції та увагу, яка забезпечує формування довільної поведінки, готовність до навчання та соціальну адаптацію.

Однією з найважливіших психологічних умов розвитку саморегуляції є становлення самосвідомості та самооцінки дитини. Згідно з даними [1], позитивний образ «Я» та усвідомлення власних можливостей сприяють розвитку здатності планувати дії, контролювати їх виконання та оцінювати результати діяльності. Самооцінка виступає внутрішнім регулятором поведінки, формуючи довільність та відповідальність, а розвиток свідомості створює психологічне підґрунтя для переходу до більш автономних форм поведінки.

Важливим аспектом є ігрова діяльність, зокрема сюжетно-рольова гра, у якій дитина приймає правила, утримує роль та узгоджує власні дії з іншими учасниками [2]. Ускладнення ігрової ролі потребує планування, контролю та стримування імпульсивних реакцій, що сприяє формуванню довільної поведінки та розвитку саморегуляції. Саме у грі відбувається природне тренування здатності підпорядковувати поведінку правилам, що виступає фундаментом подальшого навчання.

Як свідчать сучасні закордонні дослідження М. Макклелланда (M. McClelland) та К. Камерона (C. Cameron) , а також К. Блера і К. Равера

(C. Raver), здатність дотримуватись інструкції, перемикатися між правилами та контролювати імпульсами відіграє ключову роль у готовності до навчання та результативності освітньої діяльності [7; 9]. Ці навички саморегуляції дозволяють старшим дошкільникам ефективно організовувати власну поведінку, дотримуватися правил, концентрувати увагу на навчальних завданнях, контролювати емоції, взаємодіяти однолітками та дорослими, а також поступово формувати внутрішню позицію школяра, що є фундаментом успішного навчання в початковій школі. Таким чином, розвиток поведінкової саморегуляції безпосередньо пов'язаний із формуванням довільної уваги, робочої пам'яті та когнітивної гнучкості, що забезпечує можливість цілеспрямованої діяльності.

Крім того, за результатами досліджень Е. Рено (E. Reynaud) встановлено, що когнітивні здібності та здатність до саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку частково залежать від якості сну та загального фізіологічного стану [10]. Водночас підкреслюється, що достатній і регулярний сон сприяє розвитку виконавчих функцій, уваги, пам'яті та емоційної регуляції, які забезпечують довільність поведінки дитини. Відповідно до цього, комплексний підхід до розвитку саморегуляції передбачає врахування як внутрішніх психологічних механізмів, так і фізіологічних умов, зокрема режиму дня, оптимального співвідношення активності та відпочинку, а також підтримання психофізичного добробуту дитини.

Соціальне середовище дитини відіграє визначальну роль у розвитку саморегуляції. Взаємодія з дорослим забезпечує моделювання способів регуляції поведінки та емоцій, які з часом засвоюються та перетворюються на внутрішні засоби самоконтролю [3; 4]. Підтримувальне освітнє середовище, чіткі правила, емоційна безпека та можливості для самостійності створюють психологічні умови для розвитку автономності як одного з ключових компонентів саморегуляції. Отже, розвиток саморегуляції доцільно розглядати не лише як результат окремих психічних процесів, а як цілісний процес поступового переходу від зовнішньої регуляції до внутрішньої. У старшому дошкільному віці дитина починає усвідомлювати власні дії, передбачати результати поведінки, стримувати імпульсивні реакції та самостійно організовувати діяльність. Це свідчить про розвиток здатності діяти відповідно до правил, утримувати мету та контролювати процес її досягнення, що є ключовими проявами саморегуляції.

З огляду на викладене, розвиток саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку є результатом дії комплексу психологічних та фізіологічних умов, серед яких провідними виступають становлення самосвідомості та самооцінки, розвиток ігрової діяльності, формування виконавчих функцій, фізіологічний стан та підтримувальна взаємодія з дорослим. Саморегуляція постає як системна здатність дошкільника до самоконтролю, що забезпечує готовність до навчання, соціальну адаптацію та подальший особистісний розвиток. Одночасно створення психологічних умов її розвитку виступає основним із ключових завдань сучасної дошкільної освіти та психологічного супроводу дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байєр О. Самооцінка та саморегуляція старших дошкільників у взаємодії з однолітками і дорослими. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. № 25. С. 253–258. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_25_35 (дата звернення: 19.02.2026).

2. Бутенко В. Психолого-педагогічні основи ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки:* зб. наук. пр. 2016. Т. 1. № 72. С. 51–56.

3. Усик Д. Саморегуляція поведінки старших дошкільників під час сюжетно-рольової гри. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2012. № 7 (25). С. 424–433.

4. Усик Д. Психологічні особливості саморегуляції поведінки у старшому дошкільному віці (результати експериментального дослідження). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2016. № 3 (2). С. 94–99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_3%282%29__18 (дата звернення: 19.02.2026).

5. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. 2007. 640 с. URL: https://archive.org/details/psyxoloh2007/page/32/mode/2up (дата звернення: 20.02.2026).

6. APA Dictionary of Psychology. Self-regulation. [Електронний ресурс]. American Psychological Association. URL: https://dictionary.apa.org/self-regulation (дата звернення: 25.02.2026).

7. McClelland M., Cameron C. Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Early Education and Development.* 2012. Vol. 6. № 2. P.p. 136–142. URL https://academic.oup.com/cdpers/article/6/2/136/8234770 (дата звернення: 25.02.2026).

8. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991. 50(2), P.p. 248–287 DOI: https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L. URL: https://www.researchgate.net/publication/4815775_Social_Cognitive_Theory_of_Self-Regulation (дата звернення: 25.02.2026).

9. Blair C., Raver C. Self-regulation and executive function. *Annual Review of Psychology.* 2015. Vol. 66. P.p. 711–731. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4682347 (дата звернення: 20.02.2026).

10. Reynaud E. Sleep and cognition in preschool children. 2019. URL: https://arxiv.org/abs/1904.05036 (дата звернення: 20.02.2026).

11. Zimmerman B. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice.* 2002. Vol. 41. № 2. P.p. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2. https://people.bath.ac.uk/edspd/Weblinks/PGCES%20ULL%20articles/Learning%20to%20Learn/Zimmerman%202002%20TiP.pdf (дата звернення: 25.02.2026).

12. Zelazo P. Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Annual Review of Psychology.* 2015. Vol. 66. P.p. 1–30. URL: https://scispace.com/pdf/executive-function-reflection-iterative-reprocessing-ub5fqubwuk.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 25.02.2026).

Місецький Сергій,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Практична психологія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Поповська Оксана,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

РОЛЬ СІМ'Ї У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕАДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ ТА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗСУ З ІНВАЛІДНІСТЮ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Повномасштабна збройна агресія російської федерації проти України спричинила глибокі соціальні та психологічні наслідки, одним із яких є значне зростання кількості військовослужбовців та ветеранів Збройних Сил України, що зазнали тяжких фізичних поранень і психологічних травм унаслідок бойових дій. Отримана інвалідність у поєднанні з травматичним бойовим досвідом істотно ускладнює процес повернення до мирного життя та потребує комплексної, довготривалої психологічної реадаптації [2]. Водночас ветерани з інвалідністю дедалі частіше стають учасниками освітнього процесу – як здобувачі освіти, викладачі або члени сімей студентів та учнів, – що актуалізує проблему надання їм соціальної та психологічної допомоги саме в освітньому контексті.

