

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
НАУКОВА ЛАБОРАТОРІЯ «ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ»
НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО СТУДЕНТІВ, АСПІРАНТІВ, ДОКТОРАНТІВ І
МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО: СТРАТЕГІЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТАХ

збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної
конференції молодих учених

Одеса
Видавець Букаєв Вадим Вікторович
2026

DOI: <https://doi.org/10.24195/FutureEducation2026>

УДК 37:502.131.1

О-72

Рекомендовано до друку Вченою Радою
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
(протокол № 14 від 28.05.2026 року)

Матеріали друкуються в авторському варіанті

Освіта майбутнього: стратегія сталого розвитку в
О-72 європейському та національному контекстах : збірник
матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції
молодих учених. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович,
2026. 110 с.

УДК 37:502.131.1

©ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО», 2026

Oleksii Lystopad,
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education
State institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”,
26 Staroportofrankivska St., Odesa
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3121-324X>
DOI: <https://doi.org/10.24195/FutureEducation2026-1>*

EUROPEAN EDUCATIONAL POLICY ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS A BENCHMARK FOR THE MODERNIZATION OF UKRAINE'S NATIONAL EDUCATION SYSTEM

The concept of sustainable development has been brought to the fore by profound global transformations affecting the economic, social, environmental, and digital spheres of public life. In this context, education is not only a tool for transferring knowledge, but also a strategic factor in shaping responsible citizenship, innovative thinking, and a culture of long-term social sustainability. The implementation of the Sustainable Development Goals in the field of education is particularly important in the context of civilizational challenges related to climate change, digitalization, and social inequality [2].

Ukraine's European integration vector of development determines the need to harmonize national education policy with the priorities of the European Union, in particular regarding the formation of sustainable development competencies, ensuring the quality of education, inclusiveness, and digital transformation. In this regard, the modernization of the national education system is a strategic task of state policy, which involves the implementation of European quality standards, the development of academic integrity, the autonomy of educational institutions, and the introduction of innovative educational practices. This raises the scientific problem of determining the potential of European sustainable development education policy as a benchmark for structural and substantive transformations of the Ukrainian education system [1].

The theoretical and regulatory framework of modern European education policy is shaped by strategic initiatives aimed at ensuring quality education, social cohesion, and innovative development. The key framework guidelines are strategic documents in the field of education and training, which focus on the development of life skills, digital skills, support for inclusiveness, and the implementation of the principle of lifelong learning. Interstate cooperation in higher education is also important, ensuring quality standards, academic mobility, and mutual recognition of qualifications [4].

An important component of the regulatory framework is the European Green Deal, which integrates environmental considerations into all areas of

public policy, including education. The educational component of this strategy involves shaping environmental awareness, developing “green” competencies, and updating the content of educational programs to reflect the principles of climate responsibility and rational use of resources. Educational institutions are seen as centers for shaping a culture of environmental responsibility and social solidarity [1].

An essential conceptual basis is the integration of the provisions of international documents on the implementation of the Sustainable Development Goals into national education strategies. In particular, ensuring quality, inclusive, and accessible education, developing competencies for a sustainable lifestyle, and promoting the values of human rights and global citizenship are defined as strategic guidelines for education policy. In this context, education is interpreted as a system-building mechanism for achieving sustainable development, which gives it a cross-sectoral and transformational character [5].

Among the priorities of European sustainable development policy in the field of education, digital transformation plays a decisive role, encompassing the modernization of the educational environment, the updating of teaching content, and the development of digital competencies among students and teachers. The development of digital literacy, critical thinking, information security, and skills in using innovative technologies is seen as a prerequisite for competitiveness and social mobility in a digital society [2].

An important area of focus is ensuring inclusiveness and equal access to quality education regardless of social status, place of residence, or individual characteristics of learners. Education policy is geared toward overcoming educational inequalities, creating a barrier-free environment, and implementing principles of social justice in line with the values of the European Union [2].

The greening of the educational environment is defined as a component of integrating sustainable development principles into the educational process. This involves shaping an ecological culture, developing sustainable lifestyle competencies, introducing resource-saving practices, and updating the content of educational programs in line with today's environmental challenges. An essential priority is the establishment of academic integrity and a culture of quality. Ensuring transparency in assessment, adherence to ethical standards in scientific and educational activities, and the development of internal systems for ensuring the quality of education are considered the basis for institutional trust and the sustainability of educational systems in the European space.

The implementation potential of European sustainable development policy in the field of education for Ukraine is primarily linked to the harmonization of the regulatory framework in line with European approaches to ensuring the quality of education, institutional transparency, and academic integrity. The harmonisation of national legislation with European framework

documents contributes to the integration of the Ukrainian education system into the common educational space and increases its international competitiveness.

Modernizing educational content involves reorienting toward a competency-based model that emphasizes the development of key and professional competencies, including digital, civic, environmental, and entrepreneurial competencies. This approach ensures that educational programs meet the challenges of modern society and the needs of the labor market, and also promotes the formation of responsible citizenship and a culture of sustainable development.

An important area is the development of professional training for teachers in the paradigm of sustainable development. This involves updating teacher training programs, integrating interdisciplinary modules, developing digital and managerial competencies, and fostering readiness for innovation and educational leadership.

Institutional autonomy and educational leadership are considered prerequisites for the effective transformation of educational institutions. Expanding managerial autonomy, developing strategic planning, internal quality assurance systems, and a culture of responsible management create the foundation for the sustainable development of the national education system in the context of European integration.

Adapting European experience in the field of sustainable development education policy is accompanied by a number of challenges caused by socio-economic and security factors. Ongoing transformation processes, limited financial resources, demographic changes, and the impact of military circumstances complicate the implementation of systemic reforms and innovative approaches. In these conditions, ensuring the stability and continuity of the educational process becomes strategically important.

An important factor is the institutional capacity of educational institutions to implement changes. The level of management culture, human resources, the availability of material and technical resources, and the effectiveness of internal quality assurance systems determine the possibilities for adapting European standards to the national context. Uneven distribution of resources between regions can exacerbate disparities in access to quality education.

The need for systematic digital and managerial transformation deserves special attention. This involves upgrading infrastructure, developing the digital skills of teachers and administrators, and introducing modern mechanisms for strategic management and e-governance. Without a comprehensive approach to digitalization and modernization of management processes, the implementation of European approaches may be fragmented and fail to ensure the expected institutional sustainability.

European educational policy on sustainable development serves as a strategic guideline for the modernization of Ukraine's national education system. It outlines priorities in the areas of digitalization, inclusiveness, environmental sustainability, and academic integrity, which together form a comprehensive vision for the sustainable development of the educational environment.

The effectiveness of implementing European practices in the Ukrainian education system depends on a combination of regulatory, institutional, and value transformations. Achieving results requires harmonizing legislation, modernizing educational content, developing professional training for teachers, and strengthening institutional autonomy and a culture of educational leadership. Together, these factors create the conditions for the formation of a sustainable, competitive, and integrated education system within the European educational space.

REFERENCES

1. Digital Transformation of Education: Challenges and Prospects : Monograph / Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine; ed.: O. Topuzov, M. Holovko, I. Tverdokhlib, Z. Sharlovych, K. Ladonia. [Electronic edition]. Lomza – Kyiv, 2025. 344 c. DOI: <https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2025>
2. Lugovy V., Slyusarenko O., Talanova, Zh. Two dimensions of the Bologna Process: the problem of quality in each of them. *Education: Modern Discourses*. 2022. 5, P. 128-141. DOI: <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-10>
3. Lystopad O, Mardarova I., Kniazheva I, Kudriavtseva O. Formation of the Operational Skills of Using Information and Communication Technologies in the Professional Activity of a Future Pedagogue. *Arab World English Journal (AWEJ)* Special Issue on CALL Number 9. July 2023. P. 320–339. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call9.22>
4. Lystopad O., Mardarova I., Lystopad N., Hudanych N. Innovative Activity as a Factor in the Professional Development of Preservice Teachers. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2025. Issue 11. P. 209–222. DOI: [10.24195/2414-4746-2025-11-19](https://doi.org/10.24195/2414-4746-2025-11-19)
5. Semeniko Y., Mardarova I., Lystopad O., Rybak O., Samoilenko V. & Hrechanovska O. Strengthening students' proficiency in digital technologies and the SMART society. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2024. 16 (1), 608–622. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/840>

*Наталія Миколаївна Гуданич,
доктор філософії (PhD),
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2421-8955>
DOI: <https://doi.org/10.24195/FutureEducation2026-2>*

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗДО

У сучасних умовах модернізації дошкільної освіти та активного впровадження інноваційних технологій особливої актуальності набуває проблема розвитку пізнавальної ініціативності як важливої характеристики особистості педагога дошкільної освіти. Сьогодні заклади дошкільної освіти потребують фахівців, здатних до творчого мислення, самостійного пошуку ефективних способів організації освітнього процесу, швидкого реагування на зміни та впровадження новітніх педагогічних підходів. У зв'язку з цим розвиток пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів розглядається як одна з провідних умов їхньої професійної підготовки та успішної реалізації інноваційної діяльності в ЗДО.

Пізнавальна ініціативність характеризує прагнення особистості до активного здобуття знань, дослідницької діяльності, самостійного розв'язання професійних завдань і постійного самовдосконалення. Її формування сприяє розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога, готовності до експериментування, пошуку нових методів і форм роботи з дітьми дошкільного віку. Особливу роль у цьому процесі відіграє інноваційна діяльність, яка стимулює професійну активність, критичне мислення та здатність до педагогічного проєктування (Кудрявцева, 2021; Лах, 2016).

Водночас стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій значно розширює можливості для організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Використання цифрових ресурсів, інтерактивних платформ, мультимедійних засобів та сучасних освітніх технологій сприяє активізації пізнавальної діяльності, забезпечує доступ до різноманітних джерел інформації та створює умови для індивідуалізації навчання. Упровадження інноваційних підходів у діяльність ЗДО дозволяє не лише підвищити якість освітнього процесу, а й формувати у майбутніх вихователів здатність до самостійного пошуку, творчої ініціативи та професійної мобільності.

Метою є теоретичне обґрунтування особливостей розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів у процесі інноваційної діяльності в закладах дошкільної освіти.

У сучасних умовах реформування системи дошкільної освіти та впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу особливого значення набуває проблема розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів. Сучасний педагог закладу дошкільної освіти має бути не лише носієм професійних знань, а й активним суб'єктом інноваційної діяльності, здатним до постійного саморозвитку, творчого мислення, аналізу педагогічних ситуацій та пошуку ефективних шляхів розв'язання професійних завдань.

Пізнавальна ініціативність розглядається як інтегративна якість особистості, що проявляється у прагненні до самостійного здобуття знань, дослідницької активності, готовності до творчої діяльності та використання нових ідей у професійній практиці. Її розвиток у майбутніх вихователів є необхідною умовою формування професійної компетентності та готовності до роботи в умовах сучасного освітнього середовища.

Важливу роль у розвитку пізнавальної ініціативності відіграє інноваційна діяльність у ЗДО, яка передбачає використання сучасних педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання, цифрових ресурсів, проектної діяльності та елементів дослідницького підходу. Участь здобувачів освіти в інноваційних формах роботи сприяє розвитку їхньої самостійності, креативності, здатності до аналізу, прогнозування та прийняття педагогічних рішень (Кучерявий, 2002; Листопад, Мардарова, 2021)

Ефективними засобами розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів є створення мотиваційно насиченого освітнього середовища, організація проблемно-пошукової діяльності, застосування інформаційно-комунікаційних технологій, інтеграція теоретичної та практичної підготовки, а також залучення студентів до педагогічного проектування та експериментальної роботи. Такі підходи сприяють активізації пізнавальної діяльності, формуванню інноваційного мислення та готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації.

Отже, розвиток пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів у процесі інноваційної діяльності є важливим складником їхньої професійної підготовки, що забезпечує формування конкурентоспроможного, творчого та мобільного педагога, здатного ефективно працювати в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кудрявцева, О. А. (2021). Сучасні підходи до формування готовності майбутніх вихователів до інновацій у розвитку розумових здібностей дошкільників. *Інноваційна педагогіка*, 34(2), 80–86.

2. Кучерявий, О. Г. (2002). *Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів*. (автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.

3. Лах, М. Р. (2016). *Формування готовності майбутніх педагогів до впровадження інноваційних технологій навчання дітей старшого дошкільного віку* (автореф. дис. канд. пед. наук). Івано-Франківськ.

4. Листопад, О. А., Мардарова, І. К., & Гуданич, Н. М. (2023). Розвиток проєктної культури майбутніх педагогів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 3, 485–497. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-485-497>

5. Листопад, О. А., & Мардарова, І. К. (2021). *Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх вихователів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації пізнавальної діяльності дошкільників*: монографія. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович.

Наталія Леонідівна Листопад,
кандидат педагогічних наук, викладач дошкільних дисциплін,
Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж»,
вул. Грецька, 1, м. Одеса
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3550-9985>
DOI: <https://doi.org/10.24195/FutureEducation2026-3>

ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ПЕРЕВІРКА ВАЛІДНОСТІ ТА НАДІЙНОСТІ ДІАГНОСТИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ

У сучасних умовах трансформації освітнього простору особливої ваги набуває ефективне функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти (ВСЗЯО) як цілісного механізму моніторингу, аналізу та вдосконалення освітнього процесу. ВСЗЯО виступає інструментом стратегічного управління закладом освіти, забезпечує прозорість освітньої діяльності, підвищує рівень довіри з боку здобувачів освіти, педагогічної спільноти та суспільства загалом. Її результативність безпосередньо впливає на якість підготовки фахівців і конкурентоспроможність освітньої установи [7].

Водночас ефективність внутрішньої системи забезпечення якості значною мірою залежить від використання науково обґрунтованих діагностичних інструментів. Валідність і надійність тестів, анкет, опитувальників та інших засобів вимірювання визначають об'єктивність отриманих результатів і можливість прийняття управлінських рішень на основі достовірних даних. Невідповідність інструментарію психометричним вимогам призводить до викривлення інформації, формального підходу до моніторингу та зниження ефективності освітніх реформ [1].

Особливої актуальності проблема набуває в контексті орієнтації на міжнародні стандарти оцінювання якості освіти, сформовані, зокрема, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Підходи цієї організації ґрунтуються на принципах доказовості (evidence-based policy), системності моніторингу та використання стандартизованих індикаторів якості. Узгодження внутрішніх процедур забезпечення якості з міжнародними практиками сприяє інтеграції національної освіти у європейський освітній простір та підвищує її інституційну спроможність [7]. Дослідження валідності та надійності діагностичних інструментів у межах ВСЗЯО є необхідною умовою підвищення якості освітнього процесу, забезпечення об'єктивності моніторингових процедур і впровадження ефективного управління на основі даних.

Теоретичною основою перевірки діагностичних інструментів у внутрішній системі забезпечення якості освіти є психометричний підхід,

який передбачає наукове обґрунтування процедур вимірювання освітніх результатів. Центральними категоріями виступають валідність і надійність інструментарію як ключові характеристики його якості. Контентна (змістова) валідність передбачає відповідність змісту завдань цілям, результатам навчання та освітнім стандартам. Вона визначається шляхом експертного оцінювання, аналізу відповідності специфікації тесту програмним вимогам та компетентнісній моделі випускника. Конструктивна валідність характеризує ступінь, у якому інструмент вимірює саме ту теоретичну конструкцію (компетентність, навичку, знання), для якої він призначений. Її перевірка здійснюється за допомогою факторного аналізу, кореляційних досліджень та порівняння з альтернативними методиками. Критерійна валідність визначається через зіставлення результатів тестування з зовнішніми критеріями (успішністю, результатами державної атестації, професійними досягненнями тощо). Вона може бути прогностичною або конкуруючою (конкурентною) [5].

Надійність відображає стабільність і точність результатів вимірювання. Коефіцієнт Кронбаха (α) використовується для оцінювання внутрішньої узгодженості завдань тесту та визначає, наскільки вони вимірюють спільну конструкцію. Метод тест-ретест передбачає повторне проведення вимірювання через певний проміжок часу з метою перевірки стабільності результатів. Внутрішня узгодженість може також визначитися методом розщеплення тесту (split-half), що дозволяє оцінити однорідність завдань. Застосування зазначених методів забезпечує емпіричне підтвердження якості вимірювальних інструментів та мінімізує випадкові похибки.

Міжнародні освітні дослідження, зокрема Programme for International Student Assessment, демонструють системний підхід до забезпечення валідності та надійності інструментарію. У межах таких досліджень застосовуються багаторівневі моделі оцінювання, попередня апробація завдань, психометричний аналіз із використанням теорії латентних змінних та моделі Item Response Theory (IRT). Практики, що реалізуються під егідою OECD, передбачають: стандартизовану процедуру розроблення тестових матеріалів; міжнародну експертизу змісту завдань; статистичне калібрування інструментів; забезпечення міжкультурної порівнюваності результатів. Таким чином, орієнтація на міжнародні підходи до освітніх вимірювань сприяє підвищенню об'єктивності внутрішнього моніторингу якості освіти та формуванню культури оцінювання на засадах доказовості й наукової обґрунтованості [6].

Проведене дослідження підтвердило, що ефективність внутрішньої системи забезпечення якості освіти (ВСЗЯО) безпосередньо залежить від рівня валідності та надійності застосовуваних діагностичних інструментів. Узагальнення теоретичних підходів і результатів емпіричної перевірки

дозволило встановити, що забезпечення змістової, конструктивної та критерійної валідності є необхідною умовою об'єктивності моніторингових процедур. Статистичний аналіз показників внутрішньої узгодженості та стабільності результатів засвідчив доцільність системної психометричної перевірки інструментарію.

Отримані результати доводять, що використання науково обґрунтованих методів оцінювання сприяє підвищенню достовірності освітніх вимірювань і формуванню доказової основи для управлінських рішень. Орієнтація на міжнародні підходи до моніторингу якості освіти, зокрема практики ОЕСД, забезпечує узгодженість внутрішніх процедур із сучасними стандартами освітньої аналітики.

Практичне значення дослідження полягає у можливості вдосконалення ВСЗЯО через: систематичну перевірку психометричних характеристик діагностичних інструментів; оновлення змісту інструментарію відповідно до освітніх стандартів і компетентнісної моделі випускника; впровадження механізмів регулярного внутрішнього аудиту якості; підвищення аналітичної компетентності педагогічних працівників у сфері освітніх вимірювань. Забезпечення валідності та надійності інструментів моніторингу є ключовою умовою підвищення якості освітнього процесу та розвитку культури оцінювання в закладі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Забезпечення якості освіти: теорія та практика: колективна монографія / під заг. ред. Н. В. Житник. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2011. 300 с.

2. Листопад О. А., Мардарова І. К. Методика підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності у системі дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2021, Вип. 3 (47) С. 10–17. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2021-3-47-10-18>

3. Листопад О., Мардарова І. Підготовка майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Педагогічні науки. Ізмаїл: РВВ ІДГУ*, (56), 2021. С. 164–173. DOI: [https://doi.org/10.31909/26168812.2021-\(56\)-19](https://doi.org/10.31909/26168812.2021-(56)-19)

4. Листопад О., Мардарова І. Формування управлінської культури майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Ізмаїльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2022, (58) С. 89–101. DOI: [https://doi.org/10.31909/26168812.2022-\(58\)-10](https://doi.org/10.31909/26168812.2022-(58)-10)

5. Методичні рекомендації щодо розроблення валідних тестів у закладах фахової передвищої освіти / П. Г. Лузан, О. В. Лапа, Т. М. Пашенко, І. А. Мося, Н. М. Ваніна, О. О. Ямковий; за ред. П. Г. Лузана. Київ: ІПО НАПН України, 2022. 173 с.

6. Мороз С. А. Забезпечення якості вищої освіти: механізми управління та практика їх використання: монографія. Харків: НУЦЗУ, Львів: Видавництво ПП «Новий Світ-2000», 2022. 438 с.

7. Розвиток систем забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти в контексті стійкого розвитку: монографія / О. Воробйова, В. Луговий, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. 92 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-44-1-2024>

8. Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти : монографія / [Д. В. Карамішев, Н. М. Гришина, О. В. Грибко, Т. В. Ревенко та ін.] ; за заг. ред. д. держ. упр., проф. Д. В. Карамішева. Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2020. 180 с.

Ірина Костянтинівна Мардарова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8899-2830>
DOI: <https://doi.org/10.24195/FutureEducation2026-4>

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У СВІТЛІ ІДЕЙ Я. А. КОМЕНСЬКОГО

Сучасна дошкільна освіта функціонує в умовах зростаючих соціальних та освітніх вимог, що зумовлює необхідність забезпечення всебічного розвитку особистості дитини та формування у неї базових соціальних компетентностей. Одним із основних завдань педагогічного процесу є організація цілеспрямованої соціалізації дітей, яка передбачає розвиток умінь ефективної взаємодії з однолітками та дорослими, формування комунікативних, емоційних і моральних навичок, а також здатності дитини приймати участь у колективній діяльності та дотримуватися соціальних норм. Соціалізація виступає фундаментальною складовою дошкільної освіти, оскільки саме на цьому етапі формується базис для подальшого розвитку соціальної відповідальності та моральної свідомості дитини.

Не менш важливою у сучасному контексті є проблема забезпечення безпеки життєдіяльності дошкільників, що включає дотримання правил безпечної поведінки в освітньому та ігровому середовищі, розвиток навичок самостійної оцінки потенційних ризиків, а також формування свідомого ставлення до власного фізичного та психічного здоров'я. Забезпечення безпеки дітей у ЗДО передбачає системну роботу вихователів, організацію безпечного освітнього простору та інтеграцію відповідних знань і навичок у щоденні освітні практики.

Синтез соціалізації та безпеки життєдіяльності у дошкільній освіті сприяє гармонійному розвитку особистості, забезпечує ефективну адаптацію дітей до колективного життя та закладає основи для подальшого навчання в НУШ. Крім того, розвиток соціальних компетентностей та навичок безпечної поведінки формує у дітей здатність до саморегуляції, критичного оцінювання ситуацій та відповідального ставлення до власного здоров'я та благополуччя оточуючих. У комплексі ці процеси створюють умови для формування компетентної, соціально адаптованої та фізично та

психологічно здорової особистості, здатної успішно інтегруватися у безпечне соціальне середовище.

Отже, наукова та практична проблема полягає в розробці ефективних педагогічних стратегій, які б поєднували соціалізацію дітей дошкільного віку з формуванням навичок безпеки життєдіяльності, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості та підготовку до подальшої соціальної адаптації в освітньому процесі НУШ. Врахування спадщини Я. А. Коменського дозволяє поєднати класичні педагогічні принципи з сучасними вимогами до дошкільної освіти, що робить дослідження особливо актуальним.

Зазначимо, що спадщина Я. А. Коменського є важливим теоретичним фундаментом для сучасної дошкільної освіти, оскільки його педагогічні ідеї акцентують увагу на всебічному розвитку дитини, формуванні соціальних навичок та вихованні культури безпечної поведінки. У наукових розвідках (Л. Білецька, Н. Козлова, О. Савченко, Л. Таран, L. Naburajová Plavská, J. Hroncová, L. Lešková та інші) наголошено, що у працях Я. А. Коменського підкреслюється значення організованого навчання, взаємодії дитини з колективом та дорослими, а також виховання моральних і етичних норм. Ці принципи залишаються актуальними і в сучасному освітньому середовищі, адже вони забезпечують системний підхід до соціалізації дітей, розвиток їх комунікативних і моральних компетентностей, а також формування навичок безпечної поведінки та самозбереження. Використання ідей Я. А. Коменського, на їх думку, як теоретичної основи дозволяє поєднати класичні педагогічні підходи з сучасними вимогами до дошкільної освіти та створює методологічну базу для розробки ефективних педагогічних стратегій соціалізації та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку.

Метою є обґрунтування педагогічних стратегій соціалізації та забезпечення безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку на основі спадщини Я. А. Коменського.

Як вказано у дослідженнях [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8] Я. А. Коменський розглядав виховання дитини як процес, що починається з самого народження і має вирішальне значення для подальшого життя людини, оскільки саме в ранньому віці формуються базові моральні, соціальні та фізичні якості особистості. Зазначимо, що у своїй праці «Материнська школа» Я. А. Коменський підкреслював, що правильне виховання в сім'ї є необхідною передумовою для здорового розвитку дитини і становить основу усіх наступних етапів освіти. За його концепцією, сім'я не лише забезпечує первинні знання та навички, але й виступає першою соціальною інституцією, де дитина набуває умінь взаємодії з іншими, входить у моральні норми та формується як суспільна істота. Материнську школу він розумів не тільки як фізичне середовище, але як систему виховних впливів,

що охоплює весь період до шести років життя дитини, й у якій основну роль відіграють батьки та близькі дорослі, що формують її моральні та поведінкові основи [5].

Я. А. Коменський також наголошував на природовідповідності виховання, тобто необхідності враховувати фізичні потреби дитини при організації її життя та діяльності. Він писав, що розуміння природи дитини та поступове привчання її до дисципліни і звичок найкраще досягається тоді, коли батьки «...дбають про здорові звички у їжі, сні та вправах, не перевантажуючи дитину зайвими вимогами» [5]. Це положення виступає важливою складовою безпеки життєдіяльності, оскільки підкреслює гармонійне співвідношення фізичного благополуччя, психологічного комфорту та морального виховання.

Ще одна важлива педагогічна ідея Я. А. Коменського полягає в тому, що моральні чесноти та соціальна поведінка дитини формуються через приклад та щоденні вправи, а не лише через словесні повчання. У «Материнській школі» він наполягав на тому, що дитина повинна «оживляти позитивні задатки, притаманні їй від природи», і що батьки та вихователі повинні допомагати дитині у розвитку цих якостей, спрямовуючи її до чеснот, таких як повага, правдивість, працьовитість та охайність [5]. Це стосується і соціального, і морального вимірів, оскільки дитина вчиться взаємодіяти з іншими не через примус, а через розуміння цінності чеснот для власного життя та суспільства.

Я. А. Коменський також застерігав батьків від залякування чи надмірного контролю, які не сприяють справжній соціалізації дитини. Він зауважував, що страх перед школою або покаранням, створений дорослими, більше спричиняє в дітей «тривогу та відчай» замість природного прагнення до навчання та спілкування. За його словами, батьки повинні навпаки створювати позитивну мотивацію та сприятливе середовище для входження дитини в соціальні взаємодії, що є одним із головних аспектів соціалізації [5].

Отже, зауважимо, що педагогічні ідеї Я. А. Коменського у «Материнській школі» становлять цілісну концепцію виховання, яка поєднує фізичне здоров'я, моральне становлення, соціальну взаємодію та створення безпечного, підтримуючого середовища для раннього розвитку дитини. Саме ці ідеї забезпечують логічну основу для сучасних підходів до соціалізації та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку, підкреслюючи гуманістичні, природовідповідні та діяльнісні аспекти дошкільної педагогіки.

