

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Факультет дошкільної педагогіки та психології
Кафедра теорії та методики дошкільної освіти

Кваліфікаційна робота магістра

МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Виконала: здобувач
освітнього ступеня магістра
заочної форми навчання
ОПП «Дошкільна освіта. Практична
психологія в закладах дошкільної освіти»
спеціальності: 012 Дошкільна освіта
Кільчевська Анастасія Андріївна

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Найда Руслана Григорівна

Одеса – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ І ПРАКТИЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	8
1.1. Аналіз проблеми формування індивідуального освітнього середовища в педагогічній практиці	8
1.2. Основи індивідуального розвитку особистості дітей дошкільного віку як чинники створення розвивального освітнього середовища	13
1.3. Індивідуалізація у формуванні освітнього середовища як засіб моделювання умов розвитку ключових компетентностей у дітей дошкільного віку	17
Висновки до розділу 1	23
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	3 25
2.1. Визначення та характеристика рівнів сформованості ключових компетентностей у дітей дошкільного віку на констатувальному етапі дослідження	25
2.2. Моделювання та апробація педагогічних умов формування ключових компетентностей у дітей дошкільного віку на формувальному етапі експерименту	39
2.3. Аналіз результатів контрольного етапу експериментального дослідження ефективності моделювання освітнього середовища для розвитку ключових компетентностей дітей дошкільного віку	47
Висновки до розділу 2	51
ВИСНОВКИ	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	60
ДОДАТКИ	66

ВСТУП

Актуальність дослідження. В світлі швидких суспільних змін, інтеграції Європи та переходу на компетентнісні засади освіти, моделювання освітнього середовища закладу дошкільної освіти є однією з основних передумов формування ключових компетентностей у дітей дошкільного віку. Закон України «Про дошкільну освіту» (із наступними змінами) вимагає, щоб дошкільні заклади надавали кожній дитині безпечні, здоров'язбережувальні та розвивальні умови. Відповідно до цього закону особистісний розвиток, індивідуальний підхід, варіативність форм і методів організації освітнього процесу та партнерство з родиною мають пріоритет [16].

Ця логіка конкретизує Базовий компонент дошкільної освіти (чинна редакція), який, спираючись на компетентнісну парадигму, включає знання, навички, цінності та способи соціальної взаємодії, щоб визначити очікувані результати розвитку дитини. У документі послідовно підкреслюється, що дошкільна освіта має забезпечувати цілісність розвитку (когнітивного, соціально-комунікативного, емоційно-вольового, фізичного, мовленнєвого та художньо-естетичного компонентів), а також підтримку індивідуальної траєкторії кожної дитини за допомогою вільного вибору діяльності, ігрової домінанти та підтримки вихователів. Освітнє середовище, створене вчителями, є важливим показником виконання державних стандартів. Це залежить від того, чи відповідає воно освітнім стандартам Базового компоненту, чи дозволяє дітям думати, працювати разом, спілкуватися та саморегулюватися відповідно до своїх вікових можливостей [1, с. 3-4].

Підходи О. Колонькова, О. Максимова, О. Марущак, Н. Сидорчук та інші до ключових компетентностей для навчання впродовж життя, наприклад, переорієнтовують акцент з «обсягів знань» на довгострокові рішення та адаптацію навченого досвіду до нових умов. Що стосується дошкільної освіти, це означає не «прискорене шкільництво», а створення умов, де гра, спілкування та дослідження є природними механізмами розвитку компетентностей [21; 31; 33; 52]. Таким чином, тема є важливою як з точки

зору методології, так і з точки зору юридичної відповідальності організації: створювати такий простір і стосунки, які дійсно породжують компетентності, а не імітують їх.

Крім того, існує значна наукова та теоретична основа проблеми. У психології довкілля та екологічній психології О. Киричук зосередився на системних зв'язках між фізичним і соціальним простором і поведінкою дитини [20]. Це означає, що предметно-просторова організація має бути узгоджена з режимами діяльності та взаємодії в закладах дошкільної освіти. К. Крутій запропонувала рамку аналізу середовища, яка складається з трьох компонентів: фізичного ландшафту, людських факторів і освітніх програм. Ця рамка служить основою для логіки проєктування: простір – діяльність – взаємодія [26, с. 16]. В. Панок і Г. Тарасенко провели детальний аналіз концепції розвивального освітнього середовища. Середовище розглядається як гуманний простір для розвитку особистості, де освіта є засобом розвитку, а не самоціллю; позиція дорослого є партнерською та фасилітаційною, а не інструктивною; і знання, навички та навички є засобами розвитку [38; 57].

Н. Кот стверджує, що «ресурсний» погляд є важливим, оскільки він стверджує, що середовище є розвивальним лише тому, що воно розширює можливості дитини, пропонуючи різноманітність матеріалів, різноманітні види активності, рівень складності та соціальні ролі [23]. О. Рейпольська, І. Гудим, Л. Зайцев та інші пропонують якісні індикатори для оцінки організованого простору, окреслюючи різні типи середовища у вітчизняній педагогічній думці. Ці категорії включають наступне: творчість або репродуктивність, активність або пасивність і демократичність або авторитарність [48, с. 15]. І. Бех зосереджується на впливі змісту, форм і методів взаємодії на особистість дитини [3, с. 21]. Це повністю відповідає вимогам Базового компоненту щодо інтеграції, індивідуалізації та гуманізації дошкільного досвіду.

Спільна вимога, яку поділяють наукова логіка (діяльнісний, особистісно-орієнтований підхід і екологічна логіка) і нормативний мандат

(Закон і Базовий компонент), полягає в тому, що високоякісне освітнє середовище є основою для формування ключових компетентностей у дошкільників. Важливість нашого дослідження полягає в тому, що ми повинні конкретизувати цю вимогу у вигляді моделей і технологій, які забезпечують: узгодження предметно-просторових, часових і соціально-емоційних параметрів з віковими можливостями дітей; різноманітність і вибір у щоденних діяльностях, таких як гра, дослідження, спілкування та творчість; партнерська позиція дорослого та системні рефлексивні практики, без яких не можна отримати

Через зростаючий запит суспільства на готовність дітей до подальшого навчання та життя в динамічному світі, а також через державні стандарти, дослідження моделювання середовища в дошкільлі має теоретичне та практичне значення. Її мета полягає в тому, щоб заповнити розрив між стандартом (визначеними очікуваними результатами) і повсякденною організацією життя групи. Він показує, як саме використовувати стійкі методи мислення, мовлення, взаємодії та саморегуляції, а не формально засвоєні знання, щоб створити умови, в яких ключові компетентності розвиваються та утримуються.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: кваліфікаційну магістерську роботу виконано в межах наукової теми кафедри теорії та методики дошкільної освіти «Освітні технології у професійній підготовці фахівців закладів дошкільної освіти у сучасному освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0124U000210), що входить до тематичного плану Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Мета: науково-теоретично обґрунтувати та проаналізувати питання про те, як створити унікальне освітнє середовище в закладах дошкільної освіти, щоб допомогти розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. визначити сутність і особливості формування індивідуального освітнього середовища у сучасній педагогічній практиці;
2. визначити, як психологічні та педагогічні засади впливають на створення ефективного розвивального середовища для дитини дошкільного віку;
3. дослідити феномен індивідуалізації в контексті створення освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистісних і когнітивних здібностей дитини;
4. розробити та узагальнити методичні рекомендації щодо створення освітнього середовища, спрямованого на особистісне зростання дитини старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження: унікальне освітнє середовище дитини дошкільного віку.

Предмет дослідження: процес формування освітнього середовища в контексті розвитку основних компетентностей дошкільників.

Для досягнення мети застосовано **комплекс взаємопов'язаних методів дослідження**, зокрема: загальнотеоретичні (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, порівняння, класифікація наукових джерел з цієї проблематики), емпіричні (спостереження, узагальнення педагогічного досвіду) і системні (виявлення зв'язків між структурними компонентами освітнього середовища та їх впливом на розвиток дошкільників компетентностей).

Експериментальна база: Одеський ЗДО №63 Одеської міської ради був місцем проведення експериментального дослідження. Участь взяли сорок дітей дошкільного віку.

Практична значущість дослідження: результати дослідження мають практичне значення, оскільки вони дають можливість використовувати теоретичні положення та методичні рекомендації для навчання дітей спеціальностей дошкільної освіти. Методи можуть бути впроваджені в

діяльність вихователів, коли вони планують заняття, ігри та освітні заходи, які відповідають потребам розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи: визначена логікою наукового пошуку та складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків і списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи становить 65 сторінок.

РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ І ПРАКТИЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Аналіз проблеми формування індивідуального освітнього середовища в педагогічній практиці

Вплив простору, соціуму та культурного контексту на розвиток особистості почав розглядатися як міждисциплінарна проблема в зарубіжній психологічній науці наприкінці 60-х років XX століття. Дослідження О. Рейпольська, І. Гудим, Л. Зайцева, І. Луценко, В. Луценко, Г. Цветкова показали, що внутрішні характеристики дитини не є єдиним фактором, який впливає на її поведінку; це включає структуру її навколишнього середовища, яка може бути штучною або природною. Учений досліджував це явище з точки зору як екологічної психології, так і психології взаємодії дитини з середовищем [48, с. 44].

Українська дошкільна освіта зазнала значних змін за останні десять років. Оновлення гуманістичної освітньої парадигми призвело до цих змін. Діти розглядаються як активні учасники власного розвитку, здатні до самовираження та саморозвитку. Поняття «освітнє середовище» тепер розуміється як комплекс взаємодії педагогічних, матеріально-технічних, соціально-психологічних і культурних елементів, які сприяють гармонійному розвитку дитини.

Т. Піроженко вважає, що середовище складається з різних умов, включаючи психологічні, педагогічні, дидактичні, організаційні, гігієнічні та матеріальні. Вони працюють разом, щоб створити середовище, у якому можливості дитини реалізуються, а також у якому відбуваються освітні заходи. Практика показує, що більшість вихователів акцентують увагу на матеріально-предметному аспекті при створенні середовища. Вони не беруть до уваги додаткові елементи, такі як просторово-естетична організація групи та здатність дітей самостійно вибирати діяльність і способи самовираження. Хоча освітнє середовище часто обмежується кількістю дидактичних засобів,

воно не забезпечує основного – атмосферу свободи, поваги та творчої ініціативи [41, с. 87].

На думку К. Карасьова створення розвивального середовища включає дослідження особистісного розвитку дитини, засвоєння соціального досвіду, формування культури спілкування та мислення. Існує низка протиріч, які виникають під час реалізації теоретичних ідей у реальному світі. Наприклад, інноваційні методи часто сприймаються як додаткове навантаження, а не як інструмент розвитку, і педагогічна спільнота не завжди готова до переосмислення традиційних підходів [19, с. 18].

Соціальні, політичні та культурні зміни, які відбуваються в наш час, призвели до переосмислення свідомості вихователів і переосмислення ролі освіти в розвитку суспільства. Звичайно, освітнє середовище змінюється, коли виникає нова культура мислення, орієнтована на творчість і самоаналіз. У цьому конкретному контексті заклади дошкільної освіти повинні не лише відповідати вимогам часу, але й долати розбіжності між сучасними вимогами до розвитку особистості та застарілими педагогічними концепціями.

Термін «освітнє середовище» тлумачиться багатозначно в наукових дослідженнях. Деякі автори вважають це набором умов, які існують під час освітнього процесу [48, с. 12], тоді як інші автори вважають це середовищем, у якому відбувається соціалізація дитини [18, с. 7]. У більш широкому розумінні освітнє середовище – це особливий соціокультурний простір, у якому діти навчаються, отримують досвід взаємодії та створюють свої можливості [55, с. 348]. Він поєднує фактори культури, які були сформовані в минулому, з освітніми середовищами, які сприяють індивідуальному розвитку.

Сучасна педагогіка розглядає освітнє середовище як показник рівня розвитку особистості, який відображає її взаємодію з соціумом і культурою. Воно стає не лише важливою частиною навчання, але й активною частиною формування життєвих навичок і орієнтацій дитини. Важливо створити середовище, яке духовно збагачує, гнучке та відкрите, щоб дозволити кожній

дитині реалізувати свою власну траєкторію розвитку відповідно до її здібностей, інтересів і потреб.

Важливо підкреслити, що концепція формування освітнього середовища за А. Богуш не обмежується набором формалізованих структурних елементів чи правил. Основною метою є створення середовища, яке стимулює активність дитини, сприяє її емоційному благополуччю та сприяє розвитку її суб'єктності. У психолого-педагогічній літературі освітнє середовище визначається як динамічний простір, у якому досвід дитини формується спостереженням, взаємодією, експериментуванням, іграми та пізнавальними діяльностями. Саме в цьому контексті воно стає основою для розвитку основних компетентностей, необхідних для подальшої соціалізації та самореалізації дошкільника [4, с. 47].

Неможливо забезпечити повне особистісне становлення дошкільника в освітньому середовищі без свідомої, цілеспрямованої та ретельно осмисленої діяльності педагогів. У цьому випадку вихователь не тільки керує навчанням, але й створює середовище, яке сприяє розвитку творчих здібностей, самостійності та активності дитини. Основною метою цієї педагогічної діяльності є надання дітям основних знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого розвитку особистості та розвитку компетентностей, необхідних для життя в суспільстві знань.

Дослідження Т. Поніманська соціокультурних аспектів функціонування освітнього середовища показують, що багато зовнішніх впливів формують внутрішній світ дитини, її мотивацію та емоції. Завдяки постійним взаємодіям з соціальним оточенням, предметно-просторовим середовищем і культурними нормами психологічна структура особистості дошкільника визначає межі та можливості розвитку [43, с. 128].

К. Крутій виділяє три взаємопов'язані параметри, які визначають характер впливу на розвиток дитини, аналізуючи психологічну природу середовища: фізичне середовище – це архітектурно-просторова організація закладу освіти, відкритість чи замкнутість простору, розміри приміщень,

можливість вільного пересування та гнучкого використання предметів; людські фактори – це соціальна щільність, рівень взаємодії між учасниками освітнього процесу, успішність дітей, навантаження та емоційної задоволеності процесом [25, с. 29].