Масштаб і тривалість збройного конфлікту призводять до постійного збільшення кількості ветеранів з інвалідністю, які повертаються до цивільного життя. Їхні діти, перебуваючи в закладах дошкільної та загальної середньої освіти, потребують особливої уваги з боку педагогів і психологів. Існуючі програми реабілітації переважно орієнтовані на самого ветерана, тоді як сім'я розглядається лише як допоміжний ресурс, а не як цілісна система, що також потребує підтримки. Це створює значну прогалину в системі надання соціальної та психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Згідно із моделлю подвійного ABCX-стресу (McCubbin, Patterson), сім'я як система реагує на кризу через взаємодію стресора, наявних ресурсів та сприйняття ситуації, що визначає її адаптивний чи дезадаптивний результат [5, с. 8]. Цю модель доповнює концепція сімейної резильєнтності (Walsh), яка наголошує на здатності сімейної системи не лише протистояти кризам, а й виходити з них зміцненою за умови активізації внутрішніх та зовнішніх ресурсів [6, с. 52]. Концепція неоднозначної втрати (Boss) додатково пояснює специфіку переживань сімей ветеранів: військовослужбовець фізично присутній, але психологічно може залишатися «відсутнім» через посттравматичну симптоматику, що створює для сім'ї стан хронічної невизначеності [9, с. 47].

У вітчизняній науці проблематику психологічної допомоги ветеранам системно досліджували О. Кокун, В. Алещенко та інші науковці, які наголошують на необхідності комплексного підходу до відновлення з обов'язковим залученням сімейного оточення [1; 2].

Психологічна реадаптація військовослужбовців з інвалідністю має особливу *специфіку*, зумовлену подвійним стресом: переживанням бойової травми та необхідністю адаптації до нових фізичних обмежень, що радикально змінюють спосіб життя, професійну ідентичність та соціальні ролі. Участь у бойових діях супроводжується значними психоемоційними навантаженнями, що часто призводять до розвитку посттравматичного стресового розладу, депресивних та тривожних станів [1].

Основні *прояви* цього стану – гіперзбудження, уникнення, емоційне відсторонення – безпосередньо впливають на міжособистісні взаємини ветерана з найближчим оточенням. Ветеран з інвалідністю, який повертається до родини, стикається з необхідністю переосмислення своєї ролі як батька, чоловіка, годувальника. Ця криза ідентичності може провокувати глибокі внутрішні конфлікти, спалахи агресії, соціальну ізоляцію, що нерідко стають джерелом додаткової емоційної напруги в сім'ї.

Зміни, які відбуваються з військовослужбовцем після бойових дій, стають серйозним випробуванням для всієї сімейної системи. У сімейному контексті це проявляється через зниження емоційної близькості, зростання конфліктності, порушення комунікації та зміну усталених сімейних ролей. Члени сім'ї часто беруть на себе функції догляду, психологічної підтримки та соціального посередництва, що може призводити до вторинної травматизації та емоційного вигорання [7, с. 112].

Дослідження C. Monson та S. Fredman підтверджують, що подружні пари, де один із партнерів страждає на посттравматичний стресовий розлад, демонструють значно вищий рівень міжособистісних труднощів, причому кон'юнктна (парна) терапія дозволяє одночасно знижувати симптоматику розладу та покращувати якість стосунків [8, с. 564]. За таких умов сім'я з ресурсу підтримки може трансформуватися у чинник додаткової психологічної напруги, що негативно позначається на процесі реадаптації ветерана.

Аналіз міжнародного досвіду свідчить, що найефективнішими є комплексні *програми* реадаптації, які поєднують індивідуальну психотерапію ветерана із сімейним консультуванням. Залучення сім'ї до програм лікування посттравматичного стресового розладу у ветеранів значно підвищує ефективність терапевтичних інтервенцій порівняно з індивідуальним форматом [10].

У сучасній практиці виділяють кілька ефективних *напрямів* сімейно-орієнтованої допомоги: психоосвіта сім'ї (інформування про особливості травматичних реакцій та способи підтримки ветерана), сімейна психотерапія (покращення комунікації, зниження конфліктності, відновлення емоційного контакту), індивідуальна підтримка членів сім'ї (психологічне консультування,

групи підтримки, профілактика вигорання) та мультидисциплінарний підхід, що передбачає координовану взаємодію психологів, соціальних працівників, медичних фахівців та освітян.

Особливого значення набуває *інтеграція* ветеранів з інвалідністю в освітній процес, де вони можуть виступати як здобувачі освіти різних рівнів, викладачі або батьки учнів та студентів. Діти ветеранів з інвалідністю, перебуваючи в закладах дошкільної та загальної середньої освіти, можуть демонструвати різноманітні поведінкові та емоційні реакції – підвищену тривожність, агресивність, труднощі в соціальній взаємодії, – що є проявами вторинної травматизації та потребують уваги з боку педагогічних працівників. Вітчизняний досвід засвідчує, що ефективна допомога постраждалим можлива лише при системному підході, який враховує не тільки індивідуальні, а й міжособистісні та соціальні виміри травматичного досвіду [3; 4]. Освітні установи мають створювати інклюзивне середовище, в якому людина з інвалідністю не стигматизується, а отримує можливість повноцінної участі в освітньому житті.

В українських реаліях доцільно розробити комплексну *модель* сімейно-орієнтованої психологічної підтримки учасників освітнього процесу, яка передбачатиме кілька взаємопов'язаних компонентів:

- впровадження програм сімейно-орієнтованої підтримки безпосередньо у закладах освіти, де ветерани та їхні діти перебувають щоденно і де можливе раннє виявлення ознак дезадаптації.
- підготовка педагогічних працівників та психологів до роботи з ветеранами та їхніми сім'ями на засадах травмоінформованого підходу, що включатиме теоретичний блок (розуміння природи травми, її впливу на сімейну систему та дитину) та практичний блок (техніки першої психологічної допомоги, стратегії комунікації).
- створення груп підтримки для членів сімей ветеранів при освітніх закладах.
- розроблення інклюзивного середовища з урахуванням специфічних потреб осіб з інвалідністю, набутою внаслідок бойових дій.
- інтеграція психологічної допомоги в систему соціальних послуг із налагодженою міжвідомчою координацією між Міністерством освіти і науки, Міністерством у справах ветеранів та громадськими організаціями.

Реалізація запропонованої моделі потребує системної підтримки на нормативно-правовому рівні. Наразі в Україні відсутній єдиний міжвідомчий протокол взаємодії освітніх закладів, реабілітаційних центрів та соціальних служб у питаннях підтримки сімей ветеранів з інвалідністю. Розроблення такого протоколу, а також відповідних методичних рекомендацій для педагогічних працівників є нагальною потребою.

Окремої уваги заслуговує потенціал *підтримки* – взаємної допомоги між сім'ями ветеранів, які перебувають на різних етапах реадаптації. Створення мереж взаємопідтримки на базі закладів освіти має подвійний ефект: родини-новачки отримують практичну допомогу від тих, хто пройшов через аналогічний

досвід, а досвідчені сім'ї зміцнюють власне відчуття компетентності та соціальної значущості.