Порівняння підходу Я. А. Коменського із сучасними концепціями дошкільної освіти показує, що основні педагогічні принципи, закладені видатним педагогом, залишаються актуальними і сьогодні. Він наголошував на природовідповідності виховання, гуманістичному ставленні до дитини,

поступовому формуванні моральних та соціальних якостей і важливості ранньої соціалізації через колективну діяльність і взаємодію з дорослими. Сучасні концепції дошкільної освіти, такі як компетентнісний, діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи, також роблять акцент на розвиток соціальних компетентностей, морального та емоційного становлення, індивідуальних здібностей і навичок безпечної поведінки. У цьому контексті принципи Я. А. Коменського можна розглядати як методологічну основу, що зумовлює інтеграцію класичних ідей у сучасну педагогічну практику, зокрема у формуванні цінностей, норм поведінки та культури взаємодії дітей дошкільного віку.

Сучасні педагогічні стратегії соціалізації та безпеки життєдіяльності дошкільників передбачають комплексне формування соціальних, комунікативних та моральних компетентностей. Для цього використовуються сюжетно-рольові ігри, колективні завдання та вправи на взаємодію, які сприяють розвитку умінь співпрацювати, враховувати інтереси інших та дотримуватися групових правил. Додатково застосовуються вправи на емоційне розпізнавання, тренінги комунікаційних навичок і моделювання соціальних ситуацій для формування емпатії, самоконтролю та морального вибору. Формування навичок безпечної поведінки і збереження здоров'я реалізується через інтегровані навчальні технології, що включають фізичні вправи, ігрові та практичні завдання, спрямовані на оцінку ризиків і самозбереження. Системне повторення правил поведінки та створення безпечного освітнього середовища ефективно забезпечує фізичне й психічне благополуччя дітей.

Отже, інтеграція принципів Я. А. Коменського у сучасні програми дошкільної освіти реалізується через поєднання класичних педагогічних ідей із сучасними методиками, що забезпечують всебічний розвиток дитини. Це включає гуманістичне ставлення до індивідуальних потреб, природовідповідне виховання, поступове формування соціальних і моральних компетентностей та організацію діяльності через гру, навчальні заняття та інтегровані підходи. Приклади практичних моделей роботи з дітьми охоплюють ігрові методики, що моделюють реальні соціальні ситуації, навчальні вправи з використанням колективних завдань і інтегровані підходи, які поєднують фізичний розвиток, соціальні навички та моральне виховання. Такі моделі дозволяють формувати у дошкільників усвідомлення правил поведінки, навички безпечної взаємодії та здатність до саморегуляції в різних життєвих ситуаціях. Впровадження цих стратегій сприяє гармонійному розвитку особистості та закладає фундамент для подальшого навчання і соціальної адаптації дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька Л. В. Педагогічні ідеї Я. А. Коменського в контексті виховання дошкільників. *Педагогічний журнал*. 2018. №6. С. 15–22.
2. Козлова Н. В. Педагогічна спадщина Я. А. Коменського як джерело виховної діяльності в дошкільних навчальних закладах. *Вісник Хмельницького університету. Серія: Педагогіка*. 2019. №5. С. 108–113.
3. Савченко О. М. Гуманістичні ідеї Коменського у формуванні соціальної компетентності дошкільників. *Психолого-педагогічні аспекти дошкільної освіти*. 2020. № 3(21) С. 28–36.
4. Таран Л. О. Особистісно-орієнтовані технології виховання дошкільників у світлі спадщини Я. А. Коменського. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка* 2017. №793. С. 45–52.
5. Коменський Я. А. Материнська школа, або Про дбайливе виховання юнацтва у перші шість років. *Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки* / ред. З.Н. Борисової. Київ: Вища школа, 2004. С. 10–24.
6. Листопад О., Мардарова І. Особливості викладання навчальної дисципліни «Історія дошкільної педагогіки» у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету, Серія: Педагогічні науки*. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2021. Вип. 53. С. 118–125.
7. Haburajová Plavská, L., & Lešková, L. (2024). *The social-pedagogic aspect in the works of John Amos Comenius and his legacy to the modern world. Caritas et Veritas*, 14(2), 34–42. DOI:10.32725/cetv.2024.018.
8. Hroncová, J. (2015). The socio-pedagogical thinking of J.A. Comenius as inspiration for social pedagogy. *The New Educational Review*, 39–50. DOI:10.15804/ner.2015.39.1.03.

*Марія Вікторівна Савченкова,
аспірант, викладач кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1904-7713>
DOI: <https://doi.org/10.24195/FutureEducation2026-5>*

SOFT SKILLS ТА КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Реформування системи дошкільної освіти України, зумовлене прийняттям оновленого Базового компонента дошкільної освіти, принципово змінює вимоги до фахової компетентності вихователя закладу дошкільної освіти. Сучасний вихователь постає не транслятором готових знань, а партнером у розвитку дитини: він має гнучко реагувати на індивідуальні потреби вихованців, організовувати розвивальне середовище та налагоджувати конструктивну взаємодію з батьками і колегами [1]. У цьому контексті принципового значення набуває розвиток soft skills – комплексу міжособистісних, комунікативних і рефлексивних якостей, без яких реалізація особистісно зорієнтованої педагогіки у ЗДО залишається декларативною.

В університетській підготовці вихователів, однак, зберігається суттєва диспропорція: навчальний час переважно відводиться на формування предметних (hard skills) компетентностей, тоді як soft skills і критичне мислення розвиваються стихійно. Ця невідповідність між освітніми пріоритетами університету і реальними вимогами фахової діяльності у ЗДО зумовлює потребу в теоретичному осмисленні умов і механізмів цілеспрямованого формування soft skills та критичного мислення у майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Проблема soft skills у системі вищої педагогічної освіти набуває особливої гостроти в умовах глобальних змін ринку праці. С. Succì та М. Capovì у порівняльному дослідженні студентів і роботодавців із шести європейських країн встановили: 86 % роботодавців фіксують зростання вимог до soft skills за останні 5–10 років, а компанії загалом оцінюють ці якості вище, ніж самі студенти. Дослідниці виявили системний розрив між самооцінкою випускників і реальними очікуваннями ринку: найбільший дефіцит зафіксовано у здатності до конструктивного вирішення конфліктів, активного слухання та організаторської ініціативності – якостях, особливо затребуваних у педагогічній роботі з дітьми і батьками [6].

Критичне мислення займає особливе місце у структурі soft skills педагога, виступаючи водночас самостійною когнітивною компетентністю і

метакогнітивною умовою розвитку інших м'яких навичок. R. Ennis визначає критичне мислення як розумно рефлексивне мислення, зосереджене на ухваленні рішень щодо того, у що вірити і як діяти. Такий підхід підкреслює практичну, а не суто академічну природу критичного мислення: воно є не технікою розв'язання логічних задач, а інструментом орієнтування у реальних, часто неоднозначних ситуаціях – саме тих, що становлять повсякденну тканину педагогічної роботи вихователя [4].

C. Dwyer, M. Hogan та I. Stewart запропонували інтегровану модель критичного мислення, що охоплює три нерозривних рівні: когнітивний (аналіз, синтез, оцінювання), метакогнітивний (усвідомлення та регуляція власних мисленневих процесів) і диспозиційний (відкритість, допитливість, прагнення до точності). Для підготовки вихователів особливо принциповим є диспозиційний рівень: навички аналізу можна засвоїти в аудиторії, однак схильність систематично ставити під сумнів власні педагогічні стереотипи і шукати альтернативні пояснення поведінки дитини формується лише у процесі реальної практичної діяльності, підкріпленої рефлексією. Без диспозиційної основи когнітивні вміння критичного мислення залишаються ситуативними прийомами, а не стійкою компетентністю [3].

Зв'язок між критичним мисленням і soft skills педагога є двоспрямованим. З одного боку, розвинене критичне мислення безпосередньо підвищує якість комунікативної взаємодії: вихователь, здатний аналізувати контекст і розпізнавати прихований зміст у поведінці дитини чи висловлюванні батьків, буде ефективніший педагогічний діалог. З іншого боку, розвинені soft skills – зокрема відкритість до зворотного зв'язку і схильність до самоаналізу – є диспозиційною основою критичного мислення. В итоге, ці дві групи компетентностей не конкурують за навчальний час, а взаємно підсилюють одна одну, що робить їх спільне формування раціональним і педагогічно ефективним.

Аналіз досліджень ефективності різних методів формування критичного мислення і soft skills у вищій школі засвідчує: репродуктивні та лекційні форми навчання не забезпечують розвитку цих якостей. M. Bezanilla, D. Fernández-Nogueira, M. Poblete та H. Galindo-Domínguez у дослідженні поглядів 100 викладачів вищої школи встановили: найефективнішими методами розвитку критичного мислення є кейс-метод, структуровані дискусії, проблемне навчання і рефлексивні практики. Принциповий висновок авторів полягає в тому, що ці методи впливають одночасно на когнітивні складові критичного мислення і на комунікативно-організаторські якості – тобто одночасно формують soft skills. Відтак активні методи навчання є стратегічним ресурсом для комплексного розвитку обох груп компетентностей [2].

Педагогічна практика у ЗДО є середовищем, де всі зазначені методи отримують реальний педагогічний контекст. На відміну від аудиторних

симуляцій, практика занурює студента у ситуації з реальними наслідками: некритичне відтворення засвоєних прийомів не спрацьовує, неефективна комунікація з дитиною або батьком одразу дає відчутний зворотний зв'язок. Вследствие этого практика є не лише місцем застосування знань, а й природним середовищем формування soft skills і критичного мислення – за умови, що вона структурована відповідними рефлексивними механізмами: щоденниками педагогічних спостережень, кейс-аналізом ситуацій, супервізійними бесідами з методистом і рольовими іграми для відпрацювання комунікативних стратегій.

Особливе значення soft skills у контексті підготовки вихователів ЗДО підтверджується масштабним мета-аналізом якості дошкільної освіти, проведеним M. Manning, G. Wong, C. Fleming та S. Garvis: дослідники узагальнили дані 148 наукових праць і встановили, що фахова кваліфікація вихователя, зокрема його особистісно-комунікативні характеристики, є одним із найбільш прогностичних чинників якості освітнього середовища ЗДО. Автори підкреслюють: у дошкільній освіті особистісні якості педагога мають більший вплив на розвиток дітей, ніж у загальній середній освіті. Це пояснюється специфікою дошкільного дитинства: дитина перших років життя є надзвичайно чутливою до якості емоційної взаємодії, і вихователь із нерозвиненими soft skills фактично стає гальмом розвитку своїх вихованців, навіть якщо він методично грамотно реалізує освітню програму [5].

Soft skills вихователя тому набувають не лише фахового, а й розвивального значення. Педагог із розвинутою комунікативною гнучкістю, здатністю до рефлексії й організаторською ініціативністю фактично формує у дитини первинну модель мислення і спілкування. Цей висновок надає проблемі розвитку soft skills та критичного мислення у майбутніх вихователів особливої соціальної та педагогічної ваги і ставить її у ряд пріоритетів університетської підготовки за спеціальністю А2 «Дошкільна освіта».

Проведений теоретичний аналіз дозволяє сформулювати такі висновки. По-перше, soft skills та критичне мислення є взаємопов'язаними і взаємозумовленими компонентами фахової компетентності вихователя ЗДО: критичне мислення виступає водночас складовою soft skills і метакогнітивною умовою їх розвитку, тоді як розвинені soft skills формують диспозиційну основу критичного мислення. По-друге, підготовка вихователів потребує цілеспрямованого переходу від переважно знаннєвого до компетентнісного підходу, де soft skills і критичне мислення посідають рівноцінне з предметними компетентностями місце.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Вихователь-методист дошкільного закладу*. Київ, 2021. 63 с.

2. Bezanilla M. J., Fernández-Nogueira D., Poblete M., Galindo-Domínguez H. Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: the teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*. 2019. Vol. 33. Article 100584. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
3. Dwyer C. P., Hogan M. J., Stewart I. An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*. 2014. Vol. 12. P. 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.004>
4. Ennis R. H. Critical thinking across the curriculum: a vision. *Topoi*. 2018. Vol. 37, №. 1. P. 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
5. Manning M., Wong G. T. W., Fleming C. M., Garvis S. Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*. 2019. Vol. 89, №. 3. P. 370–415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
6. Succi C., Canovi M. Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45, №. 9. P. 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>

*Тетяна Анатоліївна Дончак,
студентка Навчально-наукового педагогічного
інституту імені В. О. Сухомлинського,
Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова,
Проспект Героїв України, 9, м. Миколаїв*

*Н. к.: Олена Сергіївна Трифонова,
доктор педагогічних наук, професор,
в. о. завідувача кафедри дошкільної освіти*

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ДИТИНИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ЇЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В НУШ

Сучасна українська школа переживає якісне реформування, що передбачає не лише оновлення змісту освіти, але й принципово інший підхід до особистості учня. Одним із ключових завдань НУШ є формування емоційно здорової, психологічно стійкої дитини, здатної до співпраці, саморегуляції та ефективної взаємодії з довколишніми. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема емоційного інтелекту дітей передшкільного віку як важливого компонента їхньої готовності до навчання в новій українській школі.

Передшкільний вік є особливим у розвитку дитини: саме в цей час відбуваються суттєві зміни в емоційній сфері, формується здатність розуміти власні переживання та емоції інших людей, розвивається вміння керувати поведінкою відповідно до соціальних норм.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема емоційного інтелекту привертала увагу багатьох дослідників, зокрема В. Зарицької [1], Л. Клеваки, О. Гришко та В. Заїки [2], Н. Мельник [3] та ін. В. Зарицька, досліджуючи поняття емоційного інтелекту дійшла висновку, що «єдиного тлумачення поняття «емоційний інтелект» поки що немає, що і викликає труднощі, пов'язані з вимірюванням рівня його розвитку, без якого неможливо визначитись, як і що розвивати в особистості насамперед» [1, с. 38].

Структура емоційного інтелекту дитини передшкільного віку включає кілька взаємопов'язаних компонентів:

когнітивний – здатність розпізнавати та називати базові емоції (радість, сум, страх, злість, подив), розуміти причини їх виникнення та наслідки певних ситуацій;

регулятивний – вміння контролювати вираження емоцій відповідно до ситуації, долати необачність, збудливість;

емпатійний – здатність розуміти та поділяти почуття інших людей, реагувати на емоційний стан ровесників і дорослих, проявляти чуйність, уміння поставити себе на місце іншого з метою розуміння прояву його емоцій.

Н. Мельник наголошує, що емоційний інтелект значною мірою залежить від емоційного розвитку особистості. Цей процес активно відбувається в передшкільному дитинстві, коли дитина набуває досвіду різноманітних емоційних переживань у грі, спілкуванні з однолітками та дорослими, спільній діяльності. У дослідженнях авторки визначено ефективні методи розвитку емоційного інтелекту дошкільників «мотивації до емпатії, емоційно-образного впливу, словниковий та ігровий методи»; з-поміж прийомів виокремлено такі: «створення емоційно-насиченого фону, емоційний масаж, формули емоційної стійкості тощо» [3, с. 73]. Як слушно зауважує Н. Мельник, «виокремлені методи та прийоми не є панацеєю, але заслуговують на увагу педагогів та батьків, які піклуються про емоційний розвиток дітей та займаються питаннями формування основ емоційного інтелекту дитини» [3, с. 73].

Слугують на увагу визначені науковцями – Л. Клевакою, О. Гришко та В. Заїкою – інтерактивні й актуальні на сьогодні методи, зокрема це: різні арт-техніки; емоційний коучинг–спілкування та взаємодія; казкотерапія [2, с. 81-82]. Учені підкреслюють, що «найдієвішими для розвитку емоцій та емпатії у дошкільників є: «тут і тепер», або практика уважності. Ці методи, за словами авторів, дозволяють дитині в безпечному середовищі навчитися розпізнавати, виражати та регулювати емоції.

Готовність до навчання в НУШ є багатокомпонентною характеристикою, що охоплює інтелектуальний, мотиваційний, вольовий та емоційно-соціальний аспекти. Діти, в яких емоційний інтелект розвинений на достатньому й високому рівнях, легше адаптується до умов навчання у школі, проявляють пізнавальний інтерес до навчання, легко комунікують як із дітьми, так і дорослими. Діти, в яких недостатньо розвинений емоційний інтелект можуть відчувати труднощі у спілкуванні, іноді навіть створювати конфліктні ситуації, довго звикати до шкільного колективу.

Практична робота з розвитку емоційного інтелекту в закладах дошкільної освіти має будуватися на принципах системності, наступності та індивідуального підходу. Вихователі старших груп мають цілеспрямовано включати в щоденну освітню діяльність елементи емоційного навчання: обговорення емоцій персонажів художніх творів, рольові ігри з моделюванням різних соціальних ситуацій, вправи на розпізнавання мімічних виразів, «емоційні хвилинки» на початку та наприкінці дня. Особливе місце у формуванні емоційного інтелекту старшого дошкільника посідає розвиток емпатії – здатності до емоційного відгуку на переживання іншої людини. Саме в 6–7 років дитина стає здатною не лише помічати

настрій ровесника чи дорослого, але й намагатися допомогти, підтримати, поділитися. Розвиток емпатії є підґрунтям для формування просоціальної поведінки, яка, за словами Т. Тарасової, проявляється через такі показники, як сформована у дитини відповідальність за вчинки, злагода у взаємостосунках, прояв гуманних почуттів, толерантне спілкування та ін. [4]. В умовах навчання в НУШ така поведінка є необхідною для успішної групової роботи, партнерської взаємодії та дотримання правил шкільного співжиття.

Не менш значущим є зв'язок між емоційним інтелектом і навчальною мотивацією. Дитина, яка вміє регулювати свої емоційні стани, долати тривогу перед невідомим завданням, радіти власним успіхам та конструктивно реагувати на невдачі, значно легше включається в навчальну діяльність. У контексті НУШ, де акцентується радість пізнання і формування внутрішньої мотивації до навчання, ці вміння набувають стратегічного значення. Тому педагогічна робота з розвитку емоційного інтелекту є одночасно роботою із формування позитивного ставлення дитини до школи як середовища зростання і розвитку.

Отже, емоційний інтелект є важливим показником готовності дитини передшкільного віку до навчання в НУШ. Його розвиток забезпечує успішну адаптацію дитини до шкільного середовища, ефективну взаємодію з учителями та ровесниками, стійку навчальну мотивацію та психологічне благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зарицька В. В. Методика дослідження емоційного інтелекту особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т. 2. № 3. С. 37–41. URL: https://tsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2019/part_2/3-2_2019.pdf (дата звернення 20.04.26 р.)
2. Клевака Л. П., Гришко О. І., Заїка В. М. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Технології розвитку інтелекту*. 2022. Т. 6. № 1 (31). С. 74–89. URL: <https://doi.org/10.31108/3.2022.6.1.4> (дата звернення 27.04.26 р.)
3. Мельник Н. В. Емоційний розвиток особистості як основа формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського* (Серія «Педагогічні науки»). 2018. № 4. С. 69–74.
4. Тарасова Т. В. Особливості формування про соціальної поведінки учнів початкової школи. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/107177/1/Tmpvd_2014_18%282%29_36.pdf (дата звернення 20.04.26 р.)

*Юлія Борисівна Колода,
студентка Навчально-наукового педагогічного
інституту імені В. О. Сухомлинського,
Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова,
Проспект Героїв України, 9, м. Миколаїв*

*Н. к.: Олена Сергіївна Трифонова,
доктор педагогічних наук, професор,
в. о. завідувача кафедри дошкільної освіти*

STEAM-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний вектор розвитку дошкільної освіти вимагає впровадження методик, що сприяють формуванню в дитини цілісної картини світу. Одним із найбільш дієвих інструментів реалізації цього завдання є STEAM-освіта (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). Головна ідея цього підходу полягає в інтеграції різних галузей знань через практичну дослідницьку діяльність. Для дітей старшого дошкільного віку STEAM-технології стають природним засобом пізнання, оскільки вони базуються на властивій цьому віку допитливості та прагненні до експериментування.

Актуальність теми зумовлена необхідністю відходу від репродуктивних методів навчання на користь продуктивних. Практична діяльність у системі STEAM дозволяє дитині самостійно робити відкриття, встановлювати складні фізико-хімічні зв'язки та бачити прикладне значення отриманих знань. Як наголошують у своїх працях Т. Ляшенко, А. Пасічник, І. Стеценко, Ю. Шумейко та ін., – у процесі такої роботи формується не лише інтелект, мислення дитини, а й дрібна моторика, логіка, здатність до концентрації уваги та творча уява.

Теоретичне підґрунтя впровадження STEAM-технологій у ЗДО базується на принципах «навчання через дію». Як зазначає Т. Піроженко, розвиток дитячої суб'єктивності відбувається саме тоді, коли дитина має можливість маніпулювати предметами, змінювати їхні властивості та спостерігати за результатом [1, с. 112]. У межах нашого практичного досвіду ми виокремили декілька ключових напрямів експериментальної діяльності, які найбільш ефективно реалізують концепцію STEAM.

Першим важливим блоком є робота в межах «Інженерного бюро». Цей напрям спрямований на розвиток конструкторських здібностей та розуміння основ механіки. Практична діяльність дітей тут зосереджена на створенні діючих моделей. Одним із найяскравіших прикладів став проєкт «Повітряна пошта», де вихованці проєктували реактивні системи

передавання повідомлень. Використовуючи повітряні кульки, нитки та направляючі трубки, діти на практиці вивчали реактивну силу та аеродинамічний опір.

Особливе місце в «Інженерному бюро» посіли досліди з «повітряною гарматою». Діти самостійно збирали конструкції, що дозволяли спрямовувати потік повітря на паперові моделі. Виготовлення та випробування паперових гвинтокрилів стало наступним етапом інженерного пошуку. Кожна дитина виступала в ролі конструктора, який варіював довжину та кут нахилу лопатей, намагаючись досягти максимально тривалого польоту. Тут математичний компонент (Mathematics) реалізовувався через вимірювання параметрів моделі, а інженерний (Engineering) – через безпосередню побудову та вдосконалення об'єкта.

Другий напрям нашої діяльності був присвячений вивченню невидимих фізичних явищ, зокрема ультрафіолетового випромінювання та розкладання спектра світла. Для дітей старшого дошкільного віку тема «невидимого світу» є надзвичайно захопливою. Під час дослідів із ультрафіолетом використовували спеціальні ліхтарики та маркери. Практичне завдання полягало у виявленні прихованих написів та малюнків, а також у вивченні властивостей деяких речовин світитися під дією УФ-променів. Це дало змогу дітям зрозуміти, що зір людини сприймає лише частину навколишньої дійсності (Science).

Паралельно проводилася робота над темою «Розкладання спектра». Використовуючи призми та диски, допомагали дітям побачити «склад» сонячного світла. Створення штучної веселки на стіні чи аркуші паперу через заломлення світлового променя дозволило вихованцям практично засвоїти поняття дисперсії. У компоненті «Arts» (мистецтво) це трансформувалося у створення градієнтних малюнків, де діти намагалися відтворити побачений спектр у правильній послідовності кольорів.

Третій блок практичних занять стосувався мікросвіту та динаміки речовин, зокрема теми «Рух молекул». Оскільки молекули занадто малі для спостереження, ми використовували метод моделювання через дифузію. Дослід із харчовими барвниками у воді різної температури наочно продемонстрував дітям, що в гарячій воді «невидимі частинки» рухаються швидше, через що фарба розчиняється миттєво. Такі спостереження формують у дошкільників науковий світогляд і здатність до абстрактного мислення.

Великий інтерес вихованців викликала робота з ньютонівською рідиною. Цей об'єкт є ідеальним для STEAM-занять, оскільки він поєднує в собі властивості твердого тіла та рідини одночасно. Практична маніпуляція зі сполукою крохмалю та води дозволила дітям відчути фізичну зміну стану речовини залежно від сили впливу. Коли дитина різко стискала масу – вона

ставала твердою, коли розслабляла руку – рідина стікала крізь пальці. Такий сенсорний досвід є неоціненим для розуміння фізичних властивостей матерії.

Результати взаємодії різних компонентів STEAM у нашій практиці систематизовано в таблиці.

Таблиця 1

Інтеграція напрямів діяльності в межах STEAM-проектів

Напрямок діяльності	Провідний науковий концепт (S, E)	Математика та Мистецтво (M, A)
Будівництво мостів	Стійкість фігур, жорсткість трикутника	Розрахунок опор, дизайн споруди
Інженерне бюро	Реактивна сила, аеродинаміка	Вимірювання відстані та кутів
Світловий спектр	Дисперсія світла, УФ-випромінювання	Колористика, послідовність кольорів
Динаміка молекул	Дифузія, тепловий рух частинок	Пропорції змішування речовин
Стан речовини	В'язкість неньютонівської рідини	Об'ємне моделювання

Практична діяльність дітей старшого дошкільного віку в системі STEAM обов'язково повинна мати ігровий підтекст. Наприклад, вивчаючи рух молекул, організували рухливу гру, де діти «перетворювалися» на молекули льоду (стояли щільно) та пару (швидко бігали по залі). Це забезпечує краще засвоєння матеріалу через поєднання інтелектуального та фізичного навантаження. Особливістю нашої роботи було те, що кожен експеримент завершувався обговоренням : «Чому так сталося?». Це стимулювало дітей до використання наукової термінології в повсякденному мовленні. Вихованці почали оперувати поняттями «тиск», «швидкість», «реакція», «спектр», що свідчить про глибоке усвідомлення ними суті явищ.

У процесі «Будівництва мостів» діти також вивчали архітектурну спадщину світу, розглядаючи фотографії відомих споруд та намагаючись відтворити їхні особливості у своїх моделях. Це інтегрувало наукові знання з художнім сприйняттям (Arts), допомагаючи дітям розуміти красу інженерної думки. Важливою складовою STEAM-технологій є розвиток критичного мислення. Коли міст не витримував вантаж, дитина мала самостійно проаналізувати помилку. Педагог не давав готової відповіді, а спонукав до дій: «Де саме зламався міст? Можливо, там треба додати

трикутник?». Саме в цей момент відбувається народження інженерної думки та формування здатності до розв'язання складних ситуацій.

У процесі «Розкладання спектра» діти також вивчали вплив світла на колір предметів. Практичне застосування ліхтариків із кольоровими фільтрами дозволило дітям побачити, як змінюється вигляд об'єкта залежно від освітлення. Це інтегрувало наукові знання з художнім сприйняттям (Arts), допомагаючи дітям краще розуміти колористику та композицію.

Експериментування з ньютонівською рідиною також мало терапевтичний ефект. Окрім вивчення фізичних властивостей, робота з цією масою знімала м'язову та емоційну напругу в дітей. Це демонструє багатогранність STEAM-підходу, де одна активність вирішує комплекс виховних, навчальних та оздоровчих завдань. Динаміку зацікавленості дітей дослідницькою діяльністю впродовж року представлено нижче в таблиці.

Таблиця 2

Динаміка рівнів сформованості дослідницьких навичок у процесі STEAM-діяльності

Критерії оцінювання	Показники на початку курсу, %	Показники після впровадження кейсів, %	Динаміка зростання, %
Технічна грамотність (моделювання мостів, гвинтокрилів)	24	76	52
Аналітичне мислення (розуміння спектра, УФ, руху молекул)	30	82	52
Експериментальна ініціативність (робота з не ньютонівською рідиною)	42	94	52
Математична точність (вимірювання ваги, довжини, пропорцій)	28	70	42
Креативність (дизайн інженерних споруд та виробів)	35	88	53

Методично наша робота була розподілена на три етапи. На першому – діти ознайомилися з матеріалами та обладнанням. На другому – виконували експерименти за заданим алгоритмом. На третьому – переходили до вільного експериментування, де самі вигадували умови

досліді (наприклад, що буде, якщо в ньютонівську рідину додати барвник або пісок).

