



Приватний вищий навчальний заклад  
“Міжнародний економіко-гуманітарний університет  
імені академіка Степана Дем’янчука



# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, РЕАЛІЇ, СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник тез виступів учасників  
науково-практичного семінару  
*(01 жовтня 2025 року)*



РІВНЕ, 2026

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ  
АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА»**

**Збірник тез виступів учасників  
науково-практичного семінару**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:  
ДОСВІД, РЕАЛІЇ, СЬОГОДЕННЯ ТА  
ПЕРСПЕКТИВИ  
(01 жовтня 2025 р.)**



**Рівне – 2026**

## УДК 159.9:37(043.2)

Актуальні проблеми дошкільної освіти: досвід, реалії, сьогодення та перспективи: *Збірник тез виступів учасників науково-практичного семінару* (м. Рівне, 01 жовтня 2025 року) / упор. О. О. Марчук, Л. Б. Мельничук, Т. І. Пагута; гол. редактор: Л.Б. Мельничук. ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». Рівне: МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2026. 136 с.

У збірнику представлено тези виступів фахівців із дошкільної освіти, здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського) рівнів вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» та третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», які присвячено актуальним проблемам дошкільної освіти.

Відповідальність за якість оформлення тез і цитування джерел несуть автори та наукові керівники.

*Кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет  
імені академіка Степана Дем'янчука», 2026*

## Передмова

Освіта виступає визначальним чинником суспільного розвитку, при цьому дошкільна освіта має системоутворювальне значення у формуванні особистості на початкових етапах її становлення. Саме в дошкільному віці закладаються базові компетентності, ціннісні орієнтації та поведінкові моделі, що визначають подальшу траєкторію життєвого розвитку дитини. В умовах сучасних трансформацій української освітньої системи, впровадження інноваційних підходів і модернізації змісту освіти проблематика дошкільної освіти набуває особливої актуальності.

Збірник наукових праць «Актуальні проблеми дошкільної освіти: досвід, реалії, сьогодення та перспективи» репрезентує результати наукових досліджень здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти, спрямованих на вивчення різних аспектів організації та реалізації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Представлені матеріали охоплюють широкий спектр актуальних проблем, зокрема: інноваційні підходи до навчання і виховання дітей дошкільного віку; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища; розвиток професійної компетентності педагогів; особливості функціонування освітнього процесу в умовах воєнного стану та соціально-економічних трансформацій; інтеграцію сучасних технологій у практику дошкільної освіти.

Вагоме місце у працях посідає аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду, що сприяє виявленню ефективних моделей і стратегій удосконалення освітнього процесу в українських закладах дошкільної освіти. Поєднання теоретичного осмислення з практичними рекомендаціями зумовлює їх наукову й прикладну цінність для дослідників, педагогів-практиків, управлінців та інших зацікавлених у розвитку дошкільної освіти суб'єктів.

Висловлюється подяка авторам за вагомий внесок у дослідження актуальних проблем дошкільної освіти. Очікується, що представлений збірник слугуватиме джерелом нових наукових ідей, стимулюватиме подальші дослідження та практичну діяльність, а також сприятиме поступальному розвитку освітньої галузі загалом.

*Редакційна колегія*

*Бочкор Маріана,  
студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Валентина Борова,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янука»*

## **КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Емпіричне дослідження сформованості мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку набуває особливої актуальності в сучасних соціокультурних умовах України, зокрема в період воєнного стану. Воєнні події, вимушені переміщення, порушення звичних соціальних зв'язків, обмеження безпосереднього спілкування та зростання тривожності впливають на психоемоційний стан дитини, що безпосередньо відбивається на темпах і якості її мовленнєвого розвитку. Мовлення дитини дошкільного віку в цих умовах виконує не лише комунікативну, а й регулятивну, компенсаторну та терапевтичну функції, забезпечуючи можливість вербалізації переживань, налагодження взаємодії з дорослими й однолітками, а також адаптацію до зміненого освітнього середовища. Саме тому систематичне емпіричне вивчення рівня сформованості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є необхідним для своєчасного виявлення труднощів, обґрунтування корекційно-розвивальної роботи та добору ефективних, зокрема мультимедійних, педагогічних засобів [3].

Проведення якісної діагностики мовленнєвого розвитку неможливе без науково обґрунтованого виокремлення критеріїв, показників і рівнів його сформованості. Визначення зазначених структурних компонентів дає змогу систематизувати емпіричні дані, забезпечити їхню порівнюваність, уникнути суб'єктивності в оцінюванні мовленнєвих досягнень дітей та підвищити достовірність отриманих результатів. Критеріально-рівневий підхід створює основу для комплексного аналізу мовленнєвого розвитку

як цілісного феномена, що поєднує мовні знання, мовленнєві вміння та комунікативну активність дитини [4].

У контексті дослідження під *критерієм сформованості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку* розуміється узагальнена якісна ознака, що відображає суттєву сторону мовленнєвої діяльності дитини та слугує підставою для її оцінювання. Показник сформованості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку визначається як конкретний, спостережуваний і вимірюваний прояв відповідного критерію, який дає змогу фіксувати ступінь його вираженості. Рівень сформованості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку трактується як інтегральна характеристика, що відображає міру відповідності мовленнєвого розвитку дитини визначеним критеріям і показникам та виявляється у стійких особливостях мовленнєвої поведінки [2].

У межах дослідження доцільно виокремити три взаємопов'язані критерії сформованості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: лінгвістичний, комунікативно-мовленнєвий, когнітивно-творчий.

Відповідно до сучасних психолого-педагогічних підходів сформованість мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку доцільно розглядати як багатовимірне утворення, що охоплює мовну, комунікативну та когнітивно-творчу складові. Кожен із визначених критеріїв має систему показників, які дають змогу всебічно охарактеризувати рівень мовленнєвого розвитку дитини та виявити специфіку його проявів.

*Лінгвістичний критерій* відображає рівень сформованості мовної системи дитини та характеризує засвоєння основних компонентів мовлення.

Показником цього критерію є обсяг і точність словникового запасу, що виявляється у здатності дитини добирати слова відповідно до змісту висловлювання, використовувати різні частини мови, синоніми, узагальнювальні поняття та уникати мовленнєвих штамів. Важливим показником є правильність звуковимови, яка полягає у чіткому та нормативному відтворенні звуків рідної мови без спотворень, пропусків або замінів. Сформованість граматичної будови мовлення проявляється в умінні правильно узгоджувати

слова в реченні, використовувати різні граматичні форми, дотримуватися правил словозміни та словотвору. До показників лінгвістичного критерію також належить уміння будувати прості й поширені речення, що свідчить про здатність дитини логічно оформлювати думку в мовленнєвій формі, а також дотримання елементарних норм мовленнєвої правильності, зокрема орфоепічних і лексичних норм [1, с. 155].

*Високий рівень сформованості мовленнєвого розвитку за лінгвістичним критерієм* характеризується багатим, різноманітним і точним словниковим запасом, правильною звуковимовою, граматично правильним мовленням та вільним використанням простих і поширених речень. Дитина свідомо контролює мовлення, допускає мінімальну кількість мовленнєвих помилок і здатна самостійно їх виправляти.

*Середній рівень* виявляється у достатньо сформованому словниковому запасі за наявності окремих неточностей, епізодичних помилок у звуковимові або граматичній будові мовлення, переважанні простих речень і потребі в незначній допомозі з боку дорослого.

*Низький рівень* характеризується обмеженим словниковим запасом, систематичними порушеннями звуковимови й граматичної будови мовлення, труднощами у побудові речень і недотриманням елементарних мовленнєвих норм.

*Комунікативно-мовленнєвий критерій* відображає здатність дитини використовувати мовлення як ефективний засіб спілкування в різних ситуаціях.

Його показниками є мовленнєва ініціативність, що проявляється у прагненні дитини вступати в контакт з однолітками й дорослими, ставити запитання, висловлювати власні думки та почуття. Важливим показником є уміння підтримувати діалог, яке передбачає здатність слухати співрозмовника, відповідати на запитання, дотримуватися черговості реплік і розвивати тему спілкування. Адекватність мовленнєвих висловлювань ситуації спілкування виявляється у вмінні добирати мовні засоби відповідно до контексту, мети та умов комунікації. До показників також належать логічність і послідовність зв'язного мовлення, що свідчать

про вміння дитини будувати розповіді з чіткою структурою, а також здатність розуміти мовлення співрозмовника, правильно інтерпретувати почуте й реагувати на нього [1, с. 156].

*Високий рівень* сформованості за комунікативно-мовленнєвим критерієм характеризується активною мовленнєвою позицією дитини, умінням ініціювати та підтримувати спілкування, будувати логічні, послідовні та розгорнуті висловлювання, адекватно реагувати на мовлення співрозмовника.

*Середній рівень* виявляється у ситуативній мовленнєвій активності, здатності до діалогу за підтримки дорослого, окремих порушеннях логічності або послідовності висловлювань.

*Низький рівень* характеризується низькою мовленнєвою ініціативністю, труднощами у підтриманні діалогу, фрагментарністю зв'язного мовлення та недостатнім розумінням мовлення співрозмовника.

*Когнітивно-творчий критерій* відображає взаємозв'язок мовлення з мисленням, уявою та пізнавальною активністю дитини.

Його показниками є здатність до мовленнєвого узагальнення, що проявляється у вмінні групувати предмети за спільними ознаками, узагальнювати інформацію та робити прості висновки. Важливим показником є використання образних засобів мовлення, зокрема епітетів, порівнянь, метафор, що свідчить про розвиток мовленнєвої образності. Самостійне складання розповідей і казок характеризує здатність дитини творчо опрацьовувати мовний матеріал, вибудовувати сюжет і передавати його мовленнєвими засобами. Варіативність мовленнєвих конструкцій та прояви мовленнєвої творчості в ігровій та пізнавальній діяльності вказують на гнучкість мислення та мовленнєву креативність дитини дошкільного віку [1, с. 156].

*Високий рівень* сформованості за когнітивно-творчим критерієм характеризується здатністю дитини до самостійного створення образних, логічно побудованих розповідей і казок, активним використанням різноманітних мовленнєвих конструкцій та проявами творчої ініціативи в мовленнєвій діяльності.

*Середній рівень* виявляється у здатності до мовленнєвої творчості за зразком або за допомогою дорослого, обмеженому

використанні образних засобів і недостатній варіативності мовлення. Низький рівень характеризується переважанням репродуктивних форм мовлення, труднощами у мовленнєвому узагальненні, відсутністю або мінімальними проявами мовленнєвої творчості, що свідчить про недостатній розвиток когнітивно-творчої складової мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Відповідно до визначених показників за кожним критерієм виокремлюються три рівні сформованості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: високий, середній та низький.

*Високий, рівень* характеризується повноцінним і системним розвитком мовлення: дитина вільно оперує словниковим запасом, граматично правильно будує висловлювання, ініціює та підтримує спілкування, демонструє логічне, послідовне й образне мовлення, здатна до мовленнєвої імпровізації та творчого самовираження.

*Середній, рівень* виявляється у достатньо сформованому мовленні за наявності окремих неточностей: словниковий запас є достатнім, однак не завжди різноманітним, граматичні конструкції переважно правильні, мовленнєва активність ситуативна, а зв'язне мовлення потребує стимуляції з боку дорослого.

*Низький, рівень* характеризується обмеженістю словникового запасу, порушеннями звуковимови й граматичної будови мовлення, низькою мовленнєвою ініціативністю, труднощами у побудові зв'язних висловлювань та переважанням репродуктивних форм мовлення.

Отже, визначені критерії, показники та рівні сформованості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку створюють надійне теоретико-методичне підґрунтя для проведення ефективної емпіричної діагностики. Їх системність і взаємозв'язок забезпечують цілісний підхід до оцінювання мовленнєвого розвитку, дають змогу обґрунтовано добирати методи й методики дослідження, зокрема спостереження, мовленнєві завдання, ігрові та мультимедійні діагностичні засоби. Чітке розмежування рівнів сприяє валідності та надійності отриманих даних, забезпечує можливість кількісного й якісного аналізу результатів, а також слугує основою для планування подальшої розвивальної роботи,

спрямованої на оптимізацію мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку в сучасних умовах освітнього процесу.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 155-170.

2. Використання інноваційних технологій задля розвитку мовлення дітей дошкільного віку. / Мишолов Н.В, Мишолов Ю.В., Кучерява Л.М. та ін. *Лінгводидактичні студії*, 2022. С. 30-39. URL : <http://surl.li/noana> (дата звернення: 09.09.2025).

3. Козар К. А., Маркусь Ю.М., Чекан О.І. Теоретичні засади формування комунікативної активності у дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій. *Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених* / гол. ред. В.В. Гоблик. Мукачєво, 2021. Випуск 1(7). С. 47-51.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи [бібліотека з освітньої політики] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : КІС, 2004. 112 с.

***Гначучина Тетяна,**  
студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. **Лілія Мельничук,**  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янчука»*

## **ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕЛЕМЕНТІВ МАТЕМАТИКИ ЗА СИСТЕМОЮ М. МОНТЕССОРІ В УМОВАХ ЗДО**

Актуальність досліджень проблеми математичного розвитку дітей дошкільного віку зумовлена посиленням значення математики в різних галузях науки, економіки й виробництва. Водночас ця дисципліна викликає найбільші труднощі у дітей, що значною мірою пояснюється невідповідністю чинного методичного

супроводу математичної підготовки на різних рівнях освіти, починаючи з дошкільного, запитам суспільства й виробництва. Відсутність співпраці, зворотного зв'язку у взаємодії з дитиною, слабка опора на раціональні механізми сприйняття й переробки інформації в одноманітних математичних іграх і завданнях, недостатнє застосування сучасних засобів, інформаційних технологій і активних методів навчання дітей – усе це спричинює недостатній рівень розвитку здібностей до узагальнення, систематизації, аналізу, синтезу, класифікації, серіації тощо.

Питання адаптації та застосування педагогічної системи Марії Монтесорі в умовах української дошкільної освіти знайшли відображення в дослідженнях А. Андрушко, В. Горюнова, З. Борисової, Н. Прибильської, Б. Жебровського, Т. Мостової та інших науковців. Особливості впровадження методики Монтесорі в українських дошкільних закладах були детально проаналізовані І. Дичківською та Т. Поніманською у спільній праці «М. Монтесорі: теорія і технологія». Практичні аспекти використання цієї системи з метою підвищення ефективності математичної освіти дітей висвітлені у методичному посібнику Д. Сорокової «Математика за методом Марії Монтесорі в дитячому садку та школі» [3, с. 57].

Дидактичні особливості навчання дітей дошкільного віку елементів математики за системою Марії Монтесорі в умовах закладу дошкільної освіти (ЗДО) ґрунтуються на принципах природовідповідності, індивідуалізації, самостійності та активного сенсорного пізнання. Методика Монтесорі передбачає створення спеціально підготовленого освітнього середовища, яке забезпечує дитині можливість самостійного вибору математичних матеріалів, темпу засвоєння знань та способу виконання завдань. Такий підхід сприяє розвитку внутрішньої мотивації, концентрації уваги, логічного мислення та здатності до самоконтролю.

Згідно з методикою Монтесорі, навчання математики має здійснюватися поетапно: спочатку дитина ознайомлюється з поняттям кількості, а потім – через наочні приклади – з числовим вираженням цієї кількості. Після засвоєння базових понять поступово вводяться нові математичні знання, формуються логічні зв'язки та розвивається мислення.

У контексті методики М. Монтесорі особливе значення надається предметно-практичній діяльності, яка створює наочну основу для формування математичних понять і забезпечує умови для застосування математичних знань у процесі розв'язання практичних завдань. Заняття з математики сприяють формуванню наукового світогляду, розвитку пізнавальних здібностей та підготовці дітей до майбутньої трудової діяльності. Дидактичні матеріали, розроблені Монтесорі, не розглядаються як навчальне обладнання в традиційному розумінні, оскільки їх головна мета полягає не у формальному засвоєнні знань, а у сприянні саморозвитку та духовному становленню дитини. Сенсорні матеріали, що використовуються в освітньому процесі, опосередковано готують дитину до сприймання математичних понять, забезпечуючи природне засвоєння сенсорного і моторного досвіду, який є основою для розвитку математичних здібностей.

Математичні матеріали Монтесорі побудовані таким чином, щоб забезпечити наочне розуміння зв'язку між арифметикою та геометрією, що сприяє цілісному сприйняттю математичної науки. М. Монтесорі розглядала математичну освіту як єдину систему, яка дозволяє дитині за допомогою математичного мислення пізнавати навколишній світ, природу та культуру. Розвиток елементарних математичних уявлень здійснюється переважно на фронтальних заняттях, що дозволяє забезпечити доступність навчального матеріалу для дітей та сприяти їхньому гармонійному розвитку [1, с. 59].

У системі Монтесорі математичне навчання реалізується через використання унікальних дидактичних засобів, які мають чітку структуру, естетичне оформлення та відповідають віковим і психофізіологічним особливостям дітей. Матеріали для вивчення кількісних відношень, геометричних форм, просторових орієнтацій, величин і чисел побудовані за принципом «від конкретного до абстрактного», що дозволяє дитині поступово переходити від сенсорного досвіду до логічного узагальнення. Наприклад, через маніпуляції з червоними і синіми стрижнями, числовими планшетами, перлінками та іншими матеріалами діти засвоюють поняття кількості, порядку, складу числа, арифметичних дій.

Застосування таких дидактичних засобів сприяє формуванню в дітей здатності до самостійного мислення, розвитку математичної інтуїції та навичок класифікації, порівняння, серіації. Важливою особливістю Монтесорі-матеріалів є їхня здатність забезпечувати самоконтроль і самокорекцію, що дозволяє дитині самостійно виявляти помилки та виправляти їх без зовнішнього втручання, формуючи тим самим навички рефлексії та відповідальності за власні дії [2, с. 50].

Поступове ускладнення навчального матеріалу, його логічна послідовність та можливість багаторазового повторення забезпечують глибоке засвоєння математичних понять і сприяють розвитку довготривалої пам'яті. Водночас емоційна привабливість матеріалів, їхня естетика та можливість вільного вибору діяльності стимулюють внутрішню мотивацію до навчання, що є особливо важливим у роботі з дітьми дошкільного віку. Таким чином, система Монтесорі створює умови для природного, гармонійного та індивідуалізованого оволодіння математичними знаннями, що відповідає сучасним вимогам до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Особливістю дидактичного процесу є також відсутність прямого інструктування з боку педагога. Вихователь виступає як спостерігач і фасилітатор, який лише демонструє спосіб використання матеріалу, після чого дитина самостійно працює з ним, повторює, експериментує та відкриває математичні закономірності. Такий підхід забезпечує розвиток самостійності, відповідальності та впевненості у власних силах. Крім того, навчання математики інтегрується з іншими видами діяльності – мовленнєвою, сенсорною, практичною – що сприяє формуванню цілісного уявлення про навколишній світ і забезпечує міжпредметні зв'язки [2, с. 51].

Отже, умови ЗДО дозволяють ефективно реалізовувати дидактичні принципи Монтесорі-педагогіки за умови відповідної підготовки педагогів, наявності сертифікованих матеріалів та організації середовища, яке відповідає потребам і можливостям дітей. Такий підхід не лише забезпечує якісне засвоєння елементів математики, а й сприяє гармонійному розвитку особистості,

формуванню інтелектуальних, емоційних і соціальних компетентностей, що є важливими передумовами успішного навчання в подальшому.

### **Список використаних джерел**

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

2. Мороз І. О. Впровадження елементів Монтессорі-педагогіки в практику навчання дошкільників. *Дошкільна освіта*. 2021. № 5. С. 47–51.

3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Київ : Академвидав, 2004. 456 с. (Серія «Альма-матер».)

*Грицюк Марія,  
студентка магістратури спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янука»*

### **ЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Проблема розвитку логічного мислення особистості є однією з центральних в психології і педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійного інтелектуального пошуку, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, креативних підходів і шляхів до їх втілення [1].

Одним із засобів розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку є дидактична гра [2].

Дидактична гра являє собою багатопланове складне педагогічне явище: вона є і ігровим методом навчання дітей дошкільного віку, і формою навчання, і самостійною ігровою діяльністю, і засобом всебічного розвитку особистості дитини.

А. Мельничук пропонує свою класифікацію дидактичних ігор: гра-подорож, гра-доручення, гра-припущення, гра-загадка, гра-бесіда. За змістом дидактичні ігри діляться на ігри з ознайомлення з навколишнім, розвиток мовлення, формування математичних уявлень, музичні ігри тощо. За ступенем активності дітей і вихователя дидактичні ігри поділяються на ігри-заняття і автодидактичні ігри. За наявністю ігрового матеріалу ігри поділяються на: ігри з предметами та іграшками, настільно-друковані, словесні [4, с. 54].

Дидактичні ігри з предметами дуже різноманітні за ігровими матеріалами, змістом, організацією проведення. Як дидактичні матеріали використовуються іграшки, реальні предмети (побутові предмети, знаряддя праці, вироби декоративно-прикладного мистецтва тощо), об'єкти природи (овочі, фрукти, шишки, листя, насіння) [4, с. 55].

Ігри з предметами дають можливість вирішувати різні виховні та освітні завдання: розширювати та уточнювати знання дітей, розвивати мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння, розрізнення, узагальнення, класифікація), вдосконалювати мовлення (уміння називати предмети, дії з ними, їх якості, призначення; описувати предмети, складати та відгадувати загадки про них; правильно вимовляти звуки мовлення), виховувати довільність поведінки, пам'яті, уваги.

Серед ігор з предметами особливе місце займають сюжетно-дидактичні ігри та ігри-інсценування. У сюжетно-дидактичних іграх діти виконують певні ролі, наприклад продавця, покупця в іграх типу «Магазин», пекарів у грі «Пекарня», кравчині та швачки в грі «Ательє» тощо. Ігри-інсценування допомагають уточнити уявлення про різні побутові ситуації («Лялька Наталка захворіла», «Облаштуємо ляльці кімнату»), про літературні твори («Подорож до країни казок»), про норми поведінки («Що таке добре і що таке погано», «В гостях у ляльки Ясі»).

Для розвитку координації дрібних рухів і зорового контролю за ними організуються ігри з дидактичними іграшками моторного характеру. Для малюків використовуються численні варіанти ігор з прокочуванням кульок по жолобку, з гірки, у ворітця, а також ігри з

вкладками, розбірними яйцями, кулями, вежами. Дітям 4-6 років призначені ігри з дрібницями, кеглями, більбоке, настільним більярдом. Особливо велика роль таких ігор на межі переходу до шкільного навчання. Розвиток координації рухів передпліччя, кисті та особливо пальців рук, чіткої зоровий контроль за цими рухами є важливими передумовами для підготовки дитини до оволодіння письмом. У таких іграх виховуються обережність, терпіння, наполегливість, кмітливість, розвивається вміння орієнтуватися у просторі [1, с. 107].

Настільно-друковані ігри різноманітні за змістом, навчальними завданнями, оформленням. Вони допомагають уточнювати та розширювати уявлення дітей про навколишній світ, систематизувати знання, розвивати мисленнєві процеси.

Серед дидактичних ігор для дошкільників переважають ігри, в основі яких лежить парність картинок, підібраних за схожістю. Спочатку дітям пропонують ігри, у яких потрібно підібрати з безлічі картинок пари абсолютно однакових (дві рукавички, два червоні яблука). Далі завдання ускладнюються: картинки треба об'єднати за змістом (знайти дві машини, з яких одна легкова, інша вантажна). Нарешті, старшим дошкільникам доцільно пропонувати відшуковувати пари серед предметів, що відрізняються один від одного просторовим розташуванням, формою, особливостями забарвлення.

У лото дитина повинна до картинки на великій мапі підібрати тотожні зображення на маленьких картках. Тематика лото різноманітна: «Зоологічне лото», «Квіти квітнуть», «Ми рахуємо», «Казки» тощо.

У доміно принцип парності реалізується через підбір карток при черговості ходу. Тематика доміно охоплює різні області дійсності: «Іграшки», «Геометричні фігури», «Ягоди», «Герої мультфільмів» тощо.

В іграх типу «Лабіринт», призначених для дітей старшого дошкільного віку, використовуються ігрове поле, фішки, рахунковий кубик. Кожна гра присвячена якійсь темі, іноді казковій («Щенячий патруль», «Людина-паук», «Сонік»). Діти «подорожують» по ігровому полю, кидаючи по черзі кубик і

пересуваючи свої фішки. Ці ігри розвивають просторову орієнтацію, вміння передбачати результат дій [4].

Поширені настільно-друковані ігри, влаштовані за принципом розрізних картинок, складних кубиків, на яких зображений предмет або сюжет ділиться на кілька частин. Ці ігри сприяють розвитку логічного мислення, зосередженості, уваги.

Наразі популярні пазли (від англ. puzzle - гра на витривалість), де картинки різного змісту (зображення сценок з мультфільмів, тварин, замків) розділені на безліч частин (від 32 до 250).

Словесні ігри відрізняються тим, що процес вирішення навчального завдання здійснюється в розумовому плані, на основі уявлень і без опори на наочність. Тому словесні ігри проводять переважно з дітьми середнього і старшого дошкільного віку. Серед цих ігор багато народних, пов'язаних із забавлянками, прислів'ями, загадками, перевертаннями, частина яких доступна і малюкам завдяки образності мовного оформлення, побудованого на діалозі, близькості за змістом дитячому досвіду. Окрім мовленнєвого розвитку, формування слухової уваги за допомогою словесних ігор створюється емоційний настрій, удосконалюються мисленнєві операції, виробляються швидкість реакції, вміння розуміти гумор [2].

Дидактичні ігри використовуються на заняттях і у самостійній діяльності дітей. Як ефективний засіб навчання, вони можуть бути складовою частиною заняття, а в групах раннього віку – основною формою організації навчального процесу.

Отже, дидактичні ігри відіграють важливу роль у формуванні та розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку, вони сприяють формуванню у дітей умінь і навичок, необхідних для розв'язання різних завдань, розвитку їхнього інтелекту і пізнавальної активності.

### **Список використаних джерел**

1. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.

2. Гавриш Н., Безсонова О. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дошкільників: методичний посібник. Київ: Слово, 2015. 120 с.
3. Ладивір С. Логічне мислення старших дошкільнят: індивідуальні особливості. *Дошкільне виховання*. 2006. № 11. С. 3-6.
4. Мельничук А.І. Дидактичні ігри як засіб адаптації шестирічної дитини до навчання та виховання. *Дошкільне виховання*. 2019. №16. С. 54-58.

*Гулько Віта,  
студентка магістратури спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янчука»*

## **КРИТЕРІЙ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Актуальність діагностики мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку зумовлена важливим значенням мовлення у загальному психічному, когнітивному та соціальному розвитку дитини. Саме в старшому дошкільному віці мовленнєва діяльність досягає якісно нового рівня: розширюється словниковий запас, удосконалюється граматична будова мовлення, зростає здатність до зв'язного висловлювання, формується готовність до навчальної діяльності. Вчасне й цілеспрямоване виявлення особливостей мовленнєвої активності дає змогу визначити індивідуальні потреби дитини, спрогнозувати можливі труднощі у подальшому навчанні та забезпечити корекційно-розвивальну підтримку.

Мовленнєва активність дітей дошкільного віку, як одна з глобальних проблем, вивчалась у вітчизняній лінгводидактиці у таких аспектах: дошкільна лінгводидактика (А. Богуш), культура мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, Є. Тихеева), мовленнєва діяльність (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, Т. Науменко, Т. Піроженко) та ін.

Діагностика мовленнєвої активності передбачає опору на три взаємопов'язані складові: критерії, показники та рівні.

*Критерії мовленнєвої активності* – це узагальнені параметри, що відображають основні сторони розвитку мовлення дитини та дозволяють здійснити цілісну оцінку цього процесу. Вони є своєрідними орієнтирами, за допомогою яких можна визначити, наскільки сформованими є комунікативні вміння, лексико-граматичні засоби та здатність до використання мовлення в різних ситуаціях.

*Показники мовленнєвої активності* конкретизують критерії, тобто виступають у ролі емпіричних характеристик, які можна безпосередньо спостерігати чи фіксувати. Наприклад, це може бути кількість самостійних висловлювань, логічність і послідовність мовлення, точність слововживання чи виразність інтонації.

*Рівні сформованості мовленнєвої активності* відображають ступінь оволодіння дитиною відповідними мовленнєвими вміннями й навичками. Вони окреслюють якісні характеристики розвитку – від низького рівня, коли дитина демонструє обмежений словник, фрагментарність висловлювань і потребує значної допомоги дорослого, до високого рівня, що виявляється у здатності будувати самостійні, змістовні та граматично правильні висловлювання з урахуванням мовленнєвої ситуації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1-4] дав підстави виокремити такі критерії мовленнєвої активності:

1. Комунікативно-мотиваційний критерій.
2. Когнітивно-мовленнєвий критерій
3. Емоційно-виразний критерій

Кожний з критеріїв мав свій вияв у відповідних показниках, за допомогою яких було виокремлено і схарактеризовано три рівні сформованості мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку: високий (оптимальний), середній (достатній), низький (недостатній).

### **1. Комунікативно-мотиваційний критерій**

*Показники:* наявність прагнення дитини до мовленнєвого спілкування; ініціативність у діалозі; вміння підтримувати розмову, ставити запитання та відповідати на них.

Відповідно до комунікативно-мотиваційного критерію та його показників було виокремлено та схарактеризовано такі рівні його сформованості:

*Оптимальний рівень (високий):* дитина активно ініціює мовленнєві контакти з дорослими та однолітками, охоче вступає в діалог, володіє елементарною культурою спілкування, її висловлювання є змістовними й логічними.