А. Сіренко наголошує на тому, що лише комплексний підхід до освітнього закладу як до відкритої екосоціальної системи може дозволити йому реалізувати свої потенційні можливості. Відповідно, перегляд освітніх програм, методів навчання та методів педагогічної взаємодії має супроводжувати оновлення простору навчального середовища. Умови для позитивних змін у когнітивній, емоційній та комунікативній сферах особистості дитини створюються, коли фізичні, соціальні та психолого-педагогічні елементи гармонійно поєднані [51, с. 17].

Т. Лукіна стверджує, що хороше освітнє середовище передбачає, що кожен вихованець має можливість знайти «свій» простір розвитку, який відповідає його природним задаткам, темпу пізнання та потребам. Учений вважає, що передумовою впровадження таких методів є глибоке психологічне обґрунтування принципів формування середовища, яке сприяє гармонійному розвитку спеціальних, загальних і творчих здібностей з урахуванням вікових закономірностей [29, с. 24].

Наукові публікації розглядають освітнє середовище як сукупність умов і цінностей. Вони включають підтримку творчих здібностей дитини, виявлення та розвиток її навчальних здібностей, надання їй можливості свідомо вибрати методи навчання та саморозвиток (дитина стає суб'єктом власної освітньої траєкторії), реалізацію принципів педагогічного проєктування та моделювання освітнього простору з урахуванням матеріально-технічних і колективних факторів, а також постійне спостереження за впливом [20; 27].

Підхід Г. Тарасенко, яка розглядає освітнє середовище як засіб розвитку дитини, заслуговує особливої уваги. Основою його концепції розвивального освітнього середовища є уявлення про гуманістичний простір, у якому діти

мають можливість реалізувати себе як особистість і отримати знання про світ через активну взаємодію з однолітками та дорослими [57]. У такому середовищі навчання є засобом розвитку мислення, самосвідомості та творчості, а не кінцевою метою.

Розвивальне освітнє середовище включає такі основні характеристики, як: особистісно орієнтована модель взаємодії, яка гарантує психологічну безпеку та сприяє становленню гідності дитини; гуманістичний підхід до змісту освіти, де навчальні результати оцінюються крізь призму особистісного зростання; спілкування на основі взаєморозуміння та довіри, що формує основні моральні цінності в дошкільників.

В. Панок стверджує, що розвиток освітнього середовища повинен відбуватися в трьох взаємопов'язаних площинах: соціальний – це зміна освітньої системи відповідно до суспільних потреб; дидактичний – це впровадження гуманістичного змісту навчання; і психологічний – це навчання дітей і вихователів рефлексії, самоаналізу та усвідомлення своєї участі в процесі розвитку [38].

Аналіз літератури показує, що термін «освітнє середовище» часто трактується неоднозначно, незважаючи на те, що він широко використовується. Нерідко це поняття ототожнюється з поняттям «освітня система» у науковому дискурсі, що звужує його значення до сукупності структурних компонентів. З іншого боку, дослідження Л. Калуська показують, що освітнє середовище безпосередньо впливає на розвиток інтелекту та соціально-емоційного розвитку дитини, а також на її здатність до критичного мислення, спілкування та саморегуляції [17, с. 64].

Більш важливим є термін «освітній простір», який у наукових розвідках розглядається як ширше поняття, яке включає освітнє середовище як компонент. Простір – це сукупність усіх взаємопов'язаних освітніх середовищ, які складають систему освіти на державному, регіональному чи громадському рівні, якщо середовище описує внутрішню організацію життєдіяльності дитини в певному закладі. Освітній простір визначається як

контекст, у якому освітнє середовище набуває певного змісту, форми та функцій [26, с. 209].

Такі терміни, як «європейський освітній простір», «український освітній простір», «держава» та «міжнародне освітнє середовище», останнім часом активно використовуються в педагогічному дискурсі. Такі ідеї демонструють процес інтеграції національних освітніх систем у глобальний контекст. Н. Гавриш стверджує, що реформування освітньої галузі потребує поступового, зваженого оновлення, заснованого на аналізі та адаптації досвіду інших країн, а не радикальних змін, які можуть порушити стабільність місцевих систем [10].

Участь України в європейському освітньому просторі передбачає не лише пристосування до нових методів і стандартів, але й збереження педагогічної спадщини, культурної ідентичності та національної ідентичності. Успіх дошкільної освіти в Україні залежить від поєднання інноваційності та національної самобутності. Це також дозволяє створювати конкурентоспроможне та духовно зріле покоління.

1.2. Основи індивідуального розвитку особистості дітей дошкільного віку як чинники створення розвивального освітнього середовища

З давніх часів концепція «особистості» є центральною в філософсько-педагогічній думці людства. Від античних часів, коли Сократ закликав людей «пізнати самих себе», до сучасних наукових концепцій, це все ще має вирішальне значення для розуміння сутності дитини як активної творці свого власного життя. Історія розвитку цього ідеалу свідчить про те, що становлення дитини завжди розглядалося крізь призму її індивідуальності, самосвідомості та здатності до саморозвитку. Індивідуальний розвиток дитини в сучасному освітньому середовищі розглядається як не просто завдання вихователів, а як основа формування компетентної, самостійної та морально зрілої особистості [3, с. 82].

У кінці XIX століття відбувся бурхливий розвиток у психології дитини. Вчені почали розглядати особистість як комплекс біологічних, соціальних, моральних і культурних елементів. Це послужило основою для створення нової гуманістичної педагогіки, у центрі якої – дитина як унікальна особа, яка розвивається через свої дії та навколишнє середовище. О. Скрипченко вважає, що психічні процеси залежать від культурного рівня, інтелектуальних здібностей, темпераменту та моральних орієнтацій [53, с. 61].

Соціальна природа дитини, разом із системою моральних і духовних цінностей, визначає гуманістичний потенціал суспільства. Таким чином, важливо виховувати суб'єкта культурної діяльності, який не лише засвоює норми, але й розробляє власну систему цінностей, яка відповідає людським принципам добра, краси та людяності. О. Рейпольська та інші вважають, що комплексний підхід є єдиним способом вирішити проблему особистості. Він стверджує, що це вимагає інтеграції психології з іншими сферами знань, а також розвитку диференціації наук, які прагнуть до системного бачення дитини [48, с. 44].

Зміни, які відбуваються в культурі та свідомості українців у наш час, включають переосмислення минулого та створення нових суспільних орієнтирів. На думку В. Огневюк освітня система є місцем, де ці процеси набувають певного характеру. Він не тільки передає інформацію, але й відображає соціальні зміни, визначаючи шлях розвитку країни. Оскільки освіта розглядається як стратегічний ресурс держави, її зусилля спрямовані на виховання свідомих громадян, які мають здатність критично мислити, бути самодостатніми та брати на себе відповідальність. Сучасна освіта в Україні зосереджена на створенні умов для розвитку кожної дитини та вихованні відповідального члена громадянського суспільства, який має здатність вчитися протягом життя та діяти на засадах гуманізму [35, с. 162].

Розвиток особистості дитини, згідно з провідними психолого-педагогічними концепціями, є постійним процесом саморозвитку, який включає розвиток нових якостей і здібностей, які раніше не були розвинені.

Визнання розвитку особистості як основної наукової категорії передбачає створення освітнього середовища, яке спонукає дітей до самопізнання, рефлексії та ініціативи, крім отримання простого навчання. Це вимагає розумного використання психолого-педагогічних ресурсів, спрямованих на підтримку природних вікових закономірностей розвитку [24, с. 49].

Н. Позняк-Хоменко вивчає соціальну природу становлення особистості та визначає три основні етапи входження дитини в соціальне середовище. Вони починаються на етапі адаптації, коли дитина засвоює стандарти взаємодії та моделі поведінки; потім на етапі індивідуалізації, коли дитина отримує задоволення своїх потреб у самовираженні та персоналізації; і, нарешті, на етапі інтеграції, коли індивідуальний досвід гармонізується з соціальними вимогами [45].

О. Білан також дотримується такої ж позиції, наголошуючи на тому, що соціальна активність сприяє розвитку особистості дитини та формує її мотивацію та здатність до самоконтролю. Гра все ще є основною діяльністю дошкільного віку. Це не лише спосіб відпочинку, але й ефективний засіб розвитку особистості, навички спілкування та емоційної зрілості [47, с. 138].

Діти можуть спробувати взяти на себе соціальні ролі та поводитися «по-дорослому» завдяки ігровій діяльності. Ролева гра сприяє формуванню основних навичок критичного мислення, саморегуляції, усвідомлення моральних норм і соціальних ролей [5, с. 93; 43, с. 39]. Дитина формує почуття належності до культурного контексту, засвоюючи звичаї та принципи свого народу.

Розвиток пам'яті, уяви, самооцінки та моральної свідомості є важливими компонентами особистісного становлення. У дошкільному віці розвивається здатність контролювати свої дії, оцінювати свої дії та усвідомлювати свої межі та можливості. Саме під час цього періоду з'являється внутрішня потреба в саморозвитку. Як зазначає низка дослідників, формування етичних уявлень, зростання індивідуальної свідомості, розвиток самостійної поведінки та

розуміння власної ролі у взаємодії з дорослими є важливими показниками цього етапу [19; 23].

Емоційні стосунки з дорослими значною мірою впливають на самооцінку дитини. Позитивне ставлення вихователя чи батьків створює впевненість, а схвалення є важливим фактором самоповаги. Дорослі не тільки дають інформацію, але й дають емоційні вказівки, на основі яких формується внутрішня стабільність дитини. Демократичний стиль виховання стимулює самоконтроль, відкритість і творчу ініціативу, тоді як авторитарне виховання часто призводить до тривожності, емоційної нестійкості чи агресивності [12, с. 329].

Крім того, педагогічна оцінка має важливе значення, оскільки підтримка з боку вихователя стимулює активність і підвищує мотивацію до пізнання. Вихователь, який створює сприятливе освітнє середовище, яке поєднує емоційну безпеку, довіру та стимулюючу атмосферу, є важливим компонентом розвитку особистості дошкільника.

У сучасній дошкільній освіті потрібні педагоги нового покоління, які мають рефлексивне мислення, гуманізм і здатність застосовувати індивідуальний підхід до кожної дитини. Такий вихователь має бути не лише професіоналом у своїй галузі, але й дітиною культури, моральності, комунікабельності та творчості. Він працює в партнерстві з дитиною та її батьками, щоб разом досягти мети розвитку.

Розвиток корпоративної культури в закладі дошкільної освіти, яка базується на поважності, довірі та підтримці, є необхідним для створення сучасного педагогічного середовища. Вихователь повинен навчитися орієнтуватися в інформаційному просторі, використовуючи сучасні технології для створення дидактичних матеріалів, організації ігор, спостережень та інтерактивних занять. Водночас важливо оптимізувати процеси документування, щоб увага залишалася на безпосередній роботі з дітьми.

Особлива увага дається питанням наставництва та післядипломної освіти, які сприяють професійному становленню молодих педагогів. Інститут

педагогічного наставництва може бути відновлений, щоб передавати досвід, підтримувати новачків і створювати спільноту відповідальних освітян, які об'єднані спільними моральними цінностями [15].

Індивідуальний розвиток дитини в дошкільному віці є результатом складної взаємодії природних задатків, соціального середовища та педагогічних впливів. Застосування цього процесу залежить від створення гуманістичного освітнього середовища, у якому вихователь веде дитину через культуру, знання та самопізнання. Такий тип освіти найкраще відповідає потребам сучасної епохи, оскільки він створює духовно зрілих особистостей, готових до навчання та життя в суспільстві.

1.3. Індивідуалізація у формуванні освітнього середовища як засіб моделювання умов розвитку ключових компетентностей у дітей дошкільного віку

Створення індивідуалізованого, тобто особистісно зорієнтованого, освітнього середовища дозволяє найкраще розкрити механізми індивідуального розвитку дитини. Його суть полягає в моделюванні такого простору, в якому дитина не просто є об'єктом педагогічного впливу, а виступає активним учасником освітнього процесу. Основним принципом є дитиноцентризм, що означає, що вчителі повинні спрямовувати свою роботу на розкриття внутрішнього потенціалу дитини, підтримувати її самостійність, ініціативу та самоповагу.

На думку О. Кононко основі створення індивідуалізованого освітнього середовища лежить переконання, що кожна дитина є унікальною особистістю, і що їхні потреби, гідності та інтереси повинні бути прийняті. У дошкільному віці формуються моральні орієнтири, перші уявлення про соціальні норми та почуття власної цінності. Повноцінне освітнє середовище сприяє розвитку цих якостей, оскільки воно дозволяє дітям навчитися не лише взаємодіяти з іншими людьми, але й пізнавати себе, відкривати свій внутрішній світ і

формувати уявлення про справедливість, доброчесність і відповідальність [22, с. 178].

Дошкільники не лише отримують знання, але й роблять корисні вибір. Це сприяє розвитку основних компетентностей, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти: мовленнєве – здатність виражати думки, почуття та наміри засобами мови; пізнавальне – здатність ставити запитання, робити висновки; соціально-громадське – здатність співпрацювати, взаємодіяти та поважати інших; емоційно-ціннісне – здатність усвідомлювати свої власні емоції та почуття; творче – здатність фантазувати, створювати нові ідеї [1].

Таким чином, індивідуалізація навчання не стосується диференціації за рівнем знань чи навичок; натомість вона спрямована на розвиток кожної сфери особистості, забезпечуючи формування основних компетентностей, необхідних для навчання та соціальної адаптації.