Отже, використання STEAM-технологій у практичній діяльності дітей старшого дошкільного віку є потужним засобом інтелектуального розвитку. Робота в «Інженерному бюро», дослідження ультрафіолету, руху молекул та спектра дозволяють дитині відчути себе активним дослідником світу. Наш досвід підтверджує, що такий підхід не лише готує дитину до школи, а й формує базові компетенції, необхідні для успішної життєдіяльності в сучасному високотехнологічному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пироженко Т. О. Психологія дитячої суб'єктивності в творчій діяльності. Київ: Слово, 2014. 280 с.

*Олена Альбертівна Кудрявцева,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Анна Олександрівна Бузласва,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПЛАНЕТУ ЗЕМЛЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ РЕДЖІО ЕМІЛІЯ

Формування уявлень про планету Земля у старших дошкільників є важливим складником пізнавального розвитку дитини. У цьому віці діти активно цікавляться навколишнім світом, ставлять багато запитань і прагнуть зрозуміти, як влаштована природа та Всесвіт. Тому ознайомлення з планетою Земля має велике освітнє й виховне значення.

Діти дошкільного віку формують свої перші наукові уявлення, у тому числі і про планету, на якій ми живемо. Педагоги стикаються з завданням надати дітям якісні знання про Землю, її природу, географічні особливості та взаємозв'язок з іншими об'єктами Всесвіту. Оскільки уявлення про планету Земля є основою для подальшого розуміння природничих наук, важливо удосконалювати методи та підходи, спрямовані на їх формування.

Отже, формування уявлень про планету Земля у старших дошкільників є необхідним для розвитку їхнього пізнавального інтересу, формування основ природничо-наукових знань, екологічної культури та цілісного бачення світу. Такі знання сприяють гармонійному інтелектуальному й особистісному розвитку дитини та готують її до подальшого навчання у школі.

Пізнавальний розвиток дошкільників досліджували: Х. Барна, О. Герасимчук, О. Дунаєва, Н. Іваненко, Л. Іщенко, І. Карук, Л. Козак, Р. Руденський, Я. Станкович, А. Федорович та інші.

Мета статті: теоретично обґрунтувати сутність формування уявлень про планету Земля у старших дошкільників; експериментально перевірити ефективність використання технології Реджіо Емілія у формуванні уявлень про планету Земля у дітей старшого дошкільного віку.

Р. Руденський аргументує, що пізнавальна активність дітей дошкільного віку – вид загальної соціальної діяльнійшої активності особистості дитини, яка формується у різних видах діяльності, ними збагачується, ускладнюється і переходить від менш до більш якісного рівня у формі реальної (функціонуючої) та потенційної (ситуативної) [4].

Б. Компан стверджує, що пізнавальну активність дітей дошкільного віку можна визначити як таку, що формується і розвивається на базі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує формування цілісного уявлення про оточуючий світ і характеризується наявною пізнавальною орієнтацією, ініціативою, інтересом, самостійністю та оригінальністю [3].

Н. Русин, М. Гулан вважають, що пізнавальний розвиток – сукупність кількісних і якісних змін, що відбуваються в пізнавальних психічних процесах, в зв'язку з віком, під впливом середовища і власного досвіду дитини [5].

Х. Барна, Я. Станкович рекомендують використовувати експериментування у пізнавальній діяльності дітей дошкільного віку [1].

С. Тітаренко пропонує формувати елементарні астрономічні уявлення у дітей дошкільного віку засобами народної творчості і художньої літератури [6].

О. Дунаєва, Л. Іщенко зазначають, що проектна діяльність сприяє поглибленню пізнавального інтересу, прикладами можуть бути: «Мій дім», «Магазин іграшок», «Подорож у світ геометричних фігур», «Будуємо місто» та інші [2].

Вважаємо, що доцільно формувати уявлення про планету Земля у дітей старшого дошкільного віку засобами технології Реджіо Емілія. Базою дослідження був Одеський заклад дошкільної освіти «Ясла – садок» № 68. Учасниками експерименту були 60 дітей старшого дошкільного віку.

Показниками сформованості уявлень про планету Земля у дітей старшого дошкільного віку є: 1. обсяг знань про географічні характеристики Землі, 2. обсяг знань про різноманітність природи Землі, 3. обсяг знань про значення планети Земля у житті людини, 4. обсяг знань про зміни у природному довкіллі, 5. вміння визначати зміни у природному довкіллі, 6. вміння називати географічні особливості планети Земля, 7. вміння бачити красу в навколишньому середовищі, 8. інтерес до планети Земля, 9. прояв любові до планети Земля, 10. бережливе ставлення до навколишнього середовища планети Земля.

Шкала оцінювання показників сформованості уявлень про планету Земля у дітей старшого дошкільного віку: 3 бали – показник проявляється у повному обсязі, 2 бали – показник проявляється недостатньо, 1 бал – показник проявляється слабо, 0 балів – показник не проявляється.

Система оцінювання показників сформованості уявлень про планету Земля у дітей старшого дошкільного віку: високий рівень (30-21 балів), середній рівень (20-11 балів), низький рівень (10-1 балів).

До високого рівня сформованості уявлень про планету Земля належать діти старшого дошкільного віку, у яких: 1. повний обсяг знань про географічні характеристики Землі, 2. повний обсяг знань про

різноманітність природи Землі, 3. повний обсяг знань про значення планети Земля у житті людини, 4. повний обсяг знань про зміни у природному доквіллі, 5. вміють самостійно та правильно визначати зміни у природному доквіллі, 6. вміють самостійно та правильно називати географічні особливості планети Земля, 7. вміють бачити красу в навколишньому середовищі, 8. мають стійкий інтерес до планети Земля, 9. проявляють велику любов до планети Земля, 10. дуже бережливо ставляться до навколишнього середовища планети Земля.

До середнього рівня сформованості уявлень про планету Земля належать діти старшого дошкільного віку, у яких: 1. достатній обсяг знань про географічні характеристики Землі, 2. достатній обсяг знань про різноманітність природи Землі, 3. достатній обсяг знань про значення планети Земля у житті людини, 4. достатній обсяг знань про зміни у природному доквіллі, 5. вміють з невеликою допомогою вихователя визначати зміни у природному доквіллі, 6. вміють з невеликою допомогою вихователя називати географічні особливості планети Земля, 7. вміють з невеликою допомогою вихователя бачити красу в навколишньому середовищі, 8. мають інтерес до планети Земля, 9. проявляють любов до планети Земля, 10. бережливо ставляться до навколишнього середовища планети Земля.

До низького рівня сформованості уявлень про планету Земля належать діти старшого дошкільного віку, у яких: 1. обмежений обсяг знань про географічні характеристики Землі, 2. обмежений обсяг знань про різноманітність природи Землі, 3. обмежений обсяг знань про значення планети Земля у житті людини, 4. обмежений обсяг знань про зміни у природному доквіллі, 5. майже не вміють визначати зміни у природному доквіллі, 6. майже не вміють називати географічні особливості планети Земля, 7. майже не вміють бачити красу в навколишньому середовищі, 8. мають нестійкий інтерес до планети Земля, 9. майже не проявляють любов до планети Земля, 10. практично не вміють бережливо ставитися до навколишнього середовища планети Земля.

Для визначення ступеню прояву показників й діагностики рівнів сформованості уявлень про планету Земля у дітей старшого дошкільного віку було використано: діагностувальні бесіди «Наша планета Земля», «Навколишнє середовище»; діагностувальна дидактична гра «Жива та не жива природа»; діагностувальна вправа «Пори року», спостереження за різними видами діяльності дошкільників.

Результати констатувального експерименту з визначення рівнів сформованості уявлень про планету Земля: у групі № 1 з високим рівнем – 11 дітей (36,67 %); з середнім рівнем – 10 дітей (33,33 %); з низьким рівнем – 9 дітей (30 %); у групі № 2 з високим рівнем – 12 дітей (40 %); з середнім рівнем – 11 дітей (36,67 %); з низьким рівнем – 7 дітей (23,33 %). Таким

чином, обираємо групу № 1 як експериментальну, бо у ній менше дітей з високим та середнім рівнями та більше дітей з низьким рівнем, група № 2, відповідно, є контрольною, бо у ній менше дітей з низьким рівнем та більше дітей з високим та середнім рівнями.

З метою підвищення сформованості уявлень про планету Земля у дітей старшого дошкільного віку було розроблено проекти за технологією Реджіо Емілія: «Збережемо природу нашої планети Земля», «День Землі», «Чарівна планета», «Географічна експедиція», «Мандрівка по планеті Земля», «Місто майбутнього», «Тваринний і рослинний світ».

Робота з дітьми починалася з ретельного спостереження за ними, виявлялися їх інтереси, особливе місце відводилося створенню розвивального середовища. У дітей були робочі столи, місце для демонстрації результатів, «розмовляючі стіни», де замальовувалося та записувалося все важливе, що стосувалося теми проекту, місце для ігрової діяльності, сцена для виступів.

Результати контрольного експерименту з визначення рівнів сформованості уявлень про планету Земля: у групі № 1 з високим рівнем – 17 дітей (56,67 %), з середнім рівнем – 10 дітей (33,33 %), з низьким рівнем – 3 дітей (10 %); у групі № 2 з високим рівнем – 12 дітей (40 %); з середнім рівнем – 11 дітей (36,67 %); з низьким рівнем – 7 дітей (23,33 %). Помітні зміни відбулися в експериментальній групі № 1 (значно знизився низький рівень, зріс високий), в контрольній групі не відбулося змін.

Можна зробити висновок, що технологія Реджіо Емілія є ефективною під час формування уявлень про планету Земля у старших дошкільників. Перспективою дослідження є експериментальна перевірка технології Д. Кюїзенера у розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барна Х. В., Станкович Я. П. Використання експериментування як методу в навчально-пізнавальній діяльності молодших дошкільників. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р. Мукачєво: МДУ, 2017. С. 39–41.

2. Дунаєва О. А., Іщенко Л. В. Використання інноваційних технологій формування пізнавальної активності на заняттях математики у старших дошкільників у ЗДО. *Вісник Науково-дослідної лабораторії «Дошкільна освіта: історія, перспективи розвитку в ХХІ столітті»*: матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї», 24 верес. 2025 р. Умань: Візаві, 2025. С. 97–101.

3. Компан Б. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку. *Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку*: матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, 21-22 листопада 2018 р. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 62–65.

4. Руденський Р. Є. Пізнавальна активність старших дошкільників: сутність, структура, вікові особливості *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 1 (54). С. 214–222.

5. Русин Н. М., Гулан М. Особливості пізнавального розвитку у дітей дошкільного віку. 2020. С. 277–279. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/7471/1/Features_of_cognitive_development_in_preschool_children.pdf (дата звернення: 15.03.2026).

6. Тітаренко С. А. Формування елементарних астрономічних уявлень у старших дошкільників засобами художньої літератури та народної творчості. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 3. С. 160–166.

*Олена Альбертівна Кудрявцева,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Руслана Олександрівна Лігуша,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

ОПТИМІЗАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ МАКАТО ШИЧІДА

Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку є однією з найважливіших складових їхнього загального розвитку, оскільки саме в цей період закладаються основи мислення, пізнавальної активності та здатності до навчання. Дошкільний вік вважається найбільш сприятливим для формування інтелектуальних здібностей, адже мозок дитини активно розвивається, а її пізнавальна діяльність характеризується високою допитливістю та відкритістю до нових знань.

Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку є необхідною умовою гармонійного формування особистості. Він забезпечує підготовку до подальшого навчання, сприяє розвитку пізнавальних процесів, формує самостійність мислення та закладає основу для успішного розвитку дитини в майбутньому.

Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку досліджували наступні науковці: В. Алексеенко, С. Береза, О. Брянка, О. Булгакова, О. Гевко, І. Дичківська, І. Карабаєва, Т. Надім'янова, А. Пасічник, Т. Яценко та інші.

Мета статті: теоретично обґрунтувати сутність інтелектуального розвитку у дітей п'ятого року життя; експериментально перевірити ефективність використання технології Макаато Шичіда в інтелектуальному розвитку дітей п'ятого року життя.

За Б. Шуцзоань інтелектуальний розвиток дошкільнят – це складний і багатогранний процес, який охоплює формування та вдосконалення пізнавальних здібностей, емоційно-вольової сфери та особистості дитини в період від 3 до 6-7 років [6].

Т. Пантюк, А. Бровдій підтримують думку, що інтелектуальний розвиток – здатність цілеспрямовано діяти, раціонально міркувати й ефективно взаємодіяти з навколишнім світом [2].

Л. Іщенко акцентує, що когнітивна активність, являючи собою здатність до розумового сприйняття та переробки зовнішньої інформації,

проявляється через сукупність психічних процесів (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява, мова, емоції) та психічних станів (переконання, бажання, наміри) особистості [1].

Ранній розвиток інтелекту стимулює творчі здібності та формує інтерес до пізнання світу. Дитина починає ставити запитання, шукати відповіді, експериментувати та проявляти ініціативу у різних видах діяльності.

І. Слишай, Т. Мареева зазначають, що дидактичні ігри є ефективним засобом інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. Вони сприяють розвитку логічного мислення, уваги, пам'яті та розумових здібностей. Таким чином, дидактичні ігри забезпечують глибоке та цікаве навчання [4].

О. Шинкарук, Н. Чижевська, С. Федорчук, С. Шутова стверджують, що впровадження гри в шашки в освітній процес дітей п'ятого року життя дозволить розвивати когнітивні здібності, здійснювати гармонійний розвиток, ефективніше готувати дошкільника до навчання та виявляти найбільш здібних до подальших занять інтелектуальними видами спорту [5].

О. Прохоров, Л. Афандієва вважають доречним використовувати шахи під час інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. Вони вважають їх ефективним засобом, оскільки вони формують у дошкільників уважність, допомагають краще розмірковувати, аналізувати і порівнювати, узагальнювати, виділяти суттєві ознаки предметів, розвинути пізнавальну активність [3].

Для інтелектуального розвитку дітей п'ятого року життя доцільними можуть бути заняття з елементами технології Макато Шичіда, що включають логічні вправи, цікаві завдання, дидактичні ігри, адже це підвищить цікавість та інтерес дітей до розумової діяльності.

Базою дослідження був ЗДО № 304 «Ясла-садок» м. Одеса, в експерименті приймали участь 50 дітей п'ятого року життя.

Показниками інтелектуального розвитку дітей п'ятого року життя є:

1. обсяг знань про предметний світ,
2. обсяг знань про рідний край,
3. обсяг знань про природу,
4. уміння запам'ятовувати,
5. уміння порівнювати,
6. уміння класифікувати,
7. уміння встановлювати зв'язок між причиною та наслідком,
8. уміння групувати за характерною ознакою,
9. наявність стійкої уваги,
10. уміння уявляти та фантазувати,
11. бажання досліджувати світ,
12. інтерес до нових знань,
13. мотивація докласти максимум зусиль для досягнення результату.

Для визначених показників було розроблено шкалу оцінювання: 1 бал – показник розвинено недостатньо; 2 бали – показник розвинено частково; 3 бали – показник діагностується в повному обсязі. Система

оцінювання показників: високий рівень (39-27 балів), середній рівень (26-14 балів), низький рівень (13-1 балів).

До високого рівня інтелектуального розвитку відносимо дітей дітей п'ятого року життя, у яких повний обсяг знань про предметний світ, про рідний край, про природу. Діти вміють правильно та самостійно встановлювати зв'язок між причиною та наслідком, групувати за характерною ознакою, мають стійку увагу, вміють добре уявляти та фантазувати. Діти проявляють велике бажання досліджувати світ, мають стійкий інтерес до нових знань, велику мотивацію докласти максимум зусиль для досягнення результату.

До середнього рівня інтелектуального розвитку відносимо дітей дітей п'ятого року життя, у яких достатній обсяг знань про предметний світ, про рідний край, про природу. Діти вміють з допомогою дорослих встановлювати зв'язок між причиною та наслідком, групувати за характерною ознакою, мають стійку увагу, але іноді можуть відволікатися, вміють уявляти та фантазувати. Діти проявляють бажання досліджувати світ, мають інтерес до нових знань, мотивацію докласти максимум зусиль для досягнення результату.

До низького рівня інтелектуального розвитку відносимо дітей дітей п'ятого року життя, у яких обмежений обсяг знань про предметний світ, про рідний край, про природу. Діти майже не вміють встановлювати зв'язок між причиною та наслідком, групувати за характерною ознакою, мають нестійку увагу, часто можуть відволікатися, майже не вміють уявляти та фантазувати. Діти майже не проявляють бажання досліджувати світ, мають нестійкий інтерес до нових знань, майже не мають мотивацію докласти максимум зусиль для досягнення результату.

Для визначення ступеню прояву показників й діагностики рівнів інтелектуального розвитку у дітей п'ятого року життя були розроблені такі діагностувальні методики: діагностувальна бесіда «Що я знаю про довкілля?», діагностувальні дидактичні ігри «Тварини Теремка» та «На воді, в повітрі, на землі», діагностувальна дидактична вправа «Дикі та свійські тварини», діагностувальна дидактична гра «Посуд», діагностувальна дидактична гра «Ведмідь та котик», діагностувальні вправи «Уяви себе ...», «Що зникло?», спостереження за вільною діяльністю дітей.

Результати констатувального експерименту з визначення рівнів інтелектуального розвитку у дітей п'ятого року життя: у групі «Квіточки» з високим рівнем інтелектуального розвитку – 8 дітей (32%); з середнім рівнем – 7 дітей (28%); з низьким рівнем 10 дітей (40%). У групі «Метелики» з високим рівнем інтелектуального розвитку – 9 дітей (36%); з середнім рівнем – 8 дітей (32%); з низьким рівнем 8 дітей (32%).

Аналізуючи результати констатувального етапу педагогічного експерименту можна зазначити, що в групі «Квіточки» менше дітей п'ятого

року життя з високим та середнім рівнями інтелектуального розвитку, а з низьким рівнем інтелектуального розвитку більше, тому група «Квіточки» буде експериментальною, а група «Метелики» буде контрольною, адже в цій групі більше дітей з високим та середнім рівнями інтелектуального розвитку, а з низьким рівнем інтелектуального розвитку – менше.

З метою підвищення інтелектуального розвитку у дітей п'ятого року життя було розроблено систему занять з елементами технології Макато Шичіда: «Країна Уявілія», «Загадкові мандали», «Світ абсурдних історій», «Чарівні картинки», «Маленькі дослідники», «Дивовижний світ природи», «Засоби транспорту» та інші. На всіх заняттях використовувалися дихальні вправи, вправа «Куля енергії», вправа «Навіювання» за технологією М. Шичіда.

Результати контрольного експерименту з визначення рівнів інтелектуального розвитку у дітей п'ятого року життя: у групі «Квіточки» з високим рівнем інтелектуального розвитку – 12 дітей (48%); з середнім рівнем – 10 дітей (40%); з низьким рівнем 3 дітей (12%). У групі «Метелики» з високим рівнем інтелектуального розвитку – 9 дітей (36%); з середнім рівнем – 9 дітей (36%); з низьким рівнем 7 дітей (28%).

Найкращі результати отримано в експериментальній групі «Квіточки» (суттєво знизився низький рівень, зріс високий та середній), в контрольній групі присутні незначні зміни. За отриманими результатами контрольного експерименту педагогічного дослідження можна зробити висновок, що технологія Макато Шичіда виявилась результативною під час інтелектуального розвитку у дітей п'ятого року життя, ефективно сприяла формуванню в дітей навичок, умінь, підвищенню обсягу знань, розвитку інтересу та бажання стосовно цієї теми цілком.

Перспективою дослідження вважаємо розробку педагогічних умов інтелектуального розвитку дітей п'ятого року життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іщенко Л. В. Когнітивний розвиток дитини в умовах природного середовища. *Освітнє середовище просто неба для дітей: досвід досліджень і відкриттів у європейській та українській практиці*: монографія / за ред. К. Колесник, І. Стахової, Н. Пахальчук, Т. Коваль, Л. Іщенко, О. Жовнич. Вінниця: ТВОРИ, 2025. С. 41–78.

2. Пантюк Т., Бровдій А. Підготовка вихователів до реалізації завдань інтелектуального розвитку дитини. *Пріоритетні напрями модернізації освіти: досвід, реалії, перспективи*: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції, 7–8 квітня 2022 р. / за ред. М. Чепіль, А. Федорович. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2022. С. 77–80.

3. Прохоров О., Афандієва Л. Шахи – як можливий засіб інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. *Розвиток науки та освіти в умовах глобалізації*: матеріали II Міжнародної науковопрактичної конференції, 10 жовтня 2025 р. Чернігів: Research Europe, 2025. С. 165–167.
4. Слишай І. О., Мареева Т. В. Розвиток розумових здібностей дошкільників засобом дидактичних ігор. *Scientific Problems and Options for Their Solution: IX International scientific and practical conference, February 7-9, 2024*. Bucharest, Romania: International Scientific Unity, 2024. С. 224–226.
5. Шинкарук О. А., Чижевська Н. В., Федорчук С. В., Шутова С. Є. Інноваційні підходи до розвитку когнітивних здібностей дітей дошкільного віку засобами інтелектуальних видів спорту (на прикладі шашок). *Інноваційні та інформаційні технології у фізичній культурі, спорті, фізичній терапії та ерготерапії*: матеріали III Всеукр. електронної науково-практ. конф. з міжнародною участю, 8 квітня, 2020. Київ: НУФВСУ, 2020. С. 41–42.
6. Шуцзюань Б. Визначення суті поняття «інтелектуальний розвиток дошкільників» у китайській науковій думці. *Наумовські читання*: матеріали XXI Всеукр. наук.-метод. конф. здобувачів вищ. освіти та молод. вчених, присвяч. 100-річчю до дня народж. І. О. Наумова, 23–24 листоп. 2023 р. / за заг. ред. О. А. Жерновникової. Харків: Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2024. С. 538–539.

*Олена Альбертівна Кудрявцева,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Анастасія Олексіївна Єремєєва,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ТА ІНІЦІАТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС САМООБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ

У сучасній системі дошкільної освіти одним із ключових пріоритетів є формування в дітей базових якостей, як самостійність і ініціативність. Саме вони забезпечують здатність дитини діяти усвідомлено, приймати рішення, планувати власну діяльність, нести відповідальність за її результати. Ці якості мають особливе значення у період молодшого дошкільного віку, коли закладаються основи особистісного становлення та соціальної активності.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити виховання самостійності та ініціативності у дітей молодшого дошкільного віку під час самообслуговуючої праці.

Трудове виховання дошкільників розглядали: А. Є. Іншаков, І. А. Княжева, А. Є. Колесник, М. А. Машовець, А. С. Микуліна, Л. М. Пісоцька, А. В. Сухар, Л. А. Штефан, В. В. Яковенко, М. І. Ярославцева та ін.

Трудове виховання розглядається О. Д. Літченко та Є. Е. Корнієнко як система виховних впливів, що передбачає залучення дітей дошкільного віку до трудової діяльності з метою їх загального розвитку [5].

Л. В. Зданевич, Т. О. Атрощенко, В. В. Розгон стверджують, що виховання самостійності – цілеспрямований та систематичний процес формування умінь та навичок планування та виконання дитиною дошкільником різних видів діяльності без керівництва дорослого [4].

В. В. Агіляр Туклер зазначає, що ініціативність – якість особистості, що виявляється в її прагненні та вмінні ініціювати справи і вчинки, активно їх реалізовувати та залучати до цього інших [1].

Л. І. Балала акцентує, що проблемні кейси є доречними під час розвитку самостійності та ініціативності дошкільників [2].

О. І. Чекан, Н. Панюшик розглядають сюжетно-рольові ігри як дієвий засіб формування ініціативності у дітей дошкільного віку [6].

Т. С. Гужанова, Н. М. Грамотун наголошують, що виховання навичок самообслуговування дітей дошкільного віку є запорукою успішної подальшої соціалізації дитини, інтеграції у соціальне життя, навчання основ самостійної праці, вияву до неї інтересу, опанування певними навичками і вміннями [3].

Погоджуємося зі вченими та вважаємо самообслуговуючу працю доцільним засобом під час виховання самостійності та ініціативності у дітей молодшого дошкільного віку. Дослідження проводилося на базі Одеського закладу дошкільної освіти № 310, у молодших групах четвертого року життя, у якому взяло участь тридцять вихованців.

Показники вихованості самостійності та ініціативності: наявність позитивного ставлення до побутових дій, бажання брати участь у простих дорученнях, прагнення самостійно долучатися до колективної праці групи, уміння правильно та послідовно виконувати основні побутові операції (одягатися, складати іграшки, користуватися столовими приборами), здатність діяти без нагадувань або з мінімальною допомогою дорослого, уміння доводити розпочату дію до завершення, здатність долати труднощі під час самообслуговування, прояви ініціативи у виборі способу дії, рівень самоконтролю і відповідальності за результати власної праці.

Для визначення рівнів вихованості самостійності та ініціативності було розроблено шкалу оцінювання: 3 бали – дитина упевнено, послідовно та без зайвих заохочень здійснювала дії відповідно до вікових норм; 2 бали – дитина виконувала дію переважно правильно, але потребувала епізодичних нагадувань або допомоги дорослого; 1 бал свідчив про нестійкість навички: дитина могла виконати дію лише при значній підтримці або після багаторазового стимулювання; 0 балів фіксувалося за відсутності показника або за неможливості дитини виконувати дію навіть із допомогою дорослого.

Було виокремлено 3 рівні вихованості самостійності та ініціативності.

Високий рівень вихованості самостійності та ініціативності (19-27 балів) характеризувався стійким позитивним ставленням до побутових дій: діти демонстрували охочість долучатися до самообслуговування, виявляли задоволення від виконання умивання, одягання, прибирання і сприймали ці дії як природну частину свого щоденного життя. Бажання брати участь у простих дорученнях проявлялося без зовнішнього спонукання: дитина самостійно пропонувала допомогу, обирала доручення або ініціювала їх виконання. Прагнення долучатися до колективної праці групи також було вираженим – діти самостійно приєднувалися до спільних завдань, проявляли активність і намагалися бути корисними одноліткам. Уміння виконувати побутові операції відзначалося правильністю, акуратністю та послідовністю: дитина чітко знала, у якій послідовності одягатися, як

складати іграшки, правильно користувалася столовими приборами. Дії здійснювалися без нагадувань або з мінімальним словесним підкріпленням. Завжди простежувалося доведення розпочатої справи до кінця, що супроводжувалося зосередженістю та відповідальністю. У ситуаціях виникнення труднощів діти прагнули подолати їх самостійно – шукали інший спосіб, повторювали дію або звертали увагу на помилки. Прояви ініціативи у виборі способу дії були регулярними: дитина шукала власний варіант виконання завдання, пропонувала нові рішення. Самоконтроль був розвинений: вихованці оцінювали результат праці, помічали недоліки та коригували власні дії.