*Достатній рівень (середній):* дитина бере участь у спілкуванні переважно за ініціативою дорослого, виявляє готовність відповідати на запитання, але рідше ініціює власні; у висловлюваннях може бракувати розгорнутості та логічності.

*Недостатній рівень (низький):* дитина уникає мовленнєвої взаємодії, відповіді короткі або нерозгорнуті, відсутнє бажання підтримувати розмову, спостерігається мовленнєва пасивність.

## **2. Когнітивно-мовленнєвий критерій**

*Показники:* словниковий запас, граматично правильне оформлення висловлювань, уміння будувати монологічне мовлення.

Відповідно до когнітивно-мовленнєвого критерію та його показників було виокремлено та схарактеризовано такі рівні його сформованості:

*Оптимальний рівень:* дитина володіє багатим активним словником, уміє користуватися різними частинами мови, граматичні помилки трапляються рідко; монологічне мовлення послідовне, зв'язне, виразне.

*Достатній рівень:* словниковий запас достатній для повсякденного спілкування, проте використання мовних засобів одноманітне; висловлювання відносно зв'язні, але містять окремі граматичні чи стилістичні помилки.

*Недостатній рівень:* словниковий запас обмежений, переважають прості речення, граматичні помилки систематичні, монологічне мовлення фрагментарне або відсутнє.

## **3. Емоційно-виразний критерій**

*Показники:* використання інтонації, темпу та гучності мовлення; уміння передавати емоційний стан засобами мови; зацікавленість у комунікації.

Відповідно до емоційно-виразного критерію та його показників було виокремлено та схарактеризовано такі рівні його сформованості:

*Оптимальний рівень:* мовлення емоційно забарвлене, інтонаційно різноманітне; дитина вмiє виразно читати та переказувати; мова жива, образна.

*Достатній рівень:* інтонаційна виразність проявляється вибірково; дитина іноді передає емоційні відтінки мовлення, проте не завжди свiдомо; спостерігається певна монотонність.

*Недостатній рівень:* мовлення позбавлене емоційності та виразності, інтонація одноманітна, дитина не використовує мовні засоби для передавання настрою чи почуттів.

Таким чином, визначення зазначених критеріїв та рівнів їх сформованості дає можливість цілісно оцінити стан мовленнєвої активності старших дошкільників та створити науково обґрунтовану основу для корекційно-розвивальної роботи.

Узагальнена характеристика рівнів сформованості мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку визначається за комплексом критеріїв і показників, що відображають комунікативно-мотиваційну, когнітивно-мовленнєву та емоційно-виразову складові мовленнєвої діяльності.

*Оптимальний рівень* характеризується високим ступенем мовленнєвої ініціативності та прагненням до спілкування з дорослими й однолітками. Дитина легко вступає в діалог, вмiє підтримати розмову, ставить запитання та надає розгорнуті, логічні відповіді. Її мовлення відзначається багатством словникового запасу, граматичною правильністю і вмінням вибудовувати зв'язне монологічне висловлювання. Воно емоційно забарвлене, інтонаційно виразне, з адекватним використанням темпу та гучності. Такий рівень свiдчить про гармонійний розвиток комунікативних, пізнавальних та емоційно-виражальних функцій мовлення, що забезпечує готовність дитини до шкільного навчання.

*Достатній рівень* передбачає наявність у дитини мовленнєвої активності, однак вона проявляється переважно у відповідь на стимуляцію з боку дорослого. Діти цього рівня не завжди виявляють самостійність у побудові діалогу, проте

демонструють здатність підтримати розмову й давати змістові відповіді на запитання. Їхній словниковий запас є достатнім для повсякденного спілкування, але відзначається одноманітністю; висловлювання здебільшого зв'язні, хоча в них трапляються окремі граматичні неточності чи стилістичні помилки. Монологічне мовлення формується, але потребує підтримки та додаткового стимулювання. Емоційна виразність мовлення проявляється вибірково: дитина може передавати інтонацією певний настрій, проте інтонаційна палітра обмежена, а мовлення частково набуває монотонності. Цей рівень свідчить про позитивні тенденції у розвитку мовленнєвої активності, але також про наявність зон, що потребують корекції та цілеспрямованої педагогічної підтримки.

*Недостатній рівень* мовленнєвої активності характеризується низькою ініціативністю або навіть униканням мовленнєвих контактів. Діти цього рівня рідко вступають у діалог, їхні відповіді короткі, неповні, часто позбавлені логічності. Словниковий запас обмежений, переважає використання простих речень, граматичні помилки є систематичними, а монологічне мовлення або зовсім відсутнє, або має фрагментарний і неструктурований характер. Емоційно-виразні засоби у спілкуванні майже не застосовуються: мовлення монотонне, інтонаційно одноманітне, дитина не виявляє здатності передавати настрій чи емоції за допомогою мовних засобів. Такий рівень відображає потребу у спеціально організованій педагогічній та, за потреби, логопедичній роботі, спрямованій на стимуляцію мовленнєвої активності та подолання комунікативної пасивності.

Таким чином, науково обґрунтована діагностика мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку має суттєве значення для виявлення індивідуальних особливостей розвитку, визначення напрямів педагогічного впливу й формування передумов успішної освітньої діяльності у закладі загальної середньої освіти.

#### **Список використаних джерел:**

5. Аніщук А. Мовлення як засіб самовираження старшого дошкільника: навчально-методичний посібник [для вихователів,

практичних психологів, батьків та студентів дошк. відділ. пед. вишів]. Ніжин : Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя, 2013. 113 с.

6. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид., доопр. і допов. Харків : Ранок, 2013. 192 с.

7. Впевнений старт : освітня програма для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.

8. Гавриш Н. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку. Київ : Генеза, 2014. 160 с.

*Давидюк Ірина,  
студентка магістратури спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Тамара Пагута,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янчука»*

## **КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Необхідність емпіричного дослідження сформованості екологічної свідомості дітей дошкільного віку зумовлена сучасними викликами у сфері взаємодії людини з навколишнім середовищем та зростанням ролі екологічного виховання на ранніх етапах розвитку особистості. Погіршення екологічного стану довкілля, зумовлене інтенсивною діяльністю людини, актуалізує потребу у формуванні в дітей відповідального ставлення до природи, усвідомлення її цінності та розуміння взаємозалежності між людиною і природним середовищем [2].

Дошкільний вік є важливим етапом становлення особистості, упродовж якого активно розвиваються пізнавальні процеси, емоційна сфера та первинні форми соціальної поведінки. Саме в цей період у дітей формуються початкові уявлення про живу й неживу природу, виникає емоційна чутливість до стану природних об'єктів, закладаються основи ціннісного ставлення до довкілля та навички екологічно доцільної поведінки. У зв'язку з цим дошкільний вік розглядається як сенситивний період для розвитку екологічної

свідомості, що поєднує знання про природу, емоційно-ціннісне ставлення до неї та готовність діяти відповідально [1].

Результати спостережень за практикою діяльності закладів дошкільної освіти свідчать про неоднорідність рівнів сформованості екологічної свідомості у дітей. Частина вихованців виявляє інтерес до природоохоронної діяльності, здатність співпереживати живим істотам та дотримуватися правил взаємодії з довкіллям, тоді як інші демонструють лише поодинокі, несистемні знання та ситуативні прояви екологічно доцільної поведінки. Така різниця зумовлює необхідність цілеспрямованого вивчення стану сформованості екологічної свідомості дітей як підґрунтя для подальшої педагогічної роботи.

Об'єктивна оцінка рівня сформованості екологічної свідомості неможлива без науково обґрунтованого визначення критеріїв, показників і рівнів її розвитку. Система критеріїв дає змогу структурувати зміст цього складного особистісного утворення, показники конкретизують його прояви у пізнавальній, емоційній та поведінковій сферах, а рівні сформованості забезпечують можливість узагальненого якісного й кількісного аналізу отриманих результатів. Наявність такої системи створює передумови для об'єктивності діагностики, доцільного добору методів дослідження та достовірної інтерпретації результатів педагогічного експерименту.

Вибір критеріїв сформованості екологічної свідомості ґрунтується на її структурі, представленій у працях сучасних дослідників проблем дошкільної екологічної освіти, та відповідає віковим можливостям дітей дошкільного віку.

У межах даного дослідження екологічна свідомість дітей дошкільного віку розглядається як інтегративне особистісне утворення, що охоплює сукупність елементарних екологічних знань, емоційно-ціннісне ставлення до природи та готовність дитини реалізовувати ці знання й цінності у власній діяльності та поведінці. Відповідно, критерій сформованості екологічної свідомості трактується як узагальнена якісна характеристика окремого її компонента, показник — як конкретний, спостережуваний прояв цього компонента в діяльності, поведінці чи

висловлюваннях дитини, а рівень сформованості — як інтегрована характеристика, що відображає ступінь розвитку екологічної свідомості на основі сукупності визначених показників.

З урахуванням структури екологічної свідомості та логіки педагогічного експерименту було виокремлено три взаємопов'язані критерії її сформованості у дітей дошкільного віку: когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий [3].

*Когнітивний критерій* характеризує рівень сформованості елементарних екологічних уявлень і знань про об'єкти та явища живої і неживої природи, взаємозв'язки в природному середовищі, а також усвідомлення правил екологічно доцільної поведінки. До показників цього критерію належать обсяг і усвідомленість знань про природу рідного краю, розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природі, уявлення про вплив діяльності людини на довкілля, а також знання елементарних норм і правил екологічно відповідальної поведінки [3].

*Емоційно-ціннісний критерій* відображає ставлення дитини до природи як до значущої цінності, її емоційне реагування на стан навколишнього середовища та здатність до співпереживання живим істотам. Показниками цього критерію є позитивне емоційне ставлення до природних об'єктів, прояви емпатії щодо живих організмів, інтерес до екологічної тематики, а також сформованість початкових екологічних ціннісних орієнтацій [5].

*Діяльнісно-поведінковий критерій* характеризує готовність і здатність дитини реалізовувати екологічні знання та цінності у практичній діяльності, зокрема в умовах проектної діяльності. До його показників віднесено дотримання правил екологічно доцільної поведінки в повсякденному житті, ініціативність у природоохоронних діях, участь у колективних екологічних проектах, а також здатність переносити набутий досвід у нові життєві ситуації [1].

На основі визначених критеріїв і показників виокремлено три рівні сформованості екологічної свідомості дітей дошкільного віку: високий, середній і низький.

**Високий рівень** сформованості екологічної свідомості характеризується наявністю системних, усвідомлених екологічних

знань, розумінням взаємозв'язків у природі та ролі людини в їх збереженні. Діти виявляють стійке позитивне емоційне ставлення до довкілля, здатність до співпереживання живим істотам, проявляють відповідальну екологічну поведінку. Вони виявляють ініціативу у виконанні природоохоронних дій, активно залучаються до проектної діяльності, самостійно пропонують способи збереження природи та переносять набутий досвід у нові ситуації.

**Середній рівень** сформованості екологічної свідомості визначається фрагментарними, частково усвідомленими екологічними знаннями та нестійким емоційним ставленням до природи. Екологічно доцільна поведінка проявляється ситуативно й переважно за наявності зовнішнього стимулювання з боку дорослого. Участь дітей у проектній діяльності має репродуктивний характер і потребує педагогічної підтримки, а перенесення набутих умінь у нові умови здійснюється епізодично. Кількісні результати інтерпретувалися з урахуванням якісного аналізу проявів поведінки дітей.

**Низький рівень** сформованості екологічної свідомості характеризується поверховими або відсутніми екологічними знаннями, байдужим або нестійким емоційним ставленням до природи та недотриманням правил екологічної поведінки. Діти не виявляють інтересу до екологічної тематики, уникають участі в природоохоронній діяльності та не залучаються до проектної роботи без постійної допомоги й контролю з боку педагога.

Для виявлення рівнів сформованості екологічної свідомості дітей дошкільного віку було використано комплекс взаємодоповнювальних діагностичних методів, адекватних віковим особливостям дітей та завданням дослідження. Діагностика когнітивного критерію здійснювалася за допомогою екологічно спрямованих бесід, дидактичних ігор («Що корисно природі?», «Жива – нежива природа», «Що буде, якщо...»), завдань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а також аналізу дитячих відповідей і пояснень [4].

Для вивчення *емоційно-ціннісного* критерію застосовувалися педагогічне спостереження за емоційними реакціями дітей у процесі взаємодії з природними об'єктами, проєктивні методики

(малюнок на тему «Природа і я»), аналіз висловлювань дітей, а також ігрові ситуації з морально-екологічним змістом. Діагностика діяльнісно-поведінкового критерію проводилася шляхом спостереження за поведінкою дітей у природному середовищі закладу дошкільної освіти, аналізу участі вихованців в екологічних проєктах, виконання практичних завдань природоохоронного характеру та фіксації проявів самостійності й ініціативності [5].

Оцінювання результатів здійснювалося за бальною системою з подальшим віднесенням кожної дитини до відповідного рівня сформованості екологічної свідомості, що забезпечило можливість кількісного й якісного аналізу результатів констатувального, формульовального та контрольованого етапів педагогічного експерименту. Узагальнена характеристика критеріїв, показників, методів і рівнів сформованості екологічної свідомості дітей дошкільного віку подана в таблиці 1

Таблиця 1

**Критерії, показники, методи та рівні сформованості екологічної свідомості дітей дошкільного віку**

Критерій	Показники	Діагностичні методи	Прояви за рівнями
<b>Когнітивний</b>	– обсяг елементарних екологічних знань; – розуміння взаємозв'язків у природі; – уявлення про вплив людини на довкілля; – знання правил екологічної поведінки	– індивідуальна та групова бесіда; – дидактичні ігри («Що буде, якщо...»), «Корисно – шкідливо для природи»); – завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків	<b>Високий</b> – усвідомлені, системні знання; <b>Середній</b> – часткові, фрагментарні уявлення; <b>Низький</b> – поверхові або відсутні знання
<b>Емоційно-ціннісний</b>	– позитивне ставлення до природи; – прояви емпатії до живих істот;	– педагогічне спостереження; – аналіз висловлювань; – проєктивні	<b>Високий</b> – стійке позитивне ставлення; <b>Середній</b> –

	– інтерес до екологічної тематики; – ціннісне сприйняття природи	методики («Природа і я»); – ігрові морально-екологічні ситуації	ситуативні емоційні реакції; <b>Низький</b> – байдужість або нестійкість
<b>Діяльнісно-поведінковий</b>	– дотримання екологічних правил; – ініціативність у природоохоронних діях; – участь у проєктній діяльності; – перенесення досвіду в нові ситуації	– спостереження у повсякденній діяльності; – аналіз участі в екопроєктах; – практичні завдання; – аналіз продуктів діяльності	<b>Високий</b> – самостійна, ініціативна поведінка; <b>Середній</b> – виконання за зразком; <b>Низький</b> – відсутність екологічних дій

Запропонована система критеріїв, показників і рівнів сформованості екологічної свідомості дітей дошкільного віку є науково обґрунтованою та методично доцільною для проведення комплексної діагностики. Вона забезпечує цілісне охоплення когнітивного, емоційно-ціннісного й діяльнісно-поведінкового аспектів досліджуваного явища та створює умови для отримання валідних і достовірних емпіричних результатів, необхідних для перевірки ефективності проєктної діяльності як засобу формування екологічної свідомості.

### Список використаних джерел

1. Герасименко Ю. Ю. Екологічна освіта дітей дошкільного віку: теорія та практика : навчально-методичний посібник. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. 156 с. URL: <https://surl.li/gksxpj>. (Дата звернення: 25.09.2025).
2. Концепція екологічної освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. № 7. С. 3-23.
3. Лисенко Н. В. Ознайомлення з природою та основи проєкологічної освіти дітей дошкільного віку : підручник. Київ : Слово, 2019. 336 с.

4. Панченко І., Банунєко О. Експериментально-дослідницька діяльність дітей. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 11. С. 22 – 28.

5. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників. К.: Редакція журналу «Дошкільне виховання», 2002. 173 с.

*Древецька Іванна,  
студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янука»*

## **ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ**

Актуальною проблемою оновлення системи математичного розвитку дошкільників є конструювання нетрадиційного змісту, форм і методів навчання й виховання, що забезпечують розвиток у кожної дитини пізнавальних здібностей і особистісних якостей. Характер і ефективність такого математичного розвитку в дошкільному віці стає фактором успішності подальшого навчання математики у закладі загальної середньої освіти.

Актуальність проблеми також полягає у зростаючій потребі пошуку інноваційних підходів до формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. У сучасних умовах інформаційного суспільства діти з ранніх років перебувають у середовищі, насиченому візуальними й мультимедійними засобами, що зумовлює необхідність використання цих ресурсів у навчально-виховному процесі. Мультфільми як один із найбільш доступних і привабливих для дитини видів візуального контенту мають значний потенціал у засвоєнні елементарних математичних понять, оскільки поєднують яскраві образи, динаміку сюжету та емоційне забарвлення, що сприяє розвитку пізнавальної активності й формуванню позитивної мотивації до навчання.

Проблема використання мультимедійних засобів, зокрема мультфільмів, у процесі навчання дітей дошкільного віку привертала увагу багатьох вітчизняних науковців. Питання формування елементарних математичних уявлень у дошкільників досліджували Л. Артемова, Н. Лисенко, О. Федій, які акцентували увагу на важливості інтегрованих підходів і використання ігрових форм. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільній освіті розглядали О. Савченко, Н. Бібік, Л. Коваль, підкреслюючи роль візуалізації у підвищенні ефективності навчання. Окремі аспекти застосування мультфільмів у навчально-виховному процесі були предметом досліджень сучасних педагогів і психологів (І. Бех, Т. Піроженко), які зазначали, що мультимедійний контент може виступати потужним дидактичним засобом за умови його методично обґрунтованого використання.

Дидактичні особливості використання мультиплікаційних фільмів у навчанні дітей старшого дошкільного віку елементарних математичних уявлень зумовлені поєднанням яскравого візуального ряду, доступного сюжету та дидактичного навантаження, що сприяє формуванню інтересу до пізнавальної діяльності. У старшому дошкільному віці діти активно розвивають логічне мислення, здатність до узагальнення та класифікації, а також виявляють готовність до оволодіння початковими математичними знаннями. Мультиплікаційний фільм у такому контексті виступає не лише засобом розваги, але й дидактичним ресурсом, який за умови педагогічно виваженого використання забезпечує формування понять про кількість, форму, величину, орієнтування у просторі й часі.

Належне використання мультиплікаційних фільмів у навчанні дітей старшого дошкільного віку елементарних математичних уявлень ґрунтується на поєднанні наочно-образної опори, ігрового сюжету та цілеспрямованої дидактичної побудови матеріалу. У межах Базового компонента дошкільної освіти (редакція 2021 р.) логіко-математичний розвиток визначено як ключовий результат освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», що передбачає оволодіння дітьми відношеннями кількості, величини, простору і часу, уміннями класифікувати, серіювати,

встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та використовувати знаково-символічні засоби для розв'язання пізнавальних задач. Анімація як мультимодальний засіб навчання відповідає цим вимогам завдяки єдності зорових, слухових і вербальних стимулів, що, за умови педагогічного дизайну, знижує надмірне когнітивне навантаження, підтримує розподіл уваги та сприяє формуванню стійких уявлень і практичних дій лічби, порівняння, упорядкування та моделювання. Положення БКДО та чинних комплексних програм («Я у світі», «Українське дошкілля» тощо) прямо орієнтують педагога на компетентнісний підхід, інтеграцію ігрових і проблемно-пошукових методів, що органічно поєднується з дидактичним потенціалом коротких навчальних анімаційних епізодів [5].

Вітчизняна наукова традиція розглядає використання медіаресурсів, зокрема мультфільмів, як компонент сучасного розвивального середовища дошкілля. Психолого-педагогічні засади активної пізнавальної діяльності у грі й унаочненому моделюванні викладені у працях Т. Піроженко, де підкреслюється роль ігрових форм у становленні довільності, мисленневих операцій та соціально-комунікативних умінь дошкільника; ці положення безпосередньо підсилюють ефект від перегляду навчальної анімації, якщо вона вбудована у гру та комунікацію. Методичні й медіадидактичні підходи до використання мультфільмів у дошкільній освіті обґрунтовує К. Кругій, акцентуючи на необхідності чіткого визначення дидактичної мети, активізації мовленневих і когнітивних дій дитини під час перегляду та постпереглядової рефлексії. Для власне формування елементарних математичних уявлень важливими є напрацювання з методики ФЕМУ (формування елементарних математичних уявлень), де систематизовано принципи добору наочності, послідовність ознайомлення з кількістю, формою, величиною та просторовими відношеннями; ці принципи корелюють із використанням анімацій як керованої наочності [3, с. 85].

Дидактичні особливості застосування мультфільмів у математичному розвитку старших дошкільників полягають, по-перше, у цільовій селекції контенту за математичним змістом і

когнітивною складністю: фрагменти, де герої лічать предмети в межах 10, порівнюють множини за кількістю й утворюють рівності/нерівності; епізоди, сюжет яких побудований на впізнаванні та трансформації геометричних фігур; ситуації орієнтування у просторі та часі. По-друге, у структурі заняття анімація виконує роль «ядерної» наочності та емоційного «пускового механізму»: перед переглядом педагог активізує життєвий досвід дітей коротким проблемним запитанням, під час перегляду організовує спільні дії (усна лічба в хороводі, «ловимо» фігуру на екрані, пояснюємо хід міркування героя), після – переводить екранні образи в маніпулятивні й графічні дії (рахункові палички, блоки Дьенеша, палички Кюїзенера, конструювання з LEGO чи паперу), забезпечуючи перенос від сприйняття до дії. По-третє, важливою є регуляція темпу і тривалості: оптимальними для старших дошкільників є 3–7-хвилинні сюжети з однією домінантною дидактичною лінією; довші перегляди розбиваються на смислові паузи з мікротестами та руханками для підтримання уваги. Такі підходи відповідають методичним рекомендаціям МОН щодо організації освітнього процесу в ЗДО у 2024/2025 н. р., де підкреслено пріоритет розвитку базових когнітивних компетентностей і гнучких траєкторій навчання з урахуванням умов сьогодення [4, с. 188].

До рекомендованих вітчизняних анімаційних ресурсів, безпосередньо релевантних логіко-математичному розвитку, належать цикли «Дитячий садок онлайн НУМО» (спільний проєкт МОН України та UNICEF), у випусках якого системно подаються завдання з лічби, складу числа, геометричних фігур і просторових відношень; зокрема, випуски, присвячені фігурам і «цікавій математиці», демонструють модель поступового ускладнення дій: від сприйняття образу – до класифікації і словесного обґрунтування вибору. Освітній телеканал «ПЛЮСПЛЮС» підтримує україномовні пізнавальні формати для дошкільнят; у практиці педагогів довели ефективність використання математично орієнтованих короткометражних роликів цього мовника під час формування елементарних математичних уявлень. До корисних україномовних добірок належать також анімаційні плейлисти

«Вередулька TV» («Вчимо цифри», «Геометричні фігури»), а також тематичні ролики каналів на кшталт «Янко Гортало», що подають матеріал у формі простих сюжетних історій з озвученою лічбою та впізнаванням форм; ці ресурси, за умови попереднього педагогічного відбору, можуть виконувати функцію варіативної наочності і тематичних «мозкових розминок» [2, с. 115].

Методика роботи з мультиплікаційними фільмами у навчанні математики дітей старшого дошкільного віку передбачає кілька послідовних етапів. На підготовчому етапі педагог визначає дидактичну мету перегляду, добирає відповідний мультфільм або його фрагмент, у якому сюжетно закладено математичне завдання (наприклад, лічба предметів, порівняння за розміром, розпізнавання геометричних фігур). Під час перегляду педагог організовує активне сприйняття: ставить дітям запитання, спонукає їх рахувати разом із героями, знаходити закономірності чи помилки. Це дозволяє уникнути пасивного засвоєння інформації та перетворює перегляд на інтерактивну діяльність.

Після перегляду важливим є етап закріплення матеріалу, що реалізується через ігрові вправи, малювання, моделювання ситуацій, запропонованих у мультфільмі. Наприклад, після перегляду сюжету, де персонажі збирають предмети і порівнюють їх кількість, дітям пропонують аналогічне завдання з іграшками або картками. Ефективним прийомом є й відтворення дітьми певних епізодів мультфільму через драматизацію або конструювання, де математичні дії інтегруються у творчу діяльність.

Методика роботи з анімаційними матеріалами вибудовується як трискладова технологія «передперегляд – перегляд – післяперегляд» із вбудованим оцінюванням. На етапі передперегляду встановлюється навчальна задача та критерії успіху, відбувається актуалізація опорних знань через мікроігри («Знайди сусідів числа», «Що зайве?»), визначаються сигнали реагування під час перегляду («плесни – коли почувеш «круг», «покажи три пальчики – коли побачиш три предмети»), а також розподіляються малі ролі спостерігачів (хтось «ловить» фігури, хтось – порівняння «більше/менше»). Під час перегляду педагог керує увагою дітей за допомогою пауз і фокус-запитань («Чому це трикутник? Які в нього

сторони?»; «Як герой дізнався, що предметів порівну?»), стимулює словесне пояснення ходу дій, короткі рухові вставки й колективну лічбу, уникаючи пасивного перегляду.

На післяпереглядovому етапі обов'язковим є перенесення екраних образів у дію: діти «домальовують» фігурам відсутні ознаки, добудовують композиції з паличок і блоків, виконують вправи на серіацію за величиною й завдання на встановлення відповідностей «цифра – кількість – схема». Для закріплення вводяться сюжетно-рольові міні-квести («Архітектори міста фігур», «Крамниця чисел»), де математичні операції вмотивовано сюжетом. Оцінювання здійснюється у форматі спостережних карт та «швидких чеків» (показ картки-символу, відбір потрібної фігури, самопояснення), що узгоджується з компетентнісним підходом БКДО [1].

Таким чином, використання мультиплікаційних фільмів у процесі формування математичних уявлень у старших дошкільників характеризується інтеграцією навчальної та ігрової діяльності, створенням позитивного емоційного фону, зростанням пізнавальної активності дітей. Дидактична цінність цього методу полягає у забезпеченні доступності й наочності математичного матеріалу, формуванні мотивації до навчання, розвитку логічного мислення та уяви.

На завершення підкреслимо, що мультиплікаційні фільми у навчанні елементарних математичних уявлень виконують роль не «самодостатнього уроку», а високоефективної дидактичної опори в системі ігрової, дослідницької та комунікативної діяльності. Їхній потенціал реалізується у поєднанні з методичною логікою ФЕМУ, компетентнісними орієнтирами БКДО та науково обґрунтованими психолого-педагогічними підходами до розвитку дошкільника, сформульованими українськими дослідниками. За такого підходу анімація стає засобом формування не лише лічби й впізнавання форм, а й ранніх елементів доведення, обґрунтування вибору, планування дії та співпраці в групі - тобто тих універсальних навичок, що забезпечують готовність дитини до навчання в Новій українській школі.

## Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція / наук. кер. Т.О. Піроженко; авт. кол.: О.М. Байєр, О.К. Безсонова, Н.В. Гавриш та ін. Київ, 2021. 37 с. URL : <https://surl.li/zidqxd>
2. Кротенко В. І., Савош І. В. Вплив мультиплікаційних фільмів на розвиток психіки дитини. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2022. (43). С. 115-123.
3. Крутій К. Л. Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників. *Наукові записки (Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка)*. 2013. № 3. С. 85-90.
4. Міненко О. О. Психологічний аналіз сучасної мультиплікаційної продукції та її вплив на психічний розвиток дитини. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2023. № 41, С. 188-205.
5. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 452 с. URL : <https://surl.cc/yxrmprn> \_\_ (дата звернення 15.07.2025).

*Деревецька Марія,*

*Здобувачка магістратури 2 р.н.*

*спец. 012 «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,*

*ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний*

*університет імені акад. С. Дем'янука»*

## **ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРАВИЛАМИ ПОВЕДІНКИ У СУСПІЛЬСТВІ**

Соціалізація дитини, її адаптація до умов суспільного життя та формування елементарних норм поведінки набувають особливого значення у зв'язку зі змінами соціокультурного середовища,

спричиненими війною. Це створює потребу у формуванні в дітей дошкільного віку стійких моделей соціально прийнятної поведінки, які допоможуть їм почуватися захищено, взаємодіяти з іншими людьми на засадах поваги, толерантності та взаємодопомоги.

Використання дидактичних ігор у процесі ознайомлення дітей з правилами поведінки у суспільстві є надзвичайно ефективним педагогічним засобом, оскільки гра виступає провідною діяльністю дошкільного віку. Ігрова діяльність уможлиблює створення безпечного освітнього середовища, у якому дитина може відпрацьовувати різні моделі соціальної взаємодії, що особливо актуально в умовах підвищеної тривожності та психологічного напруження, спричинених війною.

Вагоме значення у контексті нашого дослідження мають наробки вітчизняних науковців: А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Г. Люблінська, Т. Піроженко (щодо всебічного розвитку особистості дошкільника); Л. Венгер, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, В. Моляко, А. Сазонова (щодо гри як провідної діяльності в дошкільному віці).

Дидактичні ігри посідають чільне місце в системі виховання та навчання дітей дошкільного віку, оскільки вони поєднують у собі елементи навчання, виховання та гри, що є провідною діяльністю дитини у цей віковий період. Їхня роль у формуванні уявлень про правила поведінки у суспільстві є надзвичайно значущою, адже саме у грі дитина набуває перших соціальних навичок, вчиться взаємодіяти з однолітками та дорослими, засвоює моральні норми й правила співжиття [1].

