

Institutio infantium

Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku

1/2025



Institutio infantium

Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku
1/2025 (číslo 1, ročník 2, jún 2025)

Redakčná rada časopisu

Šéfredaktorka:

PaedDr. Monika MIŇOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Členky:

PaedDr. Marianna JAMBOROVÁ, PhD., Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Mgr. Marta KOPČÍKOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Mgr. Jana KOŽÁROVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Mgr. Marcela ROUBALOVÁ, PhD., Univerzita Palackého v Olomouci, Česko

Výkonný redaktor:

PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Vedecká rada časopisu

prof. PhDr. Ľudmila BELÁSOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Dr. habil. PaedDr. Kinga HORVÁTH, PhD., Univerzita J. Selyeho v Komárne, Slovensko

Dr hab. Jolanta KARBOWNICZEK, prof. Ignatianum, Akademia Ignatianum v Krakove, Poľsko

prof. PaedDr. Dušan KOSTRUB, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Slovensko

doc. dr. Marta LICARDO, Univerzita v Maribore, Slovinsko

doc. PaedDr. Milena LIPNICKÁ, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko

doc. Oksana MKRTICHIAN, Charkovská štátna pedagogická univerzity H. S. Skovorodu, Ukrajina

prof. PhDr. Milan PORTIK, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

doc. Raisa SHULYHINA, Ukrajinská štátna univerzita Mykhajla Drahomanova, Ukrajina

doc. PhDr. Zora SYSLOVÁ, Ph. D., Masarykova univerzita, Brno, Česko

doc. PhDr. Gabriela ŠARNÍKOVÁ, PhD., Univerzita Palackého v Olomouci, Česko

Časopis je registrovaný na Ministerstve kultúry Slovenskej republiky. Za jazykovú úroveň textov zodpovedajú autori.

ADRESA REDAKCIE:

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Materská škola Jurkovičova 17, 080 01 Prešov

e-mail: institutio.infantium@gmail.com

webové sídlo: <https://omep.sk/institutio-infantium/>

Vydavateľ: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Sídlo vydavateľa: Materská škola Jurkovičova 17, 080 01 Prešov, Slovenská republika

IČO vydavateľa: 30812593

Periodicita: 2x ročne

Institutio infantium je časopis s otvoreným prístupom (angl. open access journal), prístup je bezplatný

Dátum vydania periodickej tlače: 30. jún 2025

Jazyk: slovenský, český, anglický

Grafické spracovanie a obálka: PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK

EV 290/24/EPP

ISSN 2989-381X

ÚVODNÍK/EDITORIAL.....	4
СУЧАСНИЙ СТАН ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ CURRENT STATE OF INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AND FAMILY IN FORMING THE FUNDAMENTALS OF A HEALTHY LIFESTYLE OF PRESCHOOL CHILDREN	
Вікторія АГІЛЯР ТУКЛЕР.....	5
ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN WAR CONDITIONS	
Наталія АНДРУЩЕНКО.....	16
TRANSFORMATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN'S PLAY ACTIVITIES IN UKRAINE: FROM THE PAST TO THE PRESENT Sof'ia DOVBNIA, Halyna SHELEPKO.....	25
ДО ПРОБЛЕМИ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ З НОРМАТИВНИМ РОЗВИТКОМ ТА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (РДУГ, РСА) В УМОВАХ ВІЙНИ TO THE PROBLEM OF EMOTIONAL DISORDERS OF UKRAINIAN CHILDREN WITH NORMATIVE DEVELOPMENT AND WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (ADHD, ASD) IN WAR CONDITIONS	
Вікторія ГАЛЬЧЕНКО	45
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ТА ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AND TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS DURING WAR IN UKRAINE	
Віра КОРХ.....	55
КРОК ЗА КРОКОМ ДО УСПІХУ: ІНКЛЮЗИВНИЙ АСПЕКТ У ДОШКІЛЛІ STEP BY STEP TO SUCCESS: INCLUSIVE ASPECT IN PRESCHOOL UKRAINE	
Тетяна КОВАЛЬОВА.....	70
РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ THE ROLE OF THE EDUCATOR OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN	
Тетяна КОЗАК.....	79
ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ACTIVITY AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE	
Ірина КУЗЬМЕНКО.....	85
FROM THE MARGINS TO THE MAINSTREAM: ADVANCING INCLUSIVE EDUCATION FOR ALL STUDENTS Oksana MKRTICHIAN, Oleksii NALYVAIKO, Vira LIASHCHENKO, Natalya NALYVAIKO, Larysa ZDANEVYCH.....	91
ЛОГОРИТМІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ LOGOMETRIC TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN	
Наталія САКІР.....	103
DETERMINING THE "SOCIAL CONTACTABILITY COEFFICIENT" OF PRESCHOOL AGE CHILDREN TO SOLVING CRISIS ISSUES CAUSED BY MODERN REALITIES Raïsa SHULYHINA, Anastasiia KOVALOVA.....	107
ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПРОБЛЕМА В НАУКОВОМУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ OVERCOMING ANXIETY IN PRESCHOOL CHILDREN AS A PROBLEM IN SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE: UKRAINIAN CONTEXT	
Раїса ШУЛИГІНА.....	123
THE INFLUENCE OF UKRAINIAN-LANGUAGE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS ON THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MIDDLE PRESCHOOL-AGE CHILDREN LOCATED ABROAD Hanna TSVIETKOVA, Nadiia KONOVALOVA.....	132
VYBRANÉ ASPEKTY PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV Monika MIŇOVÁ	139

Predškolská výchova na Ukrajine prechádza v posledných rokoch výraznými zmenami, ktoré sú podmienené nielen reformami v oblasti vzdelávania, ale predovšetkým mimoriadnymi spoločenskými a bezpečnostnými okolnosťami spôsobenými vojnou. Aktuálne číslo vedeckého časopisu vydané v ukrajinskom a v anglickom jazyku predstavuje výber odborných a vedeckých štúdií, ktoré poukazujú na výzvy, možnosti a inovatívne prístupy v predškolskej výchove na Ukrajine. Cieľom bolo priblížiť pedagogickej verejnosti aktuálnu situáciu a riešené témy v predškolskej výchove na Ukrajine. Hlavným zámerom bolo prispieť k lepšiemu pochopeniu detí v slovenskom vzdelávacom systéme, ktoré pred časom navštevovali predškolské zariadenia na Ukrajine. Ďalším dôvodom bolo rozšíriť poznanie komparatívnej predškolskej pedagogiky a získať poučenia a námety pre inovácie pedagogickej praxe. V neposlednom rade sme si predsavzali aj takýmto spôsobom prejavíť podporu a uznanie ukrajinským predškolským pedagógom, rodičom a všetkým ľuďom, ktorí sa vo vojnových podmienkach starajú o to najvzácnejšie, čo každý národ má, deti. Publikované príspevky sú výsledkom práce autoriek a autorov z popredných ukrajinských univerzít v Kyjeve a Charkove, ako aj učiteľov, psychológov a predstaviteľov profesijných organizácií vrátane predsedníčky OMEP Ukrajina, čím sme prepojili akademické poznanie s reálnou pedagogickou praxou. Tematický záber čísla je široký – od otázok zdravého životného štýlu, inklúzie, tvorivosti a rozvoja kritického myslenia, cez psychologickú podporu detí a učiteľov, až po špecifiká herných aktivít, logometrických prístupov či jazykovej integrácie detí žijúcich v zahraničí. Osobitný dôraz je kladený na situáciu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a na adaptáciu predškolského systému na výnimočné podmienky vojnového stavu.

Дошкільне виховання в Україні в останні роки зазнає суттєвих змін, зумовлених не лише реформами в галузі освіти, але насамперед надзвичайними суспільними та безпековими обставинами, спричиненими війною. Поточний номер наукового журналу, виданий українською та англійською мовами, представляє добірку фахових та наукових статей, які висвітлюють виклики, можливості та інноваційні підходи в системі дошкільної освіти України. Метою цього видання є ознайомлення широкого кола педагогічної спільноти з актуальним станом і проблематикою багатьох питань сучасного українського дошкільця. Основним завданням цього випуску стало сприяння більш глибокому розумінню усіх складностей процесу інтеграції дітей, які раніше відвідували заклади дошкільної освіти в Україні у словацьку систему освіти. Ще однією причиною підготовки цього номера криється в необхідності розширення знань у сфері порівняльної дошкільної педагогіки та генерації нових ідей, концепцій, проектних методик для забезпечення якісних змін в інноваційній педагогічній практиці. Не менш важливою була наша мета висловити таким чином визнання й підтримку українським педагогам дошкільної освіти, батькам і всім людям, які в умовах війни дбають про найцінніше, що має кожна нація – про дітей. Опубліковані матеріали є результатом наукових пошуків авторок і авторів з провідних українських університетів Києва та Харкова, а також педагогів, психологів і представників професійних організацій, включно з головою OMEP Україна, що дозволило поєднати академічні знання з реальною педагогічною практикою. Тематика номера охоплює широкий спектр питань – від здорового способу життя, питань інклюзії, креативності, розвитку критичного мислення малечі до психологічної підтримки дітей і педагогів, особливостей ігрової діяльності, логометричних підходів у навчанні, мовної інтеграції українських дітей, які проживають за кордоном. Окрема увага приділена становищу дітей з особливими освітніми потребами та адаптації системи дошкільної освіти України до надзвичайних умов воєнного часу.

redakčná a vedecká rada časopisu/редакційна та наукова колегія журналу

**СУЧАСНИЙ СТАН ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ ТА СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ
ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ***CURRENT STATE OF INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AND FAMILY IN
FORMING THE FUNDAMENTALS OF A HEALTHY LIFESTYLE OF PRESCHOOL CHILDREN*<https://doi.org/10.5281/zenodo.15696657>**Вікторія АГІЛЯР ТУКЛЕР/Viktoriia ANILIAR TUKLER**

Анотація: У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування здорового способу життя дітей дошкільного віку в умовах військового стану в Україні. Проаналізовано ефективність методів у формуванні загального здоров'я дітей, значення співпраці батьків з педагогами закладу дошкільної освіти у формуванні здорового способу життя. Уточнено дефініції понять: «здоров'я», «здоров'язбережувальна компетентність». Здійснено емпіричне дослідження формування здорового способу життя дітей дошкільного віку в родині, ефективні методи та форми формування здорового способу життя. У статті подано результати опитування батьків дітей дошкільного віку, що висвітлюють відношення батьків до проблеми здоров'язбереження та фізичного виховання дітей, способи отримання інформації про здоров'я дітей, визначення пріоритатності фізичного виховання дітей, вибір ефективних засобів збереження здоров'я дітей, фактори погіршення їх здоров'я. Проаналізовано вплив воєнного стану на здоров'я дітей в Україні та способи підтримки фізичного та психічного здоров'я дітей. Виявлено, що батьки дітей дошкільного віку наділяють вагомому значення розумовому та фізичному розвитку дітей, зацікавлені в отриманні інформації про формування основ здорового способу життя, використовують доступні засоби збереження здоров'я в умовах родини, визнають негативний вплив військового стану в Україні на здоров'я дітей, наголошують на важливому значенні взаємодії закладу дошкільної освіти та батьків. Автор статті підводить до думки, що на сучасному етапі реорганізації дошкільної освіти в Україні формування основ здорового способу життя та підтримка психічного та фізичного здоров'я дітей у взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї набули пріоритетного значення. Наодано методичні рекомендації для вихователів з метою оптимізації формування основ здоров'я дітей.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, здоровий спосіб життя, діти дошкільного віку, сім'я.

Abstract: The article carries out a theoretical analysis of the problem of forming a healthy lifestyle of preschool children in the conditions of martial law in Ukraine. The effectiveness of methods in promoting children's general health and the importance of cooperation between parents and teachers of preschool education institutions in promoting a healthy lifestyle have been analyzed. The definitions of the concepts: "health", "health-preserving competence" have been clarified. An empirical study of the formation of a healthy lifestyle of preschool children in the family, effective methods, and forms of formation of a healthy lifestyle were carried out. The article presents the results of a survey of parents of preschool children, which highlight the attitude of parents to the problem of health care and physical education of children, methods of obtaining information about children's health, determining the priority of children's physical education, choosing effective means of preserving children's health, factors of deterioration children's health. The influence of the state of war on the health of children in Ukraine and methods of supporting the physical and mental health of children are analyzed. It was found that parents of preschool children attach great importance to the mental and physical development of children, are interested in the information received about the formation of the foundations of a healthy lifestyle, use available means of health preservation in family conditions, recognize the negative impact of the state of war in Ukraine on the health of children, emphasize the importance of interaction between the preschool education institution and parents. The author of the article suggests that at the current stage of the reorganization of preschool education in Ukraine, the formation of the foundations of a healthy lifestyle and the support of children's mental and physical health in the interaction of the preschool education institution and the family have gained priority. Methodical recommendations for educators are given to optimize the formation of the foundations of children's health.

Keywords: health-preserving competence, healthy lifestyle, preschool children, family.

1 Вступ

Сьогоднішні реалії значно вплинули на трансформацію виховного процесу у закладах дошкільної освіти, що передбачає використання вихователями новітніх підходів до комплексного виховання особистості дошкільника. Виховання дітей дошкільного віку спрямовано, насамперед, на комплексне засвоєння практичних навичок, які допомагають дітям реалізувати себе в житті, опанувати необхідні знання, щоб стати багатограними, повноцінними фізично та психічно здоровими особистостями.

Період дошкільного дитинства є фундаментом для подальшого розвитку та самореалізації дитини. Фізичний розвиток дітей визначається їх індивідуальними та психофізіологічними особливостями, умовами соціального та екологічного середовища, спеціально організованого виховного процесу з формування основ збереження здоров'я.

За період початку воєнного стану в Україні спотерігається значне погіршення фізичного та психічного розвитку дітей, зниження народжуваності, зростання дитячої смертності та травматизму, зниження мотивації до зміцнення здоров'я. На сьогодні освіта дітей в закладі дошкільної освіти України супроводжується такими негативними емоціями: страхом, тривожністю, переживаннями, що гальмує формування здорової особистості. Таким чином, педагоги в галузі дошкільної освіти активно використовують інноваційні здоров'язбережувальні технології для підтримки психічного, емоційного й фізичного здоров'я дітей та взаємодіють з батьками дітей щодо означеної проблеми (Мартін, 2024, р. 220).

В сучасних умовах військового стану в Україні у дітей дошкільного віку також формуються навички поведінки у разі небезпеки, дисциплінованість та організованість, вміння адаптуватися та діяти у стресових ситуаціях.

2 Мета і завдання дослідження

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу проблеми формування основ здорового способу життя дітей дошкільного віку у взаємодії закладу дошкільної освіти з сім'ями дітей.

Відповідно до мети було визначено завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз визначення понять «здоров'я», «здоров'язбережувальна компетентність», проблема формування основ здорового способу життя дітей в умовах воєнного стану в Україні, особливості здоров'язбереження дітей у взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї.

2. Розробити опитувальник та експериментально перевірити розуміння батьками дітей вагомого значення формування основ здорового способу життя.

3. Розробити методичні рекомендації для вихователів та батьків з метою оптимізації формування основ здорового способу життя дітей.

3 Методи дослідження

У процесі теоретичного наукового дослідження у даному напрямку було застосовано теоретичні методи: аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми, аналіз, синтез, порівняння, систематизація теоретичних даних, узагальнення теоретичних даних; індивідуальні бесіди, опитування; математично-статистичні методи: графічний метод аналізу розподілу даних, узагальнення статистичних показників.

4 Основна частина

Запровадження здорового способу життя задекларовано в законах України, законодавчих актах, постановах, розпорядженнях, наказах тощо. В законах України «Про фізичну культуру і спорт», «Про освіту», у Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту в Україні, Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації» та ін. Державою України гарантується право особистості на здоровий спосіб життя (закон України «Про дошкільну освіту») та формуванню навичок здорового способу життя у законі України «Про охорону дитинства». Період дошкільного дитинства характеризується активним розвитком дітей та закладає можливості для формування здорового способу життя, зміцнення фізичного та психічного здоров'я. Освітній процес в ЗДО спрямований на навчання здоровому способу життя дітей дошкільного віку, взаємопов'язане з фізичним розвитком та руховою активністю, що позитивно впливає на розумове та емоційне зростання дитини (Пахальчук et al., 2024)

В 2021 році Європейська комісія запровадила ініціативу «Здоровий спосіб життя для всіх», яка включала підвищення обізнаності щодо здорового способу життя, запровадження цілісного підходу до здоров'я, харчування, благополуччя та спорту (Пахальчук et al., 2024)

Спрямованість пріоритету політики щодо Європейської стратегії в освіті спрямовані на догляді за дітьми та молоддю. Стратегія Дошкільної освіти в Україні передбачає реалізацію завдань розвитку в дітей пізнавальних, мовних та фізичних здібностей, навичок здорового та активного способу життя (Пахальчук et al., 2024)

У Державному стандарті дошкільної освіти визначено формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, як один з основних компетентностей, що необхідно освоїти дітям 6-7 років життя. Згідно тлумачення поняття “здоров'язбережувальна компетентність дітей дошкільного віку” в Базовому компоненті дошкільної освіти, це здатність до застосовування навичок здоров'язбережувальної поведінки відповідно до наявної життєвої ситуації; дотримання основ здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я у повсякденній діяльності. Виявляється в опануванні способами збереження та зміцнення власного здоров'я, елементарних знань про людину та її здоров'я, дотримання здорового способу життя (Наказ Міністерства освіти і науки України, №33, 2021).

5 Теоретичний аналіз

Аналіз наукових досліджень доводить, що поняття “здоров'я” розглядалось науковцями з різних аспектів. Низка дослідників розглядали дану дифеніцію в аспекті системного підходу до пізнання (П.Анохін, В. Афанасьєв, Г. Беленька, П. Гусак, Б. Ломов, Є. Смірнов); інтегрального показнику функціонування організму людини (Т. Бойченко, Ю. Бойчук, О. Васильєва, Л. Сущенко); особистісного підходу (О. Асмолов, І.Бех, А. Брушлінський, М. Боришевський) (Мартін, 2024, с.220).

Провідні дослідники К. Кушніровська та Н. Левінець вважають, що формування бережливого ставлення до власного здоров'я, це врахування всіх його складників. Реалізується за умов неперервності та комплексності освітньо-виховного впливу на дитину. Засвоєння дітьми знань про основи здоров'я ґрунтується на активному включенні особистості в освітній процес та співпраці з батьками (Кушніровська & Левінець, 2020, с. 227).

На думку О.Богініч установка на збереження здоров'я має бути основою світогляду педагога й вихованця. Дослідниця визначає важливе завдання закладу дошкільної освіти у формуванні в дітей

світоглядно-оздоровчої поведінки на основі дотримання принципів: пізнай себе, створи себе й допоможи собі сам (Богініч et al., 2013).

Інші науковці Н. Левінець та Я. Плохута доводять, що реалізація принципу оздоровчої спрямованості закладу дошкільної освіти передбачає організацію середовища в якому дітям цікаво та безпечно знаходитися, що мотивує дітей до розвитку та діяльності, забезпечує комфортні умови формування та зміцнення здоров'я. Науковці наголошують на тому, що до створення здоров'язбережувального середовища важливо долучити всіх суб'єктів освітнього процесу та організувати співпрацю з сім'ями дітей (Левінець та Плохута, 2014, с. 91).

У дослідженні В. Кошель, А. Мегаці доведено, що існує зв'язок між потенційними можливостями дітей дошкільного віку у збереженні здоров'я і станом освітньої практики закладів дошкільної освіти. Однією з проблем в дошкільній освіті науковці визнають відсутність методики цілеспрямованого формування потреби здорового способу життя дітей дошкільного віку. Адже важливо починаючи з дошкільного дитинства сформувати в дітей свідоме відношення до власного здоров'я та здорового способу життя, як до головної особистісної якості (Кашель & Мегаці, 2024).

Особливе значення має виховання здорового способу життя в родині. Це зумовлено тим, що формування здорового способу життя залежить від умов соціалізації особистості. Розвиток дітей та їх соціалізація відбувається в соціальному середовищі та впливає на механізм регуляції поведінки. Першим інститутом соціалізації дитини є сім'я та заклад дошкільної освіти. Співпраця педагогів та батьків у здоров'язбереженні дітей дошкільного віку реалізується успішно в тому випадку, коли вони взаємодіють як рівноправні союзники освітнього процесу. Таким чином, цілеспрямована спільна діяльність дорослих дозволить краще пізнати індивідуальні особливості дітей, побачити та проаналізувати їх поведінку в різних ситуаціях, формувати ціннісні життєві орієнтації, оптимізувати фізичну активність, зміцнити здоров'я дітей, корегувати негативні вчинки дітей. Також діти дошкільного віку наслідують спосіб життя батьків, розподіл режимних процесів впродовж дня, навички та вміння дотримання основ здорового способу життя.

За результатами польських дослідників П. Зембура, Голдс О., Г. Налекс встановлено, що в фізично активних дітей підвищується м'язова сила, гнучкість, покращується якість життя, нормалізується психологічний стан. Важливо забезпечувати фізичну активність дитини починаючи з дошкільного дитинства, адже в підростаючого покоління спостігаються проблеми зі здоров'ям: серцево-судинні захворювання, зайва вага та інше. Такі особливості пов'язані із сидячим способом життя дітей, що відображається в дорослому віці (Zembura, Goldys, Nalecz, 2016).

В дослідженні канадських вчених встановлено, що в дітей дошкільного віку варто формувати здорові звички підготовки до сну, підтримувати здоровий та активний спосіб життя в умовах сім'ї. Науковець визначає важливий взаємозв'язок якості здоров'я та впливу навколишнього середовища, особливості впливу екологічної небезпеки на стан здоров'я дітей. (Riverin, Li, Rourke, Leduc, Rourke, 2015). Означена проблема негативно впливає на здоров'я дітей дошкільного віку та проявляється в хронічних хворобах серцево-судинної системи, дихальної системи, алергічних реакціях, що впливає на якість життя дітей.

Дослідники вважають, що малорухливий спосіб життя та нездорове харчування це значна проблема для дітей які схильні до порушення обміну речовин. Рекомендовано щоб в закладах освіти проводилось просвітницька діяльність для батьків, щодо скорочення перегляду телевізора та користування гаджетами, особливо комп'ютерними іграми. Слід також заохочувати дітей до корисного

харчування, забезпечувати фізичне виховання в закладах освіти та проводити рухливі ігри з дітьми. Науковці доводять, що діти дошкільного віку більшість фізично активного часу проводять з батьками. Тож варто підтримувати фізичну активність дітей в умовах сім'ї за ініціативою батьків. Період дошкільного дитинства Сотерн М. визначає як основоположний для формування здорового способу життя, що впливає на підтримку здорової маси тіла, зменшення серцево-судинних захворювань в дорослому віці (Sothorn, 2004).

Відповідно з результатами стану здоров'я дітей отриманими Американським управлінням охорони здоров'я, визнано що стан здоров'я дітей дошкільного віку погіршився. В дітей формується малорухливий спосіб життя, що призводить до збільшення ваги та погіршення обміну речовин. Серед факторів, що вплинули на зниження здоров'я дітей виділено соціальні, технологічні, промислові, комерційні та фінансові. Засоби вирішення означеної проблеми: організація фізичного виховання, підвищення фізичної активності дітей шляхом проведення фізкультурно-оздоровчих заходів, занять з фізичного виховання. Науковці вважають, що дітей 4-6 років варто заохочувати до вільної гри та фізичних розваг. Рухливі ігри для дітей дошкільного віку варто обирати для закріплення основних рухів: бігу, плаванню, метання, перекидання та ловіння м'яча. Також виходити на прогулянки і проводити активний спосіб життя. (Council on Sports Medicine and Fitness, C.S.H, 2006)

В Україні із введенням воєнного стану проведення фізкультурно-оздоровчих заходів набуло пріоритету. З дітьми проводять рухливі ігри, релаксаційні вправи, психогімнастику. Головним спектром в організації фізкультурно-оздоровчих заходів є забезпечення безпечних умов: спортивного майданчику, спортивного залу, ігрової групи, осередки емоційного розвантаження. Одні із способів створення безпечного середовища є організації укриттів для дітей, де з дітьми грають в ігри, проводять руханки, гімнастику. Рухова активність допомагає дітям переключити фокус уваги на відчуття власного тіла, що знижує стрес та тривожність дітей, покращує їх емоційний стан.

Дослідниці Л. Гаращенко та Т. Шинкар вважають, що в основі комплексного цілеспрямованого навчання дітей основних рухів варто обґрунтовано розподіляти етапи розучування техніки виконання основних рухів, поєднувати та чергувати основні рухи впродовж року, розвивати рухові функції дітей та використовувати фізкультурно-оздоровчі засоби (Гаращенко, Шинкар, 2021, с. 145).

Формування здоров'язбережувальної компетентності засобами фізичного виховання дітей дошкільного віку особливо важливе для зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Щодо ефективних методів та засобів формування навичок зміцнення здоров'я дітей, то науковці визнали ефективним використання ігрових методів, фізичних вправ та ігор під час проведення занять та повсякденній фізичній активності дітей, формування навичок основ здорового способу життя дітей в ігровій діяльності. Зокрема це наукові праці Л.Бондаренко , Т.Коваленко , Р.Павленка , Г.Панасенка, В.Петренка , Н.Рябкової , Ю.Семенової та ін.

Отже, науковці суголосно визначають, що формування здорового способу життя варто розпочинати в дошкільному дитинстві для збереження та зміцнення організму людини. З дошкільного дитинства в закладах дошкільної освіти необхідно створювати сприятливі умови для фізичного розвитку, підтримки фізичної активності дітей, дотримання режиму дня та здорового харчування. В методичній роботі науковці виокремлюють ефективні засоби формування здорового способу життя дітей: ігрові методи, проведення фізичних вправ, рухливих ігор на свіжому повітрі. Вагомого значення займає організація взаємодії батьків та закладу дошкільної освіти у вирішенні питання оздоровлення дітей. З батьками варто проводити просвітницьку діяльність та пояснювати важливе значення формування корисних звичок для підтримання здоров'я, проводити спільні заходи, акції та свята. Адже

більшість часу діти проводять в сім'ї та переймають звички, що закладаються в родині. З початком введення воєнного стану в Україні пріоритет у збереженні здоров'я займає особливого значення в дошкільній освіті. В умовах закладу дошкільної освіти та сім'ях дітей проводиться профілактична робота для збереження психічного та фізичного здоров'я дітей. Важливо створити безпечне середовище для фізичної активності дітей, осередки емоційного розвантаження та підтримки, проведення релаксаційних вправ та забезпечити позитивну емоційну атмосферу для розвитку здорового підростаючого покоління.

6 Результати та обговорення

З метою налагодження взаємодії закладу дошкільної освіти з сім'ями дітей дошкільного віку у формуванні основ здорового способу життя було розроблено опитувальник “Збереження здоров'я дітей дошкільного віку у взаємодії закладу дошкільної освіти з сім'ями дітей”. В період січня-березня 2024 року проведено опитування батьків дітей дошкільного віку. В опитуванні було охоплено 183 респонденти. Серед них переважно батьки дітей молодшого дошкільного віку –59,7%.

Узагальнюючи відповіді на питання : “Як ви піклуєтесь про особисте здоров'я?” встановлено, що батьки виділяють у режимі дня час для прогулянок з дітьми на свіжому повітрі– (87,3%), дотримуються режиму сну та відпочинку– (80,7%), здорового харчування– (64,6%). Вони зазначають, що піклування про здоров'я дітей займає важливе значення у сімейному вихованні та намагаються дотримуватися здорового способу життя доступними засобами. Результати відповідей батьків представлено в рис.1.

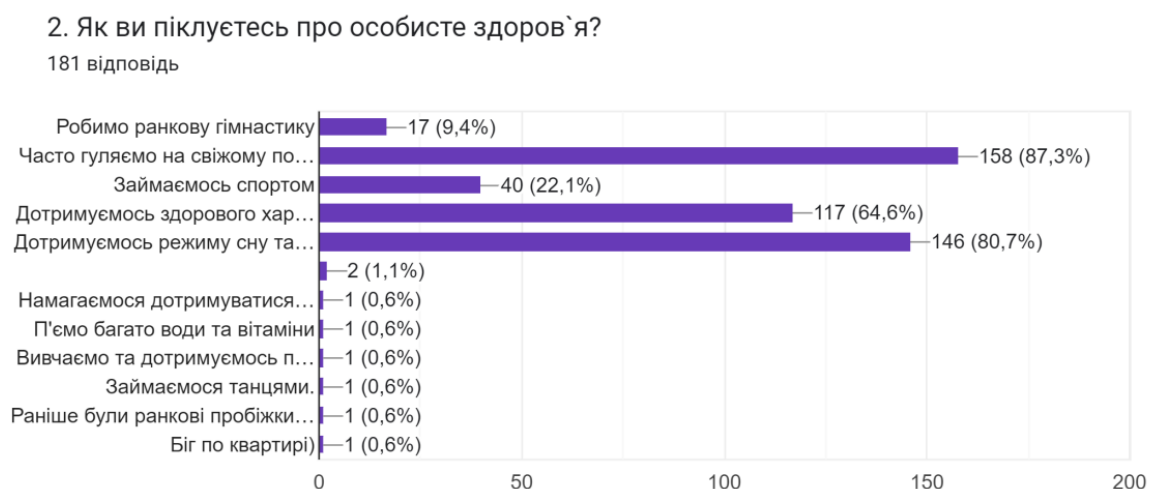


Рис. 1. Відповіді батьків у (%) на питання: Як ви піклуєтесь про особисте здоров'я?

Щодо інформованості батьків з проблеми здоров'язбереження, то аналіз результатів відповідей на питання: “Звідки ви отримуєте знання про збереження здоров'я?” показав, що переважна кількість батьків цікавиться питанням здоров'язбереження в інтернет ресурсах– 88,3%. Респонденти стверджують, що інтернет ресурси для них самий зручний та доступний варіант в отриманні інформації. Більшість батьків віддають перевагу невеликим статтям та мініролікам в яких стисло повідомляють найважливішу інформацію. Це економить час для усвідомлення змісту матеріалу. Проте сприйняття інформації інколи засвоюється не стійко, а переважно як “кліпове” сприйняття. Меншу частину інформації батьки засвоюють з перегляду телепередач– 23,3%, читання

літератури (включаючи книжки, журнали) – 41,7%. У нашому дослідженні ми пропонуємо робити невеликі відеоролики з інформацією для батьків щодо формування здорового способу життя дітей, віотрейлери обзору літератури з проблеми дослідження. Також для заохочення до фізичних активностей важливо систематично проводити фізичні вправи, розваги, рухливі ігри, акції для збереження здоров'я спільно з батьками дітей дошкільного віку. Спільні види діяльності дітей з батьками сприяють налагодженню позитивної атмосфери в родині та підтримують фізичну активність дітей. Відсоткове співвідношення представлено в рис.2

Відповідно з аналізом відповідей на питання: “Який напрямок розвитку для вашої дитини визнали б у якості пріоритетного?” батьки у більшості визнали пізнавальний розвиток дитини– 69,1%. В розумінні батьків дітей дошкільного віку розумовий розвиток, це формування необхідних умінь та навичок для підготовки дітей до школи, розвиток пам'яті, мислення, мовлення.

4. Звідки ви отримуєте знання про збереження здоров'я?

180 відповідей

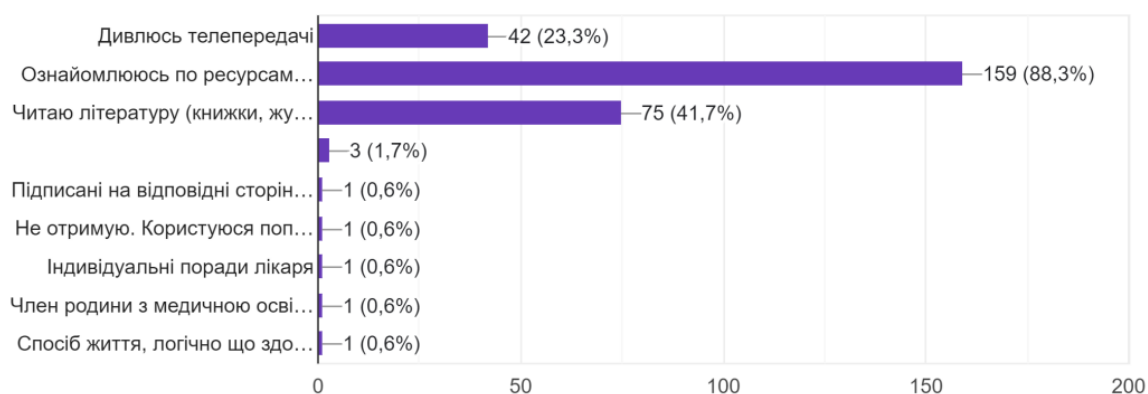


Рис. 2. Відповіді батьків у (%) на питання: Звідки ви отримуєте знання про збереження здоров'я?

Фізичний розвиток батьки виокремлюють один з пріоритетних у вихованні дітей –58%. Особливого значення батьки надають розвитку фізичних якостей: спритності, сили, витривалості, гнучкості. Втім опанування стійкими вміннями і навичками для вступу до першого класу школи для батьків займають першочергового значення у розвитку дітей. На нашу думку, розумовий та фізичний розвиток взаємопов'язані між собою. Оптимальний фізичний стан дитини та її здоров'я запорука успішного виховання та навчання. Результати відповідей на питання зображено в рис.3

8. Який напрямок розвитку для вашої дитини ви визначили б в якості пріоритетного (поглибленого)?

181 відповідь

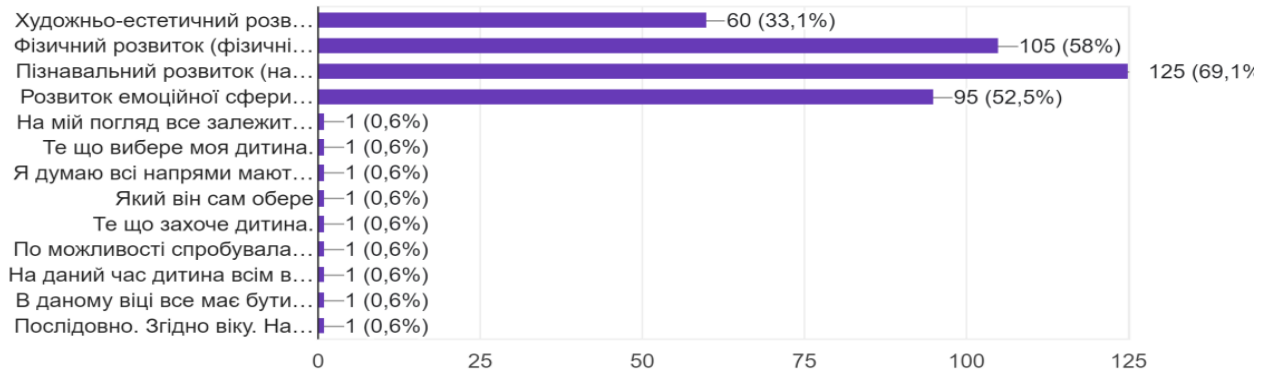


Рис. 3. Відповіді батьків у (%) на питання: Який напрямок розвитку для вашої дитини ви визнали б у якості пріоритетного?

Серед широкого вибору засобів збереження здоров'я батьки виділяють рухливі ігри– 84% та фізичні вправи– 83,4%. Нижчі показники у загартування як ефективного засобу зміцнення здоров'я дітей– 36,5 %, масажу– 22,1%. Батьки віддають перевагу вказаним засобам збереження здоров'я за їх простоту у виконанні, інтересу дітей (зокрема рухливі ігри та фізичні вправи), можливість систематично використовувати зазначені засоби в повсякденні. Серед нижчих показників використання засобів збереження здоров'я, що визначили батьки, виділяємо: дихальну гімнастику – (26,5%), дитячу аеробіку– (2,1%), бейбі йогу– (9,9%), дитячий пілатес– (9,4%). Батьки вважають, що вказані засоби складніші у виконанні і доступні для дітей старшого дошкільного віку. Також частина батьків зауважили, що незнайомі із сучасними засобами та технологіями зміцнення здоров'я дітей, тож у них виникають труднощі у виборі ефективного засобу. Результати відповідей батьків відтворені у рис.4.

7. Який засіб збереження здоров'я дитини буде найкращим на ваш погляд?

181 відповідь

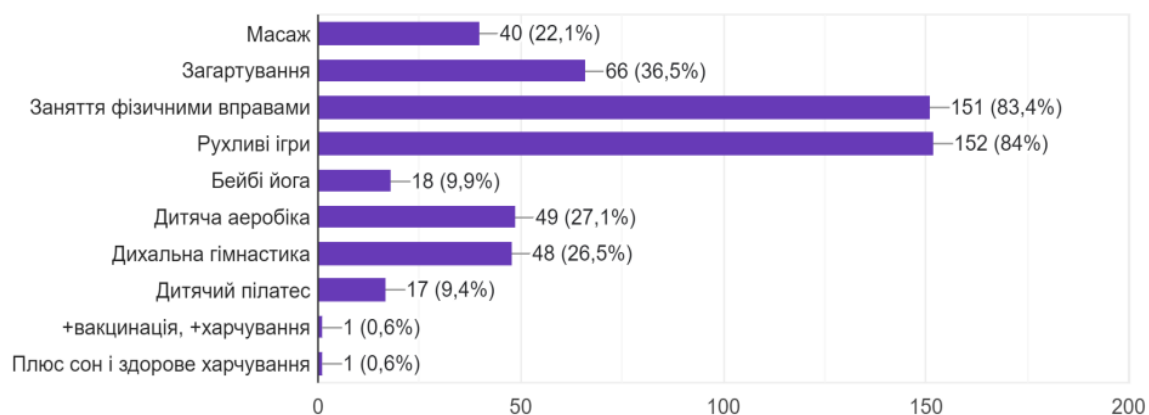


Рис. 4. Відповіді батьків у (%) на питання: Який засіб збереження здоров'я дитини в визначаєте найкращим?

На нашу думку, рухливі ігри та ігри з елементами спорту є важливим інструментом для формування здорового способу життя дітей. В процесі програвання рухливих ігор не тільки розвиваються фізичні якості, але й формуються важливі соціальні навички, вміння домовлятися в колективі та розвиваються важливі життєві навички. В ігровій діяльності в дітей формується система уявлень про власний організм, здоровий спосіб життя, засоби ефективного впливу на стан здоров'я та фізичного розвитку, рухові вміння і навички. Виховний вплив ігрової діяльності залежить від відповідності віку дітей, їх потребам та інтересам. Родини дітей дошкільного віку зазначають, що у виборі засобів збереження здоров'я відчувають труднощі. Тож важливо нагоджувати співпрацю закладу дошкільної освіти з батьками щодо просвітницької діяльності та ознайомленні з сучасними засобами здоров'язбереження та формування основ здорового способу життя дітей.

Результати аналізу відповідей на питання: "Які основні фактори погіршення здоров'я дітей?" засвідчили, що переважна більшість батьки визнають підвищення тривожності та стресу дітей в умовах повномасштабної війни в Україні – 89%. Вважаємо, що в стресових умовах життя необхідно підтримувати психічне здоров'я дітей. Впроваджувати в практику роботи закладу дошкільної освіти та сімейного виховання інноваційні здоров'язбережувальні технології, розвантажувальні руханки, програвання етюдів, ігор з кінестетичним піском та інше. Також серед факторів погіршення здоров'я дітей батьки виокремили малорухливий спосіб життя – 67,4%. Результати відповідей представлені в рис.5.

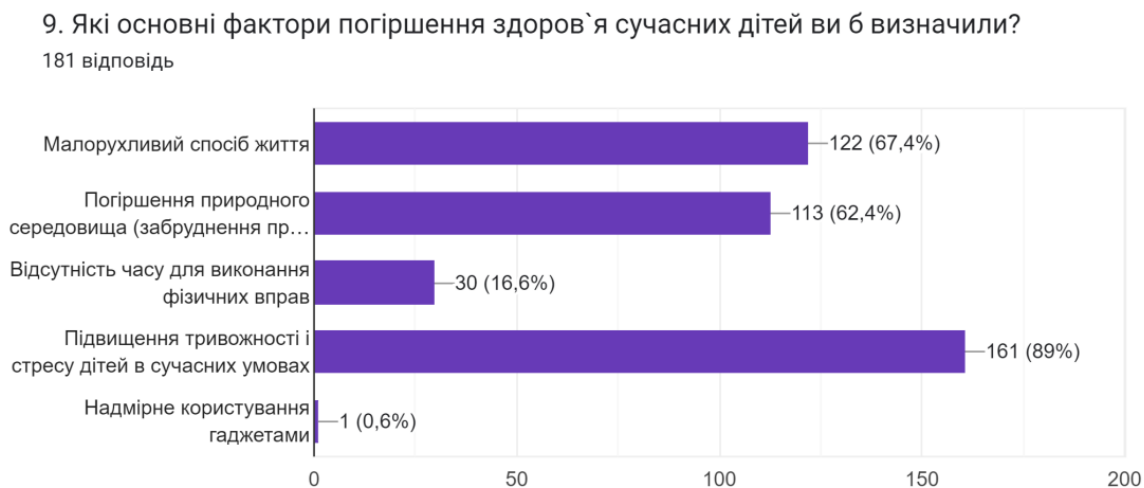


Рис. 5. Відповіді батьків у (%) на питання: Які основні фактори погіршення здоров'я дітей?

Проблема гіподинамії дітей прослідковується у всьому світі у зв'язку з інтенсивним технічним розвитком, розвитком інформаційних технологій, недотриманням режиму дня. Батьки дітей дошкільного віку визнають, що діти дедалі частіше віддають перевагу іграм за комп'ютером та планшетом. Введення воєнного стану в Україні також вплинуло на зниження рухової активності дітей та зумовило до підвищення малорухливого способу життя дітей і дорослих. Вважаємо, що варто створювати безпечні умови для фізичного розвитку дітей в Україні, заохочувати їх до активної рухової діяльності, проводити рухливі ігри, фізкультурні вправи які зручно проводити в укриттях.

В результаті аналізу проведеного опитування, розроблено рекомендації щодо формування здорового способу життя дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти та сім'ї. Рекомендації створені на основі наукового дослідження:

- створення комфортних умов для освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та сім'ї (позитивно-емоційного спілкування, спокійного середовища без стресових ситуацій, відповідність природнім потребам дитини);
- створення осередків емоційного розвантаження (пісочниць з піском, пластиліном, олівцями, фарбами для дитячої творчості);
- дотримання раціонального харчування;
- профілактика захворювань (полоскання ротової порожнини, ходьба по "килимку здоров'я", проведення дихальних вправ, масажу, аромотерапії);
- підтримка психологічного здоров'я (проведення психогімнастики, психологічних етюдів, використання елементів кастотерапії, арт-терапії);
- організація освітнього процесу відповідно до індивідуальних особливостей та гігієнічних норм;
- раціональна організація рухового режиму (прогулянки на свіжому повітрі, фізкультурні вправи, спортивні та рухливі ігри, самостійна рухова діяльність).

7 Висновки

Теоретичний аналіз та емпіричне дослідження проблеми формування основ здорового способу життя дітей дошкільного віку дозволили зробити висновки, що формування основ здорового способу життя є одним з пріоритетних завдань в дошкільній освіті України. Реалізація оздоровчих завдань у вихованні дітей зумовлена необхідністю збереження фізичного та психічного здоров'я підростаючого покоління. Підтверджено, що формування навичок основ здоров'я важливо розпочинати в дошкільному віці у взаємодії виховної роботи в закладі дошкільної освіти та сім'ї. Одним з важливих аспектів успішного формування основ здорового способу життя є доцільне використання ефективних методів, прийомів, засобів фізичного виховання.

Результати опитування батьків дітей дошкільного віку засвідчили, що дорослі піклуються про здоров'я дітей та намагаються дотримуватися здорового способу життя у сім'ї. Серед важливих напрямів виховання дітей батьки виділяють розумовий та фізичний розвиток. У виборі засобів збереження здоров'я батьки надають перевагу доступним: рухливі ігри, фізичні вправи, загартування, масаж та сучасним засобам збереження здоров'я: дихальна гімнастика, дитяча аеробіка, бейбі йога, дитячий пілатес. Батьки зазначають, що у них виникають труднощі у виборі сучасних засобів збереження здоров'я які відповідали віковим та індивідуальним особливостям дітей дошкільного віку. Також респонденти визнають, що з періоду встановлення воєнного стану в Україні діти проявляють тривожність, страх, емоційну нестабільність. Зазначена тенденція впливає на погіршення формування здорового способу життя дітей. Отже, серед перспектив дослідження виділяємо розробку інноваційних технологій здоров'язбереження дітей дошкільного віку, організацію просвітницької діяльності з батьками дітей дошкільного віку щодо проблеми формування основ здоров'я.

Література

- Council on Sports Medicine and Fitness, C.S.H (2006). *Active healthy living: prevention of childhood obesity through increased physical activity*, *Pediatrics*, 117 (5), 1834-1842.
- Riverin B., Li P., Rourke L., Leduc D., & Rourke J. (2015) Rourke Baby Record 2014: Evidence-based tool for the health of infants and children from birth to age 5, *Canadian Family Physician*, 61 (11), 949-955.
- Sothorn M. (2004) Obesity prevention in children: physical activity and nutrition. *Nutrition*. 20 (7-8), 704-708.
- Zembura P., Goldys A., & Nalecz H. (2016) Results From Poland's 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(2), 237-241.

Богініч О., Левінець Н., Лохвицька Л., & Сварковська Л. (2013) Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку : Навчально-методичний посібник. Київ: Генеза

Гарашенко Л., & Шинкар Т. (2021) Методичне забезпечення фізичного виховання та здоров'язбереження в закладі дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 31 (2), 143-146. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35438/>

Кошель В., & Мегаці А. (2024). До проблеми формування потреби здорового способу життя дітей дошкільного віку. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, 225-229.

<https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1880>

Кушніровська К., & Левінець Н. (2020) Використання казки як засобу підвищення ефективності формування валеологічних уявлень у дітей старшого дошкільного віку. Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: Збірник матеріалів науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів. (7), 2-3 листопада 2020 року. Бердянськ. <https://cusu.edu.ua/images/files-2021/02/konfer2.pdf>

Левінець Н., & Плохута Я. (2014) Сучасні підходи до моделювання здоров'язбережувального середовища різновікової групи ДНЗ. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*, 35, 87-93. Київ: НПУ ім. В. П. Драгоманова. http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=Vird_2014_35_16

Мартін А. (2024) Здоров'язбережувальні технології як складник оздоровлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Галета Я. (Ред.) *Сучасна освіта в Україні : особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи: колективна монографія*. Дніпро.

<https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/68ba18ce-d0a8-4cdb-9efa-82a5b5b99029/content>

Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.10.2021, №33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти Державного стандарту дошкільної освіти» нова редакція (2021). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

Пахальчук Н., Колеснік К., & Вербська А. (2024) Формування основ здорового способу життя. Терешкінас А. (Ред.), *Інноваційна педагогіка* 7(2), 159-163. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/71/part_2/32.pdf

Вікторія АГІЛЯР ТУКЛЕР

доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного факультету

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Україна, місто Київ, вулиця Пирогова 9

v.v.ahiliar-tukler@npu.edu.ua

Вікторія АГІЛЯР ТУКЛЕР, вища педагогічна освіта, диплом магістра дошкільної освіти та кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.08 «Дошкільна педагогіка», сфера наукових інтересів: виховання базових якостей дітей дошкільного віку, методи та прийоми формування ініціативності дітей, сюжетно-рольова гра як ефективний засіб виховання дітей, формування навичок сталого розвитку дітей дошкільного віку, формування основ здорового способу життя дітей; місце роботи: кафедра дошкільної освіти Педагогічного факультету, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Україна, місто Київ, вулиця Пирогова 9.

ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN WAR CONDITIONS

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15696831>

Наталія АНДРУЩЕНКО/Nataliia ANDRUSHCHENKO

Анотація: У статті розглядається проблема організації дистанційного навчання для дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку в умовах воєнного часу. Проаналізовано специфіку онлайн-освіти для дітей дошкільного віку, труднощі, що виникають у процесі дистанційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Виокремлено основні етапи взаємодії з такими вихованцями та визначено способи розвитку їхнього соціального досвіду. Окрему увагу приділено ролі педагога в організації дистанційного навчального процесу, а також новітнім методичним підходам до створення освітніх матеріалів для онлайн-занять. Враховано особливості сприйняття й обробки інформації дітьми з особливими освітніми потребами під час дистанційного навчання. Описано ефективні методи роботи з відеоматеріалами, інтерактивними презентаціями, розвивальними вправами та іграми, а також специфіку їхньої розробки та використання. Надано рекомендації щодо вибору онлайн-платформ, програмного забезпечення та мобільних застосунків, що сприяють організації навчального процесу в синхронному та асинхронному режимах. Висвітлено питання корекційно-виховної роботи з дітьми дошкільного віку, окреслено роль батьків як активних учасників освітнього процесу та визначено труднощі, з якими вони стикаються на сучасному етапі. Окремо розглянуто психологічні аспекти дистанційного навчання, зокрема вплив цього формату на педагогів, батьків і дітей з особливими освітніми потребами. Наголошено, що професійний розвиток педагогів сприяє підвищенню якості навчальної та корекційно-виховної роботи, забезпечуючи ефективну взаємодію з дітьми дошкільного віку в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, заклад дошкільної освіти, асинхронне, синхронне навчання.

Abstract: The article considers the problem of organizing distance learning for preschool children with psychophysical development disorders in wartime conditions. The specifics of online education for preschoolers are analyzed, as well as the difficulties that arise in the process of distance work with children with special educational needs. The main stages of interaction with such pupils are highlighted and ways of developing their social experience are determined. Special attention is paid to the role of the teacher in organizing the distance learning process, as well as to the latest methodological approaches to creating educational materials for online classes. The peculiarities of perception and processing of information by children with special educational needs during distance learning are taken into account. Effective methods of working with video materials, interactive presentations, developmental exercises and games are described, as well as the specifics of their development and use. Recommendations are provided for the choice of online platforms, software and mobile applications that contribute to the organization of the educational process in synchronous and asynchronous modes. The issues of correctional and educational work with preschool children are highlighted, the role of parents as active participants in the educational process is outlined, and the difficulties they face at the current stage are identified. The psychological aspects of distance learning are separately considered, in particular the impact of this format on teachers, parents, and children with special educational needs. It is emphasized that the professional development of teachers contributes to improving the quality of educational and correctional and educational work, ensuring effective interaction with preschoolers in distance learning conditions.

Keywords: children with special educational needs, preschool educational institution, asynchronous, synchronous learning.

1 Вступ

У період воєнного стану заклади дошкільної освіти (ЗДО) певний час перебували і достатньо велика частина закладів дошкільної освіти перебуває в дистанційному режимі навчання. Отримана

можливість відновлення освітнього процесу та функціонування відповідно до чинних нормативно-правових актів. Цей процес передбачає створення безпечного й комфортного освітнього середовища для дітей дошкільного віку, а також забезпечення дотримання встановлених вимог щодо їх перебування в закладі дошкільної освіти. Важливу роль у цьому відіграють батьки, які мають сприяти організації освітнього процесу та взаємодіяти з педагогічним колективом задля ефективної реалізації освітніх завдань.

Адміністрація закладу дошкільної освіти, яка здійснює очне навчання для дітей дошкільного віку, повинна реалізувати низку організаційних заходів, спрямованих на забезпечення безпеки всіх учасників освітнього процесу. Зокрема, необхідно облаштувати тимчасове укриття, створивши в ньому зони для відпочинку, настільних і рухливих ігор, а також забезпечити доступ до інтернету та мультимедійного обладнання. Важливо наповнити предметно-розвивальне середовище безпечними й легкими в догляді іграшками, та облаштувати приміщення для особистої гігієни (туалети).

Крім того, слід організувати ефективну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу: визначити потреби батьків щодо відвідування закладу дошкільної освіти їхніми дітьми, ознайомити їх з умовами роботи ЗДО в умовах воєнного стану, а також провести екскурсії до укриття, щоб продемонструвати безпекові заходи. Для дітей, які відвідують заклад дошкільної освіти, необхідно виготовити іменні бейджики із зазначенням прізвища, імені, по батькові, контактних даних батьків та домашньої адреси.

Вихователі зобов'язані вести журнали обліку прийому та передачі дітей батькам. Одночасно з цим у закладі дошкільної освіти відновлено освітній процес для всіх вихованців, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та дітей із числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО).

З огляду на змішаний склад груп, що включають корекційні та загального розвитку, освітній процес та корекційно-розвиткові заняття необхідно планувати з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей дошкільного віку. Навчальні заняття з усіх розділів освітньої програми орієнтовані на закріплення раніше засвоєного матеріалу через ігрову та дослідницьку діяльність. Вони мають бути адаптовані до індивідуальної роботи та проводитися у формах, придатних для виконання навіть у пристосованому укритті, передбачаючи поділ дітей на підгрупи.