Високий рівень емоційної підтримки, прийняття та конструктивної взаємодії в сім'ї позитивно впливає на процес психологічної реадаптації ветеранів та військовослужбовців ЗСУ з інвалідністю, сприяючи зниженню рівня тривожності, депресивних проявів і посттравматичних симптомів.

Особливу увагу слід приділити *ролі батька-ветерана* з інвалідністю у вихованні дітей різного віку. Втрата кінцівки, порушення зору, слуху чи опорно-рухового апарату вимагають переосмислення способів фізичного контакту з дитиною, участі в ігрових та побутових ситуаціях, що може провокувати у ветерана відчуття батьківської неспроможності та поглиблювати депресивну симптоматику. Діти дошкільного віку є особливо чутливими до змін в емоційному стані батьків, проте ще не мають достатніх когнітивних ресурсів для розуміння ситуації, тому часто реагують на сімейний стрес через соматичні прояви та поведінкову регресію.

Вихователь закладу дошкільної освіти може стати першою особою, яка помітить ці зміни та ініціює контакт з родиною для направлення до фахівців. Спеціалізовані батьківські тренінги, адаптовані для батьків з різними видами інвалідності, можуть значно підвищити їхню батьківську компетентність та впевненість у собі, що позитивно впливатиме на психологічний клімат усієї родини та, відповідно, на процеси навчання і розвитку дитини в освітньому закладі.

Отже, сім'я є ключовим чинником психологічної реадаптації ветеранів та військовослужбовців ЗСУ з інвалідністю в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Її вплив охоплює емоційний, соціальний і поведінковий рівні функціонування особистості. Сімейно-орієнтований підхід дозволяє підвищити ефективність психологічної допомоги, сприяє зменшенню симптомів травматичних розладів і забезпечує більш стійку соціальну інтеграцію ветеранів, зокрема в освітньому середовищі. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку та впровадження комплексних моделей підтримки, що враховують взаємодію між ветеранами, їхніми сім'ями та освітніми інституціями, з особливим акцентом на потреби дітей у родинах ветеранів з інвалідністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алещенко В. І. Психологічна реабілітація учасників бойових дій: теоретико-методологічне обґрунтування моделі. *Психологічний журнал*. 2020. № 3. С. 9–21.

2. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.

3. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу : монографія / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос та ін. ; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 178 с.

4. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник / Т. М. Титаренко, М. С. Дворник, В. О. Климчук та ін. ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
5. McCubbin H. I., Patterson J. M. Family adaptation to crisis. *Family Relations*. 1983. Vol. 32. No 1. P.p. 5–17.
6. Walsh F. Strengthening Family Resilience. 3rd ed. New York : Guilford Press, 2016. 352 p.
7. Figley C. R. Trauma and the Family. New York : Brunner/Mazel, 2014. 308 p.
8. Monson C. M., Fredman S. J., Macdonald A. Couple-based interventions for PTSD. *Journal of Family Psychology*. 2012. Vol. 26. No 4. P.p. 560–570.
9. Boss P. Family Stress Management: A Contextual Approach. 3rd ed. Thousand Oaks : Sage Publications, 2016. 384 p.
10.Meis L. A., Erbes C. R., Polusny M. A. et al. Family-involved interventions to improve PTSD treatment outcomes in veterans. *Trials*. 2022. Vol. 23. Article 412.

Пазушко Тетяна,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Практична психологія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Коляденко Ніна,
д-р мед. наук, доц., професорка кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У МЕДІАСЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

В умовах війни за незалежність питання розвитку критичного мислення підлітків набуло нового змісту. Медіасередовище перестало виконувати лише інформативну функцію, воно перетворилось на простір суттєвого психологічного впливу та маніпуляцій. Особливо вразливою буде соціально-вікова група підлітків, тому що їх активність у цифровому середовищі поєднується з невеликим рівнем життєвого досвіду та емоційною лабільністю. Розвиток психологічних умов критичного мислення є одним із основних механізмів забезпечення психологічної безпеки та ментально здоров'я підлітків. Потреба в теоретичному обґрунтуванні засобів протидії пропаганді та фейковим новинам визначає актуальність нашої роботи.

Питання інформаційної безпеки в умовах війни та медіапсихології представлені в сучасних роботах Л. А. Найдьонової, Н. І. Череповської та Н. М. Дідик. Автори досліджують вплив інформаційної війни та розробляють захистні психологічні ресурси подалання травм війни. Фундаментальні аспекти розвитку крітичного мислення представлені в роботах О. І. Пометун, О. В. Тягло,

Н. В. Харченко, Д. Халперн. Вікові особливості розвитку мислення підлітків представлені у роботах М. В. Савчина, О. Б. Столяренко. Проте, незважаючи на наявність широкої наукової бази, існує потреба в адаптації теоретичних положень до специфічних умов надвисокої інтенсивності воєнного контенту, з яким щодня стикаються сучасні підлітки.

Мета дослідження: здійснити теоретичний аналіз наукової літератури задля поглиблення знань про психологічні механізми функціонування критичного мислення підлітків у медіасередовищі війни та визначити ключові поняття цієї проблеми.

Розгляд базових понять виявив виявляє взаємозалежність критичного мислення та медіаграмотності. В нашому дослідженні ми розглядаємо критичне мислення як складний когнітивний процес, що дозволяє розпізнавати в інформаційному середовищі достовірність інформації, виявляти логічні помилки та приховані маніпуляції. В умовах війни цей процес ускладняється емоційним шантажем. Медіосередовище війни трактується як сукупність каналів інформації соціальні мережі, месенджери, ЗМІ, що транслюють воєнно-політичний контент ,який впливає на формування світогляду підлітка.

Психологічні особливості підлікового віку мають як переваги так і недоліки. З одного боку, за М. В. Савчиним, підліткам характерне прагнення до самостійності та здатності критично переоцінювати авторитети, що є основою формування власного погляду. О. Б. Столяренко наголошує, що підліток на стадії формальних операцій «може будувати власні гіпотетико- дедуктивні висновки, які ґрунтуються на самостійному висуванні гіпотез і перевірці їхніх наслідків. Гіпотетичне та абстрактне мислення дозволяє виходити в гіпотетичні світи, досліджувати та встановлювати суттєві закономірності» [2, с.41].

З іншого боку, когнітивна сфера підлітка в умовах стресу схильна до регресу: страх, гнів часто домінують над раціональним аналізом. Формування ідентичності в цей період тісно пов'язане з груповою належністю, що робить підлітків залежними від точкі зору соціальних мереж, де критичне сприйняття власних наративів знижується. Провідні психологи зазначають, що підлітки, як правило не використовують певних правил перевірки інформації, а визначають правду інтуїтивно. «Інформаційне перевантаження великою кількістю суперечливих джерел призводить до відмови від аналізу та наміру визначення правдивості інформації» [3, с.6].