Особливість дидактичних ігор полягає у їхній цілеспрямованій організації, що завжди передбачає наявність конкретної педагогічної мети та визначеного змісту, який має бути засвоєний дітьми. На відміну від сюжетно-рольових ігор, що виникають спонтанно та відображають індивідуальні інтереси дитини, дидактичні ігри є результатом спеціально спланованої педагогом діяльності, спрямованої на розширення знань і формування соціально значущих умінь. Їхня структура побудована таким чином, щоб у невимушеній, цікавій і доступній для дітей формі закладати основи елементарних уявлень про навколишній світ, включно з

нормами суспільного життя, етичними принципами та культурними традиціями [2].

У процесі використання дидактичних ігор дитина засвоює правила поведінки не шляхом прямого інструктування чи моралізаторства, а через активну діяльність, у якій вона сама стає учасником змодельованих життєвих ситуацій. Так, завдяки грі відбувається ознайомлення з елементарними нормами етикету: умінням вітатися, дякувати, поводитися за столом, звертатися до дорослих і однолітків. У контексті безпечної поведінки гра може відтворювати умови дорожнього руху, перебування в громадських місцях або спілкування з незнайомими людьми, де дитина вчиться обирати правильні дії та дотримуватися відповідних правил. Моральні вимоги стають зрозумілими і прийнятними для дітей саме тоді, коли вони не лише проголошуються вихователем, а й реалізуються у спільній ігровій діяльності: у ситуаціях розподілу ролей, виконання правил, узгодження спільних дій, подолання конфліктів [3].

Особливість дидактичних ігор полягає в тому, що вони організуються з певною навчальною метою та спрямовані на засвоєння дітьми конкретного змісту. У процесі їх використання діти мають можливість у доступній формі ознайомлюватися з правилами етикету, нормами безпечної поведінки, моральними вимогами та загальноприйнятими соціальними стандартами. Завдяки емоційній насиченості та ігровій мотивації дошкільники засвоюють ці знання не формально, а в умовах активної діяльності, що забезпечує їхнє глибше й триваліше закріплення [4].

Класифікація дидактичних ігор, спрямованих на формування уявлень про правила поведінки у дітей старшого дошкільного віку, ґрунтується на принципі поєднання навчальної мети з моделлю соціальної взаємодії, у якій дитина засвоює норми та правила суспільного життя. Враховуючи вікові особливості дітей старшого дошкільного віку, які вже володіють розвиненішим рівнем довільності, здатні до логічного мислення й усвідомленого контролю поведінки, такі ігри можна умовно поділити на кілька взаємопов'язаних груп, кожна з яких має своє специфічне призначення [1].

Першу групу становлять ігри, спрямовані на формування уявлень про норми культурно-побутової поведінки. У цих іграх діти навчаються правилам етикету, формам звертання до дорослих та ровесників, поведінці за столом, під час спільної діяльності або відпочинку. Вони відтворюють повсякденні ситуації («В гостях», «У магазині», «За обіднім столом»), у яких діти практично тренуються дотримуватися загальноприйнятих правил, поступово усвідомлюючи їхню цінність для налагодження гармонійних стосунків [1].

Другу групу складають ігри, орієнтовані на засвоєння норм безпечної поведінки. Це ігри-тренажери та сюжетні ігри, у яких моделюються ситуації на вулиці, у транспорті, в громадських місцях чи вдома. Такі ігри («Світлофор», «Безпечний перехід», «Хто подзвонив у двері?») сприяють формуванню в дітей початкової правової та життєвої компетентності: вони вчать розрізняти небезпечні й безпечні дії, правильно реагувати на потенційні загрози, підпорядковувати власну поведінку встановленим правилам [1].

Третю групу можна виокремити як ігри морально-етичного спрямування. Вони зорієнтовані на виховання у дітей співчуття, доброзичливості, здатності враховувати інтереси інших, дотримуватися колективних правил. Через ігрові ситуації («Поділися іграшкою», «Допоможемо другові», «Міст дружби») дошкільники засвоюють значення таких моральних категорій, як справедливість, чесність, дружба, взаємоповага. Саме ці ігри створюють основу для формування внутрішньої моральної регуляції поведінки [1].

Окрему групу становлять ігри, спрямовані на формування комунікативної культури та культури спілкування. Вони покликані навчити дітей правильно виражати власні думки, слухати співрозмовника, вести діалог, уникати конфліктів. У процесі таких ігор («Чарівний телефон», «Знайди добре слово», «Скажи правильно») діти старшого дошкільного віку оволодівають навичками конструктивного спілкування, що безпосередньо впливає на рівень їхньої соціальної компетентності [2].

Усі зазначені групи дидактичних ігор мають спільну характеристику – вони поєднують навчальний і виховний аспекти, забезпечуючи органічне засвоєння норм суспільної поведінки через практичну діяльність. Водночас вони відрізняються за змістом, зосередженістю на певному аспекті соціального розвитку та способом організації ігрової взаємодії. У цьому полягає їхня педагогічна цінність: кожна група ігор комплексно впливає на інтелектуальний, моральний та емоційний розвиток дітей старшого дошкільного віку, формуючи їхню готовність до життя у соціумі та подальшого навчання у школі.

Дидактична гра створює умови для моделювання різноманітних життєвих ситуацій, у яких діти вчаться діяти відповідно до певних правил. Наприклад, через сюжетні ігри вони можуть опановувати правила поведінки в транспорті, у магазині, у театрі, під час спілкування з дорослими та однолітками. У такий спосіб дитина не лише засвоює зовнішні форми поведінки, а й починає розуміти їхнє значення, усвідомлювати потребу дотримання соціальних норм як запоруки гармонійних стосунків із людьми [3].

Завдяки дидактичним іграм розвивається не лише соціальна компетентність, але й емоційно-вольова сфера дитини. В умовах гри діти дошкільного віку набувають умінь співпереживати, виявляти доброзичливість, контролювати власні емоції та поведінку. Водночас у них формується почуття відповідальності за власні дії, уміння враховувати інтереси інших, дотримуватися правил колективної взаємодії. Ці якості становлять основу подальшої адаптації дитини у шкільному середовищі та суспільстві загалом [4].

Таким чином, дидактична гра не лише транслює дітям певні знання про правила етикету, безпечної поведінки чи моральні норми, а й занурює їх у контекст практичного застосування цих правил. У результаті формується не формальне, поверхове розуміння, а усвідомлений досвід, що закріплюється завдяки повторюваним діям, емоційному підкріпленню та позитивним результатам взаємодії з дорослими й однолітками. Це дозволяє говорити про дидактичну гру як про інтегративний педагогічний

засіб, що поєднує навчання й виховання, сприяючи цілісному розвитку дитини та формуванню у неї соціально значущих компетентностей.

### **Список використаних джерел**

1. Веремчук О., Іванюк О., Луцакевич О. Разом граємось, тривоги не лякаємось! : ігри в укритті для дітей дошкільних груп. *Дошкільне виховання*. 2022. № 10. С. 13-15.

2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; наук. ред. А. М. Богуш; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.

3. Карасьова К. В., Піроженко Т. І. Самодіяльні ігри дитини. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.

4. Рогальська-Яблонська І. П. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві : теоретичні аспекти та методичний супровід : монографія / наук. ред. І. П. Рогальська-Яблонська ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : Жовтий О. О., 2013. 334 с.

*Зубчик Наталія,  
студентка магістратури спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Тамара Пагула,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янука»*

### **КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНOSTІ УВАГИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Діагностика уваги та зосередженості у дітей старшого дошкільного віку є важливою умовою успішної підготовки до навчання у школі, оскільки саме на цьому етапі відбувається перехід від переважно ігрової до навчальної діяльності. Готовність дитини до шкільного навчання визначається не лише рівнем сформованості знань і навичок, а передусім розвитком довільної уваги, здатністю зосереджуватися на завданні, керувати власною поведінкою та контролювати результат діяльності. Недостатній розвиток цих психічних процесів зумовлює труднощі у сприйнятті й виконанні інструкцій, призводить до низького рівня самоконтролю, підвищеної відволікання та невміння доводити розпочату справу до

завершення [1]. Саме тому своєчасна діагностика уваги у дошкільному віці має превентивний характер і дозволяє виявити дітей із ризиком виникнення труднощів у подальшому навчанні.

Особливої актуальності дана проблема набуває в умовах інклюзивної освіти. У групах, де виховуються діти з різними освітніми потребами, педагог повинен враховувати індивідуальні особливості розвитку кожної дитини, що неможливо без попередньої психолого-педагогічної діагностики. Вона дозволяє визначити рівень сформованості уваги, окреслити сильні й слабкі сторони розвитку, а також розробити індивідуальну освітню траєкторію. Своєчасне виявлення порушень уваги є необхідною умовою успішної соціалізації дитини в колективі, адже воно забезпечує створення комфортного освітнього середовища та запобігає виникненню вторинних труднощів адаптації [3, с. 10].

Найбільшої потреби у такій діагностиці зазнають діти з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, для яких характерні імпульсивність, нестійкість і низька довільність уваги, труднощі із саморегуляцією. Відсутність ранньої діагностики та корекційного супроводу призводить до стійких проблем у навчанні, зниження успішності, появи емоційно-вольових порушень, зокрема тривожності, агресивності чи заниженої самооцінки [4]. Таким чином, діагностика виступає не лише засобом виявлення проблем, але й підґрунтям для розробки системної корекційно-розвивальної роботи.

Результати діагностичного обстеження дозволяють педагогам і психологам добирати адекватні методи і прийоми розвитку уваги, організовувати оптимальний режим діяльності, що передбачає чергування активних і спокійних завдань, використання ігрових методик, а також формування навичок самоконтролю. Особливу роль відіграє підтримка асистента дитини в інклюзивних групах, який забезпечує індивідуалізацію навчального процесу та сприяє зниженню рівня дезадаптації [5].

Увага дітей старшого дошкільного віку (5-6 років) оцінюється за певними критеріями, які проявляються через показники. Для зручності зазвичай виділяють кілька рівнів сформованості уваги.

Критерій розвитку уваги слід розуміти як науково обґрунтовану якісну характеристику, що відображає суттєві параметри цього психічного процесу та дозволяє оцінювати його стан і динаміку у дітей дошкільного віку. Критерій виступає узагальненою ознакою, на основі якої здійснюється діагностичне визначення рівня розвитку уваги в індивідуальному чи груповому аспекті [6].

Показник сформованості уваги у дітей дошкільного віку є конкретним проявом або мірою вираженості певного критерію, який фіксується у процесі спостереження, експериментально-психологічного дослідження чи педагогічної діагностики. Він відображає кількісні та якісні характеристики перебігу уваги (тривалість зосередженості, кількість об'єктів, які дитина може одночасно утримувати в полі уваги, швидкість переключення тощо) та дозволяє об'єктивно оцінити рівень її сформованості.

Рівень сформованості уваги дітей дошкільного віку визначається як узагальнена характеристика, що відображає ступінь оволодіння дитиною основними властивостями та функціями уваги відповідно до вікових можливостей. Він виступає інтегративним показником, який дає змогу встановити якість розвитку уваги та визначити, наскільки дитина готова до навчальної діяльності, де від неї вимагається довільне зосередження, контроль і регуляція поведінки [7].

Критерії сформованості уваги у дітей старшого дошкільного віку

1. Стійкість – здатність утримувати увагу протягом певного часу.
2. Обсяг – кількість об'єктів, які дитина може одночасно охопити.
3. Концентрація (зосередженість) – уміння відволіктися від другорядного й зосередитися на головному.
4. Розподіл – здатність виконувати кілька дій одночасно.
5. Переключення – швидкість і легкість переходу від одного завдання до іншого.
6. Довільність – уміння керувати своєю увагою відповідно до вимог дорослого чи завдання.

## Показники сформованості

1. Час, упродовж якого дитина може зосереджено виконувати завдання.

2. Кількість допущених помилок у завданнях на знаходження відмінностей, пошук предметів чи знаків.

3. Реакція на відволікаючі подразники (чи легко переключасться, чи довго повертається до завдання).

4. Уміння слухати інструкцію до кінця та діяти за нею.

5. Швидкість переключення від гри до навчальної діяльності та навпаки.

6. Уміння свідомо керувати увагою, діяти за інструкцією [2].

У відповідності до критеріїв та показників ми визначили три рівні сформованості уваги у дітей старшого дошкільного віку: високий, середній та низький.

**Високий рівень.** Дитина довго й зосереджено працює над завданням (10-15 хвилин). Виконує інструкції без повторень, контролює себе. Легко переключає увагу, розподіляє її між кількома діями. Вміє свідомо утримувати увагу навіть за наявності відволікаючих факторів.

**Середній рівень.** Дитина може зосередитися на завданні 5-7 хвилин. Іноколи відволікається, але здатний повернутися до діяльності після нагадування. Потребує додаткової підтримки дорослого (словесне заохочення, уточнення завдання). Виконує прості завдання, але може губитися у складніших.

**Низький рівень.** Дитина швидко втрачає інтерес до завдання (2-3 хвилини). Часто відволікається на сторонні подразники. Не може виконати завдання без постійної допомоги дорослого. Має труднощі з концентрацією навіть у цікавих ігрових ситуаціях [2].

У таблиці 1. подано стисло характеристику рівнів сформованості уваги дітей старшого дошкільного віку у відповідності до критеріїв та показників.

*Таблиця 1*

### **Критерії, показники та рівні сформованості уваги у дітей старшого дошкільного віку**

<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>	<b>Високий рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Низький рівень</b>
<b>Стійкість</b>	Час зосередженої діяльності, витримка до кінця завдання	Працює 10–15 хв без відволікань, доводить завдання до кінця	Утримує увагу 5–7 хв, іноді відволікається, але повертається після нагадування	Зосереджується лише 2–3 хв, швидко втрачає інтерес
<b>Обсяг</b>	Кількість об'єктів, які охоплює увагою	Охоплює 5–6 об'єктів, працює з ними одночасно	Охоплює 3–4 об'єкти	Охоплює лише 1–2 об'єкти
<b>Концентрація</b>	Здатність ігнорувати зайві подразники	Не відволікається на сторонні стимули, зберігає точність виконання	Іноді відволікається, допускає незначні помилки	Постійно реагує на сторонні подразники, завдання виконує з помилками
<b>Розподіл</b>	Виконання двох дій одночасно	Може паралельно слухати інструкцію і виконувати дію	Виконує послідовно, іноді потребує пауз	Не здатний поєднувати дії, губиться у завданні
<b>Переключення</b>	Швидкість переходу від одного завдання до іншого	Легко переходить до нового виду діяльності	Переключається з незначними труднощами	Повільно переходить, довго «застрягає»
<b>Довільність</b>	Уміння свідомо керувати увагою, діяти за інструкцією	Виконує інструкції без повторень, контролює себе	Потребує нагадувань і підтримки	Не дотримується інструкцій без постійної допомоги дорослого

Таким чином, сформованість уваги у старшому дошкільному віці визначається вмінням зосереджуватися, контролювати й довільно керувати увагою, що є важливою передумовою успішного навчання у школі.

Отже, діагностика уваги та зосередженості у дітей старшого дошкільного віку є ключовим чинником забезпечення їхньої психологічної готовності до навчання в школі. В умовах інклюзивної освіти вона набуває пріоритетного значення, оскільки

дозволяє своєчасно виявляти дітей із порушеннями уваги, зокрема із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, і забезпечувати їм цілеспрямовану корекційну підтримку. Це створює умови для успішного входження дитини у шкільне середовище, сприяє її соціалізації та гармонійному особистісному розвитку.

### **Список використаних джерел**

1. Гайдукевич О. В. Особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями: монографія. Київ, 2022. С.144-145.

2. Грінцова О. М., Терещенко Л. А. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 227 с. URL : <https://surl.li/vbvohi> (дата звернення: 15.09.2025).

3. Гуріна О. М. Робота з гіперактивними дітьми. Психологічна компетентність учителя. *Психолог*. 2006. № 22. 36 с.

4. Єльчанінова Т. М. Становлення уваги дитини: підхід з позицій вчення про установку. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. 2011. № 981. Вип. 47. С. 67-70.

5. Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 315–318. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2012\\_11\\_60](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_60) (дата звернення: 15.09.2025).

6. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 296 с.

7. Синиця А. О., Кухлова С. В. Корекція мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку за допомогою нейроігор та вправ. *Pedagogy current issues of science and integrated technologiesurl*. 2023. № 10-13. С. 493-496. URL: <https://surl.lu/bsbjqc> (дата звернення: 30.08.2025).

**Каленчук Тетяна,**  
студентка магістратури спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Тамара Пагула,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний

## **МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Актуальність дослідження зумовлена сукупністю соціальних, освітніх та психолого-педагогічних чинників, що визначають сучасні пріоритети розвитку дошкільної освіти та підготовки дитини до навчання в школі. У контексті оновлення змісту дошкільної освіти, впровадження компетентнісного підходу та орієнтації на розвиток ключових пізнавальних умінь особливої ваги набуває проблема цілеспрямованого формування просторових уявлень як складника логіко-математичної та пізнавальної компетентностей дитини.

Особливої актуальності проблема набуває у зв'язку з необхідністю переходу від репродуктивних методів навчання до активних, діяльнісних способів пізнання, які забезпечують включення дитини в процес самостійного конструювання знань. У цьому аспекті моделювання постає як універсальний метод пізнання, що дозволяє дітям відображати просторові відношення за допомогою предметних, графічних та умовно-схематичних моделей, усвідомлювати зв'язки між об'єктами та переносити набутий досвід у нові навчальні й життєві ситуації. Проте в сучасних науково-методичних джерелах проблема використання моделювання у формуванні просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку висвітлена фрагментарно, без достатнього обґрунтування педагогічних умов, етапності та методичного інструментарію його реалізації.

Проблемою використання моделювання займалися такі вчені, як О. Д'яченко, В. Воробйова, В. Глухов, Л. Єфіменкова, Т. Ткаченко та інші.

Необхідність використання моделей для формування логіко-математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку

підкреслювали Л. Білоуско, А. Білошиста, О. Жукова, К. Крутій, Л. Плетеницька

У сучасній системі дошкільної освіти активно впроваджуються інноваційні методи й прийоми педагогічної діяльності, серед яких вагоме місце посідає моделювання. Зазначений метод розглядається як один із ефективних методів пізнання, що забезпечує активне засвоєння дітьми просторових уявлень шляхом опосередкованого відображення реальних об'єктів, явищ і відношень у спеціально створених наочних, предметних або символічних моделях. У психолого-педагогічному контексті моделювання трактується як цілеспрямована діяльність, у процесі якої дитина відтворює істотні просторові характеристики об'єктів, виокремлює їхні структурні елементи та встановлює між ними просторові зв'язки, що сприяє переходу від безпосередньо-дійового пізнання до узагальненого наочно-образного і словесно-логічного рівнів [10].

У Словнику українського педагога моделювання трактується як дослідження явищ, процесів чи систем шляхом побудови і вивчення моделей, їх використання для визначення поведінки і характеристик реальних систем; як метод пізнання, що передбачає створення певної моделі [3, с. 124].

За визначенням В. Науменко, моделювання постає як процес створення моделей і здійснення відповідних дій з ними, що забезпечує можливість дослідження істотних властивостей об'єкта. Моделювання передбачає конструювання та використання наочних, предметних або образних моделей, які слугують засобом орієнтації у реальній дійсності та отримання нової пізнавальної інформації. Застосування схем і моделей уможливорює цілісне сприймання структури математичної задачі та ефективно її розв'язання [5, с. 4].

У процесі застосування прийому моделювання діти опановують графічний спосіб репрезентації інформації за допомогою моделей. Поняття «модель» є міждисциплінарним і широко застосовується у різних сферах людської діяльності, у зв'язку з чим у науковій літературі представлено значну кількість його тлумачень. У педагогічному контексті модель розглядається як матеріальний або уявний об'єкт, який у процесі пізнання виконує функцію заміщення об'єкта-оригіналу таким чином, що його опосередковане вивчення

забезпечує отримання нових знань про властивості та характеристики реального об'єкта. При цьому як умовні замітники реальних об'єктів і явищ, що становлять елементи моделі, можуть використовуватися символи різного характеру, зокрема геометричні фігури, символічні зображення предметів, умовні позначення, силуети, контурні зображення та піктограми [4, с. 29].

А. Гришук трактує поняття «модель як умовне зображення певних об'єктів, процесів чи явищ, використовується як їх віртуальний аналог [3, с. 124].

В. Старченко вважає, що «модель – це уявно чи практично відтворена структура, що відображає дійсність у спрощеній схематичній та наочній формі» [7].

С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику зазначає, що моделі – це навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення [2, с. 213].

Модель, виконуючи функцію знаково-образного посередника, виступає засобом пізнання реального світу та своєрідною опорою у пізнавальній діяльності дитини. Розвиток умінь моделювання сприяє активізації пізнавальних ігор дітей, а також розвитку їхньої уяви й фантазування.

Слід підкреслити, що серед різноманіття наявних типів моделей не всі з них є педагогічно доцільними для використання у навчанні дітей дошкільного віку. Для дитини провідного значення набуває оволодіння зовнішніми формами заміщення та наочного моделювання, зокрема використання умовних позначень, креслень і схематичних зображень. Саме за таких умов формуються здатності застосовувати замітники й моделі, уявно відтворювати зміст висловлювань дорослих та прогнозувати можливі результати власної діяльності. Зазначені процеси сприяють гармонійному розвитку психічних функцій, передусім розуміння, логічного мислення та уяви. Отже, використання моделей у освітньому процесі забезпечує розкриття істотних властивостей об'єктів і закономірних зв'язків між ними, сприяє формуванню системних знань і наочно-схематичного мислення, що становить важливе

підґрунтя для розвитку логіко-математичної компетентності дітей. Існують різні класифікації моделей.

Л. Білоусько пропонує використовувати такі моделі: предметні моделі – ті, що мають вигляд фізичної конструкції предмета; предметно-схематичні, до яких відносять предмети-замінники і графічні знаки, що відображають виділені в об'єкті 19 пізнання суттєві компоненти і зв'язки між ними; графічні, що узагальнено передають різні види відношень (графіки, схеми тощо) [1, с. 46].

Як зазначає Г. Шматченко «у дитячих дошкільних закладах при формуванні логіко-математичної компетентності старших дошкільників як важливий компонент образних засобів широко використовуються моделі за способом вираження об'єкта, а саме знакові (короткі записи, графічні замінники), предметні (макети, муляжі) і графічні (реальні й умовні малюнки, креслення, схеми)» [11].

Зокрема, Л. Плетеницька й К. Крутій пропонують моделі, що можуть бути матеріальні (макети, моделі механізмів тощо), образні (плоскі, контурні, кольорові малюнки та схеми) і знакові (математичні палички). Педагоги підкреслюють, що вільне оперування старшими дошкільниками різними моделями, звертання до них у процесі навчання свідчить про розвиток саме логіко-математичного стилю мислення [6, с. 56].

Особливість моделювання як методу формування просторових уявлень полягає в його здатності поєднувати практичні дії з предметами та інтелектуальні операції, спрямовані на аналіз, синтез, порівняння й узагальнення просторових відношень. У процесі роботи з моделями діти не лише маніпулюють об'єктами-замінниками, а й усвідомлюють відповідність між моделлю та реальним об'єктом, що є важливим показником розвитку знаково-символічної функції мислення. Завдяки цьому моделювання виступає ефективним засобом формування уявлень про форму, величину, розташування та взаємне положення об'єктів у просторі, а також про просторові відношення між ними.

У системі дошкільної освіти моделювання реалізується у різних формах, що відповідають віковим можливостям дітей старшого дошкільного віку. Предметні моделі дозволяють відтворювати

просторову структуру об'єктів за допомогою реальних або замінних матеріалів, що забезпечує наочність і доступність пізнання. Графічні та схематичні моделі сприяють узагальненню просторових відношень, переходу від конкретного образу до умовного позначення, розвитку здатності орієнтуватися на площині та співвідносити зображення з реальним простором. У свою чергу, символічні моделі забезпечують формування абстрактніших просторових уявлень, що є передумовою подальшого навчання у школі.

Когнітивна сфера дитини дошкільного віку характеризується домінуванням наочно-образного мислення, що зумовлює оперування конкретними сенсорними образами та безпосереднім сприйняттям об'єктів. «Моделювання при цьому можна вважати одним із найбільш перспективних методів формування елементарних математичних уявлень, реалізації розумового виховання дітей дошкільного віку» [9, с. 297].

Моделювання як метод формування просторових уявлень має значний дидактичний потенціал, оскільки створює умови для активної пізнавальної діяльності дитини, стимулює її самостійність, ініціативність і творчість. У процесі побудови та використання моделей діти залучаються до розв'язання проблемних ситуацій, що потребують встановлення просторових зв'язків, прогнозування результатів дій і перевірки власних гіпотез. Це сприяє розвитку просторового мислення, здатності до уявних перетворень та формування внутрішнього плану дій.

Важливою особливістю моделювання у дошкільній освіті є його тісний зв'язок з ігровою діяльністю, яка залишається провідною у старшому дошкільному віці. Використання моделей у сюжетно-рольових, конструктивних і дидактичних іграх забезпечує природну інтеграцію пізнавальних завдань у діяльність, емоційно значущу для дитини. Це підвищує мотивацію до пізнання, сприяє глибшому та більш стійкому засвоєнню просторових уявлень і забезпечує перенесення набутих знань у нові ситуації [8].

Педагогічна ефективність моделювання як методу формування просторових уявлень значною мірою залежить від цілеспрямованої організації освітнього процесу та професійної компетентності

педагога. Вихователь виступає організатором і фасилітатором діяльності дітей, 21 допомагаючи їм усвідомити зв'язок між моделлю та реальним об'єктом, поступово ускладнювати завдання та переходити від простих моделей до складніших, більш узагальнених форм відображення простору. Такий підхід забезпечує поступовість і системність формування просторових уявлень з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Отже, моделювання у системі дошкільної освіти постає як науково обґрунтований і методично доцільний метод формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку. Воно забезпечує ефективне поєднання наочності, активної діяльності та пізнавального узагальнення, сприяє розвитку просторового мислення і створює передумови для успішної навчальної діяльності дитини на наступних етапах її освітнього розвитку.

### Список використаних джерел

1. Білоусько Л. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку за допомогою засобів наочності (моделей). Рідна школа. 2002. №7. С. 45 – 48.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. [Гол. ред. С. Головка]. Київ: Либідь, 1997. 373, [1] с.
3. Гришук А. Словник українського педагога. К.: КВЦ, 2015. 405 с.
4. Ласточкіна О. В., Карпенко О. О. Використання наочного моделювання в логопедичній роботі з дошкільниками. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми. 15 лютого 2019 р. С. 27-29.
5. Науменко В. О. Моделювання на уроках читання. *Початкова освіта. Методичний порадник*. 2010. № 48. С. 4–5.
6. Плетеницька Л. С., Крутій К. Л. Логіко-математичний розвиток дошкільників. Запоріжжя : ЛПС, 2002. 156 с.
7. Старченко В. Логіко-математичний аспект дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2005. №7. С. 19 – 21.
8. Шаран О. В. Використання моделювання у процесі формування методико-математичної компетентності майбутніх вихователів. URL: DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-198-5-18>. (Дата звернення: 15.11.2025).
9. Шаран О. В. Моделювання у процесі формування професійно-математичної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького ДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*. Дрогобич, 2017. Випуск 4/36. С. 297.

10. Шевченко М. Моделювання як інноваційна технологія логіко-математичного розвитку старших дошкільників. URL: <https://surl.luhdmoyd>. (Дата звернення: 15.11.2025).

11. Шматченко Г. О. Модель як засіб формування логіко-математичної компетентності старших дошкільників. URL: <chromeextension://efaidnbmnfnkcehdnncihhhpkeemjclfbhddimlhpkdh/i>[https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/N N13/11sgoksd.pdf](https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/N%2013/11sgoksd.pdf). (Дата звернення: 15.11.2025).

**Ковальчук Віра,**  
*студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янука»*

## **ВПЛИВ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Актуальність проблеми впливу ігрової діяльності на розвиток мовлення дітей дошкільного віку визначається тим, що сучасна система дошкільної освіти спрямована на формування гармонійно розвиненої, соціально активної, творчої особистості, здатної до спілкування та самовираження[1, с.14-15]. Мовлення є головним інструментом пізнання світу, засобом взаємодії дитини з оточенням і водночас показником рівня її психічного, інтелектуального й соціального розвитку[2, с.35]. Від сформованості мовленнєвих умінь залежить успішність подальшого навчання, уміння встановлювати контакт із дорослими та однолітками, виражати свої думки, емоції, почуття, будувати взаємини у колективі. Саме тому питання розвитку мовлення дітей дошкільного віку має не лише педагогічне, а й соціально-психологічне значення.

Значний внесок у вивчення розвитку мовлення та застосування ігрових методів у дошкільній освіті зробили українські педагоги й психологи. Науковці Н. Гавриш, О. Усова, В. Логінова, А. Богуш, К. Крутії, Н. Луцан, О. Савченко та ін.

доводять, що гра є провідним засобом формування мовленнєвих і комунікативних навичок, збагачення словника, розвитку зв'язного мовлення та творчої уяви. У працях А. Богуш розроблено методичні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності, тоді як К. Крутій підкреслює необхідність інтеграції гри в усі освітні лінії розвитку дитини. Дослідження Н. Гавриш висвітлюють роль мовленнєвих ігор у формуванні діалогічного й монологічного мовлення та стимулюванні мовленнєвої активності.