Середній рівень вихованості самостійності та ініціативності (10-18 балів) проявлявся у вибіркового позитивному ставленні до побутових дій. Діти переважно погоджувалися брати участь у самообслуговуванні, проте охочість змінювалася залежно від ситуації, настрою або складності завдання. Бажання виконувати прості доручення було наявним, але не завжди стійким – іноді дитина бралася до дії самостійно, іноді очікувала нагадування. Участь у колективній праці також мала ситуативний характер: вихованці могли приєднатися до групового завдання, але не завжди проявляли активність або доводили його до завершення. Побутові операції виконувалися частково правильно, проте спостерігалися порушення послідовності, пропуски окремих дій або потреба в додатковому показі. Дитина могла діяти без допомоги дорослого, але часто потребувала словесної підтримки чи повторного нагадування. Доведення дії до завершення також було нестійким: при виникненні труднощів активність знижувалася, і дія могла бути перервана. Труднощі долалися не завжди – інколи дитина робила спробу продовжити завдання, інколи відмовлялася. Ініціативність виявлялася переважно в знайомих ситуаціях, а у складніших діях діти чекали вказівок. Самоконтроль проявлявся непослідовно: дитина могла помітити окремі недоліки, але не завжди намагалася їх виправити.

Низький рівень вихованості самостійності та ініціативності (0-9 балів) характеризувався несталим або негативним ставленням до побутових дій. Діти часто уникали самообслуговування, виявляли небажання брати участь у діях, що потребують зусиль або відповідальності. Бажання виконувати прості доручення майже не проявлялося: дитина рідко обирала завдання самостійно і зазвичай очікувала, що дорослий виконає його замість неї. Участь у колективній праці була мінімальною – діти або не долучалися, або відмовлялися від виконання. Уміння виконувати побутові операції були несформованими: дії здійснювалися повільно, у неправильній послідовності, із значною кількістю помилок. Дитина не могла діяти самостійно без активної допомоги дорослого. Доведення дії до завершення зазвичай не відбувалося – дитина припиняла дію або переключалася на іншу діяльність. Труднощі не долалися: діти швидко втрачали інтерес, не робили

спроби повторити дію чи знайти спосіб її завершення. Ініціативність була майже відсутньою – діти не пропонували власні варіанти виконання завдань і не починали діяти без дорослого. Самоконтроль був низьким: вихованці не помічали результату, не реагували на неточності, а зауваження дорослого часто ігнорували або сприймали емоційно.

Для діагностики показників застосовувалися методики: спостереження, завдання «Маленькі помічники», «Чи можу я зробити це самостійно».

На констатувальному етапі експерименту отримано такі результати: у групі «Равлики» низький рівень був у 7 вихованців (47%), середній рівень – 6 дітей (40%), високий рівень – у 2 вихованців (13%). У групі «Сонечко» результати є дещо кращими: низький рівень вихованості самостійності та ініціативності був у 5 дітей (33%), середній рівень – 6 вихованців (40%), високий рівень – 4 дітей (27%). Група «Равлики» є експериментальною, бо у ній більше дітей з низьким рівнем, менше дітей з високим рівнем.

На формувальному експерименті було розроблено систему занять із елементами самообслуговуючої праці: «Маю порядок у своїй шафіці», заняття з формування навички самостійного добору та послідовного одягання верхнього одягу перед прогулянкою, заняття з формування навички самостійного сортування та впорядкування іграшок у груповій кімнаті, заняття з формування навички складання ліжка після денного сну, заняття з формування навичок самообслуговування після занять з продуктивної діяльності.

Контрольний експеримент показав, що в експериментальній групі: високий рівень вихованості самостійності й ініціативності був у 6 дітей (40%), середній рівень – у 7 дітей (47%), а низький рівень – у 2 дітей (13%). Значна частина дітей перейшла на середній і високий рівні, що підтвердило ефективність методики. У контрольній групі: високий рівень мали 4 дітей (27%), середній рівень – 6 дітей (40%), низький рівень – 5 вихованців (33%).

Позитивна динаміка, зафіксована в експериментальній групі, підтверджує, що спеціально організована самообслуговуюча праця є ключовою умовою ефективного виховання досліджуваних якостей. Перспективою подальших досліджень є трудове виховання дітей середнього дошкільного віку під час господарсько-побутової праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агіляр Туклер В. В. Ініціативність дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки*: матер. VI щорічної Всеукр. наук.-практ. конф., 21 квітня 2016 р. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016. С. 77–84.

2. Балала Л. І. Проблемні кейси – ефективний засіб для розвитку самостійності та ініціативності дітей. *Ціннісні орієнтири в сучасній освіті: теоретичний аналіз та практичний досвід*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 10 листопада 2022 р., м. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. С. 5–12.

3. Гужанова Т. С., Грамотун Н. М. Виховання навичок самообслуговування дітей молодшого дошкільного віку. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи*: зб. наук. праць / за ред.: О. О. Максимової, М. А. Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2022. Ч. 1. С. 40–43.

4. Зданевич Л. В., Атрошенко Т. О., Розгон В. В. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку як проблема вітчизняних та зарубіжних наукових студій. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 69. Том 1. С. 219–223.

5. Літченко О. Д., Є. Е. Корнієнко Самооцінювання якості діяльності ЗДО з трудового виховання дітей за шкалою ECERS-3. *International scientific journal «Grail of Science»*. 2021. № 9. С. 352–356.

6. Чекан О. І., Панющик Н. Сюжетно-рольова гра як засіб формування ініціативності у старших дошкільників: теоретичні аспекти. *Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти*: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25 жовтня 2024 р. Івано-Франківськ: НАІР, 2024. С. 152–156.

*Олена Альбертівна Кудрявцева,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Сніжана Валеріївна Мельничук,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО МОРАЛЬНІ НОРМИ У МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС ПЕРЕГЛЯДУ МУЛЬТФІЛЬМІВ

Моральне виховання в дошкільному віці є фундаментом, на якому будується особистість дитини. В цей період формуються базові уявлення про добро і зло, справедливість, чесність, відповідальність і ставлення до інших людей, засвоюються моральні норми.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити вплив системи занять із використанням мультфільмів на формування уявлень про моральні норми у молодших дошкільників.

Питання морального виховання дошкільників розглядали: А. М. Аніщук, Л. В. Артемова, Л. В. Бобро, О. Г. Вільхова, О. Л. Кононко, О. В. Лісовець, Л. В. Лохвицька, С. І. Матвієнко, Н. П. Пихтіна, С. Ф. Русова та ін.

Т. О. Атрошенко, О. С. Дудаш розглядають моральне виховання як цілеспрямований педагогічний процес формування моральних якостей, почуттів, навичок, норм і правил поведінки дошкільників в суспільстві [1].

Н. В. Піка вважає, що моральне виховання є спеціально організованою міжособистісною взаємодією педагога з вихованцями на основі норм і принципів гуманізму, що має на меті формування моральної вихованості (систему моральних знань, умінь, навичок, переконань, поглядів, норм) [6].

О. А. Мкртічян стверджує, що моральне виховання – цілеспрямований і послідовний вплив на всі сфери розвитку дошкільників, метою якого є формування моральних якостей [5].

Л. І. Глушкова рекомендує використовувати художню літературу під час формування моральних цінностей дошкільників [3].

Н. О. Волощенко, А. В. Корнійчук вважають доречним використовувати сюжетно-рольові ігри морального спрямування у формуванні моральних норм дошкільників [2].

В. М. Кушнір, Р. В. Сопівник, І. Пижик пропонують методику формування уявлень про моральні якості: підготовчий етап (організація

розвивального середовища, підбір мультфільмів); когнітивний (структурована робота з мультфільмом); рефлексивний (робота над морально-почуттєвою сферою дітей, створення умов до рефлексії) [4].

Погоджуємося зі вченими та вважаємо мультфільми доцільним засобом під час формування уявлень про моральні норми у дітей молодшого дошкільного віку. Дослідження проходило у ЗДО № 142 міста Одеса. В експерименті приймали участь 31 дітей молодшого дошкільного віку.

Показники сформованості уявлень про моральні норми у молодших дошкільників: 1. Обсяг знань про моральні поняття (добро, зло, чесність, дружба, допомога, справедливість). 2. Обсяг знань про морально правильну та неправильну поведінку. 3. Обсяг знань про наслідки моральних і аморальних вчинків (розуміння, до чого призводять хороші чи погані дії). 4. Уміння оцінювати поведінку персонажів і людей (пояснювати, хто вчинив правильно, а хто ні). 5. Уміння застосовувати моральні знання у власній поведінці (діляться, допомагають, вибачаються, не ображають інших, проявляють доброзичливість, чесність у повсякденних ситуаціях). 6. Уміння розв'язувати моральні ситуації (вибирати правильну модель поведінки у змодельованих або реальних ситуаціях). 7. Прояв емоційного ставлення до моральних норм (радіє, коли персонаж чинить добро, засмучується, коли когось ображають). 8. Прояв інтересу до мультфільмів морального спрямування (охоче переглядає, обговорює героїв, пам'ятає зміст). 9. Бажання наслідувати позитивних героїв мультфільмів (висловлює намір чинити «як герой», повторює моральні вислови, ділиться враженнями).

Для визначення рівня сформованості уявлень про моральні норми у молодших дошкільників розроблена шкала оцінювання: 1 бал – прояв показника майже не відбувається, 2 бали – прояв показника частковий, 3 бали – прояв показника повний. Розроблено систему оцінювання показників: високий рівень (27–19 балів), середній (18–10 балів), низький (9–1 балів).

До високого рівня сформованості уявлень про моральні норми відносяться діти, які: 1. Мають широкий обсяг знань про моральні поняття (добро, зло, чесність, дружба, допомога, справедливість). 2. Мають широкий обсяг знань про морально правильну та неправильну поведінку. 3. Мають широкий обсяг знань про наслідки моральних і аморальних вчинків (повне та правильне розуміння, до чого призводять хороші чи погані дії). 4. Уміють самостійно та правильно оцінювати поведінку персонажів мультфільмів і людей (пояснювати, хто вчинив правильно, а хто ні). 5. Вміють доцільно застосовувати моральні знання у власній поведінці (діляться, допомагають, вибачаються, не ображають інших, проявляють доброзичливість, чесність у повсякденних ситуаціях). 6. Самостійно та правильно розв'язують змодельовані або реальні моральні ситуації, обираючи правильну модель

поведінки без підказок дорослого. 7. Є прояв стійкого емоційного ставлення до моральних норм (радіють, коли персонаж чинить добро, засмучуються, коли когось ображають). 8. Є прояв стійкого інтересу до мультфільмів морального спрямування (охоче переглядають, активно обговорюють героїв, добре пам'ятають зміст). 9. Висловлюють велике бажання наслідувати добрих героїв, прагнуть бути «як вони», демонструючи моральні якості у повсякденному житті.

До середнього рівня відносяться діти, які: 1. Мають достатній обсяг знань про моральні поняття (добро, зло, чесність, дружба, допомога, справедливість), але не завжди можуть пояснити їх зміст. 2. Мають достатній обсяг знань про морально правильну та неправильну поведінку, але іноді плутаються у поясненні причин. 3. Мають достатній обсяг знань про наслідки моральних і аморальних вчинків (вибіркове розуміння, до чого призводять хороші чи погані дії), потребують допомоги дорослого для узагальнення. 4. Уміють оцінювати поведінку персонажів мультфільмів і людей (пояснювати, хто вчинив правильно, а хто ні), але не завжди обґрунтовують свою думку. 5. Вміють застосовувати моральні знання у власній поведінці (діляться, допомагають, вибачаються, не ображають інших, проявляють доброзичливість, чесність у повсякденних ситуаціях), але іноді забувають або потребують нагадування. 6. Переважно самостійно розв'язують змодельовані або реальні моральні ситуації, обираючи правильну модель поведінки, іноді вагаються та потребують підтримки дорослого. 7. Проявляють емоційне ставлення до моральних норм (радіють, коли персонаж чинить добро, засмучуються, коли когось ображають). 8. Є прояв інтересу до мультфільмів морального спрямування (переглядають, обговорюють героїв, пам'ятають зміст). 9. Висловлюють бажання наслідувати добрих героїв, прагнуть бути «як вони», демонструючи моральні якості у повсякденному житті, але іноді потребують заохочення дорослого.

До низького рівня відносяться діти, які: 1. Мають обмежений обсяг знань про моральні поняття, майже не можуть пояснити їх зміст. 2. Мають обмежений обсяг знань про морально правильну та неправильну поведінку, часто плутаються у поясненні причин. 3. Мають поверховий обсяг знань про наслідки моральних і аморальних вчинків (слабке розуміння, до чого призводять хороші чи погані дії), потребують великої допомоги дорослого для узагальнення. 4. Майже не уміють оцінювати поведінку персонажів мультфільмів і людей (дуже важко пояснювати, хто вчинив правильно, а хто ні), практично не обґрунтовують свою думку, відчувають значні труднощі. 5. Майже не вміють застосовувати моральні знання у власній поведінці (іноді: діляться, допомагають, вибачаються, не ображають інших, проявляють доброзичливість, чесність у повсякденних ситуаціях, але часто потребують нагадування та постійного контролю з боку дорослих).

6. Переважно з великою допомогою розв'язують змодельовані або реальні моральні ситуації, обираючи правильну модель поведінки, часто вагаються та потребують підтримки дорослого. 7. Майже не проявляють емоційне ставлення до моральних норм (переважно байдужі, коли персонаж чинить добро, когось ображають). 8. Майже відсутній інтерес до мультфільмів морального спрямування (дуже рідко переглядають, обговорюють героїв іноді, погано пам'ятають зміст). 9. Майже не висловлюють бажання наслідувати добрих героїв, практично не прагнуть бути «як вони», демонструючи моральні якості у повсякденному житті, постійно потребують заохочення дорослого.

Для діагностики рівнів сформованості уявлень про моральні норми у дітей молодшого дошкільного віку було використано методики: діагностувальні бесіди «Добро і зло», «Мій улюблений мультфільм», «Наслідки вчинків», діагностувальні вправи «Моральні ситуації», «Оціни вчинок героя», «Який я друг».

На констатувальному етапі експерименту отримано такі результати: у групі «Веселка» з високим рівнем сформованості уявлень про моральні норми 3 дітей (20 %), з середнім – 7 дітей (47 %), з низьким – 5 дітей (33 %). У групі «Сонечко» з високим рівнем 5 дітей (31 %), з середнім – 8 дітей (50 %), з низьким – 3 дітей (19 %). Група «Сонечко» є контрольною, бо у ній трохи кращі результати: більше дітей з високим та середнім рівнями, менше дітей з низьким рівнем. Група «Веселка» є експериментальною, бо у ній більше дітей з низьким рівнем, менше дітей з високим та середнім рівнями.

На формувальному експерименті було розроблено систему занять із використанням мультфільмів: «Важлива чесність», «Справедливість», «Допомога ближньому», «Дружба та підтримка», «Вірність і мужність», «Спільна праця заради добра».

Контрольний експеримент показав, що у групі «Веселка»: 7 дітей (47 %) досягли високого рівня. З середнім – 6 дітей, 40 %. 2 дітей (13 %) – на низькому, що підтверджує ефективність проведеної роботи.

У групі «Сонечко» не відбулися зміни показників, бо вони займалися за традиційною методикою. 8 дітей (50 %) перебуває на середньому рівні. До високого дійшли – 5 дітей (31 %). На низькому – 3 дітей (19 %). Результати контрольного експерименту чітко показують, що у групі «Веселка» відсоток дітей із високим рівнем 47 % є помітно вищим, ніж у групі «Сонечко» 31 %.

Цілеспрямована робота виявилася більш ефективною для формування уявлень про моральні норми у дітей молодшого дошкільного віку, ніж традиційна. Перспективою подальших досліджень є моральний розвиток дітей середнього дошкільного віку засобами етичних бесід.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атрощенко Т. О., Дудаш О. С. Здатність до виховання в дітей дошкільного віку навичок свідомого дотримання морально-етичних норм і правил поведінки як професійна компетентність майбутніх вихователів. *Наукові записки ЛДДУБЖД. Педагогіка і психологія*: збірник наукових праць / гол. ред. Коваль Мирослав. Одеса: ВД «Гельветика», 2025. № 1 (5). С. 34–39.
2. Волощенко Н. О., Корнійчук А. В. Роль сюжетно-рольової гри у формуванні моральних норм поведінки дітей старшого дошкільного віку. *Освітній дискурс*: збірник наукових праць / Голов. ред. О. П. Кивлюк. Київ: «Видавництво «Гілея», 2019. Випуск 13 (5): педагогічні науки. С. 68–78.
3. Глушкова Л. І. Моральне виховання дошкільників засобами художньої літератури. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 4 (56). С. 40–45.
4. Кушнір В. М., Сопівник Р. В., Пижик І. Формування уявлень про моральні якості та норми у дітей старшого дошкільного віку засобами мультиплікаційних фільмів. *Наука і освіта*. 2017. № 10. С. 170–175.
5. Мкртічян О. А. Дослідження проблеми морального виховання дошкільнят у педагогічній теорії. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 1. С. 176–182.
6. Піка Н. В. Моральне виховання дітей дошкільного віку. *Розвиток освітнього простору в системі роботи сучасних закладів дошкільної освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 червня 2020 р. Одеса: Центр прогресивної освіти «Генезум», 2020. С. 337–339.

*Олексій Анатолійович Листопад,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
Дар'я Сергіївна Кирилова,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

РОЗВИТОК СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ У ПРОЦЕСІ СКЛАДАННЯ КАЗОК

Пріоритетним напрямом мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку сьогодні стає розвиток словесної творчості. Безумовно, словесна творчість допомагає дітям правильно озвучувати свої думки та почуватися впевнено в комунікативній діяльності [2]. Лінгвістами та педагогами встановлено, що мислення та інтелект дитини багато в чому визначається зв'язним мовленням. Освоєння мови являє собою результат розвитку не тільки інтелектуальних процесів, а й загального засвоєння дитиною граматичних основ і словникового запасу української мови [1].

Словесна творчість є продуктивною діяльністю дітей дошкільного віку, що виражає створення і прагнення дітей відобразити в слові своє ставлення до тих чи інших явищ, допомагає розкрити його внутрішній світ, особливості уявлень, інтересів. Нині вивченню розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку присвячено велику кількість праць відомих лінгвістів, педагогів і психологів [2]. Означене явище вивчали як у нас у країні (Л. Бурлака, Н. Гавриш, Т. Завязун, О. Семенюк та ін.), так і за кордоном (Ч. Болдуїн, В. Штерн та інші).

Про прояв у дітей дошкільного віку великої чуйності, до слова, свідчать і численні висловлювання, і дослідження (О. Аматыєва, О. Белкіна, А. Богущ, Н. Гавриш, Г. Дідук, О. Дроб'язко, Н. Луцан, С. Макаренко, Н. Маковецька, Г. Олійник, Ю. Руденко та ін.), в яких наголошено, що розвиток у дошкільному періоді творчих здібностей, постійне вдосконалення мовленнєвих навичок, оволодіння літературною мовою є необхідними компонентами освіченості та інтелігентності людини в подальшому. Отже, одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є створення умов для розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку у царині слова, тобто словесної творчості [7].

Успішними засобами розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку в царині слова є: читання художньої літератури, бесіди про прочитане, опис картинок, перекази, драматизації та вигадкування (упорядкування) нових творів, у тому числі – казок. Казка допомагає дитині

розширити словниковий запас, так само в побудові правильних монологів, впливає на розвиток зв'язного, логічного мовлення, сприяє формуванню наочно-образного мислення та образного мовлення, розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку [3].

Проблема використання казки для мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку спрямована на розвиток і збагачення лексики, оволодіння граматиною, осмислене використання фразеологізмів, послідовне викладення – усе це призводить до розвитку словесної творчості. Концептуальні положення, методи, методичні прийоми розвитку словесної творчості дітей 5-6 років у процесі складання казок беруть свій початок у працях (В. Бенера, Н. Гавриш, А. Ємець, О. Копилова, К. Крутій, С. Логвінчук, І. Луценко та ін.).

Вивчивши теоретичні засади проблеми розвитку словесної творчості дітей 5-6 років у процесі складання казок, ми дійшли висновку, що під творчістю розуміють діяльність, підсумком якої стають раніше неіснуючі, самобутні матеріальні та духовні цінності, це найвища форма активності психіки, самостійності, це здатність творити, виробляти щось нове, нестандартне. Словесна творчість – це здатність створити новий словесний продукт (вірш, казку, оповідання).

Під час словесної творчої діяльності людиною набуваються творчі здібності. Творчі здібності – це поєднання якостей і властивостей, необхідних для того, щоб здійснився творчий задум і була виконана діяльність, під час якої перетворюються образи, предмети, явища, відбувається відкриття нового, з'являється здатність ухвалювати самобутні, незаявлені рішення. Основна особливість розвитку словесної творчості у віці 5-6 років полягає в тому, що від виняткового панування ситуативного мовлення дитина переходить до мовлення контекстного [1].

За результатами констатувального етапу ми дійшли висновку, що у 40% дітей в експериментальній групі та у 45% дітей у контрольній групі виявлено низький рівень розвитку словесної творчості. У 60% дітей в експериментальній групі та у 55% дітей у контрольній групі спостерігається середній рівень розвитку словесної творчості. Високий рівень розвитку словесної творчості не було виявлено ні в експериментальній групі, ні в контрольній групі. Спираючись на результати, отримані під час констатувального експерименту, ми розробили й апробували зміст та організацію роботи з розвитку словесної творчості дітей 5-6 років у процесі складання казок.

Нами було доведено, що розвиток словесної творчості дітей 5-6 років у процесі складання казок можливий, якщо: розроблено зміст роботи з казками на кожному етапі розвитку словесної творчості дітей 5-6 років; використані ігри-вправи, які сприятимуть збагаченню активного словника дітей образними засобами мови, поглибленню уявлень про художнє слово;

організовано поетапну спільну діяльність дітей і педагога на основі знайомства дітей із різними способами складання казок.

Спочатку нами було розроблено зміст роботи з казками на кожному етапі розвитку словесної творчості дітей 5-6 років. Перший етап. Повтор уже знайомих дітям казок. Другий етап. Складання казок із заміною героїв, але зі збереженням сюжету. Потрібно зберегти зміст казки, замінивши героїв. Третій етап. Складання казок із заміною сюжету, але зі збереженням героїв казки. Герої залишаються, а зміст казки змінюється. Четвертий етап. Складання дітьми казок із самостійним вибором теми, героїв-персонажів, вигадуванням сюжету.

Під час цієї роботи нами були використані ігри-вправи, що сприяють збагаченню активного словника дітей образними засобами мови, поглибленню уявлень про художнє слово. Загалом було розроблено і використано 10 ігор-вправ. Перша група – ігри-вправи з підбору синонімів та антонімів. Друга група – ігри-вправи на вигадування емоційно-оціночних слів. Третя група – ігри-вправи на порівняння казок. Кожна гра-вправа проводилася таким чином, щоб діти активно взаємодіяли один з одним, проводилася робота в парах і групах.

За підсумком проведення змісту роботи з розвитку словесної творчості дітей 5-6 років у процесі складання казок, діти створювали поетапно казки як на базі наданих матеріалів, так і включаючи фантазію. Крім звичайного формату, історії були оформлені у вигляді малюнків, які, зі свого боку, ми відправляли на виставку робіт. За кожною казкою було організовано такі виставки, що покращувало мотивацію дітей до проведеної нами роботи. Дана діяльність сприяла максимальному розкриттю потенціалу словесної творчості дітей, оскільки робота з ними проводилася в невимушеній обстановці.

Контрольний етап дав нам змогу виявити динаміку рівня розвитку словесної творчості дітей 5-6 років в експериментальній групі: якщо на констатувальному етапі низький рівень розвитку словесної творчості демонстрували 40% дітей, то нині таких дітей виявлено лише 25%, що на 15% менше, ніж на констатувальній фазі дослідження; високий рівень розвитку словесної творчості на констатувальному етапі дослідження виявлено не було, тоді як на контрольному етапі цей рівень демонструють уже 15% дітей. Результати контрольної групи не змінилися. Можна констатувати, що розроблені й апробовані нами зміст і організація роботи з розвитку словесної творчості дітей 5-6 років у процесі складання казок виявилися дієвими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
2. Богуш А. М., Трифонова О. С. та ін. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
3. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільне виховання*. 2003. № 7. С.12-14.
4. Листопад О. А. Педагогічний супровід розвитку творчих здібностей старших дошкільників засобами педагогіки творчості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорія і практика: збірник наукових праць* / Ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Вип 15 (25). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 196–200.
5. Листопад О. А. Діагностування творчого потенціалу особистості дитини. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. Тематичний спецвипуск Традиції та новації сучасної освіти в Україні. 2013. № 3 / СХІІІ. С. 98–102.
6. Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів до інновацій в професійній діяльності : колективна монографія / О. А. Листопад, Т. Г. Постоян, О. А. Кудрявцева, І. К. Мардарова, Н. Л. Листопад, Н. М. Гуданич, М. В. Савченкова. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2023. 276 с.
7. Трифонова О. С. Стан сформованості мовно-мовленнєвої особистості старших дошкільників у практиці сучасних дошкільних навчальних закладів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 3. С. 302-311.

*Олексій Анатолійович Листопад,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,*

*Ольга Анатоліївна Лучицька,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Глобальні процеси цифровізації суспільства зумовлюють трансформацію соціокультурного простору, способів комунікації, доступу до інформації та моделей професійної діяльності. Цифрові технології стають невід'ємною складовою життєдіяльності сучасної людини, що закономірно впливає й на сферу освіти, зокрема дошкільну. Освітня цифрова трансформація визначається як один зі стратегічних пріоритетів державної політики, що відображено у нормативних документах та ініціативах Міністерства освіти і науки України [6].

Особливої актуальності набуває проблема переосмислення аксіологічних засад професійної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Технологічна модернізація освітнього процесу потребує не просто формування цифрової компетентності, а й розвитку відповідних професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій: відповідальності за цифрову безпеку дитини, етичності онлайн-взаємодії, інформаційної культури, здатності до рефлексії та критичного мислення [5].

Водночас постає суперечність між інтенсивним упровадженням технологічних інновацій і традиційною гуманістичною парадигмою дошкільної освіти, що ґрунтується на пріоритеті особистісного розвитку дитини, емоційно-ціннісної взаємодії та безпосереднього спілкування. Розв'язання цієї суперечності вимагає наукового осмислення цифрової трансформації як не лише технічного, а й ціннісного феномену, що детермінує нові підходи до професійної підготовки майбутніх вихователів [2].

Теоретико-методологічною основою дослідження є аксіологічний підхід у педагогіці, який розглядає освіту як процес формування системи цінностей, що визначають професійну позицію та світогляд майбутнього фахівця. У межах цього підходу професійна підготовка вихователя закладу дошкільної освіти трактується не лише як набуття знань і вмінь, а як становлення ціннісних орієнтацій, що зумовлюють гуманістичну

спрямованість педагогічної діяльності. Важливе значення мають компетентнісний та особистісно орієнтований підходи. Компетентнісний підхід забезпечує інтеграцію знаннєвого, діяльнісного й ціннісного компонентів професійної підготовки, акцентуючи увагу на здатності майбутнього вихователя ефективно діяти в умовах цифрового освітнього середовища. Особистісно орієнтований підхід, своєю чергою, підкреслює унікальність індивідуального досвіду здобувача освіти, необхідність розвитку його рефлексивності, відповідальності та суб'єктності [2].

Методологічним підґрунтям також слугує концепція цифрової трансформації освіти, що відображена у стратегічних документах Міністерства освіти і науки України. Цифровізація розглядається як системний процес модернізації змісту, технологій і управління освітою, який водночас актуалізує проблему формування цифрової культури та нових професійних орієнтирів педагога [6].