Л. А. Найдьонова зазначає, що існує великий ризик залучення підлітків до війни, безпосередніх бойових дій унаслідок опрацювання отриманих з інформаційного поля даних. Зазвичай це визначали як ризик криміналізації, потрапляння в злочинні угруповання тощо. Цей ризик виникає внаслідок відчуття дорослості, характерного для підлітка, яке не забезпечується глибиною розуміння складності соціальних стосунків. Бажання бути дорослим настільки велике, що підлітком можна легко маніпулювати й навіть експлуатувати його [4, с.64]. Специфіка медіасередовища війни як фактору впливу полягає в його

травматичності. Л. А. Найдьонова вказує, що підлітки в умовах війни часто перебувають у стані травматизації, коли перегляд відео з місць обстрілів викликає реакції, подібні до переживання реального стресу. Медіасередовище війни диктує певну чорно-білу логіку сприйняття, що суперечить природі критичного мислення, яке передбачає розгляд альтернатив та нюансів.

Розглянувши теоретичні дані, можна зазначити, що критичне мислення підклітка у медіапросторі війни базується на наступних складових:

- інформаційній, що складається з методів перевірки фактів та розуміння механізмів роботи алгоритмів соціальних мереж;
- психологічній, що базується на розвитку навичок саморегуляції та розпізнаванні спроб емоційного маніпулювання;
- аналітичній, як здатності до деконструкції медіа повідомлення, виокремлення мети автора та прихованого підтексту.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз джерел наукової літератури підтверджує, що розвиток критичного мислення підлітків є багаторівневим процесом, який залежить як від індивідуально-психологічних властивостей особистості, таких як рівень інтелекту, емоційна стійкість, так і від якості медіасередовища. Встановлено, що в умовах війни критичне мислення стає формою когнітивного імунітету, який дозволяє не лише фільтрувати інформацію, а й зберігати психічне здоров'я в умовах тотальної пропаганди. Подальші перспективи дослідження полягають у розробці та апробації тренінгової програми для підлітків, спрямованої на розвиток саме тих аспектів критичного мислення, що відповідають на виклики медіасередовища в сучасних умовах військового стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Савчин, М., Василенко, Л. Вікова психологія: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2024. 384 с.

2. Столяренко, О. Б. Психологія особистості: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с. URL: https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/Psykholohia-osobystosti.-Stoliarenko-O.-B..pdf (дата звернення: 07.03.2026).

3. Григоровська, Л. В., Дятел, Н. Л., Найдьонова, Л. А., Найдонов, М. І. Динаміка медіаспоживання, медіатравматизації та копінгу з медіастресами війни в уразливих аудиторіях. *Українські підлітки:* інформ. бюлетень *(березень–травень)*. Київ: ІСПП НАПН України, 2024. 48 с. DOI: http://doi.org/10.59416/AAWT8942 .

4. Найдьонова Л. А. (ред.) та ін. Інноваційні психологічні засоби медіаосвіти, що розвиваються: метод. посібник. Київ: Ін-т соц. та політ. психології НАПН України, 2023. 160 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736866/1/Naydonova%20L.A.%20et%20al.%20Innovative%20psychological%20means%20of%20media%20education%20developing%20%28methodical%20guide%202023%29.pdf (дата звернення: 07.03.2026).

5. Череповська, Н. І. (ред.), Дідик, Н. М. Медіапсихологічні ресурси подолання травми війни: навч.-метод. посібник. Київ: Логос, 2020. 144 с. URL: http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/Mediapsyhologichni-resursy-podolannya-travmyvijny_cherepovska_didyk_POSIBNYK.pdf (дата звернення: 07.03.2026).

Подтикан Тетяна,
вихователька закладу дошкільної освіти №6
Покровської міської ради Донецької області

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні проходить крізь горнило безпрецедентних випробувань. Війна змінила не лише форму навчання, а й саму сутність професії вихователя. Сьогодні педагог-дошкільник — це перший фахівець, який зустрічає дитину після тривожної ночі, який крізь екран монітора має розпізнати ознаки стресу та надати первинну психологічну допомогу.

Дистанційна освіта в закладі дошкільної освіти (ЗДО) стала не просто вимушеним кроком, а потужним інструментом соціальної підтримки, що дозволяє зберегти цілісність освітнього простору та забезпечити безперервність розвитку особистості. Наша місія – перетворити кожен онлайн-сеанс на «острів безпеки», де дитина відчуває себе захищеною, почутою та включеною в соціум.

Психологічний ландшафт дошкілля в умовах війни**.** Для дитини 3–6 років війна – це руйнування стабільності. Психологічна допомога на цьому етапі має бути спрямована на подолання таких проявів:

- Втрата базової довіри: Дитина стає надмірно прив'язаною до батьків або, навпаки, замикається.
- Емоційні гойдалки: Різка зміна настрою від апатії до спалахів агресії.
- Когнітивне гальмування: У стані стресу мозок дитини працює на виживання, тому засвоєння нового матеріалу може сповільнюватися.

Надання допомоги в онлайні вимагає від нас «емоційної грамотності» - здатності вихователя контейнувати страхи дітей, перетворюючи їх на ігрові сюжети.

Дистанційна форма як простір соціальної підтримки. Робота в онлайні з дошкільниками – це специфічна форма цифрової взаємодії, де кожен елемент має психотерапевтичний ефект:

1. Візуальний та аудіальний комфорт: Педагог має дбати про теплий фон, відсутність різких шумів та спокійний тембр голосу. Голос вихователя в навушниках дитини – це звуковий «якір», що повертає її до мирного життя.

2. Структурованість: Чіткий алгоритм заняття (вітання, гра, розминка, казка, прощання) створює відчуття передбачуваності світу, що критично важливо для стабілізації психіки.

3. Легалізація емоцій: В онлайні ми не ігноруємо війну. Ми говоримо: «Сьогодні ми трішки втомлені, бо була тривога. Давайте подихаємо разом, щоб набратися сили».

Мовна підтримка дітей за кордоном. Значна частина наших вихованців сьогодні перебуває в іншомовному середовищі. Соціальна допомога таким дітям полягає у запобіганні втрати національної ідентичності. Мова для них – це місток додому.

- Метод «Рідне слово»: Використання українських забавлянок, мирилок та віршів не як навчального матеріалу, а як інструменту емоційного зв'язку.
- Подолання ізоляції: Онлайн-зустрічі дають дитині змогу почути рідну мову від однолітків, що знімає почуття відчуженості в іншій країні.
- Взаємодія з родинами: партнерство заради дитини. У дистанційному форматі батьки – це наші співавтори. Психологічна допомога дорослим включає:
- Антистресові пам'ятки: Короткі алгоритми ігор, які батьки можуть проводити без гаджетів.
- Групова терапія для батьків: Створення чатів підтримки, де вихователь виступає модератором позитивного спілкування.
- Профілактика вигорання: Навчання батьків технікам «дихальної аптечки» та методам заземлення.

Повоєнне відновлення: від травми до резілієнтності. Наше завдання в повоєнний час – не просто повернутися до садочків, а змінити парадигму виховання на користь резілієнтності (життєстійкості).

- Соціальна реінтеграція: Робота з дітьми, які пережили окупацію, втрату або тривале розлучення з домом.
- Арт-терапевтичне середовище: Перетворення занять на творчі майстерні, де через малюнок, пісок та казку діти зможуть відіграти пережите.