Період дошкільця є найсприятливішим для формування мовлення, оскільки в цей час активно розвиваються психічні процеси – сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява[3, с.23]. Дитина вчиться слухати й розуміти мовлення дорослого, наслідувати його, засвоює граматичні форми, накопичує словниковий запас, удосконалює вимову звуків, інтонаційні засоби, розвиває зв'язність мовлення[1, с.16]. У цей період надзвичайно важливо створити умови для мовленнєвої активності дітей, що можливо лише за умови використання таких методів, які відповідають їхнім природним інтересам і потребам. Найбільш природною, близькою і привабливою формою діяльності для дошкільника є гра.

Ігрова діяльність виступає провідною в дошкільному віці, адже саме через гру дитина пізнає навколишній світ, засвоює соціальні ролі, моделює життєві ситуації, спілкується, проявляє ініціативу та творчість[4, с.44-45]. У грі дитина не лише діє, а й активно спілкується – пояснює, запитує, домовляється, коментує власні дії[5, с.56]. Таким чином, гра створює природне середовище для мовленнєвого розвитку, в якому мовлення стає необхідним засобом взаємодії. Через гру діти вчать слухати одне одного, дотримуватись правил діалогу, користуватися різними формами мовлення (монологом, діалогом, звертанням), розвивають інтонаційну виразність, темп, ритм мовлення.

Сучасна практика дошкільної освіти свідчить, що у багатьох дітей спостерігається зниження рівня мовленнєвого розвитку, що пов'язано зі зменшенням часу для живого спілкування, надмірним використанням електронних пристроїв, скороченням рольових і творчих ігор у повсякденному житті[6, с.210]. Такі фактори

призводять до пасивності у спілкуванні, обмеженого словникового запасу, недостатнього розвитку зв'язного мовлення, труднощів у формуванні граматично правильних висловлювань. У цих умовах актуальність використання ігрової діяльності як засобу мовленнєвого розвитку значно зростає, оскільки саме вона здатна забезпечити природну мотивацію до мовлення, викликати емоційний відгук, створити ситуацію успіху[7, с.26-27].

Педагогічна цінність гри полягає у тому, що вона поєднує навчання та виховання в єдиний процес, надаючи можливість дітям навчатися через діяльність, емоційні переживання, творчість[2, с.38]. Використання різних видів ігор – сюжетно-рольових, дидактичних, мовленнєвих, рухливих, театралізованих – сприяє всебічному мовленнєвому розвитку: збагаченню словникового запасу, формуванню граматичної правильності, розвитку зв'язного мовлення, удосконаленню фонематичного слуху, формуванню культури мовного спілкування[3, с.25]. Крім того, гра є ефективним засобом подолання мовленнєвих бар'єрів, розвитку впевненості у власних силах, активізації дітей із мовленнєвими труднощами.

Розвиток словникового запасу у грі: у сюжетно-рольових іграх дитина опановує нові слова, назви предметів, дій, ознак, професій, що розширює її активний і пасивний словник. Наприклад, у грі «Магазин» діти засвоюють назви товарів, дій («важити», «рахувати», «пакувати»), вчаться користуватися вітальними фразами, звертаннями, ввічливими словами («будь ласка», «дякую», «прошу»). Під час гри «Лікарня» розширюється словник на тему здоров'я: «градусник», «пацієнт», «рецепт», «пігулка», «лікувати». Через повторення у природному контексті ці слова закріплюються, стають частиною активного мовлення.

Формування зв'язного мовлення: у грі діти навчаються логічно вибудовувати висловлювання, узгоджувати фрази між собою, дотримуватись послідовності подій. Сюжетно-рольові ігри, театралізовані дійства або ігри-драматизації допомагають розвивати монологічне мовлення. Наприклад, у грі «У театрі» діти відтворюють репліки героїв, передають інтонації, змінюють голос, емоційно забарвлюють висловлювання. Це сприяє розвитку інтонаційної виразності, темпу, ритму та інтонаційного малюнку

мовлення. Дидактичні ігри типу «Склади розповідь», «Що спочатку, а що потім?» формують уміння створювати короткі зв'язні висловлювання. Наприклад, педагог пропонує дітям серію сюжетних картинок, і вони мають скласти за ними розповідь, логічно пов'язавши події. Таке завдання тренує граматичну правильність і послідовність мовлення, збагачує мовні конструкції.

Розвиток діалогічного мовлення: у будь-якій грі дитина вчиться спілкуватися з партнерами, ставити запитання, відповідати, погоджувати свої дії з іншими. Наприклад, у грі «Будівництво» діти розподіляють ролі («ти будівельник, я архітектор»), домовляються про послідовність дій, обговорюють результат. Це не лише розвиває мовленнєву активність, а й формує вміння слухати, чекати своєї черги у спілкуванні, використовувати мовні формули етикету.

Розвиток звукової культури мовлення: рухливі та мовленнєві ігри («Повтори звук», «Назви слово на звук...») сприяють формуванню правильної вимови, розвитку фонематичного слуху, удосконаленню артикуляційного апарату. Під час таких ігор діти тренуються вимовляти складні звуки, відчувати ритм, інтонацію, мелодику мовлення.

Використання творчих ігор для розвитку мовлення: особливо цінними є творчі ігри, які стимулюють уяву та творче мислення. Наприклад, гра «Придумай казку» або «Закінчи історію» заохочує дітей самостійно вигадувати події, персонажів, розвивати сюжет, добирати мовні засоби для опису. Це не лише збагачує словниковий запас, а й формує здатність до самостійного мовленнєвого висловлювання, вчить емоційно й образно передавати думки.

Ігри-драматизації та театралізована діяльність мають потужний вплив на розвиток мовлення. Вони формують чітку дикцію, виразність, інтонаційне забарвлення, вміння користуватися голосом відповідно до ролі. Наприклад, у постановках казок «Ріпка», «Колобок» діти засвоюють багатство народної мови, відтворюють характер персонажів через мовлення, що сприяє розвитку емоційності та комунікативних умінь.

Вихователь виступає не лише організатором, а й партнером у грі, створюючи ситуації, які спонукають дітей до мовленнєвої активності. За рекомендаціями українських педагогів (А. Богуш, К.

Крутій, Н. Гавриш, О. Савченко), важливо не просто давати дітям мовні завдання, а органічно вплітати мовлення в гру. Наприклад, педагог може ініціювати бесіду в процесі гри, спонукати до опису дій, запропонувати висловити власну думку чи розповісти про побачене. Таке спілкування має природний, невимушений характер і сприяє формуванню позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності.

Дослідження впливу ігрової діяльності на розвиток мовлення дітей дошкільного віку є надзвичайно актуальним у сучасних умовах. Воно має велике значення як для теорії дошкільної педагогіки, так і для практики роботи вихователя. З одного боку, воно поглиблює наукове розуміння зв'язку між грою і мовленням, з іншого – допомагає педагогам ефективніше організовувати мовленнєвий розвиток дітей через різноманітні ігрові методи. Реалізація цього підходу сприятиме формуванню у дошкільників високої мовленнєвої культури, комунікативної компетентності, а також гармонійному розвитку особистості в цілому.

Ігрова діяльність також сприяє індивідуалізації підходу до розвитку мовлення. Одні діти активніші у вербальному спілкуванні, інші – більш сором'язливі, тому гра створює можливість для кожного знайти себе у спілкуванні. Поступово, через позитивні емоції та заохочення, навіть діти з труднощами мовлення починають говорити впевненіше, частіше вступають у діалог.

Гра не лише формує мовленнєві навички, а й виховує мовну особистість – дитину, яка вміє спілкуватися, слухати, висловлювати думки, розуміти співрозмовника. Через різноманітні види ігор відбувається інтеграція всіх аспектів мовленнєвого розвитку: розширення словника, вдосконалення граматичної будови, розвиток зв'язного мовлення, удосконалення фонематичного слуху та звуковимови. Використання гри в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, як підкреслюють провідні українські вчені (А. Богуш, К. Крутій, Н. Гавриш, В. Логінова), є не просто методом навчання, а головним шляхом формування мовленнєвої особистості дитини, що забезпечує її подальший успіх у навчанні та спілкуванні.

### Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Використання ігрової діяльності для розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Дошкільне виховання*. 2019. № 3. С. 14–18.
2. Гавриш Н. В. Мовленнєва активність дітей у процесі ігрової діяльності. *Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2002. № 12. С. 34–40.
3. Крутій К. Л. Розвиток мовлення через сюжетно-рольові ігри у дошкільному віці. *Дошкільна освіта України*. 2005. № 2. С. 22–28.
4. Полєвікова О. Б. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку через творчі ігри та драматизацію. *Педагогічні науки*. 2022. № 101. С. 43–48.
5. Савченко О. В. Ігрові технології розвитку активного мовлення дітей дошкільного віку. *Вісник освіти України*. 2020. № 9. С. 55–60.
6. Федотова С. О. Використання дидактичних ігор для розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Т. 1, № 1. С. 204–264.
7. Швець Т. А. Ігрові методи розвитку діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2022. № 99. С. 25–29.

**Котнюк Марія,**

*студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янука»*

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Виховання дітей дошкільного віку є однією з актуальних та складних проблем, тому що, саме із раннього дитинства починається виховання усіх тих якостей, що необхідні майбутньому громадянину своєї країни. Виховання громадянина, патріота, фізично й духовно розвиненої людини, професіонала можливе лише в цілісному педагогічному процесі.

Відповідно до цього в останні роки проблема фізичного виховання дітей дошкільного віку набула особливого значення. Це зумовлено об'єктивними обставинами вітчизняної освіти,

необхідністю більш ранньої орієнтації та творчу особистість дошкільника. Адже, фізичний розвиток дітей дошкільного віку є їх базовою якістю та, водночас, складним і багатограним процесом, який потребує цілеспрямованої роботи. Відмітимо, що успішність цього процесу залежить від усвідомлення дорослими (педагогами, батьками) важливості фізичного виховання з дошкільного дитинства, знання шляхів її розвитку та умов, що сприяють становленню особистості дитини.

Особлива позиція до фізичного виховання дітей дошкільного віку наголошується у наукових працях Л. Артемової, А. Богуш, О. Кононко, В. Котирло, З. Плохій, Т. Поніманської, Ю. Приходько, Н. Яришевої.

Аналіз освітніх програм підготовки дітей дошкільного віку дає підстави зробити висновок, що в них зазначено шляхи фізичного виховання в дітей дошкільного віку, визначено завдання становлення означеної якості в період раннього та дошкільного дитинства. При цьому слід зазначити, що державна та додаткові комплексні програми не розкривають змісту та шляхів вирішення проблеми фізичного виховання.

Інноваційні технології фізичного розвитку дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти є важливим напрямом модернізації освітнього процесу, що відповідає сучасним вимогам до якості дошкільної освіти та забезпечення гармонійного розвитку особистості. Їх впровадження зумовлене необхідністю підвищення ефективності фізкультурно-оздоровчої роботи, врахуванням вікових, психофізіологічних та індивідуальних особливостей дітей, а також потребою у формуванні стійкої мотивації до рухової активності. Інноваційні технології дозволяють урізноманітнити зміст фізичного виховання, зробити його більш цікавим, емоційно насиченим і доступним для кожної дитини.

Актуальним є питання створення предметно-розвивального середовища, яке забезпечує якісне проведення фізкультурних заходів. Таке середовище має включати достатню кількість фізкультурно-ігрового інвентарю, атрибути для спортивних ігор, наочні матеріали для моделювання рухів, а також цікаві спортивні іграшки, що сприяють зростанню інтересу дітей до фізичної

активності. Використання нестандартного обладнання стимулює дітей до самовираження, зміцнює впевненість у власних силах, викликає позитивні емоції та сприяє формуванню сприятливого емоційного фону для виконання фізичних вправ. Творчий підхід педагога до вибору засобів фізичного виховання забезпечує високу моторну щільність занять, задовольняє природну потребу дітей у русі та сприяє гармонійному фізичному розвитку.

Сучасне оснащення фізкультурних залів і спортивних майданчиків, що поєднує традиційне та інноваційне обладнання, дозволяє реалізувати актуальні науково-методичні підходи, враховувати досвід провідних педагогів-практиків, інтегрувати новітні технології у сфері фізичної культури та спорту, а також застосовувати авторські розробки та педагогічні спостереження. Основною формою фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі дошкільної освіти залишаються заняття, проте традиційні форми не завжди відповідають природним потребам дітей, які тяжіють до ігрової діяльності як провідної у цьому віковому періоді [2, с. 25].

Ігрова форма організації занять дозволяє ефективно інтегрувати навчальні, розвивальні, корекційні, комплексне застосування як традиційних, так і інноваційних організаційних форм та методів фізичного виховання є важливою умовою ефективного вирішення оздоровчих, освітніх і виховних завдань у дошкільній освіті. Впровадження нетрадиційних технологій у фізкультурно-оздоровчу діяльність сприяє розвитку фізичних якостей дітей шляхом активізації їхніх когнітивних здібностей та врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Використання нестандартного обладнання на заняттях з фізичної культури дозволяє значно підвищити рівень рухової активності, формує мотивацію до занять фізичною культурою та спортом, а також стимулює позитивне емоційне ставлення до рухової діяльності.

Сучасні підходи до фізичного розвитку передбачають використання інтерактивних засобів навчання, нестандартного фізкультурного обладнання, ігрових тренажерів, музично-рухових методик, кінезіологічних вправ, фітбол-гімнастики, дитячої йоги та інших оздоровчих практик, які сприяють розвитку координації, гнучкості, сили, витривалості, а також когнітивних функцій – уваги,

пам'яті, мислення. Застосування таких технологій створює умови для інтеграції фізичного виховання з іншими освітніми напрямками, зокрема мовленнєвим, емоційним, соціальним і пізнавальним розвитком, що відповідає принципам цілісного підходу до формування особистості.

Важливим аспектом впровадження інноваційних технологій є створення предметно-розвивального середовища, яке включає сучасне фізкультурне обладнання, простір для активної діяльності, наочні матеріали, а також забезпечення методичної підготовки педагогів, здатних творчо реалізовувати нові підходи у практиці. Такий підхід сприяє підвищенню моторної щільності занять, задоволенню природної потреби дітей у русі, формуванню позитивного емоційного фону, що є важливою умовою для ефективного фізичного розвитку [3, с. 153].

Питання інноваційних технологій фізичного розвитку дітей дошкільного віку активно досліджується низкою українських науковців, які зробили вагомий внесок у розвиток сучасної педагогіки та фізичного виховання. Серед них варто згадати Олену Лахно, яка аналізувала особливості впровадження інновацій у фізичному вихованні дошкільників, а також А. Леоненка і А. Красілова, представників Сумського державного педагогічного університету імені А. Макаренка, які досліджували системність перетворень у фізичній культурі та оздоровчій діяльності. Їхні праці акцентують увагу на нових підходах до організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО, зокрема через інтерактивні методи, кооперативне навчання та використання цифрових ресурсів. Також у контексті фізичного розвитку дітей молодшого віку згадуються дослідження Н. Москаленко, Н. Павлової, І. Хрипко та А. Божко, які розглядали інноваційні методики з урахуванням вікових та психофізіологічних особливостей дітей [1, с. 53].

Суть інноваційних технологій полягає не лише в оновленні методик, а й у переосмисленні самої ролі рухової активності в житті дошкільника. Наприклад, сучасні технології фізичного розвитку дедалі частіше інтегрують гру як провідну діяльність дошкільника з елементами тренування, що дозволяє не лише розвивати фізичні якості, а й формувати емоційно-позитивне ставлення до руху.

Одним із таких підходів є використання сюжетно-рольових ігор з фізичним навантаженням, де діти виконують вправи, «перетворюючись» на казкових героїв, тварин чи учасників пригодницьких подій. Це сприяє не лише розвитку моторики, а й активізує увагу, мовлення та соціальні навички.

Іншим прикладом є застосування інтерактивних підлогових панелей або сенсорних доріжок, які реагують на рухи дитини, стимулюючи її до активності через світлові та звукові сигнали. Такі технології поєднують фізичну активність із когнітивним розвитком, адже дитина не просто рухається, а ще й вирішує завдання, орієнтується у просторі, розпізнає кольори, форми, числа. Це особливо ефективно для дітей з різними темпами розвитку, адже дозволяє індивідуалізувати навантаження та підтримувати мотивацію.

Також дедалі більше уваги приділяється технологіям, що поєднують фізичну активність із музикою – наприклад, ритмічні комплекси, танцювальні вправи, фітнес-руханки під музику. Вони не лише розвивають координацію та витривалість, а й формують естетичне сприйняття, емоційну чутливість, здатність до самовираження. Усе це свідчить про те, що інноваційні технології в ЗДО — це не просто нові форми занять, а глибоке переосмислення ролі руху як засобу розвитку особистості дитини. Такі технології сприяють розвитку моторики, просторового мислення, а також навичок командної взаємодії.

Важливо, що інноваційні підходи враховують індивідуальні особливості дітей. Наприклад, технологія «фізичного розвитку через казку» дозволяє інтегрувати рухову активність у сюжетну гру, що особливо ефективно для дітей з низькою мотивацією до традиційних фізичних вправ. А використання музичного супроводу, світлових ефектів чи елементів театралізації активізує емоційно-чуттєву сферу, що, своєю чергою, позитивно впливає на загальний психофізичний стан дитини.

Умови ЗДО створюють сприятливе середовище для впровадження таких технологій, адже саме тут дитина перебуває в соціально-організованому просторі, де фізичний розвиток може бути системним, регулярним і різноманітним. Наприклад, у рамках

проектної діяльності педагоги можуть організувати «рухливі станції», де діти проходять різні етапи фізичних завдань, що поєднують гру, навчання і рух, це не лише розвиває фізичні якості, а й формує навички самоконтролю, відповідальності та взаємодії.

Отже, інноваційні технології фізичного розвитку в ЗДО – це не просто нові методи, а цілісна система, що поєднує фізичну активність з емоційним, когнітивним і соціальним розвитком дитини. Їхнє впровадження дозволяє зробити процес фізичного виховання більш ефективним, захопливим і значущим для кожного дошкільника.

### **Список використаних джерел**

1. Божко А.В. Засоби та методи фізичного виховання дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 49 (102). С. 52-57.
2. Болотіна Л. Р. Дошкільна педагогіка. К.: Юрайт, 2020. 219 с.
3. Пасічник В., Петрина Р. Сучасні підходи щодо поєднання фізичного і розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку. *Молода спортивна наука України*. 2012. Т. 2. С. 150-155.

**Кравець Руслан,**  
*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»*

**Кравець Ігор,**  
*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»*  
*Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,*  
*ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені акад. С. Дем'янчука»*

## **ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Актуальність проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку засобами проектної

діяльності» в умовах воєнного стану в Україні зумовлена необхідністю посиленої уваги до збереження фізичного, психічного та соціального здоров'я наймолодших учасників освітнього процесу. У сучасних реаліях, коли військова агресія створює постійні стресові ситуації для дітей, педагогів та батьків, забезпечення умов для формування навичок здорового способу життя, емоційної стійкості та безпечної поведінки набуває особливої значущості. Порушення звичного способу життя, евакуації, перебування в укриттях, розлука з близькими – усе це негативно впливає на психоемоційний стан дітей, а отже, потребує нових підходів до організації освітнього процесу у закладах дошкільної освіти.

У цьому контексті проєктна діяльність виступає ефективним педагогічним інструментом, який сприяє інтеграції знань про здоров'я, розвитку практичних навичок його збереження та формуванню позитивної мотивації до здорового способу життя. Завдяки проєктній діяльності діти здобувають знання в активній, дослідницькій формі, що підвищує рівень їхньої зацікавленості та залученості, а також дозволяє формувати відповідальне ставлення до власного здоров'я вже з раннього віку. В умовах воєнного стану особливої актуальності набувають проєкти, що пов'язані з навичками безпеки життєдіяльності, адаптації до змінених умов, емоційного саморегулювання та підтримки доброзичливої атмосфери у дитячому колективі.

Проєктна діяльність у дошкільному віці спрямована на розвиток особистості, здатної до творчого самовираження й активної пізнавальної діяльності. Її зміст, структура та педагогічні завдання визначаються віковими можливостями дітей дошкільного віку. У молодшому дошкільному віці акцент робиться на опануванні елементарних умінь розв'язувати ігрові проблемні ситуації, пошуку варіантів розв'язання та участі у спільних обговореннях. Для дітей 4–5 років проєктна діяльність стає засобом розвитку інтелектуальної ініціативи та формування передумов до самостійної дослідницької роботи, поступового оволодіння методами розв'язання проблем. У старшому дошкільному віці провідним засобом організації проєктної діяльності є метод

проектів, який дозволяє комплексно застосовувати здобуті знання, розвивати логічне мислення, творчий потенціал і навички співпраці, а також формувати здатність до самостійного планування, реалізації й оцінювання результатів власної діяльності [1, с. 17].

Метод проектів у дошкільній освіті розглядається як ефективний інструмент формування в дітей пізнавального інтересу, самостійності, здатності планувати діяльність і користуватися різними джерелами інформації. Він охоплює низку прийомів, спрямованих на накопичення практичного та теоретичного досвіду, формування навичок розв'язання завдань і досягнення результатів, що мають практичну цінність. Основними етапами реалізації методу проектів є визначення мети та завдань, спільне планування діяльності, практична реалізація (дослідження, спостереження, експеримент, творча діяльність), а також аналіз і представлення отриманого результату у формі матеріального або інформаційного продукту [2, с. 146].

Застосування методу проектів сприяє розвитку здатності дітей знаходити практичні рішення, аналізувати й оцінювати результати власної діяльності, виявляти творчий підхід і гнучкість мислення. Проекти можуть виконуватися індивідуально, у парах або групах, що забезпечує варіативність організації діяльності та розвиток різних моделей взаємодії. Тривалість проекту визначається його змістовою складністю й віковими можливостями дітей, що забезпечує послідовність і системність у формуванні компетентностей. Метод проектів природно інтегрується з іншими груповими методами роботи, такими як обговорення, мозковий штурм, ігрові технології, сприяючи розвитку комунікативних умінь, колективного мислення й уміння співпрацювати.

Таким чином, проектна діяльність виступає універсальним засобом гармонійного розвитку дитини дошкільного віку, забезпечуючи формування в нього ключових компетентностей, необхідних для подальшого успішного навчання, соціальної адаптації та самореалізації. Метод проектів, будучи спрямованим на активну, самостійну та творчу діяльність дітей, створює сприятливі умови для розкриття їхнього інтелектуального, емоційного й соціального потенціалу.

Проектна діяльність у дошкільній освіті спрямована на розв'язання конкретних проблемних завдань, що забезпечує дітям можливість застосовувати різноманітні методи й засоби пізнання – від спостережень і елементарних дослідів до творчих ігрових ситуацій та конструювання. У межах такої діяльності діти оволодівають умінням аналізувати завдання, добирати оптимальні шляхи їх розв'язання та досягати відчутного практичного результату, який може бути представлений у формі малюнка, моделі, театралізованої постановки чи презентації. Реалізація проектів сприяє формуванню в дітей ключових навичок, серед яких – здатність до самостійного прийняття рішень, розвиток комунікативних умінь у процесі взаємодії з однолітками та педагогом, а також критичного й творчого мислення, необхідних для розв'язання проблемних ситуацій [5].

У цьому контексті метод проектів постає як ефективний інструмент організації освітнього процесу, що одночасно активізує пізнавальний інтерес дітей та підтримує їх різнобічний розвиток. Використання цього методу вимагає дотримання низки умов. Насамперед проект має ґрунтуватися на наявній пізнавальній або творчій проблемі, яка стимулює дітей до пошуку рішень і потребує інтеграції знань з різних галузей. Важливо, щоб очікувані результати мали високу значущість для учасників, виконували пізнавальну, практичну чи теоретичну функцію та сприяли підтриманню їхньої мотивації. Організація діяльності передбачає використання різних форм роботи – індивідуальної, парної та групової, що забезпечує розвиток автономності, комунікативних і соціальних умінь [3, с. 91].

Структура проекту повинна бути чітко визначеною і включати змістову частину з поетапним представленням результатів та логічним поділом етапів виконання. Важливим компонентом є застосування дослідницьких методів, що передбачають послідовний процес: формулювання проблеми, висунення гіпотез, добір адекватних методів дослідження, фіксацію отриманих результатів, їх систематизацію, аналіз і підбиття підсумків у відповідній формі – презентації, демонстрації або дискусії. Завершальним етапом є оформлення результатів і формулювання висновків, під час якого

діти презентують виконану роботу та окреслюють можливі нові напрями подальших досліджень. Дотримання зазначених вимог забезпечує ефективну організацію проектної діяльності, сприяє засвоєнню знань через практичний досвід і формує в дітей навички самостійності, інтерес до досліджень та вміння працювати в команді [2].

Проекти класифікуються за низкою визначальних ознак. Зокрема, за характером провідної діяльності вони можуть бути дослідницькими, творчими, пошуковими, ознайомлювально-орієнтовними, рольовими чи прикладними, що зумовлює специфіку методів роботи та очікуваних результатів. За предметно-змістовою спрямованістю виокремлюють моно-проекти, спрямовані на одну галузь знань, та інтегровані, які поєднують декілька галузей і забезпечують міждисциплінарний характер освітнього процесу. Взаємодія учасників може характеризуватися високим рівнем залучення дітей, педагогів і батьків, що сприяє налагодженню командної роботи. За кількістю учасників проекти поділяють на індивідуальні, парні та групові, а за тривалістю – на короткотривалі, середньотривалі й довготривалі, що дає змогу обрати оптимальний формат відповідно до вікових можливостей дітей, завдань та ресурсного забезпечення [4, с. 54].

Застосування дослідницького та проектного підходів у педагогічній практиці змінює характер взаємин між педагогом і дитиною: педагог виступає не лише джерелом готових знань, а й організатором і партнером у процесі пізнання, що формує суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії. Важливим компонентом проектно-діяльності є оцінювання її результатів, яке дає змогу визначити рівень досягнення поставленої мети, виявити недоліки в організації роботи та здійснити необхідну корекцію для підвищення ефективності подальшої діяльності. Особливої уваги потребують дослідницькі проекти, де успішність залежить від чіткого й послідовного виконання всіх етапів – визначення проблеми та формування мети, планування діяльності, збору даних, аналізу результатів, їх оформлення та підсумкової рефлексії, під час якої разом із педагогом діти оцінюють процес і перспективи вдосконалення роботи [1].

Під час добору змісту проєкту вихователь повинен орієнтуватися на інтереси, потреби та індивідуальні можливості дітей, забезпечуючи умови для встановлення суб'єктно-суб'єктних взаємин між усіма учасниками освітньо-пізнавального процесу. Важливо заздалегідь продумати способи мотивації до діяльності, створити проблемні ситуації, які спонукатимуть дітей до самостійного пошуку рішень. У ході такої діяльності діти визначають як найближчі, так і перспективні цілі, обирають варіанти виконання завдань, керуючись власними рішеннями, а не готовими інструкціями педагога [5].

Специфіка методу проєктів полягає у поєднанні різних форм взаємодії дитини з довкіллям та освітнім середовищем, при цьому педагогічне спілкування ґрунтується на спільній діяльності, що спирається на індивідуальний досвід вихованців. Принцип подієвості органічно поєднується з проєктною діяльністю, оскільки передбачає повне занурення дитини в опрацювання певної проблеми або теми, що забезпечує глибину й усвідомленість пізнавального процесу [4]. У дошкільній педагогіці традиційно виділяють кілька змістових сфер, у межах яких найчастіше формуються проєкти, а саме: родинне середовище, природний світ, предметний світ, створений людиною, а також соціум і його культурні надбання.

Визначення завдань, підготовка, планування й реалізація проєктів здійснюються вихователем у взаємодії з дітьми, тоді як до практичного втілення можуть долучатися батьки та інші працівники закладу дошкільної освіти. Особливе значення при цьому має практико-орієнтований підхід, який дає змогу об'єктивно оцінити досягнення дітей за результатами їхньої взаємодії з педагогом. Проєктна діяльність у системі дошкільної освіти зазвичай включає кілька послідовних етапів: педагогічний супровід, спрямований на пізнання дитиною навколишнього світу; актуалізацію та практичне використання знань, умінь і навичок; стимулювання самореалізації та творчого самовираження [2]. Така структуризація забезпечує поступовий розвиток пізнавальної активності та формування цілісного уявлення про досліджувані явища.

У практиці закладів дошкільної освіти використовують як короткострокові проекти, що тривають від одного заняття до одного дня, так і довготривалі, які можуть реалізовуватися упродовж кількох тижнів чи навіть місяців. Перевага нерідко надається довготривалим формам, оскільки вони створюють умови для більш глибокої роботи з матеріалом та стійкого інтересу дітей.

Прикінцевий етап реалізації проекту – його захист – має не лише підсумковий, а й виховний та емоційний характер. Це видовищний і насичений подіями процес, під час якого діти представляють результати своєї роботи перед однолітками, педагогами, батьками та запрошеними гостями. Важливим завданням є підкреслення соціальної значущості проекту, пояснення його мети та практичної цінності. Захист організовується таким чином, щоб висвітлити внесок кожної дитини та створити позитивний емоційний досвід участі у спільній діяльності [3].

Дидактична цінність проектної діяльності полягає у розвитку пізнавального інтересу, самостійності, вмінь колективної роботи, здатності планувати, організовувати та творчо переосмислювати власну діяльність, що становить важливі передумови успішної адаптації дитини до навчання у школі. Вітчизняна педагогіка визначає низку принципів організації ефективної проектної діяльності, серед яких – індивідуальний підхід, добровільність участі, підтримка самостійності та ініціативності дітей, а також поєднання спільної і самостійної діяльності відповідно до теми й проблемного поля проекту [5].

