

EDUCATION IN THE ERA OF PARADIGMATIC CHANGES: CHALLENGES, MODERN PRACTICES, POSTTRAUMATIC GROWTH

ОСВІТА В ЕПОХУ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН: ВИКЛИКИ, МОДЕРНІ ПРАКТИКИ, ПОСТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ

EDITED BY PROF. ANNA TSVIETKOVA

за наук. ред. проф. Цвєткової Ганни

InterGING

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek
The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at http://dnb.dnb.de .

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek
La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse http://dnb.dnb.de .

Informazione bibliografica della Deutsche Nationalbibliothek
La Deutsche Nationalbibliothek registra questa pubblicazione nella Deutsche Nationalbibliografie; dettagliati dati bibliografici sono disponibili in internet in http://dnb.dnb.de .

Библиографическая информация Немецкой Национальной Библиотеки
Немецкая Национальная Библиотека вносит эту публикацию в Немецкую национальную библиографию; подробные библиографические данные можно найти в интернете на странице: http://dnb.dnb.de .

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek
La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie. Los datos bibliográficos están disponibles en la dirección de Internet http://dnb.dnb.de .

ОСВІТА В ЕПОХУ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН: ВИКЛИКИ, МОДЕРНІ ПРАКТИКИ, ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ

За науковою редакцією професора Ганни Цвєткової

EDUCATION IN THE ERA OF PARADIGMATIC CHANGES : CHALLENGES, MODERN PRACTICES, POSTTRAUMATIC GROWTH

According to the scientific edition of Professor Anna Tsvetkova

Monograph

Монографія

Hameln 2026

ISBN 978-3-946407-12-6
(e-book) https://doi.org/10.19221/978-3-946407-12-6
UDC 37.01+37.015]-048.35:355.01

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Інститут педагогіки національної академії педагогічних наук України

ОСВІТА В ЕПОХУ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН: ВИКЛИКИ, МОДЕРНІ ПРАКТИКИ, ПОСТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ

: колективна монографія / за наук. ред. проф. Цвєткової Ганни – Hameln : InterGING, 2026. – 658 с.

Науковий редактор: **Цвєткова Ганна** – доктор педагогічних наук, професор (Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна).

Рецензенти:
Топузов Олег Михайлович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, віце-президент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України.

Набока Ольга Георгіївна, доктор педагогічних наук, професор, перший проректор з науково-педагогічної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Мельник Наталія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов і перекладу, в.о. декана факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, Державного університету "Київський авіаційний інститут" (Україна, м. Київ)

Презентована монографія охоплює актуальні питання сучасної психолого-педагогічної освіти: освітню політику в епоху парадигмальних змін; посттравматичне зростання особистості на фоні українських реалій; тенденції вищої освіти та відповіді на виклики військового стану; модерні практики в дошкільній освіті, що враховують український та закордонний досвід. Наукові розвідки запропонованої монографії є відповіддю на виклики, військового стану, унікальним прикладом посттравматичного професійного зростання науковців та інтенсивного розвитку психолого-педагогічної науки в екстремальних умовах.

EDUCATION IN THE ERA OF PARADIGMATIC CHANGES: CHALLENGES, MODERN PRACTICES, POSTTRAUMATIC GROWTH collective monograph / edited by Prof. Anna Tsvietkova – Hameln : Heilberg Solutions GmbH. b.a.InterGING Verlag, 2026. – 658 p.
Scientific editor: Tsvietkova Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, Kyiv, Ukraine).

Reviewers:

Oleg Mykhailovych Topuzov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Vice-President of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Naboka Olga Georgiivna – DSc in Pedagogics (Doctor of Pedagogical Sciences), Professor, First Vice-Rector of Donbass State Pedagogical University

Melnyk Nataliia Ivanivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Dean, Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, Faculty of Psychology, Communications and Translation State University «Kyiv Aviation Institute» (Ukraine, Kyiv)

The presented monograph covers relevant issues of contemporary psychological and pedagogical education: educational policy in the era of paradigmatic changes; posttraumatic personal growth in the context of Ukrainian realities; trends in higher education and responses to the challenges of martial law; modern practices in preschool education taking into account Ukrainian and foreign experience. The scientific research of the proposed monograph is a response to the challenges of martial law, a unique example of posttraumatic professional growth of scholars, and the intensive development of psychological and pedagogical science under extreme conditions.

Co-authors: Tatiana Andrushchenko, Tatiana Andrushchenko, Kostiantyn Vashchenko, Olena Matviienko, Liudmyla Matsuk, Oleksandra Bondarenko, Hanna Tsvietkova, Taras Olefirenko, Ellina Panasenko, Sofiia Berezka, Tamara Pirozhenko, Natalia Havrysh, Yanina Omelchenko, Vira Korkh, Iryna Tovkach, Natalia Andrushchenko, Viktoria Agiliar Tukler, Iryna Kuzmenko, Natalia Demyanenko, Svitlana Kushniruk, Olha Naboka, Volodymyr Chaika, Oksana Pysarchuk, Liliya Baranovska, Viktoriia Halchenko, Liudmyla Semencha, Oksana Borodina, Denys Khrenov, Voityuk Irina, Olena Polovina, Inna Kondratets, Svetlana Kurinna, Ian Kurinnyi, Sopfiia Dovbnia, Halyna Shelepko, Halyna Drohul, Raisa Shulyhina, Tetyana Kozak, Viktoriya Yanitska, Andriana Shyshak, Nadiia Konovalova, Vitaly Klak, Nataliia Ratushniak, Rostyslav Rudenskyi, Olga Reipolska

Technical support:
Kuzmenko Iryna - Lecturer at the Department of Preschool Education (Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine)
Shelepko Halyna - Ph.D, assistant of the department of preschool education (Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine).

Veröffentlicht im Heilberg Solutions GmbH. b.a.InterGING Verlag, Deutschland, Januar 2026
Umschlagbild: https://pixabay.com
Umschlaggestaltung: M.Heilberg
Published in Germany

© Copyright © 2026 by Prof., PhD. Hanna Tsvietkova January 2026. This book is an open access publication. Open Access This book is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license and indicate if changes were made. The images or other third party material in this book are included in the book's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the book's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. The use of general descriptive names, registered names, trademarks, service marks, etc. in this publication does not imply, even in the absence of a specific statement, that such names are exempt from the relevant protective laws and regulations and therefore free for general use. The publisher, the authors and the editors are safe to assume that the advice and information in this book are believed to be true and accurate at the date of publication. Neither the publisher nor the authors or the editors give a warranty, express or implied, with respect to the material contained herein or for any errors or omissions that may have been made. The publisher remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Copyright © 2026 by Heilberg Solutions GmbH, Wiesenwinkel 2, Aerzen, Germany
www.intergingpublishing.wordpress.com

ПЕРЕДМОВА

Війна в Україні примусила по-іншому подивитися на сенс життя та педагогічні реалії. Переосмислення цінностей, усвідомлення важливості духовних пріоритетів, здатності до відродження на тлі травматичних подій (на фоні війни та освітянських втрат) веде до ґрунтовних особистісних та професійних трансформацій.

Вірність педагогічним ідеалам, віра в дитину, інноватівність, здатність, готовність та спроможність до професійних та особистісних трансформацій – пріоритети освітянської політики України.

Саме на ґрунті альтруїзму, любові, самоактуалізації можливо відродження нації, формування нової генерації українців. І в цьому головну роль відграють сучасні педагоги, які мають природну схильність до емпатичного відчуття дійсності, здатність до подолання своїх травм та перетворення їх в мудрість, які обирають особливий шлях посттравматичного зростання, шо ґрунтується на цілісності особистості, її саморозкритті та самоствердженні. На основі колективної індивідуації (К. Юнг) відбувається глобальна еволюція людства, як шлях до більш високої усвідомленості та інтеграції. Отже, педагоги, психологи, які проходять через трансформацію та посттравматичне зростання, сприяють еволюційному переходу людської свідомості на більш високий трансцендентний рівень. І це є підготовкою до наступного етапу психолого-педагогічного розвитку людства, що здатне глибоко відчувати, опрацьовувати свої «тіньові сторони» та досягати цілісності на рівні виду (К. Юнг). Готовність бути аутентичним в сучасному глобалізованому світі – сміливий вибір актуалізованої людини, яка може вести за собою та змінювати світ.

Презентована монографія охоплює актуальні питання сучасної психолого-педагогічної освіти: освітню політику в епоху парадигмальних змін; посттравматичне зростання особистості на фоні українських реалій; тенденції вищої освіти та відповіді на виклики військового стану; модерні практики в дошкільній освіті, що враховують український та закордонний досвід.

Наукові розвідки запропонованої монографії є відповіддю на виклики, військового стану, унікальним прикладом посттравматичного професійного зростання науковців та інтенсивного розвитку психолого-педагогічної науки в екстремальних умовах.

Видання адресоване вченим-дослідникам, вихователям, учителям-практикам, науковцям-початківцям і всім небайдужим до проблем дитинства, виховання, подолання травмуючого досвіду, розвитку освіти України у столітті кардинального оновлення колективної свідомості та глобальних викликів.

FOREWORD

The war in Ukraine forced a new perspective on the meaning of life and pedagogical realities. Reconsideration of values, awareness of the importance of spiritual priorities, and the ability to recover against the background of traumatic events (amid war and educational losses) lead to profound personal and professional transformations.

Faithfulness to pedagogical ideals, belief in the child, innovativeness, ability, readiness, and capacity for professional and personal transformations are priorities of Ukraine's educational policy.

It is precisely on the basis of altruism, love, and self-actualization that the revival of the nation and the formation of a new generation of Ukrainians is possible. In this, modern educators play a key role, possessing a natural inclination toward empathetic perception of reality, the ability to overcome their own traumas and transform them into wisdom and professionalism, choosing a special path of posttraumatic growth based on the integrity of the individual, self-disclosure, and self-affirmation. Based on collective individuation (C. Jung), a global evolution of humanity occurs, as a path toward higher awareness and integration. Therefore, educators and psychologists undergoing transformation and posttraumatic growth contribute to the evolutionary transition of human consciousness to a higher transcendental level. This is preparation for the next stage of psychological and pedagogical development of humanity, capable of deeply feeling, processing its "shadow sides", and achieving wholeness at the species level (C. Jung). The readiness to be authentic in the modern globalized world is a bold choice of an actualized person who can lead and change the world.

The presented monograph covers relevant issues of contemporary psychological and pedagogical education: educational policy in the era of paradigmatic changes; posttraumatic personal growth in the context of Ukrainian realities; trends in higher education and responses to the challenges of martial law; modern practices in preschool education taking into account Ukrainian and foreign experience. The scientific research of the proposed monograph is a response to the challenges of martial law, a unique example of posttraumatic professional growth of scholars, and the intensive development of psychological and pedagogical science under extreme conditions.