Отже, соціально-психологічна допомога в умовах війни – це не разовий захід, а філософія щоденної праці. Дистанційна освіта довела, що кордони та відстані не мають значення, коли є спільна мета – зберегти ментальне здоров'я нації. Ми закладаємо фундамент покоління, яке буде відбудовувати Україну зсередини.

Практичні рекомендації для педагогів-дошкільників. 1. Правило «П'яти хвилин»: Починайте заняття з вільного спілкування. Дайте дітям показати іграшки, розповісти новини. Це знімає напругу.2. Гнучкість планування: Якщо під час заняття дитина виявляє ознаки тривоги, залиште навчальну тему та перейдіть до заспокійливої гри.3. Екранна безпека: Навчайте дітей (і батьків) правильно завершувати онлайн-сесію, щоб вихід із цифрового простору був м'яким.

Методична скарбничка. *«Ігри, що лікують через екран». Гра «Чарівний телескоп»:*Хід: Діти складають долоні трубочкою («телескоп») і «шукають» на екрані друга, якому хочуть посміхнутися. Ефект: Розвиток уваги та соціальної емпатії.

*Вправа «Квітка та Вітер»:*Хід: Уявити, що руки – це пелюстки квітки. На вдих – квітка розкривається до сонечка, на видих – «вітер» хитає квіточку (плавні рухи тілом). Ефект: Зняття м'язових затискачів та регуляція дихання.

*Гра «Кольорове полювання»:*Хід: Вихователь просить принести до

відеокамери предмет, який «пахне літом» або «має колір радості».Ефект: Активізація сенсорних систем та перемикання уваги. *Вправа «Тигр на полюванні – котик спить»:*Суть: За командою діти напружують м'язи, імітуючи тигра, а за командою «котик спить» – повністю розслабляються. Ефект: Відреагування агресії (переведення сильного внутрішнього емоційного напруження, злості або стресу у контрольовану фізичну дію або гру) та вихід зі стану ступору.

*Пам'ятка для батьків: «Українська мова вдома (для тих, хто за кордоном)».*1. Читайте казки на ніч тільки рідною мовою – це створює асоціацію «мова = затишок». 2. Влаштовуйте «день українських страв», обговорюючи назви інгредієнтів. 3. Дивіться онлайн-вистави українських лялькових театрів. 4. Співайте разом українські колискові – ритм пісні заспокоює нервову систему дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26.11. 2025 р. № 1557.*Офіційний вісник України*, 2025.

2. Байєр О. М. Психологічна безпека дошкільників в умовах воєнного стану. *Вісник психології і педагогіки.* 2024. № 12. С. 45–52.

3. Порадник для педагогів: Як говорити з дітьми про війну та мир / за ред. С. Ройз. Київ : Світлячок, 2022. 88 с.

4. Коваленко Л. Особливості дистанційної взаємодії з дітьми раннього та дошкільного віку. *Цифрова освіта.* 2023. Вип. 4. С. 12–18.

5. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методичний посібник / упоряд. В. Г. Панюк. Київ : Генеза, 2023. 156 с.

6. Травматерапія в роботі з дошкільниками: навчально-методичний комплекс. МОН України. Київ, 2024. 210 с.

7. Ройз С. Дитячі дихальні вправи для стабілізації (серія плакатів та відео). ЮНІСЕФ Україна, 2023.

8. Кононенко І. В. Мова як чинник формування національної ідентичності дошкільників у діаспорі. Київ : Либідь, 2023. 140 с.

Поповська Оксана,
канд. пед. наук, доц., доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Ярова Софія,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Практична психологія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Сучасні умови розвитку освіти та психологічної практики зумовлюють необхідність пошуку ефективних засобів розвитку когнітивної сфери дітей

дошкільного віку. Особливої актуальності це питання набуває у контексті надання психологічної допомоги дітям, які мають труднощі у розвитку пізнавальних процесів.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним впровадженням інклюзивного підходу, що передбачає забезпечення рівного доступу до освітніх послуг для всіх дітей, незалежно від рівня їх психофізичного розвитку [1]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку когнітивних процесів у дітей старшого дошкільного віку, оскільки саме в цей період формуються базові психічні функції, які визначають подальшу навчальну діяльність і соціалізацію дитини.

Старший дошкільний вік є критично важливим етапом психічного розвитку, адже у цей період відбувається перехід від ігрової діяльності до навчальної. Дитина починає більш усвідомлено сприймати навколишній світ, формується здатність до довільної регуляції поведінки, розвивається мислення, пам'ять, увага, мовлення та уява. Також цей віковий перід є сенситивним періодом для формування основних когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять, мислення та мовлення, що визначають подальший успішний розвиток дитини [2]. Проте у дітей з особливими освітніми потребами цей процес може супроводжуватися певними труднощами, такими як нестійкість уваги, знижений рівень пам'яті, труднощі у формуванні логічних операцій мислення.

Когнітивні процеси становлять «основу пізнавальної діяльності та забезпечують адаптацію дитини до соціального середовища (С. Максименко)» [3, с. 86]. Сприймання забезпечує отримання інформації про навколишній світ, увага – її відбір і зосередження, пам'ять – збереження та відтворення, мислення – переробку інформації та прийняття рішень. Усі ці процеси взаємопов'язані й функціонують як єдина система. Саме тому розвиток когнітивної сфери має здійснюватися комплексно. Недостатній рівень їх розвитку може призводити до труднощів у навчанні, зниження пізнавальної активності та порушення процесів соціалізації. У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження ефективних методів психологічної допомоги, спрямованих на стимуляцію когнітивного розвитку [4].

Питання розвитку когнітивної сфери дітей дошкільного віку та особливостей психологічної допомоги в умовах інклюзивного навчання також розглядалися у працях низки відомих науковців. Зокрема, О. Запорожець досліджував закономірності формування довільної поведінки та пізнавальних процесів у дошкільному віці. С. Максименко обґрунтував роль діяльності як провідного чинника психічного розвитку особистості. О. Лурія розробив концепцію системної організації вищих психічних функцій, що стала основою нейропсихологічного підходу. Питання інклюзивної освіти та психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами висвітлювали В. Синьов та Н. Гавриш. Узагальнення наукових підходів дозволяє зробити висновок про необхідність

комплексного та індивідуалізованого впливу на розвиток когнітивних процесів [5].

Разом із теоретичним обґрунтуванням проблеми розвитку когнітивних процесів важливим є розгляд практичних аспектів використання нейропсихологічних засобів у роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Одним із перспективних напрямів у роботі з дітьми дошкільного віку є використання *нейропсихологічного підходу*. Його сутність полягає у врахуванні особливостей функціонування головного мозку та взаємодії його структур у процесі розвитку психічних функцій. Нейропсихологія розглядає психічну діяльність як результат узгодженої роботи різних зон мозку, що дозволяє впливати на когнітивні процеси через спеціально організовану діяльність. Використання нейропсихологічних засобів базуються на уявленні про системну організацію психічних функцій (О. Лурія). Згідно з цим підходом, розвиток когнітивних процесів відбувається через активізацію різних функціональних систем мозку, що забезпечують їх взаємодію [5, с. 184]. Нейропсихологічні засоби дозволяють цілеспрямовано впливати на розвиток окремих психічних функцій, враховуючи індивідуальні особливості дитини.