Пізнавальна активність виступає ключовим чинником кожного проекту. У процесі засвоєння нових знань діти формують нові завдання, прагнуть до їх вирішення та використовують різні способи взаємодії з об'єктами, що сприяє виявленню їхніх прихованих властивостей. Пізнавальний інтерес дітей дошкільного віку характеризується тим, що очікуваний результат діяльності на її початку має нечіткий, попередній характер і поступово конкретизується у процесі дослідження [50]. Такий динамічний характер пізнання стимулює дитячу активність, роблячи дитину повноцінним суб'єктом освітнього процесу, здатним до постановки

цілей, пошуку шляхів їхнього досягнення та рефлексії власних результатів.

Саме в умовах проєктної діяльності діти отримують можливість максимально реалізувати свою природну допитливість, розвивати дослідницькі уміння та активно взаємодіяти з навколишнім середовищем.

### **Список використаних джерел**

1. Каратаєва М. Проєктування – перспективна технологія. *Дошкільне виховання*. 2006. № 10. С. 16-18.
2. Ковшар О. В. Проєктна діяльність як засіб розвитку особистості дитини дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2011. № 8. С. 145-149.
3. Метод проєктів у діяльності дошкільного закладу / уклад. Л.А. Швайка. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 203 с.
4. Молодушкіна І. В. Метод проєктів у діяльності дошкільного закладу: навч.-метод. посібник. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 203 с.
5. Проєктні технології у дошкільному навчальному закладі / упоряд. Буракова Ю.Д. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 204 с.

*Лампека Катерина,  
студентка магістратури спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янчука»*

## **ДИАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Формування і розвиток мовленнєвої активності дітей дошкільного віку є одним із ключових завдань сучасної дошкільної освіти, оскільки мовлення виконує не лише комунікативну, а й пізнавальну, емоційно-ціннісну та соціалізаційну функції. В умовах воєнного стану в Україні проблема набуває особливої актуальності, адже мовленнєвий розвиток дитини стає важливим ресурсом її психологічної стійкості, формування відчуття безпеки, можливості

виражати власні думки, емоції та переживання. Мовленнєва активність у цей період є засобом підтримки психоемоційного стану дитини, що позитивно впливає на її соціальну адаптацію та готовність до подальшого навчання в умовах закладу загальної середньої освіти.

Нормативні документи, зокрема Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти (редакція 2021 р.), а також Концепція розвитку дошкільної освіти, визначають мовленнєвий розвиток одним із пріоритетних напрямів освітньої роботи в закладах дошкільної освіти. У цих документах підкреслюється необхідність створення умов для оволодіння дитиною засобами рідної мови, формування культури спілкування та здатності використовувати мовлення як інструмент пізнання навколишнього світу.

Мовленнєва активність дітей дошкільного віку, як одна з глобальних проблем, вивчалась у вітчизняній лінгводидактиці у таких аспектах: дошкільна лінгводидактика (А. Богуш), культура мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, Є. Тихеева), мовленнєва діяльність (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, Т. Науменко, Т. Піроженко) тощо.

Розвиток мовленнєвої активності дітей дошкільного віку – це процес цілеспрямованого формування вміння активно та ініціативно користуватися мовленням у різних видах діяльності, що передбачає здатність дитини не лише відтворювати мовні зразки, а й самостійно будувати висловлювання, вступати в діалог, виражати емоції та взаємодіяти з оточенням.

Метою формування мовленнєвої активності є забезпечення всебічного розвитку мовленнєвої компетентності дошкільника, формування у нього потреби та інтересу до мовленнєвої взаємодії, а також підготовка до навчальної діяльності у школі. Основними завданнями цього процесу виступають розвиток словникового запасу, граматичної правильності мовлення, формування діалогічних та монологічних умінь, розвиток мовленнєвого слуху та фонематичної сприйнятливості, а також створення умов для вільного самовираження дитини у мовленнєвій діяльності.

Структура мовленнєвої активності старших дошкільників охоплює мотиваційно-потребовий компонент, який зумовлює інтерес та готовність до мовленнєвої взаємодії; когнітивно-змістовий компонент, що пов'язаний із розвитком мовленнєвих знань, словника, уявлень про мовні норми; та діяльнісно-практичний компонент, який передбачає реалізацію мовленнєвих умінь у різних видах комунікативної діяльності.

Етапи формування мовленнєвої активності у закладі дошкільної освіти передбачають поступовий розвиток від відтворювального рівня, коли дитина оволодіває елементарними формами мовлення за зразком, до продуктивного рівня, що характеризується самостійністю, творчістю та здатністю будувати власні висловлювання. На завершальному етапі важливо формувати рефлексивні уміння, коли дитина здатна усвідомлювати правильність свого мовлення, виправляти помилки, виявляти інтерес до мовленнєвої діяльності (таблиця 1).

*Таблиця 1*

**Структура та етапи формування мовленнєвої активності дітей дошкільного віку**

<b>Компонент</b>	<b>Характеристика</b>	<b>Етап формування</b>	<b>Особливості діяльності дитини</b>
Мотиваційно-потребовий	Формування інтересу до мовлення, бажання вступати у комунікацію	Відтворювальний	Дитина повторює слова, фрази за зразком, відгукується на звертання дорослого
Когнітивно-змістовий	Засвоєння словникового запасу, граматичних норм, мовленнєвих зразків	Розвивальний	Дитина починає самостійно будувати прості висловлювання, розповідає про предмети чи дії

Діяльнісно-практичний	Використання мовлення у грі, спілкуванні, пізнавальній та художній діяльності	Продуктивний	Дитина активно бере участь у діалозі, складає розповіді, проявляє ініціативу у спілкуванні
Рефлексивний	Усвідомлення правильності мовлення, самоконтроль, інтерес до мовленнєвої діяльності	Творчо-продуктивний	Дитина вміє виправляти помилки, експериментує з мовою, виявляє творчість у висловлюваннях

Розвиток мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку є багатокомпонентним і динамічним процесом, що має вирішальне значення для становлення особистості дитини, її подальшого навчання та соціалізації. Особливої ваги цей напрям роботи набуває в умовах воєнного сьогодення, коли мова стає не лише засобом спілкування, а й важливим інструментом підтримки психологічного благополуччя та зміцнення національної ідентичності.

Отже, розвиток мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку є важливим психолого-педагогічним завданням, що забезпечує не лише оволодіння комунікативними вміннями, а й сприяє формуванню емоційної врівноваженості, пізнавальної активності та соціальної адаптації дитини. В умовах воєнного стану в Україні проблема формування мовленнєвої активності набуває особливого значення, адже мова виступає засобом підтримки психічного здоров'я, збереження національної ідентичності та консолідації суспільства. Мовленнєва активність розвивається як комплексний процес, що включає мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти та реалізується поетапно – від відтворювальних умінь до творчо-продуктивного рівня. Організація

цього процесу у закладі дошкільної освіти має ґрунтуватися на сучасних педагогічних стратегіях, а також на положеннях нормативних документів, що визначають мовленнєвий розвиток одним із пріоритетних напрямів дошкільної освіти.

### **Список використаних джерел:**

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : Монографія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 374 с.
2. Вітченко В. В. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження сучасних технологій мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. для студ., аспірантів, докторантів, молодих учених*, Харків, 13 трав. 2021 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків, 2021. С. 71-72.
3. Гавриш Н. Інновації в організації мовленнєвої роботи з дошкільниками. *Інноваційні технології в дошкільній освіті*. 2021. № 2. С. 66-70.
4. Козар К. А., Маркусь Ю.М., Чекан О.І. Теоретичні засади формування комунікативної активності у дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій. *Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених* / гол. ред. В.В. Гоблик. Мукачево, 2021. Випуск 1(7). С. 47-51

*Лідавець Ірина,*

*здобувачка магістратури 2 р.н.*

*спец. 012 «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,*

*ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний*

*університет імені акад. С. Дем'янука»*

## **ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СТОРИТЕЛІНГУ**

Формування креативного мислення у дітей старшого дошкільного віку є однією з ключових проблем сучасної дошкільної педагогіки, оскільки саме в цьому віці відбувається активний

розвиток уяви, здатності до творчого самовираження, уміння знаходити нестандартні рішення [3]. Актуальність проблеми зумовлена суспільним запитом на виховання особистості, здатної мислити оригінально, приймати інноваційні рішення та вільно виражати власні ідеї. У цьому контексті сторітелінг постає як один із найбільш ефективних засобів стимулювання креативності, адже він поєднує образність, емоційність і можливості інтерактивного залучення дитини в процес створення історій.

Проблема креативності та творчого мислення має значне наукове підґрунтя. У зарубіжній науці теоретичні основи креативності закладені працями Дж. Гілфорда, який визначив креативне мислення як здатність до дивергентного продукування ідей, та Е. Торренса, що розробив методики діагностики творчих здібностей. Ж. Піаже, Дж. Брунер наголошували на ролі уяви та гри в когнітивному і творчому розвитку дітей. Сучасні дослідники, зокрема К. Робінсон, акцентують на важливості створення умов для розвитку креативності як ключової компетентності XXI століття. В українській педагогічній науці цій проблемі присвячені праці Н. Гавриш, яка досліджує розвиток мовленнєвої та творчої активності дошкільників, О. Савченко, що підкреслює значення інтегрованого підходу у формуванні креативного мислення, Т. Поніманської та Л. Артемової, які розглядають педагогічні умови творчого розвитку особистості в дошкільному віці.

Сторітелінг (від англ. *storytelling* – «розповідання історій») у сучасній педагогіці визначається як інноваційна технологія, що базується на створенні та інтерпретації історій з метою розвитку пізнавальної, мовленнєвої, емоційної та творчої активності дитини [1, с. 189]. Його сутність полягає не лише у відтворенні готового тексту, а у спільному з дітьми процесі конструювання сюжету, що дозволяє поєднати когнітивний, емоційний і діяльнісний аспекти навчання. Науковці зазначають, що сторітелінг формує у дітей здатність бачити причинно-наслідкові зв'язки, структурувати думки у логічну послідовність, а також переносити життєвий досвід у художньо-образну площину.

Потенціал сторітелінгу як інноваційної технології полягає в його інтегративному характері, адже він об'єднує різні види

діяльності дитини. Мовленнєва діяльність активізується через розповідання, добір слів, формулювання власних версій подій; ігрова – завдяки можливості перетворення на персонажів, використання атрибутів, імпровізації; художньо-продуктивна – через створення малюнків до історій, виготовлення декорацій чи книжок-саморобок; комунікативна – завдяки обговоренню подій, спільному пошуку рішень, розподілу ролей у колективній творчості. У процесі слухання та створення історій діти вчаться будувати логічні зв'язки, фантазувати, емоційно співпереживати героям, знаходити різні варіанти розвитку подій, що безпосередньо сприяє розвитку дивергентного мислення та креативності [2].

Прикладами застосування сторітелінгу у практиці роботи з дітьми дошкільного віку є такі методичні прийоми:

- 1) зміна фіналу відомої казки («Що було б, якби Червона Шапочка подружилася з Вовком?»);
- 2) створення нових персонажів для вже знайомої історії («Хто міг би допомогти Колобку врятуватися?»);
- 3) колективне складання історії за малюнками чи серією картинок («Придумаймо разом, що сталося з цією дівчинкою, куди вона йде і кого зустріне»);
- 4) ілюстрування казок власними малюнками або виготовлення книжки-малюка, де кожна дитина створює одну сторінку;
- 5) інсценізація історії з використанням пальчикових ляльок чи масок [1; 2].

Такі прийоми дозволяють дитині стати не лише слухачем, а й активним творцем сюжету, що підсилює її відчуття значущості, розвиває мовленнєву креативність, навички співпраці в групі та емоційний інтелект.

Важливим аспектом сучасного сторітелінгу є використання цифрових технологій. Інтерактивні презентації, електронні книжки з елементами анімації, мультимедійні програми для створення казок, застосунки з доповненою реальністю підсилюють емоційне сприйняття історій, роблять їх більш наочними та захопливими. Наприклад, дитина може самостійно обирати варіант розвитку сюжету в інтерактивній історії, записувати власний голос для

озвучення персонажів, створювати мультфільми за допомогою простих дитячих програм. Такі інструменти не лише мотивують до активної участі, а й формують навички цифрової грамотності, які є важливими у сучасному освітньому середовищі [2].

Таким чином, сторітелінг у дошкільній освіті є потужним засобом формування креативного мислення, адже поєднує традиційні форми художньо-мовленнєвої діяльності з інноваційними підходами та технологіями, забезпечує цілісний розвиток особистості дитини та відповідає вимогам нової парадигми освіти, зорієнтованої на творчу самореалізацію.

Отже, формування креативного мислення у дітей старшого дошкільного віку за допомогою сторітелінгу є ефективним педагогічним напрямом, що відповідає викликам сучасності. Сторітелінг сприяє розвитку уяви, мовленнєвих і комунікативних навичок, формує здатність мислити нестандартно та творчо взаємодіяти з навколишнім світом. Використання цієї технології в дошкільній освіті створює умови для становлення креативної особистості, готової до подальшого навчання та життєвої самореалізації.

### Список використаних джерел

1. Гич Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 188-191. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2015\\_4\\_44](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_4_44) 22. (дата звернення: 11.09.2025).

2. Грицак Н. Сторітелінг як інструмент формування професійно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 8/216. С. 48–52. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.285797> (дата звернення: 11.09.2025).

3. Козак Т. В., Сьськова Т. Л. Розвиток креативного мислення дітей дошкільного віку в творчій діяльності. *Інноваційна педагогіка*, 2024. № 12 (30). URL : <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/18445/18484> (дата звернення: 09.08.2025).

4. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал / академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. Житомир, 2016. Вип. 11. 154 с.

*Лисюк Ірина,  
студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янчука»*

## **ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Актуальність проблеми дослідження визначається процесом модернізації сучасної освіти України від дошкілля до випускного класу загальноосвітньої школи («Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті», «Базовий компонент дошкільної освіти», «Закон про дошкільну освіту», «Про поетапний перехід до 12-річної освіти»), що зумовлює подальше наукове вивчення проблеми розвитку мовлення у дошкільному віці.

У новій редакції БКДО як Державного стандарту дошкільної освіти мовленнєву компетентність визначено як здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість. В оновленому варіанті Державного стандарту дошкільної освіти (2021 р.) розвиток мовлення справедливо подано як один з основних освітніх напрямів, що становить підґрунтя для формування мовної і мовленнєвої компетентності дітей на подальших етапах навчання, зокрема, в початковій освіті і узгоджується з Державними стандартами початкової освіти [6] Причому акцент зроблено не на розв'язанні окремих завдань мовленнєвого розвитку дітей, а на цілісному підході до формування мовленнєвої компетентності (в єдності її складових) як одного з ключових критеріїв і водночас вагомій умови становлення й розвитку мовленнєвої особистості

дошкільника, становлення і розвиток якої відбувається на етапі дошкільного дитинства (А. Богуш, 2004).

Проблема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку досліджувалась ученими в різноманітних аспектах: фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О. Гвоздев, К. Крутій, Н. Рибніков, Т. Ушакова; збагачення словника дітей раннього та дошкільного віку (Ю. Аркін, В. Гербова, Г. Ляміна, Г. Розенгарт-Пупко); залежність розвитку мовлення від спільної з дорослим діяльності (М. Єлагіна, М. Лісіна, Н. Лепська, В. Ядешко); закономірності, принципи та методи розвитку мовлення дітей дошкільного віку (А. Богуш, К. Крутій, Г. Ляміна, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Павлова, О. Саприкіна та ін.).

Засвоєння дітьми дошкільного віку рідної мови передбачає формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої діяльності, а також формування усвідомлення мовленнєвої дійсності, що можна назвати мовленнєвим розвитком дитини.

Під інноваційними технологіями в дошкільній освіті розуміють систему новітніх методичних засобів, прийомів і форм організації навчання, спрямованих на досягнення позитивної динаміки в особистісному розвитку дитини в умовах сучасного інформаційного та соціального простору. З метою активізації мовленнєвих процесів поряд із класичними методами доцільно залучати інноваційні практики: здоров'язберігаючі технології, методи креативного мислення (ТРВЗ), проектно-моделювальний підхід, ІКТ-засоби, технології мнемотаблиць, методи арт-педагогіки (арт-терапія, казкотерапія), синквейн, реконструкція казок за картками Проппа тощо [2, с. 66].

Технологія ТРВЗ, що трактується як Теорія Розв'язання Винахідницьких Завдань, є інноваційним інструментом розвитку системного мислення та креативного потенціалу у дітей дошкільного віку [3, с. 47].

Серед основних завдань мовленнєвого розвитку, які реалізуються в межах ТРВЗ-технологій, виділяється активізація словникового запасу, формування зв'язного мовлення, розвиток

навичок діалогічної взаємодії, оволодіння словотвором, стимулювання уяви, а також підготовка до засвоєння грамоти. Діяльність педагогів у цьому напрямі спрямована не на передачу готових знань, а на створення умов для самостійного пізнання, стимулювання допитливості, спільного аналізу, проведення експериментів, що дозволяє дитині набути навичок дослідницької поведінки та формувати власні висновки [3, с. 48].

У цьому контексті метод проектування виступає як інтегрована форма освітньої діяльності, що передбачає реалізацію навчально-дослідницьких завдань, які безпосередньо залежать від сформованості мовленнєвих навичок. Основною метою проектної роботи в старшому дошкільному віці є створення умов для прояву інтелектуальної ініціативи, формування навичок постановки проблеми, вибору засобів її розв'язання – спочатку за участі дорослого, а згодом самостійно – а також розвиток здатності аргументувати та вести конструктивний діалог з опорою на термінологічно оформлену мовну продукцію [1].

Метод моделювання у дошкільній педагогіці розглядається як різновид знаково-символічної діяльності, що орієнтований не на дослідження конкретного об'єкта, а на відтворення його сутнісних характеристик через моделюючу активність дитини. Основною метою впровадження моделювання в освітній процес є забезпечення ефективного засвоєння дітьми знань про навколишній світ і явища природи, осягнення їх структурної організації, виявлення взаємозв'язків та функціональних відносин, формування навичок узагальнення, збереження й реконструкції інформації, а також стимулювання мовленнєвого розвитку.

Інформаційні освітні технології у дошкільному середовищі трактуються як сукупність технологічних інструментів, що використовуються для досягнення навчально-виховних цілей за допомогою спеціалізованих технічних засобів – персональних комп'ютерів, мультимедійних систем, цифрових пристроїв [5, с. 51].

Мнемотехніка, що в дослівному перекладі з грецької означає «мистецтво запам'ятовування», у сучасній освітній практиці постає як цілісна система методичних прийомів, спрямованих на підвищення ефективності запам'ятовування, збереження та

відтворення інформації. Її використання у дошкільному навчанні є особливо значущим, оскільки поєднання словесного та наочного матеріалу відповідає віковим особливостям мислення дітей, орієнтованого на конкретно-образне сприймання. Одним із інструментів реалізації мнемотехнічного підходу є технологія мнемотаблиць, яка активно сприяє розвитку мовленнєвих компетентностей дошкільників та стимулює діяльність психічних процесів, таких як пам'ять, увага, уява, мислення.

Використання мнемотаблиць має комплексну педагогічну цінність, оскільки охоплює різноманітні аспекти мовленнєвого розвитку – активне збагачення словника, навчання переказу та складання оповідань, засвоєння поетичних форм (віршів, скоромовок), розвиток здатності до словесної гри, відгадування та формулювання загадок. Крім того, вони сприяють формуванню навичок аналізу та узагальнення, розвитку вміння помічати суттєві ознаки, порівнювати, робити умовиводи.

Застосування мнемотаблиць в освітньому процесі сприяє емоційній включеності дітей, формуванню інтересу до народних та авторських казок, а також розвитку цілісного світогляду дитини [4, с. 12].

Педагогічна арт-терапія репрезентує особливий напрям психолого-педагогічної роботи, що передбачає використання мистецтва як інструменту емоційного і когнітивного впливу на особистість дитини. Її теоретичні основи ґрунтуються на здатності засобів художньої виразності – таких як музика, живопис, література, театр – модифікувати світовідчуття, трансформувати внутрішній емоційний стан і сприяти особистісному розвитку. У межах дошкільної освіти арт-терапія використовується для активізації мовленнєвої діяльності, формування естетичної компетентності, розвитку мислення, самовираження та соціальної адаптації.

Одним із пріоритетних завдань арт-терапевтичного підходу є стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами образотворчої, музичної, театральної, ігрової діяльності. Залучення елементів казкотерапії дозволяє вирішувати комплекс педагогічних завдань: навчально-виховних, корекційно-розвивальних,

діагностичних. Методика спрямована не лише на розширення мовного досвіду, а й на гармонізацію психоемоційного стану, формування внутрішньої мотивації до спілкування, утвердження позитивної самооцінки, а також стимуляцію креативного мислення і розкриття індивідуального потенціалу дитини.

Арт-терапевтична технологія у дошкільній освіті виявляє високий потенціал не лише для розвитку зв'язного мовлення, а й для всебічного виховання, зокрема через естетичне сприйняття, інтеракцію з культурною спадщиною, емоційне самовираження та формування основ соціально-комунікативної компетентності. Її застосування дозволяє педагогам реалізувати гуманістичну парадигму виховання, спрямовану на створення сприятливого середовища для особистісного зростання дошкільника.

У науковому контексті термін «синквейн», що походить з французької мови і буквально означає «п'ятирядковий вірш», розглядається як ефективний метод формування мовленнєвої та когнітивної активності дошкільників. Педагогічна інтерпретація цього терміна набуває образного значення – «п'ять натхнень», що вказує на потенціал самовираження кожної дитини як творця власного висловлювання.

Інноваційним підходом до розвитку мовленнєвої творчості є застосування карток В. Проппа, засноване на структурному аналізі народних казок. Відповідно до його теорії, існує 31 функція, з яких 20 є базовими і найбільш придатними для використання у дошкільній освіті. Методика передбачає поступове ознайомлення дітей з окремими функціями через візуальні репрезентативні засоби, що активізують процес створення власних сюжетів. Дитина перестає бути пасивним споживачем тексту, натомість виступає як повноцінний суб'єкт літературної творчості. Використання народних казок у цій методиці є оптимальним, оскільки саме вони відповідають чіткій структурній схемі та забезпечують повноту сюжетної логіки [3, с. 50].

Отже, розвиток дошкільної освіти в сучасних умовах неможливий без запровадження інноваційних освітніх технологій, які спрямовані на формування мовленнєвої особистості. Провідна мета виховання полягає у становленні дитячої особистості як

активного мовного суб'єкта, здатного використовувати мову творчо й функціонально в різноманітних життєвих ситуаціях.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид., доопр. і допов. Харків : Ранок, 2013. 192 с.
2. Гавриш Н. Інновації в організації мовленнєвої роботи з дошкільниками. *Інноваційні технології в дошкільній освіті*. 2021. № 2. С. 66-70.
3. Козар К. А., Маркусь Ю.М., Чекан О.І. Теоретичні засади формування комунікативної активності у дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій. *Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених* / гол. ред. В.В. Гоблик. Мукачєво, 2021. Випуск 1(7). С. 47-51
4. Лаврєнтєва Г. Розвивальне предметно-ігрове середовище : європейський досвід та новітні підходи. *Палітра педагога*. 2018. № 4. С. 11-13.
5. Мовленєвий компонент дошкільної освіти : Навчально-методичний посібник / Укладач А. М. Богуш. Одеса : Ярослав, 2004. 74 с.

*Лукашук Інна,  
студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янчука»*

## **ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГЕОМЕТРИЧНИМИ ФІГУРАМИ ТА ФОРМАМИ ПРЕДМЕТІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Актуальною проблемою оновлення системи математичного розвитку дітей дошкільного віку є конструювання нетрадиційного змісту, форм і методів навчання й виховання, що забезпечують розвиток у кожної дитини пізнавальних здібностей і особистісних

якостей. Характер і ефективність такого математичного розвитку в дошкільному віці стає фактором успішності подальшого навчання математики в школі.

Ознайомлення дітей дошкільного віку з геометричними фігурами та формами предметів є важливим компонентом логіко-математичного розвитку, що набуває особливої актуальності в умовах модернізації дошкільної освіти. У сучасному освітньому середовищі дедалі більше уваги приділяється формуванню у дітей просторових уявлень, здатності до аналізу, порівняння, класифікації та узагальнення, що безпосередньо пов'язано з опануванням геометричних понять. Знайомство з формами предметів і геометричними фігурами сприяє розвитку візуального сприймання, дрібної моторики, мовлення, а також логічного мислення, оскільки діти навчаються розпізнавати ознаки об'єктів, встановлювати між ними зв'язки та описувати їх за допомогою математичних термінів.

У дошкільному віці мислення дитини має переважно наочно-дійовий і наочно-образний характер, тому ознайомлення з геометричними формами має відбуватися через практичну діяльність, гру, конструювання, моделювання та спостереження. Саме ці форми роботи дозволяють дітям не лише запам'ятовувати назви фігур, а й усвідомлювати їхні властивості, порівнювати за розміром, кольором, кількістю сторін, кутів, симетрією тощо. Такий підхід забезпечує глибше розуміння математичних понять і формує основи для подальшого навчання в школі [2, с. 20].

Окрім того, ознайомлення з геометричними фігурами має міждисциплінарне значення, оскільки воно інтегрується в мовленнєвий розвиток, художню діяльність, фізичну активність і навіть соціальну адаптацію. Наприклад, під час опису форми предметів дитина вчиться будувати зв'язні висловлювання, використовувати точні слова, аргументувати свої думки. У процесі конструювання з геометричних елементів розвивається уява, здатність до планування та реалізації задуму, що є основою творчого мислення. Водночас, орієнтація у просторі – вміння визначати положення предметів, напрямки руху, розташування – сприяє формуванню навичок самоорганізації та взаємодії з навколишнім середовищем.

Формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку має ґрунтуватися на предметно-чуттєвій діяльності, яка забезпечує більш ефективне засвоєння знань, розвиток умінь і свідоме оволодіння навичками, що створюють базу для орієнтування в основних математичних поняттях. Початкове ознайомлення з геометричними фігурами повинно не лише давати практичні результати, а й мати значний розвивальний потенціал. Найбільш ефективним є поєднання різноманітних методів і прийомів навчання, що дозволяє дітям засвоювати перші уявлення про геометричні форми в ігровій діяльності.

У першій молодшій групі закладу дошкільної освіти ознайомлення з геометричними фігурами відбувається природно, в контексті щоденного життя: під час занять із будівельним матеріалом, у дидактичних іграх протягом дня, а також у процесі індивідуальних ігор з дітьми. На четвертому році життя продовжується робота, розпочата раніше, з метою закріплення знань про такі фігури, як куля і куб. Діти не лише запам'ятовують назви, а й усвідомлюють характерні ознаки: куля має округлу форму, може котитися, не має кутів; куб має кути та грані, його можна ставити один на один, будувати з нього різні конструкції. Для кращого засвоєння форми вихователь пропонує дітям обводити контури фігур, а потім виконувати аналогічні рухи в повітрі, супроводжуючи дії словесними поясненнями, що активізує зорове та дотикове сприймання.

З метою розвитку навичок обстеження форми предметів і накопичення відповідних уявлень широко застосовуються спеціальні ігри-завдання та дидактичні ігри, такі як «Знайди таку саму фігуру», «Знайди свій будиночок», «Доміно фігур», «Підбери колеса до машини». Ці ігри сприяють формуванню у дітей здатності до порівняння, класифікації, узагальнення та розвитку просторового мислення.

На п'ятому році життя діти знайомляться з новими геометричними формами – прямокутником і циліндром. Їх навчають порівнювати ці фігури з уже відомими: прямокутник – із квадратом, циліндр – із кубом і кулею. Ознайомлення відбувається поступово, як і в попередній групі. Дошкільнята вчаться групувати

фігури за формою та іншими ознаками, розташовувати їх за розміром – від меншого до більшого і навпаки. Особливу увагу приділяють заняттям, де діти порівнюють форму предметів із геометричними зразками, знаходять подібність між об'єктами навколишнього світу та геометричними фігурами (наприклад, колесо – круг) [3, с. 50].

Для закріплення знань використовуються ігрові вправи, такі як «Знайди предмет такої самої форми», «Знайди собі пару» тощо. Вихователь спеціально добирає і розміщує в груповій кімнаті іграшки та предмети, які нагадують певні геометричні форми (тарілка, склянка, кермо, підставка для квітів, галстук). У навколишньому середовищі багато об'єктів, схожих на квадрат або прямокутник, що дає змогу дітям легко їх ідентифікувати.

Згодом діти переходять від безпосереднього порівняння до словесного опису форми предметів. Вони вчаться визначати, що крило літака чи дах будинку мають трикутну форму, а стовбур дерева, труба або банка – форму циліндра. Такі методи значно збагачують дитяче сприймання світу, сприяють розвитку мислення, мовлення, уваги.

Робота над формуванням уявлень про форму здійснюється як у спеціально відведеній частині занять, так і паралельно з навчанням лічби та закріпленням понять про величину. Вона тісно пов'язана з образотворчою діяльністю та закріплюється у повсякденному житті.

Головне завдання вихователя старшої групи – поглибити знання дітей шостого року життя про основні ознаки та властивості геометричних фігур. Дітей також знайомлять із новими формами – овалом і чотирикутником.

Методика формування понять про геометричні фігури в дітей старшого дошкільного віку зберігає загальні принципи, застосовані в попередніх вікових групах, однак на цьому етапі вона набуває більшої складності та інтелектуальної насиченості. Особливе значення надається завданням, що сприяють розвитку розумових операцій — аналізу, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікації. Освітній процес організовується таким чином, щоб діти мали змогу активно зіставляти та протиставляти моделі

геометричних фігур, виявляючи спільні та відмінні ознаки, що формує основи логічного мислення [4, с. 43].