У дослідженні уточнено базові поняття. Професійно-педагогічні цінності визначаються як інтегрована система переконань, установок і смислів, що регулюють педагогічну діяльність і зумовлюють гуманістичну спрямованість взаємодії з дитиною. Цифрова культура педагога трактується як сукупність знань, умінь, норм і цінностей, що забезпечують відповідальне, етичне й ефективне використання цифрових технологій у професійній діяльності. Цифрова етика розглядається як система моральних принципів і норм поведінки в цифровому середовищі, що регулюють онлайн-комунікацію, захист персональних даних та дотримання академічної доброчесності.

Цифрова трансформація зумовлює якісні зміни освітнього середовища закладу дошкільної освіти: розширюється інформаційний простір, інтегруються мультимедійні ресурси, з'являються нові формати взаємодії з батьками, колегами й дітьми. Освітній процес дедалі частіше поєднує традиційні та цифрові інструменти, формуючи змішане середовище навчання й виховання. У цих умовах змінюється й роль вихователя. Він постає не лише носієм знань і організатором діяльності дітей, а фасилітатором пізнавальної активності, медіатором у цифровому просторі, носієм цифрової культури та прикладом відповідальної поведінки в онлайн-середовищі. Професійна позиція майбутнього вихователя передбачає здатність критично оцінювати цифровий контент, добирати його з урахуванням вікових особливостей дітей та забезпечувати безпечні умови цифрової взаємодії [3].

Цифрова трансформація актуалізує потребу у формуванні нових професійно-педагогічних орієнтирів. Відкритість до інновацій передбачає готовність майбутнього вихователя до постійного професійного розвитку, опанування нових технологій, гнучкого реагування на зміни освітнього середовища. Відповідальність за цифрову безпеку дитини охоплює

усвідомлення ризиків інформаційного простору, дотримання принципів захисту персональних даних, формування в дітей первинних навичок безпечної поведінки в цифровому середовищі. Інформаційна доброчесність передбачає повагу до авторського права, коректне використання джерел інформації, запобігання плагіату та формування культури академічної чесності. Педагогічна етика в онлайн-комунікації визначає норми професійної взаємодії з батьками та колегами в цифрових каналах зв'язку, збереження професійних меж і дотримання етичних стандартів спілкування.

Поряд із позитивними можливостями цифровізації існують ризики технократизації освіти, що проявляються у надмірній орієнтації на інструментальну ефективність, стандартизацію й формалізацію освітнього процесу. За таких умов може нівелюватися емоційно-ціннісний аспект педагогічної взаємодії, який є визначальним для дошкільного віку. Збереження гуманістичних цінностей дошкільної освіти – пріоритету особистісного розвитку дитини, живого спілкування, емпатії, підтримки та партнерства – потребує усвідомленого поєднання технологічних інновацій із традиційними педагогічними засадами. Відтак цифрова трансформація має розглядатися не як самоціль, а як інструмент реалізації гуманістичної місії дошкільної освіти, що визначає ціннісні орієнтири професійної підготовки майбутнього вихователя.

Цифрова трансформація освіти постає не лише як процес упровадження інноваційних технологій, а як комплексний соціокультурний і ціннісний феномен, що впливає на зміст, форми та смисли професійної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Вона зумовлює необхідність перегляду усталених підходів до організації освітнього процесу та ролі педагога в умовах цифрового середовища.

У контексті зазначених змін відбувається переосмислення традиційних професійно-педагогічних орієнтацій. Поряд із гуманістичними цінностями – повагою до особистості дитини, емпатією, педагогікою партнерства – актуалізуються нові ціннісні домінанти: цифрова відповідальність, інформаційна доброчесність, етичність онлайн-взаємодії, готовність до інноваційної діяльності [1]. Таким чином, формується інтегративна модель професійної ідентичності вихователя, що поєднує традиційні педагогічні смисли з вимогами цифрової епохи.

Ефективність підготовки майбутнього вихователя залежить від гармонійної інтеграції цифрової культури з гуманістичними основами дошкільної освіти. Лише за умови ціннісно виваженого впровадження технологій цифровізація сприятиме підвищенню якості професійної підготовки та забезпеченню цілісного розвитку особистості дитини в сучасному освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зданевич Л. В., Пісоцька Л. С. Теоретико-методологічні аспекти проблеми розвитку пізнавальної ініціативності у майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки. *Наука і техніка сьогодні*. 2025, Вип.6, С. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-6\(47\)-566-576](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-6(47)-566-576)
2. Листопад О. Компетентнісний і діяльнісний методологічні підходи в підготовці майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2026. Випуск 222. С. 271–275. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-271-275>
3. Листопад О., Мардарова І. Практиологічний підхід у розвитку професійної компетентності педагогів: теоретичні засади та освітні практики. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*, 2025. № 2 (9), С. 157–163. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-18>
4. Луговий В., Слюсаренко О., Таланова Ж. Університетські ліги конкурентоспроможності: мотивуючий механізм мережевого розвитку. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*, 2024. № 18, С. 24-44. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-18-24-44>
5. Розвиток систем забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти в контексті стійкого розвитку: монографія / О. Воробйова, В. Луговий, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. 92 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-44-1-2024>
6. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади: монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка; за наук. ред. Н. П. Франчук Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.

*Олексій Анатолійович Листопад,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
Альона Сергіївна Прокопчук,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

ЕТИЧНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ІНДИКАТОР ГУМАНІСТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ

Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами в системі дошкільної освіти, що відбуваються під впливом гуманізації суспільних відносин та цифровізації освітнього простору. Сучасний заклад дошкільної освіти постає не лише як інституція надання освітніх послуг, а як ціннісно орієнтований простір розвитку особистості дитини. Особливої ваги набуває формування гуманістичної професійної позиції вихователя, основою якої виступає етична культура як інтегративна характеристика його особистості та професійної діяльності [1].

Цифрова трансформація освіти, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, розширення онлайн-взаємодії з батьками й колегами актуалізують нові етичні виклики: дотримання принципів академічної доброчесності, захист персональних даних, культура професійної комунікації в цифровому середовищі. За таких умов етична культура вихователя постає не лише як традиційний моральний імператив, а як показник його професійної зрілості, відповідальності та здатності до гуманістично зорієнтованої взаємодії [4].

Водночас посилюється зв'язок етичної культури з професійними стандартами підготовки майбутніх вихователів, зокрема вимогами до сформованості загальних і фахових компетентностей, визначених державними освітніми документами та положеннями Міністерства освіти і науки України. Професійний стандарт вихователя передбачає володіння нормами педагогічної етики, вміння будувати партнерські взаємини з усіма учасниками освітнього процесу, здатність до моральної рефлексії та прийняття відповідальних рішень. Етична культура виступає не лише особистісною якістю, а й системним індикатором відповідності майбутнього педагога сучасним вимогам професії [2].

У сучасному філософському та педагогічному дискурсі етична культура розглядається як інтегративна характеристика особистості, що відображає рівень засвоєння моральних норм, цінностей і принципів та їх реалізацію у професійній діяльності. Вона поєднує аксіологічний,

когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий компоненти, забезпечуючи внутрішню узгодженість між переконаннями педагога та його практичними діями. У контексті підготовки майбутніх вихователів етична культура виступає основою гуманістичної спрямованості, визначаючи характер взаємодії з дитиною, батьками й колегами [5].

Гуманістичний потенціал етичної культури ґрунтується на традиціях вітчизняної педагогіки, зокрема на ідеях Василя Сухомлинського, який наголошував на пріоритеті духовного світу дитини, розвитку її гідності, довіри та взаємоповаги у педагогічному процесі. У його концепції педагог виступає носієм високих моральних ідеалів, а виховання розглядається як процес співтворчості, заснований на любові й відповідальності.

Вагомим теоретичним підґрунтям є також спадщина Костянтина Ушинського, який підкреслював моральну природу педагогічної діяльності та визначав виховання як цілеспрямований процес формування особистості на засадах загальнолюдських цінностей. Гуманістичний імператив у його трактуванні полягає у визнанні самоцінності дитини, необхідності гармонійного поєднання вимогливості та поваги, що безпосередньо співвідноситься з поняттям етичної культури сучасного вихователя. Етична культура у філософсько-педагогічному розумінні є системною якістю особистості педагога, що забезпечує моральну спрямованість його професійної діяльності та визначає характер гуманістичної взаємодії в освітньому середовищі [3].

Професійна позиція вихователя трактується як стійка система ціннісних орієнтацій, установок і переконань, що визначають характер його педагогічної діяльності та стиль взаємодії з учасниками освітнього процесу. Вона відображає міру усвідомлення педагогом соціальної місії професії та рівень відповідальності за результати виховання. Гуманістична професійна позиція передбачає домінування ціннісно-сміслового виміру діяльності, за якого дитина розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, носій індивідуального досвіду та потенціалу розвитку. У такому підході педагогічна взаємодія вибудовується на засадах довіри, співпраці та взаємоповаги, що забезпечує формування безпечного й підтримувального освітнього середовища [5].

Методологічними орієнтирами формування гуманістичної професійної позиції виступають принципи дитиноцентризму та педагогіки партнерства, які передбачають визнання унікальності кожної дитини, урахування її потреб і можливостей, а також активну співпрацю з батьками та професійною спільнотою. За таких умов етична культура вихователя постає внутрішнім регулятором професійної поведінки та критерієм гуманістичної зрілості особистості педагога [1].

Етична культура вихователя виконує функцію системного індикатора гуманістичної професійної позиції, оскільки відображає рівень його морального розвитку, усвідомлення професійних цінностей і здатність до їх практичної реалізації. Аналіз наукових джерел дозволяє виділити основні критерії та показники сформованості етичної культури: ціннісно-мотиваційний критерій – усвідомлення педагогом значення гуманістичних цінностей, пріоритету дитячої гідності, відповідальності та толерантності; когнітивний критерій – знання етичних норм, професійного етикету, нормативних і методичних документів, здатність до морального аналізу педагогічних ситуацій; емоційно-рефлексивний критерій – розвиток емпатії, педагогічного такту, уміння співпереживати та підтримувати дітей і колег; поведінково-практичний критерій – реалізація етичних норм у конкретних педагогічних ситуаціях, культура професійної комунікації, здатність вирішувати конфлікти у гуманістичному ключі.

Високий рівень етичної культури прямо впливає на якість педагогічної взаємодії, забезпечуючи довіру, підтримку, конструктивну комунікацію та ефективну співпрацю з дітьми, батьками та колегами. Педагог, який демонструє стійку етичну позицію, формує безпечне та сприятливе середовище для розвитку особистості дитини та ефективної реалізації освітніх програм.

У сучасних умовах цифрової трансформації дошкільної освіти формується новий контекст для прояву етичної культури. Цифрове середовище висуває додаткові вимоги до професійної етики: дотримання принципів конфіденційності та захисту персональних даних дітей і родин; коректна онлайн-комунікація з батьками, колегами та адміністрацією; розвиток навичок відповідального використання цифрових освітніх ресурсів. Етична культура стає не лише показником моральної та професійної зрілості вихователя, а й критерієм адаптивності до сучасних викликів, що визначають ефективність гуманістично орієнтованої педагогічної діяльності в умовах цифрової освітньої трансформації.

У результаті проведеного аналізу теоретичних і методологічних джерел встановлено, що етична культура є ключовим компонентом гуманістичної професійної позиції майбутнього вихователя. Вона охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-рефлексивний та поведінково-практичний аспекти, інтегруючи моральні переконання, професійні знання та практичні навички етичної взаємодії з дітьми, батьками та колегами. Етична культура виступає системним показником гуманістичної спрямованості особистості вихователя, адже від її рівня залежить ефективність педагогічної взаємодії, здатність формувати безпечне та підтримувальне освітнє середовище, а також готовність до морального самовдосконалення і прийняття відповідальних рішень у професійній діяльності. У сучасних умовах цифрової трансформації

дошкільної освіти етична культура набуває додаткового значення як регулятор професійної поведінки у цифровому середовищі, забезпечуючи дотримання норм конфіденційності, академічної доброчесності та культури онлайн-комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. 232 с.

2. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. Становлення професійної ментальності здобувачів освіти в освітньому процесі закладів вищої і фахової передвищої педагогічної освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»)*. 2024. №10 (44) С. 323–335. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-323-335](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-323-335)

3. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. Формування моральних цінностей у здобувачів освіти для профілактики академічної недоброчесності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 2 (55). С. 26–38. DOI : <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-2-55-26-38>

4. Листопад О., Мардарова І., Листопад Н. Педагогічна підтримка сталого професійно-творчого саморозвитку майбутніх педагогів. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*, 2025. № 1 (8), С. 105–111. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2025-1-12>

5. Фроленкова Н., Савченко М. Етична культура вихователя закладу дошкільної освіти як чинник професійного іміджмейкінгу. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 25. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17968531>

*Олексій Анатолійович Листопад,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
Олена Віталіївна Садовенко,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРАВИЛА ДОРОЖНЬОГО РУХУ У ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ

Сучасні умови життя характеризуються високою інтенсивністю дорожнього руху, що зумовлює підвищений рівень небезпеки для всіх його учасників, зокрема дітей дошкільного віку. Дитина 6–7 років активно пізнає навколишній світ, розширює межі власної самостійності, частіше перебуває поза межами безпосереднього нагляду дорослих, тому питання безпеки дорожнього руху набуває особливої ваги [5].

Формування уявлень про правила дорожнього руху в дітей старшого дошкільного віку є важливим напрямом виховної роботи в закладах дошкільної освіти, оскільки саме в цьому віці закладаються основи свідомого та відповідального ставлення до власної поведінки на вулиці. Дитина повинна не лише знати основні правила переходу дороги, сигнали світлофора, значення дорожніх знаків, а й уміти застосовувати ці знання у реальних життєвих ситуаціях [2].

Водночас психофізіологічні особливості дітей 6–7 років (обмежений обсяг уваги, імпульсивність, емоційність, недостатня здатність прогнозувати наслідки власних дій) створюють додаткові ризики для безпечної поведінки. Саме тому педагогічний процес має бути спрямований на систематичне формування у дітей відповідних знань, умінь і навичок через ігрову діяльність, моделювання дорожніх ситуацій, використання наочних, інтерактивних і практичних методів навчання [1].

Актуальність проблеми також зумовлена вимогами Базового компонента дошкільної освіти України, який передбачає формування в дітей компетентності з безпечної поведінки в довіллі, зокрема на вулиці та дорозі. Виховання культури безпечної поведінки є важливим аспектом цілісного розвитку дитини, що сприяє збереженню її життя і здоров'я (Г. Беленька, О. Білан, А. Богущ, А. Бурова, О. Вишневецький, Н. Гавриш, Л. Гарбар, У. Гольцварт-Ретер, Г. Гуменюк, Л. Гураш, К. Крутій, Н. Кудикіна, Н. Лисенко, А. Обертинська, Н. Пихтіна та ін.).

Проблема формування у дітей 6-7 років уявлень про правила дорожнього руху є надзвичайно актуальною в сучасних умовах з низки

ключових причин: діти вікової категорії 6-7 років належать до групи підвищеного ризику, вони є учасниками дорожнього руху як пішоходи та пасажери. За даними Національної поліції України, дитячий травматизм на дорогах залишається серйозною проблемою. Кожна дорожня пригода з дитиною – це наслідок не лише порушень водіїв, але й необізнаності, недосвідченості та безвідповідальності самих дітей. Цей вік характеризується першим самостійним виходом у «дорослий» світ (шлях до школи, гуртки, прогулянки), що багаторазово підвищує ризик [7].

Діти фізіологічно не здатні охопити зором всю ситуацію на дорозі, як дорослий. Важко правильно оцінити відстань до автомобіля, його швидкість і напрямок руху. Дитина може зосередитися на одному об'єкті (наприклад, м'ячі, що викотився на дорогу) і повністю ігнорувати інші небезпеки. Дитина може необдуманно вибігти на проїзну частину, підкоряючись емоційному пориву. Діти часто сприймають дорогу як ігровий майданчик, а автомобіль – як велику іграшку. В цьому віці діти схильні копіювати поведінку батьків, навіть якщо вона неправильна (перебігання на червоне світло, перехід у невстановленому місці) [3].

Безпека життя та здоров'я дітей – пріоритетна державна задача. Держава зацікавлена у вихованні дисциплінованих і законопослушних учасників дорожнього руху з дитячих років. Формування правової культури та відповідальної поведінки на дорозі є частиною загального процесу соціалізації особистості. Формування у дітей 6-7 років не просто сукупності знань, а стійких навичок безпечної поведінки на дорозі є актуальним завданням, що поєднує в собі: педагогічний аспект (як найефективніше навчати?), психологічний аспект (врахування вікових особливостей), соціальний аспект (відповідальність сім'ї, освітніх установ та держави). Робота в цьому напрямку не може бути епізодичною; вона потребує комплексного, системного підходу, що поєднує зусилля батьків, вихователів, вчителів та правоохоронців. Інвестиції в безпеку дітей на дорогах сьогодні – це запобігання трагедіям і збереження життів завтра.

Після вивчення теоретичного матеріалу про формування уявлень про правила дорожнього руху у дітей 6-7 років, ми перейшли до практичної частини роботи. Дослідження сформованих уявлень про правила дорожнього руху у дітей цього віку проведено на основі участі 20 дітей (10 в експериментальній групі та 10 в контрольній). Для виявлення рівня сформованості уявлень про правила дорожнього руху використовувалися критерії, показники та діагностичні завдання, засновані на роботах (Г. Беленька, О. Білан, А. Богуш, А. Бурова, О. Вишневський, Н. Гавриш, Л. Гарбар, У. Гольцварт-Петер, Г. Гуменюк, Л. Гураш, К. Крутій, Н. Кудикіна, Н. Лисенко, А. Обертинська, Н. Пихтіна та ін.).

За результатами констатувального етапу дослідження було виявлено, що рівень сформованості уявлень про правила дорожнього руху у

дітей 6-7 років у вибірці різний. 20% дітей з експериментальної та контрольної груп мають високий рівень, по 50% - середній, і по 30% - низький. Деякі діти мають глибоке розуміння правил і можуть приймати рішення в складних ситуаціях, інші мають базове розуміння, а діти з низьким рівнем не знають основних правил і не розуміють, як поводитися на вулиці. Це підкреслює необхідність проведення додаткової роботи з реалізації педагогічних умов, спрямованих на формування уявлень про правила дорожнього руху.

На формувальному етапі дослідження ми вибрали зміст роботи з формування уявлень про правила дорожнього руху у дітей 6-7 років відповідно до гіпотези та мети створення ефективних педагогічних умов. Для цього ми збагатили предметно-просторове середовище групами матеріалів: (макет перехрестя, набір дорожніх знаків, настільні дидактичні, створена бібліотека карток, машинки і манекени, віконце для отримання водійських прав», дорожня розмітка на підлозі, ігрові панелі з картинками). Також були розроблені та впроваджені ігрові освітні ситуації у спільну діяльність педагога і дітей. Важливим було також розробити форми роботи щодо залучення батьків до процесу формування уявлень про правила дорожнього руху у дітей 6-7 років. Цей підхід допомагає підвищити безпеку дітей на дорозі та зменшити кількість дорожньо-транспортних пригод, пов'язаних з недотриманням правил дорожнього руху.

Для оцінки динаміки рівня сформованості уявлень про правила дорожнього руху у дітей 6-7 років було проведено контрольний етап експерименту, використовуючи ті ж методики, що і на констатувальному етапі. Результати показали, що діти з експериментальної групи продемонстрували підвищення рівня сформованості уявлень на 20% у категорії високого рівня і на 20% у категорії низького рівня, при збереженні кількості дітей із середнім рівнем. Це свідчить про ефективність реалізованих педагогічних умов для формування уявлень про правила дорожнього руху у дітей 6-7 років. Водночас у дітей з контрольної групи не було змін у їхніх уявленнях про правила дорожнього руху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережи себе, малюче! Заняття з безпеки життєдіяльності у старшій віковій групі ЗДО: [навч.-метод. посіб.] / [упоряд. М. М. Догадайло]. Харків : Основа, 2018. 125 с.
2. Гарбар Л. Азбука дорожнього руху. *Дошкільне виховання*. 2003. №2. С. 16-18.
3. Гольцварт-Петер У., Мюллер-Вольфангель У. Я вивчаю Правила дорожнього руху: [для дошк. і мол. шк. віку]; пер. з нім. Р. Матієв ; іл. та обкл. Г. Хілгерт. : Навчальна книга – Богдан, 2009. 24 с.

4. Дорожня безпека для дітей дошкільного віку / Б. Караулов [и др.] ; МВС України, Державна автомобільна інспекція. Київ. : Аванті, 2007. 64 с.

5. Листопад О. Інтеграція STEAM-підходів у реалізацію здоров'язбережувальної освіти дітей дошкільного віку. *Фізична культура і спорт. Виклики сучасності*: збірник тез доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції, 21 листопада 2025 року, Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2025, С. 236–239.

6. Листопад О., Гуданич Н. Фасилітативна підтримка безпечної поведінки здобувачів освіти в медіасередовищі. *Безпека дітей в Інтернеті: попередження, освіта, взаємодія*: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кропивницький, 10–14 лютого 2025 року / уклад. С. М. Єфіменко; за заг. ред. Г. В. Скрипки. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2025. С. 148–152.

7. Обертинська А. П. Бережи себе, малюк!: [навч. посібник]: для дітей дошк. та мол. шк. віку Київ. : Росава, 2006. 125 с.

*Ірина Констянтинівна Мардарова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Софія Олександрівна Бондаренко
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

СИСТЕМА РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ЧУЙНОСТІ ДО ПРИРОДИ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ПРОГУЛЯНКИ

Виховання чуйності до природи у дітей дошкільного віку є важливою складовою сучасної системи дошкільної освіти, адже в умовах сьогодення, коли світ стрімко змінюється і людство все більше віддаляється від природи, особливо необхідно формувати в дітей дбайливе, емоційно-позитивне ставлення до навколишнього середовища. Розвиток чуйності, спостережливості, любові до природи сприяє не лише пізнанню світу, а й моральному, естетичному та духовному становленню особистості дитини.

Проблемою виховання чуйності до природи у дітей дошкільного віку займалися вчені: Л. Артемова, Г. Беленька, К. Волинець, Ю. Волинець, І. Гаєнко, Н. Джура, А. Ковальова, О. Кононко, Г. Корінна, О. Косенчук, Н. Лисенко, В. Маршицька, О. Матюшина, О. Онопрієнко, І. Паласевич, О. Павлюченко, З. Плохій, А. Правдива, Н. Притулик, В. Реус, С. Репета, М. Роганова, О. Сорочинська, Д. Сотніков, К. Шевчук, Р. Шулигіна, О. Тирон, Н. Яришева та інші.

Як стверджують Р. Шулигіна, В. Реус, К. Волинець, В. Маршицька, О. Матюшина, саме під час прогулянок доцільно організовувати спостереження, бесіди та ігрову діяльність, які формують у дітей емоційно-позитивне ставлення до природи та бажання її берегти. Сьогодні стимулювання інтересу дошкільників до природи здійснюється різними засобами в освітньому процесі. Одним із найефективніших є організація прогулянок, під час яких діти мають змогу безпосередньо спостерігати явища природи, піклуватися про рослини та тварин, переживати радість від спілкування з живим світом. Прогулянка стає важливою умовою формування у дитини гуманного ставлення до довкілля, виховання чуйності, доброти та відповідальності.

Мета статті: схарактеризувати систему роботи з виховання чуйності до природи у дітей передшкільного віку засобами прогулянок.

Проблема виховання чуйності до природи є одним із ключових напрямів сучасної дошкільної педагогіки, адже саме у передшкільному віці формується основа морально-ціннісного ставлення до навколишнього світу.

Спираючись на дослідження В. Реус, Н. Притулик [4], С. Репети, Н. Джури [5], І. Гаєнко, О. Сорочинської [3], під поняттям «чуйність до природи» розуміємо інтегровану особистісну якість, що поєднує емоційно-ціннісне ставлення до природи, здатність до співпереживання живим істотам, усвідомлення краси й значення природи для людини та готовність діяти гуманно й бережно у взаємодії з нею.

Узагальнюючи праці К. Волинець, Ю. Волинець, А. Правдивої [2], І. Гаєнко, О. Сорочинської [3], під поняттям «виховання чуйності до природи у дітей передшкільного віку» розуміємо цілеспрямований, систематичний освітній процес, спрямований на розвиток у дітей емоційно-морального ставлення до природи, здатності співпереживати, дбати про живі об'єкти, розуміти закономірності природного світу та діяти у ньому з любов'ю й обережністю.

Грунтуючись на наукових розвідках Т. Поніманської [6] та відповідно до Базового компонента дошкільної освіти [1], під поняттям «прогулянка» розуміємо цілісну, педагогічно організовану форму освітнього процесу, спрямовану на всебічний розвиток дитини через безпосередню взаємодію з природним середовищем, виконання рухової, пізнавальної, трудової та ігрової діяльності.

Упроваджена система роботи з виховання чуйності до природи у дітей передшкільного віку засобами прогулянок реалізовувалася через проведення цільових прогулянки природоохоронного змісту з дітьми експериментальної групи.

Перша прогулянка «Допоможемо природі» була спрямована на виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи, формування прояву співпереживання живим істотам, розвиток турботи про природу та спостережливості. Під час прогулянки вихователь звертав увагу дітей на кімнатну рослину (фіалку), яка виглядала в'ялою, листочки були опущені. Діти самостійно помічали проблему та виявляли бажання допомогти рослині. Вони обережно поливали рослину, розпушували землю, протирали листочки вологою серветкою. Далі група разом збирала сміття на ділянці, складаючи його в пакети. Діти також наповнювали порожню годівничку кормом для птахів, спостерігали, як прилітають птахи. У результаті діти навчилися помічати проблеми у природному середовищі, піклуватися про рослини та тварин, виявляти співпереживання живим істотам.

Друга прогулянка «Подумай перед тим, як зробити» мала на меті навчити дітей усвідомлювати необхідність чуйного ставлення до природи, розвивати розуміння можливих наслідків власних дій у природі. Вихователь створював проблемні ситуації та ставив дітям запитання: «Що станеться, якщо ми будемо зривати квіти?», «Що відчує дерево, якщо ламати його гілки?», «Що станеться з комахою, якщо на неї наступити?», «Що станеться, якщо викинути сміття біля річки?». Діти міркували про наслідки

необережних дій, навчилися передбачати результати своєї поведінки у природі. Під час прогулянки діти обережно спостерігали за комахою на стежці, доторкалися до кори дерева, обходили комаху, щоб не завдати їй шкоди. У результаті у дітей розвинулося екологічне мислення, вміння міркувати та робити правильні висновки, виховалася відповідальність за свої вчинки у природному середовищі.

Третя прогулянка «Друзі природи в дії» була спрямована на виховання навичок дотримання правил взаємодії з природою, розвиток прояву доброзичливих і допоміжних дій у природному середовищі. Діти активно збирали сміття на стежці, обережно спостерігали за метеликом на квітці, не лякаючи його, наповнювали годівничку кормом для птахів, обережно доторкалися до дерева зі зламаною гілкою та казали йому добрі слова, поливали квіти на клумбі. Під час прогулянки використовувалися дидактична гра «Хто де живе?» та рухлива гра «Пташки в гніздечку», де діти імітували поведінку птахів. У результаті діти навчилися дотримуватися правил взаємодії з природою, проявляти доброзичливі і допоміжні дії у природному середовищі, у них виховалося бережливе ставлення до природи та відповідальність.