У системі інклюзивного навчання нейропсихологічні вправи відіграють особливо важливу роль. Вони дозволяють враховувати індивідуальні особливості розвитку дітей та створювати умови для їх гармонійного розвитку. Завдяки гнучкості та варіативності такі вправи можуть адаптуватися до різних рівнів підготовки дітей. Інноваційні практики інклюзивного навчання передбачають використання сучасних підходів, які сприяють розвитку особистості дитини [6]. До таких підходів належить інтеграція нейропсихологічних вправ у корекційно-розвиткову роботу, використання ігрових технологій, а також створення розвивального середовища.

До основних *нейропсихологічних засобів* розвитку когнітивних процесів належать *вправи* на розвиток міжпівкульної взаємодії, сенсомоторні вправи, завдання на розвиток просторового мислення, а також вправи, спрямовані на розвиток уваги та пам'яті. Їх ефективність зумовлена тим, що вони поєднують рухову та пізнавальну активність, що сприяє більш глибокому засвоєнню інформації. Нейропсихологічні вправи є ефективним засобом розвитку когнітивних процесів, оскільки вони спрямовані на активізацію різних функціональних систем мозку. Вони включають рухові, сенсорні та пізнавальні компоненти, що забезпечує їх комплексний вплив на розвиток дитини [7].

У контексті психологічної допомоги особливу увагу слід приділяти *індивідуалізації* підходу до кожної дитини. Як зазначає В. Синьов, «ефективність корекційно-розвиткової роботи значною мірою залежить від урахування особливостей психофізичного розвитку дитини» [2, с. 92]. Це передбачає адаптацію нейропсихологічних засобів відповідно до потреб і можливостей кожної дитини.

Важливим аспектом є також створення сприятливого *емоційного середовища*, яке забезпечує позитивне ставлення дитини до виконання вправ. Доведено, що емоційний стан безпосередньо впливає на ефективність когнітивної діяльності, тому психологічна допомога має бути спрямована не лише на розвиток пізнавальних процесів, але й на підтримку емоційного благополуччя [8].

Особливу роль у розвитку когнітивної сфери відіграє *взаємодія* дитини з дорослими та однолітками.

Соціальне середовище виступає важливим фактором стимуляції пізнавальної активності, формування мовлення та розвитку мислення. Саме у процесі спільної діяльності дитина засвоює нові знання та навички, що сприяє її загальному розвитку. Тому ефективна психологічна допомога має передбачати не лише індивідуальну роботу з дитиною, але й залучення батьків та педагогів до цього процесу.

До *основних видів* нейропсихологічних вправ належать:

- вправи на розвиток міжпівкульної взаємодії, які сприяють узгодженій роботі правої та лівої півкуль мозку;
- вправи на розвиток дрібної моторики, що мають тісний зв'язок із розвитком мовлення та мислення;
- вправи на концентрацію та переключення уваги;
- завдання на формування просторових уявлень;
- ігрові вправи, спрямовані на розвиток пам'яті та мислення [5, с. 112].

Особливістю нейропсихологічних вправ є їх універсальність і можливість використання у різних формах діяльності. Вони можуть бути інтегровані у навчальні заняття, використовуватися у формі гри, а також застосовуватися у повсякденній діяльності дітей.

Ефективність застосування нейропсихологічних вправ залежить від певних *умов:*

- по-перше, важливо забезпечити систематичність занять, оскільки нерегулярне виконання вправ не дає стійкого результату.
- по-друге, необхідно дотримуватися принципу поступового ускладнення завдань.
- по-третє, важливим є врахування індивідуальних особливостей кожної дитини [6, с. 67].

Особливу увагу слід приділяти емоційному стану дитини. Доведено, що позитивний емоційний фон сприяє кращому засвоєнню матеріалу та підвищує ефективність навчання. Тому під час використання нейропсихологічних вправ необхідно створювати доброзичливу атмосферу, підтримувати дитину та заохочувати її до активності.

Важливу роль у цьому процесі відіграє педагог або психолог, який організовує діяльність дітей. Він має не лише правильно підібрати вправи, а й забезпечити їх доступність, цікавість і відповідність віковим особливостям дітей [1].

Практика застосування нейропсихологічних засобів свідчить про їх високу ефективність у розвитку когнітивних процесів старших дошкільників. *Систематичне використання* таких вправ сприяє покращенню концентрації уваги, розвитку пам'яті, формуванню логічного мислення та підвищенню рівня готовності дитини до навчання у школі. Варто зазначити, що ефективність застосування нейропсихологічних засобів значною мірою залежить від системності їх використання та професійної підготовки фахівця. Психолог або педагог має враховувати не лише вікові особливості дітей, але й індивідуальний темп їх розвитку, рівень сформованості когнітивних процесів та емоційний стан. Крім того, важливим є поєднання нейропсихологічних вправ з іншими методами психологічної допомоги, зокрема ігровими, арттерапевтичними та комунікативними техніками, що дозволяє досягти більш стійкого результату [7].

Таким чином, нейропсихологічні засоби є важливим інструментом психологічної допомоги, спрямованої на розвиток когнітивних процесів у дітей старшого дошкільного віку. Їх використання дозволяє забезпечити комплексний вплив на психічний розвиток дитини та створити умови для її успішної адаптації до навчання та соціального середовища.

Отже, впровадження нейропсихологічного підходу у практику інклюзивної освіти є важливим напрямом сучасної педагогіки та психології, який сприяє підвищенню якості освіти та розвитку кожної дитини. Використання нейропсихологічних засобів у практиці психологічної допомоги є перспективним напрямом, який сприяє підвищенню ефективності роботи з дітьми та забезпечує гармонійний розвиток їх когнітивної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Косаренко О. В. Підвищення продуктивної взаємодії педагогів із дітьми з особливими освітніми потребами в сучасних умовах. *Дитина з особливими потребами*: Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка. 2020. № 7. С. 26-31.

2. Калмикова Л. О. Психологія розвитку дошкільника: новітні підходи. Київ: Слово, 2021. 256 с.

3. Піроженко Т. О. Дитина дошкільного віку: когнітивний розвиток у сучасному середовищі. Київ: Генеза, 2020. 224 с.

4. Костюк Г. С. Психологія розвитку дитини. Київ: Радянська школа, 1989. 288 с.

5. Максименко С. Д., Кокун О. М. Психологія розвитку особистості дитини: сучасні дослідження. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 320 с.

6. Турчан Н. Інклюзивна група у закладі дошкільної освіти як ресурсне середовище успішної соціальної орієнтації та адаптації дітей дошкільного віку. *Імідж сучасного педагога.* 2022. № 2. С. 65-68.

7. Hodes R. J., Insel T. R., Landis S. C. The NIH Toolbox: setting a standard for neurological and behavioral function. *Neurology*. 2021. Vol. 97, № 5. S1–S6. DOI: https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000010979.

8. Howard S. J., Vasseleu E. F. Self-regulation and executive function in early childhood: A review of measurement and intervention. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Art. 534281. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.534281.