Поряд із практичним порівнянням широко застосовується прийом вимірювання за допомогою умовної міри — паперової стрічки, палички, мотузки. Такі дії не лише розвивають у дітей уявлення про довжину, ширину, висоту, а й сприяють формуванню навичок точного спостереження, просторового орієнтування та моторної координації. Важливо, що ці завдання виконуються в ігровій формі, що забезпечує емоційне залучення дітей і підвищує мотивацію до навчання.

У кінці навчального року дітей поступово підводять до елементарних узагальнень на основі виявлення спільних ознак геометричних фігур. Наприклад, після групування фігур із чотирма кутами – квадрата, ромба, прямокутника – вихователь пропонує дітям самостійно визначити загальну назву для цієї групи. У процесі міркувань діти приходять до висновку, що всі ці фігури можна об'єднати під поняттям «чотирикутник». Такий підхід сприяє формуванню поняттєвого мислення, розвитку мовленнєвої активності та здатності до логічного узагальнення.

Після закріплення знань про базові геометричні форми дітей ознайомлюють із поняттям «многокутник», яке є узагальненням таких фігур, як трикутник, квадрат, прямокутник. Робота здійснюється поетапно: діти знайомляться з трикутником, чотирикутником, п'ятикутником, шестикутником. На одному з перших занять за цією темою їм пропонують порівняти вже відомі фігури – квадрат і прямокутник – із новою формою – п'ятикутником. У процесі порівняння діти виявляють спільні ознаки, встановлюють відмінності, що сприяє розвитку логічного мислення, здатності до аналізу та класифікації.

Для закріплення та уточнення знань використовуються завдання на відтворення геометричних фігур, які активізують уяву, дрібну моторику, просторове мислення та навички конструювання. Систематизація знань про геометричні форми можлива лише за умови, що фігура буде представлена дитині як цілісна структура, що складається з множини точок, сторін, кутів і вершин. Такий підхід дозволяє перейти від поверхневого сприймання форми до її

глибшого осмислення, що є необхідною умовою для формування математичної компетентності [6, с. 53].

Отже, упродовж дошкільного віку в дітей поступово формуються уявлення про форму предметів і геометричні фігури, однак ці уявлення часто залишаються фрагментарними, недостатньо узагальненими. Діти зазнають труднощів у встановленні зв'язків і відношень між окремими формами, що свідчить про потребу в системному підході до навчання. Водночас наявність початкових уявлень свідчить про потенціал для їх подальшого розвитку. За умови цілеспрямованого педагогічного впливу, що базується на використанні моделей, ігрових ситуацій, практичних дій та мовленнєвого супроводу, можливо сформувані у дітей більш глибокі, структуровані та систематизовані знання про геометричні фігури, які стануть основою для успішного засвоєння математичних понять у шкільному віці.

### Список використаних джерел

1. Баглаєва Н. Обчислювальна діяльність дошкільнят. *Палітра педагога*. 2000. № 3. С. 10-13.
2. Брежнєва О. Г., Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики у дітей дошкільного віку: програма навчальної дисципліни (за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу). Маріуполь: МДГУ, 2007. 98 с.
3. Брежнєва О. Г. Теорія і практика математичного розвитку дітей 3-6 років у системі дошкільної освіти : дис. ... на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Київ : Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2019. 660 с.
4. Гайдаржийська Л. П. Формування елементів математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку : Монографія. Бердянськ, 2010. 320 с.
5. Грама Н. Г., Грама Г. П., Татарінова С. О. Математичний розвиток особистості дитини дошкільного віку в сучасному баченні навчальних програм. *Науковий Вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*, 2011. С. 20 -26.

6. Дорошенко Т. М., Мацько В. В. Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень : навч. посіб. Кременчук : ПП «Бітар», 2019. 96 с.

*Маровтій Іванна,  
студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янчука»*

## **ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

В умовах тривалої збройної агресії проти України медіапростір набув особливої значущості як чинник соціалізації, інформування та психологічного впливу на різні вікові групи населення, зокрема на дітей старшого дошкільного віку. Посилена присутність цифрових технологій у повсякденному житті, зростання ролі електронних засобів комунікації та інформаційних платформ вимагають комплексного наукового осмислення ризиків, що постають перед дітьми у період воєнного стану. У ситуації підвищеної інформаційної турбулентності, поширення негативного контенту, дезінформації, сцен насильства й тривожних повідомлень особливої актуальності набуває формування медіабезпеки як складної системи психолого-педагогічних, соціальних та правових заходів, спрямованих на захист та підтримку емоційного добробуту дитини.

У контексті дослідження формування медіаграмотності дітей центральним постає питання розвитку їхнього мислення, насамперед здатності до критичного осмислення інформації. Обмеженість життєвого досвіду та недостатній рівень сформованості навичок аналізу й критичного сприйняття реальності зумовлюють поки що недостатню увагу закладів дошкільної освіти до системного розвитку медіаграмотності, особливо у порівнянні з

початковою школою. Водночас становлення мислення, як і інших психічних функцій дитини, перебуває у прямій залежності від процесів фізіологічного дозрівання, що актуалізує потребу вивчення психофізіологічних детермінант розвитку медіаграмотності у дітей 5–6-річного віку. За даними дослідників, серед яких О. Семенов, А. Хрипкова та ін., у шостому році життя в організмі дитини відбуваються суттєві зміни: інтенсивно розвивається головний мозок, ускладнюються процеси вищої нервової діяльності, а маса мозку досягає близько 1350 г, що становить близько 90% маси мозку дорослої людини [4].

Аналіз наукових джерел, присвячених психофізіологічним засадам інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку, свідчить про їхню здатність сприймати й опрацьовувати значні обсяги інформації. Проте разом з цим зберігаються вікові особливості, зумовлені активним збільшенням кількості гліальних клітин, що спричиняє підвищену збудливість, швидку втомлюваність нервових процесів, схильність до інфекційних захворювань, значну емоційність усіх психічних проявів та нерівномірність формування різних психічних функцій. До п'ятирічного віку формування нервових тканин переважно завершено, і нервова система дитини наближається за структурою до нервової системи дорослого. Саме з цього віку починають виникати перші асоціативні зв'язки між півкулями мозку, що зумовлює появу початкових форм абстрактного мислення [3, с. 31].

Розвиток мислення дітей старшого дошкільного віку ґрунтовно висвітлено в дослідженнях Т. Браїлко, О. Гріньової, О. Кононко, О. Коротинської та інших. У працях О. Запорожця, Г. Костюка, С. Рубінштейна підкреслюється, що дитина досить рано виявляє здатність встановлювати елементарні причинно-наслідкові зв'язки та формувати висновки. Старші дошкільники можуть пояснювати явища, що їх оточують, обґрунтовувати власні судження, що сприяє становленню уміння будувати зв'язні висловлювання – розповіді-роздуми. Психологічні дослідження підтверджують високий темп інтелектуального розвитку у дошкільному віці порівняно з наступними онтогенетичними етапами [3, с. 32].

Сучасні наукові підходи акцентують увагу на визначенні психолого-педагогічних умов активізації мислення дитини. Відповідно до періодизації інтелектуального розвитку, обґрунтованої Ж. Піаже та розвинутої іншими дослідниками, дитина 5–6 років перебуває на стадії доопераційного мислення, для якої характерні інтуїтивне, наочно-дієве та наочно-образне мислення. У цей період провідною формою мислення стає наочно-образне, що дає змогу дітям розв'язувати пізнавальні й інтелектуальні завдання подумки, спираючись на уявні образи. У процесі виконання таких завдань дитина вчиться поєднувати судження, формулювати елементарні висновки, що зумовлює виникнення первинних форм індуктивних і дедуктивних умовисновків. На початкових стадіях через брак досвіду та недостатню сформованість розумових операцій міркування дітей можуть бути наївними й далекими від реальності, що є закономірним проявом вікового розвитку [2, с. 65].

Якщо дітей віком 5–6 років цілеспрямовано навчати здійснювати спостереження та формулювати висновки, що передбачає, зокрема, уміння розрізняти властивості предметів (наприклад, визначати, які з них плавають, а які занурюються у воду; спостерігати умови, за яких на зрізаних гілках тополі раніше з'являються листки; співвідносити форму знаряддя з особливостями його застосування), у їхньому мисленні відбуваються помітні qualitative зміни. У дітей формується здатність виокремлювати істотні ознаки об'єктів і явищ, виявляти ключові залежності та причинно-наслідкові зв'язки, що сприяє активному становленню логічних форм мислення [2, с. 72].

Однією з визначальних характеристик мислення дошкільника є його тісний зв'язок із практичною дією, оскільки первинні узагальнення формуються передусім у процесі маніпулятивної активності. Так, дитині 4–5 років легше встановити спільні та відмінні риси між м'ячем і кубиком, маючи можливість безпосередньо їх тримати, тоді як виконання цього ж завдання подумки викликає значні труднощі. На відміну від дорослого, який може здійснювати аналіз зображення на кубиках без їх попереднього складання, дошкільник потребує реальних дій із

предметами, адже операції уявного аналізу ще недостатньо сформовані.

Наочність є провідною рисою дитячого мислення. Дошкільники спираються на конкретні факти власного досвіду або спостережень. Так, відповідаючи на запитання про безпеку ігор на проїзній частині, вони наводять конкретну ситуацію, яку бачили або про яку чули, що вказує на домінування конкретно-образних форм мислення над узагальненнями [2, с. 73].

Критичність мислення – це здатність об'єктивно оцінювати власні та чужі судження, ретельно перевіряти висунуті гіпотези та аргументовано відкидати ті, що не витримують перевірки. Діти, у яких ця властивість починає формуватися, прагнуть перед прийняттям рішення перевірити декілька варіантів і за необхідності замінюють їх більш обґрунтованими [1].

Старший дошкільний вік характеризується інтенсивним розвитком пізнавальної активності та стійкого пізнавального інтересу, що становить основу майбутньої навчальної мотивації. У цей період істотно вдосконалюються всі основні мисленнєві операції, розширюється зміст і обсяг уявлень і понять, які стають точнішими й системнішими. Разом з тим конкретність мислення зумовлює буквальне розуміння багатьох висловлювань, зокрема тих, що мають переносне або абстрактне значення.

Аналіз наукових праць засвідчує, що у закладах дошкільної освіти можна лише започатковувати розвиток критичного мислення, застосовуючи педагогіку партнерства, проте досягнення його високого рівня є неможливим у силу вікових обмежень. На цьому етапі значно переважає наочно-образний компонент мислення, що ускладнює перехід до абстрагування та до адекватного тлумачення слів у переносному значенні.

Додатковим чинником, який ускладнює становлення критичного мислення, є схильність дітей дошкільного віку до навіювання. Недостатня зрілість свідомості робить дітей надзвичайно вразливими до сугестивного впливу, оскільки вони не здатні протиставити йому власні судження. Діти легко приймають нав'язані уявлення щодо властивостей предметів і навіть власних відчуттів, а сила сугестії зменшується з віком, тоді як зростає під

впливом новизни ситуації, групової динаміки або авторитетності дорослого [4].

Таким чином, виявлено низку чинників, що перешкоджають формуванню медіаграмотності дітей дошкільного віку, зокрема домінування наочності та конкретності мислення, схильність до сугестії, недостатня здатність до абстрагування й критичного аналізу. Водночас реалізація медіаосвіти передбачає взаємодію дитини з медіазасобами, зокрема телевізором і комп'ютером. Незважаючи на рекомендації обмежувати час перегляду телевізійних програм та відтермінувати активне користування комп'ютером до шкільного віку, освітня лінія «Комп'ютерна грамота» визначає необхідність ознайомлення дітей з основами роботи за комп'ютером та правилами безпечної поведінки під час взаємодії з цифровими пристроями.

### Список використаних джерел

1. Василюк С. М., Алексейчик О. В., Проценко О. В. Модель упровадження медіаосвіти в систему роботи дошкільного навчального закладу. *Практична медіаосвіта: навчання основ медіаграмотності: збірник матеріалів обласної науково-практичної конференції (29 листопада 2017 р.)*. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 7–32. URL: [http://www.aup.com.ua/ml/Zbirka\\_Kharkiv\\_2017.pdf](http://www.aup.com.ua/ml/Zbirka_Kharkiv_2017.pdf) (дата звернення: 17.10.2025).
2. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
3. Вовчик-Блакитна О. О. Деякі особливості емоційного розвитку дошкільника. *Актуальні проблеми психології : том 4. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання* : збірка наукових статей. Присвячена відомому українському психологу В. К. Котирло. Київ, 2001. С. 30-34.
4. Медіаосвіта дітей дошкільного віку в умовах інформаційного суспільства. Навчально-мето дичний посібник / Ванько К.І., Зоря Ю.М., Шаповал О.В., Волошенюк О.В./ За редакцією Волошенюк О. В., Іванова В. Ф., Євтушенко Р. І. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2022. 75 с.

*Марута Марія,  
студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янука»*

## **ЗНАЧЕННЯ ІГОР У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ**

Мовлення є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває з раннього віку і яке, в свою чергу, допомагає їй пізнати навколишній світ. Після двох років життя основну роль у розвитку психіки і формуванні поведінки відіграє мовлення. Якщо до двох років дитина вживала 300 слів, то, за умови вмілого педагогічного впливу, до трьох років словник розширюється до 1000 і більше слів. Розширюючи під керівництвом дорослого свій життєвий досвід, дитина вчиться встановлювати елементарні при-чинно-наслідкові зв'язки між об'єктами зовнішнього світу, розуміє і сама ставить багато різноманітних питань.

Упродовж дошкільного періоду життя дитини гра виступає провідною діяльністю, яка забезпечує гармонійний розвиток психіки, формування особистості та соціалізацію дитини. Її значення виходить далеко за межі розваги: гра є засобом пізнання світу, засвоєння соціальних норм, розвитку мовлення, уяви, мислення, емоційної сфери та моторики. Успішність формування особистості значною мірою залежить від того, наскільки грамотно дорослий організовує ігрову діяльність, створює умови для її змістовного наповнення, емоційного залучення та розвитку ініціативи дитини. Саме тому знання психологічних закономірностей гри, її вікових особливостей, типів і функцій є невід'ємною складовою професійної компетентності вихователя ЗДО [1, с. 61].

Процесуальність як специфічна ознака гри є ключовим поняттям у розумінні її психологічної природи. Вона вказує на те, що для дитини важливим є не стільки кінцевий результат діяльності, скільки сам процес її здійснення. Це положення

узгоджується з концепцією А. Богуш, яка стверджує, що мотив діяльності може бути вбудованим у саму дію, тобто діяльність має внутрішню цінність для суб'єкта [2. с. 28].

У дошкільному віці гра стає засобом відкриття дитиною процесуальності як універсальної характеристики будь-якої діяльності. Через гру дитина починає усвідомлювати, що дія може бути самоцінною, незалежно від її результату. Це відкриття має важливе значення для формування пізнавальної та творчої мотивації, які, як і ігрова, базуються на суб'єктивній значущості процесу. Саме тому гра, пізнання і творчість у дошкільному віці тісно переплітаються, формуючи єдиний мотиваційний комплекс, що стимулює розвиток особистості.

Протягом дошкільного дитинства дитина поступово оволодіває різними формами гри, серед яких провідними на окремих етапах є предметно-маніпулятивна (у віці від одного до трьох років) та сюжетно-рольова (від трьох до семи років).

У процесі розвитку предметно-маніпулятивної гри важливу роль відіграє не лише сенсорне сприймання, а й формування перших уявлень про причинно-наслідкові зв'язки. Дитина починає усвідомлювати, що її дії можуть викликати певні зміни у предметах, що стимулює інтерес до експериментування. Це сприяє розвитку елементарного мислення, уваги, пам'яті та уяви. У цей період закладаються основи дослідницької поведінки, яка згодом трансформується у більш складні форми пізнавальної активності.

Крім того, предметно-маніпулятивна гра виконує важливу емоційно-комунікативну функцію. Через взаємодію з дорослими під час гри дитина навчається спілкуванню, наслідує дії, реагує на емоційні сигнали, що сприяє розвитку соціальної чутливості. Ігрові ситуації, в яких дорослий демонструє нові способи дії з предметами, стимулюють наслідування та збагачують репертуар дитини. Таким чином, предметно-маніпулятивна гра є не лише формою пізнання світу, а й важливим засобом соціалізації та емоційного розвитку.

У житті маленької дитини дорослий відіграє надзвичайно важливу роль, адже його присутність і дії стають джерелом наслідування. Починаючи приблизно з одного року, дитина активно

освоює нові навички – вчиться ходити, починає говорити, розширює свої можливості у взаємодії з навколишнім світом. Вона вже має певний досвід маніпуляцій з предметами, що дозволяє їй включатися у спільну діяльність із дорослим. Спілкування набуває предметного змісту, і дитина прагне брати участь у діях, які виконує дорослий, намагаючись стати частиною його світу [4, с. 37].

Ранній розвиток ігрової діяльності тісно пов'язаний із формуванням предметних дій. Дитина поступово узагальнює свій досвід: навчившись набирати пісок совочком, вона переносить цю дію на інші ситуації — використовує відерце, а згодом аналогічно діє зі снігом. Такий перенос свідчить про формування елементарного абстрактного мислення, коли дитина починає бачити спільне у різних предметах і ситуаціях.

На основі предметних дій, які виконуються відповідно до їх соціально закріпленого призначення, формується сюжетно-відображувальний етап предметно-маніпулятивної гри. Спостерігаючи за діями дорослих, дитина поступово розуміє їхній сенс і намагається відтворити у грі: мие руки, як дорослий, або «керує» іграшковим автомобілем. Ігрові дії набувають умовного характеру, і дорослий активно підтримує цей процес, пропонуючи дитині уявні ситуації: «вилікуй ляльку», «погодуй зайчика».

Саме в предметно-маніпулятивній грі закладаються основи сюжетно-рольової гри, яка стає провідною у віці від трьох років. У ній дитина починає виконувати роль у дії – не називаючи себе, наприклад, «мамою», вона доглядає за лялькою як за власною «дитиною», демонструючи розуміння соціальної ролі через характерні дії. Така гра є важливим етапом у розвитку особистості, оскільки сприяє формуванню уявлень про соціальні функції, розвиткові мовлення, уяви та емоційної сфери [4, с. 38].

Протягом раннього віку ускладнюються сюжети ігор за такими ознаками, як кількість персонажів, різноманітність ситуацій. Якщо у перших предметно-маніпулятивних іграх діє один персонаж у певній ситуації, а схема гри неодноразово повторюється (кілька разів дівчинка зачісує ляльку), то наприкінці раннього віку в іграх дітей бере участь кілька персонажів, які діють у послідовних різноманітних ситуаціях - відбувається розгортання сюжету. В іграх

намічаються зв'язки між персонажами, проте вони слабо узгоджені і задаються їх включенням у спільну ситуацію. Як відзначає Г. Тарасенко, тут можливі три варіанти дій. Перший передбачає два персонажі, один з яких - об'єкт дії іншого, наприклад перукар і клієнт. Другий складається з самостійних дій, включених у спільну для персонажів ситуацію: машиніст і пасажири. В третьому персонажі обмінюються діями: покупець вибирає товар, а продавець зважає. До кінця 3 р. спостерігаються сюжети, в яких разом з набором дій задані і деякі відносини між персонажами. Наприклад, відносини керівництва і підпорядкування в грі «дитячий садок», коли вихователь веде заняття, а діти слухають. Або поєднання керівництва і підпорядкування з рівноправним обміном діями, коли в цій же грі зображаються відносини між вихователем і батьками дітей [4, с. 64].

Крім того, гра забезпечує емоційне підкріплення мовленнєвої діяльності, що є надзвичайно важливим для мотивації дитини до спілкування. У процесі ігрової взаємодії дитина вчиться слухати, відповідати, ставити запитання, висловлювати власні думки, що є основою формування комунікативної компетентності.

Отже, ігри мають бути невід'ємною складовою мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, а їх зміст – відповідати віковим особливостям, інтересам і потребам дитини.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах : підручн. для студентів вищ. навч. закл. Київ : ВД «Слово», 2008. 440 с.
2. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації. Київ: ІЗМН, 1997. 112 с.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
4. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навч.-метод. посібник. / за ред. Г.С. Тарасенко. Київ : ВД «Слово», 2010. 320 с.

*Переходько Марія,  
студентка магістратури спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Тамара Пагула,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янука»*

## **АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Сучасна система інклюзивної освіти в Україні ставить перед педагогами та фахівцями у сфері спеціальної педагогіки нові вимоги щодо створення умов для повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Однією з найбільш актуальних проблем залишається формування комунікативних навичок, від рівня розвитку яких залежить успішність соціальної адаптації, навчальної діяльності та взаємодії з оточенням. Діти з ООП часто мають порушення мовлення, емоційно-вольової сфери, труднощі у соціальній взаємодії та самовираженні, що потребує застосування спеціально організованих психолого-педагогічних методів.

Арт-терапія розглядається як ефективний засіб розвитку комунікації, оскільки забезпечує безпечний простір для самовираження, знімає емоційну напругу та стимулює мовленнєві й когнітивні процеси. Використання творчої діяльності значно полегшує налагодження контакту з дитиною, сприяє активізації невербальних і вербальних форм взаємодії, формує позитивну мотивацію до спілкування.

Сучасні дослідження в галузі арт-терапії представлені в наукових працях О. Вознесенської, Л. Терлецької (зміст технології, історія її розвитку, сучасні особливості). Педагогічні аспекти застосування арт-терапії (арт-педагогіка, педагогіка творчості) проаналізовано в працях О. Деркач, та ін. Специфіка реалізації арт-терапевтичного інструментарію в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) ґрунтовно проаналізована у наукових працях Л. Вадрус, Н. Некря,

Л. Нікішиної, О. Образцової, Л. Федоткіної (та інших дослідників. Вивченню такого наукового напрямку, як арт-терапія, присвячені також роботи багатьох зарубіжних вчених (В. Ловенфельд, Ф. Кейн, М. Ессекс, К. Фостіг, К. Веллсбі та ін.). Вони розглядають арт-терапевтичні особливості мистецтва в інтеграції з медициною, психологією, педагогікою.

Арт-терапія в сучасному освітньому просторі розглядається як інноваційний та ефективний засіб розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Її застосування зумовлене необхідністю створення безпечних, емоційно комфортних умов для самовираження дитини, що є особливо важливим у роботі з дітьми, які мають труднощі у вербальній взаємодії, соціальній адаптації та регуляції емоційних станів. Арт-терапевтичні методи дозволяють залучати дитину до процесу спілкування опосередковано, через художньо-творчу діяльність, що знижує рівень тривожності та сприяє формуванню позитивної мотивації до взаємодії з оточенням.

Арт-терапія - це терапія мистецтвом. Це метод психотерапії, який дозволяє за допомогою творчості пережити внутрішні конфлікти, тривогу, страхи, що турбують людину [7].

«Арт-терапія - це методика, що базується на використанні образотворчого мистецтва для самовираження та полегшення емоційного стану. Головна мета арт-терапії полягає не в художній цінності створених робіт, а у самому процесі творення. Дитина може виражати свої переживання через кольори, лінії, форми, що допомагає їй уникати вербального висловлення емоцій, яке часто є складним для дітей з ООП. Арт-терапія допомагає розвивати навички комунікації. Діти можуть навчитися спілкуватися через мистецтво, що є важливим кроком для покращення соціальної інтеграції» [62].

А. Кошель, Н. Кульбабко зазначають, що «в широкому розумінні вона містить в собі: образотерапію (ізотерапію) – терапевтичний вплив засобами образотворчого мистецтва, бібліотерапію – терапевтичний вплив читання, казко-терапію – терапевтичний вплив слухання та моделювання казок, музикотерапію – терапевтичний вплив музики, вокалотерапію –

терапевтичний вплив співу, драматерапію – терапевтичний вплив драматизації та інсценування, танцювальну терапію, пісочну терапію, лялькотерапію тощо [8, с. 25].

На думку цих же авторів «арт-терапевтична робота у ЗДО включає в себе: нетрадиційні напрямки з образотворчої діяльності направлені на корекцію мотиваційної сфери дитини, та передбачає психологічний супровід сюжетних ліній, створених дитиною; створення колажів із малюнків, фотографій, символів, природних матеріалів навчає дитину «спілкуватись» з навколишнім середовищем; нетрадиційні форми роботи з папером мають на меті психокорекцію моторної, когнітивної, мотиваційної сфери дитини; робота з тістом (тісто-пластика) передбачає корекцію рухових, пізнавальних та творчих можливостей дитини; малювання губкою, пальцями та долонями, використовуючи різну основу (папір, картон, тканина), підвищує потреби в активності та реалізації моторних та емоційних можливостей дитини; сенсорна інтеграція передбачає знайомство дитини з формою, розміром, площиною та частинами предметів, що сприяє психокорекції пізнавальних процесів, мотивації, а також підвищенню соціальної адаптації дитини» [8, с. 27].

Фундаментальна роль арттерапії в аспекті розвитку комунікативної компетентності полягає в детермінації безпечного терапевтичного середовища, що сприяє самовираженню та визнанню суб'єктивності дитини за допомогою невербальних засобів комунікації. Шляхом маніпуляцій із візуальними образами, колористикою, руховою активністю та ігровими елементами індивід здобуває досвід цілеспрямованого впливу на оточення, а також асимілює механізми прийняття та зворотного зв'язку, що слугує підґрунтям для поетапного формування базових навичок інтерперсональної взаємодії, зокрема здатності до ініціювання контакту, адекватної реакції на дії партнера, утримання спільної уваги та прояву конгруентної емоційної відповіді.

Інноваційність арт-терапії як педагогічного засобу полягає у поєднанні корекційно-розвивального, психотерапевтичного та освітнього потенціалу, що забезпечує комплексний вплив на особистість дитини. У процесі образотворчої, музичної, ігрової,

казкотерапевтичної та тілесно-рухової діяльності створюються умови для активізації як вербальних, так і невербальних форм комунікації. Діти набувають досвіду передачі власних думок, почуттів і намірів за допомогою кольору, форми, руху, звуку, міміки та жестів, що є особливо значущим для дітей з порушеннями мовлення, розладами аутистичного спектра, інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку [1].

Арт-терапевтичні засоби сприяють розвитку інформаційно-комунікативних навичок, оскільки стимулюють потребу дитини у взаємодії, формують вміння звертатися до дорослого та однолітків, висловлювати прохання, реагувати на звернення, розуміти комунікативну ситуацію та використовувати доступні засоби спілкування. Художньо-творчий процес виступає своєрідним посередником у спілкуванні, дозволяючи дитині виражати себе без жорстких мовленнєвих вимог, що підвищує її впевненість у власних можливостях і сприяє поступовому переходу до більш усвідомлених форм комунікації [2, 3].

У контексті розвитку регуляційно-комунікативних навичок арт-терапія забезпечує формування здатності дитини узгоджувати власні дії з діями інших учасників освітнього процесу, дотримуватися простих правил спільної діяльності, приймати допомогу та співпрацювати у групі. Колективні форми арт-терапевтичної роботи сприяють розвитку навичок взаємодії, очікування черги, розподілу матеріалів, а також формуванню елементарної відповідальності за спільний результат. За таких умов дитина навчається орієнтуватися на соціальні норми та вимоги, поступово опановуючи механізми саморегуляції поведінки у процесі спілкування [6].

Особливе значення арт-терапія має для розвитку афективно-комунікативних навичок дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Через художньо-творчу діяльність дитина отримує можливість безпечно виражати власні емоційні стани, усвідомлювати та розпізнавати емоції інших, формувати емпатійні реакції та позитивне ставлення до спільної діяльності [4]. Арт-терапевтичне середовище сприяє становленню довірливих відносин між дитиною і педагогом, що є необхідною умовою для

ефективного розвитку комунікативної сфери та соціальної адаптації [5].

Як зазначає О. Романенкова «арттерапія в розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП дає змогу: – виражати свої думки, почуття й потреби без необхідності вербалізації; – налагоджувати соціальні контакти через спільну творчу діяльність; – знижувати тривожність, яка часто блокує комунікацію; – розвивати навички чергування, звертання, реагування й ініціювання контактів; – тренувати розуміння емоцій та інтенцій інших учасників взаємодії; – формувати позитивний досвід соціальної взаємодії в безпечному середовищі» [10, с. 158].

Таким чином, арт-терапія виступає інноваційним засобом розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, оскільки забезпечує інтеграцію емоційного, когнітивного та соціального компонентів розвитку. Її застосування в освітньому процесі закладу дошкільної освіти сприяє формуванню передумов успішної соціалізації дитини, розширенню комунікативного досвіду та підвищенню якості інклюзивної освіти загалом.

### **Список використаних джерел**

1. Городиська В. В. Упровадження арт-терапії як інноваційної технології у дошкільних закладах освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 69, Т. 1. 2020. С. 56 – 61.
2. Дабіжа К. Л., Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 64. 277 с. (С. 64-71).
3. Дабіжа Л. П. Нетрадиційне малювання як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Наукові записки: *Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв*. Серія «Мистецтво». Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2018. С. 66-70.
4. Долінчук І., Мартинюк С. Арт-терапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика»* : матеріали 11-ої Всеукр. наук.-практ. конф, м. Умань, 10 квіт. 2025 р. С. 34–37.