The publication is intended for researchers, educators, practicing teachers, novice scientists, and all those concerned with issues of childhood, education, overcoming traumatic experiences, and the development of education in Ukraine in the century of radical renewal of collective consciousness and global challenges.

РОЗДІЛ І. ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ФЕНОМЕН

UDC УДК 37.015.325(477)

POST-TRAUMATIC GROWTH AS POSITIVE CHANGES IN THE TEACHER'S PERSONALITY: UKRAINIAN REALITIES

Hanna Tsvietkova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-1556-4856,
tsvetkova1271@gmail.com
Taras Olefirenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-3278-8125,
to@npu.edu.ua

Abstract. *Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, it was concluded that post-traumatic growth is a fundamental change in a person's views, worldview, «self-concept», and attitude toward other people as a result of experiencing a traumatic event. This concerns a radical rethinking of: relationships; views of oneself; life philosophy. Adverse circumstances can lead both to post-traumatic growth and the development of strong personality traits for some people, and to regression or stress for others, which indicates the importance of considering individual experience, emotional stability, and stress resilience. Teachers are considered as individuals characterized by prosocial behavior, which is intensified during adverse circumstances. This type of growth, known as «altruism born of suffering», is characteristic specifically for teachers. It has been proven that teachers who possess developed pedagogical abilities willingly engage in pedagogical activities, help children, adolescents, and colleagues, show initiative in communication and conflict resolution, and are capable of making independent responsible decisions in complex situations. Thus, teachers already have developed strong character traits and qualities necessary for post-traumatic growth, which creates a solid foundation for maintaining mental health and further professional development and self-actualization. The definition of «post-traumatic growth of teachers» has been clarified. It is interpreted as a rethinking of one's life situation based on traumatic events (considering Ukraine and the martial law context); in the structure of teachers' personalities, there is a clearly expressed need for communicative and organizational activities, active and effective orientation in complex life and pedagogical situations, the ability to make independent decisions under uncertain conditions of martial law, the ability to defend one's opinion, take responsibility for one's actions and deeds, derive satisfaction from the success of children and students, altruistic motives, and transcendental values, which can positively influence the personality and lead to post-traumatic growth of strong personality traits, stress resilience of teachers, and a rethinking of the entire professional pedagogical experience on an optimistic basis.*

Key words: *post-traumatic growth of teachers; self-development; self-actualization; professional self-development; stress resilience; models of the concept of «post-traumatic growth»; cross-sectional studies of post-traumatic growth; consequences of trauma; stress; distress.*

ПОТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК ПОЗИТИВНІ ЗМІНИ В ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА: УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Ганна Цвєткова,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0003-1556-4856,
tsvetkova1271@gmail.com,
Тарас Олефіренко,
кандидат педагогічних наук, професор,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-3278-8125,
to@npu.edu.ua

Анотація. *На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, зроблено висновок, що посттравматичне зростання є кардинальної зміною поглядів, світогляду людини, її «Я концепції», ставлення до інших людей внаслідок перенесеної травматичної події. Це стосується фундаментального переосмислення: стосунків; поглядів на себе; життєвої філософії. Несприятливі обставини можуть призвести як до посттравматичного зростання та формування сильних рис особистості для одних людей, так і до регресу або стресу для інших людей, що вказує на важливість врахування індивідуального досвіду, емоційної стабільності та стресостійкості. Розглянуто педагогів, як осіб, для яких характерна просоціальна поведінка, що під час несприятливих обставин посилюється. Саме для педагогів характерний такий тип зростання, відомий як «альтруїзм, народжений стражданням». Доведено, що педагоги, які мають розвинені педагогічні здібності з задоволенням займаються педагогічною діяльністю, допомагають дітям, підліткам, колегам, виявляють ініціативу у спілкуванні, подоланні конфліктів, здатні приймати самостійні відповідальні рішення в складних ситуаціях. Отже, у педагогів вже розвинені сильні риси характеру та якості, що необхідні для посттравматичного зростання, це створює надійне підґрунтя для збереження психічного здоров'я і подальшого професійного розвитку та самоактуалізації. Уточнено визначення «посттравматичне зростання педагогів». Останнє трактується як засноване на травматичних подіях (якщо брати Україну та військовий стан) переосмислення своєї життєвої ситуаці. Доведено, що у структурі особистості педагогів представлена чітко виражена потреба в комунікативній та організаторській діяльності, активне та дієве орієнтування в складних життєвих і педагогічних ситуаціях, уміння приймати самостійні рішення в невизначених умовах військового стану, вміння відстоювати свою думку, брати на себе відповідальність за свої дії та вчинки, отримувати задоволення від успіхів дітей та студентів;чітко виражені альтруїстичні мотиви, трансцендентальні цінності, що може позитивно впливати на особистість та вести до посттравматичного зростання сильних рис особистості, стресостійкості та переосмислення на оптимістичній основі всього професійного педагогічного досвіду.*

Ключові слова: *посттравматичне зростання педагогів; саморозвиток; самоактуалізація; професійний саморозвиток; стресостійкість; моделі концепту*

«посттравматичне зростання»; перехресні дослідження посттравматичного зростання; наслідки травми; стреси; дистреси.

Relevance of the study. Modern Ukraine is in a state of war and brutal military actions by Russian invaders, which has caused enormous destruction of production, infrastructure, human casualties, and social and educational losses. Doctor of Economics T. Bohdan notes that «The war has led to a reduction in jobs and incomes, a decrease in purchasing power and accumulated assets. In 2022, the national economy lost 29.2% of real GDP, and 13.5 million people were forced to leave their homes. More than 7 million people fell below the poverty line, and the poverty rate reached 24% of the population» *(Bohdan, 2024)*.

Thus, we face the need to restore the economy, infrastructure, and, most importantly, educational losses, to revive mental health, particularly of teachers, and to preserve the value of childhood.

«The cost of damage and the needs for recovery already reach record levels, and the pace of decline in real GDP and industrial production exceeds the indicators of most countries during wars in the second half of the 20th - early 21st century. On the other hand, in 2022-2023 Ukraine managed to avoid macro-financial destabilization and diversify sources of funding expenditures, which will prevent further economic decline and positively affect the prospects for post-war recovery», believes T. Bohdan (*Bohdan, 2024*).

Scholars and teachers in Ukraine have never lived or worked in such times. Indeed, during martial law, educators faced a huge number of **problems and challenges: how to preserve childhood and its value, how to provide help to themselves, adults (teachers, parents), and children, among others.**

More than 70% of the adult population of Ukraine experiences anxiety, stress, uncertainty, and fear of the future, which inevitably affects children, their development, and future.

From the Kyiv region, **more than 120,000 children** were forced to leave due to military aggression. **More than 22,000 of them are preschool-aged children.**

Currently, over 7.3 thousand internally displaced children are registered in the capital, one-third of whom are preschoolers.

The UNICEF Children's Fund noted that **1.8 million children** were taken out of the country, and another **2.5 million** were forced to flee the war to safer regions within Ukraine.

According to the UN Human Rights Monitoring Mission in Ukraine (Data provided by the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR) - Human Rights Monitoring Mission in Ukraine, «Report on the Human Rights Situation in Ukraine, December 1, 2024 - May 31, 2025»), the number of children killed or injured in Ukraine from March 1 to May 31, 2025, exceeds this tragic figure for the previous quarter by 200%.

During this period, 222 children were affected, whereas from December 1, 2024, to February 28, 2025, the number was 73. The most destructive and deadly remain strikes using explosive weapons in densely populated areas.

In April of this year alone, 97 children were killed or injured - the highest monthly number of confirmed cases since June 2022 *(unicef, 2024)*.

Modern Ukrainian society is experiencing difficult times: stressful events of the military situation, losses of loved ones, housing, usual way of life, constant fear and anxiety for one's life and the lives of relatives, forced relocation to other countries or to safer regions of Ukraine, all this leaves a psychological imprint on the development and formation of the personalities of both children and teachers, affecting their further existence and quality of life.

Modern state policy is aimed at solving the tasks of optimizing the search for psychological mechanisms of post-traumatic stress through the reform of the education system in Ukraine. Implementing these tasks requires finding effective methods for studying the phenomenon of post-traumatic growth in adults, revealing and characterizing the features of psychological mechanisms of post-traumatic growth in current socio-cultural conditions. Considering the relevance of the problem, the prevalence of post-traumatic stress and post-traumatic stress growth in modern Ukrainian realities, it is advisable to study the essence, causes, consequences, and features of the presented phenomenon.

Rethinking a traumatic event, which can lead to changes in understanding oneself, others, and the world, may result in post-traumatic growth (a positive psychological change experienced by some people after a life crisis or traumatic event). It is known that life crises are like seismic events that can overturn a person's consciousness, improve their life, reshape beliefs, worldview, and values, outline a path for self-actualization, and influence the realization of personal potential. Therefore, encountering a traumatic event and attempting to rethink it can lead to powerful changes in thinking, consciousness, and behavior.

Beliefs that stress is harmful can create an additional burden of «stress about stress» and complicate the process of mental health recovery, hindering the spiritual development of the individual. Thus, from this perspective, a priority direction is the study of effective psychological mechanisms of post-traumatic stress growth, which leads to a radical rethinking of one's life path, outlining prospects for transforming stressful events into a kind of springboard for growth and the realization of personal potential.

Thus, the realities of life in modern Ukraine, which is forced to live and exist alongside a terrible neighbor, require an innovative view on stress, distress, and the destructive aspects of traumatic experiences of modern Ukrainian teachers, as well as the generalization of positive experience regarding the ways and methods of post-traumatic growth that lead to positive personal and professional changes in pedagogical activity.

Analysis of recent research and publications. The issues of post-traumatic growth have been studied by a whole array of foreign scholars: Tedeschi & Calhoun; Jayawickreme & Blackie; S. Josef and P.A. Linley; S.G. Lepore and T.A. Revenson; Maguen S., Vogt D.S., King L.A., King D.W., Litz B.T.; Paton D.; Pietrzak R.H., Goldstein M.B., Malley J.C., Rivers A.J., Johnson D.C., Morgan C.A., Southwick S.M.

Theoretical aspects of the problem were considered by domestic researchers D. Asonov, H. Didenko, V. Klymchuk, H. Lazos, L. Muzychko, V. Kharchenko, O. Khaustova, M. Shugai, O. Shelyug.