Отже, рекомендаціями щодо виховання чуйності до природи у дітей передшкільного віку засобами прогулянок в умовах ЗДО є:

- створення повноцінного природного середовища на ділянці закладу дошкільної освіти, забезпечення його необхідним обладнанням та матеріалами (годовнички для птахів різних конструкцій, лійки для поливу рослин, пакети для збирання сміття, рукавички для роботи в природі, різноманітний корм для птахів, інвентар для догляду за рослинами, інструменти для розпушування землі, серветки для протирання листочків тощо);
- систематичне оновлення та урізноманітнення змісту прогулянок відповідно до сезонних змін у природі, актуальних природоохоронних потреб та індивідуальних особливостей дітей групи;
- цілеспрямоване створення проблемних педагогічних ситуацій під час прогулянок, що потребують прояву чуйності до природи та активізують емоційний відгук дітей (в'яла рослина, яка потребує невідкладного догляду, порожня годівничка для птахів у холодну пору року, сміття на стежці або ділянці, комаха на стежці, яку можна ненавмисно пошкодити, зламана гілка на дереві, квіти на клумбі, що потребують поливу тощо);
- системне поєднання різноманітних форм та методів роботи під час прогулянок (організація спостережень за природними об'єктами та сезонними змінами, проведення бесід природоохоронного змісту з проблемними запитаннями, залучення дітей до посильної трудової діяльності у природі, використання дидактичних ігор природоохоронного спрямування, організація рухливих ігор з природничою тематикою,

застосування ігрових вправ) задля комплексного формування емоційно-ціннісного ставлення до природи, усвідомлення необхідності чуйної поведінки та практичних навичок бережливої взаємодії з природним середовищем;

- постійний педагогічний супровід дитячої діяльності під час прогулянки, своєчасна емоційна підтримка та щире заохочення проявів чуйності, співпереживання, турботи про живі істоти, позитивне підкріплення кожної доброзичливої дії дитини щодо природних об'єктів;

- цілеспрямоване виховання у дітей розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природі через систематичну постановку проблемних запитань типу «Що станеться, якщо...?», «Чому важливо...?», «Як ти думаєш, що відчує...?»;

- формування стійкої позитивної емоційної мотивації до природоохоронної діяльності через створення ситуацій успіху, переживання радості від можливості допомогти природі, відчуття власної значущості у збереженні живих істот; забезпечення систематичності, послідовності та безперервності проведення прогулянок природоохоронного змісту протягом усього навчального року з урахуванням сезонних особливостей;

- особистий приклад вихователя як взірця чуйного, дбайливого, емоційно-позитивного ставлення до всіх природних об'єктів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти. *МОН України*. Київ, 2021. 38 с.

2. Волинець К. І., Волинець Ю. О., Правдива А. П. Сучасні підходи до формування ціннісного ставлення до природи в дітей старшого дошкільного віку. *Народна освіта*. 2020. 6 с.

3. Гаєнко І., Сорочинська О. Формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку як складова сталого розвитку суспільства. *Modern Science, Economy and Digital Innovation*. 2023. С. 183–189.

4. Реус В. О., Притулик Н. В. Формування емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля у старших дошкільників: навч. посіб. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2016. 64 с.

5. Репета С. Р., Джура Н. М. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50, т. 1. С. 199–203.

6. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук. кер. проекту Т. І. Поніманська ; МОН України, НАПН України, Ін-т проблем виховання. Київ: МЦФЕР, 2016. 480 с.

*Ірина Констянтинівна Мардарова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,*

*Тетяна Сергіївна Георгієва,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

СИСТЕМА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СЕБЕ І СВОЮ СІМ'Ю У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР

Проблема соціального розвитку, а зокрема формування уявлень про себе і свою сім'ю у старших дошкільників набуває особливої значущості в сучасних умовах розвитку дошкільної освіти України. Оскільки, старший дошкільний вік є сензитивним періодом для становлення самосвідомості дитини, формування її Я-концепції та усвідомлення себе як члена родини. Саме в цей період закладаються основи ідентичності, самооцінки та розуміння свого місця в найближчому соціальному оточенні, що підтверджується положеннями Базового компонента дошкільної освіти. Тому, це питання безпосередньо пов'язане із соціальним розвитком дітей дошкільного віку. Формування адекватних уявлень про себе та свою сім'ю є важливою складовою соціалізації особистості, оскільки саме сім'я виступає первинним інститутом соціалізації, де дитина засвоює базові цінності, норми поведінки, моделі взаємодії з іншими людьми. Розуміння власної індивідуальності та усвідомлення сімейних зв'язків сприяє успішній адаптації дитини до соціального середовища, формуванню комунікативних навичок та емоційного інтелекту.

Соціальний розвиток дошкільника неможливий без чіткого розуміння себе як особистості та члена родини, що визначає його подальшу соціально-громадянську компетентність і готовність до шкільного навчання. А отже, дитина повинна знати своє повне ім'я, прізвище та по батькові, свій вік та дату народження, стать та статеві відмінності, адресу проживання, зовнішні особливості (колір очей, волосся, зріст), уподобання, інтереси та захоплення, емоції та вміння їх розпізнавати і називати, склад своєї родини (імена батьків, братів, сестер, бабусь, дідусів), родинні зв'язки та ступені споріднення, професії та місця роботи батьків, сімейні традиції, свята та звичаї, розподіл обов'язків у родині, обов'язки в сім'ї. Ці знання формують фундамент для успішної соціалізації дитини та її подальшого особистісного розвитку.

Проблемою соціального розвитку та формування уявлень про себе і свою сім'ю у дошкільників займалися такі вчені, як Г. Єрмак, Т. Піроженко, та ін. Вчені встановили, що становлення дитини як соціальної особистості, формування її ціннісної сфери та моральної свідомості є невіддільними від процесу усвідомлення себе у контексті сімейних відносин, що й становить основу нашого дослідження.

Такі вчені, як В. Агіляр Туклер, М. Козак, О. Монке Т. Піроженко та інші, ефективно застосовували ігрову діяльність у роботі з дошкільниками. Дослідження переконливо доводять, що гра є потужним засобом соціальної адаптації дитини, після чого саме через програмування різноманітних соціальних ролей, зокрема сімейних, дошкільник засвоює норми поведінки, вчиться взаємодіяти з оточуючими, розуміти емоції та мотиви інших людей.

Мета статті: схарактеризувати систему роботи з формування уявлень про себе і свою сім'ю у старших дошкільників у процесі сюжетно-рольових ігор.

Спираючись на дослідження В. Агіляр Туклер [1], Г. Єрмак [3], М. Козак [4], О. Монке [5], Т. Піроженко [6], розглядаємо поняття «уявлення про себе і свою сім'ю у старших дошкільників» як сукупність знань, образів та емоційних ставлень дітей, що відображають їх погляди на свої особистісні рольові позиції, якості, можливості, а також демонстрація ними наявності розуміння ролі і складу сім'ї, родинних зв'язків та взаємин між членами родини. Ці уявлення формуються в процесі безпосереднього досвіду спілкування в сім'ї, спостереження за поведінкою близьких, засвоєння норм і цінностей родинного життя. У старшому дошкільному віці дитина вже здатна усвідомлювати себе як окрему особистість з певними характеристиками (ім'я, стать, вік, зовнішність, уподобання), а також розуміти свою приналежність до сім'ї, називати її членів, описувати їхні взаємини та обов'язки. Сформованість адекватних уявлень про себе та сім'ю є важливим показником соціально-особистісного розвитку дошкільника та основою для побудови гармонійних стосунків з оточуючими.

Проаналізовані дослідження В. Агіляр Туклер [1], Г. Єрмак [3], М. Козак [4], О. Монке [5], Т. Піроженко [6], дозволили виокремити поняття «сюжетно-рольові ігри» як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку, в якому вони у творчій формі відтворюють соціальну дійсність, беручи на себе певні ролі та виконуючи умовні дії в уявних ситуаціях. Дослідники В. Агіляр Туклер [1], О. Монке [5], зазначають, що сутність сюжетно-рольової гри полягає в моделюванні дітьми відносин дорослих, їхніх професійних і побутових функцій, при цьому реальні предмети

замінюються ігровими або умовними, а дії набувають узагальненого, символічного характеру.

Упроваджена система роботи з формування уявлень про себе і свою сім'ю у старших дошкільників засобами сюжетно-рольових ігор реалізовувалася через проведення трьох цільових ігрових занять з дітьми експериментальної групи.

Перша сюжетно-рольова гра «Моя дружна сім'я» була спрямована на формування обізнаності про сімейні ролі, обов'язки та взаємини у родині, розвиток емоційної прихильності до членів сім'ї, виховання поваги, відповідальності та турботливості. Під час гри вихователь організував ігровий простір «Сім'я» з різними кімнатами: кухнею, вітальною, спальнею, дитячою кімнатою. Діти самостійно обирали ролі (мама, тато, бабуся, дідусь, діти), розподіляли обов'язки та моделювали різні життєві ситуації. Вони імітували ранкові дії родини: «мама» готувала сніданок, «тато» збирався на роботу, «бабуся» поливала квіти, «діти» снідали та збиралися до садка. Вихователь створював проблемні ситуації: забули купити хліб, у дідуса день народження, бабуся захворіла. Діти активно вирішували ці ситуації, проявляючи турботу та допомогу одне одному. У результаті діти навчилися розуміти функції кожного члена сім'ї, відтворювати сімейні ролі та взаємини, проявляти емоційну підтримку та турботу про близьких.

Друга сюжетно-рольова гра «Паспорт героя: Я – особливий!» мала на меті формувати повні знання дитини про себе (ім'я, прізвище, вік, стать, зовнішність, риси характеру, уподобання), розвивати вміння представляти себе, виховувати впевненість та позитивне ставлення до власної унікальності. Вихователь організував ігровий простір «Студія знайомств» з дзеркалами, картками «Паспорт героя», піктограмами рис характеру та картками-інтересами. Діти розподіляли ролі («Герой дня», «Фотограф», «Друг»), розглядали себе у дзеркалі, описували свою зовнішність та характер. Вони заповнювали картки «Паспорт героя», обирали символи своїх інтересів (спорт, малювання, музика, конструювання) та рис характеру (доброта, сміливість, дружелюбність). Вихователь створював проблемні ситуації з іграшками: ведмедик забув усе про себе, зайчик засмутився. Діти допомагали іграшкам, підтримували їх добрими словами. Наприкінці діти презентували свої паспорти, розповідаючи про себе. У результаті у дітей сформувалися чіткі знання про себе, вміння описувати свою зовнішність та характер, виховалася впевненість у собі та здатність до емпатії.

Третя сюжетно-рольова гра «Родинне подвір'я» була спрямована на формування усвідомлених знань про склад сім'ї та родинні зв'язки, розвиток розуміння родинних відносин між поколіннями, виховання поваги до старших та відповідальності за молодших. Діти активно розподіляли ролі членів родини різних поколінь (бабусі, дідуса, батьків, дітей), обігрували ранкові ситуації, де кожен виконував свої обов'язки. Вихователь створював

ситуації для актуалізації родинних зв'язків: бабуся забула окуляри (діти допомагали шукати), родинне свято (запрошували тітку, дядька, племінників), найменший братик засмутився (діти заспокоювали та підтримували). Під час гри діти правильно називали родинні зв'язки (онук, онучка, тітка, дядько, племінник, племінниця), пояснювали, хто кому ким доводиться. Вони співали родинну пісеньку, розглядали сімейний альбом, говорили теплі слова один одному. У результаті діти навчилися правильно називати членів родини та визначати родинні стосунки, розуміти структуру родини з трьох поколінь, у них виховалася емоційна прихильність до рідних та цінування сімейних традицій.

Отже, рекомендаціями щодо формування уявлень про себе і свою сім'ю у старших дошкільників у процесі сюжетно-рольових ігор в умовах ЗДО є:

- Створення повноцінного предметно-ігрового середовища в груповій кімнаті закладу дошкільної освіти, забезпечення його необхідним обладнанням та матеріалами (ляльки різного віку та статі, ляльковий одяг, меблі для різних кімнат, посуд, іграшкові побутові прилади, атрибути для святкування, сімейні фотоальбоми, картки з зображенням членів родини, дзеркала для самопізнання, символи родинних зв'язків тощо).

- Систематичне оновлення та урізноманітнення змісту сюжетно-рольових ігор відповідно до потреб групи, актуальних сімейних подій (дні народження, свята) та індивідуальних особливостей дітей.

- Цілеспрямоване створення проблемних ігрових ситуацій, що потребують прояву знань про себе, склад сім'ї та родинні зв'язки (забули купити продукти, хтось захворів у родині, родинне свято, гості приїхали, потрібно допомогти молодшому члену сім'ї тощо).

- Системне поєднання різноманітних форм та методів роботи під час організації сюжетно-рольових ігор (бесіди про сім'ю, розгляд сімейних фотографій, читання художніх творів на сімейну тематику, етичні бесіди, дидактичні вправи, індивідуальні бесіди) задля комплексного формування знань про себе, склад сім'ї, родинні зв'язки, сімейні ролі та обов'язки.

- Поетапне керівництво сюжетно-рольовою грою: спочатку пряме керівництво (вихователь бере на себе роль і демонструє способи виконання ролей), поступово переходячи до опосередкованого (створення умов для самостійної ігрової діяльності дітей).

- Постійний педагогічний супровід ігрової діяльності, своєчасна емоційна підтримка та щире заохочення проявів знань про себе і сім'ю, позитивне підкріплення кожної успішної рольової дії дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агіляр Туклер В. Система виховання ініціативності дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі. *Молодь і ринок*. 2019. № 12 (179). С. 158–162.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): затв. Наказом МОН України від 12.01.2021 № 33. Київ, 2021. 38 с.
3. Єрмак Г., Колесникова І. Виховання моральних якостей дітей засобом традиційних сімейних цінностей. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2020. Вип. 1 (3), ч. 1. С. 59-65.
4. Козак М. М., Періг І. М. Сюжетно-рольова гра як фактор психічного розвитку сучасного дошкільника. *Актуальні задачі сучасних технологій*. Тернопіль, 2018. С. 181–182.
5. Монке О., Салтанова Ю. Педагогічні умови формування взаємин дітей дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 43, т. 3. С. 159–163.
6. Піроженко Т. О., Соловійова Л. І., Ладивір С. О. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навчально-методичний посібник. Київ: Слово, 2016. 248 с.

*Ірина Костянтинівна Мардарова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,*

*Юлія Олександрівна Гуренко,
магістрантка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

ЦИФРОВА ГІГІЄНА ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СКЛАДНИК СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У сучасному суспільстві стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює активну цифровізацію всіх сфер життєдіяльності людини, зокрема й дитинства. Цифрове середовище стає невід'ємною складовою повсякденного життя дітей, починаючи з раннього віку. Цифрові пристрої сьогодні виконують багатофункціональну роль у житті дітей, оскільки поряд із розважальним призначенням вони використовуються як інструменти навчання, спілкування та пізнання. У зв'язку з цим змінюються умови розвитку дитини, її способи взаємодії з інформацією, соціальним оточенням та освітнім середовищем. Питання безпечної взаємодії дітей з цифровими технологіями дедалі частіше стає предметом наукових досліджень та державної освітньої політики.

Актуальність цієї проблеми відображена і в нормативно-правових документах України, що регулюють сферу освіти та інформаційної безпеки. Зокрема, у Законі України «Про освіту» [6] визначено необхідність формування інформаційно-цифрової компетентності як однієї з ключових компетентностей особистості, що передбачає відповідальне та безпечне використання інформаційно-комунікаційних технологій. Водночас Закон України «Про дошкільну освіту» [2] орієнтує освітній процес на всебічний розвиток дитини та створення безпечного освітнього середовища, у тому числі в умовах цифровізації. Важливе значення також мають положення законів України «Про інформацію» [5], «Про захист персональних даних» [4] та «Про захист інформації в інформаційно-телекомунікаційних системах» [3], які визначають правові засади безпечного функціонування інформаційного простору та захисту інформації.

Важливим кроком державної політики у цьому напрямі стало схвалення Кабінетом Міністрів України Концепції цифрової гігієни дітей дошкільного віку (2025 р.), спрямованої на формування безпечного та здоров'язбережувального використання цифрових технологій дітьми [7]. У документі наголошується, що сучасне цифрове середовище створює нові можливості для розвитку, виховання та навчання дітей, проте водночас

підвищує ризики негативного впливу електронних пристроїв на їх фізичний, психічний і соціальний розвиток. Саме тому одним із пріоритетів державної політики визначено формування компетентностей, пов'язаних із безпечним і відповідальним використанням цифрових технологій.

У цьому контексті особливої ваги набуває формування основ цифрової гігієни дітей передшкільного віку як системи правил, норм і поведінкових практик безпечного, поміркованого та доцільного використання цифрових пристроїв. Цифрова гігієна покликана забезпечити гармонійне поєднання цифрової та реальної діяльності дитини, сприяти збереженню її фізичного й психічного здоров'я, а також формуванню культури відповідального користування цифровими технологіями. Водночас у науковому дискурсі (В. Бикова, О. Волошенко, Н. Гуданич, В. Іванов, О. Листопад, Н. Листопад, S. Livingstone, S. Tisseron, V. Rideout та інші) питання визначення сутності поняття «цифрова гігієна дітей передшкільного віку», його змістових характеристик та показників потребує подальшого теоретичного осмислення. Це зумовлює необхідність поглибленого дослідження зазначеної проблеми та уточнення змісту поняття цифрової гігієни у контексті розвитку дитини передшкільного віку.

Мета – обґрунтувати сутність поняття «цифрова гігієна дітей передшкільного віку» та визначити її роль як важливого складника сучасної дошкільної освіти.

Учені (Ł. Tomczyk, K. Potyrała, M. Kaczmarzyk, D. Mędrala) поняття «цифрова гігієна» розглядають як «поведінкову практику, пов'язану з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (особливо екранів та Інтернету), яка включає бажані та здоров'язбережувальні дії, що сприяють мінімізації потенційно шкідливих наслідків взаємодії з цифровим середовищем та формуванню позитивних звичок щодо безпечного користування ІКТ» [10].

У дослідженні (D. Király, M. Stoyka) поняття «цифрова гігієна» визначено як «сукупність норм, навичок і звичок, що забезпечують безпечне, здорове та усвідомлене використання цифрових технологій, з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей користувачів (особливо дітей), що дозволяє зменшити ризики негативних наслідків цифрової взаємодії» [9].

Цифрова гігієна у Концепції цифрової гігієни дітей дошкільного віку розглядається як «динамічна сукупність знань, умінь, навичок, правил і моделей поведінки, спрямованих на безпечне, раціональне та відповідальне використання цифрових технологій і збереження фізичного та психологічного благополуччя дитини в цифровому середовищі» [7].

Отже, спираючись на попередні дослідження під поняттям «цифрова гігієна дітей передшкільного віку» розуміємо комплексну систему знань, навичок, звичок та правил, спрямованих на захист фізичного,

психологічного, соціального та інформаційного благополуччя дитини під час взаємодії з інформаційно-комунікаційними та цифровими технологіями. Основними показниками цифрової гігієни є: раціональне та безпечне використання цифрових пристроїв з урахуванням вікових, психофізіологічних та педагогічних особливостей дитини; формування усвідомленого ставлення до цифрового контенту, розвиток критичного мислення щодо інформації; дотримання правил цифрового етикету та безпечної поведінки в мережі, зокрема уникання потенційно шкідливих ресурсів і дій; збалансування цифрової діяльності з іншими видами дитячої активності, забезпечення режиму та перерв у роботі з гаджетами; розвиток навичок самоконтролю та саморегуляції щодо часу та способу користування цифровими технологіями.

Зазначимо, що цифрова гігієна у дошкільному віці не обмежується лише фізичним аспектом використання гаджетів. Вона охоплює формування у дітей культури безпечної та усвідомленої взаємодії з цифровими технологіями, що передбачає дотримання режиму користування екранами, розвиток навичок безпечної використання мобільних пристроїв та комп'ютерів, уміння уникати шкідливого цифрового контенту, а також формування самоконтролю і відповідального ставлення до власного цифрового часу. Це особливо важливо для дітей передшкільного віку, коли формується психофізіологічна і соціальна стійкість, а також перші уявлення про інформаційний світ. Виховання культури безпечної взаємодії з цифровими технологіями сприяє запобіганню ризиків цифрової залежності, перевантаження інформацією та негативного впливу медіа.

У сучасній дошкільній освіті [1; 7; 8] цифрова гігієна займає інтегровану позицію, поєднуючись із розвитком когнітивних, соціальних та комунікативних компетенцій дітей. Вона включається у всі освітні блоки, пов'язані з розвитком дитини, зокрема мовленнєвий, пізнавальний, соціальний, фізичний та художньо-естетичний розвиток. Використання ігрових методик та освітніх програм, які передбачають обмежене і контрольоване використання цифрових засобів, дозволяє формувати практичні навички безпечної поведінки у цифровому середовищі. Через дошкільну освіту діти отримують перші знання про правила користування гаджетами, етичні та безпечні аспекти цифрової взаємодії. Отже, цифрова гігієна виступає структурним компонентом освітнього процесу, який готує дітей до безпечної та ефективної участі у цифровому середовищі.

Підкреслимо, що цифрова гігієна тісно пов'язана з формуванням медіаграмотності, тобто здатності дитини аналізувати, оцінювати та критично сприймати цифровий контент. Вона включає знання про шкідливий і корисний контент, правила етики та поведінки у цифровому середовищі, а також уміння фільтрувати інформацію. Крім того, цифрова гігієна є складовою інформаційної культури дитини, формує навички

безпечного поводження з інформацією та її джерелами. Вона допомагає дитині усвідомлювати процеси створення, поширення та використання інформації, що сприяє свідомому та безпечному доступу до цифрових ресурсів. Водночас цифрова гігієна підтримує розвиток цифрових компетентностей, тобто умінь ефективно та безпечно використовувати цифрові технології для навчання, гри та спілкування, формує саморегуляцію, обізнаність та відповідальність, що є важливою передумовою для подальшого навчання і розвитку у цифровому середовищі.

Отже, цифрова гігієна дітей передшкільного віку є необхідним і інтегрованим компонентом сучасної дошкільної освіти, який забезпечує безпечний, усвідомлений і збалансований розвиток дитини в цифровому середовищі, тісно переплітаючись із медіаосвітою, інформаційною культурою та цифровою компетентністю. Формування цифрової гігієни у дітей передшкільного віку має ключове значення для забезпечення гармонійного розвитку особистості в умовах сучасного цифрового суспільства. Інтеграція цифрової гігієни у зміст дошкільної освіти є необхідною складовою освітнього процесу, оскільки дозволяє виховувати у дітей усвідомлене та безпечне ставлення до цифрових технологій, формує навички саморегуляції, критичного мислення та інформаційної обізнаності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція: 2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 11.03.2026).
2. Закон України «Про дошкільну освіту». № 3788-IX від 06.06.2024 р. (редакція станом на 01.01.2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 14.03.2026).
3. Закон України «Про захист інформації в інформаційно-комунікаційних системах». № 80/94-ВР від 05.07.1994 р. (редакція станом на 20.04.2025). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80/94-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 12.03.2026).
4. Закон України «Про захист персональних даних». № 2297-VI від 01.06.2010 р. (редакція станом на 14.06.2025). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17#Text> (дата звернення: 14.03.2026).
5. Закон України «Про інформацію». № 2657-XII від 02.10.1992 р. (редакція станом на 20.01.2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12#Text> (дата звернення: 11.03.2026).

6. Закон України «Про освіту». № 2145-VIII від 05.09.2017 р. (редакція станом на 01.01.2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 14.03.2026).

7. Про схвалення Концепції цифрової гігієни дітей дошкільного віку: розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.05.2025 № 432-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/432-2025-%D1%80#Text> (дата звернення: 12.03.2026).

8. Цифрова гігієна дітей дошкільного віку: навчальний посібник / авт. Листопад О. А., Марадарова І. К., Гуданич Н. М., Листопад Н. Л. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2026. 262 с. <https://doi.org/10.24195/digitalhygiene2026>

9. Király, D., & Stoyka, M. (2025). Digital hygiene of schoolchildren: How to teach Internet safety from an early age. *The Role of Security in Cross-Border Education: Abstracts of Conference*, pp. 15–19.

10. Tomczyk, Ł., Potyrała, K., Kaczmarzyk, M., & Mędrała, D. (2026). Digital hygiene among teachers. *Contemporary Educational Technology*, 18(1), Article ep620. <https://doi.org/10.30935/cedtech/17627>

*Ірина Костянтинівна Мардарова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Анастасія Віталіївна Казотій,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса*

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ 3-4 РОКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МАТЕМАТИЧНИХ КАЗОК

У сучасній системі дошкільної освіти питання сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку посідає провідне місце, адже саме на цьому етапі формується основа пізнавальної діяльності, розвиваються сприймання, увага, пам'ять, мислення, мовлення [5]. Сенсорний розвиток забезпечує здатність дитини розрізняти ознаки предметів – колір, форму, розмір, кількість, просторове розташування, що є важливою передумовою подальшого інтелектуального і математичного розвитку (Н. Грама, Н. Давидова, Г. Куртова, В. Любива, Ю. Носко, Н. Тарнавська та ін.).

Сенсорний розвиток є однією з провідних ліній розвитку дитини раннього та дошкільного віку. Саме через відчуття, сприймання та елементарні дії з предметами діти пізнають навколишній світ, формують уявлення про властивості та якості об'єктів (колір, форма, розмір, кількість, просторове розташування тощо) [1]. У віці 3–4 років сенсорне виховання закладає основу для подальшого інтелектуального, мовленнєвого та математичного розвитку (Л. Артемова, А. Богущ, Н. Гавриш, О. Ладивір, Г. Леушина, Т. Поніманська та ін.).

Сучасна дошкільна освіта орієнтується на інтеграцію освітнього змісту, використання ігрових і творчих форм роботи, що сприяють природній активності дитини. Одним із ефективних засобів сенсорного розвитку є математичні казки – художні твори, у яких у цікавій, сюжетно-емоційній формі подаються математичні поняття (кількість, форма, величина, простір, час). Вони дозволяють поєднати пізнавальну діяльність із грою, емоційним переживанням і художнім словом [6].

Разом із тим традиційні методи сенсорного виховання нерідко сприймаються дітьми як одноманітні або надто навчальні за характером. Тому педагогічна практика потребує пошуку ефективних, емоційно привабливих форм організації діяльності, які б поєднували навчання і гру, стимулювали пізнавальну активність, творчу уяву й емоційне залучення дитини [2]. Одним із таких засобів є математична казка, що поєднує художнє слово та елементи елементарної математики, надає можливість у

цікавій, казковій формі ознайомлювати дітей із сенсорними еталонами, поняттями кількості, форми, величини, простору.

Актуальність дослідження зумовлена: необхідністю пошуку нових педагогічних засобів, що забезпечують цілісний сенсорний розвиток дітей молодшого дошкільного віку; підвищенням вимог до якості математичної підготовки дітей дошкільного віку відповідно до Базового компонента дошкільної освіти України (ред. 2021 р.); потребою у формуванні позитивного ставлення дітей до пізнавальної діяльності через гру та казку; недостатньою розробленістю методичних підходів до використання математичних казок як засобу сенсорного розвитку дітей 3–4 років [7]. Отже, використання математичних казок як педагогічного інструмента сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку є своєчасним і перспективним напрямом дослідження, що відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти та забезпечує ефективне поєднання навчання й гри.