Дитина в закладі дошкільної освіти не лише вивчає загальноприйняті цінності, але й набуває особистісного змісту, що сприяє формуванню її особистої позиції та самосвідомості. Добре змодельоване освітнє середовище має сприяти розвитку самопізнання дитини, а також її здатності, потреб і обмежень. Здатність дитини приймати рішення, аргументувати свої ідеї, проявляти ініціативу та самостійно розвиватися залежать від внутрішньої роботи над собою.

Дослідження І. Карабаєва та Т. Піроженко показують, що успіх розвитку дитини залежить від освітнього середовища, яке забезпечує довіру, підтримку та рівність позицій у взаємодії педагога та вихованця. Основні педагогічні умови, необхідні для формування індивідуалізованого середовища, включають наступне: створення середовища поваги, доброзичливості та прийняття; забезпечення права кожної дитини на власний темп розвитку та прояв творчої ініціативи; використання диференційованих методів навчання та виховання; залучення батьків до створення партнерських моделей

виховання; і надання дітям можливості приймати рішення та брати участь у плануванні діяльності разом з іншими [42, с. 115].

Розвивальний середовище, як зазначає Л. Дмитренко, є таким, у якому дитина має змогу діяти згідно зі своїми інтересами, отримувати задоволення від діяльності та поступово розвивати свої навички [14]. Звідси випливає, що модель ефективного освітнього середовища включає не лише навчання, але й можливості для творчості, співпраці, саморозвитку та збагачення культури.

Сучасні педагоги вважають, що індивідуалізоване освітнє середовище виконує кілька функцій одночасно. Це місце для пізнання, соціальної взаємодії, розвитку емоцій і самовираження. Уміння спілкуватися, досліджувати, творчо мислити, працювати в команді та усвідомлювати себе частиною спільноти є показниками того, наскільки він ефективний.

О. Рейпольська та інші стверджують, що демократичність взаємин, активність дітей, творча спрямованість процесу навчання, відкритість змісту та різноманітність культурних впливів є ознаками хорошого освітнього середовища [48, с. 57]. Ці параметри визначають, наскільки середовище сприяє розвитку в дитини сучасних компетентностей, таких як критичне мислення, комунікативність, емоційний інтелект, гнучкість і здатність вчитися все життя.

Педагогічна практика стверджує, що створення розвивального освітнього середовища є процесом моделювання. Це означає, що педагог свідомо створює середовище, яке сприяє пізнавальній активності та соціальній відповідальності дітей. Такий метод відповідає сучасній концепції компетентнісного навчання, яка передбачає розвиток не лише навичок засвоєння інформації, але й здатності її використовувати в реальному житті.

Як зазначає Є. Сарапулова, створення розвивального освітнього середовища передбачає спрямування змісту, методів і форм діяльності на розвиток розумових, творчих, емоційно-вольових і моральних здібностей дитини [50]. Це означає, що будь-який педагогічний вплив має бути ретельно

розглянутий, а взаємодія має базуватися на співпраці та визнанні дитячої суб'єктності.

Здатність педагога створювати середовище взаємодії, орієнтоване на дитину, є ключовою умовою ефективності індивідуалізованого освітнього середовища. Саме педагог, який розумний, інноваційний і співтворчий, може створити середовище, в якому дитина вчиться не лише знати, але й діяти, спілкуватися, створювати, співпереживати та бути компетентною особистістю.

У закладах дошкільної освіти освітнє середовище повинно базуватися на таких принципах: взаємозв'язок індивідуального й соціального розвитку; зосередження на компетентнісному підході до навчання; забезпечення умов для самовираження та саморегуляції дітей; різноманітність форм і методів навчання; і створення відкритого простору для спільної діяльності дітей і дорослих.

Формування освітнього середовища за допомогою індивідуалізації є не лише методом навчання, а й стратегічною основою для моделювання сучасної дошкільної освіти. Її наслідком є гармонійна особистість дитини, яка володіє важливими навичками, такими як мислення, взаємодія, самостійне рішення, ініціатива та відповідальність.

Відповідно до стратегічних цілей моделювання освітнього середовища закладу дошкільної освіти щодо розвитку ключових компетентностей у дітей дошкільного віку, це середовище, яке є адаптивним, доброзичливим і відкритим для співпраці, є основою формування нового покоління дітей, які здатні успішно самореалізуватися в швидко змінюваному світі.

Теорія діяльності розглядається як основний механізм розвитку індивідуального розвитку та формування ключових компетентностей у дітей дошкільного віку. Це провідна концепція сучасного підходу до моделювання освітнього середовища. Дитина пізнає світ, навчається взаємодіяти та розуміє, що вона особлива. Т. Поніманська визначає діяльність як «форму людської активності, що характеризує здатність педагогів бути причиною змін в

освітньому середовищі, які опосередковано впливають на розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку» [46, с. 60].

Це означає, що діяльність є не лише засобом навчання, а й потужним засобом розвитку рефлексії, ініціативності, творчої самосвідомості та самостійності.

У діяльнісному підході освітній процес розглядається як динамічна взаємодія педагога та дитини. У цьому підході діти є активними учасниками навчання, які мають можливість вибирати, співпрацювати та приймати рішення. Смыслотворча діяльність, яка є важливою передумовою розвитку ключових компетентностей, виникає в результаті такої взаємодії. Дитина розвиває критичне мислення, соціальні та комунікаційні навички, ініціативність і творчість завдяки вільній, осмисленій активності.

Дитина вивчає не тільки «опредметнену» психологічну реальність, але й моральні принципи людських стосунків, спілкуючись з речами, які її оточують. За допомогою гри, спостереження, експериментів і комунікації дошкільники навчаються діяти відповідально, розуміти наслідки своїх виборів і взаємодіяти з іншими з повагою. Діяльність є ключовим засобом розвитку життєвих і соціальних компетентностей, які визначають бажання дитини навчатися та самореалізуватися [21].

Дитина, яка активно бере участь у освітньому процесі, є основним принципом створення індивідуалізованого середовища. Вона може вибирати діяльність, засоби вираження, матеріали та співробітників. Розвиток пізнавальної ініціативи, емоційного інтелекту та навичок взаємодії – це елементи, які безпосередньо формують основу ключових компетентностей – забезпечується за допомогою цього вибору.

Основні принципи діяльнісного підходу до формування освітнього середовища такі: створити середовище, яке стимулює активність у пізнавальних, фізичних і міжособистісних сферах; дозволити дітям самостійно вибирати діяльність і шукати свою мету; партнерська позиція педагога, який

не нав'язує дітям знання, а допомагає їм відкритися; і дозволити освітньому середовищу бути відкритим для творчих, інноваційних і

Діяльнісний підхід стверджує, що основні компетентності дошкільників розвиваються за допомогою діяльності, а не просто засвоєння окремих знань. Дитина вчиться планувати, співпрацювати, оцінювати, висловлювати свої думки, проявляти емпатію та саморегуляцію під час ігрової, пізнавальної, комунікативної чи художньої діяльності. Ці процеси чудово відповідають сучасним вимогам до людей, які мають бути гнучкими, розумними, здатними до самоосвіти та здатними до конструктивного спілкування.

Як зазначає К. Крутій, щоб створити ефективне освітнє середовище, потрібно балансувати між двома протилежними рисами. Демократичність має протистояти авторитарності, активність має протистояти пасивності, творчість має протистояти репродукції, а багатство має протистояти обмеженням культурного контексту [27]. Демократичність і креативність визначають, яке середовище сприяє самовираженню дітей і розвитку їхніх здібностей до самостійності, відповідальності та співпраці.

Діяльнісний підхід дозволяє уявити освітнє середовище як відкриту систему, у якій дитина може проявити себе в різноманітних діяльностях. Провідними є такі: ігрова діяльність, яка розвиває соціальні і комунікативні навички, такі як домовлятися, дотримуватися правил, виконувати ролі; мовленнєва діяльність, яка розвиває лексико-граматичні навички, уміння слухати й висловлюватися; пізнавальна діяльність, яка розвиває допитливість, уміння досліджувати й робити висновки; соціально-комунікативна діяльність, спрямована на розвиток співчуття, співпереживання.

Це не тільки сприяє розвитку індивідуальності дитини, але й сприяє розвитку її системи компетентностей, які відповідають вимогам сучасного світу, таким як здатність мислити критично, співпрацювати з іншими, вирішувати проблеми, бути гнучким і відкритим до нового [31; 33].

Використання діялісного підходу для створення індивідуалізованого освітнього середовища в закладах дошкільної освіти сприяє формуванню

розумних, компетентних людей, які здатні до самопізнання, творчої самореалізації та відповідальної участі в суспільному житті. Дитина отримує найважливіші ключові компетентності через діяльність, таку як гра, спілкування, пізнання та творчість. Ці компетентності забезпечують її готовність до шкільного навчання та активного життя в динамічному світі.

Висновки до розділу 1

Розгляд теоретико-методологічних основ проблеми моделювання освітнього середовища закладу дошкільної освіти для формування ключових компетентностей у дітей дошкільного віку дозволив глибше зрозуміти сутність, закономірності та педагогічні умови розвитку дитини як активного учасника освітнього процесу. Проведений аналіз підтвердив, що створення унікального та розвивального середовища є важливим для підготовки дошкільників до життя в динамічному, складному світі.

Узагальнення наукових методів показало, що освітнє середовище розглядається як багатогранна система взаємодій, яка формує соціальний, емоційний, когнітивний і особистісний досвід дитини. Хороше моделювання цього середовища залежить від гуманізму, особистісно-зорієнтованої педагогіки та співпраці між усіма учасниками освітнього процесу.

У ході дослідження було виявлено, що основним механізмом розвитку дитини в дошкільній освіті є індивідуалізація. Вона передбачає створення освітнього середовища, яке враховує природні здібності та інтереси кожного учня, рівень розвитку, соціальний досвід і темп особистісного становлення. Індивідуалізоване освітнє середовище підвищує мотивацію до пізнання, заохочує самостійність і ініціативність, а також формує основу комунікативних, соціальних, інформаційно-цифрових, творчих, громадянських і навчально-пізнавальних компетентностей.

Особливу увагу приділено діяльнісному підходу, який у сучасній педагогіці вважається ключовим компонентом процесу формування компетентної особистості дошкільника. Діти отримують життєві навички, такі

як співпрацювати, аналізувати, висловлювати свої думки, приймати рішення, брати на себе відповідальність за свої дії, завдяки різноманітним діяльностям, таким як гра, знання, мовлення, соціально-комунікативні та художньо-продуктивні. Це не тільки навчання та навички, але й формування особистості, моральної позиції та креативного мислення.

Важливо підкреслити, що створення освітнього середовища, яке сприяє розвитку ключових компетентностей, неможливо без активної участі батьків, дітей і педагогів. Дошкільна освіта є місцем, де всі діти працюють разом, щоб створити психологічно безпечну атмосферу, у якій кожна дитина може отримати можливість реалізувати свої потенційні можливості та навчитися пізнавати себе та навколишній світ.

Моделювання освітнього середовища закладу дошкільної освіти для формування ключових компетентностей у дітей дошкільного віку є стратегічним напрямом сучасної педагогіки. Систематичне поєднання науково-психологічних знань, методів і практичних рішень має на меті розвиток особистості дитини як активної, відповідальної та компетентної особи, яка займається пізнаванням, діяльністю та спілкуванням. Таким чином, можна продовжувати удосконалювати формувальні методи та технології впливу освітнього середовища на всебічний розвиток дошкільника.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Визначення та характеристика рівнів сформованості ключових компетентностей у дітей дошкільного віку на констатувальному етапі дослідження

На констатаційному етапі було поставлено завдання об'єктивно визначити вихідний стан сформованості ключових компетентностей у дітей старшого дошкільного віку. Це було необхідно для подальшого моделювання освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Зокрема, йшлося про: а) перевірку змісту діагностичних критеріїв і показників, що відображають структуру компетентностей; б) оцінку того, як вони виявляються в реальній діяльності дітей; і в) визначення рівнів сформованості за допомогою однієї шкали оцінювання, а потім узагальнення результатів для планування формувального впливу.

У закладі дошкільної освіти №63 міста Одеса проводилось дослідження, в якому взяли участь сорок дітей старшого дошкільного віку, віком від п'яти до шести (семи) років. Дослідження проводилося в звичному режимі групи з добровільністю, конфіденційністю, психолого-педагогічною етикою та інформованою згодою батьків (законних представників).

Були визначені три взаємопов'язані критерії з показниками відповідно до компетентнісного підходу та вікової специфіки старшого дошкільного віку. Кожен показник оцінювався за допомогою поведінкових індикаторів, які використовувалися в грі, дослідженнях, спілкуванні та побутових дорученнях.

I. Когнітивно-пізнавальний критерій:

1.1 Орієнтація в предметно-соціальному світі, розрізняє та називає предмети та явища, створює прості зв'язки (причина-наслідок), орієнтується в знайомих просторах (група, майданчик), правильно користується предметами за призначенням.

1.2 Дослідницька ініціативність і елементи критичного мислення включають самостійне ставлення запитань (наприклад, «чому?», «як?»), пропонування методів перевірки, порівняння результатів і формулювання елементарних висновків; відмова від шаблонних відповідей і прагнення пояснити те, що знайоме, через те, що знайоме.

1.3 Мовленнєво-логічне висловлювання, послідовне переказування, збереження комунікативної теми, використання причинно-наслідкових конструкцій для пояснення власних дій і використання слів для пояснення власних дій.

1.4 Навчальна автономність, також відома як планування кроків, полягає в тому, щоб прийняти завдання, розкласти його на етапи (з підказкою або без), гарантувати, що завдання буде завершено, і змінювати дії відповідно до результату.

II. Соціально-комунікативний критерій:

2.1 Кооперація та командна взаємодія – це те, як однолітки співпрацюють, розподіляють ролі, домовляються, приймають альтернативні погляди та підтримують спільну мету у грі/справі.

2.2 Норми та відповідальність: розуміє та дотримується правил (гри, безпеки, групи), виконує вказівки, доглядає за спільними матеріалами та бере на себе відповідні обов'язки.