Factors caused by stress were examined in the works of V. Rice and B. Liu, Yu. Paskevskaya; positive adaptation and adjustment of a person to new conditions were highlighted in the works of T. Cosco, L. Korobka, F. Lozel; the ability to build a full life in difficult conditions, stability of mental functioning under stress, and return to normal after destructive influence are found in the works of V. Rice and B. Liu, S. Kravchuk, M. Lapin. In the works of B. Sanderson, M. Brewer, H. Lazos, the issue of acquiring qualitatively new personality traits after exiting stress and subsequent successful functioning is discussed. The dominance of a positive mental state, which helps positive adaptation to adversities, is revealed in the studies of Z. Kireyeva, O. Odnostalko, and B. Byron.

Recent studies by N. Abramyan, V. Klymchuk, N. Darvishova, O. Ivanova, S. Korsun, M. Maksimov, H. Lazos, V. Yatsenko, and others are of particular interest.

Formulation of the article's aim. To summarize approaches to defining the term «post-traumatic growth», and to clarify the definition of «post-traumatic growth of teachers» under martial law conditions in Ukraine.

Theoretical foundations of the study. A retrospective analysis of the historical origins of post-traumatic growth as a psychological category is found in the works of famous philosophers A. Schopenhauer, S. Kierkegaard, F. Nietzsche, who explored and raised the topic of suffering and tried to understand this problem from the perspective of the science of their time. However, a thorough study from the standpoint of psychology and pedagogy had not yet taken place due to the limitations of the concepts presented in the respective sciences.

At the end of the 1980s, studies by S. Joseph and R. Tedeschi appeared, revealing this problem from a new perspective - the study of people who experienced catastrophes. These studies influenced the development of this topic: the issue of positive and negative changes after traumatic events came to the forefront and attracted many scientists, opening new horizons for psychological and pedagogical research. Evidence of this is the study by P.A. Linley, S. Joseph *(Linley, 2004)*, in which the scholars analyzed 39 studies tracing positive changes after trauma. The first to introduce the term «post-traumatic growth» were Tedeschi & Calhoun *(Tedeschi, Calhoun, 1996)*.

Considering that the modern scientific thesaurus notes the absence of a stable position regarding the terminology explaining positive changes in the development and formation of personality, we present the main synonyms of the term post-traumatic growth in the following scheme.

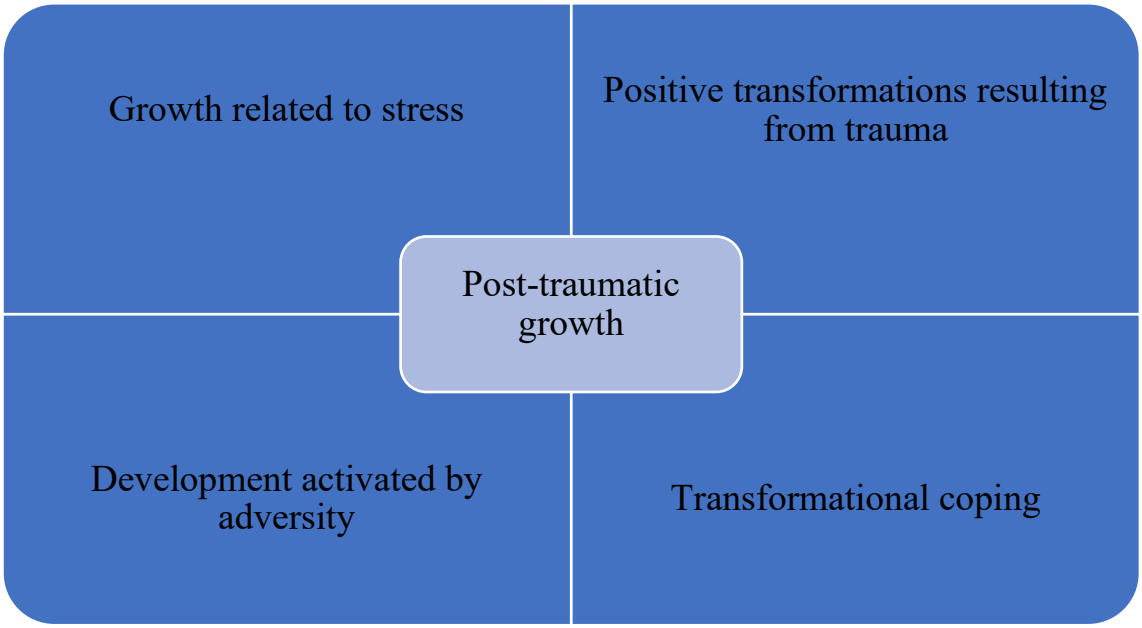


Figure 1.1. Terminology palette regarding the definition of «post-traumatic growth»

Let us summarize the main studies on the concept of «post-traumatic growth» in the form of a table.

Table1.1

Scholars	Understanding of the concept «Post-Traumatic Growth»
À. Antonovsky (1984)	**Salutogenic concept:** the consequences of stress are determined not so much by its nature as by individual ways of responding to it.
R. Papandopolus	**Psycho-philosophical model:** PTG (development activated by adversity) as one of the consequences of overcoming traumatic experience. Distinguished 3 groups of levels: negative (trauma may cause mental disorders, PTSD), neutral (activation of psychological resilience), positive (all positive changes, post-traumatic growth).
M. Christopher	**Biopsychosocial model:** the response to a traumatic event can manifest as either PTSD or post-traumatic growth, which occurs as a result of reconstructing personal cognitive schemas. The reaction to the impact of a traumatic event is an evolutionarily inherited mechanism of meta-learning, which destroys and reconstructs metaschemas of personality, society, and nature. However, according to the scholar, the environment has a greater influence on post-traumatic growth.
S. Hofboll	**Activity growth model:** the result of rethinking post-traumatic reality should be in the form of real actions. Post-traumatic growth in a person can only be confirmed by observing changes in their established behavioral patterns.
S. Joseph, P. Linley	**Person-centered model of PTG.** Post-traumatic growth is a variant of the norm and can be explained by cognitive accommodation of traumatic experience and restructuring of the self-concept in individuals who encountered a traumatic stressor. The scholar concludes that PTG is the result of accommodation. Traumatic experience that cannot be assimilated into the existing structure of core beliefs leads to changes in the worldview of the person who experienced the trauma. These changes can be both positive and negative. Positive changes are observed only when the person tries to establish cause-and-effect relationships of the traumatic event.
R. Janoff-Bulman	**Model based on the social-cognitive approach:** a traumatic event creates a painful disruption between an individual's core beliefs and post-traumatic life realities. The scholar suggests speaking not of post-traumatic growth, but of post-traumatic coping and personal growth as a result of successful overcoming.
T. Zollner, A. Merke	**«Two-faced Janus» model.** PTG has two facets: functional (characterized by self-overcoming, reevaluation, rethinking, and active coping leading to positive

	adaptation) and dysfunctional (illusory), characterized as a strategy of cognitive avoidance (misleads the individual). Importantly, both facets of post-traumatic growth in developmental dynamics contribute to adaptation.
J. Affleck, K. Davis, K. Jackson, K. Carver, J. Larson, et al.	PTG is considered an adaptive coping strategy (coping theory).

Research results. Thus, summarizing the views of scholars on post-traumatic growth, let us try to clarify this ambiguous definition. Post-traumatic growth is a change in a person's views, worldview, their «self-concept», and attitude toward other people (an increase in appreciation of life as a whole, filling relationships with meaning, an increase in the sense of personal strength, change of priorities, enrichment of spiritual life) as a result of experiencing a traumatic event. According to S. Joseph *(Joseph, 2009),* this concerns the rethinking of: relationships (people often describe that their relationships have improved in some way, for example, they began to value them more, experience compassion for others); self-perception (survivors say that they have gained a sense of their own strength and resilience, their self-confidence has increased); life philosophy (people develop a sense of gratitude for each new day or re-evaluate what is truly important to them).

Before summarizing approaches to PTG research, let us turn to the definition of «trauma». Regarding the latter definition, it should be noted that it has a diverse range of interpretations and nuances. Thus, a well-founded definition of trauma is provided by DSM-5. Scientists in this definition consider trauma as the result of «exposure to death, threat of death, serious injury or its threat, sexual violence or its threat, in the following ways: directly experiencing, witnessing, learning that the trauma was experienced by a relative or close friend, exposure to aversive details of the trauma, usually in the course of performing professional duties» *(APA, 2013)*.

As experts note: «Traumas can be experienced at different ages, and the general trend is as follows: the earlier the trauma occurs and the longer or more repetitive it is, the greater its impact on a person. That is why childhood traumas occupy a special place. By the way, what was mentioned above is not always correct in their regard. Parental divorce, for example, can indeed be a trauma for a child in the full sense of the word, just as, for example, becoming a victim of bullying» *(Klymchuk, 2020)*.

Let us present the traumas according to the classification of the *National Childhood Traumatic Stress Network* (USA):

- **Bullying.** Conscious actions when someone intends to inflict social, emotional, physical, and/or psychological harm on another person who is perceived as weaker.
- **Community violence.** Experiencing interpersonal violence in public places from individuals who are not closely connected to the child.
- **Complex trauma.** Refers to several things. Primarily, a child's experience of multiple traumatic events, often interpersonal in nature. It also refers to the broad and long-term consequences of such experiences.

- **Disaster.** Natural disasters such as hurricanes, earthquakes, tornadoes, fires, tsunamis, floods, as well as extreme weather events - excessive heat, strong winds, etc.
- **Early childhood trauma.** Generally refers to traumatic experiences endured by a child from birth until the age of six.
- **Intimate partner violence.** Sometimes also called domestic violence, it occurs when an individual intentionally harms or threatens to harm a current or former partner.
- **Medical trauma.** In pediatrics also known as pediatric medical traumatic stress, referring to a range of psychological and physiological reactions of a child and their family to certain medical interventions.
- **Physical abuse.** Actions by parents or guardians that cause physical injury to a child or adolescent.
- **Refugee trauma.** Many migrants and refugees, especially children, experience a range of traumas related to war or persecution, which have long-lasting effects even after the events themselves.
- **Sexual abuse.** Refers to any interaction between a child and an adult during which the child is used for sexual stimulation, penetration, or as an observer.
- **Terrorism, mass violence.** Shootings, bombings, other attacks. https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types.

Analyzing this range of traumas, we conclude that in modern Ukraine (let us recall that we are dealing with adults), the following traumas are present: terrorism, mass violence, shootings, bombings, constant risk of loss of life due to the war; displacement trauma, etc.

Let us present the consequences of trauma *(according to APA, 2013)*, post-traumatic stress disorder (PTSD) in Figure 1.2.