2 Теоретичний аналіз

Сучасні державні нормативно-правові акти, зокрема «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні», орієнтують заклади дошкільної освіти на впровадження інноваційних технологій у виховний процес. Це вимагає від педагогічних працівників пошуку нових підходів до навчання та виховання. Основним завданням педагогів є забезпечення якісної освіти, сприяння всебічному гармонійному розвитку дітей, їх соціалізації та підготовці до подальшого успішного навчання у школі (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

В умовах повномасштабної війни частина закладів дошкільної освіти змушена працювати в дистанційному форматі, що вимагає адаптації освітнього процесу до нових викликів.

Досвід дистанційного навчання був значно розвинений завдяки пандемії, що стала наслідком поширення коронавірусу SARS-CoV-2 в 2020 році. Уже на тому етапі змінився звичний режим життя і навчання здобувачів освіти різних рівнів. Найбільші труднощі виникли у дітей дошкільного віку, оскільки перехід на онлайн-навчання був для них новим, нестабільним і не завжди доступним. Особливі труднощі відчували діти з особливими освітніми потребами, яким необхідні спеціалізовані умови для ефективного навчання, індивідуальний підхід і корекційна робота. В умовах воєнного стану

ці проблеми ускладнилися ще й психологічними навантаженнями, що торкнулися як дітей, так і дорослих – педагогів та батьків. У багатьох родинах змінились умови проживання, доступ до необхідного обладнання та технічних ресурсів. Окрім загальних труднощів, пов'язаних з дистанційним навчанням, з'явилися і проблеми психологічного характеру.

Досвід дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти в умовах війни є важливою темою для дослідження, яка потребує порівняльного аналізу українських та зарубіжних досліджень. В Україні цей процес став актуальним особливо під час війни, коли виникла необхідність адаптації освітніх практик до нових умов. Українські науковці звертають увагу на проблеми доступу до технологій, недостатній рівень підготовки педагогів до використання дистанційних платформ, а також на важливість індивідуального підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Окрім того, досліджується вплив стресу та травм, спричинених війною, на емоційний стан дітей і їх здатність до навчання.

Зарубіжні дослідження, переважно в контексті пандемії COVID-19, також фокусуються на дистанційному навчанні дітей з особливими потребами, що є певною аналогією до умов війни. Основною темою є ефективність використання цифрових інструментів для підтримки навчання дітей з аутизмом, синдромом Дауна та іншими розладами розвитку. Багато досліджень наголошують на важливості інклюзивності в дистанційному навчанні, що забезпечує рівний доступ до освіти через адаптивні платформи, які враховують індивідуальні потреби кожної дитини. Зарубіжні вчені також підкреслюють роль батьків і соціальних працівників у процесі дистанційного навчання, що є важливим фактором для успішного навчання дітей з особливими потребами.

Порівняльний аналіз українських і зарубіжних досліджень показує, що в Україні актуальними є проблеми з доступом до технологій, технічним забезпеченням і енергопостачанням, що ускладнює стабільну організацію дистанційного навчання. Водночас в Україні більше акцентується на психоемоційному стані дітей через військові травми та стрес, що є менш вираженим в зарубіжних дослідженнях, де основною темою є адаптація до умов пандемії. Однак, в обох випадках важливими є індивідуальний підхід до навчання дітей і використання спеціалізованих методик та інструментів, що відповідають потребам кожної дитини.

Порушення психофізичного розвитку значно ускладнюють процес організації дистанційного навчання. Це пояснюється тим, що навчання і виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами має свою специфіку через особливості самих порушень. Робота з такими дітьми потребує корекційного підходу та застосування спеціальних методик і технік, що дозволяють коригувати або мінімізувати недоліки розвитку та розвивати компенсаторні механізми (Кузнецова, 2021).

Особлива роль у цьому процесі належить корекційному педагогу, який є провідником соціального досвіду для дітей. Засвоєння цього досвіду дітьми може відбуватися різними способами: через спільні дії з дорослим, використання жестів (зокрема вказівного жесту або «жестової інструкції»), наслідування дій дорослого, виконання завдань за зразком або мовленневою інструкцією, а також через пошук орієнтирів. Усі ці аспекти є важливими при організації дистанційного навчання (Зімакова, Тупиця, Жданюк, 2022).

Одним із суттєвих недоліків дистанційного навчання є обмежена можливість забезпечити індивідуалізований підхід до кожної дитини з особливими освітніми потребами, з огляду на різноманітність порушень – від легких до тяжких.

Різні потреби – різні підходи:

- Діти з порушеннями слуху потребують використання жестової мови, субтитрів, чіткої артикуляції, спеціального аудіо-обладнання.
- Діти з порушеннями зору — адаптованих матеріалів із контрастними зображеннями, озвучення, шрифтів Брайля або синтезаторів мови.
- Діти з РАС (аутизмом) потребують чіткої структури занять, повторення, візуальних підказок.
- Діти з інтелектуальними порушеннями — спрощеного матеріалу, більше ігор, залучення батьків до навчального процесу.
- Діти з важкими формами порушень (ДЦП, множинні порушення) можуть потребувати присутності дорослого помічника протягом усього заняття.

У дистанційному форматі: немає можливості оперативно змінювати підхід у реальному часі. Вихователі не завжди можуть контролювати поведінку дитини чи забезпечити зворотний зв'язок. Обмеження в технічному оснащенні ускладнюють застосування спеціалізованих методик.

Наслідки: частина дітей не може повноцінно брати участь у заняттях, знижується ефективність навчання, зростає емоційне напруження у батьків і педагогів. Відсутність адаптованих підходів для різних форм порушень є вагомим бар'єром у забезпеченні якісної дошкільної освіти в дистанційному форматі.

Усі дослідники акцентують увагу на важливості участі батьків у процесі дистанційного навчання дітей дошкільного віку, особливо тих, які мають можливість безпосереднього спілкування з дітьми. Огляд психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити висновок, що дистанційне навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку стикається з низкою організаційно-методичних труднощів. Однією з актуальних задач є розв'язання невирішених раніше аспектів цієї загальної проблеми. Серед численних труднощів дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами особливе значення має врахування наслідків воєнного стану, який створює психологічний тиск на всіх учасників навчального процесу. Перебуваючи в умовах постійної небезпеки та стресу, дитина позбавлена нормальних умов для розвитку й навчання. Страх, тривога, невизначеність значно ускладнюють соціалізацію дітей, як зі звичайними, так і з особливими освітніми потребами. Оцінка досвіду роботи закладів дошкільної освіти з дітьми з ООП в умовах воєнного часу дозволяє визначити ефективні методи та підходи до надання корекційної допомоги і психологічної підтримки в процесі дистанційного навчання.

3 Методологія

Дистанційне навчання для дітей дошкільного віку є формою організації освітнього процесу, що передбачає використання комп'ютерних та телекомунікаційних технологій для забезпечення інтерактивної взаємодії між педагогами та дітьми дошкільного віку без їх фізичної присутності в закладі дошкільної освіти. На сьогодні досвід онлайн-навчання становить п'ять років, і результати свідчать про те, що під час пандемії педагоги позитивно сприймали дистанційне навчання як тимчасовий метод роботи з дітьми в умовах надзвичайної ситуації, а також як необхідний інструмент для корекційної роботи з ними.

Перші спроби організації дистанційного навчання для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами виявили низку проблем, з якими зіткнулися вихователі, асистенти дитини та вихователя, педагоги, батьки та самі діти. Усі педагоги відзначали такі труднощі, як недостатня ефективність комунікації з дітьми дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку через

соціальні мережі, проведення занять у форматі Zoom-конференцій, відсутність зворотного зв'язку та неможливість безпосередньої взаємодії.

Слід зауважити, що на той час учасники освітнього процесу не мали достатніх знань та навичок для створення методичних матеріалів для дистанційного навчання (відеороликів, відеоуроків, власних сторінок, сайтів тощо), а також не володіли уявленнями про особливості роботи з дітьми дошкільного віку з ООП в онлайн-форматі. Крім того, не всі мали доступ до якісних технічних засобів. З початком повномасштабної війни деякі заклади дошкільної освіти були змушені перейти на дистанційну форму роботи. Однак варто відзначити, що рівень знань педагогів у сфері дистанційного навчання дітей з психофізичними порушеннями значно виріс. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку з ООП потребує врахування всіх специфічних методів та прийомів корекційно-виховної роботи в офлайн-форматі з інтеграцією інноваційних освітніх технологій та розвитку медіаграмотності серед педагогів.

Педагог має створити сприятливу атмосферу на занятті, об'єднавши дітей і організувавши їх спілкування. Завдяки взаємодії з дорослим дитина здобуває знання про навколишній світ, набуває важливих соціальних навичок та освоює основні види діяльності, що сприяє засвоєнню суспільного досвіду. Засобами цього засвоєння є спільні дії дорослого і дитини, використання вказівних жестів, жестових інструкцій, наслідування дій дорослого, виконання завдань за зразком або за мовленнєвою інструкцією, а також пошукові методи орієнтування.

Під час дистанційного навчання педагог має дотримуватись чітких етапів роботи. Головним завданням першого етапу є створення у дитини позитивного емоційного ставлення до взаємодії з дорослим та іншими дітьми. Мотивація до заняття є основою для досягнення його мети. Зацікавленість в навчанні створює умови, за яких діти швидше і ефективніше засвоюють матеріал. На другому етапі важливо організувати передачу інформації, включаючи використання жестів, серед яких особливу роль відіграє вказівний жест, що допомагає звернути увагу дитини на предмет і виокремити його з оточуючої ситуації. На третьому етапі педагог має створити умови, за яких діти будуть освоювати наслідування, зокрема, наслідування рухів та дій з предметами. Спочатку дитина наслідує рухи, а згодом – дії з предметами, під час яких вона навчається враховувати характеристики дії та орієнтуватися на властивості предметів. На наступному, четвертому етапі, необхідно забезпечити умови для того, щоб діти фіксували правильні дії і відкидали помилкові, тобто розвивали вміння орієнтуватися в процесі виконання завдань. Оволодіння діями за зразком є важливим п'ятим етапом навчання, оскільки зразок подається дитині в готовому вигляді, і дитина повинна його відтворити, не спостерігаючи за процесом його створення дорослим. Шостим етапом є навчання повноцінному використанню слова для передачі необхідних знань, умінь і навичок дітям з ООП, а також для керівництва їх діями (Зімакова, Тупиця, Жданюк, 2022).

Отже, корекційний педагог має виступати провідником суспільного досвіду для дитини з особливими освітніми потребами. Однак будь-які педагогічні зусилля не принесуть очікуваного результату без підтримки та допомоги з боку батьків. Водночас батьки дітей з ООП потребують підтримки у питаннях організації діяльності дитини в умовах війни, можливості сприяти дистанційному навчанню та оцінювати результативність темпу і якості розвитку своєї дитини (Кузнецова, 2021). Дистанційне навчання дітей з ООП повинно бути організоване на належному рівні. Педагоги продовжують надавати навчально-виховні та корекційні послуги, застосовуючи дистанційну форму організації освітнього процесу, поєднуючи різні режими роботи та обираючи синхронний чи асинхронний формат взаємодії з дітьми дошкільного віку. Зазначимо, що синхронний режим є більш цікавим та корисним для дітей, оскільки він забезпечує інтерактивну взаємодію між дітьми та

педагогом, а також між самими дітьми. Вони мають можливість спілкуватися як під час занять, так і після них (Ємчик, 2020). Заняття в асинхронному режимі передбачають роботу за власним графіком і в індивідуальному темпі.

Необхідність у проведенні асинхронних занять виникає, коли діти з різних причин не можуть приєднатися до занять у реальному часі. Це можуть бути об'єктивні обставини, такі як відсутність електропостачання, проблеми з інтернет-зв'язком, обмеження в часі через зайнятість батьків або різниця в часі, коли родина знаходиться за кордоном та інше. В таких умовах асинхронне навчання дає можливість дітям працювати у зручній для них час, що сприяє більш гнучкому підходу до організації навчання. Проте для ефективного проведення такої форми навчання важливою є постійна взаємодія батьків з педагогами. Адже саме батьки є основним зв'язком між педагогами та дітьми, вони допомагають організувати процес навчання вдома, своєчасно передають необхідну інформацію та координують виконання завдань, що дозволяє зберегти зв'язок з навчальним процесом і підтримувати його ефективність.

Для ефективно організації дистанційних занять педагоги широко використовують різноманітні інструменти та технології, що забезпечують інтерактивність, зручність і доступність навчання. Серед основних інструментів, які застосовуються для онлайн-освіти, можна виділити такі:

- Платформа Google Meet для відеозустрічей та проведення онлайн-занять у синхронному режимі, що дозволяє організувати реальний час спілкування з дітьми дошкільного віку.
- Додаток Viber, який використовують для інформування батьків та дітей дошкільного віку про розклад занять, надання посилань на корисні матеріали, для консультування та звітування щодо виконаних завдань, а також для проведення опитувань.
- Програма Power Point для розробки інтерактивних навчальних матеріалів, що допомагають активізувати навчальну діяльність.
- Платформи LearningApps.org і Wordwall для створення інтерактивних ігор, які сприяють більш ефективному засвоєнню матеріалу.
- Додаток Davinci Resolve для створення візуальних ефектів, анімаційної графіки та редагування відеофрагментів.
- Інтерактивний навчальний застосунок Wordwall для розробки навчальних вправ.
- Padlet – онлайн-дошка, яка використовується для організації проектної роботи, що дозволяє дітям співпрацювати та ділитися ідеями.
- Онлайн-редактор Canva, який допомагає створювати графіку та презентації для соціальних мереж.
- Програма Bandicam для запису відео-занять, що дає змогу записувати навчальний процес.
- Створення власних YouTube-каналів для публікації відеозанять, що були зняті та відредаговані за допомогою інтерактивних ігор, фрагментів казок та інших форм організації дитячої діяльності.
- InShot – відеоредактор для монтажу відео, накладання звуків і музики, що дозволяє покращити якість навчальних матеріалів.

Ці інструменти сприяють створенню інтерактивного, цікавого і доступного навчання для дітей дошкільного віку, що забезпечує високий рівень залученості та ефективності освітнього процесу в дистанційному форматі (Ємчик, 2020).

У процесі застосування відеозапису занять у синхронному режимі звук вимикається, і педагог має змогу безпосередньо спілкуватися з дітьми в реальному часі. Це дозволяє зупиняти відео, повторювати окремі фрагменти та надавати додаткові пояснення, що дає можливість краще пристосувати навчальний процес до потреб і можливостей дітей дошкільного віку з ООП. В

асинхронному режимі батьки отримують повну версію заняття зі звуковим супроводом, що дає їм можливість більш детально ознайомитися з матеріалом (Ємчик, 2020).

Для підтримки постійного зв'язку з батьками педагоги створюють загальну групу у Facebook або Viber, де обмінюються досвідом роботи та надають важливу інформацію для всіх учасників освітнього процесу. Через відеоконференції проводяться індивідуальні консультації для батьків, які допомагають виконувати з дітьми корекційно-розвивальні вправи вдома (Зязюн, 2018).

За даними педагогів, близько 60–80% батьків активно підтримують педагогічний процес, дотримуються розкладу, допомагають дітям засвоювати новий матеріал і разом з ними виконують корекційно-розвивальні вправи.

Батьки дітей з особливими освітніми потребами часто потребують не тільки психологічної, але й методичної допомоги, оскільки не завжди мають спеціальну освіту або досвід корекційно-виховної роботи. Більше того, не всі батьки мають достатньо часу для систематичної роботи з дітьми, а в деяких випадках стикаються з небажанням дитини займатися вдома. Проблемою є також обмежене технічне забезпечення, адже деякі батьки використовують для занять тільки телефони чи планшети, що ускладнює сприйняття інформації дитиною. Крім того, не всі мають можливість роздруковувати текстові матеріали та картинки, які використовуються педагогами для навчання. Важливо також зазначити, що при організації дистанційного навчання необхідно суворо дотримуватися санітарних норм і охоронно-педагогічного режиму, оскільки діти дошкільного віку з порушеннями розвитку мають вразливу нервову систему, швидко втомлюються, стають неуважними, відволікаються та можуть мати труднощі з усвідомленням інформації.

4 Результати

Згідно з вимогами Санітарного регламенту для закладів дошкільної освіти, «перегляд розважальних телепередач, мультфільмів та діафільмів для дітей дошкільного віку не повинен перевищувати одного разу на день. Тривалість перегляду для дітей 3-4 років має бути обмежена до 20 хвилин на день, а для дітей 5-6 років – до 30 хвилин». Крім того, заняття з використанням комп'ютерів не повинні тривати більше 10 хвилин. Для дітей з різними навчальними труднощами необхідно коригувати тривалість роботи, підбираючи індивідуальний підхід до кожної дитини, щоб врахувати її можливості та потреби.

Діти з ментальними порушеннями мають складнощі з утриманням уваги на екрані комп'ютера протягом тривалого часу, що ускладнює сприйняття та осмислення матеріалу. Для дітей із порушеннями зору заняття за комп'ютером повинні бути обмежені до 5-7 хвилин, що значно менше за стандартну тривалість заняття. Тому для ефективної організації роботи важливо дотримуватись певних умов при створенні відео: вони повинні бути короткими, цікавими і дидактично продуманими, без перенасичення матеріалом.

Практичний досвід показує, що два п'ятихвилинних відео мають значно більший ефект для дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами, ніж одне десятихвилинне відео. Для того щоб уникнути втоми дітей, педагог повинен активно керувати екраном, постійно утримуючи його увагу. У презентаціях слайди повинні бути динамічними, містити достатньо анімацій і переходів, а також включати курсор чи режим малювання для виділення основних моментів.

Важливу роль відіграє голосовий супровід педагога, який повинен бути чітким, зрозумілим, емоційно насиченим та спокійним. Педагог має використовувати знайомі дітям слова, враховувати їх

індивідуальні та вікові особливості. Важливо також звертатися до кожної дитини, оскільки це активізує її пізнавальну діяльність і емоційно заряджає, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

У підготовці до заняття важливим є прогнозування емоцій дітей та їхніх батьків під час комунікації, а також вміння керувати цим процесом для досягнення позитивних результатів. Поряд із навчально-корекційною роботою, заклади дошкільної освіти приділяють значну увагу виховній діяльності. В онлайн-форматі проводяться не лише групові та індивідуальні заняття, але й святкові заходи, конкурси, прослуховування казок і музики віртуальні екскурсії, флешмоби. Це сприяє розвитку творчих здібностей дітей і їх соціалізації у віртуальному середовищі.

5 Висновки

Одним з головних напрямів роботи закладів дошкільної освіти є забезпечення безпечного освітнього простору для дітей. Педагоги активно проводять консультативну роботу з батьками, надаючи рекомендації з безпеки життєдіяльності вдома, на вулиці, під час повітряної тривоги та при знаходженні небезпечних предметів. У цей складний час також приділяється увага психологічній підтримці як дітей, так і їхніх батьків.

Здійснюючи комплексний підхід до організації безпечного освітнього середовища, педагоги використовують різноманітні ігрові методи, що сприяють розвитку у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами навичок здорового та безпечного способу життя. Вони постійно удосконалюють форми та методи роботи, адаптуючи їх до поточних умов та потреб дітей, що дозволяє забезпечити всебічний розвиток навіть в умовах онлайн-освіти.

Аналіз практики роботи закладів дошкільної освіти України показав, що навіть в умовах сучасних викликів, діти з особливими освітніми потребами мають доступ до якісного навчання і корекційних послуг. Педагоги не лише надають знання, але й активно підтримують прогресивний розвиток дітей, забезпечуючи безперервність корекційно-виховного процесу. Постійне підвищення професійного рівня педагогів і вдосконалення їх компетентностей дозволяє створювати умови для ефективної роботи в дистанційному форматі.

Водночас, батьки відіграють ключову роль у реалізації педагогічного процесу, виступаючи не лише як асистенти в навчанні, а й як активні помічники в процесі корекції та виховання. Зміст і форми роботи з батьками орієнтовані на надання підтримки сім'ям, що дозволяє забезпечити високі результати у навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення проблем дистанційної підготовки дошкільників з ООП до навчання у школі, їх соціалізація на цьому етапі, що є важливим аспектом для успішного переходу до початкової освіти.

Література

- Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти: нова редакція: наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho20komponenta%20do_shkilnoyi_%20osvity.pdf
- Ємчик О. Дистанційні форми роботи закладу дошкільної освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Випуск 34, т. 1. С. 265-269.
- Зязюн І. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С., 2018. 384 с.
- Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. Педагогічні науки. 2022. № 79. С. 92-100.

- Кузнецова Т. Г. Возможности дистанционного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами. Education during a pandemic crisis: problems and prospects. Monograph. Eds. Tetyana Nestorenko & Tadeusz Pokusa. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. Part 2.4. P. 93-100.
- Кузнецова Т. Г. Щодо дистанційного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами. International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning»: conference proceedings, February 26-27, 2021. Vol. 1. Riga, Latvia: «Baltija Publishing». P. 101-105.
- Федус У. Організація дистанційного навчання учнів з ООП: виклики, реалії, рекомендації. І Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат». 2022. С. 180-183.
- Dovbnia, S. O., Melnyk, N. I., Shulyhina, R. A., Andrushchenko, N. V., Kosenko, Y. M. Diagnosis of creative potential of future teachers as a mental basis for professional self-improvement. *Polish Psychological Bulletin* *this link is disabled*. 2022. 53(1). P. 47-52. (Web of Science). URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/papers/A_24.pdf
- Martsin, M. Children with special educational needs in Ukraine: How the war is destroying their education and threatening their lives on a daily basis. *Medical Anthropology Quarterly*. 2025. <https://medanthroquarterly.org/critical-care/2025/02/children-with-special-educational-needs-in-ukraine-how-the-war-is-destroying-their-education-and-threatening-their-lives-on-a-daily-basis/>

Наталія АНДРУЩЕНКО

старший викладач кафедри дошкільної освіти

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Київ, Україна

nataliandrushchenko@gmail.com

Наталія АНДРУЩЕНКО – Сфера наукових інтересів: тенденції розвитку інклюзивної освіти, фізичне виховання, співпраця закладів дошкільної освіти із сім'єю, особливості професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, формування здоров'язберезувальної компетентності дітей дошкільного віку.

TRANSFORMATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN'S PLAY ACTIVITIES IN UKRAINE: FROM THE PAST TO THE PRESENT

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15698802>

Sopfia DOVBNIA, Halyna SHELEPKO

Abstract: This article describes the periods and stages of transformation of preschool children's play activities in Ukraine from the beginning of the twentieth century to the present. The concept of 'transformation' as a pedagogical category is considered as a harmonious unity of scientific knowledge and pedagogical practice, which is able to translate scientific knowledge into practical results. The game activity is presented as a kind of active activity of preschool children, which constitutes the main content of their life, is the leading activity and the basis for educational activities in the next age period. The socio-political, economic, organisational, pedagogical and other factors that made it possible to find out the prerequisites for the formation of software and methodological support for the game activity of preschool children and to characterise the periods and stages of transformation of the game activity of preschool children are revealed. The peculiarities of implementation of preschool children's play activities in the educational process of preschool educational institutions of Ukraine are analysed. The content of play activities in regulatory documents (the State Standard of Preschool Education of Ukraine - the Basic Component of Preschool Education (BCPE) (2021), the Partial Programme for Moral Education of Preschool Children 'Treasury of Morals (2024), the Programme of Education of Early and Preschool Children 'Education and Care / Education & Care' (2021), the Comprehensive Programme for the Development, Training and Education of Preschool Children 'Sunflower' (2023) is analysed. In the direction of 'Child's Play' of the State Standard of Preschool Education (2021), a structural model of the game competence of preschool children is presented, which combines three components: emotional and value attitude, knowledge formation; skills; a classification of games that reflect the degree of activity and freedom of a preschool child in the organisation of game activities is shown: games organised by an adult 'Playing with an adult' and amateur free games of a child 'Playing independently'. The article presents the results of testing the play activities of female students of the first (bachelor's) and second (master's) level of full-time and part-time higher education majoring in 'Preschool Education' at the Faculty of Education of the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University (33 test participants) who are already working as educators.

Keywords: game, game activity, game competence, preschool children.

1 Introduction

Playful activities are one of the most popular trends in modern preschool education, among which are a deep understanding of one's own values and needs, the ability to make important decisions on the go, the ability to resist information pressure (which is very powerful nowadays) and determine what is necessary, as well as a tolerant attitude to the opinions of others.

In state educational regulations: The Law of Ukraine 'On Education' (2025), 'On Preschool Education' (2001), 'Basic Component of Preschool Education' (State Standard of Preschool Education) (2021), emphasise that play is the basis for the development, training and education of a modern preschool child as a thinking, creative, educated person.

The powerful potential of children's play activities in the context of transformation from the past to the present is a multifaceted process that requires researchers and practitioners to take clear and well-planned actions, negotiate, work together and look for new, innovative approaches to solving the problem.

Of particular importance is the organisation of a healthy, safe, intriguing developmental environment in the educational space of preschool education, a strategy of pedagogical interactive tools that promotes children's awareness of their own capabilities and forms their primary experience of play - the ability to solve problematic tasks, model situations of error correction and reflect.

In view of this, the study of the transformation of preschool children's play activities (from the past

to the present) allows us to identify both its achievements and shortcomings, the comprehension of which contributes to positive changes in the modern theory and practice of preschool education, including play activities, which are leading for preschool children.

2 Theoretical principles

The theoretical foundations of the study of the transformation of preschool children's play activities in domestic science are represented by the works of many scientists: conceptual provisions of the methodology of modern pedagogy (I. Bekh, L. Vakhovsky, V. Kremen, S. Maksymenko, V. Ognevyuk, O. Savchenko, etc. Belyenka, A. Bogush, O. Kononko, T. Ponimanska, H. Tsvetkova, etc.); historiographical aspect of the development of preschool children's play activities in Ukraine (second half of the XX - beginning of the XXI century) is presented in the works of L. Artemova, L. Berezivska, O. Sukhomlynska, T. Stepanova, I. Uliukaieva, etc.)

The analysis of the scientific fund on the problem under study has shown that the transformation of preschool children's play activities in Ukraine has not been studied comprehensively and systematically from the past to the present. To a certain extent, it was touched upon by scientists in the context of the issues they studied: theoretical foundations of play activity and the process of formation and development of the content of programmatic and methodological support for play activity in public preschool education (K. Dyakonova, T. Filimonova, N. Kudykina, etc.); psychological (O. Zaporozhets, K. Karasiova, S. Ladyvir, T. Pirozhenkota, etc.) and pedagogical bases of preschool children's play activities (L. Artemova, A. Bogush, H. Hryhorenko, N. Kudykina, N. Lutsan, I. Shkolna, K. Shcherbakova, O. Yankovska, etc.); the development of preschool education in Ukraine in different historical periods (L. Artemova, L. Batlina, S. Popychenko, T. Stepanova, I. Uliukaieva, etc.) and in different regions (O. Venglovska, S. Ditkovska, etc.).

3 The purpose and objectives of the study

The aim is to substantiate the theoretical foundations of the transformation of preschool children's play activities and identify its implementation in the practice of modern preschool education institutions in Ukraine.

4 Materials and methods of the study

To achieve the goal and solve the tasks of the study, a set of methods was used: analysis, synthesis, generalization to study and systematize scientific sources; chronological and systematic to identify periods and stages of transformation of preschool children's play activities in Ukraine; specific historical to reveal socio-political, economic, organisational, pedagogical and other factors that made it possible to find out the prerequisites for the formation of software and methodological support for preschool children's play activities and characterize the Empirical methods were also used: testing, analysis of responses and modelling.

5 Results

A systematic and comprehensive analysis of the problem of transformation of preschool children's play activity involves, first of all, clarification of key concepts and terms of the study: 'transformation', 'play activity'.

The basic philosophical category of this study is the integrated definition of 'transformation'. In the philosophical interpretation, transformation is seen as a trajectory of strategic changes in the development

of social and historical practice M. Minakov (2007). In a modern explanatory dictionary of the Ukrainian language, transformation is defined as formation, transformation, change, movement, development, etc. B. Yaremenko and O. Slipushko (2006). In pedagogical science, the interpretation of the concept of 'transformation' is based on the philosophical justification of this category and is closely related to internal and external factors of education development, ensuring its qualitative changes. In this case, 'transformation' is seen as a harmonious unity of scientific knowledge and pedagogical practice, as the ability to translate scientific knowledge into practical results V. Kremen (2008).

The potential possibilities of researching the definitions of 'game activity' are fundamentally important for solving the problem.

The New Philosophical Encyclopaedia analyses the game in depth: '...the game is one of the main forms of aesthetic activity, that is, non-utilitarian, carried out for its own sake and, as a rule, giving its participants and spectators aesthetic pleasure, satisfaction, joy. The fundamentally unproductive and irrational nature of the game has long associated it with sacred and cultic performances, with art, and endowed it with mysterious, magical meanings. Since ancient times, the game has also been used as an effective training for hunters, warriors, athletes, in teaching and upbringing of children.' The author also mentions 'game theory' - one of the branches of modern mathematics that studies and develops models for making optimal decisions in complex situations in various fields of human activity, and also notes that the phenomenon of game has been systematically studied in anthropology, psychology, cultural studies, philosophy only since the end of the XIX century by S. Dovbnya (2011, p. 246).

Historically, the primacy in the development of the philosophical and psychological theory of play belongs to foreign scientists. The analysis of theoretical sources has led to the conclusion that play is a necessary condition for the normal development and formation of the preschool child's personality, his/her need. The interest in the phenomenon of play is confirmed by the fact that the theory of play is considered from different perspectives: in philosophy, play was considered as a cultural phenomenon (J. Heising); as a way of communication (E. Berne); as a way of aesthetisation, and thus 'humanisation' of a person (F. Schelling); as a mathematical algorithm, logical mechanism (L. Carroll), etc. The study of game theories has led to their distribution as follows: in particular, the cultural theory of the game (E. Fink, R. Kain); communicative theory of the game (J. Habermas); mathematical theory of the game (N. Joss, O. Morgenstern); psychoanalytic theory of play (S. Freud, C. Horney); pedagogical theory of play (L. Artemova, H. Hryhorenko, N. Kudykina, N. Korotkova, K. Shcherbakova, N. Havrysh, etc. S. Dovbnya (2011, p. 247).

Consistent with this definition is the opinion of S. Goncharenko, who believes that play activity is a kind of active activity of people, in the process of which they master social functions, relationships and their native language as a means of communication between people S. Goncharenko (1997, p. 139).

Confirmation of the priority of play activity among other activities is also found in the Encyclopedia of Education, which defines preschool children's play activity as a type of active activity of preschool children, which constitutes the main content of their life and is a leading activity closely related to further education and work. The combination of the subjective value of the game for the child and its objective developmental value make the game the most effective form of preschooler's life V. Kremen (2008, p. 327).

The terminological phrase game activity is generic to the concept of game. Game is a concrete manifestation of individual and collective play activity of a child, which has a specific historical, multispecies, creative and multifunctional character V. Kremen (2008, p. 328). Game activity is a multifunctional pedagogical method. Under conditions of pedagogical support, game activity is implemented as a method.

Pedagogical support of game activity is a way of achieving the goal of the educational process through the purposeful application of a system of pedagogical techniques adequate to the characteristics of a particular game and aimed at harmonising interaction in the system of educator-child through meeting the actual needs of the child and realising his/her personal potential V. Kremen (2008, p. 328).

S. Dovbnia, based on the results of the analysis of historical and pedagogical facts, scientific literature and taking into account socio-political, socio-economic and pedagogical factors, determined the prerequisites for the formation of preschool children's play activities in Ukraine during 1907-1957, namely:

- the influence of state educational policy on the content of teaching and upbringing of preschool children: from the creation of a system of national preschool education (structuring the play activities of preschool children, based on the ideas of free education and didactic pragmatism, taking into account the national Ukrainian system of preschool education) during 1917-1919 in the UPR to the dominance of Soviet ideology and regulation of the functioning of the preschool education system, which reflected the content of play as the main activity of preschool children;
- conducting scientific research that was subordinated to legislative documents aimed at developing the Soviet system of preschool education.

For the study of the research problem, the scientific works of the 50s-80s of the twentieth century were valuable, which distinguish the game as a kind of cognitive activity of the child of a socio-cultural nature, allowing him to appropriate the socio-cultural experience of his native people and humanity as a whole; play as a form of a child's life activity, the objective properties of which are equivalent to the realisation and actualisation of the essential needs and capabilities of the individual; play that has a multidirectional impact on the child, which is related to physical development, improvement of the mental sphere, upbringing and education, preparation of the younger generation for future employment, etc; game, the universality and comprehensiveness of which contributes to the harmonious development of the child N. Kudykina (2010, p. 17).

Modern psychological and pedagogical studies have repeatedly noted that children's play activities are characterised by the fact that children's games are based on monotonous plots, that children are poorly able to obey the rules, and that the game has ceased to be creative (S. Ladyvir, K. Karasyova, T. Pirozhenko, etc.) (Ladyvir, 2006; Karasyova, 2008; Pirozhenko, 2014).

Observations by psychologists of children's free activities have shown that a significant proportion of preschool children (approximately 60 per cent) do not play. They demonstrate individual object actions (driving cars, throwing a ball), look at books, draw, etc. Only 40 per cent of preschoolers demonstrate those forms of role-playing. The most popular among preschoolers were traditional household plots: feeding, putting to bed, walking, bathing a daughter, etc. (such games were observed in 30 % of cases). This includes variants of the game 'Daughters and Mothers' and a modern variant of this game 'Barbie Doll Family'. Boys most often play plots related to defence and attack: 'Policemen and Thieves, Bandits and Ours, Ghostbusters. In games, children use both real toys and their substitutes. Many children name roles and try to perform actions that are specific to the role they have chosen (daughter or mother). 20% of children identify a rule to follow, but most of them cannot follow rules that limit spontaneous activity, i.e. do things that are not allowed by the role. At the same time, not all children are able to use role-playing language and engage in role-playing dialogue. The play of modern children is characterised by monotony. It is mostly a repetition of the same operations that are typical for the procedural play of young children. Observations have shown that children are unable to develop the plot elementarily, are unable to get used to the role they have taken and build

their relationships with others based on the role position (Ladyvir, 2006, pp. 7-9; Karasyova, 2008, pp. 158-159; Pirozhenko, 2014).

Research results show that role-playing games are almost twice as popular as other activities. At the same time, the plots of children's games are rather monotonous and mostly limited to family themes; 'professional plots' (i.e., games of cook, driver, doctor, astronaut, etc.), which were very popular 10-20 years ago, are practically absent. Characteristic of modern preschoolers is the widespread use of television film plots in their games and the reproduction of exotic television characters (Spiderman, ghost, etc.).

According to psychologists (S. Ladyvir, K. Karasyova, T. Pirozhenko), the low visibility of modern role-playing games and their isolation from the social life of close adults may indicate that social life and entering the world of adults are no longer the content of children's games, as envisaged by the classical psychological concept of children's play (Ladyvir, 2006, pp. 7-9; Karasyova, 2008, pp. 158-159; Pirozhenko, 2014).

The curtailment of play in preschool age affects the overall mental and personal development of children S. Ladyvir (2006, pp. 7-9). The advantage of play over any other children's activity is that play, remaining as free and attractive as possible for the child, becomes a school of arbitrary behaviour, teaches the child to achieve goals, overcome impulsive desires. This is practically the only area in which a preschooler can show their initiative and creativity. It is in play that children learn to control and evaluate themselves, to understand what they are doing, and, most importantly, to strive to act according to the rules. In a developed form of play, children want to act independently in accordance with the rules. Avoidance of game rules may indicate that for modern children, play is no longer a 'school of arbitrary behaviour', and no other activity for a child aged 3-6 can fulfil this function. After all, arbitrariness is not only about following the rules, but also about awareness, independence, responsibility, self-control, initiative and inner freedom. Without play, children will not be able to develop these qualities. As a result, their behaviour will remain situational, involuntary, and dependent on the adults around them.

The results of research show that modern preschool children, left without adult guidance, are unable to organise independent activities and fill them with meaning: they wander, push, sort through and throw toys, etc. Most of them do not have developed imagination, lack creative initiative and independent thinking. Poor and primitive play content also affects children's communication development. Preschoolers who do not know how to play are unable to communicate meaningfully, engage in independent joint activities, and are unable to resolve conflicts productively. As a result, manifestations of aggression, alienation, and hostility towards peers are on the rise T. Pirozhenko (2014).

The analysis of the content of play activities of modern children allows us to conclude that it is necessary to create conditions that will facilitate the gradual restoration of the development of role-playing games, which is an indispensable school of communication, thinking and formation of arbitrary behaviour of preschool children. In modern institutions of preschool education, due to changing trends in attitudes towards childhood and the child, an extremely important factor should be the psychologisation of the work of teachers, the organisation of psychological and pedagogical support for the child in the process of play, that is, the manifestation of an attitude towards him/her not only as an object of knowledge and skills, but also as a subject of communication, cooperation, friendly life, which will ensure the expansion of the degree of his/her freedom, granting the right to make his/her own choice. Knowledge, skills and abilities are recognised by psychologists not only as indicators of personality development, but also as initial qualities of personal growth. Age and individual peculiarities are considered as degrees of realisation of the natural potential of a personality, in particular, social, cognitive, artistic, creative K. Karasyova (2008).

In the context of the above provisions, modern psychologists (S. Ladyvir, K. Karasyova, T. Pirozhenko, etc.) note that the issue of guiding children's play requires a radical revision. In particular, scientists propose to replace the stereotypical attitude to the terminology used in preschool education and to focus on the position that the leading factor in introducing a system of psychological and pedagogical support is a change in established views on the personality of a preschooler (Ladyvir, 2006; Karasyova, 2008; Pirozhenko, 2014).

The system of pedagogical support is carried out by teachers, parents and other adults who participate in the upbringing, education and development of the child. Support is a system of professional activity of a psychologist, which ensures the creation of socio-psychological conditions for successful learning and mental development of the child in situations of preschool interaction. Regarding the game, support is carried out by pedagogical workers through interaction with children, who are partners of the adult in developing a support strategy. Parents also act as subjects of game support, because they participate in this process on the basis of partnership, personal and family responsibility (Ladyvir, 2006, pp. 7-9; Karasyova, 2008, pp. 158-159; Pirozhenko, 2014).

Taking into account the results of the analysis of scientific research by K. Karasyova (2008), S. Ladyvir (2006), T. Pirozhenko (2014), we are convinced that play activity as a type of active activity of preschool children constitutes the main content of their lives and is a leading activity closely related to further education and work. The terminological phrase play activity is generic to the concept of game. We understand play as a specific manifestation of a child's play activity in situations aimed at reproducing and assimilating social experience by children, in which self-management of behavior is possible.

Thus, we can affirmatively state that the identified features of children's play became a prerequisite for the awareness of the need to create pedagogical support based on the features and content of play activities in modern preschool education.

A significant basis for the development of methodological support for the play activities of preschool children was the scientific works of the teacher of the 50s–60s of the 20th century L. Artemova (1961).

Scientific research has shown that during the 70s–80s of the 20th century, teachers investigated the issue of play activities (games) regarding its role in the lives of preschool children, the feasibility of its use as a teaching method, a means of education L. Artemova (1976).

With the work of L. Artemova 'On the question of children's play relationships in didactic games', the publication of pedagogical searches and methodological solutions to the problem of using games to form the communicative skills of preschoolers began. The first objects of scientific research were educational games – didactic and mobile – and they were considered more broadly, in particular as a teaching tool, and their educational function in building and developing relationships was revealed, children were given the opportunity to independently follow the rules when solving a game (educational) task and building their relationships with other players L. Artemova (1961).

Important for the further development of methodological support for play activities were studies developed taking into account the concept of O. Usova, which studied the features of the formation of positive relationships between children (R. Ivankova, T. Markova, I. Teplytska, K. Shcherbakova, etc.) and the features of the functioning of children's independent play groups (L. Artemova, T. Repina, A. Royak, I. Shkolna, etc.). The results of these studies significantly enriched the practice of managing children's relationships in play. The leading role of children's play in shaping children's social behavior was identified (T. Repin), methods of organizing business cooperation in play were established (T. Antonova, R. Ivankova, L. Lidak, T. Repin, A. Royak, etc.), the problem of activating children's positive relationships as a condition for increasing the

effectiveness of play was actualized (L. Artemova, T. Markova, A. Matusyk, I. Shkolna, etc.) I. Ulyukaeva (2009, p. 72).

These provisions were further developed in the studies of teachers of the 80s of the last century, which were aimed at studying the influence on the content of the game of children's ideas about adult work, its social essence (L. Artemova, I. Vlasova, G. Grigorenko, L. Thaler, etc.); reading fiction (T. Markova, S. Kozlova, M. Konina, Yu. Kosenko, N. Kudykina, etc.); establishing the relationship between learning and play (L. Artemova, N. Boychenko, V. Kondratova, A. Frolova, etc.); the formation of children's gaming interests, purposefulness, organizational skills, and activity (N. Boychenko, R. Gevorkyan, S. Marutyan, A. Matusyk, N. Sedge, etc.). Scientists have investigated a holistic system of pedagogical influences, which included episodic thematic planning of program material, establishing logical connections between types of activities and types of classes, conducting special games-classes in a single developmental plot, joint work of the preschool institution and the family, etc. I. Ulyukaeva (2009, pp. 70-71).

The next step in creating methodological support is considered to be the research of the 80s–90s of the 20th century by N. Kudykina, N. Boychenko, G. Grigorenko, K. Kovalenko, K. Shcherbakova; I. Shkolna, V. Zakharchenko (1997), in which L. Artemova's ideas on the management of children's play were developed by L. Artemova (1976).

In particular, N. Kudykina, studying the problem of forming children's vocabulary in a plot-role-playing game (senior preschool age), notes that in the process of a plot-role-playing game, the vocabulary (and hence coherent speech) of preschoolers is effectively formed due to the organization of children's speech communication with each other. The game situation promotes active communication with peers, strengthens its verbal form. The researcher convincingly proves that in free communication, in a game situation, it is possible to model such interactions of children that will contribute to the formation of elements of coherent speech. In the methodology of managing plot-role-playing games, the effectiveness of consistent and systematic enrichment of the content of games, motivating children to reproduce pre-formed cognitive content in the process of playing, creating a material game environment, and influencing the interpersonal real and role-playing communication of children has been experimentally proven.

Scientists (N. Boychenko, G. Grigorenko, K. Kovalenko, K. Shcherbakova) have studied the formation of a preschool child's social orientation in a plot-role-playing game, the development of moral relationships in these games, etc. According to scientists, a plot-role-playing game contains greater opportunities for the formation of the personality of preschoolers than any other activity, since motives and goals have great motivating power and their relationship is clear to children N. Boychenko et al (1982).

Approaches to pedagogical management of children's play were developed in the study by I. Shkolna 'Pedagogical conditions for activating the play activity of children of senior preschool age' (1984). It is quite legitimate, in the opinion of the researcher, that the activation of play activity is ensured by the selection of knowledge that has cognitive and moral value to enrich children's ideas; by organizing their assimilation and forming readiness for play on this basis; by improving children's play experience and forming their attitude to the process of play activity; by targeted influence on the composition of game participants, taking into account the individual and personal characteristics of children's activity in the game, the level of practical and communicative skills, organizational abilities, and personal relationships I. Shkolna (1984).

V. Zakharchenko, studying the problem of forming coherent speech of children of senior preschool age by means of plot-role-playing games, established that the success and efficiency of forming coherent speech of senior preschoolers in game activities can be increased by such methodological techniques as a comprehensive construction of the pedagogical process, which will ensure meaningful connections between

mandatory educational activities and independent game activities of children; ensuring meaningful interpersonal speech communication, organized on the basis of game relationships, using specific game tools, namely: role-playing communication, enrichment with problem-game situations of a speech nature; auxiliary attributes in the form of schematic models, the use of which requires speech activity; the use of game actions of various types (from subject-substituting to pictorial and denotative); plot composition as a way of constructing a game in the speech plan V. Zakharchenko (1997, pp. 142-143).

Another direction in creating methodological support for the play activities of preschool children was presented in the 80s of the twentieth century in the work of D. Khukhlayeva, which reveals the methodology for conducting outdoor games, and also determined their role and place in the process of educating preschool children D. Khukhlayeva (1979).

Thus, the above gives grounds to assert that the formation of methodological support for play in public preschool education during the 1960s and 1980s was directly influenced by pedagogical studies of play (game activity), which substantiate the pedagogical significance of play, its classification, and which reveal the issue of methodological guidance for creative play and games according to rules.

Taking into account the important pedagogical achievements of research on play activities (games), scientists, starting from the 1990s and up to the present (O. Boginich, N. Gavrish, G. Grigorenko, N. Zakharova, N. Kudykina, O. Telcharova, A. Sazonova, K. Shcherbakova, etc.), have been investigating the problem of forming the social orientation of a preschool child in play, the development of moral relationships in creative games, and physical development in games with rules, etc. According to scientists, the game contains greater opportunities for forming the personality of a preschooler than any other activity, since its motives have great motivating power and the relationship between the motive and the goal of the game is clear to children.

O. Boginich's research was devoted to the problem of using outdoor games in the pedagogical process, the methodology of managing outdoor games, in particular, the specifics of the methodology for conducting Ukrainian folk games O. Boginich (2003). The specified provisions were made in the studies of A. Volchinsky, E. Prystupa (Volchinsky, 1996; Prystupa et al., 2012) in which the authors attach special importance to folk games in working with children.

K. Shcherbakova in her works reveals the peculiarities of the formation of relationships between preschoolers in a joint game, traces the dependence of the peculiarities of children's relationships in the game on the level of organization of the pedagogical process in general. The author developed methodological recommendations for managing independent activity, one of the types of which is the game of children K. Shcherbakova (1998, pp. 15-16).

Modern studies by N. Kudykina, N. Zakharova, N. Lutsan, G. Grigorenko, A. Sazonova, N. Gavrish reflect the gaming activity of preschool children as an important factor in the methodological support of gaming activity, which will be carried out taking into account the specific characteristics of games and through productive pedagogical support of gaming activity, based on the current needs of preschool children (Kudykina, 2004; Zakharova, 2007; Lutsan, 2006; Grigorenko, 2007; Stepanova, 2011; Gavrish, 2010).

According to the research of N. Kudykina, the structural model of pedagogical guidance of game activities is built as a systemically ordered set of interconnected and interdependent components (motivational-target, content, procedural-operational, control-evaluation and effective). All components of the game are interconnected, significant changes in the components of game activity determine its transformation into a productive activity (for example, into labor, educational). The structure of the game as an activity organically includes goal setting, planning, goal implementation, as well as analysis of results, in

which the child fully realizes himself as a subject of activity. The motivation of game activity is provided by its voluntariness, possibilities of choice and elements of competition, satisfaction of the need for self-affirmation and self-realization. The structural components of specific children's games have different content, which gave the scientist the basis for their classification. According to this pattern, games are divided into two system-forming groups: creative games and games according to ready-made rules by N. Kudykin (2004).

According to the research of L. Artemova, children's games are classified according to certain criteria and their types, which are presented in Table 1.

Table 1: Classification of children's games according to the research of L. Artemova

CLASSIFICATION CRITERION	TYPES OF GAMES
By purpose and form:	educational, entertaining, mobile, fun games, fantasy games, educational games, musical and didactic, round dance, folk, ethnographic, games with rules
By content:	plot-role-playing, dramatization games, games based on literary plots. directorial, speech, theatrical, sports, didactic
By using didactic material:	visual games (games with objects, toys, pictures, musical instruments, lotto, dominoes, board and printed games, etc.), verbal and verbal games
By method of organization:	collective, group, individual, pair, initiative, independent, stimulated, creative

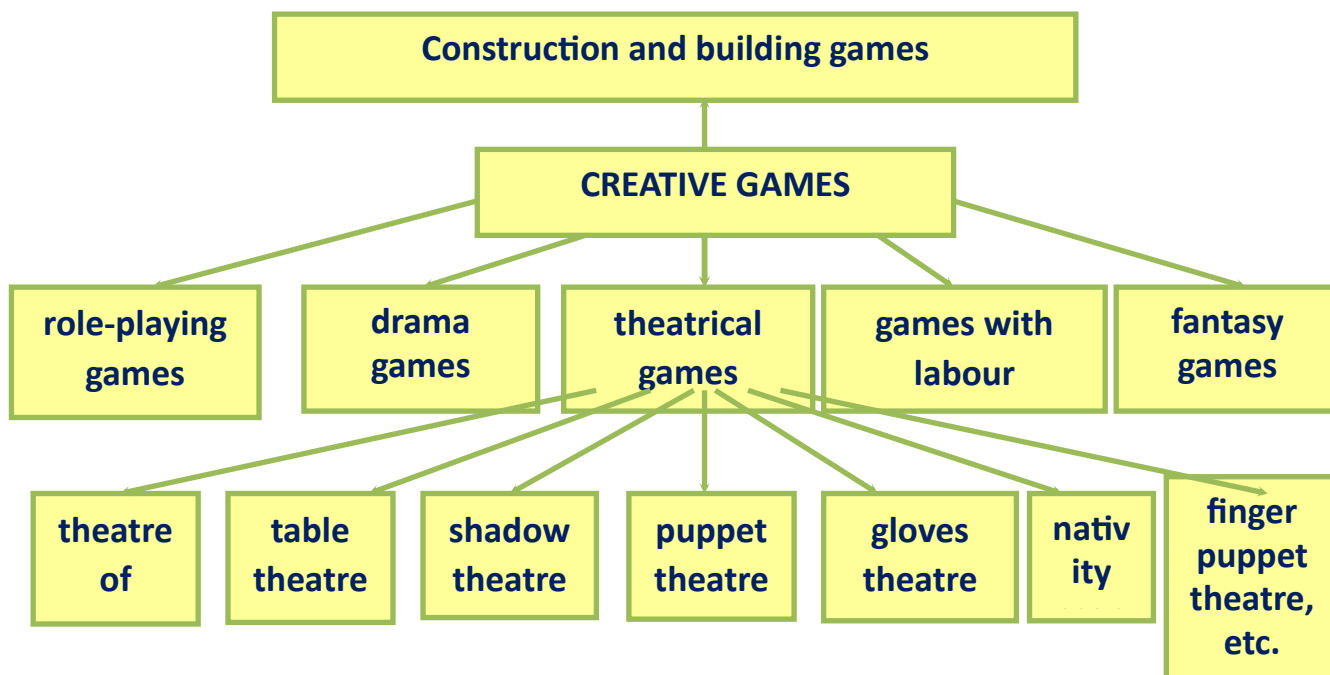
When classifying all games of preschool children, they can be divided into two system-forming groups (according to N. Kudykuna):

- Creative games are creative (from the Latin creatio – creation) activities of children, which are developed on their own initiative;
- Games according to ready-made rules are games that involve the implementation by children of a content and procedural basis previously created by adults. The actions and behavior of the participants in the game are determined by the game rules, which are formulated in its description.

N. Kudykina divides the creative games of preschool children into (see diagram 1):

- constructive construction games;
- role-playing games;
- dramatisation games;
- theatrical games (theatre of children performers, table theatre, shadow theatre, puppet theatre, 'glove' theatre, nativity scene, finger puppet theatre, etc.);
- games with labour elements;
- fantasy games.