У ході дослідження було встановлено, що проблема сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку є актуальною в педагогічній теорії та практиці і потребує додаткових досліджень. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав актуальність і значимість розглянутої проблеми. У теоретичному розділі були обгрунтовані можливості математичних казок у сенсорному розвитку дітей молодшого дошкільного віку та виділені показники сенсорного розвитку дітей 3-4 років.

З метою виявлення рівня сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку, був проведений констатувальний етап експерименту, який показав, що 25% вибірки дітей мають низький рівень сенсорного розвитку, 45% вибірки дітей - середній рівень і 30% - високий. Більшість дітей знаходяться на низькому і середньому рівні. Таким чином, результати констатувального експерименту показали, що потрібно проведення спеціально організованої роботи, спрямованої на сенсорний розвиток дітей молодшого дошкільного віку на формувальному етапі експерименту.

Було проведено формувальний етап експерименту, представлений декількома напрямками роботи. На першому етапі було відібрано математичні казки відповідно до показників сенсорного розвитку дітей дошкільного віку. На другому – здійснювали збагачення розвивального предметно-просторового середовища в групі дидактичними матеріалами математичного змісту. На третьому етапі включали в безперервну освітню діяльність педагога і дітей математичні казки, що сприяють сенсорному розвитку дітей в області форми, кольору, величини.

Результати контрольного етапу дослідження показали, що в сенсорному розвитку дітей дошкільного віку за допомогою математичних казок відзначається позитивна динаміка. Так, низький рівень сенсорного розвитку дітей 3-4 років знизився на 5% і склав 20% (на констатувальному

він був у 25% дітей). Середній рівень сенсорного розвитку дітей знизився на 6% і склав 39%, а високий рівень сенсорного розвитку дітей 3-4 років піднявся на 11% і склав 41%. Таким чином, результати контрольного зрізу свідчать про успішність проведеної експериментальної роботи.

Використання математичних казок у сенсорному розвитку дітей 3–4 років сприяє не лише засвоєнню сенсорних ознак предметів, а й формуванню мовленнєвих, пізнавальних та емоційно-вольових умінь, розвитку мислення та уваги, вихованню інтересу до пізнавальної діяльності. Такий підхід відповідає вимогам Базового компонента дошкільної освіти України, який орієнтує педагогів на інтеграцію різних видів діяльності, створення умов для гармонійного розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брежнева О. Г. Математичний розвиток дошкільників: теорія і технологія: монографія. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 481с.

2. Газіна І. О. Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Панькова А. С., 2021.383 с.

3. Гайдаржийська Л. П. Формування елементів математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку монографія. Мелітополь : Вид. будинок ММД, 2018. 167 с.

4. Горелик О. В. Сенсорне виховання та його вплив на гармонійний розвиток дітей старшого дошкільного віку. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2024. С. 37–41.

5. Листопад О. А. Інтерактивні книги-ігри як засіб цифрової дидактики в дошкільній освіті. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 09–10 грудня 2025 р. / за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України О. М. Топузова; доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України О. В. Малихіна. Київ : Видавництво Людмила, 2026. С. 243–248.

6. Степанова Т. М. Навчаємо математики. Формування елементарних математичних уявлень у дітей п'ятого року життя: навч.-метод. посіб. Київ: Генеза, 2019. 96 с.

7. Щербакова К. Й., Брежнева О. Г. Теорія і методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. навч. посіб. Мелітополь : ВД Мелітопольської міської друкарні, 2015. 200 с.

Ірина Костянтинівна Мардарова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки
Анастасія Іванівна Кукузей,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса

СИСТЕМА РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВНОГО ЕТИКЕТУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ З ДОРΟΣЛИМИ І ДІТЬМИ

У процесі модернізації дошкільної освіти постає проблема мовного розвитку дітей дошкільного віку, що дозволяє їм висловити свої думки та ідеї у процесі спілкування з дорослими та дітьми. Мовлення допомагає дитині пізнавати навколишній світ та спілкуватися зі знайомими та новими людьми в соціальному докiллі. Дошкільний вік виступає сензитивним періодом в житті дитини при якому розвивається мовлення. Зазначимо, що саме в середньому дошкільному віці закладаються найважливіші основи мовного етикету у процесі спілкування з дорослими і дітьми, зокрема уміння вітатися та прощатися, просити про допомогу, вибачатися та дякувати тощо.

Проблема розвитку мовного етикету розглядається у наукових доробках (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Замяла, О. Пітик, А. Руденко, М. Стахів, Н. Черкун та інших). Як стверджують Т. Замяла, О. Пітик та М. Стахів мовний етикет розвивається за допомогою різних методів, але краще всього у процесі спілкування з дорослими і дітьми [4; 6].

Мета статті: схарактеризувати систему роботи з розвитку мовного етикету дітей середнього дошкільного віку у процесі спілкування з дорослими і дітьми.

Учені О. Пітик та М. Стахів [6] стверджують, що формування мовної компетентності у дитини багаточасовий та безперервний процес, що починається з дитинства. На їх думку, перша практика мовлення відбувається у сім'ї. З народження дитина оточена своїми батьками, які навчають її основам мовного етикету та з раннього віку виховують навички мовного етикету. Дослідники вказують, що дорослі навчають дітей, що при вітанні треба казати «Добрий день!», «Доброго ранку!» або «Добрий вечір!», а прощатися словами «Бувай», використовуючи жести. З початком відвідування ЗДО у дітей змінюється соціальне середовище та з'являється потреба у соціальних зв'язках з ровесниками.

Спираючись на дослідження Н. Черкуна [7] зазначимо, що під поняттям «мовний етикет дітей середнього дошкільного віку» розуміємо, вимоги, які реалізуються в соціальному оточенні задля використання висловлювань, що дозволяють дитині культурно та безконфліктно взаємодіяти в соціальному довіллі. Як зазначають А. Богуш та Н. Гавриш [1] мова для всього суспільства є одним із основних засобів спілкування. Авторки зазначають, що все навчання починається з дитинства. Вчити дитину мови є одним із головних пріоритетом педагога дошкільної освіти. Як вказує Н. Гавриш [2] важливо пам'ятати, що прогрес у мовленні дитини залежить так і через оточуюче середовище так і через наслідування. Мова, на її думку, є поштовхом у всіх видах діяльності людини протягом всього його життя, у якій вони вирішують різні завдання.

Т. Дудкевич [3] зазначає, що є багато перешкод на шляху до опанування мови та зв'язного мовлення. Це як правило трапляється через неповноцінне або неправильно побудоване спілкування між дорослими та однолітками. Одним із найбільш відповідною умовою для повноцінної правильного розвитку особистості дитини середнього дошкільного віку є комунікація з позитивно забарвленими емоціями педагога ЗДО до дитини. Авторка зазначає, що з самого початку дитина не володіє навичками мови і навчається цьому за допомогою різних засобів, які використовують дорослі в оточенні дитини. У зв'язку зі зростанням, дошкільники прагнуть до того, щоб бути самостійним, все робити і вирішувати самому. Вони прагнуть бути на одній сходинці з ровесниками як з рівними. Взаємозв'язок з дітьми одного віку є життєво важливою умовою для формування у дітей мовного етикету.

О. Пітик та М. Стахів стверджують, що через комунікацію повноцінно формується самовизнання дітей та потреба у взаємодії стає потребою, без якої діти не можуть розвиватися [6]. Кожне спілкування потребує уваги від іншого партнера, емоційного дотику та уважного ставлення до співрозмовника. За словами Н. Калюжної [5] без мовного етикету неможливий розвиток суспільства. Спілкування є особливою формою існування. Позбавлення чи недостаток цього може спотворити особистість людей. Мовний етикет використовується у різних життєвих ситуаціях. Наприклад: привітання при зустрічі, знайомство, прощання. Ці етикетні норми потрібно вивчати з раннього дитинства та протягом всього навчання.

Спираючись на дослідження Т. Замялої, О. Пітика, А. Руденка та М. Стахіва [4; 6] зазначимо, що зараз розвиток мовного етикету у дітей середнього дошкільного віку досягається різними засобами в освітньому процесі. Одним із важливих засобів можна вважати мовленнєві та рольові ігри. Стрімке зниження навичок мовлення та етикету не вміє було оминати дошкільну освіту оскільки все менше людей можуть розмовляти з

повагою та нормами етикету з іншими. Але, вчені вказують, що данна проблема вирішується завдяки упровадженню інноваційних засабів для покращення мовного етикету, зокрема рольових ігор, наприклад: про лікарню (вітання на рецепшині, прохання про консультацію, прощання з лікарем) та інші заклади допомоги людині (кафе, магазин тощо), ігрові квести, художні твори на тему «Книга добрих скарбів», мультиплікація, освітні відеоролики, онлайн ігри тощо.

Спираючись на дослідження А. Богуш, Т. Замялої, А. Руденка [1; 4], також зазначимо, що існує багато результативних методів роботи з дітьми для розвитку мовного етикету. Одним із головних способів розвитку мовного етикету є спілкування з дорослими та дітьми. Інші форми та методи: ігрова діяльність, заняття, туризм та екскурсії, дидактичні ігри, театралізовані ігри, бесіди з використанням життєвих ситуацій, читання літературних творів тощо. Кожний з цих методів є важливим, але буде набагато ефективнішим розвиток дитини коли ці методи будуть поєднуватися. Наприклад, читання літературного твору або екскурсія, а потім бесіда з метою поглиблення знань про мовний етикет. В процесі всіх перелічених методів роботи відбувається спілкування з дорослими та дітьми.

Т. Дудкевич [3] наголошує, що є дві ланки комунікації дитини і це дитина – дитина, а також дитина – дорослий. Група ровесників має величезний авторитет на формування особистості інших дітьми одного віку. Проаналізовані дослідження [2; 4; 7] дозволили визначити поняття «спілкування з дорослими та дітьми» як процес взаємодії, що обумовлюється потребою учасників в обміні інформації та вихованні. Під час комунікації діти обирають саме ровесників, а не дорослих, бо вони вільні не обмежувати себе в управлінні своїх дій. Дитина використовує нестандартні дії серед однолітків: сперечання, крики, наполягання та інші. Під час спілкування педагог ЗДО вчить дитину контролювати емоції, не вступати в конфлікти з дітьми одного віку, ввічливі слова, ділитися своїми речами і не тільки.

Н. Черкун [7] зазначає, що роль дорослого у процесі формування мовного етикету є провідною. Батьки стають першим прикладом для дитини з використання культури мовлення. Їхнє спілкування, лексика та інтонація – все щодня переймають їхні діти. Важливо зазначити, що батьки не лише демонструють використання мовного етикету та ввічливих слів, а й пояснюють їх значення. Вони створюють мовне середовище через використання різних художніх творів, віршів та повсякденного спілкування.

Отже, можемо зробити висновок, під час ігрових ситуацій, тематичних занять, театральної діяльності відбувається спілкування з дорослими та однолітками. Батьки – приклад для дитини, який вона наслідує з народження. Вони вчать основам мовного етикету, а розвивають

його у ЗДО. При спілкуванні з однолітками, дитина може використовувати головний наголос, помахати руками, тупотіння ногами, а при дорослих їхня поведінка змінюється. Вони намагаються поводити себе чемно та доброзичливо, показуючи їхню повагу та намір до дорослих. Також важливо зазначити про спілкування зі знайомими дорослими та незнайомими дорослими. Зі знайомими діти дошкільного віку можуть робити помилки, при яких дорослий коректно їх виправляє. З незнайомими дорослими дитина не може помилитися, тому повністю себе контролює.

Була проведена система роботи з розвитку мовного етикету дітей середнього дошкільного віку у процесі спілкування з дорослими і дітьми. Під час експерименту використовувались такі форми та методи роботи як тематичне заняття «Чарівні слова», бесіда «Наука вітання» та бесіда «Вмій вибачатись», що дозволяли розвинути показники мовного етикету: обсяг знань ввічливих слів (Доброго ранку, добрий день, доброї ночі, радий вас бачити, день добрий, щасливо, хай щастить, дуже вам вдячний, мені дуже шкода, даруйте, допоможете мені, прошу вас, чи можна вас запитати); використання слів мовного етикету в залежності від різних обставин; вміння безпечно та безконфліктно спілкуватися з дорослими та дітьми.

Дітям читалися казки, після читання проводились етичні бесіди з вирішення конфліктних ситуацій. Наприклад, хлопчик з бабусею йшли до магазину і раптом їй стало погано. Що повинен був сказати хлопчик? Як він може попросити про допомогу у незнайомих людей? Дівчинка сиділа на лавці і до неї підійшла незнайома людина. Вона почала цікавитися її особистою інформацією. Як тебе звати, де ти живеш, батьки вдома? Що в цій ситуації повинна відповісти дівчинка? тощо. Розігрувались педагогічні ситуації з дорослими і дітьми. Після проведення системи роботи з розвитку мовного етикету дітей середнього дошкільного віку у процесі спілкування з дорослими і дітьми у більшості дошкільників експериментальної групи розвиток розвитку мовного етикету значно покращився, діти активно приймали участь в бесідах, в розігруванні педагогічних ситуацій, пропонували власні рішення, практикувались в мовному етикеті. Результати контрольного експерименту довели ефективність системи роботи з розвитку мовного етикету дітей середнього дошкільного віку у процесі спілкування з дорослими і дітьми. Рекомендаціями щодо організації спілкування з дорослими і дітьми з метою розвитку мовного етикету є: по-перше, дорослі мають бути постійним прикладом ввічливого мовлення, демонструючи у щоденному спілкуванні правильні форми вітання, подяки, вибачення та звертання, адже саме наслідування є найефективнішим способом навчання. По-друге, слід організовувати спеціальні ігрові та навчальні ситуації, у яких діти практикують мовні формули: рольові ігри, вправи на вирішення конфліктів чи колективні завдання допомагають закріпити навички у природному контексті. По-третє, необхідно створювати атмосферу

доброзичливості й емоційної підтримки, пояснюючи дітям, як слова впливають на інших, та заохочуючи їх використовувати ввічливі слова для підтримання гармонійних стосунків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних закладах: підручник. Вид. 2-ге, допов. Київ: Слово, 2015. 704 с.
2. Гавриш Н. В. Мовлення дитини. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання. Актуальні проблеми*. 2021. № 3. С. 3 – 8.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: практикум. Київ: КНТ, 2018. 204 с.
4. Замяля Т., Руденко А. Психологічні особливості становлення мовленнєвої особистості дошкільника засобами театралізації. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*. 2019. № 3 (14). С. 220 – 234.
5. Калюжка Н. С. Етика професійного і ділового спілкування: навчально – методичний посібник. Київ: ФОП Гуляєва В. М., 2022. 228 с.
6. Пітик О. Я., Стахів М. О. Засоби формування мовленнєвого етикету в умовах наступності дошкільної та початкової освіти. *Молодий вчений. Педагогічні науки*. 2019. № 6 (70). С. 90 – 95.
7. Формування мовленнєвого етикету у дошкільників: метод. посіб./ уклад. Н. А. Черкун. Полтава, 2015. 51 с.
8. Lystopad O., Mardarova I., Lystopad N., Hudanych N. Innovative Activity as a Factor in the Professional Development of Preservice Teachers. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2025. Issue 11. P. 209–222. DOI: 10.24195/2414-4746-2025-11-19

Ірина Констянтинівна Мардарова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,

Валерія Іванівна Мутаєвич,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасному глобалізованому світі питання формування толерантності у підростаючого покоління набуває особливої значущості. Діти старшого дошкільного віку перебувають на етапі активного становлення особистості, коли закладаються основи світогляду та ставлення до оточуючих. Саме в цей період формуються базові уявлення про різноманітність людей, культур, традицій та цінностей. Толерантність як здатність приймати відмінності інших людей, поважати їхні права та свободи стає однією з ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації дитини.

Проблема формування навичок толерантності у дітей старшого дошкільного віку розглядається у наукових дослідженнях М. Бикової, І. Бондаренко, М. Бучелі, Н. Громик, Т. Кременської, М. Пригодія, О. Максимової, Х. Семенюк, І. Фаловської, М. Федорової, Н. Череляні та інших.

Формування толерантності у дошкільному віці базується на розумінні її як комплексної якості, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Це складний процес, який потребує системного підходу [7]. Основи толерантної поведінки формуються через емоційний досвід, наслідування поведінки дорослих та взаємодію з однолітками, що тісно пов'язано із розвитком емпатії та моральної свідомості дитини [2].

Сучасний етап становлення дошкільної освіти характеризується активним впровадженням цифрових технологій у освітній процес. Концепція виховання дітей в цифровому просторі визначає цифрові технології як потужний інструмент формування особистісних якостей, зокрема толерантності, за умови їх продуманого та цілеспрямованого використання [6]. Проблеми використання цифрових засобів з метою формування навичок толерантності старших дошкільників розкриваються у наукових доробках вчених С. Гарбар, Р. Вайноли, О. Негрій та інших.

Мета статті: розкрити особливості формування навичок толерантності у дітей старшого дошкільного віку засобами цифрових технологій.

М. Бикова [1] підкреслює, що підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до формування толерантності у дітей повинна відбуватися в контексті концепції «Нова українська школа», яка передбачає компетентнісний підхід. Толерантність розглядається як конкретну життєву компетентність, необхідну для успішної інтеграції дитини в суспільство. Формування толерантності у дошкільників є важливою складовою підготовки до життя в полікультурному суспільстві та передбачає розвиток емоційно-ціннісного ставлення до різноманітності людського буття [1].

За словами І. Бондаренко, формування навичок толерантності у дітей дошкільного віку є складним багатоаспектним процесом, який вимагає врахування вікових особливостей психічного розвитку дитини [2]. Дошкільний вік характеризується інтенсивним розвитком емоційної сфери, формуванням основ моральної свідомості та активним засвоєнням соціальних норм. Саме в цей період діти найбільш сприйнятливі до виховного впливу та здатні засвоювати складні соціальні поняття через емоційно забарвлений досвід.

Спираючись на дослідження М. Бикової та О. Максимової, «навички толерантності у старших дошкільників» визначаємо як сформовані вміння дітей демонструвати поважне ставлення до інших, приймати їхні індивідуальні особливості та здійснювати ефективну комунікацію з однолітками й дорослими незалежно від культурних, етнічних, фізичних чи особистісних відмінностей [1; 8]. «Формування навичок толерантності старших дошкільників» розуміємо як процес цілеспрямованого виховання здатності з повагою ставитися до інших людей, приймати їхні відмінності, співчувати та взаємодіяти мирно.

За О. Максимовою, А. Федоровою показниками сформованості навичок толерантності у дітей старшого дошкільного віку є: вміння співпрацювати, проявляти доброзичливість у спілкуванні та демонструвати толерантну поведінку у різних ситуаціях; вміння слухати, висловлювати власну думку з повагою до думок інших та уміти домовлятися; здатність оцінювати власну поведінку та помічати прояви толерантності у поведінці інших [8].

Звернімо увагу, що концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі, розроблена Р. Вайнолою, підкреслює кардинальні зміни в умовах розвитку сучасного дитинства [6]. Цифровий простір стає невід'ємною частиною життя дітей з раннього віку, впливаючи на формування їхнього світогляду, цінностей та поведінкових моделей, зокрема формування навичок толерантності у дошкільників. Це створює як

нові можливості для педагогічного впливу, так і додаткові виклики для педагогів дошкільної освіти (вихователів ЗДО).

Зауважимо, що цифрові технології в контексті дошкільної освіти охоплюють широкий спектр засобів: від простих мультимедійних презентацій та освітніх мультфільмів до складних інтерактивних ігор та віртуальних середовищ. За визначенням Р. Вайноли, цифрові технології в освітньому процесі розглядаються як сукупність методів, засобів та прийомів, що базуються на використанні комп'ютерної техніки, мультимедійних ресурсів та інтернет-технологій для досягнення педагогічних цілей [6].

Концепція виховання дітей в цифровому просторі визначає цифрові технології як потужний інструмент формування особистісних якостей за умови продуманого використання [6]. Отже, це передбачає створення цілісної системи, де кожен елемент від переглядання освітнього цифрового контенту до практичного завдання працює на досягнення мети формування стійких навичок толерантності.

Формування навичок толерантної поведінки у дітей старшого дошкільного віку здійснюється шляхом використання різноманітних освітніх засобів та інтерактивних методів. Ефективним є перегляд відеоматеріалів та віртуальних екскурсій, що ознайомлюють дітей із прикладами толерантної поведінки [3]. Після перегляду проводяться дидактичні вправи, під час яких діти вчать розрізняти приклади прийнятної й неприйнятної поведінки.

Важливу роль відіграє перегляд мультфільмів [4] та прослуховування аудіоказок [9, 10] з позитивними моделями поведінки. Діти обговорюють сюжети, розігрують ситуації, відтворюючи поведінку, що ґрунтується на доброзичливості та повазі. Ефективним є також використання інтерактивних ігор Wordwall [5], у яких діти навчаються обирати правильні варіанти реагування в конфліктних ситуаціях, демонструють толерантність і здатність до співпраці.

Важливе місце займає організація обговорень у форматі кола, де діти навчаються уважно слухати, висловлювати думки з повагою до позицій однолітків. Під час парних і групових завдань дошкільники практикуються у конструктивному діалозі, вмінні домовлятися та знаходити компромісні варіанти взаємодії. Аналіз поведінки персонажів та педагогічних ситуацій [11] дозволяє дітям осмислити власну поведінку, оцінити її з позицій моральних норм та розпізнавати позитивні й негативні форми взаємодії.

Отже, проведене дослідження підтверджує, що формування навичок толерантності у дітей старшого дошкільного віку засобами цифрових технологій є ефективним та науково обґрунтованим напрямом сучасної дошкільної педагогіки. Цифрові технології відкривають нові можливості для формування толерантних навичок завдяки інтерактивності

та здатності моделювати різноманітні соціальні ситуації. Використання освітніх відеоматеріалів, віртуальних екскурсій, мультфільмів, аудіоказок та інтерактивних ігор створює емоційно насичене середовище, в якому діти природно засвоюють навички толерантності. Ефективність формування навичок толерантності залежить від поєднання цифрового контенту з традиційними формами роботи: обговореннями, рольовими іграми, аналізом педагогічних ситуацій. Така інтеграція дозволяє сформувати у дітей практичні уміння співпрацювати, проявляти доброзичливість, поважати думки інших та конструктивно вирішувати конфлікти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бикова М. Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до формування толерантності у дітей в контексті концепції «Нова українська школа». *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»* : монографія. Суми, 2021. С. 39–60.

2. Бондаренко І. Виховання толерантності у дітей дошкільного віку. *«Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти»* : Матеріали Всеукр. науково-практ. конф., м. Дніпро, 22–23 жовт. 2020 р. С. 261–266.

3. Віртуальні тури Україною на DISCOVER.UA. *Мандруй Україною Пам'ятки, 3D-тури, маршрути, гіді DISCOVER.UA.* URL: <https://discover.ua/virtual-tours> (дата звернення: 08.10.2025).

4. Гарбар С. В. Вплив дитячої мультиплікації на розвиток дітей старшого дошкільного віку. *Topical aspects of modern scientific research : Proceedings of VIII International Scientific and Practical Conference*, м. Tokyo, 18–20 квіт. 2024 р. С. 244–251.

5. Ігрові технології для дошкільнят. Ігрові технології в дитячому садку. Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL: <https://naurok.com.ua/igrovi-tehnologi-dlya-doshkilnyat-igrovi-tehnologi-v-dityachomu-sadku-337889.html> (дата звернення: 23.09.2025).

6. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі / Р. Х. Вайнола та ін. Київ : «Інтерсервіс», 2022. 51 с.

7. Кременська Т., Пригодій М. Виховання толерантного ставлення дітей старшого дошкільного віку до однолітків в умовах закладу дошкільної освіти. *Дошкільна освіта в епоху постмодернізму: європейський досвід, інноваційні практики* : Зб. тез учасників міжнар. online–марафону, м. Київ, 27–29 верес. 2022 р. С. 122–125.

8. Максимова О., Федорова А. М. Змістово-технологічне забезпечення виховання міжособистісної толерантності у дітей старшого

дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць*. 2023. С. 137–147.

9. Мультфільми, які вчать толерантності. Новини Умані: політика, туризм, спорт. URL: <https://www.umanportal.com/category/news/multfilmi-yaki-vchat-tolerantnosti> (дата звернення: 23.09.2025).

10. Найкращі українські АУДІОКАЗКИ для дітей. *АудіоКниги Українською*. URL: <https://4read.org/kazka/> (дата звернення: 08.10.2025).

11. Негрій О. Аналіз сучасних мультимедійних технологій як засобу розвитку когнітивної сфери особистості дошкільника. *Педагогічні науки та освіта*. 2022. XXXVIII–XXXIX. С. 69–75.

12. Lystopad O., Mardarova I., Lystopad N., Hudanych N. Innovative Activity as a Factor in the Professional Development of Preservice Teachers. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2025. Issue 11. P. 209–222. DOI: 10.24195/2414-4746-2025-11-19

Ірина Костянтинівна Мардарова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Анна Владиславівна Тарасенко,
студентка факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса

ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ДРУЖНЬОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗДО

Проблема формування моделі дружньої поведінки у дітей передшкільного віку є однією з центральних у сучасній педагогіці, що зумовлено ключовим значенням цього періоду для становлення соціальної особистості дитини. Дружба як особлива форма міжособистісних відносин і побудови відповідної моделі поведінки характеризується взаємною прихильністю, емоційною близькістю та вибірковістю, що відрізняє її від інших типів соціальних взаємин у дитячому колективі. Старший дошкільний вік є сензитивним періодом для формування дружніх стосунків і характеризується інтенсивним розвитком соціальних навичок та якісними змінами у сфері міжособистісних взаємин дитини з однолітками.

Зазначимо, що саме у цьому віці відбувається перехід від егоцентричної позиції до здатності враховувати точку зору іншої людини, що є необхідною умовою для встановлення справжньої дружби. Діти починають розуміти взаємність у стосунках, навчаються ділитися, допомагати один одному та співпереживати емоційним станам ровесників. Важливим новоутворенням цього періоду є розвиток соціального інтелекту - здатності розуміти соціальні ситуації, передбачати і моделювати поведінку інших та адекватно реагувати на неї. Саме у старшому дошкільному віці формується вміння підтримувати тривалу взаємодію з ровесниками, вирішувати конфлікти конструктивним шляхом та будувати спільні плани діяльності, що становить основу для виникнення стійких дружніх зв'язків.

Мета статті: схарактеризувати складові моделі дружньої поведінки у дітей передшкільного віку.

Проблема формування моделі дружньої поведінки у дітей передшкільного віку розкривається у дослідженнях сучасних українських науковців. Так, А. М. Богущ присвячує свої праці розробленню методик соціально-педагогічної роботи та вивченню формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку [2]. Варяниця Л. О. досліджує особливості процесу соціалізації дітей, аналізуючи вплив їх соціального оточення [3]. Н. В. Гавриш зосереджується на розробленні методик

ознайомлення дитини з соціальним світом та встановленні конструктивних стосунків з однолітками [4]. С. М. Курінна вивчає механізми розвитку соціальної компетентності в різних умовах виховання [8].