2.3 Комунікативні стратегії включають увагу до співрозмовника, звертання ввічливо, уточнення, перефразування, ініціювання та завершення розмови, а також ставлення відповідних запитань.

2.4 Громадянська чутливість (повага, допомога, черговість) – це коли діти розуміють старших людей, допомагають і дотримуються черги, демонструють ознаки турботи про спільний простір.

III. Емоційно-ціннісно-вольовий критерій:

3.1 Емоційна саморегуляція – це здатність контролювати емоції, приймати відкладення, заспокоюватися після невдачі та шукати ненасильницькі рішення у конфліктах (з допомогою чи без).

3.2 Етична чутливість і емпатія означають розуміти емоції інших, співчувати їм і аналізувати свої дії в порівнянні з емоціями оточення. Вони також допомагають уникати завідомо образливих слів або дій.

3.3 Пізнавальна мотивація та ініціативність полягають у тому, що дитина проявляє інтерес до нового, сама пропонує заняття, дослідження чи завдання, доводить те, що вона зробила, і отримує задоволення від результатів, які вона досягла.

3.4 Рефлексивність і самооцінка включають оцінку своїх дій (наприклад, «вийшло/не вийшло і чому»), прийняття коригувань і формулювання простих цілей (наприклад, «спробую інакше», «наступного разу...»).

Для оцінки кожного з показників було використано чотирибальну шкалу поведінкових дескрипторів: три бали є високим проявом, що означає, що показник постійно виявляється в різних видах діяльності без зовнішніх підказок, що означає, що дитина починає діяти, адаптуватися до нових ситуацій і коригувати себе сама; два бали (достатній/середній): показник часто проявляється в типових умовах, потрібні додаткові словесні нагадування та можливий обмежений перенос; один бал означає, що показник нестійкий або епізодичний, що дії здебільшого виконуються за зразком або під безпосереднім керівництвом, і що немає самостійного переносу; нуль балів (відсутній/початковий): показник не фіксується або виявляється лише у вигляді спроб без виконання; дитина швидко відмовляється чи уникає завдання.

Максимальна кількість балів складається з тридцяти шести, які розподілені на дванадцять різних показників. Кожен критерій досліджує від 0 до 12 балів. Профіль критеріїв і сумарний індекс були використані для оцінки рівня сформованості ключових компетентностей. На високому рівні кожен критерій отримав не менше 8 балів, а загальна оцінка становила 27–36 балів. Це вказує на те, що сформованість була цілісною, а показники були рівними. Середній рівень передбачає виражений дисбаланс профілю (1–2 критерії в діапазоні від 8 до 12 балів, інші критерії наведено нижче) або загальну оцінку

в діапазоні від 15 до 26 балів. Загалом низький рівень: від 0 до 14 балів, з перевагою ситуаційної поведінки, залежністю від прямих інструкцій і відсутністю переносу способів дій.

Нами було відокремлено три рівні сформованості ключових компетентностей у дітей старшого дошкільного віку:

Високий рівень: діти з високим рівнем сформованості ключових компетентностей демонструють стійку та цілісну поведінку в різних видах діяльності, коли знання та навички можна легко перенести з однієї ситуації в іншу без зовнішніх підказок. На когнітивно-пізнавальній площині така дитина впевнено орієнтується в предметно-соціальному світі. Вона правильно називає предмети, правильно пояснює, як вони працюють, помічає закономірності та причинно-наслідкові зв'язки, і діє доречно та цілеспрямовано в групі людей. Діти роблять дослідження самостійно; вони висувають гіпотези, пропонують методи перевірки, порівнюють результати та роблять аргументовані висновки. Вони не просто отримують поверхневі відповіді, а ставлять змістовні запитання та намагаються зрозуміти «чому» і «як» явища. Діти добре розуміють, як підтримувати тему, робити розгорнуті репліки, використовувати причинно-наслідкові конструкції для пояснення дій і результатів і правильно переказати події. Це зразки мовленнєво-логічного висловлювання, яке відрізняється послідовністю та зв'язністю. Ознаками навчальної автономності є здатність самостійно планувати та виконувати завдання, ділити складні завдання на окремі частини, спостерігати за кінцевими результатами та коригувати помилки, доводячи розпочате до логічного завершення.

Коли у дитини розвивається висока соціально-комунікативна сфера, вона легко входить у групову взаємодію, домовляється про ролі, підтримує спільні цілі, пропонує способи координації дій і коректно відстоює власну думку. Послідовне дотримання правил без нагадувань, сумлінне виконання доручень і бережне ставлення до спільних ресурсів є ознаками відповідальності та норми. Діти розуміють, чому вони прийняли рішення, і вони можуть пояснити, чому. Ефективна комунікація включає уважне

слухання, уточнювальні запитання, використання перефразувань для перевірки розуміння, доречні звернення до однолітків і дорослих, ініціювання та завершення розмови без порушення етикету. Показники громадянської чутливості включають бажання допомогти, свідоме дотримання черги та турботу про спільний простір, що дає дітям відчуття належності до групи та відповідальності.

Зріла саморегуляція відрізняється від емоційно-ціннісно-вольового блоку. Діти вміють контролювати свої емоції, швидко відновити рівновагу після невдач, переносити відкладене задоволення та шукати ненасильницькі способи вирішення конфліктів. Коли діти мають моральну чутливість і емпатію, вони можуть тонко «зчитувати» настрій інших, уникати використання образливих слів і бачити, як їхні дії пов'язані з їхніми почуттями. Дитина має внутрішню і постійну мотивацію до навчання, тому вона починає нові завдання, охоче повертається до складних предметів і радіє процесу відкриття, а не просто отримує винагороди ззовні. Дитина має достатню рефлексивність і самооцінку, оскільки вона формулює чіткі цілі та послідовно досягає їх. Вона також може пояснити, що вийшло, що ні, чому це сталося, і як змінити стратегію наступного разу.

Середній рівень: профіль компетентностей на середньому рівні зазвичай позитивний, але все ще нерівномірний. Результати залежать від нормальних умов і помірної зовнішньої підтримки. Дитина добре орієнтується в знайомих ситуаціях і правильно називає більшість предметів і їх призначення; однак вона іноді втрачає точність у складніших зв'язках і прагне до готових відповідей. Дослідницька ініціативність проявляється спонтанно: дитина ставить запитання, але не завжди пропонує метод перевірки; висновки можуть бути зроблені після наводних запитів дорослого, а перенос методів дії обмежений знайними ситуаціями. Незважаючи на те, що мовлення здебільшого чітке, можуть бути пропуски, пов'язані зі збором слів, спрощення причинно-наслідкових конструкцій або пропуски важливих деталей; переказ відтворює основний зміст з незначними втратами. Одним із ознак навчальної

автономності є готовність приймати завдання та виконувати їх за допомогою словесних нагадувань. Схеми або підказки використовуються для планування, а самокорекція відбувається частково.

Діти на соціально-комунікативному полі хочуть брати участь у групових заходах, але у них може домінувати сильніший партнер або вони можуть вимагати медіації дорослого. Здебільшого правила дотримуються, але іноді можуть бути порушення під час стресу чи в нових умовах. Інструкції виконуються, хоча іноді потрібно нагадувати про них. Дитина використовує традиційні способи спілкування: він слухає, по суті відповідає, ставить запитання, але не завжди уточнює або перефразує, а іноді перебиває або втрачає тему. Громадська чутливість проявляється у готовності допомогти на пряме прохання, у розумінні черговості та у розумінні спільної відповідальності, навіть якщо ініціатива підтримки може виникнути без зовнішнього стимулу.

Діти в основному контролюють свої емоції в емоційно-вольовій сфері, але коли вони стикаються з проблемами чи конфліктами протягом тривалого періоду часу, їм потрібна підтримка, щоб повернутися до рівноваги. Вони ще навчаються розробляти стратегії подолання. Загалом дитина розуміє і намагається не образити інших, але може схилитися до складних соціальних нюансів. Пізнавальна мотивація проявляється до знайомих тем, ініціатива з'являється за наявності привабливого стимулу, а інтерес до тривалих або невизначених завдань зменшується. Рефлексивність вибіркова: дитина здатна визнати помилку й пояснити її очевидні причини; самооцінка загалом реалістична, але схильна змінюватися через зовнішнє схвалення; рефлексивність вибіркова: дитина здатна визнати помилку й пояснити її причини; рефлексивність вибіркова: дитина здатна визнати помилку й пояснити її очевидні причини; рефлексивність вибіркова: дитина здатна визнати помилку.

Низький рівень: ситуативність, фрагментарність і залежність від прямого керівництва дорослого є ознаками низького рівня. Низький рівень

виникає, коли компетентності не використовуються в постійних діях. Дитина імпульсивно діє в просторі, плутає предмети та їхні ролі, має проблеми з розумінням причинно-наслідкових зв'язків і часто реагує випадково. Дослідницька ініціативність обмежена, запитання рідкісні або формальні, немає власних методів перевірки, висновки не формулюються навіть після підказок, і немає переносу способу дії. Мовлення фрагментарне, з порушеннями логічної послідовності, частими паузами для добору слів і проблемами з утриманням теми; важливі події зникають або замінюються окремими фразами в переказі. Оскільки немає планування, діяльність швидко переривається, прийняття завдань вимагає повторних інструкцій і контроль і корекція не здійснюються без прямого втручання дорослого, навчальна автономність є недостатньою.

Дитина не дотримується спільних цілей, не погоджується з ролями, схильна до конфліктів або навпаки повного відсторонення, а дорослий постійно є посередником у соціально-комунікативній поведінці. Правила часто ігноруються, а доручення часто не виконуються. Поверхове слухання, імпульсивне чи мовчазне звернення, відсутність доречних запитань і уточнень і переривання розмови без логічного завершення є прикладами нерозвинених комунікативних стратегій. Діти не усвідомлюють потреб інших, не дотримуються черги, не беруть на себе відповідальність за спільний простір і мають слабкі або ситуативні реакції на емоції, що робить їх нечутливими до громадянства.

У емоційно-ціннісно-вольовій площині знижена саморегуляція: невдача призводить до відмови від діяльності, конфлікти розв'язуються плачем або імпульсивними діями, а емоційне збудження важко згасає. Немає стратегій подолання. Оскільки вони не розуміють емоційні стани інших людей, вони роблять образливі речі або діють і не думають про те, як їхня поведінка впливає на оточення, діти погано демонструють етичні почуття та емпатію. Пізнавальна мотивація нестійка, оскільки інтерес швидко згасає, ініціатива рідкісна та діяльність є єдиним джерелом підтримки. Рефлексивність і

самооцінка дитини слабкі. Вона не може сказати, чи вдалося їй, не знає, чому вона помилилася, і не пропонує альтернативних рішень. Полярна оцінка себе залежить від емоцій або реакції дорослого на подію.

Узагальнюючи, високий рівень вказує на інтеграцію та перенесення методів дій, середній рівень вказує на відносну сталість у типових умовах із помірною підтримкою, а низький рівень вказує на фрагментарність і залежність від прямого керування. Така градація дозволяє оптимізувати педагогічні впливи в змодельованому освітньому середовищі, послідовно підвищуючи всі показники, щоб підвищити загальну компетентнісну готовність дитини.

Наступним етапом було сформувати п'ять взаємодоповнювальних методів, які організовані відповідно до показників. Ці методи включають когнітивно-пізнавальні (орієнтація в предметно-соціальному світі; дослідницька ініціативність і елементи критичного мислення; мовленнєво-логічне висловлювання; навчальна автономність і планування); соціально-комунікативні (кооперація; нормативність/відповідальність; комунікативні стратегії) та емоційно-ціннісно-вольові якості (емпатичність, чутливість).

Методика «Діагностична карта соціальної компетентності дошкільника» за О. Л. Кононко.

Співпраця та командна взаємодія, відповідальність і нормативність, чутливість до громадянства та комунікативні стратегії (соціально-комунікативні критерії) є метою (показники).

Матеріали: щотижневі протоколи фіксації епізодів; стандартизована карта спостереження з дескрипторами поведінки; набір типових групових ситуацій, таких як сюжетно-рольова гра, спільне конструювання, чергування в куточку природи та рухлива гра з правилами.

Оцінювання проводиться в напівструктурованих і природних умовах протягом чотирьох-п'яти днів. Педагог-експерт визначає, коли дитина: 1) вступає в взаємодію, домовляється про ролі; 2) дотримується правил,

відновлює їх; 3) ініціює/приймає допомогу; 4) слухає інших, уточнює, перефразує.

Кожен показник у критеріях оцінювання отримує від одного до трьох балів: три бали – стійко працює разом у різних ситуаціях, самостійно дотримується і підтримує правила, ініціює допомогу та підтримку, слухає й коректно використовує уточнення та перефразування, і підтримує тему розмови; два бали – у нормальних умовах функції зазвичай зберігаються, правила дотримуються з окремими нагадуваннями, допомога на прохання, уточнення та перефразування рідкісні та іноді зникають; один бал – кооперація нестабільна та швидко згасає; правила порушуються, не усвідомлюючи цього; допомога уникає або вимагає постійної підказки; спілкування фрагментарне та незавершене.

Методика «Етичні дилеми «Вчинок і наслідок» (розроблений І. Д. Бехом)

Етична чутливість і емпатія, рефлексивність і самооцінка, емоційна саморегуляція в ситуаціях морального вибору є цілями (показники).

Матеріал: 6–8 коротких оповідок із сюжетними ілюстраціями про типові дошкільні колізії, такі як «черга на гойдалку», «розлита фарба», «зламаний конструктор друга», «збереження таємниці», «правда і неприємність»; карти, які містять варіанти рішень (А/В/С), але не містять терміну «правильність».

Проведення: особиста розмова, яка триває від десяти до дванадцяти хвилин. Кожна історія передбачає, що дитина вибирає дію, пояснює, чому вона це робить, передбачає, як це вплине на її, інших і суспільство загалом, і пропонує стратегії, за допомогою яких вона може виправити свої помилки. Якість аргументації, емпатійне розуміння, стратегії відновлення стосунків і риси саморегуляції (голос, темп і здатність заспокоїтися) оцінюються вихователем.