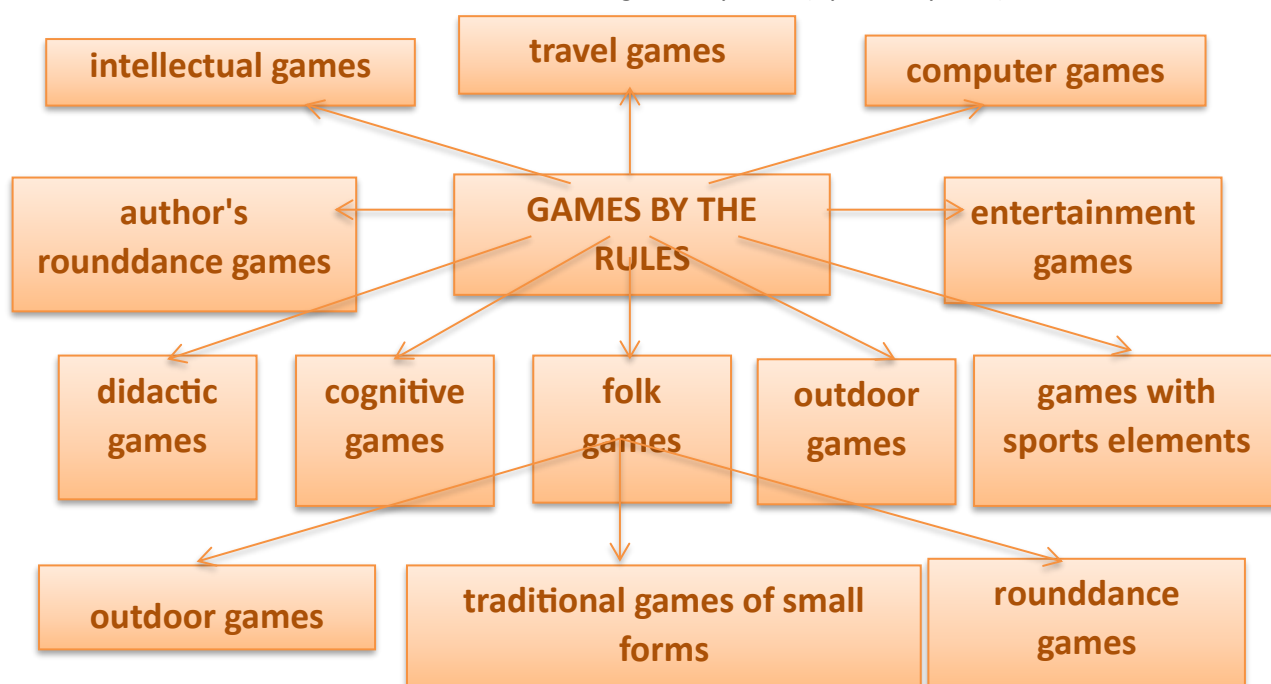
Scheme 1: Classification of creative games (by N. Kudykuna)



In connection with the above, N. Kudykuna distinguishes games according to ready-made rules (scheme 2) into:

- intellectual games;
- didactic games;
- travel games;
- computer games;
- entertainment games;
- author's round dance games;
- cognitive games;
- folk games (outdoor games, traditional games of small forms, round dance games);
- outdoor games;
- games with sports elements.

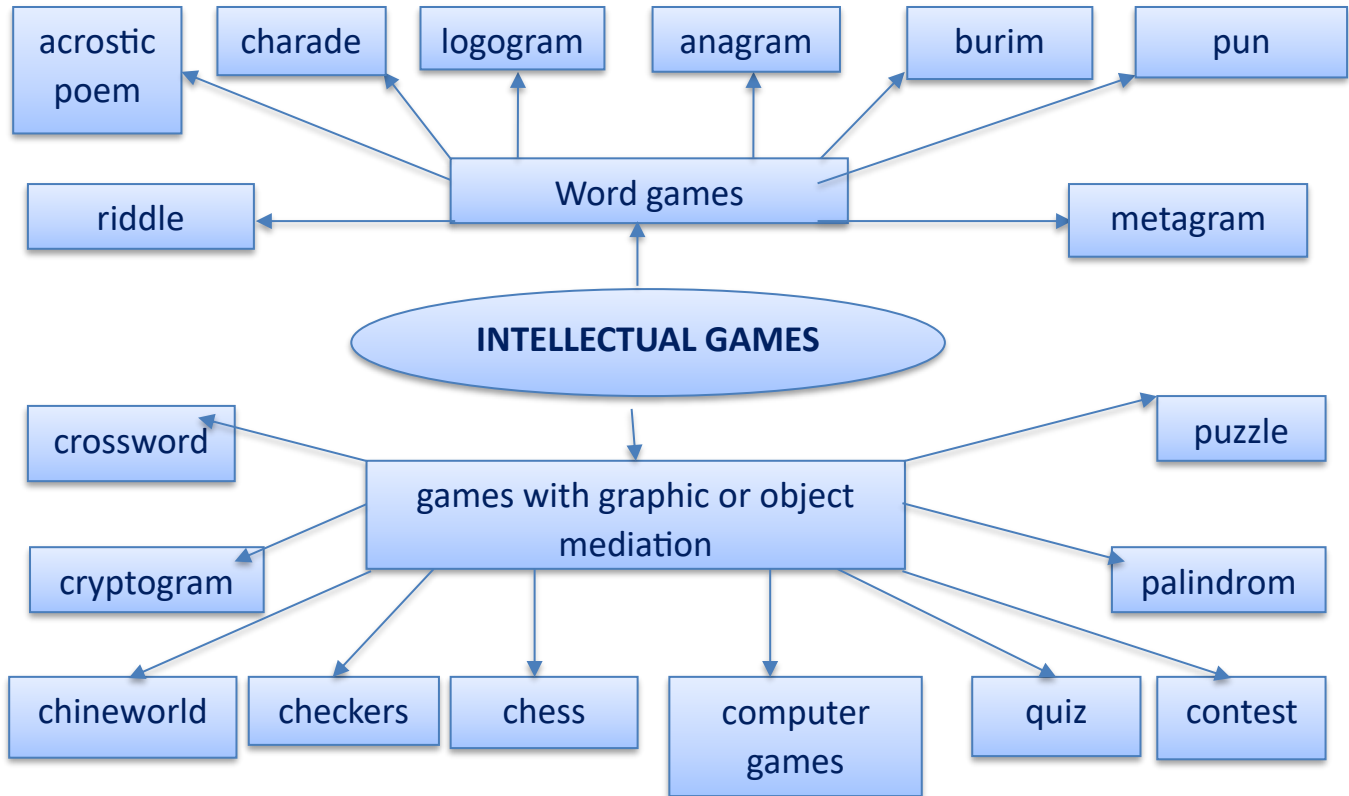
Scheme 2: Classification of games by rules (by N. Kudykuna)



In turn, N. Kudykina divides intellectual games into (scheme 3):

- word games (riddle, acrostic poem, charade, logogram, anagram, burim, pun, metagram);
- games with graphic or object mediation (crossword puzzle, cryptogram, chineworld, checkers, chess, computer games, quiz, contest, palindrome, puzzle).

Scheme 3: Classification of intellectual games (by N. Kudykina)



Moreover, N. Kudykina classifies Ukrainian children's folk games into (scheme 4):

- outdoor games;
- round dance games;
- theatrical games;
- traditional folk games of small forms (sayings, rhymes, sound imitations, tongue twisters, make-ups, riddles, counting, tossing, calls, teases, humorous language games, annoying fairy tales).

Scheme 4: Classification of Ukrainian children's folk games (by N. Kudykuna)



N. Zakharova in her study 'Social adaptation of older preschoolers by means of game activity' (2007) emphasizes that an effective means of social adaptation is the use of the adaptive and developmental potential of various types of games: plot-role-playing, theatrical, mobile games, game exercises and sketches. The peculiarities of the impact of the game on the adaptation process are associated both with the sensitive capabilities of children of a certain age to master social norms, forms of behavior, the development of adaptation mechanisms, the ability to adequately perceive the surrounding reality, and with the social essence of the game, its recognition as a "school of social formation of the personality" by N. Zakharova (2007, p. 170).

In the study 'Theory and Practice of the Development of Connected Speech of Preschool Children in Speech and Play Activities' (2007), N. Lutsan substantiates the thesis that 'play is a social phenomenon that arises in the process of historical development of labor actions. At the same time, it is a conscious, purposeful activity that expresses the child's need for activity, and all mental processes, including speech, are activated and developed in it.' N. Lutsan (2006, pp. 144-145).

Especially valuable for our research is the publication 'Preschooler's Game: Theory and Practice' (2007), compiled by G. Grigorenko, which reveals the issues of the theory and practice of preschooler's game, modern approaches to managing game activities, starting from an early age G. Grigorenko (2007).

A. Sazonova, based on theoretical research and the results of the ascertaining section, developed an experimental program to test the effectiveness of the formation of primary economic experience of older preschool children in game activities A. Sazonova (2007).

It should be noted that a significant contribution to the development of methodological support for game activities was made by A. Bogush and N. Lutsan. In the textbook 'Speech and game activity of preschoolers: speech games, situations, exercises' (2008, 2012), the authors revealed the theoretical

principles of speech and game activity of preschool children; presented a characteristic and classification of different types of games: didactic, verbal, verbal; as well as speech, game situations and exercises.

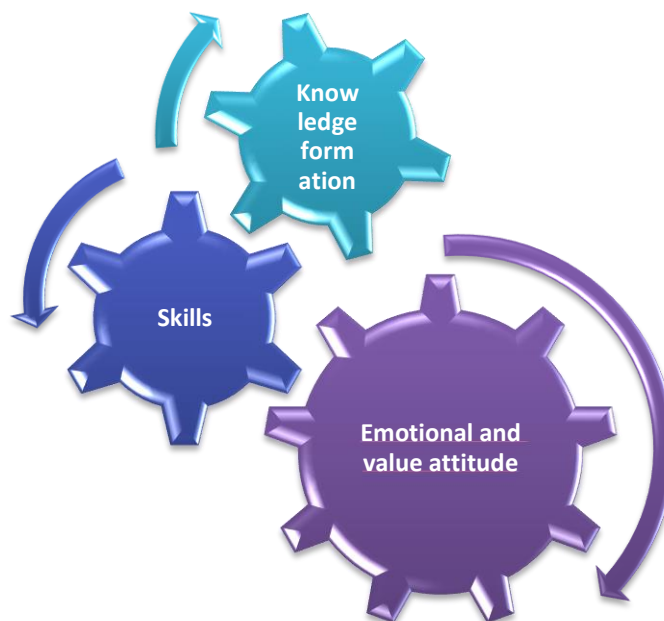
The question of options for including the game in the educational space of a preschool educational institution is considered by N. Gavrish. The researcher believes that the game occupies a central place in the organization of children's life in a preschool educational institution; it saturates every day, every minute of a preschooler's life free from the organizational process; the game is one of the most productive forms of learning and development of children. Given this, the teacher cannot ignore it in any case, but must learn to manage it wisely, stimulate children's game activity, provide, so to speak, preparatory work that will help children self-determine themselves in a game situation. N. Gavrish proves that there can be many ways to include an adult in the preparation for the game, in particular, a thematic integrated week `Mistogray` can be devoted to the game. The purpose of such a week will be to consolidate and enrich children's ideas about different types of games, the importance of the game for maintaining friendly relations between children, the need to follow the rules of the game, and act fairly. The educational influence of the teacher consists in forming in children the ability to share joy with a friend, to empathize with failures, to form the desire to lead a healthy lifestyle, a taste for physical activity. During the week, you can hold a game competition `Young Architects`, game classes `We are going to the island`, competition classes `Girls, boys and their parents`, classes in the form of a strategy game `We are doing shopping`, `We are packing things`, intellectual games `Experts`. The author proves that there are many options for including the game in the organization of the life of children in a preschool educational institution, the main thing for adults is to treat children's games with great respect, patience and believe in its powerful educational potential N. Gavrish (2010, pp. 39-50).

Summarizing the results of the analysis of scientific achievements in the studied chronological period, we have reason to assert that the problems of the significance of games, their place and role in the life of preschool children, first of all, have gained priority in psychological research. These studies served as the basic basis for scientific research in the field of pedagogy. Representatives of this cohort studied gaming as an effective means of teaching, upbringing and development of preschool children, as a way to achieve the goal of the educational process through the purposeful application of a system of pedagogical techniques taking into account the features of a specific game and aimed at interaction in the teacher-child system through satisfying the child's current needs and realizing his personal potential.

The content of game activities is specified by regulatory documents (State Standard of Preschool Education of Ukraine – Basic Component of Preschool Education (BKDO), which is implemented in programs (Partial Program for Moral Education of Preschool Children `Treasury of Morality L. Lokhvytska (2024), Program for Education of Early and Preschool Children `Education and Care / Education & Care` V. Voronovetal (2021), Comprehensive Program for the Development, Teaching and Education of Preschool Children `Sunflower` L. Kaluska (2023) and methodological support.

In the Basic Component of Preschool Education (2021), the developers (T. Pirozhenko et al.) of the educational direction `Children's Play`, `play competence` of preschool children is considered as `the child's ability to engage in free, emotionally rich, spontaneous activity on his own initiative, in which the possibility of applying existing and mastering new knowledge and personal development is realized through the child's desire to participate in adult life by realizing interests in play and role-playing actions in a generalized form` S. Dovbnya and R. Shulygin (2023) and define the structural model of play competence as a triad, which includes the following components (scheme 5):

Scheme 5: Structural model of play competence of preschool children



Thus, the structural model of play competence of preschool children combines three components:

- emotional and value attitude,
- knowledge formation;
- skills.

Let us consider their essence in more detail.

In the first component – emotional and value attitude: a preschool child shows a stable interest and enthusiasm for game activities, interest in real and imaginary game events, game reincarnation and creation of game ideas, situations, plots and game roles. Motivated by the values of group solidarity in the game (humanity, responsibility, justice, self-control, friendship, positive communication, tolerance). Responsible for choosing and performing a game role; reproduces his life impressions in a role-playing game, using expressive means; shows respect for the opinion of another, emotionally reacts to changes in the rules of the game, demonstrates interest in the games of other children S. Dovbnya and R. Shulygin (2023).

The second component is the formation of knowledge: the child has an idea of different types of game activities, types and names of games that can be played; knows the actions in creative games and games with rules; knows how to attract and accept partners to a joint game; chooses a safe place and attributes for the game; knows the content of plot-role, construction-construction, didactic, verbal, table-print, mobile with singing and dialogue, directorial, theatrical, Ukrainian folk games; demonstrates the formation of role-playing methods of behavior; consciously uses the norms and etiquette of communication in games; understands how to use the subject-game environment for the game; knows games and toys in a preschool educational institution and at home, uses them in independent games; embodies his life impressions; establishes the causes and consequences of successful and unsuccessful games; realizes himself as an active participant in game activities / games S. Dovbnya and R. Shulygina (2023).

The third component is skills: a preschool child initiates the organization of games with other children of his own choice. Independently chooses a topic for the game, models real-life phenomena, develops a plot based on experience and knowledge, examples from adults, from literary works and fairy tales, follows the rules of role interaction (coordination, equality, management, etc.). Together with other children, he

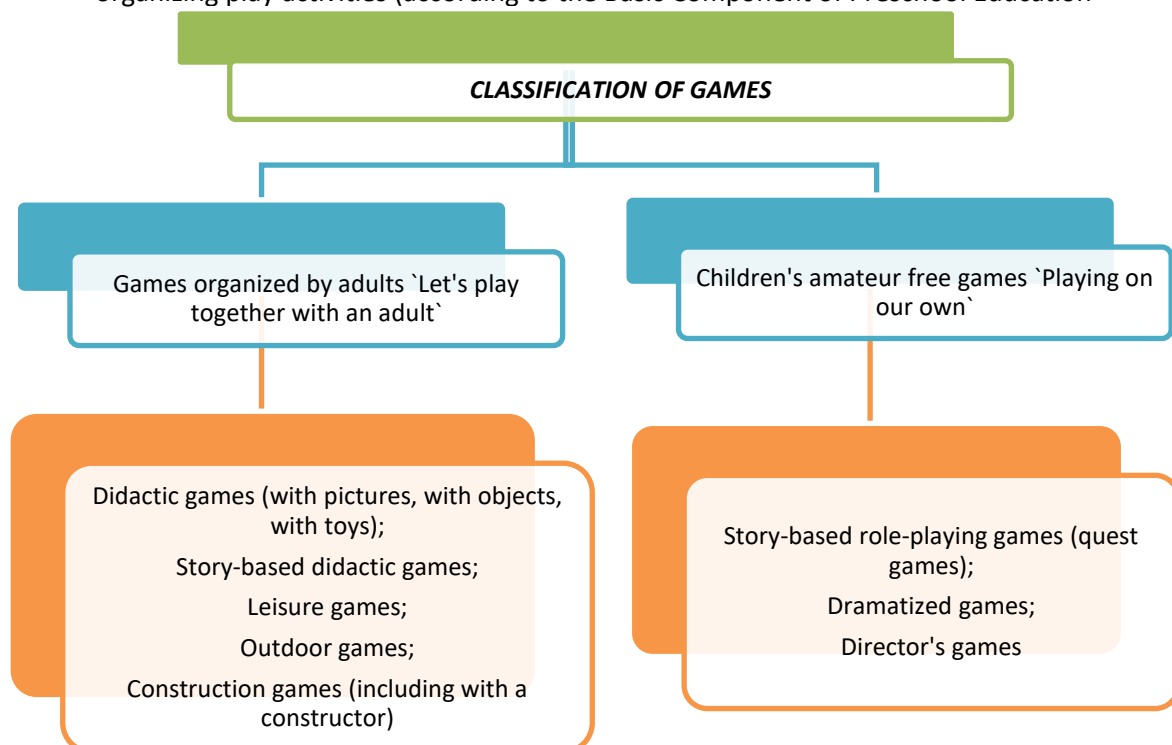
arranges the game environment and independently or with minor help from an adult distributes roles. Follows the rules of the game until it ends and ensures that all participants follow them.

The child is able to subordinate his own actions to game plans, accept the suggestions of other children and coordinate them with all participants in the game process, use different toys in games according to their content or substitute objects; construct a playing field using different objects and materials according to the theme.

In addition, the child is able to establish partnership relationships through dialogic communication based on a game plan, role-playing interaction or personal preferences, shows sociability, tolerance, takes into account the opinions of others, restrains aggressive manifestations, resolves conflicts constructively, rejoices in joint success, adheres to the norms and etiquette of communication, expresses in a delicate form his disagreement with the proposals of a peer, his actions on the distribution of roles, toys, responsibilities.

To implement the role, she widely uses various means of expression (emotionally expressive movements, facial expressions, pantomime, voice tone, role-playing speech), shares impressions after the game with adults and peers. Adequately evaluates the results of her own actions and the actions of her teammates, shows mutual affection, prefers the game as a leading activity; uses her own experience to create games; is able to play alone and with peers, shows the ability to involve partners in the game; tries to creatively develop the plot or come up with games S. Dovbnya and R. Shulygina (2023). According to the direction `Child's Play` of the Basic Component of Preschool Education (2021), we classify games that reflect the degree of activity and freedom of a preschool child in organizing game activities (scheme 6).

Scheme 6: Classification of games that reflect the degree of activity and freedom of a preschool child in organizing play activities (according to the Basic Component of Preschool Education)



Next, we will consider the content and classifications of game activity in the current programs of preschool education in Ukraine.

In the Partial Program for the Moral Education of Preschool Children “Treasury of Morality L. Lokhvytska (2024), moral education is presented through the prism of one of the educational directions `Children's Play`, which is presented as a leading type of activity motivated by the value of group solidarity, during which life impressions are reproduced. During the game, preschool children establish partnerships, accept and coordinate proposals from others, and subordinate their own actions to game intentions.

The program of education for early and preschool children `Education and Care / Education&Care` V. Voronov et al. (2021) reflects the requirements for the updated content of education for a child from two to six (seven) years old, unified the requirements for the learning, upbringing and development of children of each age group. Thus, in the educational direction `Children's Play` for each of these ages, requirements are presented for the formation of game competence through emotional-value, cognitive and activity components.

The comprehensive program `Sunflower` by L. Kaluska (2023) reveals the main tasks of development, education and upbringing of children of the fourth-sixth year of life according to the State Standard of Preschool Education. Section VII. `Development of game skills and abilities` is aimed at familiarizing children with various types of games (active, folk, round dance, didactic games, games with sand and water, musical and didactic games, plot-role-playing and construction and construction games), teaching children game actions, mastering comprehensive knowledge through play, spiritual and moral qualities, social skills of behavior.

The formation of game competence in preschool children largely depends on future educators of preschool educational institutions, their personality, competence in implementing proper thematic planning in accordance with the educational direction `Child's Play` of the Basic Component of Preschool Education, selection of forms, methods and means of working with preschool children, creation of proper play space, provision of conditions for children to carry out this type of activity. It has been noted that it is important for future educators of preschool educational institutions to properly support children's initiative, their desire to play freely, independently, to direct interest and activity by organizing and conducting various types of games (Games organized by adults "Playing together with an adult" and amateur free games of the child `Playing independently`), etc.

So, taking into account the above, in 2024, at the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, we conducted a test with female students of the first (bachelor's) and second (master's) level of higher education, full-time and part-time, majoring in `Preschool Education` (33 test participants), who are already working as educators. The test included open and closed answers.

To the open question `Does your preschool educational institution form the foundations of artistic and design skills in preschool children through play?` respondents shared their own practical experience working as a teacher in preschool educational institutions. We present the answers in Table 2.

Table 2: Answers of students of the specialty `Preschool Education` to the question `Does your preschool education institution form the foundations of artistic and design (design) skills in preschool children through play?`

RESPONDENTS	STUDENT RESPONSES
Student 1	`Various games, classes, dramatizations, entertainment, independent artistic activities, etc. are held`
Student 2	`We give children complete freedom in their actions regarding the choice of game design materials. We try to give joint tasks, organize group activities, so that then we can jointly draw conclusions and motivate all participants to new, more creative and complex tasks. We can do one design for several days with improvement and complication. Children have new ideas that they reproduce in their game design activities with pleasure without the efforts of educators. There is also a place for individual work. We hold exhibitions for parents`
Student 3	`Demonstration of models of natural and artistic objects, observation and contemplation of nature, encouragement of play and design activities`
Student 4	`We provide children with access to a variety of materials and tools for creativity and play, such as drawing, modeling, construction, etc. We use games, tasks, and constructive projects to develop children's artistic and constructive thinking`
Student 5	`A quilling club has been organized for preschool children`
Student 6	`Through artistic and productive activities, we form the foundations of design skills in preschool children`
Student 7	`So far in my experience, I haven't practiced it yet`
Student 8	`We form the foundations of design skills in preschool children in artistic creativity`
Student 9	`Through artistic and productive activities and with help in natural corners`
Student 10,11	`Yes`
Student 12-15	`No`
Student 16-33	Nothing was answered

This table shows that 8 female students (24%) gave a detailed and complete answer to the question posed. It is noticeable that their gaming activity is integrated with other individual group frontal forms of activity in preschool educational institutions: classes, dramatization, entertainment, independent artistic activities, an exhibition for parents, observation, constructive projects, a quilling circle, artistic and productive activities, artistic creativity. One female student (3%) has not yet practiced in her experience in her preschool educational institution the formation of the basis of artistic and design skills in preschool children using the means of play. Two female students (6%) reported that this process occurs in them, but exactly how - they did not add. Four students (12%) do not use the game specifically to form the basis of design skills in preschool children. All the others - 18 respondents (55%) refrained from answering.

6 Discussion

Therefore, the study is justified and built on the basis of general scientific, pedagogical, theoretical principles, a set of relevant research methods and the conceptual and terminological apparatus of the study of game activity, which made it possible to clarify the concepts of `transformation`, `game activity of preschool children`.

Transformation as a pedagogical category is clarified as a harmonious unity of scientific knowledge and pedagogical practice, which is able to translate scientific knowledge into a practical result.

Play is considered as a type of active activity of preschool children, which constitutes the main content of their lives, is the leading activity and the basis for educational activities in the next age period.

In the process of research, based on the results of a comprehensive analysis of scientific works, sources were systematized according to the main areas of scientific developments on the problem under study: a retrospective excursion into the development of game activity in Ukraine, work on the comprehensive implementation of program tasks of game activity in preschool institutions of Ukraine (I. Baskina, L. Artemova, A. Korolkova, E. Naumenko, Z. Plokhii and others); prospects for preschool education, modernization of the educational process on the basis of a subject-activity approach and the implementation of the principle of integration of content and game activity (M. Hrytsan, N. Gavrish, K. Karasyova, S. Ladyvir, T. Pirozhenko and others).

Scientific works of the past, namely, the second half of the twentieth century, integrate and transform various aspects of individual psychological and pedagogical studies of the game activity of preschool children, which became the basis for determining and isolating the content of game activity as a priority direction in the preschool education system.

At the turn of the twentieth and twenty-first centuries, scientific works appeared in Ukraine, devoted to the generalization of scientific achievements in the study of game activity from the standpoint of a personally oriented paradigm and the related problem of organizing this activity. Based on the above-mentioned scientific achievements, teachers were able to ensure the improvement of the content of the game activity of preschool children, taking into account the acquired historical and pedagogical experience.

Based on the results of a comprehensive analysis of the scientific literature on the stated problem, the main directions of transformation of further research were identified: determining the contribution of scientists, teachers and practitioners to the development of theoretical foundations of programmatic and methodological support for game activities in the preschool education system, implementing programmatic and methodological support for game activities based on the creation of an educational environment of a preschool educational institution; implementing pedagogical support for game activities on a binary basis.

References

- Artemova, L. (1961). Do pytannia pro ihrovi vidnosyny ditei u dydaktychnykh ihrakh. *Doshkilne vykhovannia*, 8, 8–12 [In Ukrainian].
- Artemova, L. (1976). Kompleksne zdiisnennia prohramovykh zavdan v ihrovii diialnosti doshkilniat. *Doshk. vykhovannia*, 5, 6–10 [In Ukrainian].
- Bohinich, O. (2003). *Fyzichne vykhovannia ditei doshkilnogo viku zasobamy hry : navch. posib. / O.L. Bohinich ; M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. 2-he vyd., stereotyp. Kyiv : NPU, 140* [In Ukrainian].
- Voronov, V., Kovalchuk, K., Pikanova, N., Reipolska, O., Sysoieva, S., Stankevych, K. (2021). *Prohrama osvity ditei rannoho ta doshkilnogo viku «Osvita i pikluvannia / Education & Care»*. Kyiv: FOP V.B. Ferenets, 130 [In Ukrainian].
- Havrysh, N. (2010). *Hra v osvithomu prostori doshkilnogo zakladu : [navch.-metod. posib.] / za red. H.S. Tarasenko / Nataliia Vasylivna Havrysh. Kyiv : VD «Slovo», 320* [In Ukrainian].
- Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv «Lybid», 366* [In Ukrainian].
- Hra doshkilnyka : teoriia i praktyka. Daidzhest 5 (2007) / upor. H.I. Hryhorenko. Zaporizhzhia : TOV «LIPS LTD», 196* [In Ukrainian].
- Dovbnia, S. (2011). *Hra yak istoryko-pedahohichnyi fenomen. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 9, 245-249* [In Ukrainian].
- Dovbnia, S., i Shulyhina, R. (2023). *Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia ihrovoi kompetentnosti u ditei doshkilnogo viku (na materialy dystsypliny «Praktykum z ihrovoi diialnosti ditei doshkilnogo viku»)*. «Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal, 7(13), 475-486. (fakhove vydannia). URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/5734> [In Ukrainian].
- Entsyklopediia osvity (2008). / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holovn. red. V.H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 1040* [In Ukrainian].

- Zakharova, N. (2007). Sotsialna adaptatsiia starshykh doshkilnykiv zasobamy ihrovoi diialnosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Nataliia Mykolaivna Zakharova ; Berdian. derzh. ped. un-t. Berdiansk, 245 [In Ukrainian].
- Zakharchenko, V. (1997). Formuvannia zviaznogo movlennia ditei starshoho doshkilnogo viku zasobamy siuzhetno-rolovoi hry : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Zakharchenko Vira Hryhorivna ; Ukr. derzh. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. Kyiv, 186 [In Ukrainian].
- Kaluska, L. (2023). Kompleksna prohrama rozvytku, navchannia ta vykhovannia ditei doshkilnogo viku «Soniashnyk». (3). Ternopil : Mandrivets, 210 [In Ukrainian].
- Karasova, K. (2008). Rozvytok komunikatyvnykh funkt sii doshkilnykiv u protsesi tvorchykh ihor : dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.07; In-t psykholohii im. H.S. Kostiuks APN Ukrainy. Kyiv, 188 [In Ukrainian].
- Kudykina, N. (2010). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii ihrovoi diialnosti. Orhanizatsiia dytiachoi ihrovoi diialnosti v konteksti nastupnosti doshkilnoi i pochatkovoii osvity : navch.-metod. posib. / za red. H.S. Tarasenko. Kyiv : VD «Slovo», 320 [In Ukrainian].
- Kudykina, N. (2004). Teoretychni zasady pedahohichnogo kerivnytstva ihrovoiu diialnistiu molodshykh shkoliariv u pozaurochnomu navchalno-vykhovnomu protsesi : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Nadiia Vasylivna Kudykina ; Kyiv. misk. ped. un-t im. B.D. Hrinchenka. Kyiv, 404 [In Ukrainian].
- Ladyvir, S. (2006). Pedprotses potrebuie radikalnykh zmin. Doshkilne vykhovannia, 11, 7–9 [In Ukrainian].
- Lokhvytska, L. (2024). Skarbnytsia morali. Partsiialna prohrama z moralnogo vykhovannia ditei doshkilnogo viku. (3). Ternopil: Mandrivets, 96 [In Ukrainian].
- Lutsan, N. (2006). Teoriia i praktyka rozvytku zviaznogo movlennia ditei doshkilnogo viku v movlennievo-ihrovii diialnosti : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Nadiia Ivanivna Lutsan ; Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K.D. Ushynskoho. Odesa, 473 [In Ukrainian].
- Minakov, M. (2007). Dosvid i filosofiia: evoliutsiia poniattia dosvidu v zakhidnii filosofii XIX–XX stolit : avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. d-ra filosof. nauk / M. Minakov ; NAN Ukrainy, In-t filosofi im. H.S. Skovorody. Kyiv, 32 [In Ukrainian].
- Navchalno-vykhovna diialnist u doshkilnomu zakladi: problemy, poshuky, znakhidky (2009) : [monohrafiia] / Haidarzhyska L.P., Hurenko O.I., Zaitseva L.I. ta in. ; za red. I.H. Uliukaievoi. Donetsk : Yuho-Vostok, 325 [In Ukrainian].
- Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 3 t. T. 3 (2006): P–la / uklad. V.V. Yaremenko, O.M. Slipushko. Kyiv : Akonit, 862 (Seriia «Novi slovnyky») [In Ukrainian].
- Pirozhenko, T. (2014). Ihrova diialnist doshkilnyka: starshyi doshkilnyi vik : navch.-metod. posib. / T.O. Pirozhenko, K.V. Karasova. Kyiv : Heneza, 95 [In Ukrainian].
- Prystupa, Ye. (2012). Ukrainski narodni ihry: [monohrafiia] / Ye.N. Prystupa, V.I. Levkiv, O.V. Slimakovskiyi. – Lviv : LDUFK, 432 [In Ukrainian].
- Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 06.06.2024. № 3788-IX. Data onovlennia: 01.01.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> [In Ukrainian].
- Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017r. № 2145-VIII. Data onovlennia: 01.01. 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [In Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnogo standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 r. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (data zvernennia: 20.05.2022) [In Ukrainian].
- Sazanova, A. (2007). Formuvannia pervynnogo ekonomichnogo dosvidu starshykh doshkilnykiv v ihrovii diialnosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Sazanova Anastasiia Viktorivna ; Luhan. nats. ped. un-t im. T.H. Shevchenka. Luhansk, 240, [12] Bibliohr. : 190–209 [In Ukrainian].
- Stepanova, T. (2011). Transformatsii zmistu peredshkilnoi osvity v istorii rozvytku vitchyznianoii doshkilnoi pedahohiky (kinets KhKh – KhKh stolittia) : [monohrafiia] / Tetiana Mykhailivna Stepanova. Kyiv : VD «Slovo», 424 [In Ukrainian].
- Sjuzhetno-rolivye ygry doshkolnykov (1982). N.A. Bojchenko, G.Y. Grygorenko, E.Y.Kovalenko, E.Y. Shcherbakova. Kyjiv. Rad. Shkola, 112 [In Russian].
- Ukrainski rukhlyvi ihry dlia ditei 5–6 rokiv (1996) : metod. posib. dlia vykhovateliv doshk. zakl. / ukl. A.Ia. Volchynskiyi. Kyiv. 96 [In Ukrainian].
- Khukhlaieva D. (1979). Teoriia i metodyka fizychnogo vykhovannia ditei doshkilnogo viku. Kyiv : Vyshcha shkola, 200 [In Ukrainian].
- Shcherbakova, K. (1998). Hra – model zhyttia. Doshkilne vykhovannia, 3, 15–16 [In Ukrainian].

Sofiia DOVBNIA

Drahomanov Ukrainian State University
Faculty of Education, Department of Preschool Education
9 Pirogova Street, Kyiv, Ukraine
s.o.dovbnia@npu.edu.ua

Sofiia DOVBNIA in 2015, she defended her thesis on the topic: «Transformations of program and methodical materials of preschool-age children's play activity (the second half of the XXth century – the beginning of the XXIst century)» for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in the speciality 13.00.08 «Preschool Education», research interests: training of specialists in preschool education in the organisation and pedagogical support of preschool children's play activities; place of work: Department of Preschool Education, Faculty of Education, Drahomanov Ukrainian State University.

Halyna SHELEPKO

Drahomanov Ukrainian State University
Faculty of Education, Department of Preschool Education
9 Pirogova Street, Kyiv, Ukraine
h.v.shelepko@udu.edu.ua

Halyna SHELEPKO in 2019 completed the full course of National Pedagogical Dragomanov University obtained Master Degree Program Subject Area «Pre-school education» Professional qualification a Lecturer of Higher Education Institution; Inspector of Pre-school Education; Tutor of Preschool Educational Institution; Teacher of Primary School, research interests: formation of the basics of artistic and design skills in senior preschool children through landscape design; place of work: Department of Preschool Education, Faculty of Pedagogy, Drahomanov Ukrainian State University.

ДО ПРОБЛЕМИ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ З НОРМАТИВНИМ РОЗВИТКОМ ТА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (РДУГ, РСА) В УМОВАХ ВІЙНИ

TO THE PROBLEM OF EMOTIONAL DISORDERS OF UKRAINIAN CHILDREN WITH NORMATIVE DEVELOPMENT AND WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (ADHD, ASD) IN WAR CONDITIONS

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15699030>

Вікторія ГАЛЬЧЕНКО/Viktoriia HALCHENKO

Анотація: У статті схарактеризовано причини емоційних порушень в українських дітей з нормативним розвитком та особливими освітніми потребами під час війни та в період трансформацій. Визначено, що більшість психологічних проблем та емоційних порушень у дітей з нормативним розвитком пов'язані з умовами сімейного виховання, гіперопікуванню, позбавленням дітей самостійності, нехтуванням дитячими потребами з боку батьків, особистісними якостями батьків, такими як: низька стресостійкість, ригідність, тривожність, агресивність тощо. З'ясовано, що стрес війни став ключовим чинником загострення психологічних проблем у дітей та спричинив посилення зусиль команди психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти. У статті презентовано низку заходів психокорекційного змісту для роботи з дітьми, які мають розлади дефіциту уваги та гіперактивності, а також розлади спектру аутизму. Особливої уваги приділено впливу арттерапії (зокрема, ізотерапії, пісочної терапії, казкотерапії) у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: розлади емоційної сфери, діти з нормативним розвитком, розлади дефіциту уваги та гіперактивності, розлади спектру аутизму, діти з особливими освітніми потребами, засоби корекції, арттерапія, стрес війни.

Abstract: The article describes the causes of emotional disorders in Ukrainian children with normative development and special educational needs during the war and during the period of transformations. It was determined that the majority of psychological problems and emotional disorders in children with normative development are associated with the conditions of family upbringing, over-care, deprivation of children's independence, neglect of children's needs by parents, personal qualities of parents, such as: low stress tolerance, rigidity, anxiety, aggressiveness, etc. It was found that the stress of war became a key factor in the exacerbation of psychological problems in children and caused increased efforts of the team of psychological support for children with special educational needs in educational institutions. The article presents a number of psychocorrective measures for working with children with attention deficit hyperactivity disorder, as well as autism spectrum disorders. Special attention is paid to the influence of art therapy (in particular, isotherapy, sand therapy, fairy tale therapy) in working with children with special educational needs.

Keywords: emotional disorders, children with normative development, attention deficit hyperactivity disorder, autism spectrum disorders, children with special educational needs, correctional means, art therapy, war stress.

1 Вступ

Сучасна система освіти в Україні знаходиться на важливому етапі трансформаційного поступу, коли гуманізація набуває особливого сенсу й передбачає розвиток та самоактуалізацію особистості кожного учасника освітнього процесу. Наразі провідну позицію починає займати комфортне освітнє середовище в закладі освіти, яке стає важливою умовою психічного, особистісного й творчого розвитку кожної дитини. Особливо гостро постає це питання, коли мова йде про дітей з особливими освітніми процесами, кількість яких, на жаль, щороку стрімко зростає.

В умовах трансформацій в Україні нагальною постала проблема освіти дітей з особливими освітніми потребами. Важливого значення набувала інклюзивна освіта, яка відкрила можливості дітям з особливими освітніми потребами відвідувати звичайні заклади освіти, навчатися й виховуватися

разом зі своїми ровесниками. Особливі корективи внесла російсько-українська війна, внаслідок чого освітній процес ускладнився й потребує додаткових зусиль з боку команди психологічного супроводу особливих дітей. Варто зауважити, що серед дітей з нормативним розвитком також зростає кількість емоційних порушень, пов'язаних з багатьма чинниками, серед яких стрес війни посідає ключове місце.

2 Мета і завдання дослідження

Метою цієї статті є розкриття причин емоційних розладів у дітей з нормативним розвитком та особливими освітніми потребами (РДУГ, РСА); накреслення шляхів психолого-педагогічної підтримки дітей з емоційними розладами в умовах війни.

3 Методи дослідження

В процесі теоретико-наукового дослідження у зазначеному вище напрямі було застосовано наступні методи – аналіз наукової та практико-орієнтованої психолого-педагогічної літератури, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення науково-практичної інформації.

4 Основна частина

Сьогодні ставить перед психологією нагальне запитання: чому в родинах, які мають матеріальний добробут часто зростають духовно слабкі діти, які мають низку проблем у розвитку? Відповідь очевидна, у таких сім'ях для дітей створено надзвичайно комфортні умови для задоволення всіх матеріальних потреб. Такі діти змалечку мають всього вдосталь, ростуть і не розуміють, що в житті потрібно докладати зусилля, працювати для досягнення успіхів. Діти, які зростали в розкоші не здатні продуктивно мислити, ставити цілі, вибудовувати життєві перспективи, натомість виростають індивідуалістами із загальмованим особистісним розвитком.

Наступна причина проблем у розвитку дітей – брак уваги з боку батьків. Діти, які обділені увагою, турботливим ставленням, піклуванням виростають з почуттям глибокою образи на батьків, не здатні успішно соціалізуватися та налагодити комунікативні зв'язки.

Інший «бік медалі» – вседозволеність з боку батьків, яка призводить до свавілля й некерованості дітей. Такі діти не вміють себе поводити у громадських місцях, порушують поведінку в школі, не розуміють особистісних кордонів інших людей тощо. У свою чергу, авторитарне виховання тягне за собою пригнічення, страх, депресію у дітей. Так само тривожними й невпевненими в собі виростають діти батьків, які виявилися не стресостійкими й ригідними.

Сучасність, у якій зростають українські діти, дуже жорстока, оскільки війна внесла значні корективи у життя кожного українця: переселення в середині країни, виїзд за кордон, перебування під перманентними обстрілами або в бомбосховищах, втрата домівок, батьків та багато інших випробувань. Беручи до уваги ці чинники, можемо перелічити проблеми у психічному та особистісному розвитку дітей з нормативним розвитком, з якими стикаються сучасні батьки, психологи й педагоги:

1. В емоційній сфері – тривожність, дратівливість, підвищена збудливість або апатія, депресія тощо.
2. В поведінковій сфері – агресивність, імпульсивність, некерованість поведінки тощо.
3. В соціальній сфері – підвищена сором'язливість, образливість, низька адаптивність та комунікабельність.

4. В пізнавальній сфері – знижена здатність до сприймання нового, низька концентрація уваги, слабка пам'ять, сповільнена мисленнева діяльність.

Вважаємо, що не вирішені означені вище проблеми в дошкільному дитинстві тягнуть за собою шкільну дезадаптацію.

Поряд з наявними проблемами у вихованні й навчанні дітей з нормативним розвитком особливої уваги слід надати дітям з особливими освітніми потребами, оскільки в умовах війни вони потерпають більшою мірою. Надалі зосередимося на особливостях психолого-педагогічної підтримки дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів з розладами дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ) та розладами спектру аутизму (РСА).

На думку L. Wing (1985), батькам, які виховують особливих дітей варто пам'ятати, що перш за все, їхня дитина потребує всього того, що й дитина без порушень в розвитку – сімейного затишку, любові, безпеки та можливостей розвивати свої навички та потенції повною мірою. Кожна особлива дитина – це особистість, яка визначає спосіб реагування на її вади, і це робить її унікальною особистістю.

Якщо взяти до уваги проблеми саме аутичних дітей, то, на думку M. Aarons, T. Gittens причинами виникнення аутизму можуть стати певні генетичні розлади, такі як туберозний склероз, нейрофіброматоз, ламкий X-синдром, Синдром Ретта тощо. Дослідження також показали, що деякі віруси, наприклад, краснуха, герпес, вітряна оспа, можуть бути причетними до виникнення аутизму. Навіть дріжджоподібний грибок, що викликає молочницю, також пов'язували з аутизмом. Була висунута теорія про те, що вірус може інфікувати дитину внутрішньоутробно, але вона буде лише незначно ушкоджена і з'явиться на світ нормальною. Проте вірус може перебувати в організмі дитини в стані спокою та активуватися через звичайні життєві стреси (M. Aarons, T. Gittens, 1994, p. 18). Вважаємо, що в умовах війни, коли стрес є перманентним явищем, кількість дітей з аутизмом зростає.

Батьки, в яких народжуються діти з аутизмом, перший час є розгубленими й безпорадними, тому потребують соціально-психологічної підтримки. У своїх дослідженнях А. Душка доводить, що виховання аутичної дитини зумовлює у батьків виникнення низки негативних реакцій та безлічі переживань, які тягнуть за собою кризові стани, що характеризуються депресивними тенденціями, емоційною пригніченістю, ситуативною та особистісною тривожністю тощо. До наслідків таких станів авторка відносить наступні: екзистенційну кризу, когнітивну дезорієнтацію батьків, приховану аутодеструкцію, кризу їхньої самоідентифікації, втрату життєвих перспектив, дисгармонію родинних стосунків, занурення батьків у роботу, самозречення як наслідок надцінного ставлення до дитини, соціальну ізоляцію. Вчена зазначає, що інтегративний характер цих психоемоційних станів зумовлює їхню важливу роль щодо активності й послідовності батьків у діях, спрямованих на допомогу власній дитині, спроможності повноцінно реалізовувати себе, як у родині, та і в суспільстві (А. Душка, 2018, с. 26).

Дослідження С. Грищенко (2024) засвідчили, що у дітей 6-8 років на тлі нормативних показників інтелекту фіксується передовсім недостатність довільної регуляції психічної діяльності, довільності психічних процесів, зокрема, уваги. Основними ознаками РДУГ науковець вважає: неухважність, гіперактивність, імпульсивність. Однак до основних ознак РДУГ можуть додатися й супутні симптоми: нервові тики; швидка стомлюваність; тривожний або депресивний стан, наявність фобій, аутизм; поганий сон; порушення мовлення або поведінки, складності в навчанні, за наявності високих інтелектуальних здібностей (С. Грищенко, 2024).

Важливою для нашого дослідження виявилася наукова позиція В. Князева (2021), який виділяє такі прояви коморбідності, як гіперкінетичні прояви, тривожність, депресивні прояви, порушення циклу сон/неспанья, опозиційна поведінка, проблеми навчання, складнощі з освоєнням нових рухових навичок (диспраксія), зниження інтелектуального потенціалу, дефіцити мовної функції, формування залежностей, комунікативні проблеми.

У цьому руслі цікавими для нас виявилися дослідження Sheppard B, Chavira D, Azzam A et al (2012), які були спрямовані за з'ясування взаємозв'язку між обсесивно-компульсивним розладом (ОКР) та СДУГ. Вченими було встановлено, що обсесивно-компульсивний розлад — це розлад нервової системи, що вражає приблизно 2% населення. Його симптоми часто виникають у дитинстві, хоча формально діагноз часто не ставиться до дорослого віку. ОКР є супутнім захворюванням багатьох психічних розладів, включаючи тривожні, депресивні та тикові розлади. Проте його поєднання з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) — ще одним поширеним явищем розладів нервової системи, що виникають у дитинстві, зустрічаються приблизно у 5% випадків населення, є мало дослідженим і зрозумілим. Цей зв'язок цікавий тим, що обидва розлади можуть проявлятися симптомами неухважності та відволікання на фоні загальної тривожності; ОКР і СДУГ є супутніми захворюваннями із синдромом Туретта (ТС), кожне з яких зустрічається приблизно у 50% осіб із ТС. Науковці припустили, що ці три розлади можуть бути етіологічно пов'язаними, що, у свою чергу, допоможе в належному діагностуванні та лікуванні цих розладів.

Встановлюючи зв'язок проблем координації рухів у дітей із СДУГ різних вікових груп, Ajay Singh, Chia Jung Yeh, Nidhi Verma, Ajay Kumar Das (2015) дійшли висновку, що обмеження в повсякденному житті, спричинені поганою руховою активністю, змінюються залежно від віку. Діти віком від чотирьох до шести років переважно мають проблеми з одяганням, використанням ножиць, малюванням, зав'язуванням шнурків та їздою на велосипеді. Діти віком від семи до десяти років стикаються з труднощами в письмі, одяганні, плаванні, конструктивних іграх, навичках гри з м'ячем та іграх на свіжому повітрі, тоді як діти від одинадцяти до дев'ятнадцяти років мають проблеми з незграбністю в письмі, малюванні, навичках з м'ячем, поганими манерами за столом та використанням інструментів.

Схиляємося до наукової позиції Derue BE, Burgess GC, Willcutt EG, et al. (2010), які виявили, що особи зі СДУГ постійно демонструють зниження гальмівного контролю та виявляють знижену активність. Зазначеними дослідниками було з'ясовано, що дефіцит гальмування в осіб із СДУГ поширюється на сферу пам'яті. На нашу думку, для покращення стану дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю необхідно регулярно застосовувати вправи із сенсорної інтеграції, спеціальний масаж, лікувальну гімнастику тощо.

З цього приводу цікавими для нашого дослідження виявилися напрацювання І. Марценковської (2020), яка зазначала, що з дітьми з РДУГ слід використовувати спеціальні терапевтичні вправи, які сприятимуть покращенню довільності й самоконтролю, елімінації гіперактивності й імпульсивності, гніву та агресії. Дослідження Л. Доцюк (2021) засвідчили позитивний ефект від застосування розробленої автором методики комплексного впливу на дітей з гіперактивністю, до якої увійшли лікувальна гімнастика, ігри та аутогенне тренування. Як наслідок, у дітей відбулося покращення концентрації уваги, нормалізація рухової активності, зниження імпульсивності, покращились показники точності й рівноваги, а також самостійності виконання завдань у систематичності. Опитування вчителів та батьків засвідчило кращі результати у дітей із надмірною руховою активністю — імпульсивністю.

У свою чергу, В. Князєвим було розроблено власну комплексну корекційну програму психологічному супроводу дітей із СДУГ дошкільного та молодшого шкільного віку. Вважаємо за необхідне презентувати модифікований В. Гальченко варіант частини цієї корекційної програми, а саме, комплекс вправ, який поєднує у собі ефективні нейропсихологічні та арттерапевтичні техніки.

1. Вірш жєстами

(Випав сніг на поріг, кіт зіпвив собі пиріг, поки змазав, поки спік, то пиріг водою стік). Намалювати послідовність подій.

2. Цифри- літери-малюнки

Намалюй 3 яблука кольором, який починається на літеру Ж; 2 груші – на літеру З; 4 полуниці - на літеру Ч. І навпаки: 3 груші – на літеру Ж, 2 - полуниці за літеру З, 4 яблука – на літеру Ч.

3. Продовжи послідовність: так, щоб кожна наступна літера ставала першою абвг, бав, вабг

Для дошкільників можна використати геометричні фігури: трикутник, круг, квадрат.

4. Окорухова вправа. Лежачи на підлозі дитина рухає очима за олівцем, який рухає терапевт вертикально-горизонтально. Голова нерухома.

5. Намалюй емоцію. Дорослий промовляє словосполучення-стимули, а дитина має підібрати або намалювати відповідний смайлик з емоційною реакцією на стимул: чудова погода, загубив улюблену іграшку, яскравий салют, замріявся тощо.

6. Уважна кулька. Дитина виготовляє кульку з фольги. Дорослий торкається до кожного з пальчиків певну кількість раз. Дитина із заплющеними очима називає число на 2 більше або менше від кількості дотиків.

Можна котити кульку дитині, називаючи число. А дитина у відповідь два наступних числа, або зворотній рахунок.

По закінченню або на початку варто зробити масаж долоньок кулькою з фольги. Вправа «Пилосос», який ніби забираємо хвилювання.

7. Діафрагмальне дихання. Лежачи на підлозі.

8. Асоціативні ряди. Намалювати речі на букву К (порахувати скільки їх вийшло). Позначити їх цифрою. Напишіть поряд букву К. Намалювати 3 предмети на букву І. Позначте цифрою. Намалюйте 2 предмети на букву Т. Позначте цифрою. Прочитайте слово. КІТ. Знайдіть суму чисел. Намалюйте ката і напишіть йому 10 побажань на День народження.

9. Хто повільніше. На столі покласти мандаринку-«острів». Зробіть човники з паперу. Переможе той човник, хто останнім прийде до «острова».

10. Пульт-перемикач. Уяви, що у тебе в руках є перемикач, пульт. Ведучий називає орган чуття, а дитина його вмикає. Вуха: назви 3 звуки, які почуєш. Очі: назви 3 предмети червоного кольору. Пальці: доторкнися до предмета зі скла, дерева, паперу тощо.

На нашу думка, вище презентований комплекс вправ позитивно вплине на дітей зі РДУГ, покращить довільність уваги та самоконтроль.

Надалі спрямуємо фокус уваги на дітей з РСА. Для них характерними є порушення у сферах соціального розвитку, розвитку мовлення, здатності спілкуватися, а також наявність стереотипної, обмеженої поведінки.

В умовах війни родини, які виховують дітей з нервово-психічними розладами переживають подвійний стрес, пов'язаний з незахищеністю та невизначеністю життєвих маршрутів. Після таких травматичних переживань для багатьох батьків настає період депресії. Завдання психолога полягає у

створенні умов для набуття батьками дітей з РСА такого інноваційного потенціалу, який уможливить новий етап їхньої самореалізації. Що, у свою чергу зробить їхню родину «відкритою системою», здатною розкривати, примножувати й продуктивно використовувати внутрішні та зовнішні ресурси, від яких і залежатиме успіх функціонування їхньої дитини та усієї родини загалом (А. Душка, 2018).

Підтримуємо наукову позицію Н. Матейко (2019), яка пропонує фахівцям закладів освіти спрямовувати корекційно-розвивальну роботу з дітьми з РСА, в першу чергу, на розвиток позитивної взаємодії з ровесниками й дорослими, що передбачає формування здатності володіти собою, розуміти емоції (свої та інших людей), превентивні заходи щодо появи негативних емоційних станів – тривожності, агресивності, негативізму, роздратованості тощо. (Н. Матейко, 2019, с. 184).

Практика доводить, що ключового значення набуває здійснення психокорекційної роботи над розвитком уявлення дитини з аутизмом про себе та інших. До дієвих психокорекційних заходів сучасні дослідники відносять: сенсорну інтеграцію, розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI), прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA), структуроване навчання TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children), холдинг-терапію, метод “Son-Rise”, методи альтернативної та підтримувальної комунікації, нейропсихологічний підхід, арттерапію, кінезіотерапію, анімалотерапію (animal assisted therapy) тощо (Н. Матейко, 2019, с. 184). При цьому, вважаємо, у роботі з дітьми з аутизмом особливої уваги слід надати пісочній терапії. Пісочницю слід розглядати як своєрідний «контейнер», який здатний витримувати як позитивні, так і негативні емоційні переживання дітей з РСА. За умови багаторазового руйнування композицій після завершення сеансу й побудові наступної сесії нової роботи у дитини знижується базова тривога, з’являється відчуття безпеки й довіри до світу. Діяльність дитини з РСА в пісочниці допомагає їй створити власний світ, відкриває шлях до думок і почуттів, формує відчуття безпечного самовираження (Н. Матейко, 2019).

Підтримуємо наукові погляди Н. Матейко, оскільки вважаємо, що одним із найбільш ефективних методів терапії дітей з розладами спектру аутизму є арттерапія. За допомогою арттерапевтичних технік психолог здатен проникнути у внутрішній світ аутичної дитини, «м’яко» розкрити підсвідомість, вплинути на розвиток комунікативних навички та налагодити терапевтичні відносини.

Маємо переконання, що, наприклад, ізотерапія допомагає створити у дитини відчуття психологічного комфорту за рахунок зниження рівня її емоційної напруги. Цей підхід дозволяє зробити дитину більш відкритою для контакту з фахівцем, розвиває не тільки комунікативність, а й творчу уяву аутичної дитини. Тому надзвичайно важливо сформулювати позитивну реакцію дитини та підкріпити її інтерес до процесу малювання. Не потрібно обмежувати дитину з РСА у виборі засобів малювання. Наприклад, ставлення до фарб у таких дітей може бути неоднозначним, оскільки в деяких дітей існує страх забруднити руки й одяг, як наслідок, викликати позитивне ставлення до процесу малювання вже буде неможливо. Краще надати дитині самій вибрати той матеріал для роботи, який вона хоче. Варто відмітити, що діти з аутизмом мають інтерес до малювання флуоресцентними фарбами чи маркерами на чорному папері. Це пов’язане з тим, що їм до вподоби нестандартні та оригінальні види діяльності. Проте не всім аутичним дітям легко дається процес образотворення фарбами, тому фахівцю варто на початкових етапах використати прийом «рука в руці».