А. М. Богуш у своїх дослідженнях підкреслює, що мовленнєвий розвиток є ключовою умовою формування дружніх стосунків між дошкільниками. Дослідниця зазначає, що оволодіння комунікативною функцією мовлення дозволяє дітям не лише координувати спільні дії під час гри чи іншої діяльності, а й виражати свої почуття, ділитися переживаннями, розповідати про свої враження та емоції, що є необхідною умовою для виникнення емоційної близькості та взаєморозуміння [2]. У передшкільному віці діти оволодівають складними формами мовленнєвого спілкування, включаючи здатність до емпатійного слухання, коли дитина не просто чує слова співрозмовника, а намагається зрозуміти його почуття та стан, а також уміння вербального вираження підтримки через слова втіхи, схвалення, заохочення. Розвинене мовлення стає інструментом, за допомогою якого діти можуть пояснювати свої наміри, аргументувати свою позицію, знаходити компроміси у конфліктних ситуаціях, що значно підвищує якість їхньої взаємодії та сприяє встановленню міцних дружніх зв'язків.

Т. О. Піроженко досліджувала особистісний розвиток дошкільника і встановила, що у дошкільному віці відбуваються важливі якісні зміни у самосвідомості дитини, які безпосередньо впливають на характер її стосунків з однолітками. Дослідниця підкреслює, що формування образу «Я», усвідомлення власних якостей та здатність до самооцінки створюють основу для розуміння іншої людини як окремої особистості з власними потребами та бажаннями [9]. Саме ця здатність є фундаментом для встановлення особистісно-орієнтованих дружніх стосунків.

О. Л. Кононко у своїх працях з соціально-емоційного розвитку дошкільників особливу увагу приділяє ролі емоційної компетентності у формуванні міжособистісних стосунків. Дослідниця зазначає, що емоції є своєрідними проявами особистісного ставлення людини до навколишньої дійсності, до інших людей і до самої себе. Емоції тісно пов'язані з почуттями: з одного боку, почуття виявляються в емоціях, з іншого – саме з емоцій постають і розвиваються почуття [10]. Здатність дитини розпізнавати емоційні стани інших людей, адекватно на них реагувати та регулювати власні емоції є критично важливою для встановлення та підтримання дружніх зв'язків.

Н. В. Гавриш досліджувала питання соціалізації дітей передшкільного віку та виявила, що провідну роль у цьому процесі відіграє спільна ігрова діяльність. У грі діти вчаться узгоджувати свої дії з діями партнерів, розподіляти ролі, дотримуватися правил, що становить основу для формування дружніх взаємин [4]. Саме у спільній ігровій діяльності

виникають перші прояви вибірковості у стосунках, коли дитина починає віддавати перевагу певним партнерам для гри.

Т. П. Котирло та С. О. Ладивір у своїх дослідженнях встановили, що у передшкільному віці у дітей формується потреба у визнанні та прийнятті з боку однолітків. Ця потреба стає рушійною силою для встановлення дружніх стосунків, оскільки спонукає дитину до позитивних форм поведінки, співпраці та взаємодопомоги [7]. Водночас дослідники відзначають, що надмірне прагнення до визнання може призводити до конкурентних тенденцій у стосунках між дітьми.

З. М. Борисова підкреслює, що моделі дружньої поведінки у дошкільників характеризуються низкою специфічних особливостей, які якісно відрізняють їх від інших форм соціальної взаємодії. До таких особливостей належать: вибірковість у виборі партнера для спілкування, коли дитина свідомо обирає певних однолітків для взаємодії; наявність взаємної симпатії та емоційної прихильності, що проявляється у радості від зустрічі та бажанні бути поруч; прагнення до спільної діяльності та взаємодопомоги, коли діти не лише грають разом, а й активно підтримують один одного у різних ситуаціях; здатність до емпатії та співпереживання, що дозволяє дитині відчувати емоційний стан друга та відгукуватися на його переживання; намагання підтримувати тривалі стосунки, яке виявляється у прагненні зберігати контакт навіть після завершення спільної діяльності [11]. Саме ці характеристики відрізняють справжню дружбу від ситуативних контактів між дітьми, які можуть виникати спонтанно під час гри або спільного заняття, але не мають глибокої емоційної основи та стійкості у часі. Розуміння цих особливостей дозволяє педагогам цілеспрямовано працювати над формуванням кожного компонента дружньої поведінки.

Г. В. Беленька досліджувала формування гуманних взаємин у дітей дошкільного віку та встановила, що основою дружніх стосунків є розвиток таких моральних якостей, як доброзичливість, чуйність, співчуття, готовність прийти на допомогу [1]. Дослідниця підкреслює, що ці якості не виникають спонтанно, а потребують цілеспрямованого педагогічного впливу та створення відповідних умов у закладі дошкільної освіти.

А. С. Голота у своїх дослідженнях розвитку емоційного інтелекту дошкільників зазначає, що здатність «прочитувати» емоційний стан оточуючих людей, співпереживати і, відповідно, активно відгукуватися на це є ключовою характеристикою емоційно компетентної дитини [5]. Діти з розвиненим емоційним інтелектом легше встановлюють контакти з ровесниками, краще розуміють їхні потреби та бажання, що сприяє формуванню міцних дружніх зв'язків.

Н. С. Карпенко підкреслює, що у передшкільному віці діти вже здатні не лише розпізнавати базові емоції (радість, смуток, гнів, страх), але

й диференціювати більш складні емоційні стани (розчарування, здивування, захоплення, хвилювання) [10]. Ця здатність дозволяє їм краще розуміти емоційні переживання друзів та адекватно на них реагувати.

Отже, під поняттям «модель дружньої поведінки дітей передшкільного віку» розуміємо систему соціально прийнятних дій, емоційних реакцій і взаємодій, які свідчать про їх здатність встановлювати, підтримувати та розвивати позитивні стосунки з однолітками й дорослими».

Схарактеризуємо докладніше складові моделі дружньої поведінки дітей передшкільного віку, а саме:

- емоційно-ціннісна складова: виявляють доброзичливість (усміхаються, вітаються, говорять лагідно тощо); співчують, помічають настрій інших («Ти засмутився?», «Не плач, я допоможу» тощо); радіють успіхам друзів, не заздрають, допомагають тощо;

- когнітивна складова: розуміють, що дружба ґрунтується на взаємоповазі, допомозі, довірі; здатні оцінити власну та чужу поведінку («Я зробив добре, бо ти допоміг», «Я учинив неправильно, бо образив друга» тощо);

- комунікативна складова: уміють починати і підтримувати розмову; звертаються до інших із проханням, подякою, вибаченням; використовують ввічливі слова («будь ласка», «дякую», «перепрошую» тощо); вміють домовлятися і вирішувати суперечки без агресії.

- поведінкова складова: діляться іграшками, матеріалами, місцем у грі; діють спільно з іншими: виконують спільне завдання, розподіляють ігрові ролі; допомагають товаришам, підтримують у складних ситуаціях, дотримуються правил гри та взаємодії.

Дослідники Н. В. Гавриш та О. П. Долинна обґрунтували комплексну систему педагогічних умов, необхідних для ефективного формування моделі дружньої поведінки дітей старшого дошкільного віку в умовах закладів дошкільної освіти. Науковці наголошують на важливості забезпечення систематичної спільної ігрової та продуктивної діяльності дітей, яка створює природне середовище для розвитку навичок взаємодії та співробітництва. У процесі такої діяльності дошкільники отримують можливість апробувати різні моделі поведінки, вчать узгоджувати свої дії з партнерами, долати конфлікти та знаходити компромісні рішення.

Отже, формування моделі дружньої поведінки дітей передшкільного віку є складним багатофакторним процесом, що залежить від рівня соціально-емоційного розвитку дітей, сформованості їх комунікативних навичок та педагогічних умов у закладі дошкільної освіти, як-от:

- організація колективних форм ігрової та продуктивної діяльності, спрямованих на налагодження ефективної міжособистісної взаємодії та формування партнерських стосунків між дітьми;

- цілеспрямоване створення педагогічних ситуацій, що вимагають кооперації, взаємодтримки й узгодженості дій, що сприяє розвитку здатності до співробітництва;
- забезпечення позитивного емоційного мікроклімату в дитячому колективі, який підтримує почуття психологічного комфорту, довіри й емоційної безпеки;
- розвиток соціально-комунікативної компетентності засобами спеціально організованих вправ, мовленнєвих ігор та ігрових занять, що формують навички конструктивного спілкування;
- особистісно зорієнтований приклад вихователя, який демонструє зразки соціально прийнятної, доброзичливої та емпатійної поведінки;
- систематичне залучення батьків до реалізації завдань соціалізації, забезпечення узгодженості педагогічних впливів сім'ї та закладу дошкільної освіти щодо розвитку моделей дружніх взаємин дітей;
- інтеграція ігрових, художньо-творчих і ситуаційно-рольових методів навчання, що дозволяє моделювати різні соціальні ситуації й сприяє формуванню морально-етичних норм у дитячому середовищі тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Формування гуманних взаємин дітей старшого дошкільного віку. Київ, 1999. 20 с.
2. Богуш А. М. Методика навчання дітей. Київ: Вища шк., 2015. 308 с.
3. Варяниця Л. О. Соціалізація особистості в умовах системних змін суспільства. Київ : Педагогічна думка, 2015. 420 с.
4. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Луганськ : Альма-матер, 2006. 184 с.
5. Голота А. С. Розвиток емоційного інтелекту дошкільників: практичні рекомендації URL: <https://ispp.org.ua/2021/02/22/rozvitok-emocijnogo-intelektu-doshkilnikiv-praktichni-rekomendaci%D1%97-golota-a-s/> (дата звернення 03.10.2025)
6. Долинна О. П. Формування комунікативної компетентності дошкільників. Одеса : Букаєв, 2012. 156 с.
7. Котирло Т. П. Виховання вольової поведінки у дошкільників. Київ: 1971. 148 с.
8. Курінна С. М. Соціально-комунікативний розвиток дошкільників. Запоріжжя, 2016. 232 с.
9. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. Київ, 2001. 42 с.
10. Розвиток емоційної сфери дошкільників URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-emocijnoi-sferi-doskilnikiv-104461.html> (дата звернення 03.10.2025)

11. Соціально-емоційний розвиток дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному процесі дошкільного закладу. URL: <http://studcon.org/socialno-emosiynyy-rozvytok-ditey-starshogo-doshkilnogo-viku-v-navchalno-vyhovnomu-procesi> (дата звернення 03.10.2025)

12. Lystopad O., Mardarova I., Lystopad N., Hudanych N. Innovative Activity as a Factor in the Professional Development of Preservice Teachers. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2025. Issue 11. P. 209–222. DOI: 10.24195/2414-4746-2025-11-19

*Семен Олександрович Пакін,
магістр середньої освіти за спеціальністю
«Фізика і астрономія»,
випускник факультету фізико-математичної,
комп'ютерної та технологічної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
вул. Університетська, 55А, м. Запоріжжя*

ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ

У контексті сучасних соціокультурних трансформацій та реформування системи вищої освіти України особливої ваги набуває питання професійного становлення майбутнього педагога. Університетський простір розглядається як багатогранний майданчик для формування цілісної особистості вчителя, здатного до гуманістичної взаємодії та відповідального етичного вибору. Проблема полягає у необхідності подолання розриву між теоретичною підготовкою та реальним розвитком морально-ціннісної сфери студента, що є фундаментом його майбутньої професійної ідентичності.

Центральною складовою цього процесу є формування професійно-етичної культури, яка не може бути другорядним елементом навчання. Етичне самовизначення передбачає глибоку внутрішню трансформацію, коли загальнолюдські моральні норми стають для студента особистісними смислами. Саме цей перехід дозволяє майбутньому фахівцю вибудувати власну стратегію життя та діяльності, де професіоналізм невіддільний від моральної відповідальності перед суспільством. Формування моральної культури майбутнього педагога має розглядатися не як другорядний чи факультативний аспект, а як центральна складова його професійного становлення. Процес професійної підготовки в університетському просторі має забезпечити перехід моральних норм із площини загальнолюдських норм у сферу особистісного сенсу, що стає основою для свідомого професійного вибору та власної стратегії життя [5, с. 191].

Важливим аспектом становлення є розвиток рефлексивної позиції студента, що виступає внутрішнім рушієм його професійного зростання. В інноваційному освітньому середовищі університету майбутній викладач вчиться не лише технічно оперувати фаховим інструментарієм — зокрема цифровими ресурсами та новітніми методиками навчання, — а й критично осмислювати свою роль у вихованні майбутніх громадян. Рефлексія дозволяє студенту дистанціюватися від ролі пасивного споживача інформації та перейти до позиції активного суб'єкта, який аналізує власні дії, етичні дилеми та результати педагогічного впливу.

Професійне самовизначення в цьому контексті постає як безперервний шлях самовдосконалення та пошуку «людської сутності» у професії. Це постійна динаміка особистісного зростання, де кожен крок супроводжується глибоким усвідомленням відповідальності: адже бути вчителем — це усвідомлювати себе початком великого шляху кожної дитини, її першим провідником у світ знань та соціальних цінностей.

Професійне становлення в університетському просторі — це процес цілісного розвитку особистості, що охоплює не лише засвоєння фахових знань, а й формування педагогічного мислення, рефлексивної позиції та готовності до безперервного самовдосконалення в умовах інноваційного освітнього середовища [2, с. 111]. Таке середовище спонукає майбутнього фахівця до постійного «діалогу з собою», де фахова компетентність органічно поєднується з етичною зрілістю.

Більше того, рефлексивна позиція допомагає подолати формалізм у навчанні. Студент починає сприймати інноваційні цифрові технології як інструменти гуманізації освіти, що дозволяють створити простір для творчого розвитку учня. Таким чином, рефлексія стає тим містком, що з'єднує теоретичні знання з живою педагогічною практикою, перетворюючи "знання про професію" на "життєву стратегію професіонала".

У цьому контексті особливого значення набуває онтологічний вимір педагогічної праці, що розглядає професійну діяльність як спосіб буття вчителя у світі. Професійне становлення фахівця в такому розрізі — безперервний шлях утвердження власної людської сутності, формування «організованої субстанції», яка веде цілеспрямовану і систематичну діяльність із самотворення. Педагог стає живим прикладом ціннісного ставлення до життя, де кожна його дія та слово мають глибокий етичний підтекст.

Ця внутрішня робота над собою є критично важливою, адже вчитель безпосередньо залучений до процесу формування іншої особистості. Бути вчителем — це не просто професія, це маленький початок великого, неповторного шляху кожної дитини — громадянина, сім'янина, фахівця у певній галузі і просто Людини [3, с. 219]. Таке розуміння професії перетворює освітній процес на акт високої відповідальності: педагог виступає архітектором майбутнього, закладаючи фундамент особистості, яка згодом реалізує себе в різних соціальних ролях. Така висока місія вимагає від студента в процесі навчання глибокого етичного занурення. Це передбачає:

- **Усвідомлення власної суб'єктності:** розуміння того, що лише особистість може виховати особистість.

- **Ціннісну орієнтацію:** здатність бачити в дитині найвищу цінність, незалежно від її навчальних успіхів чи соціального статусу.

• **Моральну стійкість:** готовність діяти згідно з етичними принципами навіть у складних, нестандартних педагогічних ситуаціях.

Отже, онтологічний підхід дозволяє студенту усвідомити, що його професійне «Я» є невіддільним від його загальнолюдського «Я». Університетський простір, у цьому сенсі, стає лабораторією, де через пізнання педагогічної теорії студент одночасно відкриває і гартує власну людську сутність, готуючись до ролі значущого дорослого в житті своїх майбутніх вихованців.

Сучасний розвиток суспільства додає ще один виклик — інтенсивну інформатизацію освіти. В умовах цифрового середовища професійно-етичне самовизначення вимагає від студента формування цифрової етики. Формування цілісної системи професійно значущих якостей, цінностей та етичних норм, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності в сучасному цифровому середовищі. [1, с. 102].

Етичний фільтр студента стає головним запобіжником у роботі з інформаційними потоками та штучним інтелектом.

У підсумку, успішне професійно-етичне самовизначення проявляється у сформованій професійній спрямованості, де фахова компетентність, етична зрілість та усвідомлення соціальної значущості власної праці не існують окремо, а інтегруються в реальну практичну діяльність майбутнього професіонала. Це складне утворення виступає внутрішнім «моральним компасом» педагога, що дозволяє йому залишатися вірним гуманістичним принципам у мінливому соціокультурному середовищі.

За визначенням Н. В. Семаль, Т. П. Заїки та О. Г. Черновол, таке самовизначення «містить у собі складові, які дозволяють отримати певний набір знань, умінь та навичок на різних етапах отримання освіти, що в комплексі здатні сформувати професіонала будь-якої справи» [4, с. 321]. Проте в контексті педагогічної освіти цей набір набуває особливої якості: він стає фундаментом для побудови відносин, де вчитель постає наставником, здатним до етичного моделювання майбутнього.

Процес самовизначення не завершується з отриманням диплома; він закладає вектор для безперервного професійного самовдосконалення. Сформована в університеті готовність до рефлексії та відповідального вибору стає тим запобіжником, що дозволяє педагогу уникати професійного вигорання та формалізму, адаптуючи новітні технології (зокрема цифрові інструменти та штучний інтелект) до потреб гуманізації навчання.

Таким чином, освітній простір сучасного університету стає вирішальним фактором у переході від студента-теоретика до педагога-майстра. Це середовище не просто надає інструментарій для роботи, а трансформує світогляд студента, перетворюючи зовнішні вимоги освітніх стандартів на внутрішню потребу особистості служити інтересам дитини та

суспільства. Саме в цій точці перетину етики та професіоналізму народжується справжня педагогічна ідентичність, готова до викликів цифрової епохи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болгар О. Розвиток професійної культури майбутнього педагога в умовах інформатизації освіти [Електронний ресурс] // European Humanities Studies: State and Society. 2021. Issue 4. P. 100–111. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2021.4.06> (дата звернення: 17.04.2026).

2. Княжева І. А. Професійне становлення майбутніх педагогів в умовах університетської освіти [Електронний ресурс] // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2020. № 1. С. 110–115. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2020_1_21 (дата звернення: 17.04.2026).

3. Мельник І. М. Професійне становлення майбутнього педагога: змістова сутність // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 43 (96). С. 218–224.

4. Семаль Н. В., Заїка Т. П., Черновол О. Г. Освітній простір ЗВО як середовище професійного самовизначення студентів // Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2022. № 6(11). С. 320–332. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-319-332](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-319-332) (дата звернення: 17.04.2026).

5. Ши Лей. Моральне становлення особистості майбутнього вчителя в умовах професійної підготовки // Психолого-педагогічні науки. 2025. № 3. С. 188–196. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-3-188-196> (дата звернення: 17.04.2026)

*Сергій Григорійович Сасенко,
студент медичного факультету,
Херсонський державний університет,
вул. Шевченка, 14, м. Івано-Франківськ*

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З РАС ЯК ВАЖЛИВИЙ НАПРЯМ У ПІДГОТОВЦІ ДО НАВЧАННЯ В НУШ

Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується активним розширенням інклюзивної практики та впровадженням Нової української школи (НУШ), яка декларує забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх категорій здобувачів освіти, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема передшкільної підготовки дітей із розладами аутистичного спектра (РАС), чия інтеграція в освітнє середовище ускладнена специфікою їхнього психофізичного розвитку. Несформованість базових рухових навичок, координаційні порушення, явища диспраксії та дисфункція сенсорної інтеграції заважають дитині адаптуватися до умов шкільного середовища, концентрувати увагу та регулювати власну поведінку під час уроку. З огляду на це, ключову роль відіграє фізична реабілітація дошкільників з РАС, що закладає фундамент для їхньої успішної адаптації до навчання в Новій українській школі.

Клінічні та педагогічні дослідження засвідчують наявність глибоких дефіцитів у моторній та сенсорній сферах дітей із розладами аутистичного спектра, зокрема спостерігаються порушення великої та дрібної моторики, м'язова дистонія, труднощі з утриманням статичної й динамічної рівноваги, виражена диспраксія – порушення планування та послідовного виконання рухових дій. Окремим ускладнювальним чинником виступає дисфункція сенсорної інтеграції, яка проявляється у формі тактильної, слухової чи зорової гіпер- або гіпочутливості. Нездатність нервової системи адекватно обробляти сигнали від власних м'язів, суглобів (пропріоцепція) та вестибулярного апарату призводить до того, що дитина не сприймає межі власного тіла у просторі. Це провокує підвищений рівень тривожності, хаотичну рухову активність або, навпаки, захисне самоізолювання та появу рухових стереотипів (нав'язливих похитувань, змахів руками), які виконують функцію самозаспокоєння, але унеможливають концентрацію уваги на словах учителя чи навчальному завданні.

Фізична реабілітація з дітьми передшкільного віку опирається на принципи індивідуалізації, системності та послідовності – від простих ізольованих рухів до складних вправ, методів. Науково доведено (К. Островська, В. Тарасун та ін.), що розвиток моторної кори головного

мозку тісно пов'язаний із зонами, які відповідають за мовлення, просторове мислення та емоційно-вольову регуляцію. Практична реалізація цього завдання спирається на низку сучасних корекційно-реабілітаційних технологій. Провідне місце серед них посідає метод сенсорної інтеграції А. Дж. Айрес, спрямований на насичення пропріоцептивної та вестибулярної систем за допомогою спеціального обладнання (балансирів, фітболів, сенсорних тунелів). Це дозволяє стабілізувати емоційний стан і навчити дитину контролювати своє тіло. Паралельно застосовуються технології адаптивного фізичного виховання, кінезіотерапії та нейропсихологічної корекції. Цінною для нас є думка Т. М. Фаласеніді та М. Я. Козак, які акцентують на сенсорній інтеграції як природному процесі і наголошують на її ефективності, оскільки «педагог розробляє насичене сенсорними стимулами середовище, стимулює навички та здібності і водночас зацікавляє дитину» [2, с. 104].

Важливим аспектом фізично-реабілітаційної роботи є її спрямованість на формування соціально-комунікативних навичок, які допомагають дитині швидше адаптуватися в НУШ. У процесі занять відбувається поступовий перехід від індивідуальних рухових завдань до мікрогрупових та загальногрупових рухливих ігор. Участь у таких іграх допомагає дитині з РАС встановити первинні соціальні контакти, вчить взаємодіяти з однолітками, правильно реагувати на події. Окрім того, регулярне виконання рухових комплексів ефективно розвиває навички моторної та поведінкової імітації («роби як я»), стимулює розуміння і швидке виконання вербальних інструкцій реабілітолога та орієнтацію на візуальні маркери (схеми рухів, картки PECS), що допомагає засвоїти поведінкові алгоритми, які дитина виконуватиме на уроках у школі.

Успішна інтеграція дитини з РАС в освітній простір НУШ безпосередньо залежить від готовності самої школи адаптувати середовище під її психофізичні потреби. Елементи фізичної реабілітації мають трансформуватися у щоденні шкільні правила: впровадження спеціалізованих «фізкультурхвилинок», нейродинамічних пауз та пальчикової гімнастики для всього класу допомагає зняти статичне напруження та запобігає перевтомі. Водночас обов'язковою умовою є організація в закладі освіти ресурсних кімнат або спеціальних сенсорних осередків (із кульками Су-Джок, сухими басейнами, балансирами), де учень із РАС під керівництвом асистента вчителя може оперативно отримати необхідне сенсорне розвантаження.

Важливо побудувати чітку мультидисциплінарну взаємодію, в якій фізичний терапевт чи ерготерапевт виступає консультантом для команди психолого-педагогічного супроводу НУШ.

Отже, підготовка дитини з РАС до навчання в НУШ буде ефективною за умови організації відповідного інклюзивного середовища

закладу освіти та налагодження чіткої мультидисциплінарної взаємодії між фахівцями і родиною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айрес Е. Дж. Дитина та сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. 2009. 272 с.
2. Фаласеніді Т. М., Козак М. Я. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений*. 2017. № 9. С. 102-105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_9_26 (дата звернення: 30.04.26).

ЗМІСТ

Oleksii Lystopad EUROPEAN EDUCATIONAL POLICY ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS A BENCHMARK FOR THE MODERNIZATION OF UKRAINE'S NATIONAL EDUCATION SYSTEM.....	3
Гуданич Н. М. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗДО.....	7
Листопад Н. Л. ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ПЕРЕВІРКА ВАЛІДНОСТІ ТА НАДІЙНОСТІ ДІАГНОСТИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ.....	10
Мардарова І. К. ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У СВІТЛІ ІДЕЙ Я. А. КОМЕНСЬКОГО.....	14
Савченкова М. В. SOFT SKILLS ТА КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	19
Дончак Т. А. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ДИТИНИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ЇЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В НУШ.....	23
Колода Ю. Б. СТЕАМ-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	26
Кудрявцева О. А., Бузлаєва А. О. ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПЛАНЕТУ ЗЕМЛЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ РЕДЖІО ЕМІЛІЯ.....	31
Кудрявцева О. А., Лігуша Р. О. ОПТИМІЗАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ МАКАТО ШИЧІДА.....	36
Кудрявцева О. А., Єремєєва А. О. ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ТА ІНІЦІАТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС САМООБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ.....	41

Кудрявцева О. А., Мельничук С. В. ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО МОРАЛЬНІ НОРМИ У МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС ПЕРЕГЛЯДУ МУЛЬТФІЛЬМІВ.....	46
Листопад О. А., Кирилова Д. С. РОЗВИТОК СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ У ПРОЦЕСІ СКЛАДАННЯ КАЗОК.....	51
Листопад О. А., Лучицька О. А. ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ.....	55
Листопад О. А., Прокопчук А. С. ЕТИЧНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ІНДИКАТОР ГУМАНІСТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ.....	59
Листопад О. А., Садовенко О. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРАВИЛА ДОРОЖНЬОГО РУХУ У ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ	63
Мардарова І. К., Бондаренко С. О. СИСТЕМА РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ЧУЙНОСТІ ДО ПРИРОДИ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ПРОГУЛЯНКИ	67
Мардарова І. К., Георгієва Т. С. СИСТЕМА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СЕБЕ І СВОЮ СІМ'Ю У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР	71
Мардарова І. К., Гуренко Ю. О. ЦИФРОВА ГІГІЄНА ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СКЛАДНИК СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	76
Мардарова І. К., Казотій А. В. СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ 3-4 РОКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МАТЕМАТИЧНИХ КАЗОК	81
Мардарова І. К., Кукузей А. І. СИСТЕМА РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВНОГО ЕТИКЕТУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ З ДОРОСЛИМИ І ДІТЬМИ.....	84
Мардарова І. К., Мутавчи В. І. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	89
Мардарова І. К., Тарасенко А. В. ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ДРУЖНЬОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗДО.....	94

Пакін С. О. ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ УНІВЕРСИТЕТУ	100
Саєнко С. Г. ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З РАС ЯК ВАЖЛИВИЙ НАПРЯМ У ПІДГОТОВЦІ ДО НАВЧАННЯ В НУШ.....	104

Наукове видання

**ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО: СТРАТЕГІЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ
В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТАХ**

збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції
молодих учених

Підп. до друку 28.05.2026. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарн. «Times» Друк цифровий. Ум. друк. арк. 6,4.

Наклад 300 пр.

Видавець Букаєв Вадим Вікторович

вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.

Тел. 0949464393, 0487431393 email - 7431393@gmail.com