Критерії оцінювання: три бали – дитина зважаючи на почуття іншого, вибираючи дії («йому буде сумно/боляче»), аргументуючи моральні міркування («так справедливо/чесно»), прогнозуючи наслідки для всіх сторін,

пропонуючи конструктивний спосіб відновлення, демонструючи здатність контролювати свої емоції та «перевести подих»; два бали – орієнтується переважно на зовнішні правила/схвалення («так сказав вихователь»); частково усвідомлює наслідки; використовує підказки для відновлення; саморегуляція зберігається в звичайних ситуаціях, але ускладнюється під час конфлікту; один бал – вибір імпульсивний, аргументація ситуативна («бо я хочу») і наслідки не усвідомлені. Він також охоплює емоції, що вимагає безпосереднього втручання дорослого.

Методика «Маленький експериментатор» – це експеримент, який проводиться під час гри

Показниками мети є дослідницька ініціативність, елементи критичного мислення, мовленнєво-логічне пояснення та пізнавальна мотивація, яка включає когнітивно-пізнавальні та емоційно-ціннісно-вольові критерії.

Матеріал: три маленькі батареї. «Що тоне/плаває?» містить ємність з водою та різні фактурні предмети; «Магнітний детектив» містить різні матеріали та магніти; і «Тінь і світло» містить фігурки, ширму та ліхтарик. аркуш «моє припущення – перевірка – висновок» і картки-завдання з проблемними запитаннями

Існує можливість проведення індивідуально або парами. Дитина робить припущення, обирає метод перевірки, описує те, що бачить, робить висновки і переносить метод на новий предмет або умови на кожній станції. Педагог лише створює основу, не даючи рішень.

Критерії оцінювання: три бали – ініціатива високої інтенсивності сама пропонує перевірку, змінює умови, вербалізує процес мислення («якщо..., то...»), робить узагальнення та переносить метод на новий випадок; два бали – формулює припущення з опорою на навідні питання, проводить перевірку за зразком, робить часткові висновки та переносить їх у близькі умови; один бал – не здійснює перенос; пояснення короткі або відсутні; і він не має припущень.

Методика «Опис за ролями»

Мета визначається такими показниками, як мовленнєво-логічне висловлювання, комунікативні стратегії (слухання, уточнення, перефразування) і рефлексивність мовлення за допомогою когнітивно-пізнавальних і соціально-комунікативних критеріїв.

Матеріал: три, чотири та шість сюжетних картинок із наростанням складності; картки ролей: «оповідач», «слухач-уточнювач» і «документаліст» (фіксує важливі події піктограмами).

Проведення відбувається в парі або в тріадах з дорослим. Первинний етап: оповідач розповідає про серію таким чином, щоб слухачі могли відтворити послідовність; слухачі також можуть поставити запитання, після чого оповідач коротко перефразує те, що вони почули. У другому раунді ролі та серія змінюються. Наприкінці є кілька секунд для роздумів щодо питання «що допомогло зрозуміти/що заважало».

Критерії оцінювання: три бали – опис повний, логічний, зрозумілий; правильно використовує причинно-наслідкові та часові зв'язки; як слухач, дає релевантні уточнення, коректно перефразує та підтримує тему; і під час рефлексії згадує власні мовні стратегії; два бали – у рефлексії він говорить про очевидні труднощі; причинність спрощена; часто трапляються запитання та перефразування, але не завжди правильні; і в основному опис послідовний із незначними пропусками; один бал – розуміння відсутнє, послідовність порушена, випадкові або відсутні уточнення, неусвідомлена рефлексія («не знаю»).

Методика «Будуй за схемою»

Мета складається з таких показників: навчальна автономність і планування кроків, самокорекція, доведення дії до завершення та відповідальність за результат (когнітивно-пізнавальні та соціально-комунікативні критерії).

Матеріал: конструктор (кубики/LEGO) трьох рівнів складності; фотографія як зразок-модель; покрокова схема (рівень В) – лише силует або

контур (рівень С); таймер або пісочний годинник; «лист самоперевірки», який містить піктограми: план, виконання, перевірка, виправлення.

Проведення відбувається окремо. Зразок порядку знаходиться на рівні А, схема знаходиться на рівні В, а контур (евристичний) знаходиться на рівні С. Перед початком педагог пропонує «спланувати» (що спочатку/потім), а потім «самоперевірку» для порівняння та виправлення. М'яке часове обмеження (орієнтир), зосередження на якості та автономія.

Критерії оцінювання: три бали – сам складає короткий план, працює послідовно, стежить за результатами, відкрито виявить і виправляє помилки, гарантує, що робота буде виконана, і пояснює зміни; два бали – планує з навідними питаннями, виправляє помилки після вказівки та завершує за словесної підтримки; один бал – немає планування, дія імпульсивна, помилки не ігноруються, а завдання лише формально кидають або завершують під керівництвом дорослого.

Щоб забезпечити «перехресну» валідацію даних, кожна методика зосереджується на двох взаємопов'язаних показниках. Наприклад, «Маленький експериментатор» демонструє дослідницьку ініціативність, мовленнєво-логічне пояснення та навчальну автономність, «Етичні дилеми» демонструють одночасно емпатію, рефлексивність і елементи саморегуляції, а «Діагностична карта соціальної компетентності дошкільника» включає співпрацю, нормативність.

У підсумковій інтерпретації використовується інтегральний індекс констатувального рівня сформованості ключових компетентностей, а також профілі кожного індивіда. Такі вимірювання дозволяють відтворити реальний функціональний стан дитини в напівструктурованих і природних середовищах. Це також дозволяє створити відповідні умови для моделювання освітнього середовища на етапі формування.

Отримані результати на констатувальному етапі експерименту педагогічного дослідження наведено в рис. 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати визначення рівнів сформованості ключових компетентностей у дітей дошкільного віку на констатувальному етапі дослідження

Група	Рівень	Критерії			%
		1	2	3	
ЕГ	Високий	2 – 10%	3 – 15%	2 – 10%	11,7%
	Середній	10 – 50%	11 – 55%	9 – 45%	50%
	Низький	8 – 40%	6 – 30%	9 – 45%	38,3%
КГ	Високий	3 – 15%	4 – 20%	4 – 20%	18,3%
	Середній	11 – 55%	8 – 40%	7 – 35%	43,4%
	Низький	6 – 30%	8 – 40%	9 – 45%	38,3%

Конститувальний зріз дозволив визначити вихідний профіль сформованості ключових компетентностей у двох порівнюваних групах, експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ), відповідно до трьох критеріїв: когнітивно-пізнавального (1), соціально-комунікативного (2) та емоційно-ціннісного-вольового (3). Відмінності міжкритеріальної асиметрії, яка лежить в основі логіки формування втручання, виявляються в загальному зображенні обох вибірок.

У експериментальній групі було небагато дітей із високим рівнем, а кількість дітей за критеріями когнітивно-пізнавального, соціально-комунікативного та емоційно-ціннісно-вольового була порівняно рівною. Загальний показник становив 11,7%. Такий розподіл свідчить про те, що майже в кожній підсистемі компетентностей є «точки зростання», які мають дещо кращі стартові позиції в соціально-комунікативній сфері. У цій групі домінує середній рівень; критерії 1, 55%, критерії 2, 45%, а середнє значення становить 50%. Таким чином, більшість дошкільників виявляють значну готовність навчитися діяти, коли вони отримують помірну підтримку дорослого. Дотримання правил співпраці та взаємодія з однолітками демонструють найбільш стабільні прояви. Тим не менш, показники 40, 30 і 45 % відповідно, а загальний показник становить 38,3%. Майже половина дітей у

цих районах потребує цілеспрямованої освіти. Морально-етична чутливість, емоційно-вольова саморегуляція та адаптація пізнавальних дій до нових ситуацій є цими проблемами (критерій 1).

У контрольній групі початкові показники в основному дещо вищі, ніж на полюсі високого рівня: критерій 1 становив 15%, критерій 2 становив 20%, а критерій 3 становив 20%, а загальний показник становив 18,3%. Таким чином, більше дітей зафіксовано у КГ із цілісними, постійними способами дій, головним чином у сферах соціально-комунікації та емоційно-цінності. Середній рівень для критеріїв 1, 2 і 3 становить 55 %, 40 % і 35 % відповідно, а загальний рівень становить 43,4%. Це означає, що значна частина дітей з КГ також знаходиться в «зоні найближчого розвитку», але в більшому ступені через соціально-емоційні аспекти порівняно з ЕГ. Критерії 1, 2 і 3 показують 30 %, 40 % і 45 % відповідно до низького рівня КГ, а середнє значення становить 38,3 %. У обох групах було найбільше концентрації низького рівня за емоційно-ціннісно-вольовим критерієм (до 45%), що свідчить про те, що системні практики саморегуляції, співчуття та відновлення відносин є необхідним.

Порівняння груп демонструє три речі. По-перше, структурна подібність профілів, особливо однакова частка низького рівня у середньому (38,3%) забезпечує коректність для подальшого аналізу динаміки. Крім того, перша перевага КГ за часткою високого рівня (18,3% проти 11,7% в ЕГ) є другою, особливо в критеріях 2 і 3. Третій: в обох групах є широка «серединна» зона (50 % в ЕГ і 43,4% в КГ). Внутрішньо-критеріальні відмінності вказують на конкретні напрямки роботи, які необхідно продовжувати.

Ці результати значно підтверджують ідею про те, що освітнє середовище має бути модельоване такими елементами, як «вікна вибору», мікрорефлексія, фасилітація дорослого та варіативні осередки діяльності. Такі групи можуть перетворити значну частину «середніх» проявів на стійкі компетенційні дії, а низькі прояви можуть призвести до обмеження автономного виконання реалістичних педагогічних завдань. У той же час спостерігається асиметрія

між когнітивно-пізнавальними та емоційно-ціннісними лініями в обох групах, що свідчить про логіку диференційованого супроводу. Це стосується цілей формування мовленнєво-логічної зв'язності та дослідницької ініціативності, а також практик емоційної саморегуляції, емпатії та відповідальної співпраці, які є основою соціальної зрілості дошкільників.

2.2. Моделювання та апробація педагогічних умов формування ключових компетентностей у дітей дошкільного віку на формувальному етапі експерименту

Наступним кроком дослідження було створення педагогічних умов. Цей етап був розроблений для того, щоб допомогти дошкільням розвивати основні навички в змодельованому освітньому середовищі. Наступним кроком було використання аналітики констатувального зрізу. Діти, які були класифіковані відповідно до трьох критеріїв: когнітивно-пізнавальний, соціально-комунікативний і емоційно-ціннісно-вольовий, показали свої сильні сторони. Були також «зони найближчого розвитку», які потребували додаткової освіти. Дані, отримані, були інтегровані в проєктні рішення, щоб наступні кроки були більш операційними, а не декларативними. Це включало не тільки основні принципи організації середовища, але й конкретні щоденні практики та методи зворотного зв'язку.

Для забезпечення внутрішньої узгодженості моделі було використано чотири методологічні опори. По-перше, компетентнісно орієнтований підхід визначає результат як здатність діяти, спілкуватися, думати, співпрацювати та саморегулюватися в дитячих умовах. По-друге, діяльнісний вектор перетворює навчання на те, щоб дитина була залучена до діяльності та взаємодіяла з дорослим. По-третє, особистісно-зорієнтована логіка визнає, що кожна дитина має свій власний темп, стиль і мотиви до розвитку. Це також означає, що педагогічне середовище надає їй право вибору. По-четверте, середовище є набором соціальних, емоційних, просторових, часових і

предметних факторів, необхідних для створення системи підтримки внутрішньої мотивації та безпеки.

Проектування освітнього середовища складається з багатьох частин, які взаємопов'язані один з одним. Просторово-предметний блок оновив розвивальні центри групи, включаючи «Дослідницьку лабораторію», «Майстерню історій», «Студію співпраці», «Творчий ательє» та «Простір турботи». Кожен осередок мав відкритий матеріал для використання та різний рівень складності, що дозволяло дитині вибирати завдання відповідно до своїх уподобань і рівня готовності, а вихователям легко змінювати свої навчальні плани. У «Дослідницькій лабораторії» були набори для простих експериментів з водою, світлом і магнітами, картки-запити та аркуші для запису припущень і висновків; у «Майстерні історій» були сюжетні картинки, ширми, м'які персонажі для інсценізацій і мікрофон для аудіозаписів дитячих оповідей; у «Студії співпраці» були вправи на домовленості та правила.

В дидактично-процедурному блоку була визначена логіка організації дня та тижня з урахуванням циклів зосередження та відпочинку. Було також розглянуто чергування індивідуальної, парної та малої групової роботи, а також мікрорефлексії. Щоб об'єднати зміст усіх осередків і інтегрувати компетенції, тижневий цикл був побудований навколо наскрізних тем, таких як «Вода – друг і помічник», «Дім і місто» та «Дорога світла». Діти досліджували явища, розповідали історії, домовлялися про спільні завдання, шукали естетичні рішення та брали участь у заходах, які були корисними для групи. Щодня дитина мала «вікна вибору», щоб вибирати, що робити. Вихователі повинні були тонко налаштувати труднощі, ненав'язливо супроводжувати та надавати своєчасну педагогічну підтримку.

Соціально-емоційний блок включав раннє «коло зустрічі» з обміном планами та новинами, «анонімні компліменти» та «листочки вдячності», практики примирення, такі як «говоримо по черзі», «я-повідомлення», «відновлювальні кроки після конфлікту» тощо. Емоційний інтелект і

мовленнєві стратегії розвивалися завдяки цим практикам, які створювали атмосферу безпеки, необхідну для сміливих інтелектуальних спроб.