Багатьом дітям з РСА подобається незвичне малювання фарбами без пензлика – пальцями або усією долонькою, оскільки створюючи візерунки, малюк відчуває пальцями напрямки ліній, їх повороти, заокруглення, може регулюватиме свій натиск тощо. Але особливої уваги пропонуємо

надати техніці ебру – малювання натуральними фарбами по воді з подальшим перенесенням на папір, тканину тощо. За результатами такого малювання психолог використовує образи для дослідження емоцій дитини. Перед початком виконання роботи фахівець дає завдання дитині уявити себе у вигляді квітки, птаха тощо. Потім клієнтом виконується малюнок з використанням техніки ебру на воді, переноситься на папір, а психолог розшифровує отримані образи. Таким чином, можна з'ясувати, які саме емоції стають перешкодою до нормального функціонування психіки дитини з РСА. До таких деструктивних емоцій можемо віднести почуття провини, самотності, образу, смутку, розчарування тощо.

За відсутності відповідних умов цю техніку можна використати в інший спосіб. Для цього потрібні будуть папір, фарби та харчова плівка. Аркуш паперу потрібно покрити великими плямами фарби різних кольорів, а зверху покрити харчовою плівкою. Накриваючи папір плівкою, його не потрібно розгладжувати, краще навпаки трохи прим'яти. Коли дитина зніматиме плівку, то побачить справжню павутинку з бульбашок та рисок, які покривають папір. Слід запропонувати досліджуваному завершити картину за власним задумом.

Дієвим засобом роботи з дітьми з психоемоційними розладами під час війни також вважаємо казкотерапію. Переконані, що дошкільникам з РСА цей метод допоможе не тільки впорядуватися з тривожними станами, а й набувати соціальних навичок, краще комунікувати з іншими, конструктивніше вступати у взаємодію. При цьому схилиємося до думки В. Корх (2023), яка вважає, що казкотерапія активізує потенційні можливості дитини. А через створення казкової атмосфери малюк отримує відчуття безпеки, що, у свою чергу, сприяє зняттю тривожності, невпевненості в собі, подоланню страхів, спричинених травматичними подіями війни. Важливо відмітити, що казкова атмосфера загадковості та таємничості приваблює дітей з аутизмом, активізує їхню фантазію, спонукає наділяти звичайні речі чарівними властивостями, створювати цікаві пригоди, стаючи справжніми творцями власного життя. В казках герої виступають для дітей справжнім прикладом звитяжності: самостійно приймають рішення, перемагають зло, долають складні життєві перепони тощо. Тобто герої казок сприяють розвитку здатності дітей з РСА подолати перешкоди у реальному житті, досягти власних маленьких перемог. Окрім цього, улюблені герої казок показують приклад успішної взаємодії та спілкування з іншими: приходять на допомогу слабшим, разом подорожують, весело проводять час у колі друзів. І врешті-решт, казкотерапія сприяє самовираженню дошкільників, оскільки сюжет казки та її персонажі спонукають дітей до вибору образів, яким вони симпатизують, тобто виражати себе як індивідуальність (В. Корх, 2023, с. 109).

Слід зазначити, що вагомий внесок в корекційну роботу з дітьми з аутизмом продовжує робити Центр Єврейської Медицини «БеЕр Давид» в особі його засновників Давида Та Йосефа Эйхель. Центром було розроблено та впроваджено у практику методи, які призводять до «загоєння» уражених ділянок мозку за допомогою запуску самовідновлення організму. Зокрема, дослідники пропонують батькам і педагогам свою систему роботи з дітьми дошкільного віку від 3 до 6 років. Презентуємо деякі заходи цієї ефективної роботи:

- Розстібання-застібання ґудзиків, особливо застібання.
- Зав'язування-розв'язування вузлів на елементарному рівні, особливо якщо це розв'язування відкриває для дитини коробочку з чимось значущим для неї. Ускладнення: наступного заняття вузол можна зробити складнішим, внаслідок чого дитина буде проявляти себе активніше.
- Переливання води: різні ігри з водою та спеціальними іграшками під час купання. Пропонується дитині виймати іграшки з води, знаходити іграшку у воді, вилити воду з іграшки. Краще проводити

такі вправи в басейні. Як ускладнення, видувати повітря через трубочку на кульки, які рухаються в міні-басейні (логопедична вправа).

- Після 3-х років варто застосовувати предмети із зображенням тварин, квітів, предметів з малюнками (Центр Єврейської Медицини «Беер Давид», 2023).

Беручи до уваги той факт, що вже з у немовлячому віці можна побачити перші ознаки аутизму, зокрема, відсутність «комплексу поживлення», тобто малюк не усміхається, не висловлює радість від спілкування з дорослими за допомогою активних рухів ручок і ніжок тощо, дослідники Центру Єврейської Медицини «Беер Давид» запропонували низку вправ для немовлят.

Вправи для дітей від народження до 1 року:

1. Потягування пальчиків (легенько й обережно з просуванням вперед, злегка потираючи), промовляючи при цьому потішки та примовки.
2. Кругові рухи пальчиків в одну та іншу сторону по 3-4 рази.
3. Волохаті кульки для долонь дитини. Покласти в долоню дитини кульку і покочувати по долоні малюка. Дитина буде відчувати твердість предмета, а також його теплоту й волохатість. Такі вправи допомагають правильному розвитку форми кисті.
4. У 3-4 місяці пропонується взяти великі гладкі кульки. Тут уже не потрібно вкладати кожну кульку в одну ручку дитини, а необхідно покласти одну кульку між двома долоньками дитини й здійснювати кругові рухи долоньками.
5. Зачісування. Необхідно розкритою долонею дитини проводити причісуючими рухами по голові дитини, по всьому тілу. Важливо, що включається до роботи не лише пальці та долоня малюка, а й м'язи плечового поясу.
6. Вправа з ребристими кульками або м'ячиками пропонується з 6-ти місяців. Потрібно взяти кульки з ребристою поверхнею. Можна використати волоський горіх. Пропонується затиснувши між долонями дитини кульку або горіх, покотати. Ця вправа також впливає на біологічно активні точки, які стимулюють не лише дрібну моторику та мовлення, а й імунітет дитини. Проте раніше 5-6 місяців таку вправа не має сенсу додавати.
7. З 8 до 10 місяців слід розпочати активні вправи для пальців, такі як «Ладусі», «Сорока-ворона», «Коза рогата» та інші народні ігри. Недаремно мудрий народ придумав такі ігри. Саме вони розвивають дрібну моторику малюків, прискорюють розвиток мовлення, пливають на імунітет та загальний рівень розвитку дитини (Центр Єврейської Медицини «Беер Давид», 2023).

Відтак, можемо підкреслити, що допомога дітям з розладами спектру аутизму – це багатоаспектний та довготривалий процес. Тому психолого-педагогічна підтримка таких дітей полягає в тому, щоб допомогти їм зрозуміти цей світ, надати життєво необхідних навичок взаємодії з іншими людьми, створити умови для розвитку й реалізації потенційних можливостей дітей, вибудовування ними власних стосунків зі світом.

Наша думка співпадає з позицією більшості психологів, які вважають, що аутичні діти мають відвідувати заклади освіти, бути в товаристві дітей з нормативним розвитком. Це дасть їм можливість отримати приклад так званого «здорового» спілкування й поведінки. Відвідування дітьми з аутизмом закладів освіти має відбуватися з тьютором, який підтримає процес індивідуальної освіти, сприятиме успішній соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Важливо, що тьютором може бути як фахівець, так і один із батьків дитини. Також діти з РСА можуть відвідувати заклад дошкільної освіти або школу з помічником педагога, завдання якого полягає у наданні допомоги вихователю/вчителю в організації та здійсненні освітнього процесу. Особливо нагальним вважаємо таку підтримку з боку

помічників педагога під час війни, коли кілька разів на день потрібно спускатися в бомбосховище й надавати дітям з аутизмом особливої уваги.

Відтак, викладене вище засвідчує той факт, що за умов командної роботи та поєднання різних методів психотерапії можна покращити ефект впливу на психоемоційний стан дітей з особливими освітніми потребами, сприяти їхній якісній соціалізації.

5 Висновки

Таким чином, ми дійшли висновку, що причинами емоційних порушень у дітей найчастіше виступає неадекватне батьківське ставлення, але в умовах війни стрес ще більше посилює ці негативні тенденції у вихованні. Психолого-педагогічна підтримка дітей з емоційними порушеннями та з особливими освітніми потребами відіграє вирішальну роль у покращенні психічного й особистісного розвитку дітей у складних умовах сьогодення. Тільки за спільної участі батьків, педагогів, психологів та інших фахівців можливими стають зрушення у розвитку дітей. Психологічний супровід особливих дітей в освітньому закладі має бути спрямованим на зниження високого рівня тривожності, підвищення їхньої мотивації взаємодіяти з іншими дітьми, розвиток комунікативних навичок, самостійності, сенсомоторних умінь тощо. Це, у свою чергу, сприятиме якіснішому процесу психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами до нової соціальної ситуації в епоху трансформацій.

Література

- Грищенко С.В. (2024). Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю в дітей віком 6-8 років як медико=соціальна проблема. *Modern Pediatrics. Ukraine*. 1(137): 143-152. doi: 10.15574/SP.2024.137.14
- Доцюк Л.Г., Кушнір І.Г., Гауряк О.Д. (2021). Ефективність використання терапевтичних вправ у дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*: 4 (132): 76-79. DOI 10.31392/NPU-nc.series 15.2021.4K(132).17
- Душка А.Л. (2018). Дитина з розладами аутистичного спектра. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 32 с.
- Князев ВМ. (2023). Особливості самооцінки та розвитку особистості у дітей із розладом дефіциту уваги з гіперактивністю. *Вчені записки ТНУ імені ВІ. Вернадського. Серія: Психологія*: 34 (73): 3: 34-39. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.3/06>
- Князев, В. М. (2021). Особливості впровадження індивідуальної комплексної корекційної програми при психологічному супроводі дітей із СДУГ дошкільного та молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Херсонського Державного університету*, Випуск 2, 69–77. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-8>
- Корх, В. (2023) Особливості психотерапевтичної роботи з психоемоційними станами дітей війни. *Освітньо-науковий простір*. (5 (2)). С. 103-114. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5\(2\).2023](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023)
- Марценковська І.І. (2020). Дитина з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю в українській школі: коротко про головне. *НейроNews: психоневрологія та нейропсихіатрія*: 4 (115): 17-19. DOI 10.31392/NPU-nc.series 15.2021.4K(132).17 УДК 615.82+616.988
- Матейко Н.М. (2019). проблеми психологічного супроводу дітей зі спектром аутизму в освітньому закладі. *Теорія й практика сучасної психології*. № 5, Т. 1. С. 181-185. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.31>
- Центру Єврейської Медицини «Беер Давид» Давид та Йосеф Эйхель (2023). <https://beer-david.com/>
- Aarons M., Gittens T. (1994). The handbook of autism. L&NY. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/364346/mod_resource/content/2/ebooksclub.org_The_Handbook_of_Autism_2nd_Edition_A_Guide_for_Parents_and_Professionals.pdf
- Wing L. (1985). Autistic children. N. Y. Singh A., Yeh C.J., Verma N., Das A.R. (2015). Overview of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Young Children. *Health Psychol Res*. 3(2):2115. doi: [10.4081/hpr.2015.2115](https://doi.org/10.4081/hpr.2015.2115)
- Depue BE, Burgess GC, Willcutt EG, et al. (2010). Inhibitory control of memory retrieval and motor processing associated with the right lateral prefrontal cortex: evidence from deficits in individuals with ADHD. *Neuropsychologia*, 48:3909-17. DOI: [10.1016/j.neuropsychologia.2010.09.013](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.09.013)

Sheppard B, Chavira D, Azzam A, et al. (2010). ADHD prevalence and association with hoarding behaviors in childhood onset OCD. *Depression Anxiety*, 27:667-74. doi:10.1002/da.20691.

Вікторія ГАЛЬЧЕНКО

доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного факультету
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
Україна, місто Київ, вулиця Пирогова 9
v.m.halchenko@npu.edu.ua

Вікторія ГАЛЬЧЕНКО, кандидат психологічних наук, доктор психологічних наук, спеціальність 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»; сфера наукових інтересів: дитяча психологія, вікова психологія, соціальна психологія, психологія сім'ї, психологія професійної культури майбутніх фахівців», психологія духовності, психологія творчості, арттерапія, тренінг особистісного зростання; місце роботи: кафедра дошкільної освіти Педагогічного факультету, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ТА ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

*PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AND TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS
DURING WAR IN UKRAINE*

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15699091>

Віра КОРХ/Vira KORKH

Анотація: У даній статті охарактеризовано психоемоційні стани дітей, постраждалих від війни (тривоги, страху, стресу, травматичного стресу, психологічної травми та посттравматичного стресового розладу), проаналізовано особливості психотерапевтичної допомоги дітям війни: описано психотерапевтичні життєзмінювальні технології та техніки роботи з психоемоційними станами дітей війни у психотерапевтичному процесі. Охарактеризовано особливості організації технології емоційно підтримуючої комунікації з дітьми в умовах війни. У рамках даної технології розкрито поняття навичок ефективного слухання (рефлексивного, нерексивного та емпатійного). Визначено основні прийоми ефективного слухання: мовчазне слухання, уточнення, переказ, перефразування, подальший розвиток думок, узагальнення та резюмування. У статті охарактеризовано технології застосування різних напрямів арт-терапії у психотерапевтичній роботі з дітьми: ігрової терапії, казкотерапії, лялькотерапії, терапії малюванням, наведено рекомендовані дитячі казки для психотерапевтичної роботи з дітьми. Також наведено приклади креативного використання пісенної казкотерапії в аудіоформаті через застосування інноваційних цифрових технологій. Наведено антистресові стабілізуючі арт-терапевтичні, дихальні, медитативні техніки роботи з дітьми та дорослими в умовах війни. У статті представлено програму тренінгу для вихователів закладів дошкільної освіти з метою профілактики та психорекції психоемоційних станів та психічного здоров'язбереження педагогів ЗДО в стресових умовах війни.

Ключові слова: психологічний супровід, заклад дошкільної освіти, діти дошкільного віку, вихователі, стрес, психотравма, умови війни, психотерапевтичні технології, арт-терапія, казкотерапія, ігрова терапія, лялькотерапія, пісочна терапія, групова терапія.

Abstract: This article describes the psycho-emotional states of war-affected children (anxiety, fear, stress, traumatic stress, psychological trauma, and post-traumatic stress disorder), analyzes the features of psychotherapeutic assistance to children of war: describes psychotherapeutic life-changing technologies and techniques for working with the psycho-emotional states of war children in psychotherapy process. The peculiarities of the organization of the technology of emotionally supportive communication with children in the conditions of war are characterized. Within the framework of this technology, the concept of effective listening skills (reflective, non-reflective and empathetic) is revealed. The main methods of effective listening are defined: silent listening, clarification, retelling, paraphrasing, further development of thoughts, generalization and summarization. The article describes the technology of using different areas of art therapy in psychotherapeutic work with children: play therapy, fairy-tale therapy, puppet therapy, drawing therapy, recommended children's fairy tales for psychotherapeutic work with children are given. Examples of creative use of song fairy-tale therapy in audio format through the use of innovative digital technologies are also given. Anti-stress stabilizing art therapy, breathing, meditative techniques for working with children and adults in war conditions are given. The article presents a training program for preschool educators with the aim of prevention and psychoremediation of psycho-emotional states and mental health preservation of teachers of primary education in the stressful conditions of war.

Key words: psychological support, preschool education institution, children of preschool age, educators, stress, psychotrauma, conditions of war, psychotherapeutic technologies, art therapy, fairy tale therapy, play therapy, puppet therapy, sand therapy, group therapy.

1 Вступ

Воєнні дії в Україні почалися в 2014 році локально на території Донбасу та Криму. Повномасштабна війна розпочалась наприкінці лютого місяця 2022 року. Оцінюючи психоемоційний та психофізіологічний стан дітей, які пережили психотравматичні події в умовах війни в Україні, можна

зробити висновок, що для них найбільш важливим є психологічний супровід, отримання психокорекційної та психотерапевтичної допомоги. Дослідженням цих питань та розробкою відповідних психотерапевтичних технологій займаються українські науковці і практики у галузях педагогіки та психології: А. Богуш, Н. Булатевич, Л. Бейкун, Г. Братасюк, О. Вознесенська, Т. Васишина, Л. Галіцина, Ю. Губарева, Л. Калмикова, В. Кузьменко, Т. Курганська, І. Литвинова, І. Луценко, К. Мілютіна, А. Нестер, Н. Опришко, С. Поворознюк, С. Ройз, Н. Сабліна, О. Скордіна, О. Тараріна, О. Рейпольська, В. Хромець, Ю. Хмелівська та інші.

Дана проблематика також розроблялась американськими дослідниками, які зробили значний внесок у розвиток арт-терапії в роботі з дітьми: М. Наумбург (Margaret Naumburg) – засновниця сучасної арт-терапії, вважала, що мистецтво допомагає дітям виражати несвідомі емоції та конфлікти; Е. Крамер (Edith Kramer) – розвинула концепцію арт-терапії як форми «терапії через мистецтво», підкреслюючи значення творчого процесу у розвитку дитини; Д. Рубін (Judith Rubin) – популяризувала арт-терапію через свої книги та фільми, підкреслювала важливість творчості у психотерапевтичній роботі з дітьми; Ш. Макніфф (Shaun McNiff) – досліджував інтеграцію арт-терапії з іншими видами творчої терапії, такими як музика та рух; К. Малчіоді (Cathy Malchiodi) – сучасний експерт у галузі арт-терапії, писала про роботу з травмованими дітьми; європейськими дослідниками теж зроблено значний внесок у дану проблематику: А. Хілл (Adrian Hill, Велика Британія) – один із перших, хто використав термін «арт-терапія» та застосував її для роботи з дітьми в лікарнях; М. Т. Брун (Maria Terezie Brune, Німеччина) – досліджувала використання мистецтва для роботи з дітьми, які зазнали психічних травм; Д. Едвардс (David Edwards, Велика Британія) – писав про клінічне застосування арт-терапії та її ефективність у роботі з дітьми; Л. Копітц (Leila Kopitiz, Франція) – досліджувала арт-терапію в контексті дитячого розвитку та соціальної адаптації; С. Фінч (Suzanne Ffinch, Велика Британія) – спеціалізувалася на арт-терапії для дітей з особливими освітніми потребами. Ці дослідники суттєво вплинули на розвиток арт-терапії як напрямку психотерапії, особливо в роботі з дітьми, які пережили психотравмивні події.

2 Мета і завдання дослідження

Метою даної статті є окреслення специфічних особливостей психокорекційної та психотерапевтичної взаємодії з дітьми та педагогами закладів дошкільної освіти в умовах війни в Україні. Відповідно конкретизуючи мету, розкриємо завдання нашого дослідження: 1) охарактеризувати психоемоційні стани дітей та вихователів в умовах війни; 2) визначити особливості психологічної допомоги дітям та педагогам ЗДО в умовах війни; 3) описати психотерапевтичні технології та техніки роботи з психоемоційними станами дітей з травматичним досвідом у психотерапевтичному процесі (вітчизняні та зарубіжні підходи); 4) описати тренінгові технології психологічної роботи з педагогами ЗДО з метою психічного здоров'язбереження в умовах війни.

3 Методи дослідження

У процесі теоретичного наукового дослідження у даному напрямку було застосовано аналіз наукової та практико-орієнтованої психолого-педагогічної літератури, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення науково-практичної інформації. Також застосовано емпіричні методи спостереження, бесіди, самооцінювання та тренінгові технології у психокорекційній та психотерапевтичній роботі з педагогами закладів дошкільної освіти.

4 Основна частина

Основними психоемоційними станами, з якими психологи та педагоги зустрічаються у дітей, постраждалих від війни, є: *тривога, страх, стрес, травматичний стрес, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), психотравма*. Виділяють такі прояви ПТСР у дітей: нав'язливі спогади, про які дитина може не зізнаватись дорослим, і водночас уникання всього, що нагадує про пережите; емоційне напруження, вияви агресії або ж навпаки, апатичність, депресивність, емоційна відстороненість; порушення сну, страшні сновидіння, тривожність та постійне очікування повторення подій; порушення когнітивних функцій; заикленість на сюжеті пережитого, його повторення у грі (Ройз С., Булавінова К., Побережна Ю., 2023).

Під *тривоگو* розуміється неприємний емоційний стан, що характеризується очікуванням незручного перебігу подій, наявністю поганих передчуттів, страху і хвилювання. *Тривожність* є унікальною психологічною рисою, проявляється в здатності особи реагувати на незначні подразники сильною тривоگو. За поглядами Х Айзенка, тривожність може розглядатися як складова особистості або пов'язана з властивістю нервових процесів та особливостями темпераменту особистості. Виділяють особистісну та ситуативну тривожність. За К. Ізардом, стан тривожності може бути описаний як комбінація гніву, роздратування, агресії та сорому. *Страх* - це емоція, яка виникає в умовах загрози фізичному або соціальному благополуччю особи і спрямована на джерело реальних або уявних небезпек. Це почуття напруженості, яке виникає, коли особа вважає, що існує конкретна загроза для її життя у зв'язку з очікуваними небезпечними подіями і обставинами. За В. Ковальовим, все це може супроводжуватись різними вегетативними (соматичними) розладами, а також може виражатися від невизначеного почуття невпевненості, небезпеки до жаху. *Стрес* представляє собою специфічний стан психіки та організму загалом, що характеризується інтенсивним використанням функціональних резервів для подолання будь-якого стресору, часто надзвичайного. Основні ознаки психологічного стресу включають наступне: стрес є результатом взаємодії між організмом і його оточенням; це стан, який виражений інтенсивніше, ніж звичайний мотиваційний стан; сприйняття загрози є необхідною умовою для виникнення стресу; стресові явища виникають, коли звичайна адаптаційна реакція стає недостатньою. *Травматичний стрес* представляє собою специфічну форму загальної стресової реакції, яка призводить до перевантаження психофізіологічних та адаптаційних ресурсів особистості. У такому випадку стрес стає травматичним і може призвести до психологічної травми. *Психологічна травма* - це стан сильного страху, який виникає при зіткненні з несподіваною подією, яка потенційно загрожує життю людини. Цей страх перевищує здатність індивіда контролювати та адекватно реагувати. *Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР)* представляє собою комплекс психофізіологічних реакцій на фізичну або психологічну травму, де травму визначає переживання, що викликає страх, жах та безпорадність, особливо під час надзвичайних обставин, де людина сама пережила загрозу своєму життю, смерть або поранення іншої особи, особливо близької, і це може виникнути негайно після події або через декілька місяців або навіть років (Туриніна О., 2017; Корх В., 2023).

Дорослим (батькам, педагогам, вихователям) рекомендовано спочатку стабілізувати власний психоемоційний стан, пояснювати дітям свої реакції та наголосувати на тому, що з часом стане легше і ви разом впораєтесь; дозволити собі просити про допомогу і приймати її; налагодити режим дня та повернути за можливості частину звичних справ; заручитися підтримкою близьких; включатися у фізичну активність; обмежити перегляд новин та сортувати інформацію; черпати енергетичний ресурс із допомоги іншим людям. Схожими є рекомендації для дітей: відновлення почуття безпеки, турбота

про власні потреби, фізична активність, режим дня, близькість та підтримка батьків, висловлювання емоцій та почуттів, спілкування з ровесниками, формування здорових поведінкових рамок у взаємодії.

Під час застосування будь-якої форми терапії або методики важливо підтримувати звернення кожної дитини до самої себе та її власного мовлення. Можливість вільно висловлювати свої думки і почуття дає дітям можливість розслабитися, відволіктися від стресових спогадів, а також навчити їх контролювати своє мовлення. Це допомагає їм відчувати, що вони знаходяться в безпечному середовищі, де немає загроз, і де їхнє життя може покращитися завдяки змінам, які сприятимуть поліпшенню їхнього стану, поверненню дитячої радості і натхнення, і нададуть їм відчуття власної гідності і важливості. За допомогою життєзмінювальної психолінгвістичної терапії, як запропоновано К. Мустакасом, відбувається процес «здорового самовираження» дітей, і вони набувають здатності приймати і цінувати спосіб вираження своїх думок у мовленні. Вони стають впевненими в собі, не бояться можливих зауважень під час відкритого висловлення своїх думок, настроїв і почуттів, і мають можливість відкрито розмовляти про свої справжні наміри, бажання, дії та цілі (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

З дітьми війни педагогам рекомендовано застосовувати технологію організації емоційно підтримуючої комунікації, яка полягає зокрема у використанні навичок ефективного слухання (нерефлексивне, рефлексивне, емпатійне). *Нерефлексивне слухання* – це безсловесне пасивне слухання, яке вимагає психологічної уваги та включеності. Його слід застосовувати, коли дитині потрібно виразити свої почуття. У цьому типі слухання мовленнєвий супровід включає короткі вислови, такі як «Продовжуй розповідати», «Я вас слухаю», «Розумію». Засобами невербальної комунікації є поза очікування, нахилення вперед до дитини, підтримуючі покивання головою, вираз обличчя, що свідчить про інтерес та готовність слухати, а також обмін поглядами. *Рефлексивне або активне слухання* включає в себе діалогічний зворотний зв'язок, обмін інформацією з дитиною, щоб переконатися у правильному розумінні змісту повідомлення. Це включає в себе уточнювальні запитання, перефразування та узагальнення головних ідей, які виражає дитина. *Емпатійне слухання* – це найважливіший компонент для підтримки емоційної комунікації. Воно відрізняється від рефлексивного слухання за своєю метою - зрозуміти, які події, пов'язані з психотравмою, пережила дитина, які почуття і емоції пов'язані з обговорюваним, та підтримати дитину, донести до неї, що її проблема важлива. Емпатійне слухання базується на безоцінному прийнятті, взаєморозумінні та зворотному зв'язку (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Основними прийомами ефективного слухання визначають: *мовчазне слухання, уточнення, переказ, перефразування, подальший розвиток думок, узагальнення та резюмування*. Також в рамках згаданої технології використовують мовленнєві висловлювання згоди, підбадьорювання, схвалення, позитивної випереджальної оцінки; емоційний, просторовий, мовленнєвий та інтеракційний контакт; оптико-кінестичні засоби комунікації: міміку обличчя (усмішку, вираження та контроль емоцій), погляд («очі в очі» та «обличчя в обличчя»), позу (відкритості, довіри, готовності до спілкування), жести і дотики (погладжування, рукостискання, поплескування, обійми, поцілунки). Більшість дітей, які розвивають тривожні особливості через пережиті психотравматичні події, мають труднощі у вираженні власних думок в монологіях перед громадою, у спілкуванні з дорослими та однолітками. Вони стикаються з проблемами, які для них здаються складними, надто важкими для подолання. Внаслідок психологічного дискомфорту багато дітей стають замкнутими, а деякі відмовляються виконувати будь-які завдання. У грі діти отримують можливість невимушено набути

комунікативного досвіду, застосувати його відповідно до життєвих ситуацій, включитися в процес співтворчості, співробітництва (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Ігрова терапія зазвичай базується на використанні рольових ігор, які мають значний вплив на розвиток особистості дитини. Під час гри, обираючи певну роль, кожна дитина легко перетворюється на обраного персонажа, і цей процес відбувається для неї практично непомітно. Процедура ігрової терапії включає в себе виконання дітьми спеціальних вправ, які охоплюють як вербальну, так і невербальну комунікацію, а також програвання різних життєвих ситуацій. Під час гри, діти починають краще розуміти значення свого мовлення у спілкуванні. Вони розвивають здатність до прийняття власних рішень, позбавляються напруження та страху перед новими співрозмовниками, підвищують рівень самооцінки і набувають навичок ефективної комунікації, включаючи здатність вислуховувати себе та редагувати свої висловлювання під час спілкування. Гра сприяє створенню сприятливого емоційного фону, викликаючи позитивні емоції у всіх учасників. Під час ігрової терапії зникають симптоми посттравматичних стресових розладів, тривожні риси розвитку замінюються творчими здібностями, розвивається мовленнєвий потенціал дошкільників і сприяє особистісному самовираженню та самореалізації (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Згідно зарубіжній дитячій психотерапевтині В. Оклендер, гра надає у розпорядження дитини символи, які замінюють їй слова. Життєвий досвід дитини набагато більше, ніж те, що вона може виразити словами, тому вона використовує гру, щоб виразити та асимілювати те, що переживає. У процесі гри психолог або психотерапевт уважно спостерігає за дитиною: за тим, як вона підходить до матеріалу, що обирає, чого уникає, який стиль поведінки, чи складно переключатися, добре чи погано організована її поведінка, який основний сюжет гри, розглядається зміст гри, теми гри (самотність, агресія, виховання, аварії та нещасні випадки), оцінюються навички спілкування, наявність контакту з дитиною під час гри, наскільки дитина поглинута грою, чи може відволіктися від неї, чи є взаємодія та комунікація між фігурками людей, тваринок, машин та інших предметів у грі. Важливо по ходу гри іноді використати можливість звернути увагу дитини на сам процес гри та встановити з нею контакт. Можна сказати: *«Тобі подобається робити це повільно?»*, *«Мені здається, що ти не дуже любиш грати з тваринами: ти звернув увагу, що ти ніколи не торкаєшся до них?»*, *«Мені здається, що ти стомився гратися так швидко»*, *«Цей літак завжди один»*, *«Ти захоронюєш загиблих солдатиків»* (коли діти закопують солдатиків у пісочниці, ніби ховаючи травматичний досвід контакту зі смертю у підсвідомі пласти психіки) (Оклендер В., 2003).

Ігрова терапія вважається корисним методом для вивчення всіх аспектів життя дитини (Landreth G. L., 2012; Ray D. C., Lee K. R., Meany-Walen K. K., Carlson S. E., Carnes- Holt K. L., Ware J. N., 2013). Ігрові терапевти використовують широкий спектр іграшок, які ретельно підібрані для того, щоб діти могли висловлювати і досліджувати свої власні особливості (Landreth G. L., 2012). У кімнаті, в якій проходить ігротерапія, рекомендується розташовувати ляльковий будиночок з сім'єю, включаючи дітей, пальчикові іграшки (люди та тварини), олівці, фарби, автомобілі та вантажні автомобілі, пластикові тварини, іграшкові солдати та фігурки, Lego або якийсь інший вид будівельних матеріалів, дитяча кухня з усім необхідним обладнанням, іграшки для рольової гри в лікарів та пацієнтів, ігрові гроші, одяг, музичні інструменти, м'ячі тощо (Cochran N. H., Nordling W. J., Cochran J. L., 2010.). У ігровій терапії діти можуть буквально або метафорично відтворювати свій власний внутрішній досвід або досвід з реального світу. Ігротерапія дає можливість дітям за допомогою натуральних матеріалів та

інструментів (Gantt L., Tinnin L. W., 2009) викладати, регулювати, спілкуватися, практикувати та опанувати нові навички, а також їх емоційну реакцію. Ігротерапевтичний контакт дитини з терапевтом можливий завдяки доброзичливому та безпечному середовищу, якого потребує дитина, щоб самовиражатися, і терапевт, щоб знайти потенційні рішення відповідно до індивідуально-психологічних особливостей дитини (Landreth G. L., 2012; Ray D. C., Lee K. R., Meany-Walen K. K., Carlson SE., Carnes-Holt K. L., Ware J. N., 2013). Використання невербальних методів для вираження досвіду особливо важливо для терапевтичної роботи з дітьми, які зазнали сексуального насильства, які можуть мати труднощі з вербалізацією травматичного досвіду. Діти мають можливість повторити травматичні ситуації через гру, щоб засвоїти свій досвід, проаналізувати, відрефлексувати і бути перенаправленими на посттравматичну гру (Gil E., 2006.). Ігротерапія дає дітям можливість контролювати свої травматичні переживання. Коли дитина бере під контроль те, як вона повторно використовує досвід травми в безпечному середовищі, вона може потім перейти від стану пасивного реципієнта до активного агента. Результатом лікування є розробка власних моделей досвіду особистості дитини, яким надається нове значення (Ogawa Y., 2004).

У взаємодії з дітьми, які пережили психотравматичні події, психологам та педагогам треба бути дуже уважними, делікатними та обережними у словах та діях. Невдало підібране слово, словосполучення або речення може послужити тригером для виникнення негативних спогадів, асоціацій та призвести до повторних емоційних переживань і душевних страждань дитини.

Символічну формою гри, яка використовується з метою психотерапевтичної роботи з дітьми в напрямку арт-терапії, є *пісочна терапія*. Діти використовують пісочницю для створення власного образного світу. Використовуючи різні фігури (мініатюрні тварини, люди, рослини, транспортні засоби, будівлі...) діти виражають своє розуміння світу та аспектів власної реальності, надаючи психотерапевтам символічне уявлення про свій внутрішній світ (Dale M., Lyddon W., 2000). Цей ігровий підхід надає дітям безпечний простір, де вони можуть поділитися аспектами свого досвіду (Labovitz B., Goodwin E., 2000.). Під час гри в пісочниці важливо уважно спостерігати за поведінкою дитини, а також змістом гри, оскільки це дозволяє глибше зрозуміти діяльність для майбутнього аналізу в терапевтичних цілях. Ці спостереження можуть включати спосіб, яким дитина використовує пісок, кількість іграшок, які вона використовує, як дитина залучається до гри, а також всі зміни у процесі гри. Зміст стосується тем, які розвиваються в уявному світі, і взаємозв'язків між ними (Sjolund M., Schaefer C., 1994).

Ізотерапія – зцілення за допомогою візуального мистецтва (малюнка). Малюнок як форма виразного вираження, починається в самому ранньому дитинстві. У рамках психодинамічного та розвивального підходу використання малюнків у роботі з дітьми дає уявлення про внутрішній світ дитини, емоції та внутрішні конфлікти. Малюючи, діти виражають свої ідеї та сприйняття світу, в якому вони живуть, а також того, як вони справляються з переживаннями та зі світом навколо себе (Moschini LB., 2005; Betts DJ., 2006). Діти сприймають малюнок як природну мову, яку вони можуть використовувати для вираження та ідентифікації своїх емоцій та почуттів, що буває неможливо за допомогою словесного вираження (Moschini L. B., 2005). Спілкування через малювання про страхітливий, насильницький та болісний переживання може змінити психоемоційний стан дитини (Waller D., 2006). У процесі малювання дитина може досліджувати інтенсивні образи, які потім можуть бути реорганізовані в пам'ять шляхом терапевтичного лікування. Деякі зарубіжні науковці підкреслюють, що вербалізація малювання дитини вкрай важлива для лікування травм (Betts D. J., 2012). Лікувальний ефект арт-терапії підтверджується в роботі з дітьми, які зазнали домашнього насильства (Malchiodi C.,

1997).

Лялькотерапія є однією з провідних методик психотерапевтичного впливу на дітей дошкільного віку. Її метою є запобігання розвитку у них посттравматичних симптомів, подолання тривожних рис розвитку, які виникли внаслідок психотравми. Цей підхід доповнює казкову та ігрову терапію. Лялька захоплює дітей своєю привабливістю і сприяє активному використанню мовлення, а також допомагає зняти стани напруження, тривожності, депресії, психоемоційного дискомфорту, втоми, сором'язливості, невпевненості та інші подібні прояви у цих дітей. Ляльку можна використовувати як самостійний інструмент, що стимулює дітей висловлювати свої думки, а також як додатковий засіб для знайомства з лялькою, її зовнішнім виглядом, історією та іграми, що з ними пов'язані, щоб сприяти комунікації та допомогти дітям (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Проведення лялькотерапії, згідно із методологією М. Кольцової, включає наступний послідовний процес: спочатку дітям пропонується обрати ляльки і ознайомитися з ними. Вони можуть розповісти цікаві історії про ляльки, описати їх зовнішній вигляд та погратися з ними. Також діти слухають, як вихователь спілкується з лялькою. Під час цих розмов психолог або вихователь ставлять ляльці питання про їхні дії, події, почуття, стани, думки і т. д. Відповіді, які надаються лялькою (передані дорослим), проєктуються на дітей. Лялькотерапія виконує дві важливі функції: по-перше, вона стимулює мовлення тих дітей, які замкнулися в собі через стрес і не можуть спілкуватися з новими дорослими та ровесниками; по-друге, вона дозволяє цим дітям висловити свої переживання, страхи та душевний біль, що полегшує їхній психічний стан. За допомогою ляльок діти проєктують свої думки та почуття на ці об'єкти, що допомагає їм краще розуміти та контролювати свою поведінку. Лялька для дитини виступає своєрідним заміником, об'єктом, що вивчає суб'єкт, і може задовольнити різні дитячі потреби. Заміщення допомагає зменшити вплив стресових емоцій на дітей і дає їм можливість виразити свої почуття в адекватний спосіб (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Казкотерапія представляє собою універсальний та привабливий метод роботи вихователів та психологів із дітьми, особливо з тими, які пережили війну. Вона розкриває та розвиває творчі здібності дітей, зокрема, розвиває їхнє мовлення. Казкотерапія активізує внутрішні резерви та потенціал особистості. Під час казкотерапії також відбувається терапія через створення казкової атмосфери. У казці завжди є відчуття безпеки, яке сприяє зняттю тривоги, невпевненості та подоланню страхів, спричинених пережитими подіями. Казка, як результат колективної творчості людської свідомості та підсвідомості, допомагає дітям відкривати свій творчий потенціал через інтуїцію та фантазію. Вона дозволяє їм відчувати атмосферу загадковості та таємничості, наділяти звичайні речі казковими та чарівними властивостями, розпочинати створювати нові пригоди та події та ставати справжніми «Творцями-чарівниками» власного життя (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Казкотерапія надає дитині конкретні приклади вчинків, які в певній мірі відповідають її природним потребам:

- у питанні автономності, герої казок виступають як самостійні дійові особи, які приймають власні рішення та долають виклики на своєму шляху без сторонньої допомоги;
- щодо життєвої компетентності, герої вказують на здатність подолати надзвичайні перешкоди, досягти перемоги та завжди прагнути до успіху;
- у відношенні до активності, герої завжди знаходяться в русі та в дії. Вони вступають у взаємодію з

іншими персонажами, спілкуються, надають допомогу, вчать, вирушають у подорожі та активно розв'язують різноманітні комунікативні завдання, такі як розповідь, переконання, питання, відповідь тощо;

- казкотерапія допомагає самовираженню, оскільки казковий сюжет та його різноманітні персонажі дають дітям можливість вибирати образи, які вони симпатизують, та виражати себе як унікальні особистості. Це допомагає дітям виявити свої найкращі риси, виразити свої почуття, бажання, та поділитися своїм емоційним станом, знаннями, стосунками з іншими дітьми, вирішувати проблеми та переборювати життєві труднощі;
- казкотерапія сприяє когнітивному та духовному зростанню особистості дитини, оскільки казка, завдяки своєму чарівному світу, сповненому дивами та загадками, розширює знання дітей про навколишній світ. Вона вчить дітей знаходити рішення для життєвих ситуацій, підтримує віру у себе, у власні здібності, у силу добра, любові та справедливості. Наприклад, казки «Попелюшка», «Дюймовочка», «Червона Шапочка» допомагають в цьому (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Рекомендовано використовувати такі казки для занять з казкотерапії з дітьми: І. Франко – «Ріпка», «Заєць і їжак», «Лисичка і журавель», «Лисичка і Рак»; Л. Українка – «Біда навчить»; О. Пчілка – «Журавель та Чапля»; М. Коцюбинський - «Брати-місяці»; Н. Забіла – «Про півника і курочку», «Бджолина перемога»; М. Трублаїні – «Про дівчинку Наталочку та сріблясту рибку»; К. Ушинський – «Козенята та вовк»; В. Скомаровський – «Горобець-горобчик»; В. Сухомлинський – «Сьома дочка», «Зайчик і місяць», «Фіалка і бджілка», «Пелюстка і квітка», «Їжачок і світлячок», «Два метелики», «Для чого півневі гребінець», «Найгарніша мама», «Жаба, що співала по-журавлиному», «Велике і мале», «Як починається осінь», Зайчик і горобина», «Як зайчик грівся взимку проти місяця», «Шпак прилетів»; Ш. Перро – «Червона шапочка», «Попелюшка», «Хлопчик-мізинчик»; С. Маршак – «Казка про дурне мишеня», «Казка про розумне мишеня»; А. Ліндгрен – «Малюк і Карлсон»; Г.-К. Андерсен – «Дюймовочка», «Непохитний олов'яний солдатик»; Брати Грімм – «Мішок хитроців», «Бременські музики» (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Для використання з метою казкотерапії дітей рекомендовані автентичні авторські українські аудіоказки Заслуженої артистки України Руслани Лоцман. Ці казки створено авторкою у рамках інноваційних проєктів: «Пісенна світлиця», «Пісенна казка», «Пісенний щоденник», «Пісенний кошик». За електронним посиланням вебсторінки «Писульки від мамульки» представлено такі аудіоказки для дітей: «Про вовка, а не про муху», «Зомбик», «Козак Визволяка», «Стрітенська свічка», «Ластівчине гніздо», «Країна вітамінів», «Плутанка», «Пектораль», «Казка про каску», «Крила працьовитості», «Маруся в Полтаві», «Папороть» тощо (Лоцман Р., 2022).

Слухаючи казки чудової артистичної, інтелектуальної та надзвичайно талановитої української артистки Руслани Лоцман, можна поринути у чарівний світ пісні та казки. Можна уявити себе в українському селі, в автентичній українській хаті на місці мами, яка співає українські народні пісні разом зі своїми дітьми. Ці пісні грають психотерапевтичну та емоційно підтримуючу дію для душі дитини в умовах війни та щоденного стресу. Прадавня сила українського народу закодована у народних піснях, які споконвіку підтримували та підіймали народний Дух у боротьбі за волю та незалежність.

Через театралізоване мистецтво та пісенну творчість Руслана Лоцман вміло демонструє казкотерапію в дії. Як помирити дітей через пісню-казку «Сестрички-косички» або як педагогічно-майстерно і делікатно можна переключити увагу дитини під час довгої дороги на оточуючий світ через

гру «Хвилинка тиші», як креативно спрямувати увагу та енергію дітей на створення «Пісенного Щоденника» за допомогою інноваційних сучасних Інтернет-технологій, яким чином розрадити та зайняти дітей під час тривалого карантину, створюючи пасхальний «Пісенний кошик» зі словесними ребусами, або оспівуючи роботу по домашньому господарству (ліплення пирогів, вареників, хатні та городні справи тощо).

Арт-терапія, як ефективна психотехнологія для роботи з дітьми, що пережили війну, базується на стимулюванні творчого потенціалу дитини та її внутрішніх механізмів саморегуляції. Ця техніка відповідає дитячим потребам, зокрема у вияві мовленнєвого самовираження та утвердженні себе як комунікативної особистості в соціальному оточенні. Важливо використовувати різні форми арт-терапії, оскільки вони сприяють виникненню позитивних емоцій, допомагають дітям подолати апатію та байдужість до спілкування, сприяють активності та творчості, допомагають впоратися із тривогою, напруженням, невпевненістю та пасивністю, спричиненими психотравматичними подіями. В рамках сеансів арт-терапії кожній дитині надається можливість позбавитися негативних спогадів про невдалі спроби висловлювання, страхів та тривожних спогадів. Заняття арт-терапією допомагають дітям відчутти атмосферу творчості, розкрити свої таланти та реалізувати свій мовленнєво-мислиннєвий потенціал через індивідуальне мовлення (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Групова арт-терапія - це терапія вибору, яка є ефективною в роботі з дітьми, які пережили травматичний досвід. Арт-терапевтичні заходи, які поєднують різні засоби групового інформування, разом з групою дискусією на кожній сесії сприяють формуванню згуртованості групи, довіри та зміцненню самооцінки учасників (Baskos A., Pagon B., 1999; Hanes M. J., 2000; Pifalo T., 2002).

Групові терапевтичні сесії організовані таким чином, що перша зустріч проводиться з батьками для того, щоб забезпечити емоційну підтримку і дати їм можливість висловити свою турботу про майбутнє своїх дітей. Після роботи з батьками протягом двох місяців проводиться групова арт-терапія з жертвами жорстокого ставлення. Автори (Baskos A., Pagon B., 1999) підкреслюють важливість вибору учасниками діяльності, оскільки у травматичних ситуаціях вони не мали можливості вибирати. Можливість вибору діяльності підвищує їх самоповагу і впевненість у собі, а також дає можливість зцілення жертвам. Групові заходи включають ритуали, такі як реєстрація та зняття з реєстрації, а також запалювання свічок на початку та наприкінці кожної зустрічі групи. Ці ритуальні заходи забезпечують відчуття безпеки, оскільки учасники часто діляться неприємними і болісними спогадами. Арт-терапевтична діяльність може включати створення мандали, щоб встановити особливості самосприйняття членами групи в даний момент. Для вираження особистісного минулого, теперішнього та майбутнього членами терапевтичної групи можна використовувати колажні проекти, скляні банки, що містять анонімні групові питання, які члени групи можуть пропрацювати під час тривалих групових дискусій. Арт-проекти спочатку фіксують значну емоційну нестабільність членів терапевтичної групи, але поступово група стає згуртованішою та спокійнішою, спостерігаються позитивні результати терапії (Baskos A., Pagon B., 1999).

З метою психоемоційної стабілізації дітей українська дитяча практикуюча психологиня С. Ройз пропонує працювати за допомогою дихальних технік: діафрагмального дихання (животом) для старших дітей та техніки «Долонька» для молодших дітей. Техніка полягає у тому, що треба обвести вказівним пальцем однієї долоні пальчики іншої долоні і при цьому одночасно робити вдих, коли палець піднімається вгору і видихати повітря, коли палець опускається. Так по черзі обвести пальчики спочатку однієї долоньки, а потім іншої (всього 10 вдихів та видихів). Друга психотерапевтична вправа

«Дай п`ять» (5 кіл підтримки, 5 кіл турботи). Інструкція: «Покажіть долоню і подумки згадайте людей, які вас підтримують у житті, загинаючи по черзі пальчики: на перший великий пальчик згадайте людину, яка може вас обійняти, на другий вказівний пальчик – людину, яка може пояснити вам щось незрозуміле, на третій середній пальчик – людину, яка може допомогти щось зробити, на четвертий безіменний пальчик – людину, яка може вам поспівчувати, на п`ятий пальчик мізинець – людину, яка може вас розсмішити. Потім образи всіх цих людей помістіть у своєму серці. Це є 5 кіл вашої підтримки і турботи» (Ройз С., 2023).

З метою профілактики та психокорекції психоемоційного вигорання та стресових станів вихователів закладів дошкільної освіти, в період з вересня по грудень 2024 року було проведено серію тренінгів з педагогами мережі ЗДО міста Києва «Hello kids». Допис про ці події розміщено на сайті кафедри дошкільної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Програма тренінгу для вихователів ЗДО розрахована на 1,5 години і має таку структуру:

1. *Знайомство, коло почуттів та емоційних станів* (учасники називають ім'я, настрої, самооцінювання власного енергетичного заряду у % на даний момент початку тренінгу – вправа «Батарейка», озвучування правил взаємодії тренінгової групи: конфіденційність, повага, активність, правило стоп, відкритість, чесність; очікування від тренінгу);
2. *Вправа «Мої стосунки»* (учасники ділять лист паперу А4 на 4 частини: у першій частині малюють символ стосунків у родині, на другій частині – символ «Мої стосунки з колегами», на третій частині – символ «Мої стосунки з керівництвом», на четвертій частині зображують символ-малюнок «Мої стосунки з дітьми та батьками в ЗДО», обговорення значень символічних зображень для кожного, пояснення, озвучування почуттів та емоцій з метою усвідомлення);
3. *Список чинників психоемоційного вигорання* (прописування на ватманах або фліпчартах та озвучування, узагальнення по групі);
4. *Вправа «Тригери та ресурси»* з картками (озвучування та прописування ресурсів особистості учасників). Наприклад можна зафарбувати розмальовку «Різдвяні ресурсності грудня»: заварити какао, подивитись різдвяний мультфільм з дитиною, слухати різдвяні пісні, прикрасити кімнату та новорічну ялинку, зробити добру справу, покататись на ковзанах, лижах, санчатах, змайструвати годівничку для пташок, намалювати новорічну листівку, написати листа до Святого Миколая або Санта Клауса, запросити гостей та пригостити, читати разом з дітьми, зробити зимові фото та відео, пограти в сніжки, вирізати паперові сніжинки, спекти святкове імбирне печиво, приготувати подарунки тощо.

Для виконання *вправи «Тригери та ресурси»* готуємо картки трьох кольорів (стікери чи аркуші). Зелений колір – ресурси (те, що додає сил та енергії), жовтий колір – виклики або двозначні ситуації (можуть стати або тригером, або ресурсом особистості), червоний колір – тригери (те, що викликає стрес або емоційне напруження). Педагоги протягом 5-7 хвилин заповнюють різнокольорові картки, відповідаючи на питання: «Що допомагає мені почуватися добре?» (на зелених картках), «Що може бути викликом, але також ресурсом, залежно від обставин?» (на жовтих картках), «Що викликає у мене найбільший стрес?» (на червоних картках). Потім кріплять на дошку, тянуть по черзі картки по одній кожного кольору, кріплять на дошку магнітами, поділивши на три категорії: *тригери, виклики, ресурси*. Після цього учасники створюють свої «Аптечки особистої підтримки»: ресурси для відновлення, стратегії управління стресом, людей чи дії, які підтримують у складні моменти. Серед *тригерів* вихователі українських ЗДО виділяли війну, сирени (сигнали повітряної тривоги), безсонні ночі, навантаження на роботі, невизначеність, тобто відсутність змоги планувати та контролювати ситуацію

в умовах війни, невдоволення та претензії батьків дітей в ЗДО, сімейні проблеми тощо. У переліку *ресурсів* психоенергетичного відновлення учасники тренінгу відзначали: сон, смачну їжу, відпочинок на природі, прогулянки, приємну музику, підтримку та любов рідних, неформальне спілкування з колегами та добрими друзями, живопис, танці, спорт, масаж, плавання у басейні, шопінг, тобто нові покупки тощо.

На зелених картках пропонуються ще такі варіанти ресурсів для відновлення: короткі паузи для відпочинку протягом робочого дня, хобі, дихальні практики, медитація, похвала за роботу, чашка кави або чаю в тиші, час із дітьми та домашніми тваринами, чіткий розклад, вільний час для себе, маленькі щоденні радощі (компліменти, солодощі), значущість своєї роботи, можливість сказати «ні» зайвим завданням, щира посмішка вихованця, прогрес вихованців, тихий обід, подяка за мою роботу, моменти мовчання, щирий сміх, волонтерська діяльність, розмова з колегою, яка підтримує, можливість працювати офлайн (очно) у важких умовах (війни або карантину), можливість ділитися досвідом з колегами, інтерактивні заняття з елементами психологічної підтримки тощо.

Серед *викликів* на жовтих картках запропоновані такі варіанти: нові завдання, спілкування з батьками вихованців, зміна звичного розкладу, робота з новими технологіями, участь у педагогічних семінарах (вебінарах), групова робота з колегами, робота з різними характерами вихованців, спонтанні зміни в розкладі, дистанційне навчання, неочікувані дзвінки від батьків дітей-вихованців, проведення екскурсій, робота з вихованцями з особливими освітніми потребами,

На червоних картках зазначено такі варіанти *тригерів*: перевантаження роботою, конфлікти з вихованцями та їх батьками, суперечки з керівництвом, критика або знецінення зусиль, відсутність вільного часу через робочі обов'язки, поява завдань в останній момент, зайве втручання у роботу сторонніх людей, надмірний контроль, негативний настрій у колективі, несправедливі звинувачення та критика, поганий настрій, гамір і шум, понаднормований графік роботи без компенсації тощо.

Знаючи свої тригери, ми можемо вчасно усвідомлювати свої психоемоційні стани та справлятися з ними шляхом дихання, переключення уваги на щось приємне, відстрочку реакції у часі («Подумаю про це завтра...»), паузи, медитації, приємне хобі тощо та шукати ресурси, які допоможуть нам відновитися та збалансуватися.

5. *Арт-терапевтична справа «Робота з образом дому».*

Одна з базових форм арт-терапії для формування базового почуття БЕЗПЕКИ є *тема дому*. По-перше, це базова форма, яка викликає у дитини та дорослого почуття безпеки. Навіть якщо дома відбувались якісь жахливі події. Ми так влаштовані, що тема укриттів, контейнерів, коконів, всього, де можна сховатись, створити собі якусь «халабуду» безпеки – це завжди для нас дуже важливий момент (Тарарина Е., 2019).