Стурова Катерина,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Практична психологія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Науковий керівник:
Коляденко Ніна,
д-р мед. наук, доц., професорка кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет, м. Київ

АДАПТИВНІ ТА НЕАДАПТИВНІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ В УМОВАХ ВИСОКОЇ КЛІЄНТСЬКОЇ АКТИВНОСТІ

Сучасна сфера обслуговування є однією з найбільш соціально значущих та динамічних галузей, де професійна успішність безпосередньо залежить від якості міжособистісної взаємодії. Професійна діяльність у цій сфері пов'язана з високими емоційними навантаженнями, необхідністю жорсткого дотримання сервісних стандартів та оперативного вирішення конфліктних ситуацій. В умовах високої клієнтської активності зазначені чинники виступають потужними професійними стресорами, що призводять до виснаження когнітивних і вольових ресурсів особистості. Науково доведено, що тривалий вплив професійного стресу без ефективних механізмів подолання стає причиною емоційного виснаження та вигорання персоналу. У цьому контексті вивчення копінг-стратегій як фундаментальних психологічних механізмів адаптації набуває особливого теоретичного та практичного значення для збереження ментального здоров'я працівників.

Проблема копінг-поведінки має ґрунтовну теоретичну базу. Концептуальні засади закладені в класичних працях Р. Лазаруса та С. Фолкман, які визначили копінг як динамічний процес когнітивних і поведінкових зусиль, спрямованих на регуляцію стресових вимог. Багатовимірна модель копінгу, розроблена Ч. Карвером та М. Шайєром, дозволила диференціювати стратегії за рівнем їх адаптивності. Ресурсний аспект подолання стресу в умовах його хронічного впливу розкрито в теорії збереження ресурсів С. Хобфолла.

Сучасний етап дослідження проблеми в Україні представлений працями С. Максименка, де копінг розглядається як невід'ємна ланка системи саморегуляції та чинник збереження психічного здоров'я [1]. Особливої уваги заслуговують актуальні розробки Л. Карамушки та Ю. Снігур (2020), у яких детально проаналізовано копінг-стратегії в межах організаційної психології та їхнє значення для психологічного здоров'я особистості в умовах професійної діяльності [2].

Мета дослідження полягає у поглибленні теоретичних знань щодо особливостей використання адаптивних та неадаптивних копінг-стратегій працівниками сфери обслуговування в умовах високої клієнтської активності.

Основним методом дослідження виступає теоретичний аналіз джерел наукової літератури, зокрема систематизація, узагальнення та порівняння сучасних підходів до проблеми копінг-поведінки.

Результати дослідження. Систематизація сучасних наукових поглядів дозволяє визначити копінг-стратегії як свідомі когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля особистості, спрямовані на подолання складних життєвих та професійних ситуацій [3]. В умовах інтенсивної клієнтської активності вибір конкретної стратегії подолання стає визначальним чинником збереження психологічного здоров'я працівника.

Теоретичний аналіз дозволяє виокремити три базові групи копінг-стратегій, що мають різний вплив на професійну адаптацію: розв'язання проблем, пошук соціальної підтримки та уникання [3].

Адаптивні стратегії, такі як активне розв'язання проблем та позитивне переосмислення, характеризуються мобілізацією особистісних ресурсів для зміни стресової ситуації. Використання цих стратегій сприяє зниженню рівня дистресу та депресивних станів, забезпечуючи високу професійну ефективність навіть за умов значних навантажень [4]. Працівники, які демонструють гнучкість у застосуванні адаптивних копінгів, здатні сприймати високу активність клієнтів не як загрозу, а як професійний виклик.

Натомість неадаптивні стратегії, зокрема уникання, ігнорування проблеми та емоційна розрядка, діють як механізми психологічного захисту. Вони спрямовані на тимчасове зниження емоційної напруги без усунення самої причини стресу. Систематичне звернення до таких моделей поведінки, як свідчать наукові дані, призводить до формування дезадаптивної поведінки та професійного вигорання [3; 4]. В умовах вичерпання особистісних ресурсів працівник несвідомо переходить до стратегії уникання (ментального відходу або занурення у хворобу), що є наслідком недостатнього рівня копінг-ресурсів та відсутності підтримки в організації.

Особливу роль у професійній діяльності відіграє «особистісний профіль» подолання – індивідуальна комбінація зусиль, що відповідає психологічним можливостям фахівця. Встановлено, що психологічно здорова організація, яка створює безпечне середовище та підтримує творчу активність, безпосередньо стимулює персонал до вибору адаптивних, позитивно спрямованих стратегій подолання [2].

Висновки. Теоретичне вивчення питання дозволяє зробити висновок, що копінг-стратегії є центральною ланкою адаптації у сфері обслуговування. Оскільки висока активність клієнтів є невід'ємною частиною професії, ключовим завданням практичної психології є не лише зменшення стресу, а розвиток здатності працівників до свідомого вибору адаптивних моделей поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Максименко, С. Д. Психологія особистості: змістовні ознаки. *Наука і освіта*, 2014. № 5. С. 45–52. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6029/1/Maksymenko.pdf (дата звернення: 05.03.2026).
2. Карамушка, Л. М., Снігур, Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*, 2020. № 1(55). С. 23–30. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720973/ (дата звернення: 06.03.2026).
3. Никоненко, О., Козачук, В. Теоретико-методологічні аспекти дослідження копінгу як психологічної стратегії подолання стресу. *Вчені записки університету «Крок»*, 2025. № 3(79). С. 429–436. DOI: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-79-429-436.
4. Карамушка, Л. М. (2003). Психологія управління: навч. посібник. Київ: Міленіум, 2003. 344 с. URL: https://uaoppp.com.ua/read/41/ (дата звернення: 06.03.2026).

Фунтікова Ольга,
д-р. пед. наук, проф., професорка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ
Хрістюк Олена,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,
Маріупольський державний університет, м. Київ

АРТ-ТЕРАПІЯ І АРТ-ПЕДАГОГІКА: АНАЛІЗ СУТНОСТІ

Походження терміну «*арт-педагогіка*» безпосередньо пов'язане зі значенням слова «*арт*», яке прийшло із західних мов: латинської (*Ars*), англійської та французької (*Art*), італійської (*Arte*) та перекладається українською як «*мистецтво*». Сутність цього напряму полягає у вихованні, навчанні та розвитку особистості засобами мистецтва, що сприяє формуванню навичок соціальної поведінки. Історично на становлення арт-педагогіки спочатку вплинула *арт-терапія*, термін для якої у 1940-х роках запропонував британський лікар і художник *Адріан Хілл*. Його внесок у розвиток цього напряму базувався на практичних досягненнях. Лікар А. Хілл мав досвід та артлікувальної практики у спеціалізованих закладах. Він зауважив, що творча діяльність (насамперед малювання) допомагає хворим легше і швидше одужувати, а також адекватно сприймати навколишній світ. Спостерігаючи за пацієнтами, він виявив, що мистецтво дозволяє їм відволікатися від внутрішніх проблем і переживань, допомагає вийти зі стану стресу та занепокоєння. Надалі розроблену ним методику лікування образотворчим мистецтвом почали широко використовувати для відновлення психічного стану військовослужбовців. Отже, Адріан Хілл заклав

фундамент сучасної арт-терапії, довівши, що мистецтво є потужним засобом зцілення особистості [5].