Модель включала педагогічне наставництво та взаємонавчання дорослих. Перед першим впровадженням відбувся мікросемінар, на якому обговорювалися проблеми констатувального етапу. Діти також брали участь у майстер-класі з використання карт рефлексії. Ці карти є піктограмними «дзеркальцями», які допомагають дітям описати свої дії, почуття та висновки. Оскільки модель потребує не лише зміни предметного середовища, але й зміни ролей дорослого, починаючи від інструктора та закінчуючи м'яким модератором, цей аспект був життєво важливим для підтримки інваріантності підходів.

Первоначальне впровадження складалося з трьох повних тематичних циклів. Кожен цикл починається з «картини тижня», під час якої учасники обговорюють основні питання, планують події та встановлюють свої особисті цілі за допомогою піктограм, наліпок-маршрутів і фотографій попередніх спроб. Після цього діти щодня переходили між осередками в «вікнах вибору», що ускладнювало їхню діяльність. У «Дослідницькій лабораторії» спочатку працювали з наочними контрастами (тоне/плаває), а на другому тижні вчилися припускати та перевіряти змінені умови (форма посудини, площа поверхні тіла тощо). У «Майстерні історій» від відтворення послідовності перейшли до розігрування різних комунікативних ролей і створення альтернативних кінцівок. У «Студії співпраці» кооперативні ігри поступово доповнювалися завданнями.

Основним технологічним компонентом моделі були мікрорефлексії. Після кожної активності вони включаються: дитина розповідає коротко про те, що спробувала, що вдалося і що хотіла б удосконалити наступного разу. За потреби викладач ставив відкриті запитання, наприклад «що допомогло домовитися?» або «як ти зрозумів, що треба змінити план?», щоб повернути розмову до мовленнєво-логічного оформлення думок, причинно-наслідкового зв'язку та реалістичної самооцінки. Раз на тиждень проводилося «велике

коло», яке представляло дитячі товари, використовуючи моделі, колажі та аудіоісторії. Щоб мати сенс, докладати зусиль і ділитися досвідом, цінність полягала не в простоті.

«Мости з батьками» були значним компонентом проекту. Родинам надсилалася коротка пам'ятка з ідеями домашніх мікропрактик, які природно продовжували групові досвіди на початку кожного циклу. Планування, «черга добрих справ» для розвитку громадянської чутливості та сімейне «чому-шефство», коли дорослі відверто визнають, що не знають, і шукають відповіді разом з дитиною, є одними з цих мікропрактик. Щоб допомогти вихователю краще планувати наступні кроки, зворотний зв'язок батьків був записаний у коротких нотатках.

Поспостереження було формативним і малоінвазивним на етапі первинного впровадження. Щотижневі «теплові карти» активності в осередках і щоденні карти спостереження з трьома «віконцями» для нотаток (когнітивні, соціально-комунікативні та емоційно-вольові прояви) використовувалися для подальшого аналізу доречності комунікативних стратегій і зв'язності мовлення. Щоб уникнути того, щоб формальний підрахунок перешкоджав процесу смислотворення, будь-які кількісні узагальнення були відкладені до завершення циклу.

Успішність моделі залежала від управління ризиками. Наприклад, було передбачено обмежити кількість одночасно активних «вітрин» завдань у кожному осередку, щоб уникнути перевантаження та зосередитися на спільних цілях і «спільній перемозі». Крім того, було розроблено алгоритми, які допомагають дітям з меншою навчальною автономією, включаючи візуальні підказки кроків, парні ролі «наставник-дослідник» і обмеження кількості одночасно активних «вітрин» завдань.

Загалом, перший етап формування експерименту дозволив групі змінити своє повсякденне життя відповідно до цілей розвитку компетенцій. Усе це створило середовище, в якому кожна дитина могла діяти як суб'єкт: обирати, пробувати, помилятися і виправляти, домовлятися та допомагати, пояснювати

і чути інших; змінені осередки діяльності; підготовка дорослого до ролі фасилітатора; і варіативний тижневий цикл із «вікнами вибору». Наступний етап був заснований на організації повсякдення. Цей етап включав системну апробацію моделі з фіксацією динаміки відповідно до показників, визначених у констатувальній частині дослідження, а також уточнення процесів і матеріалів.

Цель другого етапу формувального експерименту полягала в тому, щоб перевірити, чи працює сконструйована модель у реальному ритмі групового життя. Він також зорієнтован спостерігати за змінами кожного з визначених показників, уточнити процедури, матеріали та визначити роль дорослого в ситуаціях, де перше впровадження виявило «вузькі місця». Налаштування просторово-предметних осередків, мікрорефлексії та тижневий ритм були основними темами попереднього етапу. Тепер справа в стабілізації цих рішень і переведенні їх у методи навчання, які повторюються, прогнозуються та достатньо гнучкі, щоб поступово розвивати ключові навички кожної дитини.

На початку циклу з групою вихователів було проведено коротке обговорення основних питань. У ньому обговорювалися очікувані зрушення за різними критеріями, наприклад, послідовність мовленнєвого висловлювання в «Майстерні історій» або здатність домовлятися про ролі в «Студії співпраці». Крім того, уточнювалися рамки складності завдань і надавалися сигнали для швидкої підтримки дітей, які мають меншу навчальну автономію. У всьому тижневому циклі зберігалася логіка «вікон вибору», але щонайменше двічі на тиждень у кожному осередку проводилися ситуації, спеціально створені для перенесення стратегій. У цих ситуаціях були креативні завдання, які вимагали використання навичок, які були отримані раніше, у нових обставинах або з новим матеріалом. Ці «мости» між знайомим і новим дозволили перевірити як неформальну, так і функціональну сформованість компетентностей; наприклад, чи виникає ініціатива без зовнішнього стимулу, чи самокорекція відбувається без підказки, чи

зберігається повага до правил у напруженій грі, чи вдалося дитині зберегти причинність і послідовність у розповіді, коли сюжет ускладнювався.

У той час було важливим відрізнити функції документатора та фасилітатора. Керівник групи не здійснював одночасного формального фіксування проявів показників, оскільки ці обов'язки не поєднувалися в один день. Натомість інший дорослий, як-от асистент або співробітник паралельної групи, непомітно для дітей спостерігав за заздалегідь визначеними маркерами поведінки. Це було зроблено, щоб запобігти поєднанню модерації та оцінювання. Раз на три дні документатор давав фасилітатору короткі аналітичні нотатки, які містили приклади живої мови дітей, моделі взаємодії в малих групах і місця, де потрібна тонша підтримка або, навпаки, менше педагогічного втручання. Такий ритм розділення функцій виявився ефективним, оскільки він дозволяв педагогічним працівникам бути присутніми без надмірного навантаження, а також давав матеріал для розумної корекції.

У «Дослідницькій лабораторії» дослідницькі сценарії постійно ускладнювалися для перевірки когнітивно-пізнавального критерію. На початкових етапах дітям дали завдання з «прихованими змінними» або з обмеженими ресурсами, щоб вони навчилися робити припущення та перевіряти очевидні контрасти. Приклади таких завдань включали: визначення трьох різних методів отримання тінь від одного предмета, не змінюючи джерела світла; або створення плавучого човна з набору матеріалів, які залишаються на місці. Ця обставина органічно спонукала дитину до мовленнєво-логічного пояснення плану та самокорекції. Дітям було надано можливість записати голос через мікрофон і прослуховувати коротке прослуховування після виконання завдання. Це дозволило їм почути свої власні думки, виправити оповідь і визначити місця, де не вистачало аргументів. Діти навчалися слухати одну історію, пропонувати «що було б, якби...», погоджувати зміни у спільному сценарії та захищати логіку своїх доповнень у «Майстерні історій», де власне оповідання змінювалося від

лінійної нарації до варіативних сюжетів з альтернативними фіналами. Це впорядковане ускладнення змісту покращило здатність переносити ланцюжок «припущення – перевірка – висновок» у мовній і соціально-комунікативній сферах.

Систематизація роботи над соціально-комунікативним критерієм покращилася завдяки впорядкованим практикам домовленості. Діти написали правила для «Студії співпраці». Вони були короткі та прості, і приклади та іконки часто переглядалися після складних сцен. У кооперативних іграх дорослі більше не розподіляли ролі; замість цього ролі визначалися жеребом або попередньою домовленістю з обов'язковою мікрорефлексією наприкінці: чи домовленість була справедливою, що вдалося, що потрібно змінити наступного разу. У результаті цієї практики кількість звернень до вихователя як арбітра зменшилася. Діти почали пропонувати свої власні «мирні сценарії» вирішення конфліктів і підтримували їх до кінця. У той же час «Простір турботи» забезпечував щоденні можливості для громадянської чутливості, такі як сортування паперу та пластику, догляд за рослинами та мікродоручення для спільного комфорту. Не йшлося про демонстрації; головним було зробити турботу звичайною справою, щоб кожен відчув, що він бере участь у загальній справі.

Емоційно-ціннісно-вольовий критерій підтримувався інструментами доброзичливого самоконтролю. Кожне коло починалося з «тихої хвилини», короткого тренування з дихання та концентрації уваги, яке проводилося перед і після завершення. Це допомагало відновити емоційну рівновагу після напруженої гри чи невдачі. «Куточок відновлення» не був створений для «покарання». Натомість він був створений для того, щоб кожен міг побути сам, відчути своє тіло і, коли станеться спокійніше, повернутися до взаємодії. Піктограми почуттів, невеликі сенсорні предмети та «карти рішень» були присутні, щоб запропонувати дитині кілька доброзичливих дій, які вона могла зробити в конфліктних ситуаціях. Діти почали використовувати ці ресурси

самостійно, що дало найважливіший сигнал: саморегуляція переходить у внутрішній режим.

На цьому етапі система моніторингу включала якісні щоденні нотатки та планові проміжні заміри. Протягом двох тижнів відбувалася коротка «контрольна сесія», яка включала змінені компоненти методик констатувального етапу, але не проводилася в «екзаменаційному» середовищі. Сюжети та матеріали не змінювалися, завдання залишалися однаковими, і принцип спостереження залишався незмінним. Окремо були організовані «мовні зрізи». Ці зрізи склалися з двох хвилин вільного оповідання про вибрану тему, після чого партнер перефразовав його. Зіставлення цих записів із початковими дозволило побачити, як дитяча мова дорослішає, наприклад, чи з'являються пояснення, витримується логіка, чи розширюється словник інтенцій («припускаю», «перевірив», «вирішили», «домовилися»).

Продовження досвіду в родині було важливим модулем апробації. Батьки отримували короткі «м'які завдання». Вони включали спільне планування суботньої прогулянки з розподілом ролей, міні-експерименти з водою на кухні, «ввічливе перемикання» в черзі в магазині та вечірню розповідь за трьома маяками: «що сьогодні спробував», «де було складно» та «що хотів би змінити». Записи батьків і аудіофрагменти дитячих розповідей, які надходили до вихователя, доповнили картину. Крім того, це дало можливість дослідити, чи формовані методи виходять за межі групи і проявляються в повсякденних побутових ситуаціях.

Корекція моделі завжди проводилася поступово і базувалася на спостереженнях. Наприклад, у проекті «Побудуй за схемою» були введені проміжні візуальні маркери, щоб зупинити розвиток самостійності дітей. Це призвело до зменшення розміру завдання при збереженні логіки «план – виконання – самоперевірка – виправлення», а роль партнера змінилася на роль «тихого штурмана», який може лише ставити відкриті запитання, але не давати вказівки. З іншого боку, коли конкуренція зросла в «Студії співпраці», співпраця та «спільні перемоги» стали важливішими, а діти переробляли свої

правила, щоб адаптуватися до нових обставин. Головним принципом залишалася налаштування середовища. Це означало, що дитина не підганяється під форму, а форма ретельно підлаштовується під темп і логіку зростання кожного.

У кінці кожного тритижневого циклу команда збиралася, щоб поговорити про те, що було зроблено. Для досягнення цього вони зіставляли щоденні нотатки, переглядали вибіркові аудіо- та відеофрагменти та створювали умовні профілі групи, які відображали зміни в показниках. Саме на цій основі приймалися рішення щодо подальшого ускладнення змісту в осередках, перерозподілу часу між блоками діяльності, впровадження нових сюжетних ліній або, навпаки, продовження роботи над темою, яка мала значні можливості для поглиблення. Паралельно уточнювався інструментарій для методики. Були описані ефективні методи навчання, знайдено причини «помилки зростання» та запропоновано ідеї для наступного циклу.

Підводячи підсумок, системна апробація підтвердила, що моделі навчання є принципово ефективними. Три фактори, які збігалися, призвели до найбільш помітного зростання: стабільність організації простору, делікатна фасилітація дорослого без інструктивного тиску та регулярні мікрорефлексії, які дали дитині голос і право на осмислення власного шляху. Дитина демонструвала здатність не як набір різноманітних умінь, а як способи дії в різних ситуаціях: вона мислила і говорила про світ причинно й послідовно, співпрацювала без зовнішнього контролю, відновлювала рівновагу та поверталася до завдання після невдачі. Цей тип змін демонструє, що модель не лише навчає, але й виховує. Він виробляє стійкі звички мислення, мовлення, взаємодії та саморегуляції, які є основними компетентностями дошкільного віку.

2.3. Аналіз результатів контрольного етапу експериментального дослідження ефективності моделювання освітнього середовища для розвитку ключових компетентностей дітей дошкільного віку

Ціль контрольного етапу полягала в тому, щоб переконатися, що змодельовані умови навчання допомагають розвивати основні навички у дітей дошкільного віку. Задача етапу полягала в наступному: повторне вимірювання рівнів сформованості компетентностей в експериментальній і контрольній групах за допомогою того самого інструментарію, застосованого на констатувальному етапі; порівняння вихідних показників для кожної групи (до початку формувального впливу) і підсумкових показників для кожної групи після впровадження моделі; визначення компонентів моделі.