Ось кілька варіантів як можна працювати з темою дому з тривожними дітьми.

1. Перший спосіб – малювання будиночків. Ви пропонуєте дітям намалювати, наприклад, дім для щастя, дім для тривоги. Можна намалювати дім для свого страху, для своєї образи, дім для дерева. Дитина фантазує і у неї дуже гарно виходить. Важливо виставляти роботи дітей на виставки.
2. Другий спосіб роботи з темою дому це – ліпка. Разом з дитиною ви створюєте велику кількість укриттів, коконів, контейнерів, яєць тощо. Їх можна конструювати з різних матеріалів – із пластичних матеріалів, тіста, глини, пластиліну тощо.

Техніка малювання

Мета: повернути дитині почуття безпеки та впевненості в собі. Дати їй відчуття контролю над собою та тим, що відбувається навколо.

Вік: 6+ Тривалість: 20-30 хв

Інструменти: кольорові олівці, фарби або фломастери, аркуш паперу А4.

Хід роботи: попросіть дитину пригадати ситуації, коли вона особливо переживає, тривожиться, хвилюється (прихід до садочку, розставання з рідними, виступ на святковому концерті тощо). Запропонуйте дитині вибрати олівці, фломастери (або фарби) того кольору, який асоціюється у неї з БЕЗПЕКОЮ.

Інструкція: *«Намалюй, будь ласка, два будиночки: один – для тривоги, а другий – для щастя».*

Питання до техніки:

1. Що ти намалював і де ти відчуваєш тривогу?
2. Як звичайно реагує твоє тіло, коли ти входиш у стан тривожності (ти замовкаєш, руки починають заважати, думки плутаються, наприклад – допомагайте дитині зрозуміти, які емоції і які тілесні чинники і цій ситуації проявляються)?
3. Що ти не можеш робити в цьому стані?
4. Що ти відчуваєш, коли подумки «заходиш» у свій прихисток (будинок)?
5. Що могло б тобі нагадати про те, що він у тебе є (ти можеш туди заходити на кілька секунд в любий момент)?
6. Що хорошого станеться з тобою в житті, якщо ти дозволиш собі подолати це почуття тривоги?

Висновки: коли ви працюєте з дитиною, основна задача, щоб вона створила свій прихисток, намалювала або зліпила, описала його, набралась його сили, помістила туди якусь свою фігурку, особисту річ, яка буде метафорою її самої. Важливо, щоб вона відчула там себе безпечно, і подумала про те, які події, наприклад, подихати (діафрагмальне дихання), порахувати до десяти, допоможуть їй заземлитися, заспокоїтись та збалансуватися (Тарарина Е., 2019).

З образом дому у собі пропонує також працювати в арт-терапевтичному напрямку авторка арт-терапевтичного альбому «Дім у собі». Підтримка в малюнках і текстах для тих, хто береже свій дім у собі – прості мереживні малюнки та психотерапевтичні тексти, народжені на межі війни, допоможуть прожити непрості емоції та почуття, віднайти внутрішню опору та відчути спокій. Це книга для тих, хто шукає тепло, силу і віру, щоб жити далі в умовах війни. Це простір, де можна сховатися від бурі, наповнити сторінки власними кольорами і нагадати собі: дім у собі – це те, що ніхто і ніколи не зможе забрати, це внутрішня опора, ресурс та символ безпеки (Скордіна О., 2024).

6. Дихальні вправи «Долонька», «Свічка-квітка», «Птах розправляє крила», «Наповнення кулі», «Вдихаю позитив - видихаю негатив». Зміст дихальної вправи «Долонька» описана вище. Її можна використовувати для дітей та дорослих. Друга вправа «Свічка-квітка» полягає у тому, що на вдиху ми уявляємо як вдихаємо аромат запашної квітки, а на видиху уявно здуваємо полум'я свічки. Зміст вправи «Птах розправляє крила»: напружуємо м'язи між лопатками на спині, а потім розводимо руки в сторони, ніби крила і розслабляємо м'язи спини. При цьому на напруження видих, а на розслаблення – вдих. Сутність вправи «Наповнення кулі» полягає в уявному надуванні кулі (можна надувати справжню повітряну кулю), ніби видуваючи всі негативні почуття та емоції, а потім відпускаючи кулю, ми «звільняємось» від них. Зміст вправи «Вдихаю позитив – видихаю негатив»: знайти опору під ногами, піднімаючи руки вгору роботи вдих, низивати позитивну емоцію, опускаючи руки вниз, видихаємо, називаючи

негативну емоцію. Перелік емоцій та почуттів: я вдихаю радість – видихаю смуток, я вдихаю любов – видихаю злість, я вдихаю спокій – видихаю тривогу, я вдихаю здоров'я – видихаю хворобу, я вдихаю щастя – видихаю нещастя, я вдихаю інтерес – видихаю відразу, я вдихаю натхнення – видихаю виснаження, я вдихаю надію, видихаю безнадію, я вдихаю силу – видихаю безсилля, я вдихаю віру – видихаю маловір'я, я вдихаю окриленість – видихаю відчай, я вдихаю мотивацію, видихаю побоювання, я вдихаю довіру – видихаю зневіру, я вдихаю насолоду, видихаю образу, я вдихаю подив, видихаю обурення, я вдихаю благословення – видихаю страждання, я вдихаю прощення, видихаю гординю, я вдихаю блажентство – видихаю гнів (Сабліна Н., 2023).

7. *Психотерапевтична вправа на прийняття життя «Життя – це...».*

Хід вправи: учасники тренінгової групи уважно слухають слова ведучого, який озвучує керівництво до вдосконалення: «Життя це виклик – прийми його! Життя це дар – прийми його! Життя це пригода – зважся на неї! Життя це горе – подолай його! Життя це трагедія – без страху зустрінь її! Життя це обов'язок – виконай його! Життя це гра – грай її! Життя це таємниця – розкрий її! Життя це пісня – співай її! Життя це зручний випадок – скористайся ним! Життя це подорож – доведи її до кінця! Життя це обіцянка – виконай її! Життя це Любов – відкрий її! Життя це краса – хвали її! Життя це Істина – усвідом її! Життя це боротьба – веди її! Життя це загадка – відгадай її! Життя це мета – досягни її!» Учасники діляться враженнями та почуттями, відзначають те, що найсильніше зрезонувало з камертоном душі.

8. *Арт-терапевтична вправа «Кольорові емоції».* Учасникам пропонується папір, фарби і дається завдання намалювати свої емоції...Після завершення кожен у колі показує свій малюнок, пояснює та описує свої емоції та почуття.

9. *Психорелаксаційна вправа «Медитація»* під спокійну музику. Сідаємо зручно в колі з опорою на спину, ніг на землю або підлогу, закриваємо очі, дихаємо спокійно. Далі ведучий говорить, а всі працюють внутрішньою увагою і виконують: «Уявіть в основі хребта квітку з чотирма пелюстками – це перший енергетичний центр, який відповідає за наші якості: чистота, невинність, мудрість та відданість Енергії Творця Всесвіту. Провернемо цю квітку вправо за годинниковою стрілкою, ніби заводимо внутрішній механізм та подумки пробуджуємо внутрішню енергію, піднімаємо її уздовж хребта вгору. Увагу піднімаємо вище до другого центру творчості, далі вище до третього центру на рівні живота, який відповідає за якості задоволення, умиротворення, спокою. Подумки заповнюємо живіт теплом. Піднімаємо увагу вище до серцевого центру, місця Духу, любові та милосердя. Заповнюємо наше серце світлом любові до всіх. Усвідомлюємо нашу духовну природу. Повторюємо «Я – Дух». Рухаємось вище до горлового центру, який пробуджує у нас якості дипломатії, колективності, приємної мови, об'єктивного свідка життєвих подій. Піднімаємо енергію вище до головного центру на рівні лоба, який відповідає за прощення. Скажемо «Я прощаю...». Далі увага вище на тім'яну область, на голові, над головою...». Звучить музика. Медитація (розслаблений стан без думок) триває 5-7 хвилин. Слухаємо себе, свої відчуття на відкритих долонях рук та над головою. Після медитації обговорюємо відчуття та враження з учасниками тренінгової взаємодії.

10. *Завершальне коло емоцій, вражень, почуттів, взаємної подяки.*

5 Висновки

Отже, у даній статті охарактеризовано психоемоційні стани дітей, визначено особливості психотерапевтичної допомоги дітям та педагогам закладів дошкільної освіти в умовах війни; описано психотерапевтичні технології та техніки роботи з психоемоційними станами дітей війни у психотерапевтичному процесі (вітчизняний та зарубіжний підхід). Акцентовано увагу на важливості індивідуально-психологічного підходу до дітей у психотерапевтичному процесі, створення психологічно сприятливої атмосфери довіри та прийняття з метою особистісного саморозкриття, підвищення ефективності психотерапії та відновлення психоемоційного стану дітей, постраждалих від психотравмівних воєнних подій, для забезпечення оптимального функціонування у суспільстві, адаптації, соціалізації, відновлення почуття психологічного благополуччя, збереження психічного здоров'я. Перспективу даного дослідження вбачаємо у розширенні технічного і технологічного інструментарію для практичного використання у психотерапевтичній роботі з дітьми, батьками та педагогами в умовах війни в Україні та у післявоєнний період.

Література

- Кафедра дошкільної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова. Допис про тренінги з педагогами закладів дошкільної освіти 2024. URL: <https://kdo.pf.edu.ua/steikkholdery/z-mizhnarodnym-dnem-volontera-vitaiemo-profesiinykh-volonteryv-kafedry-doshkilnoi-osvity-kandydata-pedahohichnykh-nauk-dotsenta-irynu-voitiuk-ta-kandydata-pedahohichnykh-nauk-starshoho-vykladacha-vitaliia-klaka-2> (сайт)
- Корх, В. (2023) Особливості психотерапевтичної роботи з психоемоційними станами дітей війни. *Освітньо-науковий простір*. (5 (2)). С.103-114. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5\(2\).2023](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023) URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/69>
- Лоцман, Р. (2022) Українські аудіоказки для дітей. Київ. URL: <https://youtube.com/playlist?list=PL8VMaVeaA6vV9mXXbHjo0QnQ3QThLly6-&si=NuDvXmRAtrgxhAAr>
- Оклендер, В. *Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии/пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 2003. 336 с.*
- Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології: навч.-метод. посіб. / І. Луценко, А. Богуш, Л. Калмикова, В. Кузьменко, С. Поворознюк, О. Рейпольська; за наук. ред. І. Луценко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 211 с.
- Психологія сім'ї: техніки підтримки родини: метод. посіб. / за ред. І. Литвинової, Т. Курганської. Київ: ТОВ «7БЦ». 2023. 264 с.
- Ройз, С. (2023) Антистресові техніки відновлення. Київ. URL: https://megogo.net/ua/view/22559076-vseukrainskiy-urok-z-mental-nogo-zdorov-ya-1-6-klasi-ti-yak-povertaiemos-doshkoli.html?fbclid=IwAR0eDa586nF_dR4_7wRcKnR6D8321jMXGUrkgVnKaciXJag_WsHTbn-8lw
- Ройз, С., Булавінова, К., Побережна, Ю. (2023) *Ментальне здоров'я дітей під час війни: поради батькам та опікунам: методичні рекомендації. Всеукраїнська програма ментального здоров'я за ініціативою О. Зеленської «Ти як?»*. (Я. Дзюбенко, Ред.). 54 с. URL: <https://howareu.com/storage/app/media/2%20Selfhelp/zdorovyaditeipidchasviiniaptechka-1.pdf>
- Сабліна, Н. (2023) Арттерапія у робот із військовими та їх родинами: посібник для психологів, педагогів, психотерапевтів, військових та арттерапевтів. Вінниця: ТВОРИ. 112 с.
- Скордіна О. (2024) Арттерапевтичний альбом «Дім у собі». Підтримка в малюнках і текстах для тих, хто береже свій дім у собі. Київ: Вид-во Ростислава Бурлаки. 176 с.
- Тарарина, Е. (2019) Практикум по арт-терапії в роботі з дітьми: навч.-метод. пособ. 2-е изд. доп. Киев: АСТАМИР-В, 256 с. URL: https://vtkosnova.com/wp-content/uploads/2019/10/Praktikum_po_art_terapii_v_rabote-2.pdf
- Туриніна, О. (2017) Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 160 с.
- Gantt, L, Tinnin, LW. (2009) Support for a neurological view of trauma with implications for art therapy. *Arts Psychother.* 36:148-53.
- Waller, D. (2006) Art therapy for children: How it leads to change. *Clin Child Psychol Psychiatry.* 11(2):271-82.

- Moschini, LB. (2005) *Drawing the line: Art therapy with the difficult client*. Hoboken, New Jersey: John Wiley.
- Betts, DJ. (2006) Art therapy assessments and rating instruments: do they measure up? *Arts Psychother.* 33(5):371-472.
- Betts, DJ. (2012) Positive art therapy assessment: looking towards positive psychology for new directions in the art therapy evaluation process. In: Gilroy A, Tipple R, Brown, C, editors. *Assessment in art therapy*. London: Routledge. p. 203-18.
- Malchiodi, C. (1997) *Breaking the silence: Art therapy with children from violent homes*. 2nd ed. USA: Brunner Mazel Inc.
- Landreth, GL. (2012) *Play therapy: The art of the relationship*. London: Routledge.
- Ray, DC, Lee, KR, Meany-Walen, KK, Carlson, SE, Carnes-Holt, KL, Ware, JN. (2013) Use of toys in child-centered play therapy. *Int J Play Ther.* 22:43-57.
- Cochran, NH, Nordling, WJ, Cochran, JL. (2010) *Child-centered play therapy: A practical guide to developing therapeutic relationships with children*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Gil, E. (2006) *Helping Abused and Traumatized Children: Integrating Directive and Nondirective Approaches*. New York: The Guilford Press.
- Ogawa, Y. (2004) Childhood trauma and play therapy intervention for traumatized children. *J Prof Couns.* 32:19-29.
- Dale, M, Lyddon, W. (2000) Sandplay: a constructivist strategy for assessment and change. *J Constr Psychol.* 13:135-54.
- Labovitz, B, Goodwin, E. (2000) *Sand play therapy: A step-by-step manual for psychotherapists of diverse orientations*. New York: Norton.
- Sjolund, M, Schaefer, C. (1994) The Erica method of sand play diagnosis and assessment. In: O'Connor K, Schaefer C, editors. *Handbook of play therapy: advances and innovation*. New York: John Wiley & Sons. p. 227-301.
- Backos, A, Pagon, B. (1999) Finding a voice: Art therapy with female adolescent sexual abuse survivors. *Art Ther.* 16:126-32.
- Hanes, MJ. (2000) Catharsis in art therapy: A case study of a sexually abused adolescent. *Am J Art Ther.* 38:70-5
- Pifalo, T. (2002) Pulling out the thorns: Art therapy with sexually abused children and adolescents. *Art Ther.* 19:12-22.

Віра КОРХ

старший викладач Кафедри дошкільної освіти

Педагогічного факультету

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Україна, місто Київ, вулиця Пирогова 9

v.m.korh@npu.edu.ua

Віра КОРХ вища психологічна освіта, диплом магістра психології та кандидата психологічних наук, спеціальність 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи», сфера наукових інтересів: соціальна психологія, дитяча психологія, психологія особистості, психологія духовності, аксіологія дитинства, дитинознавство, психодіагностика та психотерапія дітей та батьків; місце роботи: кафедра дошкільної освіти Педагогічного факультету, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

КРОК ЗА КРОКОМ ДО УСПІХУ: ІНКЛЮЗИВНИЙ АСПЕКТ У ДОШКІЛЛІ

STEP BY STEP TO SUCCESS: INCLUSIVE ASPECT IN PRESCHOOL UKRAINE

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15699130>

Тетяна КОВАЛЬОВА/Tetiana KOVALOVA

Анотація: У статті викладено основні підходи до створення інклюзивного безпечного, розвивального, мотивуючого середовища, з окремими, цілями, завданнями, функціями, нормативною базою, видами та методами роботи в дошкільному закладі, досвідом практичної діяльності щодо моделей спеціальної освіти в Україні. Для практичного використання в роботі керівників дошкільних навчальних закладів, вихователів – методистів, педагогічних працівників закладів спеціальної освіти тощо.

Ключові слова: інклюзивна освіта, особа з особливими освітніми потребами, безбар'єрність, безпечне середовище, рівність, доступність.

Abstract: The article outlines the basic approaches to creating an inclusive safe, developing, motivating environment, with separate, goals, objectives, functions, normative basis, types and methods of work in a preschool institution, experience in practical activities regarding models of special education in Ukraine. For practical use in the work of the heads of preschool educational institutions, educators – methodologists, pedagogical workers of special education institutions, etc.

Keywords: inclusive education, a person with special educational needs, barrier-free, safe environment, equality, accessibility.

1 Вступ

Інклюзивний, мотивуючий, розвивальний освітній простір є однією з головних запорук успіху здобувача освіти та одним з базисів якості освітньої діяльності. Загальновідомо, що саме організація простору формує правила дії та спілкування. Безпека, привітність та відчуття приналежності до спільноти – ось основні складові такого середовища. Щоб дошкільний заклад став для дитини не просто місцем перебування, а простором для дослідження, розвитку та самореалізації, необхідно продумано організувати його життя. Це передбачає кілька важливих кроків.

2 Крок 1. Усвідомлення філософії інклюзивного навчання

«Освіта є найпотужнішою зброєю, яку можна використовувати для зміни світу»

Нельсон Мандела

Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, зокрема і для дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп. Це також задекларовано Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю (Стаття 24).

Закон України «Про освіту» гарантує систему освітніх послуг, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини. Також визначено поняття «особа з особливими освітніми потребами» – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

Крок 2. Правовий аспект. Вивчаємо керівні документи

Нормативно-правові основи інклюзивного навчання для закладів дошкільної освіти:

- Загальна декларація прав людини (1948 рік).
- Конвенція про права осіб з інвалідністю.
- Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства».
- Наказ МОН України від 01.10.2010 №912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання».
- Наказ МОН України від 06.02.2015 №104/52 «Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп в дошкільних навчальних закладах».
- Наказ МОНУ від 08.06.2018 № 609 "Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти".
- Наказ МОН України 23.04.2018 № 414 "Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти».
- Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти. (затверджений постановою КМУ від 10.04.2019 №530).
- Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (від 14.04.2021). Методичні рекомендації «Безпечне освітнє середовище: Надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації»(від 03.08.2023).
- Методичні рекомендації щодо запровадження безбар'єрності освітніх послуг у закладах дошкільної освіти з урахуванням потреб людей із порушеннями мови, слуху, комунікації, руху, як також батьків із дітьми, людей старшого віку та інших суспільних груп (від 04.09.2024).
- Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (від 07.06.2024).

Один з останніх документів у нормативно-правовій базі України, в якому зазначено, що інклюзія не просто модний тренд, а необхідність для сучасного суспільства – Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (2024) , яка має за ціль змінити соціальну модель сприймання інвалідності - відхід від медичної та перехід до біопсихосоціальної моделі сприйняття людини, тобто незалежно від наявних у особи діагнозів, функціональних можливостей та потреб.

Ключовими проблемами, на розв'язання яких спрямована Національна стратегія, є:

- освітнє середовище є недостатньо інклюзивним, безбар'єрним та дружнім, не створює належних умов для отримання якісної освіти, соціалізації, підготовки до самостійного життя та професійної діяльності;
- недостатня самореалізація осіб з особливими освітніми потребами через відсутність якісного доступного інклюзивного навчання в територіальних громадах;
- недостатній рівень сприйняття українським суспільством багатоманітності людини.

Крок 3. Облаштування простору

Основними характеристиками освітнього середовища мають бути: безпечність, інклюзивність, мобільність, комфортність з дотриманням аспектів розумного пристосування та універсального дизайну.

Директор закладу несе відповідальність за організацію, створення безпечного освітнього середовища, вільного від насильства та булінгу (цькування), універсального інклюзивного дизайну, позитивного, динамічного простору для гармонійного розвитку дітей, зокрема і дітей з особливими освітніми потребами. Освітній простір має набути таких властивостей, параметрів та характеристик, щоб надавати можливість усім здобувачам освіти якнайповніше розкрити свій фізичний, психологічний і соціальний потенціал, а також сприяти формуванню у них почуття впевненості в собі, гармонізувати відносини між педагогами та дітьми, між самими дітьми, а також між закладом освіти і сім'єю.

У разі створення інклюзивної групи засновник закладу дошкільної освіти зобов'язаний забезпечити відповідність території, будівель та приміщень закладу державним будівельним нормам, що регламентують вимоги до закладів дошкільної освіти та інклюзивних середовищ. Компасом координації та організації такої роботи є документи:

- наказ Мінрегіонбуду від 25.04.2018 №106 ДБН В.2.2-3:2018 «Будинки і споруди. Заклади освіти»;
- наказ від 30.11.2018 № 327 «Про затвердження ДБН В.2.2-40:2018 Будинки і споруди. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення»;
- лист МОН від 05 квітня 2019 року №1/9-223 «Щодо забезпечення доступності закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами».

Також важливе значення щодо створення системи захисту та безпеки особистості в закладі освіти є запровадження Кодексу безпечного освітнього середовища (КБОС), внутрішній документ, де прописано правила, критерії фізичної, психологічної, соціальної, інформаційної безпеки учасників освітнього процесу у випадках ризиків та загроз. Отже, безпечне освітнє середовище забезпечує:

- наявність безпечних умов навчання та праці;
- комфортну міжособистісну взаємодію, сприяючи емоційному благополуччю здобувачів освіти, педагогів і батьків;
- відсутність будь-яких проявів насильства та наявність достатніх ресурсів для їх запобігання;
- дотримання прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу.

Особливий акцент при облаштуванні середовища на універсальному дизайні – це концепція, яка допомагає врахувати потреби всіх учасників освітнього процесу: дітей, педагогів, фахівців, батьків і навіть громади. Середовище для дошкільнят має бути привітним, яке нагадуватиме дітям їхній дім. Воно має забезпечувати багатоманітність іграшок, навчальних матеріалів для стимулювання дітей, які перебувають на різних етапах розвитку, мають різні можливості для гри, дослідження, навчання. Також має враховувати потребу дітей у пересуванні та надавати можливості для формування доброзичливих і дбайливих стосунків між дітьми й педагогами, а також між самими дітьми. Комфортність такого середовища забезпечується позитивними емоціями і взаєморозумінням між усіма учасниками освітнього процесу.

Розглянемо домінуючі принципи при формуванні освітнього середовища

Принцип 1. «Рівність та доступність використання» – має бути таким, щоб ним могли користуватися всі люди, без винятку. Це означає, що ми повинні забезпечити рівний доступ до всіх функцій і можливостей для людей з різними фізичними, когнітивними та сенсорними особливостями. Дизайн має бути простим і інтуїтивно зрозумілим для всіх.

Принцип 2. «Гнучкість використання» – має забезпечити наявність широкого переліку індивідуальних налаштувань та відповідати різним потребам, уподобанням та можливостям користувачів, забезпечувати гнучку методику навчання, викладання та представлення матеріалу.

Принцип 3. «Простота та інтуїтивність використання» – дизайн повинен бути простим та інтуїтивно зрозумілим, щоб ним могли користуватися люди з різним рівнем знань і навичок, включаючи людей з особливими потребами.

Принцип 4. «Доступно викладена інформація» – головне завдання дизайну – донести необхідну інформацію максимально швидко та ефективно. Інформація має бути подана в зручному для сприйняття форматі, з урахуванням різних умов.

Принцип 5. «Терпимість до помилок» – дизайн має бути розроблений таким чином, щоб звести до мінімуму можливість виникнення небезпечних ситуацій або негативних наслідків у результаті випадкових дій користувачів. Навіть якщо користувач зробить помилку, це не повинно призвести до серйозних проблем.

Принцип 6. «Малі фізичні зусилля» – дизайн має бути розроблений таким чином, щоб користувачі могли взаємодіяти з мінімальними фізичними витратами, не викликати дискомфорту.

Принцип 7. «Наявність необхідного розміру, місця простору» – дизайн має забезпечувати достатній простір для руху та маніпуляцій.

Порядок організації діяльності інклюзивних груп

Для забезпечення ефективності освітнього процесу в інклюзивних групах кількість дітей з особливими освітніми потребами відповідно рекомендованих рівнів підтримки не більше трьох осіб, зокрема:

- не більше 1 особи, яка потребує 4 чи 5 рівня підтримки;
- не більше 2 дітей, які потребують 3 рівня підтримки;
- не більше 3 дітей, які потребують 2 рівня підтримки.

Алгоритм створення інклюзивного освітнього середовища:

- створення відповідної матеріально-технічної та навчально-методичної бази;
- утримання відповідного штату працівників, зокрема асистента вихователя інклюзивної групи;
- облаштування ресурсної кімнати для проведення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять.

Підстави для прийняття дитини з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти:

- заява батьків або осіб, які їх замінюють;
- свідоцтво про народження;
- медична довідка про стан здоров'я дитини з висновком лікаря, що дитина може відвідувати заклад дошкільної освіти;
- висновок психолого-педагогічної консультації ІРЦ;
- направлення директора департаменту освіти;
- копія медичного висновку про дитину-інваліда віком до 18 років (виданого лікарсько-консультативною комісією) (за наявності);
- копія індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда (за наявності).

Фінансові аспекти інклюзивної освіти

Основним джерелом фінансування інклюзивної дошкільної освіти є державний бюджет. Кошти виділяються на оплату праці спеціалістів, асистентів вихователя, закупівлю необхідного обладнання, матеріалів, тощо.

Згідно із законодавчими актами України виділяється законом №2621-VIII від 22.11.2018 внесені зміни до Бюджетного кодексу, стаття 103-3. Субвенція на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами. За рахунок субвенції здійснюються видатки на:

1. оплату праці фахівців (перелік яких затверджується Кабінетом на основі укладених цивільно-правових договорів за: проведення (надання) психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять відповідно до індивідуальних програм розвитку;
2. придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, для осіб з особливими освітніми потребами (затверджено наказом МОН України від 01.04.2019 № 423 "Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти");
3. оснащення кабінетів та/або ресурсних кімнат.

Крок 4. Створення команди супроводу та підтримки

Створення команди супроводу в дошкільному закладі – це не просто адміністративний крок, а фундаментальний етап на шляху до створення інклюзивного освітнього середовища. Така команда об'єднує фахівців різного профілю, батьків та, звісно, дітей з особливими освітніми потребами, з метою забезпечення всебічного розвитку кожної дитини. Команда супроводу забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини, допомагає їй подолати труднощі та досягти максимальних результатів.

Згідно наказу МОН від 08.06.2018 р. № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». Вона формується у складі:

- дитина з ООП та її батьки;
- вихователь та асистент вихователя;
- спеціалісти: психолог, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, реабілітолог, тощо;
- вихователь-методист;
- директор закладу.

Склад команди супроводу може варіюватися залежно від потреб конкретної дитини та можливостей дошкільного закладу.

Індивідуальна програма розвитку

Команда супроводу та індивідуальна програма розвитку (ІПР) – це два нерозривно пов'язані поняття в контексті інклюзивної освіти. Вони є фундаментом для забезпечення успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір. Для дітей з особливими освітніми потребами відповідно до висновку ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (за наявності) розробляється індивідуальна програма розвитку дитини. Упродовж навчального року членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами здійснюється моніторинг стану розвитку дитини

з ООП та її досягнень, при потребі вносяться корективи. Індивідуальна програма розвитку складається на навчальний рік, затверджується директором закладу дошкільної освіти, погоджується батьками або іншими законними представниками дитини. Командою психолого-педагогічного супроводу ІПР переглядається тричі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування.

Реалізація командного підходу в організації інклюзивного навчання дає позитивні наслідки. Спрямовує на успіх.

Варто розмежувати поняття асистента вихователя та асистента дитини. Асистент вихователя забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу, бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку, адаптує навчальні матеріали. Асистент дитини сприяє адаптації та соціалізації дитини в колективі. Його ключова роль — створити для дитини з ООП позитивне та комфортне навчальне середовище.

Крок 5. Навчально-методичні, психолого-педагогічні аспекти

Одна із важливих ділянок роботи дошкільного закладу – методичний супровід, основними завданнями якого є: створення умов для підвищення фахового рівня педагогічних працівників, організація системи роботи, спрямованої на удосконалення професійної майстерності, психолого-педагогічної культури, підвищення їх кваліфікації, активізацію творчого потенціалу; впровадження в практику роботи нових освітніх програм, інноваційних технологій, методик розвитку, виховання і навчання; надання практичної допомоги молодим спеціалістам, здійснення внутрішнього моніторингу якості освіти. Під час кризових викликів сьогодення постає актуальним аспект безперервної освіти. Здійснення інформаційної підтримки та психологічного супроводу учасників освітнього процесу дуже важливе за умови нового ставлення до системи дошкільного виховання, в тому числі й спеціального, інклюзивного та інтегрованого. Від цього залежить, передусім, ефективність та результативність створення фундаменту успішного дошкільника його готовності до нової соціальної ролі.

В діяльності закладу дошкільної освіти особливе значення приділяється координації з іншими державними освітніми, громадськими установами, культурними інституціями, супроводу участі та допомозі педагогічним працівникам у реалізації міжнародних проєктів і програм, зокрема інклюзивного спрямування.

Крок 6. Платформа соціального партнерства

Шукаючи ефективні методи і технології подальшого розвитку та реформування, актуальним є спрямування зусиль на практику соціальної активності. Партнерство сьогодні – це принципова необхідність, бо очевидно, що успішно розвивається той заклад, який відкритий для співпраці, швидше реагує на суспільні зміни, шукає нові ресурси для просування вперед, які водночас закладають основу для розвитку.

Крім того, досить об'ємною та різновекторною має бути робота направлена на:

- попередження та профілактику професійного вигорання педагогічних працівників;
- формування психологічної готовності учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі з дитиною з особливими освітніми потребами;
- формуванню психологічної культури учасників освітнього процесу;
- консультування батьків з питань виховання та індивідуального розвитку особистості дитини-дошкільника;
- сприяння педагогічній грамотності батьків або осіб, що їх замінюють;

- постійна участь у Команді супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Розвиток партнерства – передумова виходу закладу освіти на якісно новий рівень наукових, культурних, соціальних взаємин із громадою, громадськими організаціями, органами влади і місцевого самоврядування.

3 Власний досвід

Прогрес в умовах викликів

З 2007 року заклад дошкільної освіти №9 комбінованого типу має власний досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а з 2013 року, зокрема, інклюзивного спрямування. Освітній процес в інклюзивних групах дітей з ООП впроваджується згідно вимог Базового компонента дошкільної освіти за окремими програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки, методиками з врахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей відповідно до рівнів підтримки та рекомендацій ІРЦ.

Для належної організації освітньої діяльності створено універсальне, безпечне інклюзивне середовище, яке відповідає усім основним вимогам. Облаштовано пандус, корекційно-розвитковий центр, куди входять ресурсна кімната, кабінет психолога, кабінет вчителя-логопеда. Центр укомплектований сучасним обладнанням, зокрема, системою інтерактивного навчання, розвивальними осередками зі специфічним наповненням: сенсорно-пізнавальним, моторним (руховим), інформаційно-комунікаційним, мовленнєво- комунікативним, релаксаційним. В групах комфортні «куточки релаксації», бізборди та все необхідне забезпечення ігрового та дидактичного матеріалу. Незамінним інструментом для адаптації та розвитку дітей до умов навколишнього середовища є спеціально організована локація довкілля «стежина відчуттів», оснащена для стимуляції систем сприйняття: тактильної, слухової, зорової, смакової, нюхової та вестибулярної. Створена за зразком європейського досвіду.

За рахунок державної субвенції здійснюється оплата таких видатків:

- проведення додаткових психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять;
- придбання спеціальних засобів корекції психічного розвитку дитини відповідно до Типового переліку спеціальних засобів корекції психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Для вирішення освітніх завдань з інклюзивного виховання та з метою підвищення фахової компетенції педагогів у структурі роботи закладів щорічно передбачені різноманітні педагогічні ради, семінари, методичні години та консультації, майстер-класи.

4 Напрацювання педагогів активно висвітлюються у фахових періодичних виданнях

«Музичний керівник», «Дошкільне виховання», «Освіта та розвиток обдарованої особистості», «Перспективи та інновації науки» різної тематики (керівник музичний Барабаш О, І., вчитель-логопед Сакір Н.О.). Розробки педагогів щорічно представлені на виставці дидактичних і методичних матеріалів «Творчі сходинок педагогів Луцької територіальної громади». Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Педагоги активно впроваджують інноваційні методики та технології (ейдетика, сендплей, мнемотехніка,

нумікон, стоунплей, ритмічне виховання Е. Жак-Далькрозо тощо). Розмаїття технологій і форм взаємодії у діяльності педагога одна з умов забезпечення якості освіти.

Налагоджена ефективна співпраця з ІРЦ, НРЦ, кафедрою загальної та практичної психології ВНУ імені Лесі Українки, КЗВО «Луцький педагогічний коледж», Луцьким центром професійно-технічної освіти, ВІППО. Заклад є базовим для проходження практики студентів.

Варто відмітити, що в квітні 2023 року спеціалістами управління Державної служби якості освіти у Волинській області проведено моніторингове дослідження (вивчення питань) щодо забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти. Рекомендовані методи та інструменти збору інформації сприяли подальшому вдосконаленню інклюзивності, розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Отже, сьогодні, реалізація командного підходу в організації освіти, зокрема, спеціальної та інклюзивної дає позитивні наслідки, спрямовує на успіх. Концепція партнерства передбачає: здійснення постійного пошуку нових ресурсів для задоволення освітніх потреб здобувачів освіти, запровадження інноваційних технологій, розробку проектів, програм, що враховують інтереси закладу і є корисними для соціального розвитку. Взаємодія з громадою реалізується на засадах довіри, діалогу, рівноправності через делегування повноважень та взаємовигоди результату співпраці. Серед основних напрямків: культурно-просвітницький, інформаційний, фізкультурно-оздоровчий, екологічний, національно-патріотичний тощо. З метою успішної реалізації завдань створено Платформу соціального партнерства педагогів, батьків, громадських організацій, фондів, дошкільних та шкільних колективів, навчально-реабілітаційних та інклюзивно-ресурсних центрів. Оптимально поєднується державна і громадська засади діяльності. Ваг омого значення набула діяльність Клубу свідомого батьківства «Джерело доброти». У співпраці з кожною родиною вважаємо за головне – допомогти батькам зрозуміти і прийняти сучасні гуманістичні ідеї та пріоритети, які ґрунтуються на повазі до особистості дитини, розвитку її в соціокультурному просторі.

Впровадження реалізації політики партнерства приносить щедрі плоди для обох сторін, особливо для закладу освіти, який отримує:

- заохочення до громадської активності;
- встановлення комунікацій між закладом освіти та партнерами;
- додаткове фінансування, в тому числі, від міжнародних організацій;
- обладнання, матеріали, облаштування, друковану продукцію;
- можливість передавати і переймати досвід;
- поліпшення іміджу закладу;
- демократизацію державного управління освітою;
- задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу.

Отже, робота над створенням освітнього середовища не припиняється з досягненням певного результату, це безперервний процес, процес реагування на нові виклики життя, пошуку нових можливостей, ресурсів, генерування ідей та правил.

Література

Абетка для директора: https://drive.google.com/file/d/1388zMgiGFECpLdJfczZrGnU3UMkWA6sN/view?usp=share_link

Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.

ЗАКОН УКРАЇНИ «Про освіту» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#>

«Критерії якості дошкільної освіти»: звіт за результатами дослідження в межах міжнародного проєкту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм» (UA, 2018)

Методичний посібник «Кодекс безпечного освітнього середовища» (К., 2018; за заг. ред. Т. П. Цюман; схвалено МОН, протокол № 2 від 13.06.2018;

Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки /Розпорядження КМУ № 527-р від 07.06.2024 року <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text>

Санітарно-гігієнічні вимоги <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%B>

Тараненко О.М. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими освітніми потребами в Україні.

Особлива дитина: навчання і виховання 2016 с.87-96

Універсальний дизайн в освіті <http://ussf.kiev.ua/ieeditionsB>

Тетяна КОВАЛЬОВА

директор закладу дошкільної освіти № 9, м. Луцьк,

президент ГО ОМЕР України

Україна

kovalova_t@ukr.net

РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*THE ROLE OF THE EDUCATOR OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE DEVELOPMENT OF
CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN*

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15699170>

Тетяна КОЗАК/Tetiana KOZAK

Анотація: Стаття присвячена актуальній темі щодо ролі вихователя закладів дошкільної освіти в розвитку творчості дітей дошкільного віку. У статті поставлено за мету теоретичного аналізу порушеної теми, проведення опитувальника серед вихователів та визначення ролі вихователя у розвитку творчості дітей дошкільного віку. Для досягнення поставленої мети потрібно виконати наступні завдання: проаналізувати науково-педагогічну літературу з обраної теми; розробити та впровадити опитувальник для визначення сформованості творчості у вихователів, визначити більш придатні форми та методи для розвитку творчості дітей дошкільного віку.

Ключові слова: вихователь, роль вихователя, розвиток творчості дітей дошкільного віку.

Abstract: The article is devoted to the topical topic of the role of the teacher of preschool education institutions in the development of creativity of preschool children. The aim of the article is to theoretically analyze the discussed topic, conduct a questionnaire among educators and determine the role of the educator in the development of creativity of preschool children. To achieve the set goal, you need to complete the following tasks: analyze the scientific and pedagogical literature on the chosen topic; to develop and implement a questionnaire to determine the creativity of educators, to determine more suitable forms and methods for the development of creativity of preschool children.

Keywords: teacher, the role of the teacher, development of creativity of preschool children.

1 Вступ

Тенденція розвитку сучасного суспільства визначає важливість нового типу особистості – творчої, креативної, з високим рівнем духовної культури. Тому особливо важливо розвивати у дітей дошкільного віку здатність творчо мислити, приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни навколишнього середовища, створювати нові ідеї.

Роль вихователя у розвитку творчості дітей дошкільного віку надзвичайно важлива, оскільки в дітей дошкільного віку формуються елементарні ручні навички, уява, вміння самовираження в різних видах мистецтва. Творчість – це не лише форма самовираження, а й спосіб розвитку творчого мислення, приймати нестандартні рішення. Саме вихователь закладу дошкільної освіти має величезний вплив на всебічний розвиток дитини дошкільного віку, та має на меті творчо надихати та підтримуючи відповідними методами та формами розвиток творчості дітей дошкільного віку.

Розвитку творчої особистості знаходить відображення і в основних нормативних освітніх актах: Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти.

2 Мета і завдання дослідження

Метою даної статті є теоретичний аналіз порушеної теми, проведення опитувальника серед вихователів та визначення ролі вихователя у розвитку творчості дітей дошкільного віку. Для досягнення поставленої мети потрібно виконати наступні **завдання:** проаналізувати науково-педагогічну літературу з обраної теми; розробити та впровадити опитувальник для визначення сформованості творчості у вихователів, визначити більш придатні форми та методи для розвитку творчості дітей дошкільного віку.

3 Методи дослідження

У процесі теоретично-практичному дослідженні у даному напрямку було застосовано аналіз науково-педагогічної літератури, синтез, систематизацію та узагальнення інформації.

4 Основна частина

Дошкільний період вважається найсприятливішим періодом у житті дитини для розвитку її творчості та її прояву в сфері інтелектуальної та художньої діяльності. У цей період відбувається становлення і розвиток більшості психологічних процесів, включаючи сфери пам'яті, мислення, сприйняття, уяви, емоцій, культури до світу мистецтв.

Аналізуючи науково-педагогічну літературу в розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку ряд авторів наголошують на тому, що творчість веде до активного розвитку пам'яті, уяви, прагнення до самореалізації. Більшість науковців, погоджуються з тим, що творчість – це практична діяльність, результатом якої є створення власних оригінальних ідей та здатність мислити, діяти до нестандартних рішень, що в свою чергу сприяє до креативного мислення дітей дошкільного віку.

На думку В. Барко, досліджуючи природу формування творчих здібностей, розглядає їх як «природну функцію мозку, яка виявляється і реалізується в діяльності при наявності спеціальних здібностей у тій чи іншій конкретній діяльності. В. Барко (1991).

На думку М. Веракс розглядає творчі здібності людини як індивідуальні її особливості (специфічні якості), які визначають успішність виконання нею творчої діяльності різного роду. М. Веракс (1990).

Завдання вихователя – створити умови, сприятливі для розвитку творчості дітей дошкільного віку, і при цьому не нав'язувати їм готові зразки. Важливо дозволити дітям дошкільного віку до свободи у виборі технік і матеріалів, одночасно надихаючи їх досліджувати нові форми та рішення. Вихователь своїм підходом може пробудити в дітей дошкільного віку цікавість до світу, бажання творчо мислити та діяти оригінально.

Одне з ключових завдань вихователя правильно застосовувати методи та форми в організації в навчально-виховного процесу, щоб це сприяло розвитку творчості. Заклад дошкільної освіти повинен бути оснащений різноманітними художніми матеріалами, такими як фарби, кольорові олівці, пластилін, кольоровий папір, ножиці, пензлі та клей, що дозволить дітям дошкільного віку експериментувати та відкривати нові можливості. Вихователь повинен подбати про те, щоб матеріали були легкодоступними та безпечними для використання, а простір був чистим і охайним, що сприяє зосередженню дітей дошкільного віку та їхньому залученню до творчого процесу.

Як наголошують науковці Т. Козак, Т. Єськова, творча діяльність дитини дошкільного віку вимагає особливої емоційної атмосфери, вільної і позбавленої нервозності, яку вихователь створює разом з дітьми. Такої атмосфери іноді бракує в закладах дошкільної освіти. Переважає схематизм і відсутність гнучкості, які смертельні для будь-якого творчої діяльності. Вихователь має бути особистістю, що створює сприятливу атмосферу і настрої, що викликає впевненість у власних силах і захоплення тією чи творчою діяльністю. Т. Козак, Т. Єськова (2024).

Тому, на наш погляд було доречно зробити опитувальник для вихователів щодо виявлення сформованості до творчості та готовності їх впроваджувати в навчально-виховний процес закладу дошкільної освіти.

Опитувальник був розроблений та впроваджений під час освітнього процесу здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 3-го курсу заочної форми навчання Українського

державного університету імені Михайла Драгоманова, Педагогічного факультету, кафедри дошкільної освіти. Було задіяно в опитувальнику 60 здобувачів, які безпосередньо працюють в закладах дошкільної освіти в приватній та державній формі власності, це нам дало біль ширше опитати та глибше зрозуміти щодо сформованості вихователів до творчості та готовності до творчості з дітьми дошкільного віку.

Опитувальник складається з двадцяти семи питань, що в свою чергу поділений на теоретичну частину та практичну частину. Пропонуємо Вашій увазі переглянути перелік питань, які були використанні під час опитування.

Е. Фромм у роботі «Мистецтво любити» справедливо зазначає, що якщо людина нічого не творить, тоді вона починає руйнувати вже існуюче.

5 Опитувальник на виявлення сформованості творчості у вихователів

Шановні вихователі !

Наукове дослідження, в якому Ви берете участь, покликане з'ясувати Ваше ставлення до творчості, творчості дітей та конкретизувати Вашу методику щодо розвитку творчості у дітей дошкільного віку.

Прочитайте, будь ласка, уважно кожне запитання і дайте відповідь. Опитувальник анонімний. Опитувальник складається з теоретичної та практичної частини. Результати будуть використані в узагальненому вигляді з метою наукового дослідження.

Ми будемо вдячні за Вашу щирість.

6 Теоретична частина

1. Що, на Вашу думку, означає поняття «творчість»?
2. Чи вважаєте Ви, що творчість є вродженою рисою або її можна розвинути через навчання? Чому?
3. Чи є, на Вашу думку, творчість однаково важливою для всіх дітей?
4. Які головні фактори впливають на розвиток творчості у дітей (середовище, ресурси, навички вихователя, ваш варіант)?
5. Яку роль відіграє вихователь у розвитку творчих здібностей дитини? Чи вважаєте Ви цю роль ключовою? Чому?
6. Як Ви вважаєте, чи може дитина стати більш творчою через планомірні зусилля? Чи повинна творчість бути природною та спонтанною?
7. Чи є важливим, на Вашу думку, надихати дітей на оригінальність або краще розвивати їх здатність до імітації?
8. Як Ви визначаєте, що дитина проявляє творчі здібності? Які критерії використовуєте для цього?
9. Як Ви вважаєте, чи є вік дитини важливим фактором для розвитку творчих здібностей? Якщо так, у чому це проявляється?
10. Чи має творча діяльність вплив на інші аспекти розвитку дитини (емоційний, соціальний, когнітивний)? Як саме?
11. Які основні виклики, на Ваш погляд, виникають під час розвитку творчості у дітей?
12. Чи маєте Ви особисті переконання або підходи до творчості, які Ви вважаєте унікальними або відмінними від традиційних методів?
13. Як Ви бачите ідеальний підхід до розвитку творчості у дитини?

7 Практична частина

1. Які конкретні методи або техніки Ви використовуєте для стимулювання творчих здібностей у дітей? Опишіть їх.
2. Чи дозволяєте Ви дітям самостійно вибирати матеріали або теми для творчої діяльності? Як це впливає на їхню мотивацію?
3. Чи використовуєте Ви спеціальні творчі техніки, наприклад: метод шести капелюхів Едварда де Боно, техніку мозкового штурму або «іноземні перспективи»? Як діти на це реагують?
4. Які вправи або завдання Ви використовуєте для розвитку уяви та творчого мислення дітей? Чи працюєте Ви з рольовими іграми, казками, мистецтвом?
5. Чи надаєте Ви дітям свободу у виконанні творчих завдань, чи вони виконують завдання за чіткими інструкціями? Як це впливає на результат?
6. Як Ви заохочуєте дітей до пошуку нових ідей або альтернативних шляхів вирішення завдань? Чи використовуєте Ви спеціальні прийоми для цього?
7. Як Ви оцінюєте творчі досягнення дітей? Чи робите Ви це? Якщо так, то як саме?
8. Чи використовуєте Ви групову роботу для розвитку творчості дітей? Як це впливає на їхню взаємодію і результати?
9. Як Ви допомагаєте дітям подолати труднощі у творчих завданнях? Які прийоми використовуєте для мотивації?
10. Як часто Ви змінюєте підходи або методи у своїй практиці для розвитку творчості? Чи експериментуєте з новими методами?
11. Чи спостерігали Ви випадки, коли діти, які проявляли творчість, показували кращі результати у навчанні або соціальній взаємодії? Якщо так, наведіть приклади.
12. Як Ви ставитеся до використання технічних або цифрових засобів для розвитку творчості дітей (наприклад, планшетів, комп'ютерів, мультимедійних проєктів)?
13. У яких можливостях професійного розвитку ви берете участь, щоб покращити свою педагогічну практику?
14. Чи можете ви розповісти про будь-які унікальні проєкти чи ініціативи, які ви реалізували у своїй групі?

Роль вихователя в розвитку творчості дітей, має великий вплив на дитину та обираючи творчі рішення, тобто залучаючи різноманітні форми та методами в щоденній роботі з дітьми дошкільного віку, ми створюємо середовище, повне можливостей для наших вихованців. Таким чином, навчаючись, ми опосередковано навчаємо дітей набагато більшій кількості навичок, ніж ми думаємо.

Опитувальник нам дав можливість розуміння того, що вихователі мають бути творчими до дітей дошкільного віку та володіти методами і формами, які сприяють творчому розвитку дітей дошкільного віку, будувати навчально-виховний процес відповідно до інтересів дітей, заохочувати дітей, використовувати спеціальні творчі техніки, наприклад: метод шести капелюхів Едварда де Боно, техніку мозкового штурму або «іноземні перспективи» тощо.

Також, завдання нашого досліджування полягало в узагальненні, систематизації більш придатних методів, форм для розвитку творчості дітей дошкільного віку:

1. **Заохочення на дискусію та відкриття нових креативних ідей** – діти є природними дослідниками світу. Вихователі заохочують їх ставити запитання, експериментувати тощо. Це дозволяє дітям дошкільного віку розвивати свою допитливість і креативність.

2. **Створення творчого середовища** – вихователі створюють особливий простір, де діти дошкільного віку можуть вільно творити, малювати чи конструювати тощо. Дітям потрібне місце, де вони можуть виражати себе без обмежень.
3. **Експериментування з матеріалом** – вихователі пропонують різноманітні матеріали для творчих реалізацій ідей, такі як: кольорові олівці, фарби, різні види художнього матеріалу. Чим більше різноманітності, тим більше шансів розвинути різноманітні креативне мислення.
4. **Розвиваємо уяву, творче мислення** – вихователі заохочують дітей дошкільного віку розвивати свою уяву за допомогою розповіді, імпрровізації, музично-театралізованої гри, тощо. Це чудовий спосіб розвивати уяву, творче мислення.
5. **Індивідуальний підхід до дитини** – кожна дитина унікальна, тому важливо цінувати та підтримувати різноманітність ідей. Це формує їхню впевненість у собі та позитивне ставлення до творчості, світосприйняття.

8 Висновки

Отже, у даній статті проаналізовано науково-педагогічну літературу щодо розвитку дитини дошкільного віку та про важливість готовності вихователя до творчих завдань. В опитувальнику було виявлено про готовність вихователі до творчості, до впровадження спеціальних творчих завдань.

Кожна дитина дошкільного віку унікальна і неповторна, з творчим потенціалом, який можна розвивати. Завдання вихователя – створити умови для розвитку дитячої творчості, усунути бар'єри, що блокують творчість у дітей та стимулювати творчі здібності. Творчі здібності дитини дошкільного віку проявляються в її творчості, відкриттях, нових вчинках і приносять їй багато радості та задоволення.

Література

- Барко В. Як визначити творчі здібності дитини? / Київ. 1991. 49 с
- Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
- Веракс М. Діалектичне мислення і творчість. Питання психології. 1990. №4. С. 9 – 13.
- Zeynep D. (2019). Investigating the Creativity of Children in Early Childhood Education Institutions. Universal Journal of Educational Research, 7(3). С. 652 – 658.
DOI: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207637>
- Козак Т., ЄськоваТ. (2024) Розвиток кретивного мислення дітей дошкільного віку в дворчій діяльності. *Вісник науки та освіти*. № 12 (30). DOI:<http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/18445>
- Milovský, M. (Ed.). (2003). Guide to Conducting Sampling by the Snowball Method: Snowball Sampling. Government Office of the Czech Republic.
DO: https://www.drogy-info.cz/data/obj_files/1660/357/Prirucka_Snowball_Sampling1.pdf
- Про дошкільну освіту. Закон України від 11.07.2001 № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>

Тетяна КОЗАК

доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного факультету
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
Україна, місто Київ, вулиця Пирогова 9
t.v.kozak@npu.edu.ua

Тетяна КОЗАК, кандидат педагогічних наук, доцент, спеціальність 13.00.07 – теорія і методика виховання, сфера наукових інтересів: творчість майбутніх вихователів, творчі здібності дітей дошкільного віку; місце роботи: кафедра дошкільної освіти Педагогічного факультету, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

ACTIVITY AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL

AGE

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15699202>

Ірина КУЗЬМЕНКО/Iryna KUZMENKO

Анотація: Стаття присвячена дослідженню впливу різноманітних видів діяльності на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. На основі теоретичного аналізу літератури та досліджень виділено ключові види діяльності дітей старшого дошкільного віку, які сприяють розвитку когнітивних процесів і критичного мислення у дітей. Серед таких діяльностей: комунікативно-мовленнєва, ігрова, сенсорно-пізнавальна, мистецька, художня, емоційно-духовна діяльність, а також методи, що включають інтерактивні підходи, такі як підгрупова робота, ситуації вибору, активне слухання та спілкування. Зроблено акцент на важливості систематичного та комплексного застосування цих методів у процесі формування основ критичного мислення, що є передумовою успішного розвитку дитини в умовах сучасного освітнього простору. Визначено, що розвиток критичного мислення вимагає активної участі педагога, який є координатором та консультантом в процесі навчання та взаємодії з дітьми. Результати дослідження можуть бути корисними для педагогів дошкільної освіти, сприяючи створенню оптимальних умов для розвитку критичного мислення та інтелектуальних здібностей у дітей.

Ключові слова: критичне мислення, діти старшого дошкільного віку, види діяльності дітей дошкільного віку, інтерактивні підходи.