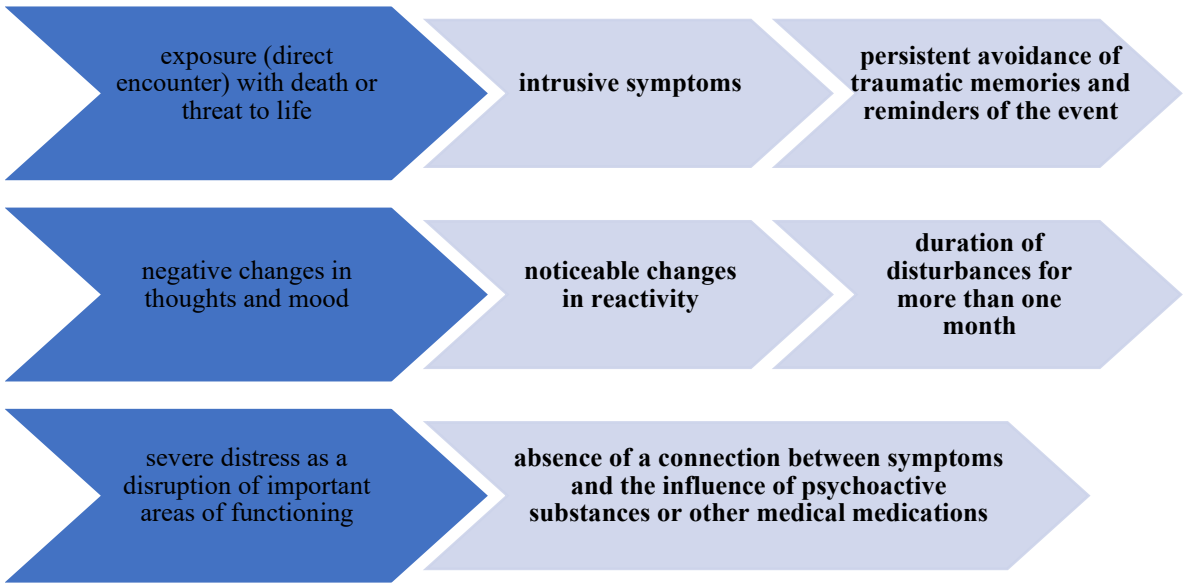


Figure 1.2. Possible consequences of trauma

Modern analysis of the state of the problem indicates that «…empirical research provides limited evidence that adverse circumstances reliably lead to improvement in psychological functioning» *(Jayawickreme & Blackie, 2014 ; Mangelsdorf, Eid, & Luhmann, 2019)*

Thus, we are dealing with a lack of evidence that any trauma leads to growth. The latter is explained by the fact that studying such growth is complex in its direction and content. For example, studies by Boals, Bedford & Callahan, 2019; Frazier et al., 2009; Owenz & Fowers, 2018; Yanez et al., 2011 revealed small (or insignificant) correlations between perceived changes and actual changes.

In studies *(Tennen & Affleck, 2009)* that use quantitative retrospective assessments of post-traumatic growth, it is impossible to determine whether such perceived change reflects actual changes; respondents may incorrectly remember their previous state, be under the influence of social pressure, or be motivated to perceive growth where it did not occur. Thus, we observe contradictions that emerged during studies of post-traumatic growth. Science faced two questions: the need to correct methodological shortcomings in PTG research *(Tennen & Affleck, 2009)*; and the desire to thoroughly address the claim of PTG theorists that «significant transformations» in personal development can occur as a result of trauma and other adverse events.

An attempt to respond to these contradictions can be found in Jayawickreme & Blackie, 2014, who suggested considering post-traumatic growth (PTG) from the perspective of changes that occur specifically within the individual.

Analysis of the main PTG studies indicates that they can all be divided into the following main groups:

- studies focusing on traumatic experiences uniquely characterized by the impact of actual or threatened death, serious injury, or sexual violence through direct contact, witnessing, learning that the event happened to a close person, or experiencing extreme exposure to unpleasant details (*American Psychiatric Association, 2013*);
- studies conducted in the context of other adverse life events, including unemployment, loss of a spouse or child, divorce/separation, or health problems such as cancer and disability (*Tedeschi & Calhoun, 2004*).

Recently, researchers analyzing PTG and PTSD have noted certain difficulties in assessing life events. For example, in the article «Post-traumatic growth as positive personality change: challenges, opportunities, and recommendations» (*Pers, 2020*), the authors argue that the latter may have a unique nature: «First, many life events (for example, clinical traumas) occur relatively rarely and therefore require access to a sufficiently large population to ensure adequate statistical power of the sample. Second, the timing of data collection is complicated by the fact that many life events are unpredictable and not limited to a single specific point in time, but rather involve a sequence of several minor events. For example, although the life event of divorce can be clearly defined in time (that is, the day the divorce became legal), psychologically it is better described as a sequence of events that began long before the legal act itself and may continue after that date. Third, not everyone is equally likely to experience certain life events, so individual differences may influence both

the experience of events and their outcomes (*Hammen, 1991; Rakhshani & Furr*). Individual differences in variables such as personality traits (*Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi, & Goldberg, 2007*) or life satisfaction *(Luhmann, Lucas, Eid, & Diener, 2013*) also affect the likelihood of certain life events».

Thus, each person is unique, as is their life path, reaction to events, and the pace of emotional change after an event. For example, according to *(Dohrenwend, 2006),* life events that are objectively similar are not necessarily experienced in the same way by everyone, and neglecting these idiosyncratic experiences may prevent a full understanding of the consequences of life events.

Recently, analyzing the latest studies on the impact of life events, we conclude that there now exists an enormous diversity of cross-sectional studies. We have presented this diversity in the following figure.



Figure 1.3. Cross-sectional studies of post-traumatic growth in modern science

Thus, cross-sectional studies using retrospective assessment tools (such as the Posttraumatic Growth Inventory [PTGI]; *Tedeschi & Calhoun, 1996*) to assess self-perceived growth have become popular, requiring participants to be evaluated once after the adverse event occurred. During empirical studies, PTGI was used to assess changes in response to events that occurred from 3 to 12 months or even longer before the evaluation *(Helgeson, Reynolds, & Tomich, 2006)*. However, when the limitations of this method were analyzed and justified *(Jayawickreme & Blackie, 2014; Tennen & Affleck, 2009*), priority was given to studies with a prospective longitudinal design (Bleidorn, Schwaba, Denissen, & Hopwood) as one of the ways to overcome the lack of pre-event data.

In many previous longitudinal studies, life event checklists *(Holmes & Rahe, 1967; Turner & Wheaton, 1997)* were used to measure whether certain life events occurred within a given time frame and how frequently. Such multi-event studies have traditionally been popular because checklists solved the problem of the rarity of many life events.

D. Pers *(Pers, 2020)* believes that the fundamental rationale for studying specific life events (for example, traumatic life events according to the theories of

post-traumatic life events) lies in the fact that they can lead to disturbances in a person's thoughts, feelings, and behavior, and in some cases to growth. Scientists often pose the rhetorical question: what types of major life events lead to growth, and what key characteristics of these events stimulate growth *(Mangelsdorf et al., 2019)*. In our opinion, the main factor is not the traumatic event itself, but the individual reaction to it, the foundation of which is laid long before the traumatic event. Let us recall that there are normative personality changes, for example, related to age, gender, or illness. Therefore, personality trait changes observed in those who have experienced adverse circumstances may be caused either by normative changes that would have occurred regardless of the adverse event, or by the event itself *(Anusic & Yap, 2014)*. Bleidorn & Hopwood demonstrate in their studies that, for example, levels of agreeableness, conscientiousness, and emotional stability increase in middle adulthood, whereas levels of agreeableness, conscientiousness, extraversion, and emotional stability decrease in old age (*Bleidorn & Hopwood, 2019)*.D. Pers, analyzing numerous cross-sectional and longitudinal studies, asserts that on average, levels of agreeableness, conscientiousness, and openness to experience decrease from late preschool age to early adolescence, and then increase again from late adolescence to early adulthood.

From the perspective of our study, it is interesting to examine what changes occur at the level of personality characteristics and traits. For example, such authors as Bleidorn, Hopwood, & Lucas, 2018; Damian, Serrano, & Hill, this issue; Löckenhoff, Terracciano, Patriciu, Eaton, & Costa, 2009; Milojev, Osborne, & Sibley, 2014 argue that neuroticism (or negative emotionality/low emotional stability) increases after experiencing negative life events.

D. Pers, DeYoung, 2006; Digman, 1997 emphasize meta-traits, consisting of the traits of stability (neuroticism, agreeableness, and conscientiousness) and the traits of plasticity (openness to experience and extraversion). That is, each person has the capacity for flexibility, exploration of new environments, learning through change, and acquiring new experiences. Based on this foundation of plasticity, researchers (Lüdtke, Roberts, Trautwein, & Nagy, 2011) believe that greater growth in openness and extraversion may be expected after adverse circumstances, as highly stressful events can prompt people to more actively process and explore information from the environment. Traits of plasticity, as emphasized by D. Pers, Lüdtke, Roberts, Trautwein, & Nagy, can be involved in both positive and negative changes - in other words, these traits may be the most sensitive to either positive or negative changes following life events.

According to D. Pers *(Pers, 2020)* , the results of studies concerning average levels of changes in personality traits or character strengths show minor changes, which coincides with our view: there are likely individual differences in how adverse circumstances affect PTG. Thus, adverse circumstances may lead to posttraumatic growth and the strengthening of personality traits for some individuals, but to regression or stress for others, indicating the importance of considering individual experience, emotional stability, and resilience. Interesting research results are presented by D. Pers *(Pers, 2020)*. He analyzes studies confirming the idea that when things go well (rather than poorly), a person's character strengths can flourish. For

example, in several large samples, well-being was associated with increased gratitude, and this connection remained stable across different life stages (*Chopik, Newton, Ryan, & Kashdan, 2017)*. Changes in character strengths over the lifespan (such as empathy or lack of self-criticism) may depend on other personality factors, such as cognitive functioning *(Ze, Thoma, & Suchan, 2014).*

For our study, it is important that a number of authors *(Frazier et al., 2013)* emphasize that prosocial behavior increases after adverse circumstances - a type of growth known as «altruism born of suffering». D. Pers *(Pers, 2020)*, analyzing recent scientific contributions, emphasizes that this phenomenon extends to members of out-groups (*Vollhardt & Staub, 2011*), can be explained by greater empathy and compassion *(Lim & DeSteno, 2016*), and may also be associated with higher engagement at work..

Considering that the purpose of our article is to clarify the definition of «post-traumatic growth of educators», the latter points are highly relevant and will lead to a rethinking of both the role of pedagogical activity and a new perspective on PTG among educators in wartime conditions.