Оцінки проводилися за звичним для дітей розкладом для обох груп, експериментальної та контрольної. П'ять методик, які були проведені раніше, включають діагностичну карту соціальної компетентності (за О. Кононко), вчинкові «етичні дилеми» (у логіці вчинкового підходу І. Беха), ігрово-дослідницьку пробу «Маленький експериментатор», комунікативну пробу «Опис за ролями» та виконавчо-планувальну пробу «Будуй за схемою». Для фіксації були використані карти спостережень, фотопротоколи продуктів діяльності та аудіозаписи коротких оповідей. За кожним показником використовувалися перехресні оцінки та узгоджені дескриптори поведінки на шкалі від одного до трьох балів, щоб підвищити надійність. Після цього бали були переведені відповідно до критеріїв «високий», «середній» та «низький».

Отримані результати на контрольному етапі експерименту педагогічного дослідження наведено в рис. 2.1.

Таблиця 2.2.

Результати визначення рівнів сформованості ключових компетентностей у дітей дошкільного віку на контрольному етапі дослідження

Група	Рівень	Критерії			%
		1	2	3	
ЕГ	Високий	6 – 30%	7 – 35%	5 – 35%	33,3%
	Середній	10 – 50%	10 – 55%	11 – 55%	53,4%
	Низький	4 – 20%	3 – 15%	4 – 20%	18,3%

КГ	Високий	3 – 15%	4 – 20%	4 – 20%	18,3%
	Середній	11 – 55%	8 – 40%	7 – 35%	43,4%
	Низький	6 – 30%	8 – 40%	9 – 45%	38,3%

Контрольний зріз показав помітну зміну в експериментальній групі порівняно з вихідним станом і стабільністю показників у в контрольній групі. Дослідження показують, що цілеспрямоване моделювання освітнього середовища вплинуло на когнітивно-пізнавальні, соціально-комунікативні та емоційно-ціннісно-вольові лінії.

У експериментальній групі частка дітей з високим рівнем зросла майже утричі за критеріями: 30% когнітивно-пізнавальний, 35% соціально-комунікативний і 35% емоційно-ціннісно-вольовий. Вирівнювання профілю «верхніх» проявів є найбільш показовим. На початку високий рівень був здебільшого в соціально-комунікативній області, але з часом він також поширюється на когнітивні та емоційно-вольові підсистеми. Інакше кажучи, стійкі способи дії, такі як саморегуляція, ініціативне пізнання та продуктивна взаємодія, почали з'являтися разом і підсилюватися один з одним.

Крім того, рівень ЕГ у середньому зріс до 53,4% (50%, 55%, 55% відповідно до критеріїв 1–3). Це означає, що значна частина дітей із проявами «низького» рівня перейшла в зону функціональної достатності, де дії вже відтворюються в стандартних умовах і можна розширити. Саме цей шар є найбільш ресурсоємним для подальшого «підтягання» до високого рівня через варіативність завдань і рефлексивний супровід.

Однак частка ЕГ з низьким рівнем значно знизилася, до 18,3% у середньому (15% соціально-комунікативний, 20% когнітивно-пізнавальний, 20% емоційно-ціннісно-вольовий). Показово, що позиції, які були найбільш уразливими на констатувальному етапі, такі як емоційна саморегуляція, етос взаємодії та перенесення пізнавальних дій у нові контексти, зазнали зниження. Це свідчить про те, що педагогічні умови є правильними. Такі фактори, як «вікна вибору», мікрорефлексія, кооперативні механіки та збільшення

складності змісту, стимулюють перехід від ситуативності до стратегій, які є стійкими.

Однак контрольна група зберегла початкову структуру. Високий рівень становив 18,3% (15% / 20% / 20%), середній рівень становив 43,4% (55% / 40% / 35%), а низький рівень становив 38,3% (30% / 40% / 45%). Профіль залишається асиметричним, з перевагою репродуктивних, а не перенесених методів дії в когнітивно-пізнавальній площині та найбільшим навантаженням «низьких» проявів на емоційно-ціннісно-вольовому відтинку. Тим фактом, що в КГ немає значних змін, аргумент на користь причинно-наслідкового зв'язку між змодельованими умовами та зафіксованою динамікою в ЕГ посилюється.

Якщо аналіз поведомлено відповідно до критеріїв, то за когнітивно-пізнавальним (1) у ЕГ високий рівень досяг 30%, а «низький» рівень досяг 20%. Діти більш часто самі починають перевіряти свої припущення, зберігають логіку пояснення, планують дії та самокорекцію. За соціально-комунікативним (2) найбільший прогрес був відзначений у верхньому сегменті (35% високих проявів) при мінімумі «низьких» (15%): практики домовленості, власноруч розроблені правила та кооперативні ролі стали звичайними, а не «урочні» механізми. Емоційно-ціннісно-вольовий (3) також виявив, що при 20% «низьких» високий був 35%. Це свідчить про те, що емпатійна чутливість зросла, а саморегуляція покращилася. Крім того, рефлексивні методи, такі як виявлення проблем і розробка планів мікропокращень, стали більш ефективними.

Контрольні дані експериментальної групи демонструють позитивні зміни як у кількісному, тобто перерозподіл часток на користь середніх і високих рівнів, так і в якісному, тобто інтеграція компетентностей і стійке адаптування стратегій до нових ситуацій. Факт, що контрольна група зберігає початкову структуру, підтверджує ідею про те, що моделювання освітнього середовища як керованого педагогічного ресурсу є ефективним. Зрозуміло, що практична цінність цієї динаміки полягає в тому, що зміни не обмежуються кількома «влучаннями». З іншого боку, вони стосуються традиційних способів

мислення, мовлення, спілкування та самоконтролю, які сьогодні розглядаються як важливі компетентності дошкільного віку.

Висновки до розділу 2

Наступний розділ присвячений практичній перевірці робочої гіпотези дослідження: чи може цілеспрямоване моделювання освітнього середовища закладу дошкільної освіти допомогти збільшити основні навички дітей дошкільного віку? Два етапи формувального експерименту включали процес конструювання та первинного впровадження моделі, а також етап системної апробації з подальшою корекцією. Результати констатувального зрізу використовувалися для створення різноманітних педагогічних умов. Основним підходом стала компетентнісна логіка, яка визначає освіту як здатність дітей діяти, думати, співпрацювати, співпрацювати та саморегулюватися в реальному світі.

На першому етапі, що включав створення та перше впровадження, було впроваджено фундаментальне «переналаштування» щоденної тканини життя групи відповідно до трьох методологічних координат: особистісної орієнтації, діяльнісного підходу та екології середовища. Було створено та змістовно наповнено кілька предметно-просторових осередків для виконання певних завдань. «Дослідницька лабораторія» створила чудові умови для пізнавальної діяльності. Збір матеріалів (вода, світло, магніти) для зміни простих умов дослідження супроводжувався аркушами для запису припущень і висновків. «Майстерня історій» вивчає мовленнєво-логічну взаємодію та комунікативні стратегії. Дитина була заохочена до структурованого висловлювання, уточнення та перефразування через набір сюжетних картинок різної складності, ширми, персонажів для інсценізації та можливості аудіозапису власних історій. «Студія співпраці» була місцем, де діти вчилися співпрацювати та співпрацювати. Вони перетворили соціальну взаємодію на усвідомлену практику через настільні ігри, конструкторські завдання та вправи на правила, які вони придумали самі. В «Творчому ательє» творчість

підтримувалася як здатність до смислотворчої дії завдяки різнофактурним матеріалам і варіативним технікам, а «Простір турботи» надавав звичайні можливості для громадянської чутливості та відповідальної участі в різних сферах, від догляду за рослинами до сортування вторсировини та мікрочергування.

Щотижневі тематичні цикли були основою організації навчального процесу. Зміст кожного осередку був інтегрований цими циклами, що сприяло природному «перекладанню» навичок між діяльностями. Дитина мала «вікна вибору» протягом дня, щоб самостійно планувати свою участь, спираючись на свої внутрішні бажання та допитливість. Робота вихователя полягала в делікатній фасилітації, яка включала легку підтримку та відкриті запитання без надмірного тиску на навчання. На цьому етапі вмонтовані мікрорефлексії, короткі, але важливі зупинки, були важливими для кожної активності. У цих моментах дитина розповідала про те, що вона намагалася зробити, що їй не вдалося, де вона зіткнулася з труднощами та що вона хотіла б змінити наступного разу. Ці рефлексивні практики поступово привели вихованців до звички «бачити» свої дії, робити висновки про свої рішення та планувати наступні дії.

Переведення конструкторських рішень у режим повторюваних і одночасно гнучких педагогічних практик було метою системної апробації та корекції другого етапу. Модель була випробувана в реальному ритмі групового життя, змінюючи сюжетні лінії та ускладнюючи умови задач. Осередки діяльності отримали «мости перенесення», які виконувалися щонайменше раз на тиждень. Ці «мости перенесення» дозволяли створювати ситуації, які вимагали використання вже перевіреного методу для нового розподілу матеріалів або соціальних відносин. Так, «Дослідницька лабораторія» розширилася до завдань із прихованими змінними чи обмеженням ресурсів, «Майстерня історій» перейшла від лінійних розповідей до варіативних історій з альтернативними фіналами, а «Студія співпраці» встановила дитячі правила в «книзі домовленостей» і проводила обов'язкові

короткі рефлексії наприкінці кооперативних ігор. Соціально-емоційний контур покращився за допомогою практик доброзичливої саморегуляції, таких як «тиха хвилина» для відновлення уваги та «куток відновлення», який використовується як ресурс для відновлення рівноваги, а не для покарання.

Розподіл функцій фасилітатора та документатора було основним методичним рішенням другого етапу. Натомість керівник взаємодії не проводив одночасного формального фіксування показників. Замість цього незалежний спостерігач збирав якісні дані, які включали живі висловлювання дітей, схеми взаємодії в малих групах і маркери саморегуляції. Дані були передані, щоб їх можна було обговорити та змінити в майбутньому. Такий метод підвищив надійність висновків і зменшив оцінний тиск.

У формувальному розділі використовуються методики для інструментів вимірювання, які були попередньо валідовані на констатувальному етапі. До основи входили дві українські розробки: «Діагностична карта соціальної компетентності дошкільника» (О. Л. Кононко) – це систематичне спостереження за кооперацією, нормативністю/відповідальністю, комунікативними стратегіями та громадянською чутливістю; і «Етичні дилеми у вчинковій логіці» (І. Д. Бех) – це для діагностики емпатії, етичної чутливості, елементів саморегуляції та рефлексивності. Багато показників було надано авторськими процедурами дослідження. Ці показники включали ініціативу, критичне мислення та мовленнєво-логічне пояснення в ігровій пробі «Маленький експериментатор», комунікативну пробу «Опис за ролями» (оцінка зв'язності висловлювання, слухання, уточнення та перефразування) і виконавчо-планувальну пробу «Побудуй за схемою» (оцінка навчальної автономії, планування, самокорекцію та доведення дії). У кожному випадку чотирибальна інваріантна шкала поведінкових дескрипторів залишалася незмінною. За допомогою цього можна було чітко зіставляти прояви показників між групами та етапами.

Результати контрольного зрізу за тими самими методами показали помітний і системний вплив моделі на експериментальну групу. Третина дітей

у вибірці мала високий рівень сформованості компетентностей, що становить у середньому 33,3%. Кожен із трьох критеріїв зазнав цих змін одночасно: когнітивно-пізнавальний, соціально-комунікативний і емоційно-ціннісno-вольовий. У той же час «середній» сегмент зріс до 53,4%, що вказує на значний перехід дітей із низького рівня в зону функціональної достатності. У нормальних ситуаціях поведінка дітей може бути різноманітною та складною. Частка нижчих рівнів зменшилася до 18,3%. Це скорочення є методологічно важливим, оскільки воно стосувалося саме груп, які спочатку стикалися з найбільшими проблемами, такими як саморегуляція, морально-етична чутливість і адаптація пізнавальних процедур до нових умов.

На відміну від цього, у контрольній групі спостерігається стабільність профілю, яка майже повністю повторює вихідний зріз: високий рівень залишається в межах 18,3%, середній рівень становить близько 43,4%, а низький рівень становить 38,3%. Ознаки постійного адаптування до нових обставин не супроводжуються покращеннями на місці. Цей методологічний контраст між групами підтверджує висновок про те, що існує причинно-наслідковий зв'язок між змодельованими умовами та зафіксованою динамікою в експериментальній вибірці.

Якісні матеріали, такі як аудіофрагменти дитячих оповідей, протоколи кооперативних ігор і випадки саморегульованого «повернення» до завдання після невдачі, дозволяють описати характер змін як у числових показниках, так і в поведінці дітей. У когнітивно-пізнавальній площині діти частіше проводять самостійні перевірки, використовують причинно-наслідкові конструкції в мовленні («спочатку... тому що... потім...») і демонструють готовність змінювати свої плани, якщо результати не підтверджують припущення. У сфері соціальної комунікації з'являються ефективні методи розв'язання конфліктів, такі як я-повідомлення, відновлювальні кроки, обов'язкова рефлексія та справедливий «перегляд правил» після гри. Крім того, домовленості без посередництва дорослого значно зміцнюються. Практики саморегуляції в емоційно-ціннісno-вольовій підсистемі

стабілізуються: «тиха хвилина» і «куточок відновлення» переходять від настанови дорослого до внутрішньої стратегії дитини; у моральних дилемах аргументація все частіше базується на почуттях інших, а не лише на правилах.

Важливо відзначити, що переваги експериментальної групи були інтегровані. Інакше кажучи, досягнення в одній підсистемі підкріплюються та посилюються в інших: мовленнєво-логічне оформлення думок робить очевидними кроки пізнавальної діяльності; навички домовлятися та фіксувати правила в «книзі домовленостей» зменшують конфліктність і вивільняють ресурси для спільного розв'язування задач; автономна саморегуляція дозволяє брати на себе більшу відповідальність за те, що відбувається. У цьому полягає сутність компетентнісної логіки: компетентності проявляються не як окремі вміння, а як стійкі способи дій, які зберігаються в різних контекстах.