Abstract: The article is devoted to the study of the influence of various types of activities on the formation of the basics of critical thinking in children of senior preschool age. Based on a theoretical analysis of the literature and research, key types of activities of children of senior preschool age have been identified that contribute to the development of cognitive processes and critical thinking in children. Among such activities are communicative-speech, game, sensory-cognitive, artistic, artistic, emotional-spiritual activities, as well as methods that include interactive approaches, such as subgroup work, choice situations, active listening and communication. Emphasis is placed on the importance of systematic and comprehensive application of these methods in the process of forming the basics of critical thinking, which is a prerequisite for the successful development of a child in the conditions of the modern educational space. It was determined that the development of critical thinking requires the active participation of the teacher, who is a coordinator and consultant in the learning process and interaction with children. The results of the study may be useful for preschool teachers, contributing to the creation of optimal conditions for the development of critical thinking and intellectual abilities in children.

Keywords: critical thinking, older preschool children, activities of preschool children, interactive approaches.

1 Вступ

Державним та освітнім пріоритетом сучасної України є виховання та формування людини майбутнього — особистості, здатної до критичного осмислення реальності, ефективного спілкування, розширення світогляду та подолання когнітивних викривлень упродовж життя.

У цьому контексті саме дошкільний вік є фундаментом для становлення особистості, на якому розвиваються ключові навички майбутнього: креативність, ефективна комунікація, командна робота та співпраця. Важливим завданням сучасної освіти є розкриття мисленнєвого та інтелектуального потенціалу дитини. Науково обґрунтоване формування критичного мислення та психолого-педагогічний супровід розвитку дітей старшого дошкільного віку створюють основу для розквіту дитячої особистості. Взаємодія вихователів і батьків сприяє розвитку пізнавальних навичок і стратегій, які допомагають дитині робити обґрунтовані, логічні та усвідомлені висновки.

Сьогодні в системі дошкільної освіти України все більшої ваги набуває питання зрощення особистості зі сформованими основами критичного мислення для успішної адаптації та повноцінної інтеграції в громадянське суспільство.

2 Теоретичні принципи

Актуальність проблеми формування основ критичного мислення підтверджують нормативно-правові документи, спрямовані на збереження самоцінності дошкільного дитинства та створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини. Зокрема, це Закон України «Про дошкільну освіту» (2025), Базовий компонент дошкільної освіти (2021), Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020), яка закладає основи дитино-центричного підходу та системних змін у сфері дошкільної освіти.

Саме ці документи підкреслюють важливість закладання основ критичного мислення як ключової компетенції, що допомагає дитині аналізувати інформацію, робити обґрунтовані висновки, аргументувати власну думку, вирішувати складні завдання та ефективно взаємодіяти з однолітками у командній роботі.

3 Методологія

Проблема інтелектуального розвитку в Україні висвітлена у працях видатних науковців: І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій; теоретичні основи критичного мислення висвітлено у працях Т. Візель, О. Кухарчук, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, О. Удада та ін. Питанню розвитку критичного мислення були присвячено праці зарубіжних науковців Д. Брунера, М. Ліпмана, С. Метьюза, Д. Халперн, Дж. Чаффа та ін.

Термін «критичне мислення» досліджувався у працях відомих психологів, зокрема Дж. Брунера, Л. Виготського та Ж. Піаже. Однак аналіз наукових підходів засвідчив про відсутність єдиного загальноприйнятого визначення цього поняття.

4 Обговорення

Г. Ліндсей (2008) розглядає критичне мислення як здатність людини помічати невідповідність між висловлюваннями чи поведінкою інших та загальноприйнятими нормами або власними уявленнями про них.

Д. Халперн (2000) визначає критичне мислення як цілеспрямований і логічний процес, що базується на використанні когнітивних стратегій і навичок, які підвищують ймовірність досягнення бажаного результату.

Сучасний дослідник С. Терно (2008) визначає критичне мислення як здатність застосовувати певні методи обробки інформації, які дозволяють отримати точні й обґрунтовані результати. Л. Киенко-Романюк (2006) визначає ключові характеристики особистості, яка володіє критичним мисленням:

Аналіз поглядів інших – здатність критично сприймати думки співрозмовників, враховувати їхні переконання, оцінювати їх та використовувати для вирішення поставлених завдань.

Компетентність – уміння аргументувати власні рішення, спираючись на особистий досвід.

Активне сприйняття подій – інтелектуальна зацікавленість і здатність проявляти активність у різних життєвих ситуаціях.

Самостійність мислення – незалежність суджень, уміння сприймати критику та порівнювати власні переконання з думками інших.

Допитливість – прагнення глибоко розуміти проблему, аналізувати її сутність та зміст інформації.

Комунікативні навички – здатність до конструктивного діалогу та дискусії, уміння слухати, толерантно ставитися до різних точок зору та переконливо аргументувати власну позицію.

Таким чином, критичне мислення – це здатність людини логічно міркувати, аргументовано доводити або спростовувати твердження, встановлювати закономірні зв'язки між явищами та об'єктами, спираючись на логіку, цілісне сприйняття світу і точність вираження своїх думок.

С. Терно (2008) визначає основні принципи критичного мислення, які слугують керівними засадами цього процесу:

Самостійність – здатність самостійно вирішувати завдання без зовнішньої допомоги.

Цілеспрямованість – прагнення до пошуку нових гіпотез та альтернативних пояснень, а також оцінка власної діяльності для подальшого планування ефективних дій.

Усвідомленість – розуміння мети своїх розумових операцій та їхньої необхідності.

Обґрунтованість – уміння спиратися на доказові аргументи, логічні висновки та перевірені факти.

Контрольованість – зосередженість на головній темі та процесі мислення з метою досягнення визначених цілей.

Самоаналіз – здатність усвідомлювати власні переконання, критично оцінювати свої думки та методи самопізнання.

Самоорганізованість – уміння розширювати власний світогляд, концентруватися на завданні та швидко знаходити ефективні рішення.

Розвиток критичного мислення має здійснюватися не на інтуїтивному рівні, а через систематичний підхід за підтримки педагога. Основним завданням вихователя є бути наставником, сприяти дітям у пошуку інформації, пізнанні нового та формуванні власних ідей. Педагог повинен мати високий рівень психолого-педагогічної підготовки, вміння аналізувати педагогічні явища, бути інтелектуально гнучким і прагнути до постійного саморозвитку (Г. Цветкова, 2012).

Урахування особливостей формування критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку в освітньому середовищі дозволяє дітям на основі досвіду та узагальнень орієнтуватися в складних ситуаціях і вирішувати проблеми самостійно. Це сприяє розвитку рефлексії, допомагає дітям вчитися аналізувати нову інформацію, виділяти важливе, формулювати питання, робити висновки та відстоювати свою точку зору. Вихователь у цьому процесі виконує роль координатора, консультанта та помічника, створюючи сприятливий мікроклімат для вільного обміну думками та критичного ставлення до власних ідей і думок інших.

Таким чином, формування основ критичного мислення в дітей передшкільного віку є важливою передумовою для їхнього подальшого успішного навчання. Це стимулює дітей до самостійного сприйняття проблем, постановки запитань і пошуку шляхів вирішення, прагнення знаходити відповіді на цікаві питання. Така діяльність активізує емоційну сферу дітей, підвищує їх зацікавленість у навчанні, сприяє вільному висловлюванню думок, а також розвитку вміння аналізувати інформацію. Дискусії та суперечки відіграють ключову роль у процесі формування критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

У старшому дошкільному віці домінує наочно-схематичне мислення, яке створює основу для логічного мислення, спираючись на чуттєвий досвід, який надає дитячим міркуванням відчуття правдоподібності. Тому освітній процес у старшій групі повинен базуватися на наочності та багатстві чуттєвого досвіду дітей. Важливим елементом є розвиток довільної уваги, що є основою мислення дітей старшого дошкільного віку і важливою передумовою для формування у них основ критичного мислення.

Знаково-символічна діяльність відіграє ключову роль у розвитку мислення дошкільників. Вона дозволяє дітям перетворювати об'єктивний світ у внутрішній план свідомості через заміщення, кодування, моделювання, схематизацію та узагальнення (М. Машовець, 2000).

Неможливо розглядати формування мислення та розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку без врахування її діяльності. Мислення формується в контексті спільної діяльності з однолітками, зокрема через цікаву, креативну та захоплюючу діяльність, яка допомагає дитині розуміти інших, управляти собою, оцінювати власні вчинки та критично осмислювати реалії навколишнього світу.

Особистість старшого дошкільника розвивається завдяки різноманітним видам діяльності. Окрім гри, дитина освоює малювання, аплікацію, ліплення, конструювання, а також починає виконувати навчальні та трудові завдання. Хоча в цьому віці діти ще не займаються самостійним навчанням і працею, це чекає їх у майбутньому (Р. Павелків, 2015).

Для того, щоб у дітей старшого дошкільного віку сформувалися основи критичного мислення, педагог повинен активно використовувати методи, що включають різноманітні аспекти навчання та розвитку. Основні напрями формування критичного мислення включають:

- розвивати критичне ставлення до інформації, навичок самостійного прийняття рішень та формулювання висновків;
- навчати аргументувати власну точку зору;
- сприяти розвитку уваги та здатності до концентрації;
- стимулювати уяву та творчість, поєднуючи їх з дослідницькою діяльністю;
- формувати адекватну самооцінку та здатність до самореалізації;
- підтримувати розвиток дружніх стосунків та зацікавленості в спільній діяльності.

Таким чином, перед педагогами та психологами стоїть важлива задача — формувати критичне мислення та інші важливі аспекти особистості дитини одночасно. І з цією метою доцільно виокремити комплекс діяльностей, які, на нашу думку, ефективно сприятимуть розвитку мислення дитини:

Комунікативно-мовленнєва діяльність — сприяє формуванню культури спілкування та мовлення, що є важливим механізмом, тісно пов'язаним з розвитком критичного мислення. Як зазначають дослідники, "формування у старших дошкільників словесного мислення є важливим для освоєння розумових дій, характерних для шкільного навчання" (А. Богуш, Н. Гавриш, 2013)

Ігрова діяльність — є ефективним інструментом розвитку когнітивних процесів, самостійного мислення, креативного використання досвіду в нових ситуаціях. Це відбувається завдяки систематичному й комплексному застосуванню гри, коли діти застосовують свої знання та уявлення для порівняння, групування предметів і явищ за ознаками, аналізу та обґрунтованих висновків.

Сенсорно-пізнавальна діяльність — сприяє формуванню основ критичного мислення через розвиток органів чуття, культури сприймання та активну пізнавальну діяльність.

Мистецька діяльність — дозволяє дітям аналізувати твори мистецтва, синтезувати їх і висловлювати свої думки, а також розрізняти види мистецтва та відчувати національну ідентичність

через сприйняття традицій українського народу, що позитивно впливає на розвиток критичного мислення.

Художня діяльність — включає малювання, аплікацію, ліплення та конструювання, де дитина втілює свої внутрішні образи та фантазії в реальність.

Емоційно-духовна діяльність — формує духовні цінності дитини на фоні позитивних емоцій. Ця діяльність допомагає дитині навчатися співчувати, ділитися і допомагати іншим.

Ці різні види діяльності разом сприяють гармонійному розвитку критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, допомагаючи їм ставати самостійними, рефлексивними та творчими особистостями. Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Хартман (2017), як автори програми «Впевнений старт» пропонують такі види активностей для дітей старшого дошкільного віку:

- Заняття: інтегроване комплексне, предметне.
- Карта активностей: планування різних видів діяльності для дітей.
- Підгрупова робота за форматом «4x4»: об'єднання дітей у підгрупи для виконання навчально-ігрових завдань.
- Ситуація вибору «Один/Два/Три+»: надання дітям можливості обирати спосіб діяльності (наодинці, в парі чи підгрупою) та вибір матеріалу, техніки й послідовності виконання завдання.
- «Коло друзів»: метод об'єднання дітей для конструктивної бесіди, що може проходити вранці чи ввечері, завжди у щирій і позитивній атмосфері.
- Проблемна ситуація: засіб активізації інтелектуально-мовленнєвої діяльності дітей через створення проблематизованого освітнього простору в групі.
- Активне слухання: важлива навичка слухати не лише словами, а й розуміти, співпереживати, ставити запитання та підтримувати співрозмовника.
- Активне спілкування: основними формами є пізнавальний діалог і полілог, метою яких є не просто говорити з дітьми, а обговорювати, ділитися думками, ставити запитання.
- Виставка-презентація досягнень дитини: демонстрація результатів її діяльності.
- Самопрезентація «Хочу сказати»: важливий момент для дитини, щоб проявити ініціативу і відчувати свою унікальність в спільній діяльності.
- Дитячий фільм: творчий проект, що дозволяє дітям проявити себе через створення кіно.

Таким чином, всі ці методи та інтерактивні прийоми в сучасній дошкільній педагогіці орієнтовані на стимулювання пізнавальної діяльності, розвиток активного інтелекту, критичного та самостійного мислення, а також на підтримку потреб і прагнень дітей старшого дошкільного віку, розширення їхнього ментального досвіду та відображення дійсності в їхній свідомості. Вихователю лишається тільки вміло запровадити їх у власну педагогічну діяльність.

5 Висновок

Отже, формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку є важливим напрямом їхнього когнітивного розвитку, що має безпосередній вплив на їхню здатність до самостійного мислення, оцінки інформації та прийняття обґрунтованих рішень у подальшому житті. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що ефективне формування критичного мислення у дітей може бути забезпечено через інтеграцію різних видів діяльності, зокрема комунікативно-мовленнєвої, ігрової, сенсорно-пізнавальної, мистецької та емоційно-духовної. Використання таких методів, як підгрупова робота, ситуації вибору, активне слухання та спілкування, сприяє розвитку інтелектуальних і креативних здібностей дітей, забезпечуючи їх активну участь у пізнавальному

процесі. Крім того, саме педагог відіграє ключову роль у створенні умов для розвитку критичного мислення, виступаючи як фасилітатор і координатор, що підводить дітей до самостійного осмислення та аналізу інформації, спонукає вчитися ставити питання та шукати на них відповіді. Успішне застосування цих методів у практиці дошкільної освіти дозволить не тільки формувати основи критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, а й сприяти їхньому інтелектуальному зростанню та успішній і повноцінній інтеграції в громадянське суспільство.

Література

Богуш А. М., Гавриш Н. В. (2013). Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний комплект: посібник та предметні картинки. Київ : Генеза. 160.

Гавриш Н., Пироженко Т, Рогозянський А, Хартман О, Шевчук А. (2017) Оновлена програма «Впевнений старт». Києнко-Романюк Л. А. (2006). Учителю про розвиток критичного мислення в учнів і студентів : теорія і практика. *Рідна школа*. (7). 68–70.

Линдсей Г. (2008). Творческое и критическое мышление. *Хрестоматия по психологии: психология мышления* / сост. Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва : АСТ. 111-114.

Машовець М. А. (2000). Про складне – доступно й просто : засвоєння абстрактних математичних понять. *Дошкільне виховання* (5). 15–17.

Павелків Р. В., (2015). Цигапало О. П. Дитяча психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав. 400.

Терно С. О. (2008). Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)* (4). 5-13.

Халперн Д. (2000). Психология критического мышления / пер. с англ. Н. Мальгина и др. Санкт-Петербург: Питер. 512

Цветкова Г. Г. (2012). Самовдосконалення особистості як психолого-педагогічна проблема : ціннісний вимір. *Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / Слов'янський державний педагогічний інститут*. Слов'янськ. (40). 99 – 107.

Ірина КУЗЬМЕНКО

викладач кафедри дошкільної освіти

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Україна, м. Київ

i.a.kuzmenko@npu.edu.ua

FROM THE MARGINS TO THE MAINSTREAM: ADVANCING INCLUSIVE EDUCATION FOR ALL STUDENTS

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15699545>

Oksana MKRTICHIAN, Oleksii NALYVAIKO, Vira LIASHCHENKO, Natalya NALYVAIKO, Larysa ZDANEVYCH

Abstract: This article explores the multidimensional evolution of inclusive education across preschool, K–12, and higher education contexts. It emphasizes the transformative journey of educational practices from focusing on special education to addressing broader equity and diversity issues. Drawing from international and Ukrainian experiences, the study highlights the critical role of early interventions, such as tailored play-based strategies and interdisciplinary collaboration, in fostering cognitive and social development. In primary and secondary education, frameworks like Universal Design for Learning (UDL) and culturally responsive teaching are pivotal in creating equitable and supportive learning environments. The research also discusses the gradual integration of inclusive principles in Ukrainian higher education, including Universal Design for Instruction (UDI) and mentorship programs, which enhance academic and social outcomes. Despite progress, challenges persist globally and regionally, such as resource disparities, inconsistent teacher preparation, and sociopolitical factors. The study concludes with recommendations for embedding universal design, fostering collaboration among stakeholders, and conducting longitudinal and intersectional research to strengthen inclusive education practices. The findings advocate for systemic alignment and resource allocation to ensure that learners, irrespective of their backgrounds, are valued and supported throughout their educational journey.

Keywords: Inclusive education, Universal Design for Learning, equity, early intervention, educational diversity.

1 Introduction

Inclusive education is more than a policy trend – it represents a fundamental shift in how we envision learning environments where every student is valued. Historically, many educational systems have inadvertently sidelined those who do not fit the traditional mold. However, as society grows increasingly aware of the rich potential found in diverse learning communities, innovative approaches are emerging that bridge these divides. The concept of inclusive education initially emerged within the realm of special education, guided by the conviction that learners with disabilities should not be isolated from their peers (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006). However, as scholarship in multicultural education, equity-oriented pedagogy, and universal design matured, a broader picture of inclusion began to take shape, one that extended beyond disability to encompass racial, linguistic, socioeconomic, and other forms of diversity (Florian & Black-Hawkins, 2011). Contemporary researchers view inclusive education not merely as placing students into mainstream classrooms, but as a holistic effort to reconfigure school cultures, curricula, and policies to ensure that every learner’s individual characteristics are recognized and valued (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013; Rose & Meyer, 2002; Oliinyk et al. 2023b).

Yet, as global policy statements endorse the right of all students to an equitable education, the reality in schools and universities often remains less clear-cut (UNESCO, 2009). Many educators still struggle to adapt to heterogeneity in their classrooms, citing limited professional development, restricted resources, and entrenched deficit models of student potential as significant barriers (Waitoller & Kozleski, 2013). Meanwhile, the successful expansion of inclusive practices from early childhood centers to higher education institutions remains an ongoing challenge. By drawing on a wealth of interdisciplinary research, this paper seeks to illuminate how a multi-level perspective – spanning preschool, K–12, and university contexts – can inform a more robust and enduring vision of inclusion for all learners. Specifically, we analyze the policies, pedagogical approaches, and institutional partnerships that facilitate meaningful participation for students

who have historically been marginalized, offering a suite of recommendations designed to bolster inclusive practices across the entire educational continuum.

2 Literature review

Inclusive education is predicated on the belief that every learner, regardless of ability, ethnicity, linguistic background, or socioeconomic status, should be valued as an integral member of the learning community (Slee, 2011). Historically, inclusive practices emerged from the field of special education, focusing on integrating students with disabilities into general education classrooms (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006). Over time, the concept evolved to encompass broader considerations of equity, diversity, and social justice, aligning closely with multicultural education and universal design frameworks (Florian & Black-Hawkins, 2011; Rose & Meyer, 2002). This shift reflects the growing recognition that exclusionary or segregated educational models limit the full participation of learners and perpetuate systemic barriers (UNESCO, 2009).

Central to contemporary understandings of inclusion is the concept of equity, which prioritizes dismantling institutional biases and deficit-based assumptions about learners (Waitoller & Kozleski, 2013). Rather than treating inclusion as a static placement in mainstream classrooms, current research emphasizes a transformative approach, wherein school policies, curricula, and teaching practices are continuously adapted to meet diverse student needs (Slee, 2011). This paradigm shift has spurred investigation into how inclusion manifests across different educational levels, from early childhood interventions to university support structures.

Preschool inclusion research underscores the importance of early intervention in addressing developmental gaps that often widen if left unaddressed (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). Studies consistently demonstrate that introducing inclusive strategies – such as tailored play-based activities, individualized learning plans, and interdisciplinary collaboration – can enhance cognitive, social, and language development (UNESCO, 2009). When children with diverse needs are exposed to adaptive learning environments early on, they frequently exhibit higher levels of engagement, self-regulation, and empathy (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013).

Research in inclusive preschool settings highlights the role of collaboration among general educators, special education professionals, and family members (Odom et al., 2011). Integrated teams working under a shared vision of inclusion are better equipped to provide consistent, developmentally appropriate practices. Engaging families in goal-setting and decision-making fosters continuity between home and school, mitigating the risk of fragmented services (Ainscow et al., 2013). This holistic approach positively influences children's early learning trajectories, often resulting in reduced reliance on remedial interventions later in life (UNESCO, 2009).

In primary and secondary schools, inclusive education extends beyond the integration of students with disabilities to include learners (Narot & Kiettikunwong, 2024) from culturally, linguistically, and economically diverse backgrounds (Florian & Black-Hawkins, 2011). Research suggests that successful inclusion in K–12 contexts is contingent upon redefining school culture to embrace diversity as an asset (Slee, 2011). Such cultural shifts often involve policies mandating collaborative instructional planning, resource sharing, and sustained professional development focused on equity (Artiles et al., 2006).

School leaders play a key role in championing inclusive values and practices, such as Universal Design for Learning (UDL), which proposes adaptable curricula and flexible assessment methods (Rose & Meyer, 2002). When combined with a strength-based lens, UDL helps educators accommodate varied learning styles

and cultural experiences, thereby enhancing academic and social outcomes for all students (Kaur, Noman, & Awang-Hashim, 2015; Narot & Kiettikunwong, 2024).

Teacher preparedness remains a central theme in K–12 inclusion research. Empirical studies show that educators who have received rigorous training in differentiated instruction, culturally responsive teaching, and collaborative problem-solving are more confident and effective in diverse classrooms (Kaur, Noman, & Awang-Hashim, 2015; Narot & Kiettikunwong, 2024). Moreover, co-teaching models – where general educators partner with special education or language specialists – can offer targeted support while maintaining high expectations and social integration (Artiles et al., 2006).

In addition, collaborative relationships with families, community organizations, and advocacy groups further strengthen inclusive outcomes (Ainscow et al., 2013). By forging these partnerships, schools can tap into broader networks of support and expertise, thereby reducing the risk of reverting to exclusionary practices when confronted with resource limitations or conflicting policy directives (Slee, 2011).

Historically, inclusive education in higher education largely centered on disability accommodations, such as assistive technologies or extended testing time. More recent approaches, however, adopt a holistic framework that goes beyond disability to recognize the intersecting needs of racially, linguistically, and socioeconomically diverse student populations (Waitoller & Kozleski, 2013). Universal Design for Instruction (UDI) has gained prominence for its emphasis on flexible teaching methods, inclusive course materials, and multiple assessment strategies, benefiting all learners rather than exclusively those with formal accommodations.

Research indicates that academic and social support systems – such as peer mentoring, culturally responsive counseling, and targeted academic advising – bolster inclusive practices at the university level (Gous, Eloff, & Moen, 2014). These resources not only improve retention and graduation rates for students with diverse identities but also contribute to a more inclusive campus climate (Slee, 2011). Further, faculty development programs that integrate inclusive pedagogies and cross-cultural competencies are essential for normalizing student diversity within higher education curricula and instructional practices (Florian & Black-Hawkins, 2011).

When higher education institutions embed inclusive principles across administrative policies, curriculum design, and faculty-student relationships, they create an environment where students' diverse backgrounds are recognized as assets, thus preparing all graduates to navigate and contribute to an increasingly pluralistic society (UNESCO, 2009).

A recurring theme across the literature is the interconnected nature of inclusive education at different stages. Early childhood interventions set the foundation for attitudes, skills, and institutional structures that later support inclusive practices in K–12 and higher education (Odom et al., 2011; UNESCO, 2009). Meanwhile, experiences in K–12 classrooms shape students' academic self-concept and readiness for tertiary learning environments, highlighting the importance of equitable schooling experiences for long-term success (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Despite growing evidence favoring inclusive methodologies, persistent challenges arise from insufficient resources, gaps in teacher preparation, and fragmented policy implementation (Ainscow et al., 2013). Professional development that fosters collaborative, equity-driven approaches remains underutilized, and misaligned policies frequently undermine continuity in inclusive initiatives across the educational lifespan (Waitoller & Kozleski, 2013).

Several scholars underscore the need to consider intersectionality in future research, examining how race, language, socioeconomic status, gender, and disability simultaneously shape students' experiences

(Artiles et al., 2006; Slee, 2011). While certain studies have begun to explore these multiple dimensions, more systematic research is needed to articulate comprehensive strategies that address complex student identities in inclusive settings (Florian & Black-Hawkins, 2011). Additionally, longitudinal studies that track learners from preschool to higher education would offer deeper insight into how early inclusivity initiatives can influence academic and socioemotional trajectories (Odom et al., 2011).

3 Methodology

1. Research Design

This study employed a literature-based research design, synthesizing peer-reviewed articles, monographs, and policy documents to identify trends, gaps, and evidence-based practices in inclusive education. Given the multi-level scope – from preschool to university settings – a systematic review strategy was used to ensure breadth and rigor. This approach allowed for the appraisal of existing empirical findings and theoretical discussions, thereby revealing consistent themes and divergent viewpoints across the literature (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013; Waitoller & Kozleski, 2013).

2. Data Sources

To capture a comprehensive range of scholarship, multiple academic databases were searched, including ERIC, PsycINFO, and Education Source. Additional sources – such as reputable publisher catalogs and reference lists from seminal articles – were consulted to uncover relevant monographs, international guidelines, and position papers (UNESCO, 2009). Special attention was given to studies published within the last two decades, reflecting the evolving understanding of inclusion from a primarily special education focus to a broader, equity-oriented paradigm (Slee, 2011).

3. Search Strategies and Selection Criteria

A systematic search protocol was developed to identify publications aligned with the research questions. Keywords included “inclusive education,” “universal design,” “early intervention,” “K–12 inclusion,” “higher education inclusion,” and “equity in education.”

1. Initial Screening: Titles and abstracts were reviewed for relevance, focusing on work that addressed inclusive education at either the preschool, K–12, or university level.

2. Inclusion Criteria:

- Empirical studies or policy analyses examining inclusive practices.
- Literature exploring structural, pedagogical, or collaborative dimensions of inclusion.
- Publications grounded in recognized peer-reviewed journals, academic presses, or well-established policy organizations (e.g., UNESCO).

3. Exclusion Criteria:

- Studies centered primarily on medical or therapeutic interventions devoid of broader educational context.
- Opinion pieces or advocacy documents lacking a research-based framework.
- Articles published prior to the year 2000, unless they were recognized as formative contributions to inclusion theory and practice (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006).

Following this screening, full texts were retrieved for studies that met the inclusion criteria. A second, more detailed review confirmed their pertinence to the subject matter, resulting in a curated body of literature that informed the subsequent analysis.

4. Data Extraction and Coding

Information was extracted from each selected study using a data extraction template that categorized:

- Study Characteristics: Citation details, geographical focus, participant demographics.
- Methodological Features: Research design, data collection tools, and analytical approaches.
- Key Findings: Pedagogical strategies, policy implications, collaborative frameworks.
- Relevance to Inclusion: Specific educational levels addressed, barriers identified, and recommended solutions.

Each entry was coded for themes aligning with the Research Questions – covering policy evolution, effective pedagogical models, and collaborative practices – to facilitate comparison across diverse contexts (Florian & Black-Hawkins, 2011).

5. Data Synthesis and Analysis

A thematic synthesis was conducted to integrate qualitative and quantitative evidence. First, open coding identified salient themes, including early intervention strategies, universal design principles, and holistic support systems. Next, focused coding refined these initial categories, allowing for the comparison of findings across preschool, K–12, and higher education levels (Rose & Meyer, 2002). In cases where quantitative data were reported, effect sizes or summary statistics were recorded to gauge the impact of specific interventions or policy reforms. Where possible, convergent and divergent results were contrasted to clarify inconsistencies in the existing literature (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011).

6. Ethical Considerations

Because this research did not involve direct data collection from human participants, institutional review board (IRB) approval was not required. However, ethical rigor was maintained through careful attention to the accuracy and fairness of representation, ensuring that the original authors' findings were reported objectively and contextually (Ainscow et al., 2013). Citations were managed responsibly, and no unpublished data were used without explicit permission from the authors or publishers.

7. Methodological Limitations

It is important to acknowledge certain limitations inherent in a literature-based design. The quality and scope of the synthesis depend on the available publications, which may differ in methodological rigor, sample size, and cultural context (Slee, 2011). Moreover, the reliance on English-language sources may inadvertently narrow the global perspectives captured, particularly regarding inclusive policies and practices in non-English-speaking regions. Finally, while thematic coding provides a structured analytical framework, there is an element of subjectivity in interpreting and clustering the findings. Despite these limitations, the methodology employed ensures that this study presents a comprehensive and balanced perspective on inclusive education across diverse settings.

4 Findings

Across international contexts, early childhood inclusion has repeatedly been shown to mitigate later academic and socio-emotional disparities, as it provides a critical foundation for young learners. Studies emphasize the importance of collaborative strategies in preschool settings, where general educators, special education professionals, and families work in concert to adapt play-based learning activities (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). This collective effort fosters deeper levels of engagement and social competence, ultimately reducing the need for future remedial measures (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013). In fact, children who receive high-quality early inclusion also tend to exhibit more open-minded attitudes toward diversity when they enter primary school (UNESCO, 2009).

In Ukraine, the movement toward inclusive early childhood education has gained both legislative and public momentum, particularly following the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the subsequent revisions to national education laws (Ministry of Education and Science of Ukraine [MoES], 2017). Notably, the 2017 Law of Ukraine “On Education” stipulates that preschool institutions establish inclusive groups to serve children with special educational needs (MoES, 2017). Growing evidence from Ukrainian preschools shows that interdisciplinary teams of educators, psychologists, speech therapists, and medical professionals are collaborating to identify developmental delays in children as early as possible and offer targeted support (Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020). However, the degree of success varies by region. Rural communities often grapple with limited availability of specialists and outdated infrastructure, yet pilot projects supported by international organizations such as UNICEF Ukraine have demonstrated promising strides in improving early literacy rates, social-emotional competencies, and parent involvement. Thus, the Ukrainian experience at this stage mirrors broader international findings: embedding inclusive principles from the outset positively influences both academic performance and social well-being among young learners (Odom et al., 2011).

At the primary and secondary levels, achieving meaningful inclusion requires a comprehensive cultural transformation that aligns school policies, teaching approaches, and community partnerships with equity-driven principles. Researchers have underscored the growing relevance of frameworks such as Universal Design for Learning (UDL), which can be integrated with culturally responsive teaching to meet diverse students’ needs (Florian & Black-Hawkins, 2011; Rose & Meyer, 2002). Sustained professional development is also pivotal in ensuring that educators are well-prepared to differentiate instruction effectively (Kaur, Noman, & Awang-Hashim, 2015; Narot & Kiettikunwong, 2024). Furthermore, equitable enrollment policies, clear anti-discrimination measures, and institutional support for inclusive practices reinforce a schoolwide commitment to ensuring that all students – regardless of background or ability – can succeed (Slee, 2011).

In keeping with international trends, Ukraine’s K–12 education sector has undergone significant reforms aimed at promoting inclusive values. Legislative initiatives since 2017 have mandated the establishment of Inclusive Resource Centers in each district, offering psychological assessments, individualized education plans, and ongoing family guidance (MoES, 2017). While these policy directives are explicit, effective implementation sometimes falters in the face of limited funding, insufficiently adapted instructional materials, and staff who lack comprehensive training in inclusive methods (Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020).

Current socio-political challenges, including the displacement of families from conflict-affected areas, further complicate the consistent delivery of inclusive services. Nevertheless, collaborative efforts between the Ministry of Education and Science of Ukraine, local NGOs, and international partners have led to programs that train teachers in differentiated instruction, co-teaching, and trauma-informed pedagogies. Early assessments of these initiatives suggest that teachers are not only increasing their instructional confidence but also creating more engaging classroom environments for all learners (Ainscow et al., 2012). As in many nations, Ukraine’s growing acceptance of inclusive practices underscores the efficacy of strategic legislation, well-developed professional development, and robust community partnerships to transform school cultures (Waitoller & Kozleski, 2013).

Within higher education, contemporary definitions of inclusion look beyond the mere provision of disability accommodations to a more expansive framework that addresses the intersecting needs of a diverse student body. This perspective has led to increased implementation of Universal Design for Instruction (UDI)

and culturally responsive policies on university campuses. Institutions that adopt peer mentorship programs, accessible technologies, and comprehensive faculty development consistently report enhanced academic and social outcomes for students from a wide range of backgrounds (Gous, Eloff, & Moen, 2014).

In Ukraine, many universities are still in the earlier stages of weaving inclusive principles into the fabric of their institutional structures. Recent changes to the national education laws obligate postsecondary institutions to make their facilities physically accessible and their curricula adaptable for students with special educational needs (MoES, 2017). A handful of public and private universities have responded by creating Inclusion Support Offices, which provide psychological counseling, access to assistive technologies, and academic advising tailored to each student's profile. Although institutions in major urban centers such as Kyiv and Lviv often possess more robust infrastructures and financial backing, rural universities and colleges are gradually adopting similar reforms. Collaborative projects with the European Union and UNESCO (2020) have accelerated the uptake of UDI principles, prompting more widespread faculty training and administrative support. Preliminary evidence suggests that universities that integrate inclusive teaching strategies and appropriate student services into their broader strategic planning see marked improvements in retention among students with varied needs. In this sense, Ukraine's commitment to building holistic support systems – including mentoring programs and culturally aware services –parallels the global shift toward ensuring that postsecondary environments welcome and empower all learners (Slee, 2011).

One overarching pattern across the literature is the crucial role of early and sustained interventions (Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020). Both international studies and Ukrainian-specific research contend that effective early childhood inclusion paves the way for stronger academic achievement, more robust social skills, and greater acceptance of differences in later stages of education (Odom et al., 2011; Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020). Although the Ukrainian system has begun prioritizing integrated preschool models and regional resource centers, inconsistencies in funding and training frequently interrupt a continuous progression of support for learners as they move from preschool to K–12 and then into higher education (Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020).

Beyond issues related to early intervention, implementation disparities persist in numerous global contexts, and Ukraine is no exception. From the rural–urban divide to the instability caused by conflict-affected regions, various factors affect the equitable distribution of resources for inclusive education. Internal displacement also contributes to a shortage of qualified staff and a lack of consistent funding. These challenges mean that while policy frameworks may be well-conceived, the on-the-ground realization of inclusive education often remains a complex endeavor (Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020).

Finally, there is widespread recognition – both globally and in Ukraine – of the importance of considering intersectionality. While Ukrainian policies now endorse rights for students with disabilities, many learners experience multiple layers of marginalization due to factors such as socioeconomic status, linguistic diversity, or geographic location (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006; Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020). Furthermore, few longitudinal studies have tracked learners from inclusive preschool environments through secondary and tertiary education. More robust research of this nature could reveal precisely how early interventions and continued support influence educational and social outcomes over time, echoing existing calls in the international literature for deeper, longitudinal inquiry (Florian & Black-Hawkins, 2011).

5 Discussion

Current findings affirm that inclusive education is not confined to a single policy or a brief instructional adjustment; rather, it unfolds as a continuum of interrelated practices beginning in early childhood and extending through higher education. This continuum rests on the principle that early interventions are instrumental in cultivating the mindsets and competencies that shape students' subsequent academic trajectories (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011; Slee, 2011). In particular, preschool settings that encourage collaborative and play-based interventions, while also integrating family engagement, tend to promote positive peer relationships and a strong academic grounding in later stages of schooling (UNESCO, 2009). Moving into the K–12 phase, institutions committed to Universal Design for Learning (UDL), equity-driven policies, and co-teaching models are better positioned to embrace the diverse abilities and backgrounds of their student populations (Rose & Meyer, 2002). By the time learners reach higher education, the expansion of universal design principles, when paired with comprehensive support structures, enables a wider spectrum of students to excel both academically and socially.

Underlying the successful realization of inclusive education is a cultural shift that reimagines learner diversity not as a challenge, but as an invaluable asset that enriches the educational community (Florian & Black-Hawkins, 2011). This shift requires a systemic realignment that goes beyond the classroom, extending into legislative actions, resource distribution, and cohesive leadership at all administrative tiers (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006). A pivotal aspect of this transformation involves school leaders implementing policies that encourage interdisciplinary collaboration among educators, promote ongoing professional development, and require shared accountability for meeting inclusive goals. Evidence suggests that such alignment can gradually transform schools from traditionally exclusionary spaces into vibrant centers of equitable practice (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013).

Another central theme in the literature is the significance of collaboration for fostering and sustaining inclusive practices (Waitoller & Kozleski, 2013). This collaboration transcends departmental divisions, ensuring that curriculum design, learner support, and professional learning initiatives are shaped by multiple voices and areas of expertise. In preschool contexts, for instance, researchers have observed that team-based interventions effectively reinforce language development and social-emotional learning (Odom et al., 2011). Within K–12 settings, co-teaching models exemplify how general and special educators can work cohesively to provide targeted support without isolating or stigmatizing certain learners (Kaur, Noman, & Awang-Hashim, 2015; Narot & Kiettikunwong, 2024). At the university level, alliances between faculty members, student services, and community partners help cultivate campus cultures that embrace, rather than marginalize, student diversity (Slee, 2011). Collectively, these findings indicate that multi-stakeholder partnerships are central to any robust vision of inclusive education.

Recent research signals that governments and educational agencies should prioritize allocating resources toward specialized training that equips early childhood educators with skills in play-based methodologies, family engagement, and interprofessional teamwork (UNESCO, 2009). In practical terms, preschools stand to benefit by implementing multi-tiered support systems that identify developmental challenges early and provide targeted interventions. Such timely measures can significantly reduce the need for extensive remedial programs later on, as children transition to primary school (Odom et al., 2011).

In K–12 settings, school districts have an opportunity to incorporate universal design principles and culturally responsive teaching methods into official standards and teacher evaluations (Rose & Meyer, 2002). Policies that encourage co-teaching and resource-sharing between general and special educators can help dismantle exclusionary classroom structures (Slee, 2011). Nevertheless, continuous professional

development emerges as a critical element of these reforms. Training modules focusing on collaborative lesson planning, data-driven differentiation, and leadership grounded in equity can, over time, weave inclusive pedagogies into the fabric of daily school practice (Ainscow et al., 2013).

Within higher education, universities can benefit by broadening their inclusive initiatives well beyond minimal disability accommodations. By integrating Universal Design for Instruction (UDI) into faculty training and curriculum planning, institutions can address the needs of a significantly more diverse student body. From a practical standpoint, administrators might develop peer mentoring programs, offer culturally responsive counseling services, and uphold flexible course policies. Such measures play a pivotal role in supporting first-generation college students, individuals for whom English is an additional language, and those who present intersecting identities requiring nuanced forms of academic and social assistance (Gous, Eloff, & Moen, 2014).

Despite mounting evidence for the effectiveness of inclusive education, there remain substantial gaps in the current body of knowledge. One pressing need is for longitudinal research that traces students from their early childhood interventions through secondary and postsecondary education, ultimately extending into the workplace (Odom et al., 2011). These extended time frames could illuminate the lasting impacts of sustained inclusive strategies on various aspects of learners' academic, professional, and personal development (Florian & Black-Hawkins, 2011). Additionally, intersectional analyses are growing in relevance, particularly with regard to understanding how race, language, socioeconomic status, and disability converge to influence the educational trajectories of diverse populations (Artiles et al., 2006). Beyond national contexts, there is also significant potential in international comparative studies that investigate how differences in culture and policy shape the ways inclusive approaches are adopted and adapted in schools worldwide (UNESCO, 2009). Such cross-cultural insights would further enrich the global discourse on equitable education.

This study's reliance on published sources underscores a natural limitation, as these works vary in rigor, methodology, and geographical applicability (Slee, 2011). Moreover, prioritizing sources available in English may inadvertently overlook effective strategies and evidence reported in other languages (UNESCO, 2009). Although this synthesis highlights consistent themes and emergent areas of need, it neither offers a meta-analysis of quantitative data nor provides exhaustive case studies of individual contexts. Nonetheless, the integrative framework employed here offers a broad overview of the key issues surrounding inclusive education and identifies strategic pathways for further exploration.

6 Conclusion

In examining the evolution of inclusive education across preschool, K–12, and higher education contexts, this study illustrates that meaningful inclusion is both an ideological commitment and a practical imperative for educational systems worldwide. What began as an effort to integrate students with disabilities into mainstream classrooms has expanded into a comprehensive framework that acknowledges the rich tapestry of student backgrounds, languages, and abilities. The literature consistently demonstrates that early interventions in preschool can lay the foundation for lifelong learning and positive social attitudes. In K–12 settings, universal design and equity-based policies can help dismantle entrenched barriers and cultivate a school culture that values collaboration and respect for diversity. At the university level, the movement beyond basic disability accommodations toward holistic support systems, such as Universal Design for Instruction (UDI) and peer mentorship, confirms the possibility and the necessity of inclusive campuses where every learner can thrive.

Nevertheless, the passage from policy rhetoric to day-to-day practice remains. While many regions and institutions endorse inclusive education principles, disparities in teacher preparation, resource availability, and cultural attitudes can hinder sustainable change. Bridging these gaps necessitates systemic realignment, wherein policymakers, administrators, families, and community stakeholders jointly commit to embedding inclusive practices throughout every stage of a learner's journey. Moreover, as globalization brings increasingly diverse student populations into classrooms, the integration of intersectional research approaches will be vital in addressing overlapping categories of identity – such as language, socioeconomic status, disability, and race.

The recommendations presented here – strengthening early intervention, embedding universal design across educational settings, and fostering cross-sector collaborations – offer a roadmap for policymakers, practitioners, and researchers dedicated to advancing inclusive education. Future studies that employ longitudinal and intersectional methodologies could illuminate how early inclusive practices reverberate through students' academic trajectories and beyond, further sharpening our understanding of the conditions under which inclusion flourishes. Indeed, as our global community becomes increasingly pluralistic, inclusive education stands out not merely as a pedagogical ideal but as a cornerstone of social equity and societal well-being. By continually refining and expanding inclusive strategies across all levels of education, stakeholders can ensure that learners once relegated to the margins can, at last, experience full participation in the educational mainstream.

References

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). *Developing equitable education systems*. London, England: Routledge.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education, 30*, 65–108.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828.
- Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education, 18*(5), 535–552.
- Higbee, J. L., & Goff, E. (2008). *Pedagogy and student services for institutional transformation: Implementing universal design in higher education*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy.
- Horishna, N., Polishchuk, V., Slozanska, H., & Hlavatska, O. (2020). Trends in the development of inclusive education in Ukraine. *Educational Dimension, 3*, 103–116. <https://doi.org/10.18524/2411-2054.2021.41.225618>
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2015). Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: a case study. *International Journal of Inclusive Education, 20*(5), 474–485. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1090489>
- Ministry of Education and Science of Ukraine (MoES). (2017). *Law of Ukraine on Education*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/>
- Narot, P., & Kiattikunwong, N. (2024). A Strategy to Reorient Parental Perceptions to Create Conditions for Successful Inclusive Education: A Case Study in A Small-Sized School. *Education Sciences, 14*(4), 358.
- Narot, P., & Kiattikunwong, N. (2024). A Strategy to Reorient Parental Perceptions to Create Conditions for Successful Inclusive Education: A Case Study in A Small-Sized School. *Education Sciences, 14*(4), 358. <https://doi.org/10.3390/educsci14040358>
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344–356.
- Oliinyk, T., Ievliev, O., Hubina, S., Mishchenko, O., & Saveliyev, D. (2023a). Inclusive education in Ukraine: Conditions of implementation and challenges. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS), 16*(se2), 50–62. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.se2.2023>

- Oliinyk, V., Iemelianova, T., Sokurianska, L., & Sopilnyak, R. (2023b). Inclusive education in Ukraine: Achievements, challenges, and prospects. *Educação, Ciência e Cultura*, 28(1), 20–34. <https://doi.org/10.18316/recc.v28i1.12296>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, schooling and inclusive education*. London, England: Routledge.
- Sokurianska, L., & Sopilnyak, D. (2022). Education System Actors on the Transformation of the Social Order of Schooling in the Context of Russian Aggression. *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series Sociological Studies of Contemporary Society: Methodology, Theory, Methods*, (49), 55-65. <https://doi.org/10.26565/2227-6521-2022-49-06>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35–45.

Oksana MKRTICHIAN

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Department of Primary and professional education
Kharkiv, Ukraine
oksana.mkrtichan@gmail.com

Oksana MKRTICHIAN – Doctor of Pedagogical Science (DSc), professor; acting head of the Department of Primary and professional education.

Oleksii NALYVAIKO

V. N. Karazin Kharkiv National University
Research at the School of Psychology
Kharkiv, Ukraine
nalyvaiko@karazin.ua

Oleksii NALYVAIKO – PhD in Education, Associate Professor Deputy Dean for Research at the School of Psychology.

Vira LIASHCHENKO

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Department of Special Pedagogy
Kharkiv, Ukraine
v.liashchenko55@gmail.com

Vira LIASHCHENKO – Doctor of Philosophy (PhD).

Natalya NALYVAIKO

V. N. Karazin Kharkiv National University

Pedagogy Department

Kharkiv, Ukraine

nataliia.nalyvaiko@karazin.ua

Natalya NALYVAIKO – PhD in Education, Associate Professor.

Larysa ZDANEVYCH

Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Department of Pre-School Pedagogy, Psychology and Professional Methods

Khmelnyskyi, Ukraine

larisazdan@ukr.net

Larysa ZDANEVYCH – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

ЛОГОРИТМІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

LOGOMETRIC TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15699609>

Наталія САКІР/Nataliya SAKIR

Анотація: У статті розглядаються передумови виникнення та основні порушення мовленнєвого розвитку в ранньому віці, а також безпосередня взаємодія логопеда та батьків, як важлива умова для ефективної корекційно-логопедичної роботи з дітьми. Проаналізовано розвиток мовлення та мови дітей дошкільного віку в ігровій діяльності, як теоретико-методологічний аспект, готовність дітей дошкільного віку до мовленнєвого спілкування в ігровій діяльності. Окреслено особливості використання логоритмічних вправ у роботі з дітьми. Звертається увага на те, що якщо діти здатні взаємодіяти з навколишнім середовищем, їхні мовні навички продовжуватимуть зростати, оскільки вони навчатимуться ефективним комунікативним навичкам. Розлади мови можуть ускладнювати спілкування. У когось можуть виникнути проблеми з: артикуляцією (продукування звуків мови), наприклад, шепелявість, коли людина замінює літери «с» і «з» на «ш»; голос: висота і гучність звуків, що видаються; плавність (потік мови), наприклад заїкання або заїкання. Іноді у дітей з порушенням мовлення виникають орально-моторні проблеми. Це означає, що м'язи, які використовуються для створення мови, не працюють належним чином. Порушення мови також можуть бути пов'язані з такими станами, як затримка розвитку, аутизм, порушення слуху, слабкість м'язів навколо рота, заяча губа або піднебіння, хрипота, а також розлади дихання чи ковтання. Дослідження показує, що лікування проблем з мовленням зосереджується на логопедичній терапії для покращення навичок. Логоритмічні вправи мають більший успіх, якщо з дітьми рано починають логопедичну роботу. Терапія також може допомогти старшим дітям, але їхній прогрес може бути повільнішим, оскільки їхні рухові моделі більш вкорінені. Підтримка батьків є запорукою успішного прогресу дитини в логопедії. Діти, які найшвидше та з найтривалішими результатами завершують програму мовлення, це ті діти, чії батьки залучені. Процес подолання мовного розладу може зайняти певний час і зусилля. Тому важливо, щоб усі члени родини проявили терпіння та розуміння.

Ключові слова: діти дошкільного віку, розвиток мова та мовлення, логоритміка, корекційна робота з розвитку мовлення.

Abstract: The article considers the prerequisites for the occurrence and main disorders of language development at an early age, as well as the direct interaction of speech therapists and parents, as an important condition for effective corrective speech therapy work with children. The development of speech and language of preschool children in game activities is analyzed, as a theoretical and methodological aspect, the readiness of preschool children for speech communication in game activities. Features of the use of logrhythmic exercises in working with children are outlined. It is pointed out that if children are able to interact with their environment, their language skills will continue to grow as they learn effective communication skills. Speech disorders can make communication difficult. Someone may have problems with: articulation (production of speech sounds), for example, lisping, when a person replaces the letters «c» and «z» with «sh»; voice: the pitch and volume of sounds emitted; fluency (flow of speech), such as stammering or stammering. Sometimes speech-impaired children have oral-motor problems. This means that the muscles used to create speech are not working properly. Speech disorders can also be associated with conditions such as developmental delay, autism, hearing impairment, weakness of the muscles around the mouth, cleft lip or palate, hoarseness, and breathing or swallowing disorders. Research shows that treatment for speech problems focuses on speech therapy to improve skills. Logarithmic exercises are more successful if children are started early in speech therapy. Therapy can also help older children, but their progress may be slower because their motor patterns are more ingrained. Parental support is the key to a child's successful progress in speech therapy. Children who complete a speech program the fastest and with the longest lasting results are those whose parents are involved. The process of overcoming a language disorder can take some time and effort. Therefore, it is important that all family members show patience and understanding.

Keywords: children of preschool age, language and speech development, logorhythms, corrective work on speech development.

1 Постановка проблеми

Дошкільний вік є дуже важливим етапом у розвитку мовлення та мови дітей. Розвиток мовлення та мови включає в себе здатність слухати, розуміти та спілкуватися вербально та невербально. Ознаками хорошого мовлення є також правильність, нормативність, логічність, адекватність, естетичність, чистота та лексичне багатство. Комунікативні навички мають вирішальне значення для загального розвитку маленьких дітей. Вміння чітко говорити та обробляти звуки мовлення, розуміти інших, висловлювати ідеї та взаємодіяти з іншими є основними будівельними блоками для розвитку дитини.

Зокрема, комунікація та мова є однією з трьох головних областей на базовому етапі раннього віку дитини і передбачає надання їм можливостей: відчуті багате мовленнєве середовище, зрозуміти навколишній світ, розвивати їхню впевненість і навички самовираження, говорити та слухати в різних ситуаціях, стає основою для шкільних занять.

На жаль, практично у кожній дитини можна спостерігати значне відставання в розвитку мовлення. Щороку кількість дітей раннього віку з мовленнєвими розладами тільки зростає. Різні відхилення мовленнєвого розвитку негативно позначаються на сприйманні мовлення, висвітленні власних думок, оволодінні знаннями та формуванні особистості дитини.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення можна виділити такі особливості словесної мови: у розмові спостерігаються порушення логічної послідовності, пропуски ключових подій, повторення окремих епізодів у розповіді; зазвичай при створенні опису розповіді використовує прості неінформативні речення; дітям важко використовувати приказки та правильно підібрати мовні засоби, порушення граматичної будови мовлення.

Дослідження показують, що недостатній мовний розвиток у дітей може призвести до наступного: академічні труднощі; порушення в навчанні; сором'язливість і соціальні труднощі; тривожні розлади; поведінкові проблеми та СДУГ.

У перші роки життя дитячий мозок швидко розвивається та закладає основу для навчання. Взаємодія дітей та дорослих впливає на розвиток і навчання дітей.

Сприяння більш якій мовній взаємодії дітей і дорослих дає дітям такий досвід, який може сприяти розвитку мови та спілкування. Кожна практика спирається на види взаємодій, які сприяє розвитку мови та комунікативних навичок. Ці взаємодії включають: реагування на вокалізацію та мову дітей, залучення спільної уваги з дітьми, викликання бесіди з дітьми, спілкування з дітьми, використання складної граматики та багатий словниковий запас, надання дітям додаткової інформації про предмети, емоції або події.

Зокрема, навчання через взаємодію дуже сприяє ранньому розвитку мови. Якщо діти здатні взаємодіяти з навколишнім середовищем, їхні мовні навички продовжуватимуть зростати, оскільки вони навчатимуться ефективним комунікативним навичкам. Ранній розвиток дитини суттєво сприяє, коли діти вміють гратися. Найкращі можливості для навчання в ранньому віці можна знайти в повсякденному досвіді, який діти можуть відчувати, чи то вдома з батьками, чи в освітньому середовищі ЗДО. Розвиток грамотності дитини значно сприятиме можливості пізнання навколишнього світу та вивчення мови, яка супроводжує це на цьому шляху. У перші роки важливо, щоб діти розвивали сприйнятливую мову та експресивну мову.

З раннього віку рекомендується займатися розвитком ритму в доступній для дошкільнят формі – ритмічні вправи та ігри. Логоритмічні заняття – це техніка, заснована на зв'язку слів, музики та рухів. Взаємозв'язки цих компонентів можуть бути різноманітними, домінуючим є один з них. Метою цього

логоритмічного ефекту є подолання багаторічних мовних порушень у навчанні та вихованні, а для дітей, у яких моторна патологія мови досягає одного року, не поєднується зі словом і музикою, а в кінцевому підсумку як пристосування до зовнішніх умов середовища.