Thus, let us focus on the characteristic features of educators as representatives of a specific professional activity. Pedagogical abilities and capacities for learning, teaching, and communicating with children, adolescents, and adults are defining features of such an important profession as teacher, lecturer, or educator. «Moral integrity, humanity, profound theoretical and methodological training, broad professional outlook, general and pedagogical culture, professional optimism, the ability to listen and truly hear a younger colleague, to awaken talent, to not only propose new ideas but also to be able to apply them, absence of indifference, alienation, rigidity, and stereotypical thinking. Such a teacher helps students to master professional experience, form professionally significant views, convictions, and scientific thinking, and encourages self-realization, self-development, and self-education, which are necessary for the formation of an authentic personal image and tolerant interaction with people, nature, and culture», according to O. Semenog. Our scientific inquiries show that the personality of the educator should be considered through the dimensions of spirituality, humanity, and vivid humanistic pedagogical activity. In the postmodern era, the role of educators as «bright, unique, and distinctive bearers of the cultural-historical memory of the nation and intellectual creators of society» is growing. Summarizing theoretical principles regarding pedagogical activity, we conclude that a **teacher** is a qualified specialist engaged in a special type of socio-cultural activity (pedagogical), characterized by the ability to master and create social, cultural, historical, and personal values, and ensuring the training and education of students based on humanitarian knowledge and mastery of dialogue as an intersubjective process. The teacher is a representative and bearer of Ukrainian intellectual and cultural identity, capable of continuous professional and pedagogical self-development and self-education throughout life, ensuring the creation of optimal conditions for the comprehensive and harmonious development of both children and students, and for their fulfillment of certain social roles *(Tsvietkova H., 2014*).

While studying the problem of post-traumatic growth in teachers, we paid attention to the need to identify the factors that affect the effectiveness of this process. As a result of theoretical and empirical analysis, we attribute the following to significant factors:

- teacher motivation (focus on self-development, self-actualization, self-improvement, personal and professional growth);
- the content of the teacher's value-semantic sphere and personality qualities (pedagogical abilities, character and its strong traits, mental processes and states accumulated in professionally important qualities);
- integral characteristics of personality (individual style, creativity as creative potential) *(Tsvietkova H., 2014)*.

Our research confirms that among the reasons for choosing the teaching profession, teachers select: the possibility of self-disclosure, self-affirmation in the profession; interest in pedagogical work; the opportunity for professional self-improvement, and so on.

The *content of the teacher's value-semantic* sphere totally influences personality development. Thus, our research confirms that the teacher's professional value orientations represent an individual life ideology. They are formed through the assimilation of social and professional experience and are manifested in goals, ideals, principles, and the pedagogical orientation of the teacher's personality. The system of value orientations of a teacher constitutes the substantive aspect of the specialist's orientation. This is the internal basis of the attitude toward pedagogical reality *(Tsvietkova H., 2014)*.

The degree of formation of value orientations allows one to draw conclusions about the level of the teacher's personal development. Developed professional-pedagogical value orientations are a sign of pedagogical maturity, an indicator of the level of self-improvement, and possibly stability in overcoming life crises. A stable and consistent set of value orientations determines the optimal choice of methods and techniques of self-improvement, the overall effectiveness of this process, and the development of such qualities as integrity, reliability, loyalty to certain pedagogical principles and ideals, the ability to exert willpower in achieving personal excellence, and an active pedagogical position. The latter should effectively influence PTG and serve as its main mechanism.

The content of the teacher's value-semantic sphere includes their abilities, which in psychological and pedagogical science are understood as individual stable qualities of personality that manifest themselves in a specific sensitivity to the object, means, and conditions of pedagogical work, and in creating productive models for forming the personality qualities of a student.

The issue of abilities is quite broadly represented in psychological and pedagogical science. There are numerous classifications of the latter. For convenience, we will focus on two large groups of pedagogical abilities that, in our opinion, most vividly reflect the teacher's value-semantic sphere and influence the mechanisms of post-traumatic growth as a leading factor in self-development and self-improvement.

For understanding the nature of PTG in teachers, perceptual-reflective pedagogical abilities are particularly valuable, including the ability to study another person (a child, adolescent, student), to perceive individual uniqueness of personality, understanding, empathy, the ability to share another person's opinion and analyze oneself and one's behavior, the ability to stimulate in students the desire for self-improvement and self-development. This group of abilities serves as the so-called «core,» scarcely compensable. That is, perceptual-reflective abilities are extremely necessary for all teachers. A high level of these abilities is clear evidence of the teacher's orientation toward the harmonious mental development of the child. It is also worth mentioning another quality inherent in teachers - empathy, which is defined as «…the ability to perceive and understand the emotions, thoughts, and experiences of other people. One aspect of empathy is the ability to imagine another's thoughts and feelings». For example, when a teacher observes a child's or adult's emotional reaction in a real pedagogical situation, they are able to imagine what exactly the child feels at that moment. This helps the teacher not only to better understand the child's motivation and actions but also to assist and apply certain methods and techniques of pedagogical interaction.

According to the results of our research on teachers, it was found that 63.4% of them have a developed ability for empathy and try to understand their students, and 75.5% of respondents clearly focus on and analyze their pedagogical activity.

The second group of pedagogical abilities includes projective, constructive, and managerial abilities, which are related to the skills of influencing another person, namely: the ability to influence individual actions of another person, their behavior in general, to appeal to the motives and goals of the individual and, through them, to manage behavior, without turning management into manipulation of another person, and not only to manage others but also to demonstrate willpower in relation to oneself and a responsible attitude toward the entire educational process.

According to the results of the communication and organizational inclinations questionnaire test, KON, 20.1% of teachers (according to our data) have a high level of expression of these inclinations. They demonstrate a clearly expressed need for communication and organizational activity, active orientation in complex life and pedagogical situations, the ability to make independent decisions, and to defend their opinion, which can positively influence PTG.

Teachers who have developed pedagogical abilities enjoy their pedagogical activities, help children, adolescents, and colleagues, show initiative in communication, conflict resolution, and are capable of making independent responsible decisions in difficult situations. Therefore, teachers already have developed strong character traits and qualities necessary for post-traumatic growth, which creates a solid foundation for maintaining mental health, further professional development, and self-actualization.

A number of scientists, studying PTG, conclude that one of the sets of character strengths that can demonstrate growth after adverse experiences are aspects related to wisdom, which include intellectual humility, openness to different points of view on the problem, understanding of multiple ways in which situations can develop, and empathy *(Grossmann, 2017);* that the virtue of wisdom develops

through overcoming adversity *(Jayawickreme & Blackie, 2016; Staudinger & Glück, 2011; Weststrate & Glück, 2017).* A thorough analysis of psychological theories shows that existing empirical data are only beginning to reveal the processes through which overcoming adversity can lead to the formation of strong character traits of personality. Scientists believe that PTG occurs in people who, during trauma, are able to look at their life from a distanced perspective. Such a view (from a «bird's-eye view») of difficulties can contribute to an objective and conscious perception of the event and enhance impartiality, awareness that life circumstances constantly change (both negatively and positively), affecting the entire life of a person. Conversely, constant immersion in memories, reflection on one's behavior, recollection, and analysis of traumatic experiences can lead to the re-experiencing of negative emotions caused by the event and to overthinking it, which may become an obstacle to post-traumatic growth and the development of strong character.

For a thorough analysis of teachers' PTG, we conducted a survey of teachers from preschool and higher education institutions. The main questions were:

- How has your life changed after February 2022?
- What emotions prevail in you after the experienced events?
- What helps you cope with stress and the trauma of loss?
- How have military actions affected your relationships with colleagues and your work?
- Which values have become a priority for you? Rate from 1 to 10.

Values:

- life;
- family;
- profession;
- material values;
- food;
- friendships;
- tolerance;
- responsibility;
- mutual assistance.
- What has changed in your attitude toward life, yourself, and other people?

We present a summarized analysis of the results of the survey and questionnaire in the form of a table.

Table 1.2.

Survey questions	***Typical responses of respondents***
How has your life changed since February 2022?	*Radical changes; lack of housing (own); relocation to another city or settlement; another country; lack of electricity; constant shelling, etc.*
What emotions prevail in you after the experienced events?	*Constant fear for your own life and the lives of loved ones; insecurity; unclear future; constant stress; higher level of empathy, stress resilience; a sense of renewed strength; focus of actions and deeds on professional growth and helping others.*
What helps to overcome stress and the trauma of loss?	*Responsibility for the lives of children, students; fulfilling one's duties; music, attending theaters; psychological training, studying at higher education institutions; altruism; helping the army, comrades (when helping*

	the brigades of their husbands); optimism; inspiration from children; from students; charity events for the military, displaced persons, etc.
How have military actions affected your relationships with colleagues and your work?	*A wide range of responses: from aggression, lack of restraint, toxicity, to complete rethinking of one's relationships with toxic people, self-growth and self-awareness as a person capable of overcoming many difficulties and guiding others toward further development and life.*
Which values have become your priorities? Rate from 1 to 10.	*Among the priority values, respondents mention: the value of life; altruism, responsibility, satisfaction from the profession, from observing the development of children and students, faith in a better future, optimism. Material values are ranked much lower.*
What has changed in your attitude toward life, yourself, and other people?	*Focus on spiritual and moral priorities; rethinking the value of life; a sense of spiritual strength and transformation; final awareness of the value of the teaching profession; professional growth in all directions, enjoyment from success in the profession and self-overcoming, overcoming difficulties.*

As we can see, the teachers' responses vividly demonstrate resilience, determination, and the positive consequences of traumatic events precisely among teachers who, even before the military events, had a high level of empathy, perception, altruistic professional motives, and optimistic forecasting - without which it is impossible to act in the teaching profession - which positively affects post-traumatic growth in today's realities. Thus, we can conclude that teachers' post-traumatic growth, based on traumatic events (if we take Ukraine and the state of war), involves the rethinking of their life situation; in the structure of teachers' personalities, there is a clearly expressed need for communicative and organizational activity, active and effective orientation in complex life and pedagogical situations, the ability to make independent decisions under uncertain wartime conditions, the ability to defend their opinion, take responsibility for their actions and deeds, satisfaction from the success of children and students, altruistic motives, and transcendental values, which can positively influence the personality and lead to post-traumatic growth of strong character traits, teachers' stress resistance, and the rethinking of the entire professional teaching experience on an optimistic basis.

Conclusions from the study and prospects for further research in this direction. An analysis of the scientific works of scholars who have studied post-traumatic growth leads us to the conclusion that it is a radical change in a person's views, worldview, their «self-concept», and attitude toward other people (an increase in appreciation of life as a whole, the enrichment of relationships with meaning, an increased sense of personal strength, a change in priorities, and the enrichment of spiritual life) as a result of experiencing a traumatic event. This concerns a profound rethinking of relationships (people often describe that their relationships have improved in certain ways, for example, they have begun to value them more and show compassion for others); of views on themselves (victims say they have gained a sense of personal strength and resilience, their self-confidence has grown); of life philosophy (people develop a sense of gratitude for each new day lived or begin to reassess what is truly important to them).