За даними спостережень, найбільше вплинули на зафіксовані зміни такі елементи: предметно-просторові осередки з градацією складності, які залишалися прозорими та стабільними; «вікна вибору» як інструмент для внутрішньої мотивації та персоналізації; регулярні мікрорефлексії, які забезпечили мовне «підсвічування» поведінки дитини; і позиція дорослого-фасилітатора, який ставить відкриті запитання замість У цілому ці компоненти змінили освітнє середовище на підтримуючу систему, де навички не декларуються, а створюються в діях, які мають сенс для самої дитини.

Звичайно, результати аналізуються через обмеження природного експерименту, такі як невелика вибірка, відсутність рандомізованого розподілу та вплив локального контексту колективів. Тим часом надійність висновків підвищується за допомогою інструментарію, такого як перехресне оцінювання, етапи, змішана схема аналізу (кількісні індекси в поєднанні з якісними описами поведінки) і повторюваність тематичних циклів. З цієї причини результати дослідження дозволяють узагальнити ефект моделі як стійкий і керований педагогією.

Зважаючи на зміст розділу 2, можна сказати, що діяльнісний підхід, особистісна орієнтація та екологія простору є основами моделювання

освітнього середовища закладу дошкільної освіти, яке допомагає розвивати основні навички дошкільників. Запропонована модель не є окремою програмою чи набором вправ; швидше, це система умов, у якій щоденна діяльність набуває форми смислотворення, співпраці та усвідомленого зусилля. Таким чином, експериментальна група не лише продемонструвала «перехід по шкалі» від низького до середнього чи високого рівня, але й демонструвала ознаки готовності до подальшого навчання. Ці ознаки включали ініціативність у пізнанні, відповідальність за співпрацю, послідовність у мовленні та мисленні та здатність відновити емоційну рівновагу. Це означає, що описана модель може бути застосована в більшій кількості закладів дошкільної освіти за умови отримання методичного супроводу та можливості адаптації до локальних умов. Вона не дає вихователю «рецепт», а дає йому інструменти для створення власних інваріантів, у яких дитина постійно є суб'єктом власного розвитку. У подальшому житті дитини ці життєво-важливі навички будуть життєвими ресурсами.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підтвердило, що цілеспрямоване моделювання освітнього середовища закладу дошкільної освіти є керованим методом розвитку ключових компетентностей у дітей дошкільного віку. У теоретичній частині розглядається багатогранність концепції «середовище – діяльність – взаємодія» та її значний вплив на розвиток особистості. Концепції Д. Стоколса щодо психології довкілля, трикомпонентна рамка Г. Ковальова (фізичний контур, людські фактори, освітні програми), підходи В. Панова та В. Слободчикова до розвивального середовища як гуманного простору становлення дитини, положення А. Петровського (етапи входження в соціум) і А. Асмолова (соціальна активність як умова розвитку) були основами для формування концептуальних координат моделі. Крім того, у роботі розглядається «ресурсна» точка зору Дж. Равена, яка означає розширення можливостей; полярні характеристики середовища О. Рейпольської, які складаються з демократичності та авторитарності, активності та пасивності, творчості та репродукції; і спрямованість педагогічної взаємодії на особистість за І. Якименком. Підводячи підсумок, середовище розглядається як узгоджена система умов, де знання, уміння та навички використовуються як засоби, а не як мета.

Емпірична програма розроблена в три етапи, і інваріантний інструментарій є частиною цього процесу. На констатувальному етапі було використано п'ять взаємодоповнювальних методів: «Діагностична карта соціальної компетентності дошкільника» (О. Л. Кононко), етичні дилеми у логіці вчинкового підходу (І. Д. Бех), ігрово-дослідницька проба «Маленький експериментатор», комунікативна проба «Опис за ролями» та виконавчо-планувальна проба «Будуй за схемою». Вони вивчали когнітивно-пізнавальний, соціально-комунікативний і емоційно-ціннісно-вольовий компоненти сформованості компетентностей. За всіма критеріями вихідний зріз показав, що середній рівень домінував. Однак велика кількість низьких

рівнів була пов'язана з емоційно-вольовим блоком і адаптацією до нових обставин.

Формування відбувалося в два етапи. Моделі спочатку було розроблено дизайн і впроваджено. П'ять предметно-просторових осередків («Дослідницька лабораторія», «Майстерня історій», «Творчий ательє» та «Простір турботи») були створені з використанням відкритих матеріалів і градацією складності. Зміст осередків інтегрувався через тижневі тематичні цикли, а мікрорефлексія та «вікна вибору» були застосовані. Позиція дорослого була переорієнтована на фасилітацію. Далі було проведено детальне налаштування та системну апробацію. Ускладнення завдань, ситуації, які змінили поведінку, розподіл ролей педагога-фасилітатора та незалежного документатора, використання «тихої хвилини», «куточка відновлення» та «міста родини» для перенесення досвіду за межі групи.

Контрольний етап був проведений у тих самих умовах і за тими самими методами. Він мав системний ефект на експериментальну групу, збільшивши частку високого рівня до 33,3%, частку середнього до 53,4% і частку низького рівня до 18,3%. Усі три критерії були порушені. Діти частіше ініціювали перевірку припущень, утримували причинно-наслідкові зв'язки у мовленні, стабільніше домовлялися про ролі та правила, демонстрували емпатію та демонстрували здатність відновлювати рівновагу після невдачі. Зважаючи на те, що профіль контрольної групи майже не змінився, це підтверджує причинно-наслідкове тлумачення ефекту моделі.

Зміни не обмежуються «переміщенням» між рівнями; вони також створюють стійкі методи, які можна використовувати в нових ситуаціях. Найбільше вплинуло на зафіксовану динаміку стабільні осередки діяльності з різноманітністю складності, внутрішній стимул «вікна вибору», регулярні мікрорефлексії, фасилітаційна позиція дорослого та залучення сім'ї. Завдяки спільним зусиллям повсякденна структура групи змінилася на розвивальне середовище, де компетентності розвивалися за допомогою традиційних методів мислення, мовлення, взаємодії та саморегуляції.

Моделі надає інструменти для налаштування середовища, такі як осередки, цикли, рефлексії, карти спостережень, «книга домовленостей» і мікропрактики для родин, що робить її відтворюваною. Інваріантність методик, перехресні оцінки та змішаний (кількісно-якісний) аналіз частково компенсували обмеження дослідження, які включали невелику вибірку та контекстуальну зумовленість. Наступні кроки включають масштабування моделі, створення швидких індикаторів перенесення способів дії та відстеження довгострокових ефектів переходу до початкової школи.

Особистісна орієнтація, діяльнісна логіка та екологія простору можуть бути використані для моделювання освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. Підвищення не тільки окремих показників, але й створення єдиного способу поведінки дитини, який відповідає сучасному розумінню ключових компетентностей як ключових інструментів для успіху в навчанні та соціалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 12 січн. 2021 р. № 33. / наук. кер. Піроженко Т. О. та ін. Київ, 2021. 37 с.
2. Беленька Г., Науменко Т., Половіна О. Дітей дошкільного віку про світ природи: старший дошкільний вік : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 213. 112 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
4. Богуш А. М. Комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів «Світ дитинства». Тернопіль: Мандрівець, 2019. 201 с.
5. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Київ : Слово, 2010. 408 с.
6. Богуш А. М. Підготовка дітей до школи у вимірі дошкільної зрілості. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 187 с.
7. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми: Еллада, 2012. 608 с.
8. Вивчаємо світ навколо нас : цікаві вправи для дітей 4-х років і старших / уклад. Ю. Каспарова ; ілюстр. О. Гуляєва. Харків : Ранок : Веста, 2005. 24 с.
9. Врочинська Л. І. Виховання гуманної поведінки дітей дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2009. 218 с.
10. Гавриш Н. В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія*. 2011. № 1. С. 16 – 20.
11. Гордій Н. М. Визначення ролі гри та іграшок у розумовому вихованні дітей у сім'ї. Підготовка батьків до виховання дітей у педагогічній журналістиці : монографія. Суми : ВВП «Мрія», 2016. С. 67 – 83.

12. Гоян І. М. Психодіагностичний, психокорекційний і розвивально-виховний практикум у дитячому садку, навч. посіб. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2010. 588 с.
13. Гріньова О. М., Терещенко Л. А. Дитяча психодіагностика : навчально-методичний посібник. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 227 с.
14. Дмитренко Л. Виховання обдарованих дітей. *Палітра педагога*. 2007. № 2. С. 13-15.
15. Дубасенюк О. А. Особливості професійного становлення педагога в контексті компетентнісного підходу. *Вектор науки Харківського державного університету. Сер. Педагогіка, психологія*. 2010. №2 (2). С. 38 – 42.
16. Закон України «Про дошкільну освіту»: Закон України від 31 берез. 2023 р. № 2628-III. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14#Text\(дата звернення: 10.02.25\)](https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14#Text(дата%20звернення%3A%2010.02.25)).
17. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль: Мандрівець, 2023. 144 с.
18. Каплуновська О. М. Добрі справи, гарні вчинки. Духовно-моральне виховання дошкільнят. Старший дошкільний вік. Харків: «Ранок», 2017. 144 с.
19. Карасьова К. В. Ігровий простір дитини / К. Карасьова, Т. Піроженко. Київ : Шк. Світ, 2011. 128 с.
20. Киричук О. В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу. *Рідна школа*. 2002. № 5. С. 28–30.
21. Колонькова О. О. Формування екологічної компетентності старшокласників засобами дистанційної освіти. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та дитячої молоді* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2007. Вип. 10. Т. 1. С. 379 – 387.

22. Кононко О. Л. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2-х ч. Ч.ІІ. Від трьох до шести (семи) років. Київ: ТОВ МЦФЕР-Україна, 2019. 452 с.
23. Кот Н. Спільна робота дошкільного закладу та сім'ї з екологічного виховання. *Дошкільне виховання*. 2011. № 4. С. 12 – 14.
24. Крамченкова В. О. Психодіагностика розвитку дошкільників: ранній та молодший вік. Харків: «Ранок», 2017. 160 с.
25. Крутій К. Л. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2020. 160 с.
26. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу, монографія. Концепції, проектування, технології створення. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2009. 320 с.
27. Крутій К. Л. Предметно-розвивальне середовище як чинник супроводу діяльності дитини. *Дошкільна освіта*. 2008. № 2. С. 4 – 9.
28. Лавренко С. О. Наступність дошкільної та початкової освіти у вимірах сьогодення: здобутки та перспективи. Інноваційна педагогіка: науковий журнал. 2019. Вип. 16. Т. 2. С. 23–26.
29. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ: Шкільний світ, 2006. 128 с.
30. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись. Київ: Світич, 2008. 156 с.
31. Максимова О. О., Ковалюк Т. А. Змістовно-методичне забезпечення формування екологічної компетентності у дітей дошкільного віку. *Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Вінниця, 2018. С. 65 – 69.
32. Маркова Т. О. Про наших дітей і проблемах їх виховання: проблема взаємодії сімейного та суспільного виховання. *Дошкільне виховання*. 2005. № 6. С. 22 – 26.
33. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка* : наук.-метод. журнал. Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97 – 108.

34. Машовець М. А. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. Драгоманова, 2000. 128 с.
35. Огнев'юк В. О. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років «Дитина». Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2020. 304 с.
36. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навч.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Тарасенко. Київ : Слово, 2010. 320 с.
37. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей дошкільного віку / Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський та ін. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
38. Панок В. Г. Становлення психологічної служби системи освіти в контекстів суспільних трансформацій в Україні. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди : Психологія. Харків : ХНПУ, 2018. Вип. 58. С. 8–24.
39. Парціальна програма «Предметне природознавство» для дітей дошкільного віку / уклад. С. А. Васильєва. 2016.
40. Педагогіка дітей раннього віку, навчально-методичний посібник. Умань: друкарня, 2012. 149 с.
41. Піроженко Т. О. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». Тернопіль: Мандрівець, 2019. 104 с.
42. Піроженко Т. О., Карабаєва І. І., Ладивір С. О. Прийняття дитиною цінностей: посібник. Київ, 2018. 240 с.
43. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ: «Академвидав», 2015. 448 с.
44. Подоляк В. О. Формування в дітей системи наукових компетентностей у галузі виробництва: *Теоретико-методичний аспект* : наукова монографія. Вінниця : Книга Вега, 2002. 460 с.
45. Позняк-Хоменко Н. Іван Андрусак: Із дитиною треба розмовляти про все. URL: <https://www.umoloda.kiev.ua/number/2583/164/91051/> (дата звернення: 01.02.2025).

46. Поніманська. Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 456 с.
47. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / кер. О. І. Білан. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 256 с.
48. Рейпольська О. Д., Гудим І. М., Зайцева, Л. І., Луценко І. В., Луценко В. О., Цветкова Г. Г. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування : навч.-метод. посібник. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.
49. Рудницька О. Коли миші стають кольоровими. Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. № 5. Київ, 2003. С. 16–23.
50. Сарапулова Є. Г. Формування оптимальної самооцінки як передумова становлення активної життєвої позиції особистості. Інноваційна система виховної роботи на основі продукування соціального розвитку особистості, матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 1-2 березня 2001 р. Луцьк, 2001. С. 116–122.
51. Сіренко А. Є. Формуємо впевнену особистість дошкільника. Програма для дітей старшого дошкільного віку щодо формування впевненості у собі. Черкаси, 2018. 48 с.
52. Сидорчук Н. Г. Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів. Проблеми освіти : зб. наук. пр. Вінниця-Київ, 2015. С. 78 – 81.
53. Скрипченко О. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія, навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Каравела, 2012. 400 с.
54. Славова М. Попелюшка літератури: теоретичні аспекти літератури для дітей. Київ : ВПЦ «Київський ун-т», 2002. 81 с.
55. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

56. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : навч.-метод. посіб. для керівників шкіл, вихователів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. Харків, 2002. 128 с.

57. Тарасенко Г. Середовищний підхід до виховання дітей: аспект інноватики. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій*: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. Вип. 3. С. 8–15.

58. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2006. 559 с