Часто корекційна робота в логопедичних групах охоплює лише лінгвістичну сторону розвитку дитини, а такі важливі сфери, як емоційний розвиток, розвиток моторики, залишаються над пізнавальною сферою.

Використання його елементів і логоритмічних прийомів допомагає в доступній і цікавій формі розвивати загальномовні навички, розвивати артикуляцію, міміку, голосові вправи, поступово формує координацію як рух, так і рефлексивну концентрацію, але основою або діяльністю мовлення була позиція психофізіології щодо немовних процесів як складної системи до сенсомоторної координації. Перше розуміння мовного ритму ґрунтується на поєднанні слів, музики та руху. Співвідношення між цими компонентами може бути різноманітним, причому один з них переважає або співвідношення між ними. Друге розуміння логопедичного ритму веде до його включення в будь-який метод реабілітації для виховання, навчання та лікування дітей з різними порушеннями розвитку та мови. Засобами логоритміки педагог може вирішити:

освітні завдання: розвиток моторики та вміння працювати в команді, просторові уявлення; здатність фокусуватися (слух, зір, дотик), довільно переміщатися в просторі; розвивати слухову та зорову пам'ять, силу, спритність, координацію рухів, рухову реакцію на звукові та зорові подразники, витривалість, гальмівну активність, здатність переходити від однієї діяльності до іншої по відношенню до інших людей та предметів, також засвоюються теоретичні знання з ритміки та музичної культури.

Корекційне завдання: усунення мовленнєвих і психомоторних розладів.

Виховні завдання: сприяння розумовому, моральному, естетичному, трудовому вихованню; розвиток художньо-творчих здібностей, почуття, смаку, а також морально-вольових якостей – почуття колективізму, дисциплінованості тощо.

Оздоровчі завдання: логоритмічні вправи сприяють зміцненню опорно-рухового апарату; розвитку дихання, моторики (загальну, дрібну моторику рук, мімічну); розвитку правильної постави, ходи, рухів.

Таким чином, логоритміка є однією з форм терапії, заснованої на використанні слова, музики та рухового спілкування, засобом впливу на сукупність методів навчання, виховання та лікування, що прискорює процес усунення мовленнєвих порушень і сприяє соціалізації.

Одним із основних засобів, що використовується у логоритміці – є рух:

рух: основа життя, основна біологічна властивість, якість, поняття живої речовини, основний механізм рівноваги в системі «організм-середовище»; свідомо соціально-біологічна дія, засіб спілкування, взаємодії, активної адаптації та праці; засіб профілактики, лікування та реабілітації;

рухові навички: це показник оволодіння технікою дій, що характеризується більшою концентрацією на складових руху та розв'язанні рухових завдань;

моторика: засіб оволодіння технікою руху, при якому керування рухами відбувається автоматично, а дії та рухи характеризуються підвищеною точністю та надійністю;

психомоторний розвиток: має тісний зв'язок з реальним руховим розвитком.

Так, психічні розлади створюють багаті і різноманітні зв'язки з руховими розладами. Рухи тіла та сприйняття різноманітних відчуттів (зір, слух, кінестетика, дотик, смак, рівновага) на ранніх етапах розвитку дитини є засобом пізнання навколишнього світу. Порушення психомоторного розвитку – це неповний або неправильний сенсорний аналіз. Психомоторний розвиток починається з несвідомого

маніпулювання предметами в переходить у свідому діяльність, під якою розуміють цілеспрямоване і планомірне сприйняття дійсності і перетворення в дії і рухи. Друга сигнальна система, що покращує діяльність і розвиток дитини, закладена у свідомість.

Кожен рух відбувається в певному ритмі. Поняття «ритм» досить широке і багатозначне: ритм поезії, прози, серця, дихання, пори року, день і ніч – день, ритм роботи, ритм танцю, пісні. Ритм як узагальнене поняття характеризується такою властивістю: часовий або просторовий порядок предметів, явищ, процесів.

Таким чином, ритм – це правильний розподіл часової послідовності подразників на групи, які з'єднуються навколо певних акцентів.

Рух, викликаний впливом механічної енергії на організм людини, використовувався як профілактичний і лікувальний засіб протягом тривалого часу, ще до появи медицини.

2 Висновки

Таким чином, можна зробити висновок, що логоритмічні заняття розраховані на всебічний розвиток дитини, удосконалення її мови, набуття рухових навичок, уміння орієнтуватися у світі, розуміння сенсу пропонованих завдань, вміння долати труднощі, самовиражатися творчо. Крім того, логоритміка використання для оздоровчих технологій яка позитивно впливає на здоров'я дитини: в його організмі відбувається трансформація різних систем, наприклад, серцево-судинної та дихальної.

Література

- Гандзюк С. Логоритміка – система рухових вправ. Дошкільне виховання. №1. 2012. С.28
Забара О. З історії виникнення логопедичної ритміки. Логопед. 2012. №10. С. 8–15.
Найдич В., Конюк Л. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. Логопед. 2014. №3. С. 28–30.
Сухар В. Логоритмічні заняття в ДНЗ. 5-6 років. Харків.: Вид-во «Ранок», 2011. 160 с.
Хілько Г.О., Зятіна І. М. Логоритміка для дітей-логопатів. Логопед. 2013. №8. С. 24–28.
Чеснокова Л., Золотарьова О. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Харків.: Вид. група «Основа», 2017. 160 с.
Шабутін С., Хміль С., Шабутіна І. Зцілення музикою. Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 192 с.

Сакір НАТАЛІЯ

Луцький заклад дошкільної освіти № 9 комбінованого типу Луцької міської ради»

sakirnatali21@gmail.com

Сакір НАТАЛІЯ вихователь-методист комунального закладу викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти, КЗВО «Луцький педагогічний коледж».

DETERMINING THE “SOCIAL CONTACTABILITY COEFFICIENT” OF PRESCHOOL AGE CHILDREN TO SOLVING CRISIS ISSUES CAUSED BY MODERN REALITIES

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15699642>

Raisa SHULYHINA, Anastasiia KOVALOVA

Abstract: The article presents various scientific approaches of Ukrainian and foreign scientists in the field of pedagogy and psychology to the interpretation of the concepts of “interaction”, “social contact”, “social contactability”. Based on the study of the content of the above psychological and pedagogical categories, definitions of such categories as “social contactability of a child” and “social contactability coefficient of a child” are proposed and formulated. The results of the conducted experimental study on the determination of the “social contactability coefficient” of preschool children to solving crisis issues caused by modern realities are presented, according to four criteria (emotional, communicative, operational and activity-behavioral). It has been established that the state of social contactability of preschool children directly depends on the level of anxiety of the child, caused by the experienced traumatic events (forced moving, leaving one’s home; loss of a parent or a close person; etc.) and the acquired traumatic experience. The higher the level of anxiety, the lower the indicators of the child’s social contactability coefficient. It has been proven that the game is one of the most effective mechanisms for increasing the social contactability coefficient of preschool children to solving crisis issues caused by modern realities. The prospects for further scientific researches on the raised problem are outlined.

Keywords: preschool child, interaction, social competence, social contactability of a child, “social contactability coefficient”, crisis society, playing activity

1 Introduction

The modern world is undergoing rapid changes that comprehensively affect all spheres of life, including the development of preschool children. Thus, the intensification of globalization and technological progress, the growth of social instability and other crisis phenomena create new challenges for children and their families (leaving their home; forced migration abroad; loss of loved ones, etc.). In these conditions, the social competence of a child, his ability to establish contacts, communicate and interact with other people, acquires special importance, because experiencing traumatic events destructively affects the comprehensive development of a small personality.

Preschool age is a sensitive period for the formation of social skills. It is at this time the child actively learns the greatness and richness of the world around him, learns to build relationships with peers and adults, and internalizes the norms and rules of behavior. Developed social contactability contributes to the child’s successful adaptation in society, his emotional well-being and further personal development.

In this regard, the issue of developing and implementing tools for assessing the level of social contactability of preschool children, who are most vulnerable to the events taking place in Ukraine, emotionally, psychologically and physically, is becoming more relevant. Thus, determining the “social contactability coefficient” will allow not only to diagnose the current level of development of the child’s personality, but also to predict its further socialization, as well as to timely identify and correct possible problems associated with life difficulties and adapt to them, to overcome the negative impact of various external and internal factors, and stabilize its psycho-emotional state.

2 Theoretical frameworks

In modern scientific literature, a large number of scientific developments by domestic and foreign scientists are devoted to the problems of organizing educational activities of preschool children, among which we can note: A. Arushanov, V. Butenko, A. Davydchuk, A. Makarenko, T. Makeeva, S. Yakobson, etc.

The study of the phenomenon of social contactability as an important component in the formation and development of a child's personality is devoted to the scientific developments of such researchers as: V. Zagvyazynsky, L. Levshin, H. Liymets, etc. (a set of didactic, educational and socio-pedagogical interactions); B. Bim-Bad (a process that occurs between a teacher and a pupil and is aimed at the development of child's personality); T. Akbasheva, I. Bekh, L. Pochebut, etc. (an interaction of subjects of the educational process, a phenomenon that develops someone and develops itself).

Various aspects of preschool children's experiences of stressful and crisis situations, as well as the features of using methods, techniques and technologies to reduce stress levels and form the foundations of children's stress resistance, were the subject of scientific researches by Ukrainian and foreign scientists in the field of pedagogy, psychology and psychotherapy (N. Banburak, M. Bilova, O. Vishnevsky, O. Gutsman, V. Korolchuk, O. Lychko, S. Maksymenko, L. Naugolnyk, O. Ovcharenko, L. Pryadko, Z. Romanets, L. Smolska, J. Brown, E. Fromm, S. Folkman, H. Wolff, etc.).

The features of organizing games as the leading activity of preschool children, which contributes to the comprehensive development of the child's personality, are considered in the scientific works of: I. Bekh, N. Volkova, S. Dovbnia, N. Klochko, K. Kolesnik, L. Lyubchak, A. Makarenko, T. Ponimanska, V. Sukhomlynsky, and others.

Moreover, the problem raised has also found its place in the regulatory documents of preschool education, in particular in the Law of Ukraine "On Preschool Education" (2024), the State Standard of Preschool Education (BCPO – 2021), Ukrainian educational programs for children aged 2-6 (7) years ("Dytyna" ("Child"), "Ya u Sviti" ("I am in the World"), "Vpevnenyi Start" ("The Sure Start"), etc.).

3 Literature review

A person is a social being who cannot exist outside of society.

The Ukrainian Pedagogical Dictionary edited by S. Honcharenko contains the following definition of the concept of "interaction": it is an integration category that is studied by a number of humanities and fields of knowledge – philosophy, sociology, social psychology, pedagogy, etc., and is a process of direct or indirect influence of subjects on each other, which generates their mutual conditionality and connection (Honcharenko, 2017, p. 14).

Interaction as a result of social contacts is considered one of the main categories of pedagogy, while it can be characterized as neither a social nor a pedagogical phenomenon (Scheinkman, 2008).

It should be noted that the interaction of children in a certain social space, which may include a preschool educational institution, is social. Its main function is to include preschool children in the system of social relations and expand the scope of their social connections. At the same time, adults (parents and teachers) are called to fulfill the role of a "senior comrade", acting as partners in joint activities and communication.

In modern pedagogical science, the development of social contacts (interaction) of a preschool child with other children is a special type of connection, relationships that involve mutual actions, mutual influences and changes of subjects of pedagogical activity (Gavrysh, Reypolska, 2018). Among these interactions, a special place belongs to communication (a specific form of subject-subject interaction) and

joint activity. There are certain connections between them: communication is both an attribute of joint activity and an independent value.

It was rightly noted by the prominent psychologist J. Piaget, that communication is the main condition for a child's development, the most important factor in the formation of his personality (Piaget, Inhelder, 2000, p. 120). That is why preschool children with conditionally normotypical development have a pronounced need for communication with peers, educators and parents.

The importance of constant communication between children of different ages, the educational impact of communication between preschoolers on personality development is confirmed by the works of A. Makarenko, V. Sukhomlynsky, S. Shatsky, as well as many modern educators I. Kon, O. Korniyak, I. Tovkach, etc. The social contact development of children in preschool educational institutions forms the experience of various relationships, contributes to the development of the most important moral qualities, the mastery of cultural values, etc. (Bobak, 2017; Gavrysh, 2018; Lysenko-Gelembiuk, 2019).

Therefore, social contact is the simplest form of communication between people, the initial stage of social interaction, the use of which occurs when an individual wants to attract the attention of another individual. Social contacts are necessary for a child for the full development and formation of personality. We agree with the opinion of S. Koval and R. Shulyhina that in the process of social interaction "it is important to observe how children communicate among peers in order to reintegrate them not only into the educational, but also into the cultural space for their further socialization and general development" (Shulyhina, Koval, 2023, p. 229).

Today, in psychological literature, the concept of "contactability" refers to a quality of personality that is reflected in sociability, sociability, and the ability to establish connections (contacts) with people.

According to M. Willard, contactability is a special social skill of an individual, based on natural sociability; it is the product of a combination of a set of perceptual, intellectual and communicative abilities that occur on the basis of developed self-regulation, acting as one of the structural components of social intelligence (Willard, 2024).

Ukrainian academician I. Bekh points out that the formation of social contactability is carried out in the first stages of child's life and develops as a general communicative ability, which is initially directed by the individual's temperament and specific features of higher nervous activity (Bekh, 2018). Social contactability is manifested in the ability of an individual to mobilize all available means to achieve social contact with other people (mastery of their emotional states, body and facial expressions, disposition to contact), in the ability to change the degree of their openness depending on the situation, in mastery of the communicative situation.

As to W. Brown, S. Odom and S. McConnell, the concept of "social contactability" should be understood as the ability of an individual to enter into psychological contact, to form trusting relationships in the course of interaction, based on consent and mutual acceptance, which is ensured by the possession of communication and self-regulation skills and abilities, as well as personal qualities suitable for contact (Brown, Odom, McConnell, 2008, p. 101-102).

During the development of a child's "social contactability", it is important to determine its optimal indicator – the "social contactability coefficient" or "social contactability index", which indicates the extent to which a preschool child has developed the ability to enter into psychological contact with other people, to form trusting relationships during interaction with adults, peers, and other children of different ages.

Having summarized the above scientific approaches to understanding the essence of an individual's social contactability, we proposed the following definition of the concept of "social contactability of a child":

it is a social quality of a preschool child, which involves his or her ability to establish simple forms of connection (communication, relationships) with adults, peers, and children of younger and older ages, which is reflected at the verbal and non-verbal (gestures, intonation, facial expressions) levels.

At the same time, we propose to understand the category “*social contactability coefficient of a child*” as the level of quality’s formation of a child aged 3-6 (7) years before establishing strong and friendly relationships with adults, peers, and younger/older children.

In modern preschool pedagogy, it is generally accepted that game is the leading activity of a preschool child. Accordingly, one of the most widespread and effective mechanisms for increasing the “social contactability coefficient” of preschool children is playing activity, which contributes not only to the development of their mental processes (imagination, thinking, attention, etc.), but also provides enrichment of the emotional world of children and promotes the child’s communication with both peers and adults.

In the Dictionary of Short Terms in Pedagogy, the concept of “*child’s playing activity*” refers to a type of unproductive activity, the motive of which lies not in the results, but in the process itself (Yatsyk, Stepaniuk, 2022).

The Ukrainian pedagogical dictionary by S. Honcharenko contains the following interpretation of the definition of “*child’s playing activity*” – it is a peculiar form of a child’s manifestation of his/her activity, in which, at the level of his/her knowledge, abilities and skills, he/she reproduces the actions of adults and the relationships between them, learns about objects and their functions, and the social reality of his/her environment (Honcharenko, 2017, p. 79).

In Ukraine, the importance of playing activities in all areas of a child’s life, and in particular social, has been enshrined in the text of the State Standard of Preschool Education, namely in the educational direction “Child’s Game”, where a game is defined as a means for organizing a child’s activities, their multifaceted development in the social-communicative, linguistic, cognitive, artistic-aesthetic and physical directions of children’s development and education (Basic Component of Preschool Education, 2021).

The analysis of scientific developments by L. Artemova, N. Gavrysh, I. Karabaeva, O. Stayenna, T. Pirozhenko, and others gave grounds to determine the set of processes that occur during the playing activity of children aged 3-6 (7) years old:

- the formation of all aspects of child’s personality, significant changes occur in his psyche, which prepare the transition to a new, higher stage of his development;
- the knowledge of the surrounding reality by children of 3-6 (7) years old – while playing a game, the child studies colors, shapes, properties of materials, plants, animals, etc.;
- the child’s entry into the world of adults;
- the child’s mastery of spiritual values;
- the child’s assimilation of previous social experience;
- the child’s acquisition of the first collective thinking lessons;
- the development of the child’s social contactability and an increase in its coefficient.

British researchers E. Baines and P. Blatchford in their researches identified a game as one of the leading forms of organizing the life of a preschool child, indicating that it is in it that the formation of all aspects of the human soul, its mind, heart and will takes place, and that playing activity predicts the future character and future fate of a child, since it is in the game that the child’s inclinations and the relative strength of his soul are expressed and a great influence is exerted on the formation of children’s abilities, and accordingly on the future fate of a preschooler (Baines, Blatchford, 2012).

Moreover, in the course of their scientific researches, the authors found that:

- firstly, two types of relationships are embodied in the game: real (those that exist between people who are raised in the same group) and game (those that are regulated by the rules of the game);
- secondly, for a child to join a play group, it is necessary to establish social ties between its participants, subordinate their actions to certain roles, exercise control and fulfill certain established rules of the game, etc. (Baines, Blatchford, 2012).

Summarizing the above, we note that it is advisable to consider playing activity as one of the influence mechanisms on the formation of social contactability of preschool children, since:

- *firstly*, it allows a child to understand and not get lost in the explanations of certain actions and deeds of people (especially in the conditions of the daily struggle of Ukrainians for their existence);
- *secondly*, it contributes to the mood, the formation of the child's attitude towards establishing contact with other people (adults, peers), the mobilization of all means of communication (verbal/non-verbal), the stimulation of motivation, reflection and feedback;
- *thirdly*, it "heals" a child's soul by distracting from bad/sad thoughts through "immersion" in the game, "trying on" different roles, and helps the child to establish a mechanism for managing its behavior.

4 Methodology

Determining the state development of social contactability of preschool children who grow up and are raised in crisis conditions caused by modern Ukrainian realities was carried out on the basis of PEO (nursery-kindergarten) No. 65 of Kyiv, PEO (nursery-kindergarten) No. 573 of Kyiv and PEO (nursery-kindergarten) "Knyazhychanka" of Fastiv district in Kyiv region.

The study involved 78 children aged 4-6 (7), including 24 children with the status of "internally displaced person" (IDP) from Donetsk (10 children), Luhansk (6 children), Kherson (5 children), Zaporizhzhia (2 children), and Kharkiv (1 child) regions of Ukraine. All children have different levels of social contactability development.

The research was conducted during 2023–2024.

The research and experimental work was carried out in three stages:

- Stage I (ascertaining stage) – consisted in determining the "social contactability coefficient" of preschool children in the conditions of a crisis society and its correlation with their emotional state;
- Stage II (formative stage) – involved carrying out experimental work to increase the "social contactability coefficient" of preschool children to solve crisis issues caused by modern realities;
- Stage III (control stage) – aimed to determine the effectiveness of the experimental work carried out to increase the "social contactability coefficient" of preschool children.

For the purpose of conducting an experimental study, respondents were divided into two subgroups of 39 people each – experimental (EG) and control (CG).

Within the framework of our study, criteria, indicators and levels of social contactability of preschool children were determined, and appropriate diagnostic tools were selected.

Thus, the degree of severity of certain manifestations of social contactability of preschool children was carried out in accordance with the following indicators of self-identification of a child aged 4-6 (7):

1. is interested in peers (older/younger children) and adults;
2. seeks to communicate with peers (older/younger children) and adults;
3. is open to contacts with peers (older/younger children) and adults;

4. is receptive to the emotional state of a partner in social interaction, reacts to it (frowns in response, smiles, shows a desire to share impressions, etc.);
5. is able to enter into social contact with peers (older/younger children) and adults, possesses elementary communication skills;
6. is active (initiative) in interaction with peers (older/younger children) and adults;
7. seeks to be independent in interaction (in a situation of joint activity with peers (older/younger children)).

Table 1 presents the criteria we have identified for the state of social contactability development of preschool children.

Table 1: Criteria for the social contactability development of preschool children

Criteria for the social contactability development	Characteristics	Research methodology
Emotional	Contributes to determining the preschooler's ability to determine the emotional state of the people around him in order to further establish social interaction with them.	"Study of understanding the emotional states of people" (Yu. Afonkina, G. Uruntaeva)
Communicative	Helps to determine the nature of a preschool child's behavior in solving problem situations with peers, older/younger children, and adults.	"Identifying communicative competence in communication with peers" (E. Kalyagina, E. Smyrnova)
Operating	Helps to determine the level of social contactability during playing activity with other children, the characteristics of the child's involvement into the game and the fulfillment of roles.	"Diagnostics of the formation of playing competence of a child" (author's development)
Activity-behavioral	1) Determining the reactions of a preschool-age child to his internal psycho-emotional state (experiences, fear, emotions, etc.), which is reflected in the external manifestations of behavior, communication and activity of the child. 2) The child's ability to establish social contacts with peers and adults.	Anxiety test for preschool children (V. Amen, M. Dorkey, R. Temple)

The *levels* of social contactability development of preschool children are determined by each of the above criteria and are summed up under a general value, according to which the results obtained are analyzed:

High level: a child aged 4-6 (7) has a predominantly positive background, which indicates a normal emotional attitude towards peers and towards himself; he needs to communicate and/or play, provides mutual assistance to other children, tries to show care towards his friends (calm down, share a toy, listen, etc.); makes an independent and constructive solution to the problem; maintains friendly relations with children.

Average level: a child shows initiative, but is not persistent; does not always respond to peers' offers to play and communicate; experiences some difficulties in social contacts with peers and adults; shows shyness and sometimes withdrawal; the child has a predominantly neutral-business emotional background; he cannot always put himself in the place of another child, understand his feelings and emotional state; there are signs of anxiety and sometimes aggression; the child turns to the preschool teacher for help.

Low level: a child is extremely rarely active, mostly plays alone, is withdrawn and tearful; has an undeveloped need to communicate with peers or is unable to find an approach to them; shows shyness, aggressiveness and often “walks away” from the situation, makes aggressive decisions; often lacks an answer to the question asked.

In order to determine the “social contactability coefficient” of preschool children in the EG and CG groups, we selected the following diagnostic methods:

1. Methodology No. 1 “Studying the understanding of people’s emotional states” (Yu. Afonkina, G. Uruntaeva): creating conditions for studying the formation of understanding of emotional states and experiences of other people of preschool children;
2. Methodology No. 2 “Identifying communicative competence in communication with peers” (E. Kalyagina, E. Smyrnova): identifying the communicative competence of a preschool child and the features of his interaction and behavior in conflict situations;
3. Methodology No. 3 “Diagnostics of the formation of playing competence of a child” (author’s development): determining the level of development of playing activity of a preschool child and how a child can immerse himself in the game when experiencing a stressful situation and anxiety;
4. Anxiety test for preschool children (V. Amen, M. Dorkey, R. Temmle): determining the level of anxiety of preschool children in crisis conditions; establishing the causes of psychological trauma and sources of anxious behavior in a preschool child.

In addition, during the study, we used mathematical methods of statistical processing of empirical data, correlation, factor and cluster analysis, which made it possible to identify the leading psychological characteristics of older preschool children with different levels of “social contactability”.

5 Discussion

Based on the analysis of the quantitative and qualitative results of the diagnostic examination of the state of social contactability development in EG and CG children according to four criteria – emotional, communicative, operational and activity-behavioral at the ascertaining stage of the study (Table 2), we found that children in EG and CG have a predominance of the average level of social contactability development – 43.6% (17 people) and 48.7% (19 people), respectively, since children behave mainly without conflict and tend to establish and develop interaction with other children.

Table 2: State of social contactability development of preschool children in EG and CG (ascertaining stage)

Levels of social contactability formation of preschool children	Experimental group		Control group	
	Absolute value, person	Relative value, %	Absolute value, person	Relative value, %
High level	11	28,2%	10	25,6%
Average level	17	43,6%	19	48,7%
Low level	11	28,2%	9	25,6%

Instead, a detailed analysis of the results for each of the criteria separately made it possible to note the following features in the state of social contactability of preschool children in EG and CG:

– **Emotional criterion** (children’s understanding of other people’s emotional states, their experiences): in both groups of children, a high level of understanding of people’s emotional states prevails: 61.5% of respondents (24 people) in the CG and 56.4% of respondents (22 people) in the EG, which indicates that children are able to identify different emotions of people; the average level was 38.5% of respondents

(15 people) in the CG and 43.6% of respondents (17 people) in the EG; a low level was not detected in the EG and CG.

The obtained indicators testify that preschool children can establish social contacts with each other, realize which children are friendly and want to establish contact and communicate, play, and which express a negative attitude towards the intentions to establish interaction. Moreover, the children in the EG and CG most clearly identified negative emotions (82.1% and 87.2%): *“Surprise”, “Anger”, “Fear”, “Sadness” and “Irritation”,* while the children called positive emotions with various substitute words or phrases (for example, *“Kindness”* for *“Good attitude”, “Sincerity”* for *“Cheerfulness”, “Joy”* for *“We are glad when the drone did not hit the house!”* etc.).

This indicates that preschool children’s understanding of people’s emotions is currently determined by the patterns they experience in everyday life, taking over from their social environment (parents, siblings, relatives, media, friends, etc.) and experiencing their own experiences.

– **Communicative criterion:** it was found that preschool children: 1) are mainly inclined to resolve conflict situations by choosing independent productive and constructive decisions (53.8% (21 people) in the CG and 48.7% (19 people) in the EG); 2) verbal conflict resolution was suggested by 35.9% of respondents (14 people) in the CG and 30.8% of respondents (12 children) in the EG; 3) 15.4% of respondents (6 people) in the CG and 17.9% of respondents (7 people) in the EG resorted to an aggressive solution; 4) refusal to resolve the conflict situation, as well as the lack of answers, was demonstrated by 5.1% of children (2 people) in the CG and 7.7% of respondents (3 people) in the EG.

Besides, the following answer options were additionally ranked:

1. Refusal to resolve the conflict situation or complaint to an adult (*“I’ll run away”, “I’ll cry”, “I’ll complain to my mother”*).
2. Aggressive decision (*“I’ll beat you up,” “I’ll call the police to arrest you,” “I’ll hit you on the head with a stick,”* etc.).
3. Verbal decision (*“I’ll explain what’s so bad,” “We need to tell the boy that he shouldn’t do that,” “I’ll ask him to apologize, because being a bully is ugly”*).
4. Productive decision (*“I’ll wait until the others finish playing game”, “I’ll fix a doll”,* etc.).

– **Operational criterion:** it was established that preschool children of EG and CG: 1) have an average level of the diversity of ideas regarding participation in playing activity is expressed, however, standard game ideas are mostly reproduced without the manifestation of children’s creative imagination; 2) children, as a rule, set 2–3 game tasks in the game, which diversifies their games and enriches the content of the game; 3) game actions with toys do not differ in diversity; 4) in the role-playing actions of 4-5 years old children, creative manifestations and expressiveness in role-playing actions are noted; 5) game interaction is short-term in nature, attention is scattered.

– **Activity-behavioral criterion:** during the survey of respondents at the ascertaining stage of the study, we found that children with a low level of social contactability have an increased level of anxiety. These are mainly children who became internally displaced persons and left their homes due to Russia’s armed aggression against Ukraine; these are children who have not seen their father or mother, who joined the ranks of the Armed Forces of Ukraine and are defending the country; these are children who witnessed the bombing of their settlements, etc. Unfortunately, at the moment of the announcement of the *“Air Raid Signal”,* these children immediately leave the game, begin to hide under chairs, lose control over themselves and their emotions (they may start screaming; squeaking; crying; shouting; sharply grabbing the hands of the preschool teacher or friends in the group and dragging them to shelter; etc.). We have found that

excessive anxiety produces problems with establishing social contacts with peers and causes pronounced shyness in communicating with adults.

Among children in EG and CG with an average level of social contactability, a normal state of the emotional and personal sphere was observed (children have a positive mood, a friendly attitude towards their peers and adults), but sometimes children can show anxiety (worry), can be sad, cry, their mood changes due to sad memories of abandoned pets, a deceased father/mother, a destroyed house, etc. At the same time, children have good interpersonal relationships with their parents, they feel that they are safe with their parents and educators.

A high level of social contactability indicates that preschool children have a low level of anxiety (these are mainly children living in Kyiv), they have a good emotional and personal sphere and a stably positive emotional state; manifestations of aggression or outbursts of anger are not observed in relation to either adults or peers. Sometimes manifestations of anxiety are observed, but they are insignificant and episodic for objective reasons (violation of the rules of conduct, conflict with peers in the group, etc.). Children almost do not react to the fact that terrible events are taking place in the country and they need to go down to the shelter of the ZDO every day, sometimes explosions are heard. According to children, *"I am not afraid!"*, *"We will win anyway!"*, etc. In the group, children behave calmly, easily and without conflict establish social contacts; try to avoid conflict situations; behavior is calm and balanced; manifestations of impulsiveness are not noted; there are no manifestations of PTSD.

To determine the reliability of the results obtained and group a homogeneous sample of respondents with an increased level of anxiety, a correlation analysis was conducted between the indicators of communicative and activity-behavioral criteria of "social contactability" of children of older preschool age using two methods – the Methodology No. 2 "Identifying communicative competence in communication with peers" (E. Kalyagina, E. Smyrnova) and the Anxiety test for preschool children (V. Amen, M. Dorkey, R. Temmle). Taking into account the uneven distribution of data according to the Kolmogorov-Smirnov Z-normality criterion (for the first method $p=0.792 \geq 0.05$; for the second – $p=0.321 \geq 0.05$), the correlation analysis was carried out using the Spearman rank correlation coefficient.

According to the data in Table 2, 28.2% of respondents in our sample suffered from fears and apprehensions of varying degrees of entering into interpersonal relationships with peers and adults in various situations, in particular, starting a conversation, fear when meeting new people, anxiety about others watching or looking at them, inability to think clearly, belief that everyone is looking only at them in social interaction situations, desire to avoid specific social situations, rumination of negative thoughts about previous interaction experiences, fear of doing something wrong and experiencing a sense of shame, anxiety during play activities, when eating in the presence of others, etc.

Based on the results of clarifying the features of the relationship between personal characteristics (personal anxiety) and life characteristics of older preschoolers, a correlation and factor analysis of empirical data was performed, and the levels of their manifestation were recorded.

In particular, a correlation was recorded between the variables: "personal anxiety" and "social contact", "experience of social stress", "frustration of achieving success" (in gaming or artistic and creative activities), "fear of self-expression", "fear of a knowledge testing situation", "low physiological resistance to stress", "problems and fears in relationships with adults".

A high negative correlation (inversely proportional) was found between the indicators: "personal anxiety" and "general anxiety in the peer group" (-0.76), "personal anxiety" and "fear of self-expression" (-0.62), "personal anxiety" and "fear of the knowledge testing situation" (-0.60). Personal anxiety is a factor

that affects social contact in the peer group, fear of self-expression and fear of the knowledge testing situation by the teacher. The lower the personal anxiety, the less fear of self-expression, fear of the knowledge testing situation and vice versa. The social situation serves as a factor that “reinforces” the personal properties of a child of older preschool age, which cause stress of being in the peer group in the PEO group.

A negative correlation (inversely proportional) was found, which is described as average between the indicators “personal anxiety” and “social stress experience” (- 0.54), “personal anxiety” and “frustration of achieving success” (- 0.59). A low indicator of personal anxiety reveals a connection with low levels of social stress experience and frustration of achieving success and vice versa. Personal anxiety is a factor that contributes to negative manifestations and consequences of frustration and expectations of failure in the play, communicative and other types of activities of a child of senior preschool age.

A low negative correlation (inversely proportional) was recorded between the indicators “personal anxiety” and “low physiological resistance to stress”, “problems and fears in relationships with adults”. This leads to the conclusion that there is a certain tendency towards the possibility of a connection in some cases between a high level of personal anxiety in older preschool children and a high level of low physiological resistance to stress, between a high level of personal anxiety and problems and fears associated with relationships with peers and adults (parents and educators).

Based on the results of the study, we organized and conducted a formative experiment lasting 10 months, which was aimed at organizing game activities in the preschool educational institution in order to increase the indicators of “social contactability coefficient” of preschool children who study in the EG.

We organized various types of playing activity: didactic game, theatrical games, story-role-playing games, creative games, outdoor games, free play games, etc. All of them were aimed, on the one hand, at ensuring free interaction between children in the process of playing activity, improving communication skills of preschoolers, establishing interpersonal communication, involving “outsider children” (lonely children) in joint games, and on the other hand, distracting children from the realities of life in which they find themselves in Ukraine (especially on days when the “Air Raid Signal” can last for several hours in a row, and children are forced to stay in shelters).

For instance, among the most favorite collective games in nature, which were held with children of the EG in autumn, was the *reflective game* “If I became a bird (butterfly, flower...)”, which was held during phenological observations of natural phenomena, trying to solve the questions: “Why do leaves turn yellow/purple in autumn?”; “Why do leaves fall?”; “Why is autumn a magical time of year?”; etc. Thus, during this game, children had the opportunity to express their emotions about the day in the kindergarten, trying on the role of a living creature they had chosen themselves. For example: “If I became a butterfly, I would try to make a beautiful skirt out of this leaf and dance”; “If I became a snail, I would look for a tasty apple or leaf”; etc.

The children’s favorite game in nature was the outdoor *game* “The Leafy Pile”, which consisted of children’s collecting a huge pile of yellowed dry leaves themselves, and then taking turns jumping over it. The one who did not scatter the pile or who scattered the least leaves is the winner. Children liked the ending of the game the most – “The Leafy Wallowing” in dry leaves, when everyone who wanted to quickly piled into a pile of leaves, and “The Leafy Rain” (each person scooped up as many leaves as possible in his hands and threw them over himself so that rain came out of dry leaves).

To develop children’s spatial orientation skills in nature, we organized an interesting *game* called “Obstacle Maze”, which required prior preparation, including the use of a long sling/rope, one end of which

was tied to a small tree at the beginning of the walk (the starting point), and the other end to a tree in a forest park near the lake or paddle. Each child was blindfolded and carefully given a rope in his/her hands. The task of each child was to reach the end point with the eyes closed, guided solely by own feelings (feeling the path ahead with foot, listening to the sounds of the child's walking ahead or the quacking of ducks on the lake, birds' singing etc.).

In addition, during the warm season, children had the opportunity to build huts out of branches with their friends and "have a snack" there or have a picnic; construct a "restaurant" for squirrels on the ground out of twigs and fallen leaves, jump in puddles ("splash in the lake"), lie on the green grass, etc.

During the organization of theatrical games, we turned to the musical directors of the PEO (preschool educational organization, or nursery/kindergarten), who helped to select music that corresponded to a certain movement and mood. Listening to music, the children in EG were able to independently fantasize and "see" various images thanks to their creative imagination. For example, to the waltz of flowers from the ballet "The Nutcracker", children imagined the dances of various fairy-tale creatures (fairies, elves, sorceresses) and depicted them in a dance improvisation.

During the *theatrical game "We are firefighters"*, we paid a lot of attention to the development of children's intonation, facial expressions and movements while playing and improvising the roles of a "rescuer", "firefighter", "animal stuck in the forest with a fire", etc. The children showed themselves vividly, exchanged ideas about the roles, helped each other while playing the "forest fire", depicted various emotions on themselves using facial expressions and gestures (fear, fright, trembling, etc.). But at the same time, *the key "fire extinguishing object"* for the children, unfortunately, became the houses destroyed by combat drones. The children "went" to the scene, organized themselves, formed a chain and helped each other to dismantle the rubble and put out the fire (all those things they used to see in daily life).

While organizing plot-role-playing games or play-performances, we usually used plots that were close to the realities of life in which children find themselves. For example: *the games "At the Beauty Salon", "At the Supermarket", "At the Doctor"*, etc. At the same time, we always involved children of EG in the design of these games, uniting them into creative groups. For example, during *the theatrical game-performance "The Cat and the Rooster"*, a group of "artists-decorators" was created who drew invitations, posters and created elements of the scenery; the "directors' group" selected candidates for roles, made comments on the quality of the role performed; the "actors' group" rehearsed the roles for the production; the "costume designers' group" prepared costume elements with the involvement of parents; the "make-up artists' group" prepared the actors for the performance. It should be noted that in the case of creating creative groups, it was extremely important to ensure the organization and coordination of their activities, so children often moved from one group to another, tried their hand at everything, and communicated a lot with each other.

At the control stage, a diagnosis of the level of social contactability development of preschool children was carried out after conducting experimental work on organizing playing activity in preschool educational organization (nursery/kindergarten) in order to increase the indicators of the "social contactability coefficient" of preschool children to solve crisis issues caused by modern realities.

A comparative analysis of the indicators of state of social contactability development of preschool children studying in the EG and CG, after conducting a formative experiment, is given in Table 3.

Table 3: State of social contactability development of preschool children in EG and CG (control stage)

Levels of social contactability formation of preschool children	Experimental group				Control group			
	Ascertaining stage		Control stage		Ascertaining stage		Control stage	
	Absolute value, person	Relative value, %	Absolute value, person	Relative value, %	Absolute value, person	Relative value, %	Absolute value, person	Relative value, %
High level	11	28,2%	19	48,7%	10	25,6%	12	30,8%
Average level	17	43,6%	18	46,2%	19	48,7%	20	51,3%
Low level	11	28,2%	2	5,1%	9	25,6%	7	17,9%

Analyzing the data presented in Table 3, we can conclude that among the children of EG, where experimental work was carried out to increase the “social contactability coefficient” of preschool children to solve crisis issues caused by modern realities, a significant increase in the indicators of state of social contactability development was noted. Thus, the high level increased from 28.2% to 48.7% (+20.5%), the average level increased from 43.6% to 46.2% (+2.6%); the low level decreased from 28.2% to 5.1% (–23.1%). Note that the obtained indicators are determined by several factors:

- *firstly*, the habituation of preschool children to the crisis conditions in which they live for a long time (the child’s psyche “gets used” to constant explosions, bad news, air raid sirens, etc., turning into an daily occurrence);
- *secondly*, the transition of children with an initial average level of the “social contactability coefficient” to a high level.

Among the CG nurse children, the situation with the level of development of social contacts also has a positive dynamics by levels, but it is not as significant as in the EG compared to the indicators of the ascertaining stage of the study. Thus, the high level increased from 25.6% to 30.8% (+5.2%), the low level decreased slightly from 25.6% to 17.9% (–7.7%), the average level increased by 2.6% (from 48.7% to 51.3%).

The strongest correlation was found between the factors:

1. Factor “Personal anxiety” and “Frustration of the need to achieve success” (.088). That is, the higher the personal anxiety of a child of older preschoolers, the higher the frustration of children regarding success in the team, communication with peers and adults, demonstration of their success in certain types of activities.
2. Factor “Social contact” and “Experience of social stress” (.369) however, the correlation is not quite significant.
3. Factor “Experience of social stress” shows a correlation with the factor “Fear of self-expression” (.463).
4. Factor “Frustration of the need to achieve success” shows a correlation with the factor “Fear of self-expression” (.577), which is more significant than with the factor “Experience of social stress”.
5. The factor “Fear of self-expression” shows a correlation with the factor “Social contact” (.328) although not very significant.
6. The factor “Fear of a knowledge test situation” shows a correlation with the factor “Fear of self-expression” (.187), which is not significant, but the most pronounced of all presented.
7. The factor “Fear of not meeting the expectations of others” shows a correlation with the factor “Experiencing social stress” (.296).

In addition, a negative correlation (inversely proportional) was found between the factors:

1. The factor "Personal anxiety" shows a negative correlation with the factors: "Fear of the knowledge test situation" (-.111), as well as the factor "Social stress experience" (-.095) and "Fear of self-expression" (-.040).
2. The factor "Social contact" shows a negative correlation with the factors: "Fear of self-expression" (-.195) and "Personal anxiety" (-.022).
3. The factor "Social stress experience" shows a negative correlation with the factors: "Social contact" (-.242), "Frustration of the need to achieve success" (-.034), as well as with the factor "Fear of self-expression" (-.023).
4. The factor "Frustration of the need to achieve success" shows a negative correlation with the factors: "Experience of social stress" (-.246), the factor "Fear of a knowledge test situation" (-.122), "Personal anxiety" (-.100).
5. The factor "Fear of self-expression" shows a negative correlation with the factors: "Frustration of the need to achieve success" (-.656), "Experience of social stress" (-.246), as well as "Fear of not meeting the expectations of others" (-.130) and "Fear of a knowledge test situation" (-.082).
6. The factor "Fear of a knowledge testing situation" shows a negative correlation with the factors: "Fear of not meeting the expectations of others" (-.433), "Social contact" (-.168), as well as a very insignificant correlation with the factor "Experience of social stress" (-.003).
7. The factor "Fear of not meeting the expectations of others" shows a negative correlation with the factors: "Fear of a knowledge testing situation" (-.436) and the factor "Fear of self-expression" (-.035).

According to the results of the control stage of the study in the EG, unlike the CG, according to the ϕ^* criterion – Fisher's angular transformation, statistically significant differences ($p < 0.05$) were found in the levels of emotional, communicative and activity-behavioral components of the "coefficient of social contactability" of children of older preschool age. Moreover, in the EG, a statistically significant relationship was found between the factors: "Personal anxiety" and "Social contact" (.708), "Experience of social stress" (-.913), "Frustration of the need to achieve success" (.591), "Fear of self-expression" (.713), "Fear of a knowledge test situation" (.552), "Fear of not meeting the expectations of adults" (.654), "Low physiological resistance to stress" (.668).

Accordingly, it has been established that the organization of pedagogical interaction with pupils, aimed at increasing the "coefficient of social contactability", should be carried out in a controlled manner, focusing on personal anxiety and the above-mentioned factors that are interconnected, taking into account the conditions and psycho-emotional state of children aged 5-6 years old, especially those who have experienced traumatic events due to the horrors of war.

Thus, the obtained results of the experimental study indicate an improvement in the "social contactability coefficient" of preschool children of the EG: children have become more proactive and actively demonstrate their interest in communicating with both peers and adults; they are not afraid to make contact, they closely and fruitfully interact with each other during various types of activities, in particular playing activity; the children's psycho-emotional state has stabilized, and the level of anxiety has decreased. All this gives us grounds to assert the effectiveness of the experimental work we conducted to increase the "social contactability coefficient" of preschool children for solving crisis issues caused by modern realities.

6 Conclusion

Today, in the context of aggravation of the military crisis in Ukraine, caused by a real threat to the independence, sovereignty, and territorial integrity of the state, there is a special need to determine and increase the “social contactability coefficient” of preschool children, especially during their stay in preschool educational institutions.

Based on the study of the approaches of domestic and foreign scientists to understanding the essence of the psychological and pedagogical categories of “interaction”, “contactability”, and “social contactability”, it has been:

- proposed and formulated a definition of the concept of “social contactability of a child” as a social quality of a preschool child, which implies his ability to establish simple forms of communication (communication, relationships) with adults, peers, younger and older children, which is reflected at the verbal and non-verbal (gestures, intonation, facial expressions) level;
- proposed to introduce into scientific circulation the category of “social contactability coefficient of a child” as the level of formation of the quality of a child aged 3-6 (7) years to establish strong and friendly relationships with adults, peers and children of younger/older age;
- defined the game as a powerful mechanism for increasing the social contactability coefficient of preschool children, which should be used to form the ability to communicate and establish social contacts of children, to help them establish contact with the world around them, as well as with peers, younger and older children;
- conducted research and experimental work to determine the “social contactability coefficient” of preschool children to solve crisis issues caused by modern realities, and revealed the direct impact of a child’s psycho-emotional state on his ability to establish social contacts with peers and adults.

We see it as promising to carry out further scientific researches on the issue of increasing the “social contactability coefficient” of preschool children as an important determinant that contributes to a child’s personal well-being, his development and successful socialization.

References

- Baines, E., Blatchford, P. (2012). Children's Games and Playground Activities in School and Their Role in Development. *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York: Oxford University Press. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0020](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0020) [in English].
- Bekh, I. D. (2018). *Vykhovannia osobystosti: navchalnyi posibnyk [Personality Education: Textbook] / 7-e vyd., pererob. i dop. [7th ed., revised and supplemented]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Bobak, O. (2017). Sotsializatsiia osobystosti v doshkilnomu vitsi yak predmet naukovo-pedahohichnoho vyvchennia [Socialization of the personality in preschool age as a subject of scientific and pedagogical study]. *Visnyk DSPU – Bulletin of the Ukrainian State University of Physical Education. № 22 (04), 178-183* [in Ukrainian].
- Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S R. (2008). *Social Competence of Young Children. Risk, Disability, and Intervention / 2nd ed.* New York: Brookes Publishing, 360 p. [in English].
- Havrysh, N., Reipolska, O. (2018). Sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnoho viku v umovakh DNZ: monohrafiia [Socialization of children of older preschool age in preschool institutions: monograph] / za zah. red. O. Reipolskoi [edited by O. Reipolska]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Honcharenko, S. U. (2017). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Khutsanu, S. (2022). Psykholohichni stan yak slovo roku. Shcho take permakryza? Rozbyraemosia z psykhoterapevtkoiu Siuzannoiu Nakryiko [Psychological state as the word of the year. What is permacrisis? We figure it out with psychotherapist Suzanna Nakryiko]. *The Village*. Retrieved from: <https://www.village.com.ua/village/knowledge/questions/332907-permakryza-explainer-2022> [in Ukrainian].

- Kuzenko, O., Lysenko-Gelembiuk, K. (2019). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti osobystosti v period doshkilnogo dytynstva [Formation of social competence of the individual during preschool childhood]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine. № 1(17), 127-133* [in Ukrainian].
- Osoblyvosti diahnostryky doshkilnogo viku [Features of preschool age diagnostics]. (2022). Retrieved from: <http://raguda.us/vs/osoblyvosti-diaagnostiki-doshkilnogo-viku.html> [in Ukrainian].
- Piaget, J., Inhelder, B. (2000). *The Psychology of the Child* / trans. From the French by H. Weaver. New York: Basic Books, 221 p.
- Preschool Games That Inspire Socialization in Children. *Children's Academy*. (2018). Retrieved from: <https://surl.li/efjobi> [in English].
- Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2021). № 33. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].
- Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy [On preschool education: Law of Ukraine] vid 06 chervnia 2024 r. № 3788-IX (2024). *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy – Official Gazette of Ukraine. No. 65. Art. 3895* [in Ukrainian].
- Revt, A. B. (2023). Emotsiina sfera dytyny doshkilnogo viku [The emotional sphere of a preschool child]. *Scientific forum: theory and practice of research. 26 (1), 189-191* [in Ukrainian].
- Scheinkman, J. A. (2008). Social Interactions (Theory). *The New Palgrave Dictionary of Economics, 1-7* [in English].
- Staienna, O. (2018). Ihrova diialnist doshkilnykiv: suchasnyi format [Play activities of preschoolers: a modern format]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnogo zakladu – Preschool teacher-methodologist. Vol. 10, 38-42* [in Ukrainian].
- Shulyhina, R. A., Koval, S. S. (2023). Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnogo viku v seredovyshchi odnolitkiv v umovakh voiennoi ahresii : analiz pedahohichnykh ta psykhosotsialnykh chynnykiv vplyvu [Peculiarities of socialization of preschool children among peers in conditions of military aggression: analysis of pedagogical and psychosocial factors of influence]. *Osvitno-naukovyi prostir : naukovyi zhurnal – Educational and scientific space: scientific journal. Vyp. 5 (2–2023) / Ukrainykyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova [hol. red. d-r ped. nauk, prof. Matviienko O. V.] [Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University [ed. chief. Dr. Ped. Sciences, prof. Matvienko O. V.]. Kyiv : Vydavnytstvo Lira-K, 226-237* [in Ukrainian].
- Test «Tryvozhnist» R. Temla, M. Dorki, V. Amena [“Anxiety” test by R. Temla, M. Dorkey, V. Amena]. *Psykhohichnyi osvitnii sait «Psykhohihiia» - Psychological educational website “Psychology”*. (2024). Retrieved from: <https://www.annadomina.com/test-trivozhnist-r-templ-m-dorki-v-amen/> [in Ukrainian].
- Velychko, T. D. (2017). Teoriia i tekhnolohiia sotsializatsii dytyny v umovakh doshkilnogo navchalnogo zakladu: navch. Posibn [Theory and technology of child socialization in a preschool educational institution: teaching manual]. Odesa: Vydavets: Bukaiev Vadym Viktorovych [Publisher Bukayev Vadim Viktorovych] [in Ukrainian].
- Vietchynova, N. I. (2021). Zasoby stymulivannia movlennievoi aktyvnosti ditei doshkilnogo viku v riznykh vyдах diialnosti [Means of stimulating the speech activity of preschool children in various types of activities]. *Vseosvita*. Retrieved from: <https://vseosvita.ua/library/zasobi-stimuluvanna-movlennevoi-aktivnosti-ditej-doshkilnogo-viku-v-riznih-vidah-dialnosti-180966.html> [in Ukrainian].
- Willard, M. (2024). Navigating the Social World: A Guide to Social Skills in Childhood. Retrieved from: <https://marcywillardphd.com/social-skills-in-childhood/> [in English].
- Wu, Sh. (2024). The Influence of Family Nurturing Environment on Children's Emotions and Behaviors. *International Journal of Education and Humanities. № 14(2), 274-278* [in English].
- Yatsyk, T. O., Stepaniuk, V. V. (2022). Slovyk korotkykh terminiv z pedahohiky [Dictionary of short terms in pedagogy]. Lutskyi fakhovy pedahohichnyi koledzh KZVO «Lutskyi pedahohichnyi koledzh» Volynskoi oblasnoi rady [Lutsk Professional Pedagogical College of Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council]. Lutsk: FOP Mazhula Yu.M. [in Ukrainian].

Raisa SHULYHINA

Dragomanov Ukrainian State University

Department of Preschool Education

Pyrohova Str. 9, 010 54 Kyiv, Ukraine

shulyhina@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine. Her research interests are: problems of professional training and formation of ethical and professional worldview of the future specialist in the field of preschool education, problems of teaching and raising preschool children. The author has over 130 works of scientific and educational-methodical nature, including: educational-methodical manuals, methodological recommendations, articles in scientific professional and international publications included in the scientometric databases Scopus, Web of Science and socio-humanities Index Copernicus. She is a co-author of domestic and foreign monographs on current problems of preschool education in Ukraine and professional training of future teachers-educators.

Anastasiia KOVALOVA

State Non-Commercial Company «State University «Kyiv Aviation Institute»

Department of Aviation Psychology

Huzar Lubomyr Avenue, 1, 03058 Kyiv, Ukraine

anastasia.kovalova90@gmail.com

Lecturer at the Department of Aviation Psychology, Faculty of Linguistics and Social Communications, State Non-Commercial Company «State University «Kyiv Aviation Institute», Kyiv, Ukraine. Her research interests are history of pedagogy; correctional pedagogy and psychology; neuropedagogy and neuropsychology; resource-oriented technologies; technologies for forming stress resistance and assertiveness of the personality; constructive-ecocentric and synergistic approaches in the formation of the personality; ABA therapy; legal psychology; comparative law; international criminology; history of international law. The author has about 20 publications.

ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПРОБЛЕМА В НАУКОВОМУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

*OVERCOMING ANXIETY IN PRESCHOOL CHILDREN AS A PROBLEM IN SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL DISCOURSE: UKRAINIAN CONTEXT*

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15699680>

Раїса ШУЛИГІНА/Raisa SHULYHINA

Анотація. Стаття присвячена сучасним проблемам тривожності, що виникає у дітей дошкільного віку в складних умовах сьогодення. Здійснено аналіз поглядів та результатів наукових психолого-психологічних досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених з досліджуваної проблеми; акцентовано увагу на причинно-наслідкових зв'язках виникнення тривожності в українських дітей, які потрапили в зону небезпеки та запропоновано можливі засоби її подолання. Висвітлено досвід практичної реалізації профілактичних та корекційних засобів подолання тривожності у дітей дошкільного віку, зокрема за допомогою казки.

Ключові слова: тривожність, діти дошкільного віку, українські діти, військові дії, подолання дитячої тривожності, казка.

Abstract. The article is devoted to the modern problems of anxiety arising in preschool children in difficult conditions of today. The author analyzes the views and results of scientific psychological and psychological research of domestic and foreign scientists on the problem under study; focuses on the cause and effect relationships of anxiety in Ukrainian children who have fallen into the danger zone and suggests possible means of overcoming it. The experience of practical implementation of preventive and corrective means of overcoming anxiety in preschool children, in particular with the help of fairy tales, is highlighted.