У сучасному розумінні арт-педагогіка є міждисциплінарною галуззю, що синтезує знання з педагогіки, психології та мистецтва. До кола науковців, які досліджують проблеми артпедагогіки та суміжних методів, належать: М. І. Замелюк та С. О. Міліщук (розвиток творчої уяви дошкільників) [1, с.50]; Т. А. Яновська (казкотерапія як метод роботи психолога) [7]; Н. Л. Тодосієнко, Т. В. Коваль та О. О. Граб (наступність дошкільної та початкової освіти); Д. Д. Мочалова (розвиток творчих здібностей) [4]; Т. П. Савоник та Н. Б. Павлишина (корекція мовленнєвих порушень); А. І. Чепурна та О. В. Михайленко (корекція зв'язного мовлення); Н. Ю. Сергеєва (артпедагогічне супроводження підготовки вчителів); В. А. Литвиненко (застосування арт-терапії в логопедичній роботі); Ю. В. Рібцун та Л. І. Трофименко (діагностика та корекція ЗНМ).

Арт-педагогіка [6] конкретизує і враховує, що дошкільний вік є *сензитивним періодом* для розвитку творчих здібностей, а педагоги спираються на дослідження видатних науковців (Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, В. С. Мухіної) щодо стадій розвитку уяви та мислення у дітей дошкільного віку. Науковці звертали увагу на те, щоб вихователі використовували можливість неформальної інтеграції наукових і практичних знань у різних видах дитячої діяльності - мовній, пізнавальній, руховій та художньо-естетичній.

Використання арт-педагогіки в закладах дошкільної освіти (ЗДО) дозволяє кардинально змінити дидактичні підходи, інтегруючи мистецтво в освітній процес для всебічного розвитку особистості дитини. Наводимо перелік дидактичних методів: метод авторської казки, метод створення власної казки дитини, метод логоказки (артикуляційні, фонетичні, пальчикові), образотворчі сенсомоторні методи, нетрадиційні техніки малювання (ватними паличками, коктейльними трубочками, кухонними губками чи серветками), метод звукових доріжок, музичні і ритмічні методи, театралізовані методи. Отже, арт-педагогіка спрямована на освітній та виховний розвиток, зокрема на формування морально-естетичних якостей, розвиток творчої уяви та засвоєння практичних навичок у художній діяльності нормотипової дитини у закладі дошкільної освіти [3, с.14].

Арт-терапія та арт-педагогіка є спорідненими галузями, що використовують мистецтво як інструмент впливу, проте вони мають різну цільову спрямованість, завдання та методологічне підґрунтя, мають свою межу.

Надаємо пояснення у розбіжності цих понять. *Арт-терапія* – це поєднання психології, медицини та мистецтва, що визначається як вид *психотерапії та психологічної корекції,* заснованої на творчості. Її сутність полягає в *терапевтичній дії мистецтва* на суб'єкт, що виявляється у реконструкції психотравмуючих ситуацій та виведенні переживань у зовнішню форму через художній продукт. *Арт-терапія фокусується на лікуванні, реабілітації та*

психологічному зціленні людини, допомагаючи долати внутрішні конфлікти, страхи та тривожність.

У професійній діяльності арттерапію можуть використовувати фахівці різних галузей, насамперед психологічного, педагогічного та медичного спрямування.

До основних категорій спеціалістів належать: психотерапевти, логопеди, дефектологи, соціальні педагоги, лікарі. Які методи вони використовують? Методи: ізотерапія, музикотерапія, вокалотерапія, казкотерапія, бібліотерапія, драмотерапія, ляльктерапія, пісочна терапія, кінетотерапія, кольоротерапія.

Логопеди, дефектологи та лікарі використовують арт-терапію як комплексний засіб, що поєднує мистецтво з психологічними та медико-педагогічними знаннями для всебічного відновлення й розвитку особистості. Основною функцією лікарів у цій діяльності є лікування та реабілітація, що забезпечує швидше одужання пацієнтів та стабілізацію їхнього психічного стану через творче самовираження. Логопеди та дефектологи застосовують арт-методи для *діагностики, стимуляції мовлення та корекції* системних порушень, використовуючи невербальні засоби як міст до повноцінної комунікації. Спільним завданням цих фахівців є забезпечення соціалізації та гармонізації дитини шляхом створення безпечного середовища для подолання внутрішніх деформацій і розкриття творчого потенціалу.

Отже, арт-терапія історично виникла в медицині та психіатрії як засіб допомоги хворим і згодом поширилася на соціальну сферу. В арт-терапії мистецтво виступає як символічна мова та «цілющий механізм», де продукт діяльності (малюнок, ліплення) слугує джерелом неявної діагностики психічного стану дитини [2; 5].

Останні наукові джерела (2023–2025 роки) демонструють значну трансформацію арт-педагогіки в бік цифровізації, нейропедагогіки та трансдисциплінарності.

Сучасна арт-педагогіка активно інтегрує *штучний інтелект (AI), віртуальну (VR) та доповнену реальність (AR)* для створення імерсивних навчальних середовищ. Використання генеративного ШІ розглядається як новий інструмент для стимулювання ідей та експериментування в освітньому процесі. Також з'являються дослідження щодо впливу цифрових арт-технологій на освіту (Audrey Girouard, Amy Ogan, Ahmed Kharrufa та Erik Harpstead – інтерактивні системи у цифрових арттехнологіях); M. Mejeh, L. Sarbach і T. Hascher адаптивне навчання і персоналізація в освіті [8].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Замелюк М. І., Міліщук С. О. Арт-педагогіка як засіб розвитку творчої уяви у дітей дошкільного віку. *Молодий вчений.* 2018. № 12.1 (64.1). С. 50–54.

2. Литвиненко В. А. Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами : навч.-метод. посіб. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 112 с.

3. Мочалова Д. Д. Арт-педагогіка як засіб розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку : кваліфікац. робота на здобуття освіт. ступеня магістр : спец. 012 Дошкільна

освіта / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, каф. теорії, технологій і методик дошк. освіти. Харків, 2025. 58 с.

4. Мочалова Д. Значення артпедагогіки для розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. *Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації*: матеріали доповідей II Всеукр. наук.-практ. конф. м. Харків, 10 квіт. 2025 р. Харків, 2025. С. 135–142.

5. Савоник Т. П. Арттерапія як засіб корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення : робота на здобуття освіт. ступеня «магістр» / наук. кер. Н. Б. Павлишина; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2025. 96 с.

6. Тодосієнко Н. Л., Коваль Т. В., Граб О. О. Арт-педагогіка в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: перспективи та творчий потенціал. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Вип. 76. С. 19–27. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-19-27.

7. Яновська Т. А. Казкотерапія як метод корекційної роботи психолога. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології:* матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 14–15 квітня 2023 р. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2023. С.169. DOI: https://doi.org/10.36059/978-966-397-310-4-48 .

8. Hao, Y., & Dr. KHAIRUL ZAHAR BIN JAMALUDIN. The application of NFT in art education: the impact on teaching, the market and certification. *International Theory and Practice in Humanities and Social Sciences*, 2025. №*2*(7), P.p. 28–41. DOI: https://doi.org/10.70693/itphss.v2i7.460.

Наукове видання

ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРІЯ, ПЕРСПЕКТИВИ, ШЛЯХИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ У ПРАКТИКУ

27 березня 2026 року

**Збірник матеріалів
IV Міжнародної
науково-практичної конференції**