It was concluded that adverse circumstances can lead either to post-traumatic growth and the development of strong personality traits for some people, or to regression or stress for others, which indicates the importance of taking into account

individual experience, emotional stability, and stress resistance. Teachers were considered as individuals characterized by prosocial behavior, which intensifies during adverse circumstances. It is precisely for teachers that a type of growth known as «altruism born of suffering» is characteristic. Teachers with well-developed pedagogical abilities engage in teaching activities with satisfaction, help children, adolescents, and colleagues, show initiative in communication and conflict resolution, and are capable of making independent, responsible decisions in difficult situations. Thus, teachers already possess strong character traits and qualities necessary for post-traumatic growth, forming a reliable foundation for maintaining mental health and further professional development and self-actualization. The definition of «post-traumatic growth of teachers» has been clarified. It is interpreted as a rethinking of one's life situation based on traumatic events (if we take Ukraine and the state of war); in the structure of teachers' personalities, there is a clearly expressed need for communicative and organizational activity, active and effective orientation in complex life and pedagogical situations, the ability to make independent decisions under uncertain wartime conditions, the ability to defend one's opinion, take responsibility for one's actions and deeds, satisfaction from the success of children and students, altruistic motives, transcendental values, which can positively influence the personality and lead to post-traumatic growth of strong character traits, teachers' stress resistance, and the rethinking of the entire professional teaching experience on an optimistic basis.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богдан Тетяна. Фінансово-економічні наслідки війни. URL: https://lb.ua/blog/tetiana_bohdan/550614_finansovoekonomichni_naslidki.html

2. Кількість поранених або загиблих дітей в Україні зросла втричі за останніх три місяці. URL: https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/threefold-increase-number-children-killed-or-injured-ukraine.

3. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.

4. Цвєткова Г.Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 478 с.

5. Anusic I, Yap SC, & Lucas RE (2014). Does personality moderate reaction and adaptation to major life events? Analysis of life satisfaction and affect in an Australian national sample. Journal of Research in Personality, 51, 69–77.

6. Bleidorn W, & Hopwood CJ (2019). Stability and change in personality traits over the lifespan. In McAdams DP, Shiner RL, & Tackett JL (Eds.), Handbook of personality development (pp. 237 252). New York, NY: The Guilford Press.

7. Boals A, Bedford LA, & Callahan JL (2019). Perceptions of change after a trauma and perceived posttraumatic growth: A Prospective Examination. Behavioral Sciences, 9(1), 10; 10.3390/ bs9010010

8. Chopik WJ, Newton NJ, Ryan LH, & Kashdan TB (2017). Gratitude across the life span: Age differences and links to subjective well-being. The Journal of Positive Psychology, 14, 1–11

9. Dohrenwend BP (2006). Inventorying stressful life events as risk factors for psychopathology: Toward resolution of the problem of intracategory variability. Psychological Bulletin, 132(3), 477–495. 10.1037/0033-2909.132.3.477 [PubMed: 16719570]

10. Frazier P, Tennen H, Gavian M, Park C, Tomich P, & Tashiro T (2009). Does self-reported posttraumatic growth reflect genuine positive change? Psychological Science, 20(7), 912–919. [PubMed: 19515115]

11. Frazier P, Greer C, Gabrielsen S, Tennen H, Park C, & Tomich P (2013). The relation between trauma exposure and prosocial behavior. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 5, 286–294. doi:10.1037/a0027255

12. Grossmann I (2017). Wisdom in context. Perspectives on Psychological Science, 12, 233–257. [PubMed: 28346113]

13. Hammen C (1991). Generation of stress in the course of unipolar depression. Journal of Abnormal Psychology, 100(4), 555–561 [PubMed: 1757669] Author Manuscript Author Manuscript Author Manuscript

14. Hammen C (2006). Stress generation in depression: Reflections on origins, research, and future directions. Journal of Clinical Psychology, 62(9), 1065–1082. [PubMed: 16810666]

15. Joseph S, & Linley PA (2008). Psychological assessment of growth following adversity: A review. In Joseph S & Linley PA (Eds.), Trauma, recovery, and growth: Positive psychological perspectives on posttraumatic stress (p. 21–36). John Wiley & Sons Inc.

16. Jayawickreme E, & Blackie LER (2014). Post-traumatic growth as positive personality change: Evidence, controversies and future directions. European Journal of Personality, 28, 312–331. 10.1002/per.1963

17. Linley P. A. Positive change following trauma and adversity: A review / P. A. Linley, S. Joseph // Journal of Traumatic Stress. – 2004. – Vol. 17. – P. 11 21.

18. Lim D, & DeSteno D (2016). Suffering and compassion: The links among adverse life experiences, empathy, compassion, and prosocial behavior. Emotion, 16, 175–182. [PubMed: 26751630]

19. Luhmann M, Lucas RE, Eid M, & Diener E (2013). The prospective effect of life satisfaction on life events. Social Psychological and Personality Science, 4(1), 39–45. 10.1177/1948550612440105

20. Lüdtke O, Roberts BW, Trautwein U, & Nagy G (2011). A random walk down university avenue: Life paths, life events, and personality trait change at the transition to university life. Journal of Personality and Social Psychology, 101, 620–637. [PubMed: 21744977]

21. Mangelsdorf J, Eid M, & Luhmann M (2019). Does growth require suffering? A systematic review and meta-analysis on genuine posttraumatic and postecstatic growth. Psychological Bulletin, 145(3), 302–338. [PubMed: 30589274]

22. National Childhood Traumatic Stress Network (USA)https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types

23. Owenz M, & Fowers BJ (2018). Perceived post-traumatic growth may not reflect actual positive change: A short-term prospective study of relationship dissolution. Journal of Social and Personal Relationships, 36(10), 3098–3116.

24. Rakhshani A, & Furr RM (2021). The reciprocal impacts of adversity and personality traits: A prospective longitudinal study of growth, change, and the power of personality. Journal of Personality, this issue.

25. Roberts BW, Kuncel NR, Shiner R, Caspi A, & Goldberg LR (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. Perspectives on Psychological Science, 2(4), 313–345. 10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x [PubMed: 26151971]

26. Pers J. Post-Traumatic Growth as Positive Personality Change: Challenges, Opportunities and Recommendations2020 Sep 23;89(1):145–165. doi: 10.1111/jopy.12591 https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8062071/

27. Staudinger UM, & Glück J (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. Annual Review of Psychology, 62, 215–241.

28. Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (1996). The post traumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. Journal of Traumatic Stress, 9, 455-471 [in English].

29. Tennen H, & Affleck G (2009). Assessing positive life change: In search of meticulous methods. In Park CL, Lechner SC, Antoni MH, & Stanton AL (Eds.), Medical illness and positive life change: Can crisis lead to personal transformation? (pp. 31–49). Washington, DC: American Psychological Association. 10.1037/11854-002

30. Vollhardt JR, & Staub E (2011). Inclusive altruism born of suffering: The relationship between adversity and prosocial attitudes and behavior toward disadvantaged outgroups. American Journal of Orthopsychiatry, 81, 307–315.

31. Weststrate NM, & Glück J (2017). Hard-earned wisdom: Exploratory processing of difficult life experience is positively associated with wisdom. Developmental Psychology, 53, 800–814. [PubMed: 28333530]

32. Yanez BR, Stanton AL, Hoyt MA, Tennen H, & Lechner S (2011). Understanding perceptions of benefit following adversity: How do distinct assessments of growth relate to coping and adjustment to stressful events?. Journal of Social and Clinical Psychology, 30, 699–721

33. Jayawickreme E, & Blackie LER (2016). Exploring the psychological benefits of hardship. Cham, Switzerland: Springer.

34. Ze O, Thoma P, & Suchan B (2014). Cognitive and affective empathy in younger and older individuals. Aging & Mental Health, 18(7), 929–935. [PubMed: 24827596]

REFERENCES

1. Bohdan Tetiana. Finansovo-ekonomichni naslidky viiny. URL: https://lb.ua/blog/tetiana_bohdan/550614_finansovoekonomichni_naslidki.html [in Ukrainian].

2. Kilkist poranenykh abo zahyblykh ditei v Ukraini zrosla vtrychi za ostannikh try misiatsi/ URL: https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/threefold-increase-number-children-killed-or-injured-ukraine [in Ukrainian].

3. Kilkist poranenykh abo zahyblykh ditei v Ukraini zrosla vtrychi za ostannikh try misiatsi/ URL: https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/threefold-increase-number-children-killed-or-injured-ukraine [in Ukrainian].

4. Tsvietkova H.H. Profesiine samovdoskonalennia vykladachiv humanitarnykh dystsyplin vyshchoi shkoly : monohrafiia. Slov'iansk : Vyd-vo B. I. Matorina, 2014. 478 s. [in Ukrainian].

5. Anusic I, Yap SC, & Lucas RE (2014). Does personality moderate reaction and adaptation to major life events? Analysis of life satisfaction and affect in an Australian national sample. Journal of Research in Personality, 51, 69–77. [in English].

6. Bleidorn W, & Hopwood CJ (2019). Stability and change in personality traits over the lifespan. In McAdams DP, Shiner RL, & Tackett JL (Eds.), Handbook of personality development (pp. 237 252). New York, NY: The Guilford Press. [in English].

7. Boals A, Bedford LA, & Callahan JL (2019). Perceptions of change after a trauma and perceived posttraumatic growth: A Prospective Examination. Behavioral Sciences, 9(1), 10; 10.3390/bs9010010 [in English].

8. Chopik WJ, Newton NJ, Ryan LH, & Kashdan TB (2017). Gratitude across the life span: Age differences and links to subjective well-being. The Journal of Positive Psychology, 14, 1–11 [in English].

9. Dohrenwend BP (2006). Inventorying stressful life events as risk factors for psychopathology: Toward resolution of the problem of intracategory variability. Psychological Bulletin, 132(3), 477–495. 10.1037/0033-2909.132.3.477 [PubMed: 16719570] [in English].

10. Frazier P, Tennen H, Gavian M, Park C, Tomich P, & Tashiro T (2009). Does self-reported posttraumatic growth reflect genuine positive change? Psychological Science, 20(7), 912–919. [PubMed: 19515115] [in English].

11. Frazier P, Greer C, Gabrielsen S, Tennen H, Park C, & Tomich P (2013). The relation between trauma exposure and prosocial behavior. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 5, 286–294. doi:10.1037/a0027255 [in English].