5. Дорожко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Розвиток комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, Серія ПСИХОЛОГІЯ. Випуск 4. 2021. С. 134-138.
6. Залановська Л. І. Розвиток комунікативної діяльності дитини з особливими освітніми потребами та особливості використання альтернативної комунікації в умовах інклюзивного навчання. *Psychological patterns of social processes and personality development in modern society*. 2023. С. 49-65. URL: <https://surl.li/jdovoi>. (Дата звернення: 27.10.2025).
7. Кольори емоцій збірник арт-терапевтичних методик. Суми. 2023. URL: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/https://rozbudova.org/wp-content/uploads/2023/11/kolory\_emoczij\_zbirnyk\_art\_terapevtychnyh\_tehnik\_ta\_metodyk-1.pdf. (Дата звернення: 28.10.2025).
8. Кошель А. П., Кульбако Н. П. Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», методистів, вихователів закладів дошкільної освіти та батьків дітей дошкільного віку. Чернігів: ФОП Баликіна О.В., 2020. 90 с.
9. Роль арт-терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. URL: <https://www.education.ua/blog/49019/>. (Дата звернення: 29.10.2025).
10. Романенкова О. Ю. Роль арттерапії в розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. № 2. 2025. С. 156-160.

*Піщальок Тетяна,  
студентка магістратури спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янчука»*

## **КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

У сучасному світі, що характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій, ефективна комунікативна

компетентність набуває особливого значення. Попри покращення якості життя, зростає роль цифрових платформ (соціальні мережі, месенджери), що призводить до зменшення безпосереднього спілкування. Це, своєю чергою, вимагає переосмислення ролі прямої міжособистісної взаємодії у формуванні повноцінної комунікативної культури, особливо у дітей дошкільного віку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що питанням розвитку комунікативної культури у дошкільників приділяли увагу багато вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні основи цього явища були закладені в працях О. Корніяки, Л. Савенкової, Ф. Бацевича. Взаємозв'язок між грою, мовленням та розвитком особистості досліджували К. Гросс, В. Штерн, К. Гарвей та С. Русова.

Комунікативна культура є багатогранним поняттям, яке вивчається філософією, соціологією, психологією, педагогікою та лінгвістикою. За О. Корніякою, це морально орієнтований засіб спілкування, що забезпечує обмін інформацією та взаєморозуміння між людьми [1, с. 46]. Л. Савенкова розглядає її як гармонію культури знання, творчої дії, почуттів та спілкування [2, с. 48]. А Бацевич вважає, що комунікативна культура — це система якостей, що включає культуру мовної дії, самоналаштування, жестів, сприйняття та емоцій [3]. В лінгвістиці вона тісно пов'язана з культурою мовного спілкування та культурою мови.

У нашому дослідженні ми визначаємо комунікативну культуру як сукупність знань, умінь, цінностей і норм поведінки, необхідних для ефективної взаємодії. Це вміння дитини вільно спілкуватися з дорослими та однолітками, використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, а також застосовувати різні форми висловлювань у різноманітних ситуаціях [4].

Формування комунікативних навичок починається з перших місяців життя. Спілкування є складною взаємодією, де відбувається обмін думками та почуттями. З'являються такі категорії засобів спілкування, як експресивно-мімічні, наочно-дійові та мовні. Вже в ранньому віці немовлята демонструють «комплекс пожвавлення» — першу спробу взаємодії з дорослим. Дослідження Джона Боулбі та

інших вчених доводять, що найтісніший зв'язок дитини з матір'ю закладає основи довіри та безпеки [5].

Проте, для повноцінного розвитку, дитині також необхідні контакти з однолітками. За теорією соціального навчання Альберта Бандури, діти активно засвоюють соціальні навички, спостерігаючи за своїми ровесниками. Підхід Реджо-Емілія, розроблений Лорісом Малагуцці, ставить спільну роботу та комунікацію в центр освітнього процесу. Українська дослідниця Р. Буре також підкреслювала, що саме у спілкуванні з ровесниками дитина вчиться домовлятися, ділитися та виражати емоції.

Отже, комунікативна культура – це багатогранний феномен, що включає знання, вміння та цінності, необхідні для ефективної взаємодії. Її формування починається з емоційно-безпосереднього спілкування з дорослими, але для повноцінного розвитку критично важливою є взаємодія з однолітками. Ці навички є фундаментом для подальшої успішної адаптації дитини в суспільстві.

#### **Список використаних джерел:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція наук. Кер. Піроженко Т.; авт. Кол.: Байер О., Безсонова О., Гавриш Н. та ін. Київ: 2021. 37 с.: URL: <https://surl.li/knmuss> (дата звернення 22.07.2025)
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
3. Боулбі Дж. Прихильність. Київ: Основи, 2003. 416 с.
4. Буре Р. С. Дошкільна освіта. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 304 с.
5. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : підручник: 3-тє вид., випр. Київ: «Академвидав», 2015. 448 с.

*Семенович Леся,  
здобувачка магістратури 2 р.н.  
спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янука»*

## **ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ СПАДЩИНИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Дошкільний вік розглядається як сенситивний період формування світоглядних засад, ціннісних орієнтацій і первинних уявлень про культурну та національну ідентичність дитини. У цей період закладається емоційно-ціннісне ставлення до мови, традицій і символів, що визначає подальший рівень національної самосвідомості. В умовах воєнного стану заклади дошкільної освіти виконують важливу функцію не лише забезпечення безперервності освітнього процесу, а й трансляції національної культурної спадщини як чинника психологічної стійкості та відчуття приналежності дитини до спільноти.

Інтеграція елементів національної спадщини в освітній процес визначається як актуальний науково-педагогічний напрям, спрямований на формування національної ідентичності в умовах глобалізації. Національна спадщина виступає ефективним засобом виховання, поєднуючи історичний досвід, морально-етичні норми та культурні цінності, що забезпечують цілісне уявлення дитини про власну культуру [1 с. 178]. Залучення до фольклору, традицій, мистецтва та рідної мови сприяє розвитку емоційно-ціннісної сфери, формуванню почуття приналежності та позитивного образу «Я» [2, с. 176].

Систематичне використання національно зорієнтованого змісту забезпечує міжпоколінну спадкоємність, розвиток мовленнєвої, пізнавальної та творчої сфер, а також виступає засобом соціалізації дитини. Такий підхід сприяє формуванню цілісної картини світу, поєднуючи пізнавальний, емоційний і діяльнісний компоненти розвитку, що відповідає віковим особливостям дітей та закономірностям їх психічного становлення [2, с. 179].

Освітній процес має значний потенціал для інтеграції елементів національної спадщини через різні види діяльності (мовленнєву, ігрову, пізнавальну, художньо-творчу, музичну). Використання фольклорних текстів, народних ігор, мистецтва та символіки забезпечує природний і доступний спосіб засвоєння культурних смислів, сприяє розвитку мовлення, мислення та емоційної сфери.

Народна творчість як носій соціального досвіду формує уявлення про моральні норми, соціальні взаємини та естетичні ідеали, розвиваючи символічне мислення й творче самовираження [3].

Інтегративний підхід до включення національно-культурного компоненту забезпечує цілісність розвитку особистості, поєднуючи його з іншими освітніми лініями. Він сприяє формуванню почуття культурної приналежності, поваги до традицій і толерантного ставлення до інших культур, а також адаптації національної спадщини до сучасних освітніх умов [2]. У цій моделі національна спадщина виступає системоутворювальним чинником, що забезпечує взаємозв'язок різних напрямів розвитку дитини та формування її соціальної компетентності [4].

Важлива роль у реалізації цього процесу належить педагогу як посереднику між дитиною та культурною спадщиною. Його професійна готовність, що включає етнокультурну, методичну та комунікативну компетентності, визначає ефективність інтеграції національно зорієнтованого змісту. Отже, інтеграція елементів національної спадщини в освітній процес є необхідною умовою формування культурно свідомої, соціально активної особистості, здатної зберігати й примножувати національні цінності в сучасному суспільстві.

### Список використаних джерел

1. Кобилецька Л. В. Фольклор як чинник формування художньо-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної та початкової освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич. Видавничий дім "Гельветика", 2021. Вип.41. Т.2. С. 177-182.
2. Матвієнко О.В., Силенко Н.І. Вплив української народної педагогіки на формування національно-культурної ідентичності учнів молодшого шкільного віку. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 44. С.175–180.
3. Шостак О. Роль малих фольклорних жанрів для розвитку виразності мовлення дітей дошкільного віку з дислалією. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60. Том 4. С. 258-263.
4. Формування в учнів основної школи національно-культурної ідентичності в контексті сучасних полікультурних впливів :

посібник / [І.Д. Бех, О.М. Докукіна, С.Д. Федоренко, І.М. Шкільна, К.О. Журба]. Київ, 2019. 114 с.

*Стецишин Марія,  
студентка магістратури спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Тамара Пагуза,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янчука»*

## **КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Актуальність теми дослідження зумовлена об'єктивною потребою вдосконалення процесу інтелектуального розвитку особистості на етапі старшого дошкільного віку в умовах динамічної трансформації сучасного освітнього простору. Проблема формування часових уявлень посідає особливе місце в системі математичної та природничої підготовки дітей, оскільки категорія часу є фундаментальною характеристикою буття, що визначає здатність індивіда до адаптації, планування та саморегуляції діяльності. Складність сприйняття часових відношень дошкільниками пояснюється високим рівнем абстрактності часових параметрів, їхньою релятивністю та відсутністю наочної форми, що входить у суперечність із наочно-образним характером мислення дитини цього віку. Відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти, формування часової компетентності є невід'ємним складником логіко-математичного розвитку та необхідною умовою успішної адаптації дитини до майбутнього шкільного навчання.

У сучасних умовах інформатизації суспільства традиційні методики ознайомлення з часом часто виявляються недостатньо ефективними, оскільки не враховують зміну когнітивних профілів сучасних дітей, які зростають у насиченому цифровому середовищі. Це зумовлює необхідність пошуку та впровадження інноваційних педагогічних технологій, таких як моделювання часових циклів, використання інтерактивних засобів, методів візуалізації часових

потоків та проектних технологій, що дозволяють зробити процес освоєння часу більш наочним та особистісно значущим.

Часові уявлення є важливим компонентом пізнавального розвитку дошкільників, оскільки забезпечують осмислення послідовності подій, орієнтацію в режимних моментах, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків, планування власної діяльності та регуляцію поведінки. У старшому дошкільному віці відбувається інтенсивний перехід від ситуативного сприймання часу до його узагальненого розуміння, що пов'язано з розвитком мислення, мовлення та довільності психічних процесів. Водночас результати практичних спостережень засвідчують фрагментарність, нестійкість і формальність часових уявлень у значної частини дітей, що посилюється умовами цифровізації дитинства та зміною характеру освітніх впливів. У зв'язку з цим виникає потреба не лише в упровадженні сучасних педагогічних технологій формування часових уявлень, а й у науково обґрунтованому емпіричному дослідженні рівня їх сформованості, яке дозволяє об'єктивно оцінити вихідний стан проблеми та визначити ефективність запропонованих педагогічних впливів.

Необхідність виокремлення критеріїв, показників та рівнів сформованості часових уявлень у дітей старшого дошкільного віку зумовлена вимогами до наукової коректності та достовірності педагогічної діагностики. Критеріально-рівневий підхід дає змогу систематизувати складне психолого-педагогічне явище, яким є часові уявлення, розкрити його структурні компоненти та забезпечити цілісне оцінювання як когнітивних, так і практичних та особистісних аспектів їх сформованості. Чітке визначення критеріїв і відповідних показників дозволяє уникнути суб'єктивізму в оцінюванні результатів, забезпечує порівнюваність емпіричних даних, а також створює підґрунтя для визначення динаміки розвитку часових уявлень у процесі формувального експерименту. Виокремлення рівнів сформованості, своєю чергою, уможливує диференційований аналіз результатів дослідження, виявлення типових труднощів дітей та обґрунтування педагогічних умов і технологій, адекватних віковим та індивідуальним особливостям дошкільників.

У контексті дослідження *критерій сформованості часових уявлень* дітей старшого дошкільного віку доцільно розглядати як узагальнену ознаку або підставу оцінювання, що відображає певний сутнісний аспект опанування дитиною уявлень про час і дає змогу визначити ступінь їх розвитку. *Показник сформованості часових уявлень* дітей старшого дошкільного віку трактується як конкретний, спостережуваний прояв або характеристика, за якою можна судити про стан і рівень реалізації відповідного критерію в діяльності, мовленні чи поведінці дитини. *Рівень сформованості часових уявлень* дітей старшого дошкільного віку визначається як інтегрована якісна характеристика, що відображає ступінь узагальненості, усвідомленості, системності та практичної застосовності знань і уявлень про час, сформованих у дитини на певному етапі розвитку.

З урахуванням психологічних і педагогічних підходів до структури часових уявлень доцільним є виокремлення *когнітивного, мовленнєво-операційного та діяльнісно-поведінкового критеріїв*. *Когнітивний критерій* відображає рівень засвоєння дітьми знань про часові категорії та закономірності. Його показниками є обсяг і точність уявлень про частини доби, дні тижня, пори року; розуміння послідовності та тривалості подій; усвідомлення часових відношень «раніше – пізніше», «швидше – повільніше», «довго – коротко»; здатність співвідносити події з відповідними часовими орієнтирами. *Мовленнєво-операційний критерій* характеризує здатність дитини вербалізувати часові уявлення та використовувати їх у мовленні й мисленнєвих операціях. Його показниками є правильність і доречність уживання часових понять і прислівників; уміння словесно описувати послідовність подій; здатність пояснювати часові зв'язки між подіями; використання часових понять у зв'язному мовленні. *Діяльнісно-поведінковий критерій* відображає практичне застосування часових уявлень у повсякденній діяльності дитини. До його показників належать уміння орієнтуватися в режимних моментах; здатність планувати власні дії з урахуванням часу; дотримання часової послідовності під час виконання завдань;

прояви довільної регуляції діяльності відповідно до часових обмежень.

На основі визначених показників у межах кожного критерію виокремлюються високий, середній та низький рівні сформованості часових уявлень.

*Високий рівень* за когнітивним критерієм характеризується системними, узагальненими та усвідомленими знаннями про часові категорії, правильним розумінням послідовності й тривалості подій, здатністю самостійно встановлювати часові зв'язки. За мовленнєво-операційним критерієм високий рівень виявляється у вільному та доречному використанні часової лексики, умінні логічно й послідовно описувати події в часі, аргументовано пояснювати часові відношення. За діяльнісно-поведінковим критерієм високий рівень проявляється у впевненій орієнтації в режимі дня, умінні планувати та регулювати власну діяльність з урахуванням часу, дотриманні послідовності дій без додаткової допомоги дорослого.

*Середній рівень* сформованості часових уявлень характеризується частковою повнотою та недостатньою стійкістю знань про час, що проявляється у правильному, але ситуативному розумінні часових категорій і зв'язків. Діти в основному правильно вживають часові поняття, проте допускають неточності, потребують навідних запитань або зразків. У діяльності вони здатні орієнтуватися в режимних моментах і виконувати завдання з урахуванням часу, однак їхня самостійність і довільність залишаються обмеженими.

*Низький рівень* сформованості часових уявлень виявляється у фрагментарних, неузагальнених знаннях про час, нерозумінні послідовності та тривалості подій, труднощах у встановленні часових відношень. Мовлення дітей характеризується обмеженням і неточним використанням часової лексики, неможливістю самостійно описати події в часовій послідовності. У діяльнісному аспекті спостерігається дезорієнтація в режимі дня, нездатність планувати власні дії, порушення послідовності виконання завдань і залежність від постійної допомоги дорослого.

Визначені в дослідженні критерії, показники та рівні сформованості часових уявлень дітей старшого дошкільного віку

створюють науково обґрунтовану основу для проведення ефективної та достовірної педагогічної діагностики. Виокремлення когнітивного, мовленнєво-операційного та діяльнісно-поведінкового критеріїв забезпечує цілісне охоплення структури часових уявлень як складного психолого-педагогічного утворення, що інтегрує знання про час, здатність їх вербалізації та практичне застосування у повсякденній діяльності дитини. Чітко визначені показники до кожного критерію дозволяють операціоналізувати абстрактне поняття «часові уявлення», перевести його у площину спостережуваних і вимірюваних характеристик, що суттєво підвищує точність та об'єктивність діагностичних процедур. Розмежування рівнів сформованості на високий, середній і низький сприяє диференційованому аналізу результатів, уможливує виявлення як типових труднощів, так і потенційних можливостей розвитку дітей, а також створює умови для простеження динаміки змін у процесі формувального впливу. У сукупності це забезпечує внутрішню узгодженість діагностичного інструментарію, відповідність отриманих даних меті й завданням дослідження та підтверджує їх валідність, оскільки вимірюються саме ті характеристики, які безпосередньо відображають рівень сформованості часових уявлень.

### **Список використаних джерел**

1. Бережнева О. Моделюємо час разом зі старшими дошкільниками. Педрада. URL: <https://surl.li/aihggj> (дата звернення: 14.03.2025)
2. Саєнко М. С. Теоретичні основи формування часових уявлень у дітей молодшого шкільного віку. *Наукова думка сучасності і майбутнього : збірник статей учасників двадцятої всеукраїнської практично-пізнавальної інтернет-конференції*, Дніпро, 3–11 травня 2018 р. Дніпро : Видавництво НМ, 2018. С. 45–47. URL: <https://surl.li/ofkcol> (Дата звернення: 17.03.2025)
3. Формування уявлень про час і часові відношення у дітей старшого дошкільного віку. URL: <https://surl.li/qblrvw> (дата звернення: 14.03.2025)  
Шаран В. Особливості формування часових уявлень у дітей дошкільного віку. Молодь і Ринок, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2020.

*Цимбалюк Ірина,  
студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янука»*

## **ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Актуальність дослідження зумовлена активним, усеохоплюючим упровадженням рідної мови в контексті розвитку української державності і визначається стратегічним завданням – виховання мовної особистості з властивими їй національно-культурними та світоглядними пріоритетами. Рівень мовленнєвої культури виявляє достатній словниковий запас, уміння точно і доречно використовувати його у різних ситуаціях спілкування.

Проблема розвитку образності мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри була предметом наукових досліджень таких учених, як: Ю. Аркін, А. Богущ, К. В. Гербова, В. Коник, М. Коніна, К. Крутій, Г. Розенгарт-Пупко, В. Яшина, Г. Ляміна та ін.

У дошкільному віці провідною формою діяльності є гра, яка виступає важливим чинником розвитку як фізичних, так і психічних якостей дитини. У процесі ігрової діяльності активно формуються увага, пам'ять, уява, дисциплінованість, моторика та загальна спритність. Крім того, гра виконує функцію засвоєння первинного соціального досвіду, сприяючи поступовому входженню дитини в систему суспільних взаємин [1, с. 64].

Наукові дослідження засвідчують, що формування особистісних якостей у дітей у процесі гри відбувається ефективніше, ніж за умов використання виключно дидактичних методів виховання. Застосування ігор та ігрових вправ у навчальному процесі не лише відповідає віковим психологічним потребам, а й створює оптимальні умови для розвитку мовлення, зокрема для формування мовленнєвих навичок і вмінь.

Мовленнєво-ігрова діяльність передбачає застосування набутих знань, мовленнєвих умінь і навичок у нових ситуаціях, що сприяє уточненню та поглибленню уявлень про навколишній світ. Її основою є сформовані уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні дії з предметами та засвоєні мовленнєві засоби. Як форма навчання, мовленнєво-ігрова діяльність виконує пізнавальну та розважальну функції, водночас реалізуючи одну з найважливіших функцій – мовленнєвий розвиток. У процесі гри діти активно використовують як діалогічне, так і монологічне мовлення, що сприяє їх комунікативному зростанню. Мовленнєво-ігрова діяльність, як самостійна форма дитячої активності, базується на інтересі до гри, її правил і дій, а її кінцевою метою є розвиток і вдосконалення мовленнєвих здібностей дітей.

У межах мовленнєво-ігрової діяльності дошкільного віку лінгводидакти визначають кілька ключових аспектів, серед яких психологічний, лінгвістичний, естетичний та лінгводидактичний. Ці компоненти відображають багатовимірність процесу, що поєднує мовленнєвий розвиток із ігровою активністю, забезпечуючи гармонійне формування мовної компетентності дитини [2, с. 34].

Якісні характеристики мовленнєво-ігрової діяльності охоплюють низку параметрів, що визначають її ефективність. Зокрема, доступність передбачає ретельний добір мовленнєвих засобів, які адекватно передають думки відповідно до ігрових завдань. Довільність характеризується високим рівнем мовленнєвої активності, здатністю до самоорганізації та відсутністю шаблонних конструкцій. Варіативність виявляється у можливості реалізації одного завдання через різні ігрові форми, що базуються на словесному матеріалі. Виразність полягає в умінні створювати наочні образи у свідомості дітей за допомогою мовленнєвих засобів. Емоційність забезпечує вплив на почуття та емоції учасників, а логічність — послідовність аргументації та дотримання мети діяльності. Доречність передбачає відповідність змісту і стилістики мовленнєвого висловлювання конкретній ситуації взаємодії.

Взаємозв'язок між ігровою та мовленнєвою діяльністю активно досліджується науковцями, зокрема Л. Артемовою, А. Гілевою, В. Удальцовою та іншими, які акцентують увагу на

проявах мовленнєвої активності дітей у процесі гри, особливо дидактичної, що має навчальну спрямованість. Дидактична гра виступає важливим засобом уточнення знань про навколишній світ, сприяючи емоційно забарвленій організації мовленнєвої діяльності. Завдяки таким іграм педагоги мають змогу активізувати словниковий запас дітей, стимулюючи використання раніше засвоєних мовних одиниць у нових комунікативних ситуаціях.

Основною характеристикою дидактичних ігор у дошкільній педагогіці є подання навчального завдання в ігровій формі, що забезпечує природне включення дитини в освітній процес. Відмінною рисою дидактичних ігор є їх цілеспрямованість: кожна гра має чітко визначену мету, а її перебіг контролюється дорослим, який організовує та регулює діяльність дитини на всіх етапах. У лінгводидактичній практиці дидактичні ігри та вправи відіграють важливу роль у розширенні словникового запасу дітей, активізації мовленнєвих навичок і створенні умов для самовираження [4, с. 33].

У дошкільній методиці дидактичні ігри класифікуються за типами: ігри з предметами та іграшками, ігри з картинами, настільно-друковані ігри та словесні ігри. Ігри з предметами та іграшками застосовуються у всіх вікових групах і мають кілька функціональних напрямів. Зокрема, ігри на уточнення та закріплення назв предметів («Чарівний мішечок», «Посилка», «Що зникло?», «Що змінилося?», «Виставка», «Подорож по кімнаті», ігри з лялькою) сприяють формуванню лексичних одиниць, пов'язаних з навколишніми об'єктами. Ігри на закріплення ознак і властивостей предметів («Назви ознаку», «Упізнай предмет», «Вгадай на дотик», «Відгадай предмет за ознакою», «Магазин») розвивають здатність до опису та класифікації. Ігри на засвоєння матеріалів («Що з чого зроблено?», «З чого шийють одяг (взуття)?», «Погодуємо ведмедика», «Назви матеріал») формують уявлення про структуру предметів. Ігри на закріплення знань про професії («Хто де працює?», «Кому що потрібно для роботи?», «В ательє», «У кіно», «У магазині», «Лікарня») сприяють соціалізації та розширенню тематичного словника. Ігри на зіставлення та порівняння («Що схоже, а що відмінне?», «Червоні килимки», «Хто помітив?») розвивають аналітичне мислення та мовленнєву

гнучкість. Усі ці види дидактичних ігор є ефективним засобом комплексного розвитку мовлення дошкільників [3, с. 13].

У роботі з дітьми старшого дошкільного віку дидактичні ігри інтегруються в заняття з ознайомлення з навколишнім світом та розвитку мовлення. Мотиваційним чинником участі в грі для дитини виступає не стільки навчальне завдання, скільки можливість проявити активність, виконати ігрові дії, досягти результату, здобути перемогу. Проте успішне виконання ігрових дій безпосередньо залежить від рівня засвоєння знань, умінь і мовленнєвих навичок, визначених навчальною метою. Це стимулює дитину до уважного сприймання, запам'ятовування, порівняння, класифікації та уточнення інформації, що сприяє ефективному навчанню в ігровій формі.

Мовлення є невід'ємною складовою творчої ігрової діяльності дітей, зокрема рольових ігор, у межах яких відбувається диференціація мовленнєвих функцій і форм. Саме поява творчої ігрової ролі зумовлює розвиток регульовальної та планувальної функцій мовлення, а також формування нових його структур. У процесі рольової гри виникає потреба в контекстному, монологічному мовленні, що сприяє його активному розвитку. Водночас удосконалюється діалогічне мовлення, збагачується звукова культура, підвищується граматична правильність висловлювань, активізується лексичний запас, що в сукупності стимулює формування зв'язного мовлення.

Ігрова діяльність створює умови, наближені до реальних життєвих ситуацій, які спонукають дітей до мовленнєвої активності та комунікації, сприяючи їх мовному та лінгвістичному розвитку. Особливе значення у словниковій роботі зі старшими дошкільниками мають словесні ігри, які в дошкільній педагогіці виокремлюються в окрему категорію (А. Бондаренко, О. Сорокіна, А. Максаков, Г. Тумакова, Є. Удальцова, Г. Швайко та ін.). Їх специфіка полягає в тому, що діти оперують предметами не безпосередньо, а уявно, що реалізує принцип єдності мовлення, мислення та мовної діяльності.

Ефективність словесних ігор залежить від наявності у дитини попереднього досвіду, який вона використовує в нових умовах. У

процесі таких ігор діти самостійно розв'язують різноманітні мисленнєві завдання: описують предмети, визначають їх за описом, порівнюють за ознаками, групують за певними характеристиками, доповнюють або завершують речення, вставляють пропущені компоненти, складають розповіді. У результаті цієї діяльності відбувається розвиток граматично правильного зв'язного мовлення, уточнення, активізація та збагачення словникового запасу.

Виконуючи завдання в грі, дитина дошкільного віку використовує не лише жести чи рухи, а й мовлення, прагнучи наблизити його до мовлення дорослих персонажів гри. Це сприяє активізації пасивного словника та засвоєнню нових слів, причому значно швидше, ніж у звичайних навчальних умовах. Саме в ігровій діяльності відбувається розвиток психічних процесів, удосконалення мовлення та формування моральних якостей особистості [5, с. 76].

Ігри з мовленнєвими завданнями займають ключове місце в освітньому процесі з дітьми різного віку. Вони часто стають основою навчально-ігрових занять, метою яких є стимулювання інтелектуального розвитку, уяви, мислення, пам'яті та уваги, а також формування адекватного ставлення до соціальних явищ, природи та предметного світу. Основні типи ігор застосовуються відповідно до освітньої програми під час різних режимних моментів.

Найскладнішими для дітей дошкільного віку є дидактичні ігри, що передбачають оперування не окремими словами, а цілими поняттями. У таких іграх діти вчаться логічно мислити, будувати складні мовленнєві конструкції, аргументувати свою думку, описувати предмети та явища. Наприклад, у грі «Опис предмета» вихователь пропонує дитині охарактеризувати об'єкт за різними ознаками: кольором, формою, призначенням, подібністю до інших предметів тощо.

Ігри роблять заняття більш цікавими та доступними, дозволяючи педагогу знайомити дітей з новими поняттями, закріплювати знання та розширювати їх життєвий досвід. Постійне збагачення уявлень про навколишній світ є важливою умовою розвитку повноцінної гри [1, с. 67].

Таким чином, грамотно організовані заняття стають джерелом нових знань і емоційних переживань, сприяють розвитку мислення та засвоєнню граматичних закономірностей мовлення. Дошкільники опановують абстрактні граматичні форми через практичну діяльність, особливо в умовах творчої гри, яка стимулює діалог і дає педагогу змогу спостерігати за мовленням дітей, коригувати його та демонструвати зразки правильного мовлення. Наслідуючи дорослих, діти поступово засвоюють граматичні категорії – рід, число, відмінок, час – і формують мовні узагальнення, що закріплюються як стійкі навички. Отже, розвиток мовлення в поєднанні з іншими психічними процесами та ігровою діяльністю забезпечує гармонійне становлення особистості дитини.

### Список використаних джерел

1. Айзенбарт М. М. Ігрова діяльність у процесі формування соціально- комунікативних здібностей дітей старшого дошкільного віку крізь призму поглядів В. О. Сухомлинського. *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал / ред. кол. : А. Лавринчук (голов.ред.) та ін. Рівне, 2014. № 2 (78). С. 64-67.

2. Аніщук А. Мовлення як засіб самовираження старшого дошкільника: навчально-методичний посібник [для вихователів, практичних психологів, батьків та студентів дошк. відділ. пед. вишів]. Ніжин : Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя, 2013. 113 с.

3. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дітей дошкільного віку рідної мови : мета і завдання. *Дошкільне виховання*. 2003. № 7. С. 12-14.

4. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.

5. Луценко І. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись : Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. – 2-е вид., перероблене і доповнене. Київ : Світич, 2013. 208 с.

**Чижович Уляна,**  
*студентка магістратури спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені акад. С. Дем'янука»*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДО**

В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та їх активного проникнення в усі сфери суспільного життя система дошкільної освіти зазнає суттєвих трансформацій. Сучасні діти з раннього віку зростають у цифровому середовищі, яке формує специфічні способи пізнання світу, сприйняття інформації, взаємодії та навчання. Це зумовлює необхідність переосмислення традиційних педагогічних підходів і пошуку нових, більш ефективних інструментів організації освітнього процесу, здатних відповідати потребам і особливостям розвитку дітей дошкільного віку в цифрову епоху.