Keywords: anxiety, preschool children, Ukrainian children, military actions, overcoming childhood anxiety, fairy tale.

1 Вступ та сучасний стан проблеми дослідження

Сьогодні світове співтовариство щоденно стикається з широким спектром суспільних викликів та кризових ситуацій, які деструктивно впливають на соціум, а особливо на найбільш вразливих його представників – дітей дошкільного віку. З огляду на це, стратегічним завданням внутрішньої політики кожної держави світу є максимальне сприяння формуванню здорової нації та забезпечення благополуччя майбутніх поколінь (Шулигіна Р. А., Ковальова А. П., 2024, с. 124).

Аналіз наукових джерел з обраної тематики демонструє, що серед вчених посилюється інтерес до вивчення проблеми тривожності у дітей. Це обумовлено тим, що істотна кількість дітей різного віку відчувають стресові навантаження, емоційну напруженість, занепокоєння, дефіцит уваги, тривогу і страхи, які останнім часом пов'язані не тільки з пандемією COVID-19, а й військовими діями в Україні, що триває вже три роки, складною соціальною, економічною ситуацією тощо. Звісно, це вкрай згубно впливає на подальший розвиток майбутнього покоління. Щодо того, який вік найбільш вразливий до подій війни, педагоги і психологи майже одноставно зазначають, що для дітей будь-якого віку війна залишає руйнівні, іноді непоправні наслідки (Шулигіна Р. А., Коваль С. С., 2023, с. 228). Важко з цим не погодитися.

Зі слів народної депутатки, членкині Комітету Верховної ради України з питань здоров'я нації Вікторії Вагнер, кількість дітей в Україні за останні тридцять років загрозливо зменшилася з 26% (від 52-х млн. населення) на початку незалежності до 18% (від 41,5 млн.) на 2021 рік. Тобто до активації воєнних дій у нас було 7 млн. дітей. Повоєнні показники зараз навіть важко спрогнозувати.

З початку бомбардувань у 2022 році 2,2 млн. українських дітей опинилися за кордоном. Ще 3 млн. в середині країни, за оцінками ЮНІСЕФ (ЮНІСЕФ – спеціалізована структура ООН), потребують гуманітарної допомоги. Вже не один рік всі українські діти перебувають в умовах прямої небезпеки життю і здоров'ю (Вагнер В., 2023).

У відповідності до статистичних даних тривожність як проблема притаманна для кожної восьмої дитини. В тому разі, якщо дорослі не в змозі допомогти дитині впоратися зі звичайною тривогою, вона може перерости в розлад, який буде відзначатися надалі не тільки в дошкільному або молодшому шкільному, підлітковому, юнацькому, а й у дорослому віці. Відповідно така ситуація засвідчує актуальність питань для пошуків ефективних шляхів запобігання та подолання тривожності у дітей дошкільного віку.

Загалом потрібно відзначити, що проблема тривожності особистості є однією з найбільш актуальних та складних проблем сучасної психології, педагогіки та інших дотичних неї наук. При цьому, напрямками таких досліджень є визначення самої тривожності, її детермінант, шляхів запобігання, варіантів роботи з подолання тривожних станів тощо.

2 Теоретичні основи дослідження

Питання тривожності досліджувалися багатьма науковцями. Так, проблеми, котрі стосуються емоційної сфери дитини, зокрема й появи ознак тривожності, досліджували багато зарубіжних та вітчизняних науковців: Дж. Байярд, Н. Буянов, Ф. Василюк, В. Гарбузов., Б. Додонов, Є. Калінін, Б. Карвасарський, Р. Кемпбелл, М. Ліблінг, Н. Левітов, Н. Максимова, К. Мілютіна, В. Рибалко, Л. Славіна, Г. Цукерман та ін.

Розгляд питань страхів та тривожності, їх корекції у дітей представлені в працях Г. Абрамової, М. Алворда, В. Астапова, П. Бейкера, А. Варги, о. Захарова, К. Ізарда, О. Коротаєвої, Л. Костіної, Б. Кочубей, Г. Лаврентьевої, К. Лютової, М. Неймарк, О. Прихожан, А. Співаковської, Т. Титаренко, І. Шевцової та ін. Окремі моменти психокорекції невротичної поведінки дітей досліджувалися: О. Бовть, Г. Генінгом, О. Головка, Н. Карпенко, О. Насоновою, Л. Пономаренко, С. Ставицькою, Г. Товканець та ін.

Тривога як стан вивчалася у вітчизняних та зарубіжних доробках, перш за все, у зв'язку з розвитком навичок саморегуляції (К. Еліксон, У. Морган, В. Некрасова, Ю. Пахомов, Н. Цзен). Тривогу як стан і як рису, яка виникає у процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчали Ю. Александровський, А. Леонова, Н. Пасинкова, Я. Рейковський, К. Сантросян, А. Тутундісян, Ю. Ханін, Х. Хекхаузен. У деяких дослідженнях тривожність розглядається як реакція на соціальні впливи при певних індивідуальних психофізіологічних особливостях (М. Авенер, Г. Айзенк, Г. Аракелов, Б. Вяткін, В. Кисловська, М. Ландерс, Н. Лисенко, Ч. Спілбергер, Є. Шотт), а також як така, що може виникати при різних психосоматичних захворюваннях (В. Мясіщев, Є. Соколов та ін.). Вплив самооцінки та рівня домагань на розвиток тривожності у дітей вивчали Л. Бороздіна, Е. Залученова, Н. Наєнко, А. Прихожан, О. Соколова та інші.

В низці наукових робіт з питань профілактики і корекції тривожності велика увага була надана прийомам зняття нервово-м'язової напруги (М. Буянов, Г. Габурєєва); прогресивної релаксації (Р. Ассаджолі, Ш. Левіс); прийомам психогімнастики (Ю. Ємельянов, Г. Ісуріна, Н. Цзен), систематичної десенсибілізації (М. Раттер); аутогенного тренування (А. Алексєєв, В. Леві, В. Лебзін); методам соціально-психологічного навчання (Л. Долинська, В. Петровський, К. Роджерс, Л. Уманець, Н. Чепелева, Т. Яценко); методам психотерапії (М. Буянов, В. Гарбузов, А. Захаров, А. Уоттс).

3 Методологія дослідження

При аналізі проблеми тривожності дітей дошкільного віку основна увага науковцями була приділена дослідженню таких її чинників, як соціальна ситуація розвитку дитини, особливості сімейних стосунків та взаємодія вихователів з дітьми дошкільного віку в різних видах діяльності (К. Бютнер, А. Дусавицький, І. Дубровіна, О. Карабанова, Н. Карабанова, А. Лідерс, О. Новікова, А. Прихожан, А. Співаківська, Т. Титаренко).

У психолого-педагогічній науковій літературі є наукові праці, в яких феномен тривожності досліджується побіжно як похідне від інших проблем: проблеми набутої мотивації особистості (Н. Miller, W. Stevens); формування адаптивної поведінки людини при різних формах її взаємодії з навколишнім середовищем (R. Lozarus, C. Spielberg, B. Weiner); ефективності інтелектуальної діяльності та розвитку пізнавальної і емоційно-вольової сфери особистості (M. Dobson, P. Kedem, A. Mathews, M. Mikulincer).

Крім того, науковцями досліджувалися питання впливу різних чинників на розвиток тривожності в реальних умовах спільної діяльності, які проявляються в міжособистісній, внутрішньогруповій та міжгруповій взаємодії (Г. Абрамова, М. Буянов, І. Дубровіна; D. Sears; C. Spielberg; Ю. Ханін).

Серед наукових досліджень можна також виокремити низку досліджень, присвячених проблемам діагностики тривожності: комунікативної особистісної тривожності (G. Freidrich, I. McCrosky); тривожності як властивості та емоційного стану особистості (J. Spielberg); тривожності дітей дошкільного віку (С. Васьківська, Т. Ольховецька, З. Карпенко, Г. Лаврентьева, Т. Титаренко).

Деякі питання проявів та корекції тривожності дітей дошкільного віку досліджувалися С. Васьківською, І. Дубровіною, Р. Овчаровою.

Поняття тривожності займає важливе місце у педагогіці та психології з того часу, як З. Фрейд вперше підкреслив її роль при неврозах. Згодом різними науковцями сформульована досить велика кількість різних визначень даного поняття. Однак, незважаючи на велику кількість наукових робіт з даної проблематики єдиного підходу до визначення тривожності не зроблено. Багатозначність дефініції «тривожність» є наслідком використання цього поняття у різноманітних значеннях.

Так, частка науковців «під тривожністю розуміють і гіпотетичну «змінну», і тимчасовий психічний стан, що виникає під впливом стресових факторів, і фрустрацію соціальних потреб, і властивість особистості, яка дається через опис внутрішніх факторів і зовнішніх характеристик. З іншого боку, дослідники одностайні у визначенні основних моментів, що дозволяють окреслити окремі «загальні контури» тривожності (розгляд її у співвідношенні «стан – властивість», розуміння функцій стану тривоги, стійкої тривожності) і виділення тривожного типу особистості (П. Горностай, І. Грабська, Т. Титаренко)» (Горностай П. П., 2021, с. 12).

У психологічному словнику представлено таке визначення тривожності: «це «індивідуальна психологічна особливість, що полягає в підвищеній схильності відчувати занепокоєння у всіляких життєвих ситуаціях, у тому числі й у таких, котрі до цього не призводять»» (Тривожні розлади в дітей: коли емоції шкодять: <https://childdevelop.com.ua/articles/psychology/7449/>).

Одним з перших, хто ввів у науку положення про тривожність як особистісний феномен, був G. Sullivan. За його переконаннями «тривожність породжується міжособистісними взаєминами, а потреба в уникненні або усуненні тривожності фактично дорівнює потребі в міжособистісній надійності і безпеці.

Потрібно відзначити, що необхідно відрізнити тривогу від тривожності. Тривога – це епізодичні прояви занепокоєння, хвилювання, а тривожність – це стійкий емоційний стан. В цьому розрізі переважна кількість науковців розділяють тривогу як стан і як рису особистості – тривожність (I. Buller, T. Breen, Th. Goolsby, P. Peretti, M. Rogers, K. Swenson).

Проведений аналіз наукової літератури методологічного змісту засвідчує високу актуальність проблеми тривожності серед дітей дошкільного віку, зокрема раннього. Тут потрібно відзначити, що специфіка даного вікового періоду накладає свій відбиток і на специфіку тривожності дітей в даному віці. Специфічними є види тривожних розладів, прояви тривожності, причини його виникнення та подальшого розвитку.

Стосовно видів тривожних розладів, які відзначаються в дітей даного вікового періоду, то до них можна віднести наступні:

1. Генералізований тривожний розлад – постійні хвилювання дитини через будь-які дрібниці (наприклад, втрата улюбленої іграшки, відсутність вдома когось з батьків тощо).

2. Панічні атаки – «раптові відчуття сильного страху, які можуть мати фізичні прояви: прискорене серцебиття, задишку й навіть втрату свідомості. Дітей, яким дошкуляє такий розлад, зазвичай не полишає страх того, що напади в них траплятимуться постійно» (наприклад, несподівані або різкі звуки – розбитий посуд, вибухи, проліт літака або безпілотного літального апарату (дрона); потрапляння під обстріл, зокрема на прифронтових територіях тощо).

3. Сепараційна тривога – «стан, який відчуває дитина внаслідок розлуки з батьками або людьми, до яких відчуває прихильність. Даний вид тривожного розладу найчастіше характерна для дітей віком 8–14 місяців. Однак якщо її симптоми трапляються в дітей, старших від 5-ти років (наприклад, вони хвилюються, коли батьки йдуть на роботу), це може свідчити про розлад психіки. Наприклад, дитину охоплює ірраціональний страх – вона побоюється, що щось погане може статися з нею або батьками, якщо їх не буде поруч. Тому дитина прагне постійно бути поряд із батьками».

4. Соціальна фобія – страх дитини від спілкування з іншими людьми чи навіть від їх зустрічі.

5. Вибіркова німота – «це стан, коли дитина мовчить у певних ситуаціях. Найчастіше дитина припиняє спілкуватися в присутності сторонніх людей або під час масових заходів. Зазвичай вибіркова німота властива для дітей із тривожними розладами або соціальною фобією».

6. Вибіркові фобії – постійні нав'язливі страхи певних подій чи явищ, наприклад, темряви, павуків тощо.

7. Обсесивно-компульсивний розлад. При наявності даного розладу тривожні думки породжують неспокій, і діти вірять, що він мине, якщо вони виконуватимуть певні дії (Тривожні розлади в дітей: коли емоції шкодять: <https://childdevelop.com.ua/articles/psychology/7449/>)

Всі перелічені вище розлади досить подібні поміж собою і дуже часто переплітаються один з одним.

Специфічними є й причини виникнення тривожності в маленьких дітей. Звісно вони є різними, проте в умовах сьогоденного існування України, більшість з них набули постійного тривожного стану внаслідок військових дій, які спричинила і продовжує спричинювати сусідня держава-агресор. Симптоми дитячої тривожності можуть бути результатом причинно-наслідкових зв'язків таких як: біологічні (обмежена діяльність, стан здоров'я, генетична схильність); соціальні (конфлікти, надмірні вимоги, гіпо- або гіперопіка, авторитаризм, порушення або відсутність контактів з однолітками).

Так, одним з методів корекції тривожності та різноманітних дитячих страхів є терапія казкою – це напрямок «психотерапії, при якому для досягнення терапевтичного ефекту використовуються

вигадані історії (казки). В дошкільному віці дитина вчиться думати про предмети і порівнювати їх подумки навіть тоді, коли вона їх не бачить. Дитина починає створювати моделі тієї дійсності, з якою має справу. Казка спонукає дитину співпереживати персонажам, у результаті чого у неї з'являються нові уявлення про людей, предмети і явища навколишнього світу, новий емоційний досвід. На цьому віковому етапі казка, певною мірою, задовольняє три природні потреби дитини: потребу в автономності, компетентності та активності» [Кузнецов М. А., Бабарикіна І. В., 2012, с. 78].

Казкотерапія як напрямок психолого-педагогічної науки приваблива тим, що має небагато обмежень у порівнянні з іншими підходами. Так, наприклад, у неї немає вікових обмежень: у кожному віці своя казка... (або міф, або притча, або легенда, або балада тощо). Звісно казка має свої корекційні функції:

- «психологічна підготовка до напружених емоційних ситуацій»;
- «символічне редагування фізіологічних та емоційних стресів»;
- «усвідомлення і прийняття змісту власної активності» (Черній Н. А., 2023).

Як відзначає Leilani Visiko Knox-Johnson, спосіб казки – відмінний спосіб одержати доступ до дитячої уяви, досліджуючи спогади про казки і використовуючи їх для рішення хворобливих чи тривожних проблем у безпечній, ігровій манері. Наприклад, боротьба між добром і злом – часта тема в казках в усьому світі (Visiko Knox-Johnson Leilani, 2016).

Багато дітей також можуть страждати від внутрішнього конфлікту, наприклад: знущання, дражніння, проблеми вдома, обмеженість в контактах з іншими тощо. Аналіз казок, де головною темою є внутрішній конфлікт, може допомогти вихователю (дитячому психологу, соціальному педагогу) визначити способи допомоги дитині. Наприклад, жертви жорстокого поводження чи зневаги переживають торжество зла над добром; звичайно це відбувається навпаки, коли мова заходить про казки. Надання можливості дитині ототожнити себе з казкою чи дозволити їй придумати свою власну версію може бути корисним засобом розкриття почуття недовіри чи провини (Visiko Knox-Johnson Leilani, 2016).

4 Обговорення

В дослідженні Adamo De Falco та його наукових колег Raffaella Di Cicco, Teresa Foggia, Raffaella Giacometti, & Patrizia Siani Gerarda дітям була надана можливість безпечно стикнутися з небезпекою і страхом смерті за допомогою розповідання історій (storytelling-technology). Наприклад, «Троє поросят» дає дітям можливість досліджувати міцність і опірність інтрапсихічного контейнера – власного внутрішнього будиночка дитини (Adamo De Falco, Raffaella Di Cicco, 2015, с. 267). Будинки поросят нагадують власне тіло дитини, а великий злий вовк нагадує небезпеку (або хворобу). Ця історія допомагає їм зустрітися віч-на-віч зі своїми страхами і досліджувати свої тривоги, долати тривожність тощо. По сюжету, будиночки, зроблені із соломи і паличок, занадто слабкі, щоб перемогти вовка. Це схоже на те, що діти відчувають у своїх власних тілах, своєму реальному житті. Тому вони можуть зв'язати свій власний досвід з казковою історією.

У «Гидкому каченяті» каченя відрізняється від інших, і ніхто не хоче бути поруч з ним, тому що вони думають, що воно потворне і не привабливе. Каченя відчуває себе безпомічним і нещасливим. Але коли воно подивилося на своє відображення в ставку, то виявилось, що воно прекрасне. «Гидке каченя» – це історія про прийняття дитиною себе (Adamo De Falco, Raffaella Di Cicco, 2015, с. 268-269).

Через казку діти можуть виразити свої тривоги, страхи і захисти, засновані на їхньому власному досвіді. Навіть коли дитина ототожнює себе з негативними персонажами казки, вона може навчитися

справлятися з погрозами, конфліктами і своїми тривогами, зв'язаними з проблемними ситуаціями або хворобою, і це впливає на якість її життя (Adamo De Falco, Raffaella Di Cicco, 2015, с. 268, 270).

При профілактиці чи корекції дитячої тривожності можна використовувати декілька варіантів роботи з казкою (Камінська О. В., 2018), яка може бути авторська чи народна:

- «розповідь казки (дає змогу виявити спонтанні емоційні прояви, які зазвичай не спостерігаються в поведінці дитини, але в той же час притаманні їй)»;
- «малювання казки (допомагає дитині втілювати все, що її хвилює, почуття та думки)»;
- «казкотерапевтична діагностика (використання казок у процесі консультування дає змогу провести психодіагностичне обстеження дітей)»;
- «твір-казка (дитина фантазує, створює казку, що дає можливість викиду негативних емоцій)»;
- «постановка казки (допомагає розкрити емоції дитини, побачити її поведінку в діяльності, рівень комунікативних навичок)» (Кузнецов М. А., Бабарикіна І. В., 2012, с. 103).

Також застосовуються творчі методи роботи з текстами казок (перенесення героїв знайомих казок у нові обставини, зміна ситуацій у знайомих казках, створення нових сюжетів казок тощо).

Казка має надзвичайний терапевтичний вплив на зростаючу особистість в таких цілях:

– *для формування в дітей комунікативних здібностей та навичок поводження в соціумі.* В даному напрямку окрім безпосереднього формування відповідних навичок та здібностей, казка застосовується й для корекції наявних відхилень. За допомогою казки в дитини може бути виправлені наявні проблеми зі спілкуванням, наприклад, проблеми страху або тривожності при спілкуванні, проблеми визначення статусу в групі однолітків, проблема відсутності дружнього поводження та ін.;

- *для корекції наявних емоційних порушень та відхилень.* Так, казка дуже ефективна при роботі з високо тривожними, агресивними, боязкими та невротичними дітьми. Вона дозволяє виявити причини формування в дітей тривожності або агресивності або страху та за допомогою звичних для дітей казок сформувати в них необхідні навички емоційного реагування на події навколишнього світу. Вживаючись в роль героя, який не боїться даної ситуації, дитина формує в собі відношення до страху й переборює його. Асоціюючи себе з героєм, який поводить себе з навколишніми без проявів тривоги чи агресії;
- *для профілактики негативних явищ в дитячому середовищі.* Так, герої казок можуть сприяти первинній профілактиці небажаних звичок, оскільки їх первинна профілактика повинна починатися ще з дошкільного віку, то й проводити її найдоцільніше за допомогою таких форм, які є найбільш типовими для дітей певного віку – казки, ігри та ін.;
- *для реабілітації дітей, що мають обмежені можливості (у тому числі й в наслідок війни).* Зазвичай такі діти, окрім соціальних, мають ще й низку психологічних проблем, пов'язаних зі своїм становищем. Застосування казки дозволяє таким дітям знизити гостроту проблеми, відчуття тривожності з цього приводу, а отже й підвищити рівень їхньої соціальної інтеграції в суспільство;
- *для корекції поведінки дезадаптивних дітей та дітей з девіантною поведінкою.* Герої казок вчать дітей відповідній поведінці з навколишніми – дітьми, дорослими – батьками, педагогами-вихователями, вчать дитину не втікати від проблем, а намагатися вирішувати їх;
- *для подолання стресових ситуацій (обстріли, вибухи, руйнування домівки, втрата близьких, переселення на нове місце) та багато чого іншого.*

При цьому для створення казки (терапевтичної, театралізованої тощо) можна скористатися таким алгоритмом (Камінська О. В., Громик Н. В., 2018, с. 86-104):

- «підбір героя, близького дитині за статтю, віком, характером;

- опис життя героя у казковій країні так, щоб дитина помітила схожість зі своїм життям;
- перенос героя в проблемну ситуацію, схожу на реальну ситуацію дитини, і приписування герою всіх переживань дитини;
- пошук героєм казки виходу з проблемної ситуації;
- усвідомлення героєм казки своєї неоптимальної поведінки і визначення шляху для змін» (Кузнєцов М. А., Бабарикіна І. В., 2012, с. 89).

Таким чином, комбінуючи різні прийоми терапевтичної казки, можна допомогти кожній дитині прожити багато ситуацій, з аналогами яких вона зіштовхнеться в дорослому житті. І значно розширити її світосприйняття і способи взаємодії зі світом, людьми, а, отже позбутися тривожності та підвищити рівень соціальної інтеграції та адаптації.

У своїй статті «Толерантність як ціннісна основа виховання дітей дошкільного віку в координатах сучасних змін» [Шулігіна Р. А., 2023, с. 128] авторка, на основі принципів толерантності, урахування вікових особливостей та провідного виду діяльності спрямовує нас на виокремлення комплексу класичних й специфічних методів, засобів і форм, які допомагають не тільки у вихованні толерантності дитини, а й на безконфліктне вирішення питань в складних умовах сьогодення. До них можна віднести:

- бесіди (обговорення, використання ілюстративного матеріалу);
- спостереження в природі (систематичне, епізодичне, випадкове);
- дитячу літературу (знайомство з книжковою культурою, сприймання літературного твору, фольклору, розглядання книг, читання віршів, казок тощо);
- продукти творчості дітей та їх візуалізація (ілюстрації до казок, картини, відео- фото- матеріали тощо);
- приклади з особистого досвіду дітей (аналіз емоційного стану і вчинків, емпатія), відносно казкових або літературних героїв;
- розв'язування проблемних ситуацій (обговорення та програвання), описаних в казках, оповіданнях;
- музичні заняття, заняття з образотворення, інсценування казок і літературних творів;
- спортивні змагання, фізичні вправи, забави, розваги, свята та інші масові форми (знайомство дітей з культурою і традиціями свого народу і народів світу);
- театралізована діяльність дітей за сценаріями (основа – казки народів світу, твори дитячої літератури);
- дитячі освітні й соціальні проекти: середовище STEM-ART (мотивація до спілкування «один-на-один», «один-до-багатьох», праця в команді, соціалізація тощо);
- storytelling – метод складання казок та історій самими дітьми (демонстрація унікальності уяви кожної дитини, прояв її активності й творчості);
- ігри-зайняття (використання різних казок з рішення проблем міжособистісної взаємодії казкових героїв у різних ситуаціях);
- сюжетно-рольові ігри дітей (освоєння і практичне застосування дітьми способів толерантної взаємодії).

Тож, можемо констатувати, що одним з важливих проблемних питань сучасної дошкільної освіти є подолання високого рівня тривожності у дітей дошкільного віку, а казка дозволяє вирішити наявні соціально-психологічні проблеми дітей. При цьому, казка має низу позитивних моментів у своєму використанні при взаємодії з дітьми дошкільного віку, а також може виступати могутнім засобом подолання тривожності у дітей, певних психологічних, емоційних, соціальних відхилень тощо.

5 Висновки

Отже, для профілактики та корекції дитячої тривожності можуть бути застосовані різні прийоми та форми взаємодії з дітьми. Одним з дієвих вважаємо використання казки. Під час слухання казок в дитини розвиваються внутрішні механізми подолання певних страхів, тривожності. Асоціюючи себе з певним героєм казки, дитина вчиться поводитися в конкретній тривожній ситуації та знаходити раціональний вихід з неї. При цьому можуть бути використані різні варіанти відповідної взаємодії з дітьми через казку – читання дітям наявних психотерапевтичних казок, створення педагогом-вихователем власної авторської казки або ж придумування казки разом з дітьми, її переказування або театралізація тощо.

Порушена проблема має потужну перспективу подальшого більш глибокого вивчення в практичному ракурсі досліджень, оскільки нестабільна ситуація в суспільстві та дитячому середовищі продовжує здійснювати руйнівний вплив на майбутні очікування українських дітей, їх батьків, педагогів-вихователів про мирне життя, перебіг якого не провокувало би спалахи дитячої агресії, страхів, тривожності, наслідки якої ще довгий час потребуватиме пошуку різноманітних підходів, методик, технік і технологій її подолання.

Література

- Adamo De Falco, Raffaella Di Cicco, Teresa Foggia, Raffaella Giacometti, Patrizia Siani, Gerarda. (2015). "Tom Thumb in Hospital: The Fairy Tale Workshop in a Paediatric Oncology and Haematology Ward". *Psychodynamic Practice* 14.3 (2008): 263-280. *Psychology and Behavioral Sciences Collection*.
- Вагнер В. (2023). Психіка дітей під час війни. Як допомогти пережити стрес. *Світ попереду – 2025. Спецвипуск New Voice*. URL: <https://nv.ua/ukr/opinion/viyna-v-ukrajini-yak-dopomogti-perezhiti-stres-ditini-novini-ukrajini-50325084.html>
- Горностай П. П. (2001). Психология личности: Словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко; П. П. Горностай, Т. М. Титаренко, И. А. Грабская. Київ : Рута.
- Камінська О. В. Громик Н. В. (2018). Проблема дитячих страхів у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Psychological journal*, № 4 (14). С. 86-104. DOI (Article): <https://doi.org/10.31108/2018vol14iss4pp86-104>
- Кузнецов М. А., Бабарикіна І. В. (2012). Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання: монографія. Харків : ХНПУ.
- Тривожні розлади в дітей: коли емоції шкодять. Сайт. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/psychology/7449/>
- Черній Н. А. (2023). Методика використання казкотерапії з дітьми раннього віку. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodika-vikoristanna-kazkoterapii-z-ditmi-rannogo-viku-62076.html>
- Шулигіна Р. А. (2023). Толерантність як ціннісна основа виховання дітей дошкільного віку в координатах сучасних змін. *Dieta a materská škola. Nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník*. Editori: PaedDr. Monika Miňová, PhD. & PhDr. PaedDr. Matej Slováček. Slovakia: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu SV OMEP. URL: https://omep.sk/wp-content/uploads/2023/12/Dieta-a-materska-skola_ZBORNIK-2023_OMEp.pdf
- Шулигіна Р. А., Коваль С. С. (2023). Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однокласників в умовах воєнної агресії : аналіз педагогічних та психосоціальних чинників впливу. *Освітньо-науковий простір: науковий журнал*. Вип. 5 (2–2023) / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К. URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/82/100>
- Shulyhina R. A., Kovalova A. P. (2024). Mental balance as an important component of a personality formation of a preschool age child: philosophical, psychological and pedagogical aspects. *Moderní aspekty vědy: XLII. Díl mezinárodní collective monograph / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika : Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.*, URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/mono-42.pdf>
- Visiko Knox-Johnson Leilani. (2016). The Positive Impacts of Fairy Tales for Children University of Hawai'i at Hilo HONONU. Vol. 14.

URL: <https://hilo.hawaii.edu/campuscenter/hohonu/volumes/documents/ThePositiveImpactsofFairyTalesforChildrenLeilaniVisikoKnox-Johnson.pdf>

Раїса ШУЛИГІНА

кандидат педагогічних наук

професор кафедри дошкільної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

r.a.shulyhina@npu.edu.ua

Автор понад 130 праць наукового та навчально-методичного характеру, з поміж них: навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, статті у наукових фахових та міжнародних виданнях, що входять до наукометричних баз даних Scopus, Web of Science та соціо-гуманітарних наук Index Copernicus. Співавтор вітчизняних та зарубіжних монографій з актуальних проблем дошкільної освіти в Україні та професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів. Сфера інтересів охоплює проблеми професійної підготовки та формування етико-професійного світогляду майбутнього фахівця галузі дошкільної освіти, питання навчання і виховання дітей дошкільного віку.

THE INFLUENCE OF UKRAINIAN-LANGUAGE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS ON THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MIDDLE PRESCHOOL-AGE CHILDREN LOCATED ABROAD

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15699699>

Hanna TSVIETKOVA, Nadiia KONOVALOVA

Abstract: The article is devoted to the current issue of the role of Ukrainian-language preschool educational institutions in the development of foreign language communicative competence in middle preschool-age children who are abroad as a result of the ongoing military actions in Ukraine. It is noted that merely being in a foreign-language environment of a preschool educational institution abroad does not guarantee a child's quick and effective acquisition of a foreign language, which may result in further problems in school education. Existing scientific opinions on the factors influencing the acquisition of a foreign language by preschool-age children under the influence of a natural language environment are analyzed. Theoretical provisions regarding the interdependence between a child's languages, the influence of their individual characteristics on language acquisition success, and the general basic knowledge model are presented and analyzed. It is concluded that one of the important predictors of the successful formation of foreign language communicative competence in middle preschool-age children in immersion conditions is the development of their native language and overall cognitive development in accordance with their age. Under such conditions, it is concluded that Ukrainian-language preschool educational institutions can become a significant center for the development of children's native language, their general and cognitive development, during temporary residence abroad and attendance at foreign preschool educational institutions. An example of the implementation of this concept in the process of Ukrainian-speaking children's acquisition of a foreign language in Spain is provided through the creation of the Ukrainian-language children's development center Little Great Granada, whose purpose is to diagnose possible difficulties children face in forming foreign language communicative competence, correct and prevent factors that may contribute to these difficulties, and further overall and linguistic development of children in their native language.

Keywords: middle preschool-age children, foreign language communicative competence, preschool educational institutions, immersion method, general and cognitive development, language development.

1 Introduction

The military actions in Ukraine have brought changes to the life of every Ukrainian, including forced relocation of children outside the country. According to Eurostat (2025), as of November 2024, there were 4,234,490 citizens of Ukraine in the European Union, 32% of whom are children. This situation has led to changes in the education and development of children, including middle preschool-age children who have become pupils in foreign educational institutions. For children, this means that besides the usual directions of development, an important task has become the acquisition of a new language. In terms of its content, such acquisition is an immersion situation in the foreign language environment of a preschool educational institution, which is most appropriate for preschool-age children as it involves natural language acquisition during the sensitive period for this. However, as observations of children and surveys among parents show, staying in foreign-language environments of foreign educational institutions has different results for different children. Some children begin to speak the foreign language quite quickly and at a high level, while others do not acquire active speech in the language of the new country of residence even after a year. For the latter, in most cases, this means delays in mastering the educational programs of educational institutions, and as a result, further difficulties in school education. Under such conditions, Ukrainian preschool pedagogy faces the task of ensuring the adequate development of preschool-age children, specifically middle preschool-age children who are abroad, and finding ways to master the language of the country of residence within optimal terms. The purpose of this study is to analyze scientific achievements in the field of bilingual education,

immersion learning, and identify possible directions for helping Ukrainian children – forced migrants to other countries by Ukrainian teachers and preschool educational institutions of Ukraine. This defines the relevance of this study.

2 Materials and methods

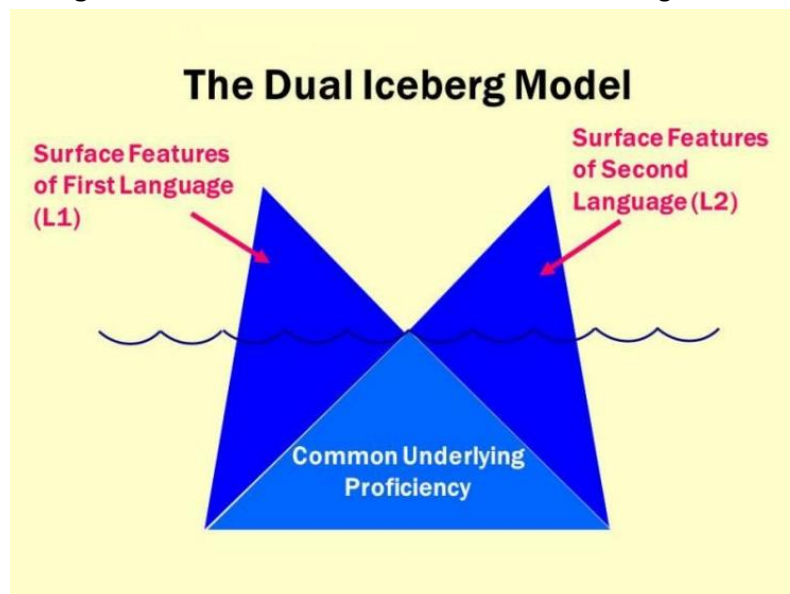
In the process of the research, a number of theoretical methods were used, such as analysis, generalization, synthesis, abstraction, and induction.

The research is based on the following theoretical achievements of world science in the field of bilingualism and language acquisition:

1. The concept of interdependence between a child's languages, which was reflected in L. Vygotsky's work "Thinking and Speech" (1962), according to which a child can transfer to a new language the system of meanings they already possess in their native language. Conversely, the foreign language contributes to mastering the higher forms of the native language. A child learns to perceive their language as one of many systems, to view its phenomena within more general categories, and this leads to the child's awareness of their own speech operations.

We are guided by the model of general basic knowledge (principle of interdependence) by J. Cummins (2021), according to which, although surface aspects (for example, pronunciation, fluency, etc.) of different languages are clearly different, there is a core cognitive/academic level of proficiency that is common across all languages. This common basic knowledge makes it possible to transfer cognitive/academic skills or skills related to literacy from one language to another. This model by J. Cummins was presented in the form of an iceberg with two peaks rising above the water separately, representing the two languages of a bilingual child; however, under the water, there is a single foundation of these peaks – general basic knowledge (Figure 1).

Fig. 1 J. Cummins' Model of General Basic Knowledge



(Source: <http://emilybryantn.weebly.com/theories-of-second-language-acquisition.html>)

According to the principle of interdependence, the general basic knowledge that can be transferred from one language to another includes (Cummins, 2021):

- conceptual elements (for example, the understanding of the concept of photosynthesis, which, when mastered in one language, can be considered comprehended. The concept does not change in another language; the only difference is the vocabulary, the linguistic structures required to express it in a foreign language);
- metalinguistic and metacognitive strategies (for example, visualization strategies, use of graphic organizers, mnemonic devices, vocabulary acquisition strategies);
- pragmatics (the willingness to take risks during communication in a foreign language, the ability to use paralinguistic means such as gestures to facilitate communication);
- specific linguistic elements (knowledge of the meaning of "photo" in "photosynthesis");
- phonological awareness (knowledge that words are made up of different sounds).

2. The statement on the influence of individual characteristics of a child on the success of mastering foreign language communicative competence. In particular, we adhere to scientific conclusions regarding the recognition of difficulties in mastering the native language as predictors of similar difficulties in mastering a foreign language. In this regard, we follow the Hypothesis of individual features of linguistic encoding by R. Sparks & L. Ganschow (1991, 1993, 2001), according to which mastery of both the native and foreign languages depends on the same mechanisms of language acquisition, and therefore, there is a consistent relationship between individual differences in mastering the native language and learning a foreign language; difficulties that a child encountered while mastering the native language are likely to occur in the process of mastering a foreign language. As noted by E. Bates et. al. (1995) even in typically developing children, there are significant differences in language development in the native language: understanding of words, word formation, first word combinations, and the early stages of mastering grammar; moreover, there are inter-individual differences in the development of each language aspect in an individual child. E. Kidd & S. Donnelly (2020) emphasize that these differences are determined both by genetic factors and environmental factors, are stable, and do not disappear over time, thus influencing the further acquisition of a foreign language. R. Sparks et. al. (2011) highlight four main components of foreign language abilities: phonology/spelling skills (phonemic coding and ability to process phonologically); language analysis skills (understanding, grammar, vocabulary, and inductive language learning); IQ/memory skills (intelligence measures in native language and paired-associative learning by foreign language); as well as self-perception of motivation and anxiety in foreign language.

We adhere to the position regarding linguistic abilities as predictors of foreign language speech development by D. Carroll & S. Sapon (1990). They define linguistic abilities as being related to general cognitive processes and overall cognitive development. D. Carroll & S. Sapon (1959/2002) include in their composition:

- phonetic coding ability – the ability to perceive individual sounds, associate a symbol with that sound, and maintain that association.
- grammatical sensitivity – the ability to recognize the grammatical function of a lexical element (word, phrase, etc.) in a sentence without special grammar instruction.
- associative memory – the ability to memorize associations between foreign language words and their meanings and retain those associations.
- inductive learning ability – the ability to deduce or induce rules that govern the structure of a language.

Guided by the thoughts of scholars, including J. Stenberg (1998), B. McLaughlin (1990), M. Suarez (2011), who state that the aforementioned linguistic abilities are subject to development and correction through the use of specialized pedagogical-neuropsychological strategies.

For our research, we consider the scientific contributions of J. Kormos, who determined the significance of individual linguistic abilities for each specific stage of foreign language acquisition. The scholar identifies 4 stages of foreign language acquisition and the key abilities for the success of each stage (Kormos, 2013):

- *primary processing of information during its continuous perception*: working memory as a regulator of attention; phonological short-term memory, the volume of which determines the length of language fragments that students can remember; phonological sensitivity, which helps distinguish sounds and decode words; inductive abilities and metalinguistic awareness, which facilitate syntactic analysis of the incoming information;
- *memorization*: working memory;
- *integration of new knowledge*: working memory, responsible for regulating attention when processing multiple fragments of information, speed of cognitive processing, inductive abilities, metalinguistic awareness;
- *automation of new knowledge*: working memory, perceptual speed (speed of perception).

During the identification of key conditions for the formation of foreign language communicative competence in children of middle preschool age, we follow the views of F. Mendoza (2010), according to which the development of speech is influenced by both internal (neuropsychological) and external (social) factors in interaction and interdependence. The former includes the development of mental processes, mechanisms, and skills that allow the use of language as a means of communication and understanding the world. These factors are mostly common to both languages. Thus, speech is a higher mental function (Vygotsky, 2012), its development depends on the formation and maturity of brain structures, all of which participate in the process of speech production (Luria, 2012), so the formation of both the native and foreign languages requires the normal neuropsychological development of the child. The formation, consolidation, and development of the mentioned psycholinguistic structures mostly occur between the ages of 0 to 6 years (Mendoza, 2010). Among the key psychological development features that influence the formation of foreign language communicative competence in children of middle preschool age, F. Mendoza mentions: intellectual development, memory, attention, and imagination. External factors include the attitude towards the language, its prestige, recognition of its importance, which, in the child's view, manifests itself in motivation to learn foreign language.

3 Results

The conducted analysis of theoretical achievements in the field of bilingualism and language learning has allowed us to conclude that the acquisition of a foreign language by Ukrainian children of middle preschool age, who are forced migrants abroad, goes beyond the competence of educators in foreign educational institutions. The success of forming foreign language communicative competence in children also depends on the level of development of the native language and the cognitive development of the children, as well as the correspondence of their neuropsychological development to age norms. Thus, in a situation where, during the initial stages of attending foreign preschool institutions, these institutions mostly play the role of a center for acquiring a new language, *Ukrainian-speaking preschool institutions can become a space for further development of the children's native language and their cognitive and overall development, factors which, among others, are important predictors of successful foreign language acquisition.*

An example of the practical implementation of the stated idea is the creation of the Ukrainian-speaking *center for children's development Little Great Granada* in the city of Granada, Kingdom of Spain. The center's activities consisted of diagnosing the general and cognitive development of children, particularly of middle preschool age, and further teaching, educating, and developing them in their native language to ensure the necessary neuropsychological, cognitive development, and development of their native language for acquiring a high level of foreign language communicative competence.

At the initial stages of working with each child at the center, a diagnosis of the formation of higher mental functions was conducted using the neuropsychological diagnostic method by O. Kiparenko (2022), during which the following aspects were clarified: the child's general knowledge level, attention development, short-term and delayed memory, praxis, gnosis, especially phonemic hearing, spatial representations, thinking, expressive and receptive speech in the native language. Children were offered tasks such as a proofreading test, the "10 words" test, a test for reciprocal coordination, finger position praxis, oral praxis, rhythm test, simplified Benton test, tasks on analogies, generalization, understanding the meaning of a storyline picture, naming objects and their parts, and constructing a coherent narrative from a series of pictures.

Based on the results of the diagnostics, developmental sessions were conducted at the Center for children, which approximately consisted of the following content blocks:

- block of neuropsychological correction;
- block of general knowledge development;
- block of native language speech development.

Depending on the prevailing needs of a specific group of children, the neuropsychological block includes exercises and games aimed at developing attention and memory, praxis, gnosis, spatial representations, interhemispheric interaction: correction tasks, drawing with both hands, construction, mazes, cut-out pictures, simple graphic dictations, copying figures by dots, reproducing rhythmic structures, neuro gymnastics, kinesthetic fairy tales for children, exercises with kinesthetic balls and bean bags, with the Bilgou board, memorization and reproduction of words, games such as "Find the differences", "Four elements", "Forbidden movement", "Nose-floor-ceiling", "Stop", "Show with both hands at once", "Robot", "Memory", "Snowball", "Pairs of words", "Which word is missing", "What did you hear", "Echo", "Neurodynamic sequences", "Sort the objects", "Do as I say, not as I show", "Silent-whisper-loud", "Fly", "Listen and make noise", "Sound lotto", and others.

The block of general knowledge development includes familiarizing children with society, the natural environment, and logical-mathematical development in accordance with the requirements of the Educational Program for children aged 2 to 7 years "Child."

The block of speech development in the native language involves expanding the children's vocabulary, forming grammatical correctness in speech, developing coherent speech in the native language, and monologic speech, particularly teaching the retelling of short stories and fairy tales, composing narratives from pictures or a series of story pictures, learning poems, counting rhymes, and nursery rhymes. In its work, the center follows the main tasks of speech development for children of middle preschool age, as proposed by A. Bohush (2016).

4 Discussion

The above study provided the opportunity to take a deeper look at the issue of forming foreign language communicative competence in middle preschool-aged children, using the example of Ukrainian

children-forced migrants abroad. Based on scientific conclusions regarding the interrelationship between a child's languages, the influence of individual characteristics on the success of foreign language acquisition, and the model of general basic knowledge, the research proposed the practice of using Ukrainian-language preschool institutions as a center for the development of the children's native language, as well as their general and cognitive development, as one of the means of increasing the effectiveness of foreign language communicative competence acquisition under immersion conditions. At the same time, it would be appropriate to conduct more detailed empirical studies regarding the level of effectiveness of the above-mentioned activities in Ukrainian-language educational institutions in terms of the time and extent of foreign language acquisition by middle preschool-aged children through immersion in the foreign language environment of foreign preschool institutions.

5 Conclusion

Thus, Ukrainian-language preschool institutions play an important role in the formation of foreign language communicative competence in Ukrainian children of middle preschool age. They can, in particular, become a center for the further development of the native language, as well as general and cognitive development, which are important predictors of the successful acquisition of a foreign language through the immersion method.

References

- Bates, E., Dale, P., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.). *The handbook of child language* (pp. 96–151). Blackwell.
- Carroll, J. B. & Sapon, S. M. (1959/2002). *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York: The Psychological Corporation.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In T. Parry & C. W. Stansfield (eds.). *Language aptitude reconsidered. Englewood Cliffs* (pp. 11-29), NJ: Prentice Hall, 11–29.
- Cummins J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Multilingual Matters.
- Eurostat. More than 4.2 million people under temporary protection. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20231208-2?fbclid=IwAR0EH_M3xGAJKkiHCDpAfDWulQzwHxbeY2_EfFMEGRVXWxSipZccWks-n14
- Kidd, E., & Donnelly, S. (2020). Individual differences in first language acquisition. *Annual Review of Linguistics*, 6, 319–340.
- Kormos J. (2013). New conceptualizations of language aptitude in second language attainment. In G. Granena, M. Long (Eds.). *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment* (pp. 131-152). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Luria A. (2012). *Higher Cortical Functions*. Springer.
- McLaughlin B. (1990). The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain (Eds.). *The Development of Second Language Proficiency: Cambridge Applied Linguistics* (pp. 158-174). Cambridge University Press.
- Mendoza, F. (2010). *Primera infancia, bilingüismo y educación infantil*. Mexico: Trillas.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3–16.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77, 289–302.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90–111.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L. & Humbach, N. (2011). Subcomponents of L2 aptitude and L2 proficiency. *The Modern Language Journal*, 95, 253–273.
- Sternberg J. (1998). Abilities Are Forms of Developing Expertise. *Educational Researcher*, Vol. 27, No. 3, 11-20.

- Suarez, M. M., & Muñoz, C. (2011). Aptitude, age, and cognitive development. In L. Roberts, G. Pallotti, & C. Bettoni (Eds.). *EUROSLA Yearbook 11*. (pp. 5–29) Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Vygotsky L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Contemporánea). Austral.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*, Boston: MIT Press.
- Богуш А. (2016). *Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот: програма та навчально-методичний посібник*, Тернопіль: Мандрівець.
- Кіпаренко О. (2022). *Нейропсихологічна діагностика дітей дошкільного віку. Стандартизована і адаптована в Україні методика*, Одеса.

Hanna TSVIETKOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dragomanov Ukrainian State University
Head of the Department of "Preschool Pedagogy"
Pirohova Street, 9, Kyiv, Ukraine, 01601
tsvetkova1271@gmail.com

Leading specialist in preschool pedagogy and higher education pedagogy in the field of professional education with over 30 years of teaching experience and 8 years of research work at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Areas of scientific interest include higher education pedagogy, preschool pedagogy, preparing future educators for critical thinking development, innovations in higher education, internationalization of higher education, risk management in higher education, quality assurance in higher education in the EU and the EHEA, and technological innovations in higher education.

Nadiia KONOVALOVA

graduate student
Dragomanov Ukrainian State University
Department of "Preschool Pedagogy"
Pirohova Street, 9, Kyiv, Ukraine, 01601
zarubanadiia@gmail.com

Graduate student of Department of "Preschool Pedagogy" of Dragomanov Ukrainian State University, founder and teacher of the Little Great Granada Child Development Center, Spain; field of interest: formation of foreign language communicative competence in preschool children, neuropsychological development of children.

VYBRANÉ ASPEKTY PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV

Pirohová, I. & Janka Ferencová, J. Eds. (2024). Vybrané aspekty profesijného rozvoja učiteľov. Prešovská univerzita v Prešove.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15699727>

Monika MIŇOVÁ

Editovaná vedecká kniha je výstupom projektu KEGA (019PU-4/2022) *Podpora akčného výskumu v profesijnom učení sa učiteľa*. Do knihy prispelo svojimi odbornými pohľadmi na danú problematiku sedem autorov. Zdôrazňujú a reflektujú dôležitosť a ponúkajú komplexný pohľad na vybrané prvky efektívneho profesijného rozvoja učiteľov. V obsahu knihy nájdeme aj prezentovanie aktuálnych výziev a príležitostí v školskom prostredí na Slovensku a Česku.

Kniha obsahuje 6 hlavných kapitol, ktoré sa ešte ďalej vnútorne členia na jednotlivé podkapitoly a v závere jednotliví autori uvádzajú literatúru, ktorá je dôležitou súčasťou komplexu globálnych informácií. Autori jednotlivých kapitol sa venujú svojím témam s ľahkosťou, ale na profesionálnej úrovni a čitatelia získajú jasný a stručný obraz o tejto, v súčasnej dobe, aktuálnej problematike.

Po prečítaní editovanej knihy získate postupne informácie na témy ako sú:

Profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov v školách – modely a efektívny profesijný rozvoj a profesijný rozvoj učiteľov na Slovensku a v Čechách.

Vzdelávacie potreby učiteľov so zameraním na MŠ – identifikácia vzdelávacích potrieb a problémy identifikácie vzdelávacích potrieb učiteľov materských škôl, preferované formy vzdelávania v profesijnom rozvoji učiteľa, možnosti a podpora v rámci profesijného rozvoja učiteľov materských škôl.

Profesijné učiace sa komunity v profesijnom rozvoji pedagogických zamestnancov – učiacia sa organizácia a profesijná učiacia sa komunita, charakteristika a druhy profesijne učiacich sa komunit, výskum potenciálu školy pre tvorbu profesijne učiacich sa komunit.

Reflexia ako atribút profesijnej učiacej sa komunity – proces, prvky, metódy a nástroje (seba)reflexie učiteľa, reflexia učiteľa 1. stupňa a jej analýza z hľadiska 6 prvkov reflexie (praktický, kognitívny, afektívny, metakognitívny, kritický, morálny prvok reflexie).

Akčný výskum ako model efektívneho profesijného rozvoja – akčný výskum podpory zdravého životného štýlu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia príklady dobrej praxe.

Rozvoj profesionálnej spôsobilosti učiteľa prostredníctvom akčného výskumu – prehľadová štúdia – posledná časť v editovanej knihe je venovaná prehľadovej štúdii. Na danú problematiku autorky vyhľadali z voľne dostupných databáz 90 článkov, z ktorých bolo 28 relevantných štúdií podrobených hlbšej analýze.

Významné zistenia publikácie poukazujú na dôležitosť profesijného rozvoja učiteľov ako kľúčového faktora kvality vzdelávania a edukačných reforiem. Zameriava sa na podporu takých prvkov profesijného rozvoja ako sú praktické potreby učiteľov a nutnosť ich identifikácie, podporu spolupráce medzi učiteľmi, vzájomného učenia sa učiteľov, vytváranie profesionálnych komunit, podporu kritickej reflexie učiteľov a spoločné akčné skúmanie edukačnej praxe. Publikácia je zameraná na témy, ktoré sa venujú Profesijnému rozvoju pedagogických zamestnancov škôl na Slovensku a aj v Čechách.

Zoznam bibliografických odkazov

Pirohová, I. & Janka Ferencová, J. Eds. (2024). *Vybrané aspekty profesijného rozvoja učiteľov*. Prešovská univerzita v Prešove. <https://elibrary.pulib.sk/elpub/view/isbn/9788055534190>

PaedDr. Monika MIŇOVÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

Slovenská republika

monika.minova@unipo.sk

Institutio infantium

Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku
1/2025 (číslo 1, ročník 2, jún 2025)

Redakčná rada časopisu

Šéfredaktorka:

PaedDr. Monika MIŇOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Členky:

PaedDr. Marianna JAMBOROVÁ, PhD., Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Mgr. Marta KOPČÍKOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Mgr. Jana KOŽÁROVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Mgr. Marcela FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ, PhD., Univerzita Palackého v Olomouci, Česko

Výkonný redaktor:

PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Vedecká rada časopisu

prof. PhDr. Ľudmila BELÁSOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Dr. habil. PaedDr. Kinga HORVÁTH, PhD., Univerzita J. Selyeho v Komárne, Slovensko

Dr hab. Jolanta KARBOWNICZEK, prof. Ignatianum, Akademia Ignatianum v Krakove, Poľsko

prof. PaedDr. Dušan KOSTRUB, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Slovensko

doc. dr. Marta LICARDO, Univerzita v Maribore, Slovinsko

doc. PaedDr. Milena LIPNICKÁ, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko

doc. Oksana MKRTICHIAN, Charkovská štátna pedagogická univerzity H. S. Skovorodu, Ukrajina

prof. PhDr. Milan PORTIK, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

doc. Raisa SHULYHINA, Ukrajinská štátna univerzita Mykhajla Drahomanova, Ukrajina

doc. PhDr. Zora SYSLOVÁ, Ph. D., Masarykova univerzita, Brno, Česko

doc. PhDr. Gabriela ŠARNÍKOVÁ, PhD., Univerzita Palackého v Olomouci, Česko

Časopis je registrovaný na Ministerstve kultúry Slovenskej republiky. Za jazykovú úroveň textov zodpovedajú autori.

ADRESA REDAKCIE:

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Materská škola Jurkovičova 17, 080 01 Prešov

e-mail: institutio.infantium@gmail.com

webové sídlo: <https://omep.sk/institutio-infantium/>

Vydavateľ: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Sídlo vydavateľa: Materská škola Jurkovičova 17, 080 01 Prešov, Slovenská republika

IČO vydavateľa: 30812593

Periodicita: 2x ročne

Institutio infantium je časopis s otvoreným prístupom (angl. open access journal), prístup je bezplatný

Dátum vydania periodickej tlače: 30. jún 2025

Jazyk: slovenský, český, anglický

Grafické spracovanie a obálka: PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK

EV 290/24/EPP

ISSN 2989-381X