12. Grossmann I (2017). Wisdom in context. Perspectives on Psychological Science, 12, 233–257. [PubMed: 28346113] [in English].

13. Hammen C (1991). Generation of stress in the course of unipolar depression. Journal of Abnormal Psychology, 100(4), 555–561 [PubMed: 1757669] Author Manuscript Author Manuscript Author Manuscript [in English].

14. Hammen C (2006). Stress generation in depression: Reflections on origins, research, and future directions. Journal of Clinical Psychology, 62(9), 1065–1082. [PubMed: 16810666] [in English].

15. Joseph S, & Linley PA (2008). Psychological assessment of growth following adversity: A review. In Joseph S & Linley PA (Eds.), Trauma, recovery, and growth: Positive psychological perspectives on posttraumatic stress (p. 21–36). John Wiley & Sons Inc. [in English].

16. Jayawickreme E, & Blackie LER (2014). Post-traumatic growth as positive personality change: Evidence, controversies and future directions. European Journal of Personality, 28, 312–331. 10.1002/per.1963 [in English].

17. Linley P. A. Positive change following trauma and adversity: A review / P. A. Linley, S. Joseph // Journal of Traumatic Stress. 2004. Vol. 17. P. 11 21. [in English].

18. Lim D, & DeSteno D (2016). Suffering and compassion: The links among adverse life experiences, empathy, compassion, and prosocial behavior. Emotion, 16, 175–182. [PubMed: 26751630] [in English].

19. Luhmann M, Lucas RE, Eid M, & Diener E (2013). The prospective effect of life satisfaction on life events. Social Psychological and Personality Science, 4(1), 39–45. 10.1177/1948550612440105 [in English].

20. Lüdtke O, Roberts BW, Trautwein U, & Nagy G (2011). A random walk down university avenue: Life paths, life events, and personality trait change at the transition to university life. Journal of Personality and Social Psychology, 101, 620–637. [PubMed: 21744977] [in English].

21. Mangelsdorf J, Eid M, & Luhmann M (2019). Does growth require suffering? A systematic review and meta-analysis on genuine posttraumatic and postecstatic growth. Psychological Bulletin, 145(3), 302–338. [PubMed: 30589274] [in English].

22. National Childhood Traumatic Stress Network (USA)https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types [in English].

23. Owenz M, & Fowers BJ (2018). Perceived post-traumatic growth may not reflect actual positive change: A short-term prospective study of relationship dissolution. Journal of Social and Personal Relationships, 36(10), 3098–3116. [in English].

24. Rakhshani A, & Furr RM (2021). The reciprocal impacts of adversity and personality traits: A prospective longitudinal study of growth, change, and the power of personality. Journal of Personality, this issue. [in English].

25. Roberts BW, Kuncel NR, Shiner R, Caspi A, & Goldberg LR (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. Perspectives on Psychological Science, 2(4), 313–345. 10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x [PubMed: 26151971] [in English].

26. Pers J. Post-Traumatic Growth as Positive Personality Change: Challenges, Opportunities and Recommendations2020 Sep 23;89(1):145–165. doi: 10.1111/jopy.12591 https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8062071/ [in English].

27. Staudinger UM, & Glück J (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. Annual Review of Psychology, 62, 215–241. [in English].

28. Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (1996). The post traumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. Journal of Traumatic Stress, 9, 455-471 [in English].

29. Tennen H, & Affleck G (2009). Assessing positive life change: In search of meticulous methods. In Park CL, Lechner SC, Antoni MH, & Stanton AL (Eds.), Medical illness and positive life change: Can crisis lead to personal transformation? (pp. 31–49). Washington, DC: American Psychological Association. 10.1037/11854-002 [in English].

30. Vollhardt JR, & Staub E (2011). Inclusive altruism born of suffering: The relationship between adversity and prosocial attitudes and behavior toward disadvantaged outgroups. American Journal of Orthopsychiatry, 81, 307–315. [in English].

31. Weststrate NM, & Glück J (2017). Hard-earned wisdom: Exploratory processing of difficult life experience is positively associated with wisdom. Developmental Psychology, 53, 800–814. [PubMed: 28333530] [in English].

32. Yanez BR, Stanton AL, Hoyt MA, Tennen H, & Lechner S (2011). Understanding perceptions of benefit following adversity: How do distinct assessments of growth relate to coping and adjustment to stressful events?. Journal of Social and Clinical Psychology, 30, 699–721

33. Jayawickreme E, & Blackie LER (2016). Exploring the psychological benefits of hardship. Cham, Switzerland: Springer.

34. Ze O, Thoma P, & Suchan B (2014). Cognitive and affective empathy in younger and older individuals. Aging & Mental Health, 18(7), 929–935. [PubMed: 24827596]

UDC УДК 159.9:616.89–008.441.13

PSYCHODIAGNOSTICS AND CORRECTION OF EMOTIONAL DESADAPTATIONS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT

Ellina Panasenko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Practical Psychology,
State higher educational institution «Donbass State Pedagogical University»,
Dnipro, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-6787-0129,
ellinapanasenko@ukr.net
Sofiia Berezka,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Practical Psychology,
State higher educational institution «Donbass State Pedagogical University»,
Dnipro, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-8716-2712,
berezka.sonya@gmail.com

Abstract. *The article highlights the theoretical and practical aspects of psychodiagnostics and correction of emotional disadaptations in the conditions of wartime. The psychological mechanisms of emotional disorders, their manifestations, and consequences for the individual are revealed. The effectiveness of cognitive-behavioral, art therapy, and body-oriented approaches in overcoming emotional exhaustion, anxiety, and aggressiveness is substantiated. The importance of comprehensive psychodiagnostics for identifying levels of emotional stability, anxiety, and aggressiveness is emphasized. The results of the study contribute to improving the system of psychological assistance and developing emotional self-regulation skills in crisis conditions.*

Keywords: *psychodiagnostics; emotional disadaptation; psychocorrection, art therapy; cognitive-behavioral therapy; anxiety; aggressiveness; emotional stability; emotional intelligence; psychological resilience.*

ПСИХОДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ ДЕЗАДАПТАЦІЙ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Елліна Панасенко,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології,
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна,
ORCID ID 0000-0002-6787-0129,
ellinapanasenko@ukr.net
Софія Березка,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології,
Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна,
ORCID ID 0000-0001-8716-2712,
berezka.sonya@gmail.com

Анотація. *У статті висвітлено теоретичні та практичні аспекти психодіагностики та корекції емоційних дезадаптацій в умовах воєнного часу. Розкрито психологічні механізми виникнення емоційних порушень, особливості їх прояву та наслідки для особистості. Обґрунтовано ефективність застосування когнітивно-поведінкових, арттерапевтичних і тілесно-орієнтованих підходів у подоланні емоційного виснаження, тривожності й агресивності. Зазначено значення комплексної психодіагностики для виявлення рівня емоційної стабільності, тривожності та агресивності. Результати дослідження сприяють вдосконаленню системи психологічної допомоги та розвитку навичок емоційної саморегуляції в умовах кризи.*

Ключові слова: *психодіагностика; емоційна дезадаптація; психокорекція; арттерапія; когнітивно-поведінкова терапія; тривожність; агресивність; емоційна стабільність; емоційний інтелект; психологічна стійкість.*

Актуальність дослідження. В умовах повномасштабної війни в Україні проблема психоемоційної дезадаптації набула особливої гостроти, оскільки значна частина населення переживає хронічний стрес, втрату безпеки та руйнування звичних життєвих орієнтирів. Емоційна нестабільність, тривожність, апатія, агресивність і порушення сну стали типовими реакціями на травматичні події, що безпосередньо впливають на соціальне функціонування особистості. В таких умовах зростає потреба у науково обґрунтованих методах психодіагностики, які дозволяють своєчасно виявляти прояви емоційної дезадаптації та визначати рівень психологічної стійкості. Не менш важливим є психокорекційний аспект, спрямований на відновлення внутрішніх ресурсів, формування навичок саморегуляції й подолання наслідків тривалого психоемоційного напруження.

Війна створила нові виклики для фахівців-психологів, адже традиційні підходи до діагностики та терапії потребують адаптації до контексту масової травматизації. Особливу увагу необхідно приділяти групам ризику – військовослужбовцям, внутрішньо переміщеним особам, волонтерам, педагогам і студентській молоді, які перебувають у стані постійної невизначеності. Водночас українське суспільство демонструє високий потенціал психологічної стійкості, що актуалізує дослідження механізмів емоційної саморегуляції та можливостей арттерапевтичних, тілесно-орієнтованих і когнітивно-поведінкових методів.

Отже, вивчення психодіагностики та корекції емоційних дезадаптацій у сучасних умовах є не лише науково значущим, а й соціально необхідним кроком для збереження психічного здоров’я нації, розвитку системи психологічної допомоги та формування культури емоційної грамотності в українському суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психодіагностики та корекції емоційних дезадаптацій посідає важливе місце у сучасній психологічній науці, однак у вітчизняному науковому просторі вона розкрита

фрагментарно. Значний внесок у розроблення теоретичних і практичних засад психодіагностики зробили вітчизняні науковці. Так, у працях Л. Співак та А. Османової висвітлено особливості застосування психодіагностичних методик у клінічній практиці, визначено принципи комплексної оцінки емоційних станів *(Співак, 2023)*. О. Мельничук у навчальному посібнику «Психологічна діагностика» узагальнила основні підходи до психометричних методів вивчення особистості, що становить методологічну основу сучасних досліджень *(Мельничук, 2023)*.

Проблематика професійно-психологічного відбору та діагностики емоційної стабільності розкрита у «Збірнику психодіагностичних методик для професійно-психологічного відбору» під редакцією О. Кокуна, В. Мороза, Н. Лозінської та І. Пішко, де представлено стандартизовані інструменти для оцінювання індивідуально-психологічних характеристик особистості *(Нагула, 2016)*. Питання вікових аспектів емоційного розвитку та психокорекції висвітлено у навчальному посібнику С. Кузікової «Теорія і практика вікової психокорекції», у якому авторка розкриває специфіку діагностики та корекції емоційних станів у дітей і дорослих *(Кузікова, 2023)*.

Значний внесок у формування вітчизняної школи психокорекції здійснила Т. Яценко у праці «Психологічні основи групової психокорекції», де теоретично обґрунтовано механізми глибинного психокорекційного впливу та проаналізовано роль несвідомого у процесі відновлення емоційного балансу *(Яценко, 1996)*. Цінним є також внесок дослідників, які розвивали ідеї проективних методів, емоційного інтелекту та емпатії у структурі емоційної регуляції –К. Плутицької, П. Горностая, С. Кузікової, О. Мельничук *(Горностай, 2018; Кузікова, 2023; Мельничук, 2023; Плутицька, 2015)*.