Гейміфікація в дошкільній освіті відкриває значний потенціал для формування внутрішньої мотивації до навчання, розвитку інтересу до пізнавальної діяльності, емоційної включеності та позитивного ставлення до освітнього процесу. Водночас її впровадження потребує науково обґрунтованого підходу, з урахуванням вікових, психологічних і педагогічних особливостей дітей дошкільного віку, а також збереження балансу між традиційними формами гри та цифровими засобами навчання. Недостатня розробленість теоретико-методичних засад педагогіки гри у цифровому вимірі, а також практичних рекомендацій щодо застосування гейміфікації в роботі з дошкільниками зумовлює актуальність обраної теми магістерського дослідження.

У контексті сучасних тенденцій цифровізації освіти одним із перспективних напрямів розв'язання зазначеної проблеми є впровадження елементів гейміфікації у цифровому освітньому середовищі закладу дошкільної освіти. Разом з тим ефективність такого впровадження значною мірою залежить від науково обґрунтованого визначення психолого-педагогічних умов, що забезпечують результативність використання гейміфікаційних підходів у педагогічному процесі [1].

У науковій літературі поняття психолого-педагогічних умов розглядається як сукупність спеціально організованих факторів, обставин і педагогічних впливів, що забезпечують ефективність освітнього процесу та сприяють досягненню визначеної педагогічної мети. Дослідники (І. Бех, О. Савченко, Н. Бібік, С. Гончаренко та ін.) підкреслюють, що психолого-педагогічні умови відображають комплекс взаємопов'язаних організаційних, змістових і методичних чинників, які створюють сприятливе освітнє середовище для розвитку особистості дитини та реалізації її пізнавального потенціалу. У педагогічному дослідженні вони виступають як науково обґрунтовані передумови, що забезпечують ефективність упровадження певної педагогічної технології або методики [4].

У контексті дослідження проблеми педагогіки гри у цифрову епоху психолого-педагогічні умови мотивації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку засобами впровадження елементів гейміфікації у цифровому освітньому середовищі закладу дошкільної освіти доцільно розуміти як сукупність цілеспрямовано організованих педагогічних, психологічних і методичних чинників, що забезпечують ефективне використання ігрових цифрових механік у процесі навчально-ігрової діяльності та сприяють активізації пізнавального інтересу, емоційної залученості та внутрішньої мотивації дітей до пізнання [2].

У процесі дослідження проблеми педагогіки гри у цифрову епоху та гейміфікації як інструменту мотивації дітей дошкільного віку було визначено три взаємопов'язані психолого-педагогічні умови, дотримання яких забезпечує ефективність її реалізації в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Першою психолого-педагогічною умовою є *урахування вікових, індивідуально-психологічних та пізнавальних особливостей дітей дошкільного віку при доборі й використанні гейміфікованих ігрових форм*. Дошкільний вік характеризується домінуванням емоційно-образного мислення, потребою в наочності, високою чутливістю до ігрових стимулів і потребою в позитивному емоційному підкріпленні. Саме тому гейміфікація має спиратися на природну ігрову мотивацію дитини, а не підмінювати її надмірною

цифровізацією або змагальністю. Ігрові елементи, цифрові ресурси, сюжетні лінії та завдання повинні відповідати рівню розвитку дітей старшого дошкільного віку, бути простими за структурою, емоційно привабливими та спрямованими на підтримку інтересу, а не на досягнення формального результату. Урахування індивідуальних відмінностей дітей (темпу діяльності, рівня пізнавальної активності, емоційної чутливості) сприяє формуванню внутрішньої мотивації та позитивного ставлення до навчально-ігрової діяльності [1, с. 22].

Другою важливою психолого-педагогічною умовою є *поєднання цифрових і традиційних ігрових форм у межах цілісного педагогічного процесу*. Ефективна педагогіка гри у цифрову епоху не передбачає повної заміни традиційної гри цифровими засобами, а ґрунтується на їхньому педагогічно доцільному інтегруванні. Поєднання рухливих, сюжетно-рольових, дидактичних ігор із цифровими ігровими елементами дозволяє зберегти провідну роль живої взаємодії, емоційного контакту та спільної діяльності дітей. Такий підхід сприяє гармонійному розвитку мотиваційної сфери дошкільника, запобігає перевантаженню та знижує ризики формування пасивного споживання цифрового контенту. Гейміфікація за цієї умови виступає не самоціллю, а засобом підсилення педагогічного впливу, підтримки інтересу та активного залучення дітей до пізнавальної діяльності [4].

Третьою психолого-педагогічною умовою є *професійна та методична готовність педагога до використання гейміфікації як інструменту мотивації дітей дошкільного віку*. Роль вихователя у гейміфікованому освітньому середовищі суттєво трансформується: він виступає не лише організатором гри, а й фасилітатором, партнером і мотиватором дитини. Ефективність гейміфікації значною мірою залежить від здатності педагога свідомо добирати ігрові механіки, адаптувати цифрові ресурси до освітніх завдань, створювати позитивний емоційний клімат і підтримувати внутрішню мотивацію дітей. Методична підготовленість педагога забезпечує педагогічно виважене використання цифрових інструментів, запобігає їх формальному або надмірному застосуванню та сприяє реалізації гуманістичних засад дошкільної освіти [4].

Отже, визначені психолого-педагогічні умови – урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку, інтеграція цифрових і традиційних ігрових форм та методична готовність педагога – створюють цілісне підґрунтя для ефективної реалізації педагогіки гри у цифрову епоху. Їх дотримання забезпечує формування стійкої позитивної мотивації дітей дошкільного віку та сприяє гармонійному розвитку особистості в сучасному освітньому середовищі.

Такі умови передбачають педагогічно доцільну організацію освітнього середовища, у якому гейміфікація виступає не лише як технологічний інструмент, а як складова педагогіки гри, що інтегрує традиційні та цифрові ігрові форми діяльності, враховує вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей дошкільного віку та забезпечує активну взаємодію між педагогом і дитиною. Реалізація визначених психолого-педагогічних умов сприяє створенню позитивного емоційного клімату, підтримці пізнавальної активності дітей та формуванню стійкої мотивації до пізнавальної діяльності в умовах сучасного цифрового освітнього середовища.

### **Список використаних джерел**

1. Гра по-новому, навчання по-іншому : методичний посібник / упорядник О. Рома. The LEGO Foundation, 2018. 44 с.
2. Карабін О. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67. Т. 1. URL: [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14039/1/Karabin\\_Gameification\\_educational.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14039/1/Karabin_Gameification_educational.pdf) . (дата звернення: 05.10.2025).
3. Коваленко О. О. Моделі гейміфікації в системах управління навчанням : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2023. 85 с.
4. Чернова Т. Ю., Ольшевський А. О., Іванов В. О. Гейміфікація як інструмент мотивації до самостійного професійного розвитку майбутніх педагогів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025. № 18. URL : <https://doi.org/10.5281/zenodo.15501944>. (дата звернення: 01.12.2025).

*Якубець Сніжана,  
студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»  
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,*

## **ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК МЕТОД ПІЗНАННЯ ТА ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ ЯВИЩ ОТОЧУЮЧОЇ ДІЙНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

Експериментування у системі дошкільної освіти посідає особливе місце як метод пізнання, що поєднує елементи спостереження, дослідження та активної діяльності дитини. На відміну від пасивного засвоєння знань через пояснення дорослого чи перегляд наочного матеріалу, експеримент сприяє безпосередньому відкриттю нових знань самою дитиною. Це відповідає сучасним уявленням про конструктивістський підхід до навчання, за яким розвиток інтелектуальних здібностей відбувається через активну взаємодію з об'єктами і явищами довкілля.

Окремі аспекти дитячого експериментування висвітлені у роботах Н.Лисенко, Л.Калузької. Теоретичні основи експериментування як методу висвітлені в роботах Г.Беленької. Незважаючи на підвищений інтерес науковців до проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку, дослідження впливу навколишнього середовища на виховання й навчання дитини, проблема формування природознавчої компетентності дітей дошкільного віку засобами експериментування не втрачає своєї актуальності.

У дошкільному віці діти виявляють природну допитливість, яка проявляється у численних запитаннях, прагненні випробувати предмети у різних ситуаціях, з'ясувати причини та наслідки певних подій. Експериментування задовольняє цю природну потребу, перетворюючи пізнавальний інтерес на організовану форму діяльності. Під час проведення дослідів дитина спостерігає за змінами, виявляє зв'язки між діями та їх результатами, поступово починає усвідомлювати причинно-наслідкові залежності. Це сприяє формуванню елементарних наукових уявлень, які в подальшому

стають основою для систематичних знань, що здобуватимуться у шкільному віці [1, с. 8].

У сучасній педагогічній науці дитяче експериментування, поряд з ігровою діяльністю, визнається одним із природних і провідних видів активності дошкільника, що відображає внутрішню потребу досліджувати навколишнє середовище. Така пошукова активність має генетичне підґрунтя, а завдання дорослих полягає у створенні сприятливих умов для її реалізації. Сучасна дитина постає як активний суб'єкт освітнього процесу, у якого інтенсивно розвиваються пізнавальні здібності, посилюється інтерес до навколишнього світу, що зумовлює необхідність організації пізнавально-дослідницької діяльності, розвитку розумової працездатності та формування пізнавальної мотивації в межах дошкільної освіти [3].

Попри визнання значущості дитячого експериментування, методика його організації в закладах дошкільної освіти залишається недостатньо розробленою. Це зумовлено як обмеженістю теоретичних напрацювань, так і відсутністю належної мотивації у педагогів до впровадження цього виду діяльності, що, своєю чергою, уповільнює інтеграцію експериментування в освітню практику. Водночас діти дошкільного віку демонструють високий рівень допитливості, прагнення до самостійного пошуку рішень у проблемних ситуаціях, що підтверджує їхню природну дослідницьку спрямованість. У цьому контексті роль педагога полягає не в обмеженні, а в підтримці та стимулюванні дослідницької активності дитини [3, с. 61].

Експериментування розглядається як один із найефективніших методів пізнання закономірностей і явищ навколишнього світу, що має значний розвивальний потенціал у дошкільному віці. Його основна функція полягає у формуванні реалістичних уявлень про об'єкти дослідження, їхні властивості, взаємозв'язки з іншими об'єктами та середовищем існування. У процесі експериментування активізуються розумові процеси дошкільника, збагачується пам'ять, розвиваються навички аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та узагальнення. Таким чином, дитяче експериментування виступає ефективним засобом інтелектуального розвитку дітей старшого

дошкільного віку та є оптимальним шляхом ознайомлення їх із живою і неживою природою [2, с. 14].

Особливістю експериментування у дошкільному віці є його ігрова форма. З одного боку, досліди мають дослідницький характер, з іншого – вони не втрачають елементів гри, що робить процес пізнання емоційно привабливим і доступним. Наприклад, експерименти з водою, піском, ґрунтом, повітрям дозволяють не лише виявляти властивості цих матеріалів, а й розвивати сенсорний досвід дитини. Завдяки таким вправам діти краще розуміють явища плавучості, випаровування, зміни стану речовини, руху повітря тощо [4].

Метод експериментування має низку переваг, серед яких – формування у дітей реалістичних уявлень про різні аспекти об'єкта дослідження, активізація пам'яті та мислення, розвиток навичок аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та узагальнення. У процесі експерименту діти не лише спостерігають, а й формулюють висновки, що сприяє розвитку мовлення, творчих здібностей, емоційної сфери, а також таких особистісних якостей, як емпатія, впевненість у собі та комунікативність.

Класифікація дитячого експериментування охоплює різні аспекти його організації та проведення. Вона враховує характер об'єктів дослідження (рослини, тварини, об'єкти неживої природи, людина), місце проведення (приміщення, природне середовище), кількість учасників (індивідуальні, групові, колективні), причини проведення (випадкові, заплановані, ініційовані запитанням дитини), частоту включення в освітній процес (епізодичні, систематичні), тривалість (короткочасні, тривалі), кількість спостережень (одноразові, багаторазові), етапи дослідження (первинні, повторні, підсумкові), характер розумових операцій (констатуючі, порівняльні, узагальнюючі), тип пізнавальної діяльності (ілюстративні, пошукові, спрямовані на розв'язання завдань), а також спосіб організації аудиторії (демонстраційні, фронтальні). Така багатовимірною класифікація дозволяє гнучко інтегрувати експериментування в освітній процес, враховуючи вікові, когнітивні та емоційні особливості дітей дошкільного віку [4, с. 44].

Кожне експериментальне дослідження передбачає дотримання певної логічної послідовності етапів, які поступово змінюють один одного в процесі реалізації. Спочатку виникає усвідомлена потреба в отриманні нової інформації, що зумовлює постановку дослідницького завдання. Далі здійснюється розробка методики проведення експерименту, враховується інструктивний супровід та критичні зауваження, які можуть уточнити або скоригувати хід дослідження. На наступному етапі здійснюється прогнозування очікуваних результатів, після чого відбувається практична реалізація експерименту з обов'язковим дотриманням норм техніки безпеки. У процесі виконання роботи проводиться спостереження за результатами, їх фіксація, подальший аналіз отриманих даних, вербалізація спостережень та формулювання узагальнюючих висновків. Така структурована послідовність забезпечує цілісність і наукову обґрунтованість експериментального процесу [2].

Отже, експериментування у дошкільному віці є важливим засобом розвитку пізнавальної активності та формування елементарних наукових уявлень. Воно забезпечує дитині можливість самостійно відкривати властивості предметів і явищ, усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки та поступово оволодівати методами дослідження навколишнього світу. У процесі експериментування поєднується інтелектуальний, мовленнєвий і творчий розвиток, що створює умови для становлення допитливої, самостійної та мислячої особистості. Таким чином, організація дослідницької діяльності у дошкільному навчанні виступає важливим чинником підготовки дітей до подальшого навчання та їх успішної соціалізації.

### **Список використаних джерел**

1. Беленька Г. В. Експериментування – крок до пізнання. *Дошкільне виховання*. 2007. № 5. С. 7-10.
2. Гнетецька О. Формування дослідницьких здібностей дітей старшого дошкільного віку в пошуково-дослідницькій діяльності. *Освіта та розвиток обдаровано особистості*. 2015. № 7 (38). С. 14-17.
3. Іванко О. Л. Організація дослідницької діяльності старших дошкільників впродовж навчального року. Кривий Ріг, 2014. 82 с.

4. Козубовська І., Товканець О. Розвиток дослідницької активності дітей старшого дошкільного віку. *Norwegian Journal of development of the International Science*, 2021. № 64/2021. С. 43-46.

**Ярижко Ліна,**  
*студентка 4 курсу спец. 012 «Дошкільна освіта»*  
**Науковий керівник – к. пед. н., доц. Лілія Мельничук,**  
*ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний*  
*університет імені акад. С. Дем'янука»*

## **ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЛІЧБИ**

Актуальність проблеми методики ознайомлення дітей дошкільного віку з цифрами зумовлена сучасними вимогами до якості дошкільної освіти, а також потребами гармонійного й всебічного розвитку особистості дитини. Згідно з Державним стандартом дошкільної освіти України (Базовим компонентом дошкільної освіти, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 12 січня 2021 р. № 86), одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є формування в дітей логіко-математичної компетентності, що передбачає ознайомлення з кількістю, числом, відношеннями між об'єктами за кількісними ознаками, а також розвиток уміння співвідносити предмети з числовими символами.

Опанування початкових математичних уявлень на етапі дошкільного дитинства закладає основу для подальшого успішного навчання у початковій школі, що визначено в Концепції Нової української школи, де наголошено на важливості сформованої математичної готовності як складової загальної шкільної зрілості. З огляду на те, що у віці 4–6 років інтенсивно розвиваються сенсорно-перцептивні здібності, увага, пам'ять, мовлення й абстрактне мислення, саме в цей період надзвичайно важливо закласти фундамент для розуміння елементарних математичних понять, зокрема чисел і їх символічного вираження – цифр.

Аналіз проблеми логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку засвідчив різноаспектність досліджень у цій сфері

як в Україні, так і за її межами. Так, вивчалися психологічні механізми лічби як розумової діяльності, генезис поняття числа (В. Давидов, М. Вовчик-Блакитна, Г. Костюк, М. Макляк); теоретико-методичні основи логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку широко та різнобічно досліджувалися Л. Брежневою; аналізувалися підходи до формування у дітей уявлень про множини (А. Маркушевич, Ж. Папі), про величину, кількісні уявлення в дітей раннього віку й шляхи їх удосконалення в дітей дошкільного віку (В. Данилова, Л. Єрмолаєва, К. Тарханова); встановлювалася взаємопов'язаність лічби й вимірювання (Р. Березіна, Н. Білоус, З. Лебедева, Р. Непомняща, О. Проскура, Л. Левінова, Т. Тарунтаєва, К. Щербакова та ін.).

Навчання дітей дошкільного віку лічбі має свої специфічні особливості, що зумовлені віковими, психологічними та когнітивними характеристиками цього періоду розвитку. У дошкільному віці діти перебувають на етапі формування елементарних математичних уявлень, тому процес оволодіння лічбою потребує поступового, поетапного засвоєння знань і навичок. Основною особливістю є те, що лічба для дітей не є автоматичною дією, а потребує усвідомлення зв'язку між числовими назвами та кількістю предметів. Дитина повинна навчитися встановлювати відповідність між числовим словом і кожним елементом множини, засвоїти принцип один-до-одного, а також зрозуміти, що останнє назване число позначає загальну кількість.

Важливою умовою ефективного навчання лічбі є використання наочності, ігрових методів, практичної діяльності та емоційно забарвлених ситуацій, які стимулюють інтерес до математичних дій. Діти краще засвоюють лічбу, коли вона пов'язана з реальними об'єктами, предметами побуту, іграшками або діями, що мають для них значення. Навчання має бути інтегрованим у повсякденну діяльність, що дозволяє формувати уявлення про кількість у природному контексті [2, с. 110].

Ще однією особливістю є необхідність врахування індивідуального темпу розвитку кожної дитини. Деякі діти швидко засвоюють числову послідовність, інші потребують більше часу для

формування уявлень про кількість і структуру числа. Тому педагог має забезпечити диференційований підхід, створити умови для повторення, закріплення та варіативного використання лічби в різних ситуаціях.

Навчання лічбі також передбачає формування мовленнєвих навичок, оскільки числова лексика є важливою складовою математичного мовлення. Діти повинні навчитися правильно вимовляти числові назви, узгоджувати їх з кількістю предметів, використовувати терміни «більше», «менше», «стільки ж», що сприяє розвитку логіко-математичного мислення.

Таким чином, математичний розвиток дітей дошкільного віку слід розглядати як процес якісного перетворення форм їхньої пізнавальної діяльності, що відбувається внаслідок формування елементарних математичних уявлень та засвоєння пов'язаних із ними логічних операцій. Аналіз наукових праць О. Брежневої, К. Щербакової та інших дослідників, а також узагальнення педагогічного досвіду свідчать, що ефективно організоване навчання математики в дошкільному віці сприяє загальному інтелектуальному розвитку дітей. Раціональність навчання полягає у його своєчасності, відповідності віковим особливостям та інтересам дитини, а також у наявності педагогічного керівництва з боку дорослих – вихователів або батьків [4, с. 10].

У процесі математичної підготовки діти засвоюють елементарні уявлення про множину, число, співвідношення розмірів, найпростіші геометричні фігури, а також навчаються орієнтуватися в часі та просторі. Вони оволодівають навичками лічби, вимірювання лінійних і об'ємних величин за допомогою умовних мір, встановлюють кількісні співвідношення між цілим і частиною. Особливе значення в цьому процесі має навчання вимірювання як початкового способу пізнання кількісних характеристик навколишнього світу. Застосування умовних мір у вимірюванні сипких, рідких та інших речовин сприяє формуванню у дітей практичних навичок і розширює їхні уявлення про кількість. Паралельно розвиваються навички вимірювання «на око», що є важливим компонентом сенсорного розвитку, оскільки сприяє

вдосконаленню здатності до візуального оцінювання просторових параметрів об'єктів.

У процесі систематичного навчання математики діти дошкільного віку поступово засвоюють елементи математичної термінології, зокрема назви чисел, геометричних фігур (таких як коло, квадрат, трикутник, ромб), їхніх складових (сторона, вершина), а також обчислювальних дій (додавання, віднімання, порівняння). Водночас у роботі з дітьми не рекомендується використовувати надмірно абстрактні терміни, як-от «натуральний ряд», «сукупність», «структура», «елементи множини», оскільки вони не відповідають рівню когнітивного розвитку дошкільників. Заняття з математики набувають особливої значущості в контексті розвитку пізнавального інтересу, формування здатності до вольових зусиль та саморегуляції в процесі розв'язання навчальних завдань [1, с. 12].

Педагогічна діяльність у сфері математичної освіти дошкільників поєднує навчальні та виховні цілі. Вихователь не лише формує математичні знання, а й сприяє розвитку організованості, самостійності, уважності, відповідальності та здатності до цілеспрямованої діяльності. Заняття з математики виконують дисциплінуючу функцію, сприяючи становленню внутрішньої мотивації та позитивного ставлення до навчання. Навчання математики з раннього віку є важливим чинником всебічного розвитку дитини, оскільки воно охоплює формування елементарних уявлень про множину, число, розмір, форму, простір і час, а також забезпечує початкову орієнтацію в кількісних, просторових і часових відношеннях навколишньої дійсності.

До основних завдань математичної підготовки дошкільників належать формування навичок лічби, вимірювання, обчислення, оволодіння математичною лексикою, розвиток пізнавальних здібностей і загальний інтелектуальний розвиток. Ці завдання реалізуються не лише в межах спеціально організованих занять, але й у процесі самостійної діяльності дітей, що забезпечує їхню інтеграцію в повсякденне життя. Дані численних психолого-педагогічних досліджень та узагальнення передового досвіду роботи дошкільних закладів свідчать, що лише систематичне

навчання та грамотно організована діяльність дітей забезпечують своєчасне і якісне формування базових математичних знань і умінь [3, с. 11].

Одержані результати досліджень, проведених як в Україні, так і за її межами (Г. Костюк, М. Богданович, О. Савченко, Н. Менчинська, М. Леушина), свідчать про те, що вікові особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку забезпечують можливість формування в них науково обґрунтованих, хоча й елементарних, математичних знань. При цьому наголошується на необхідності врахування вікових характеристик дітей при виборі методів педагогічного впливу, що дозволяє створювати оптимальні умови для засвоєння математичних понять на кожному етапі дошкільного розвитку.

**Етапи формування математичних уявлень у дошкільному віці:**

**У другій молодшій групі (4-й рік життя)** основна увага приділяється формуванню уявлень про множину. Поняття множини розглядається як фундаментальне і вводиться через конкретні приклади, оскільки воно не визначається через інші поняття на сучасному рівні математичної науки.

**У середній групі** на основі засвоєння властивостей множини формуються початкові уявлення про число.

**У старшій групі** діти ознайомлюються з першим уявленням про натуральний ряд чисел [5, с. 20].

У дошкільному віці діти здатні до часткового усвідомлення властивостей множини, зокрема: рівність і нерівність множин; незалежність потужності множини від її якісних характеристик.

Аналіз чинних Програм в ЗДО показав, що передбачено ознайомлення дітей з математичними залежностями та відношеннями: відношення між множинами (рівнопотужність – нерівнопотужність); порядкові відношення в ряді розмірів і чисел; просторові та часові відношення та **взаємозв'язок математичних знань**: формування уявлень про кількість тісно пов'язане з поняттями множини, розміру та параметрів предметів; засвоєння поняття числа передбачає розвиток здатності до абстрагування кількісних характеристик від інших ознак (колір, форма, розмір);

ознайомлення з мірою та процесом вимірювання сприяє глибшому розумінню сутності числа, зокрема одиниці як умовної міри; взаємозв'язок між лічбою та вимірюванням дозволяє дитині усвідомити залежність результату від обраної одиниці виміру [5].

У процесі занять з математики в дошкільному закладі відбувається формування елементарних форм практичної та розумової діяльності дітей. Під цими видами діяльності розуміються способи обстеження, лічби та вимірювання, які передбачають виконання об'єктивних і послідовних дій, необхідних для засвоєння математичних знань. До таких дій належать, зокрема, поелементне порівняння множин, накладання мір тощо. Оволодіння цими діями сприяє засвоєнню дітьми мети та засобів діяльності, а також правил, що забезпечують формування математичних уявлень. Наприклад, у процесі порівняння рівних і нерівних множин, накладання або прикладання елементів, дитина поступово усвідомлює поняття кількості, що зумовлює необхідність приділення особливої уваги розвитку практичних дій з предметами.

Одним із ключових завдань математичного навчання в дошкільному віці є формування навичок лічби. Основними способами, що передують засвоєнню лічби за допомогою числівників, є накладання та прикладання, які забезпечують поступовий перехід до словесного позначення кількісних характеристик. Паралельно з цим дітей навчають порівнювати предмети за розміром, позначати результати порівняння відповідними словами-поняттями (такими як «великий», «маленький», «вузький», «широкий»), а також будувати ряди предметів у порядку зростання або зменшення (наприклад: великі, менші, ще менші, найменші).

Для того щоб дитина змогла засвоїти та усвідомити ці поняття, необхідно сформулювати в неї конкретні уявлення, що передбачає навчання порівняння предметів спочатку безпосередньо — шляхом накладання, а згодом — опосередковано, за допомогою вимірювання.

Практичні дії, відіграючи важливу роль у процесі формування математичних понять, самі зазнають змін у ході розвитку дитини. Зокрема, трансформується діяльність, пов'язана з лічбою: на початковому етапі вона базується на поелементному порівнянні

двох конкретних множин, тоді як згодом центральне місце посідає поняття числа як показника потужності множини, а також уявлення про натуральний ряд, що дозволяє замінювати одну з множин числовим еквівалентом. Спочатку діти здійснюють лічбу, фізично маніпулюючи предметами — беручи їх руками, перекладаючи, — а з часом переходять до лічби без дотику, спираючись на зорове або тактильне сприймання [6, с. 23].

Отже, формування початкових математичних уявлень у дошкільному віці має бути системним, поетапним і здійснюватися в контексті інтеграції знань, що забезпечує поступове уточнення і конкретизацію математичних понять відповідно до вікових можливостей дітей.

Таким чином, навчання дітей дошкільного віку лічбі є складним, багатокомпонентним процесом, який потребує систематичної педагогічної роботи, врахування вікових особливостей, індивідуального підходу та створення умов для активного пізнання кількісних відношень у навколишньому світі.

### Список використаних джерел

1. Баглаєва Н. Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку: шляхи оптимізації. *Палітра педагога*. 2002. № 2. С. 12-14.
5. Брежнєва О. Г. Математичний розвиток дошкільників: теорія і технологія. Монографія. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 481 с.
6. Брежнєва О. Г. Методичний аналіз змісту математичного розвитку дітей дошкільного віку: порівняння чинних програм. *Вісник Черкаського університету*, 2017. № 12. С. 10-18.
7. Брежнєва О. Г., Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики у дітей дошкільного віку: програма навчальної дисципліни (за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу). Маріуполь: МДГУ, 2007. 98 с.
8. Грама Н. Г., Грама Г. П., Татарінова С. О. Математичний розвиток особистості дитини дошкільного віку в сучасному баченні навчальних програм. *Науковий Вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*, 2011. С. 20 -26.

9. Зайцева Л. І. Формування логіко-математичної компетентності дітей 6-го року життя. Навчально-методичний посібник. Київ: ТОВ Праймдрук, 2012. 164 с.

## ЗМІСТ

Передмова	3
<i>Бочкор Маріана</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	4
<i>Гначучина Тетяна</i> ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕЛЕМЕНТІВ МАТЕМАТИКИ ЗА СИСТЕМОЮ М. МОНТЕССОРІ В УМОВАХ ЗДО	9
<i>Грицюк Марія</i> ЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	13
<i>Гулько Віта</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ	17
<i>Давидюк Ірина</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	22
<i>Древецька Іванна</i> ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ	28
<i>Древецька Марія</i> ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРАВИЛАМИ ПОВЕДІНКИ У СУСПІЛЬСТВІ	34
<i>Зубчик Наталія</i> КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНOSTI УВАГИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	39
<i>Каленчук Тетяна</i> МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	44
<i>Ковальчук Віра</i> ВПЛИВ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	51
<i>Котнюк Марія</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	56
<i>Кравець Руслан, Кравець Ігор</i> ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК	61

ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
<i>Лампека Катерина</i> ДИАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	68
<i>Лідавець Ірина</i> ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ	72
<i>Лисюк Ірина</i> ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	76
<i>Лукашук Інна</i> ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГЕОМЕТРИЧНИМИ ФІГУРАМИ ТА ФОРМАМИ ПРЕДМЕТІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	81
<i>Маровтій Іванна</i> ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	87
<i>Марута Марія</i> ЗНАЧЕННЯ ІГОР У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ	91
<i>Переходько Марія</i> АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	96
<i>Піщалюк Тетяна</i> КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	101
<i>Семенович Леся</i> ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ СПАДЩИНИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	103
<i>Стецишин Марія</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	106
<i>Цимбалюк Ірина</i> ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	111

<i>Чижович Уляна</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДО	117
<i>Якубець Сніжана</i> ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК МЕТОД ПІЗНАННЯ ТА ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ ЯВИЩ ОТОЧУЮЧОЇ ДІЙСНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	121
<i>Ярижко Ліна</i> ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЛІЧБИ	125

*Редакційно-видавничий центр  
Міжнародного економіко-гуманітарного університету  
імені академіка Степана Дем'янчука,  
33027, м. Рівне, вул. ім. академіка Степана Дем'янчука, 4  
Наклад: 50 примірників.  
Підписано до друку 01.05.2026 р.  
Друк офсетний.*