Попри наявність ґрунтовних напрацювань, сучасна ситуація воєнного часу зумовлює потребу у переосмисленні підходів до діагностики й корекції емоційних дезадаптацій. Більшість існуючих досліджень орієнтовані на мирні умови й не враховують тривалий вплив стресогенних факторів війни, масової травматизації та постстресових проявів у різних групах населення. Саме тому актуальним є розроблення інтегрованої моделі психодіагностики та психокорекції, адаптованої до сучасних українських реалій, що поєднує класичні й арттерапевтичні підходи, методи тілесно-орієнтованої терапії та когнітивно-поведінкові техніки.

Формулювання мети статті. Метою дослідження є комплексне вивчення психологічних механізмів виникнення та прояву емоційних дезадаптацій в умовах воєнного часу, а також розроблення теоретично обґрунтованої та практично спрямованої системи психодіагностики й психокорекції емоційних станів особистості. Дослідження має на меті визначити провідні чинники, що зумовлюють порушення емоційної регуляції, виявити особливості реакцій на стрес і травматичні події, а також окреслити ефективні шляхи психологічної підтримки. Особливу увагу приділено аналізу можливостей використання арттерапевтичних, тілесно-орієнтованих і когнітивно-поведінкових підходів у подоланні емоційного виснаження, тривожності, фрустрації та агресивності.

Результати дослідження спрямовані на вдосконалення системи надання психологічної допомоги в кризових умовах, підвищення рівня психологічної стійкості населення та формування нових стратегій емоційної саморегуляції у фахівців допомагаючих професій.

Результати дослідження. Проблема емоцій посідає центральне місце у психологічній науці, адже саме емоційна сфера формує суб'єктивний тон людського буття, визначаючи ставлення до навколишнього світу, до себе та до інших людей. Емоції впливають на сприймання, пам'ять, мислення, мотивацію, соціальні зв'язки та саморегуляцію. Еволюція наукових уявлень про емоції відображає загальний розвиток психології – від фізіологічних моделей, що пояснювали емоції через тілесні реакції, до інтегративних і культурно-психологічних підходів, які розглядають їх як складний багатовимірний феномен *(Мельничук, 2023; Співак, 2023).*

Початкові наукові пояснення емоцій були зосереджені на їхніх біологічних і фізіологічних основах. У працях Ч. Дарвіна емоції розглядалися як еволюційно зумовлені форми поведінки, що мають адаптивне значення та забезпечують виживання виду. Вони виконують комунікативну функцію, дозволяючи виражати внутрішні стани через міміку, інтонацію та жести. Цю ідею розвинули В. Джемс і К. Ланге, які висунули теорію про тілесне походження емоцій. Згідно з їхнім підходом, емоції не є причиною фізіологічних змін, а навпаки – їх наслідком: людина відчуває емоцію тому, що її тіло вже прореагувало на подразник *(Кузікова, 2023).*

Подальший розвиток уявлень про емоції відбувся у межах когнітивної парадигми. Представники цього напряму доводили, що емоції залежать не лише від фізіологічних процесів, а й від того, як людина сприймає й оцінює ситуацію. Згідно з когнітивним підходом, емоційна реакція є результатом інтерпретації – оцінки значущості, новизни, небезпеки або привабливості події. Одна й та сама ситуація може викликати різні емоції залежно від особистісного досвіду, установок і рівня усвідомленості. Таким чином, емоції постають не лише реакцією, а й формою смислової діяльності, пов'язаної з індивідуальною системою цінностей *(Мельничук, 2023).*

Значний внесок у розвиток уявлень про емоції зробили психоаналітичні концепції. У межах психодинамічної традиції емоції розглядаються як прояви внутрішніх конфліктів, витіснених афектів або несвідомих потягів, що шукають виходу у поведінці чи творчості. Емоційні переживання виконують роль посередника між свідомим і несвідомим, відкриваючи доступ до глибинних структур психіки. Завдяки цьому підходу емоції почали трактуватися не лише як реакції, а й як механізми інтеграції досвіду та формування внутрішньої цілісності особистості.

Гуманістичний напрям у психології запропонував принципово інше бачення емоцій – як позитивного ресурсу розвитку. Представники цього підходу наголошували, що емоції є природними регуляторами автентичної поведінки, засобом самопізнання та самореалізації. Вони допомагають людині усвідомлювати власні потреби, формувати цілі та будувати гармонійні міжособистісні стосунки. Таким чином, емоційна сфера постає не лише як

джерело внутрішніх конфліктів, а й як фундамент духовного зростання та психологічної зрілості.

Сучасна українська психологія спирається на інтегративне розуміння емоцій, поєднуючи когнітивні, нейропсихологічні та соціокультурні аспекти. Емоції розглядаються не як ізольовані стани, а як механізм, що інтегрує пізнавальні, мотиваційні та поведінкові процеси. Такий підхід підкреслює системний характер емоційної регуляції, у якій поєднуються фізіологічна реакція, суб'єктивне переживання й когнітивна оцінка *(Кузікова, 2023; Мельничук, 2023)*.

Психофізіологічний напрям зосереджує увагу на нейронних механізмах емоцій. Дослідження показують, що ключову роль у формуванні емоційних реакцій відіграють лімбічна система, гіпоталамус, мигдалеподібне тіло та префронтальна кора. Ці структури координують процеси збудження, гальмування, аналізу стимулу й контролю поведінки. Порушення їх взаємодії призводять до емоційної нестійкості, тривожності чи афективних розладів, що підтверджує тісний зв'язок між біологічними та психологічними компонентами емоційного функціонування *(Кузікова, 2023)*.

Системний підхід до емоцій розглядає їх як динамічну структуру, що формується в процесі соціалізації, навчання та рефлексії. Емоційність у цьому контексті трактується не лише як внутрішній стан, а й як соціальний феномен, що відображає здатність людини до емпатії, співпереживання та взаєморозуміння. Таким чином, емоційна культура стає індикатором психологічної зрілості особистості та її готовності до ефективної соціальної взаємодії.

Вагомим напрямом сучасних досліджень є концепція емоційного інтелекту, що розглядає здатність людини усвідомлювати, регулювати й використовувати власні емоції та емоції інших для досягнення життєвих цілей. Емоційний інтелект виступає показником емоційної гнучкості, стресостійкості та соціальної компетентності. Його розвиток сприяє формуванню гармонійних стосунків, підвищенню ефективності діяльності та зміцненню психологічного благополуччя (*Мельничук, 2023*; *Співак, 2023)*.

Інтегративна модель сучасної психології підкреслює, що емоції формуються на перетині біологічних, психологічних і культурних чинників. Вони не лише відображають реакцію на зовнішні події, а й визначають систему цінностей, моральні орієнтири та рівень суб'єктивного благополуччя. Емоції виступають особливою «мовою особистості», через яку виявляються її потреби, конфлікти та життєві ресурси (*Співак, 2023)*.

Отже, розвиток теоретичних підходів до емоцій демонструє рух від редукціоністських до системно-цілісних концепцій. Сучасна психологічна наука розглядає емоції як універсальний механізм саморегуляції, пізнання та соціальної взаємодії, що об'єднує фізіологічні, когнітивні та соціально-поведінкові процеси.

Емоційна сфера є фундаментальною складовою психіки людини, що визначає її ставлення до світу, до себе та до інших. Вона охоплює широкий спектр емоцій, почуттів, афектів, настроїв і переживань, які відображають

суб'єктивне ставлення до подій, об'єктів і соціальних взаємодій. Емоції виконують ключову роль у психічній регуляції, адже вони пов'язують внутрішній світ людини з навколишньою реальністю, сигналізуючи про її відповідність або невідповідність очікуванням і потребам.

Психічні стани є відносно стійкими емоційно-когнітивними утвореннями, що визначають загальний фон діяльності та життєвого самопочуття особистості. Вони інтегрують досвід, мотивацію, установки та соціальні цінності, формуючи внутрішню готовність до дії. Психічні стани характеризуються певним рівнем напруження, енергетичного потенціалу та спрямованості – від емоційної збудженості до апатії або гармонійного спокою.

Емоції – найбільш динамічний елемент емоційної сфери, що відображає миттєве ставлення людини до подій або об'єктів. Вони мають різну інтенсивність і полярність (позитивну чи негативну) та виконують низку важливих функцій у психічному житті. У психології розрізняють базові (радість, гнів, страх, подив, відразу) та вторинні емоції (сором, провина, гордість, заздрість), які формуються у процесі соціалізації та розвитку самосвідомості. Вторинні емоції є показником зрілості особистості, оскільки пов'язані з морально-ціннісними орієнтаціями та рефлексивним досвідом.

Почуття виступають вищим рівнем емоційної сфери, характеризуючись стійкістю, усвідомленістю та спрямованістю на значущі об'єкти або цінності. Вони формують основу моральних переживань, міжособистісних стосунків і духовного розвитку. Афекти, навпаки, є короткочасними, інтенсивними емоційними спалахами, що супроводжуються втратою контролю й різкими фізіологічними змінами. У структурі психіки афекти виконують захисну функцію, допомагаючи швидко мобілізувати енергетичні ресурси в умовах небезпеки або фрустрації.

Настрій є фоновим емоційним станом, який визначає загальний тонус психічного життя, впливає на сприйняття, пам'ять, мислення та соціальну активність. Він може бути короткочасним або тривалим, виступаючи своєрідним «емоційним тлом», через яке людина інтерпретує події свого життя. Стійкий позитивний настрій сприяє підвищенню адаптивності, тоді як хронічно знижений – формуванню емоційної дезадаптації, що може призвести до тривожних чи депресивних станів (*Мельничук, 2023).*

Психічні стани інтегрують емоційні, когнітивні та вольові процеси, відображаючи цілісний стан особистості. До найтиповіших належать тривожність, апатія, розгубленість, агресивність або емоційна стабільність. Їх структура визначає ефективність пізнавальної діяльності, комунікативну поведінку та здатність до саморегуляції. Психічний стан не є лише реакцією на зовнішні подразники – він формується як результат внутрішньої динаміки особистості, її цінностей і життєвого досвіду.

Емоційна сфера безпосередньо пов'язана з темпераментом і характером. Тип темпераменту визначає швидкість і силу емоційних реакцій: сангвініки зазвичай емоційно гнучкі, холерики – імпульсивні, меланхоліки – схильні до глибоких переживань, а флегматики – стабільні й стримані. Характер, своєю чергою, визначає способи вираження емоцій: відкритість або замкнутість,

схильність до емоційної експресії чи стриманості. Стиль емоційного реагування є результатом особистісного досвіду, виховання та сформованих стратегій саморегуляції.

Емоційна сфера виконує сигнальну функцію, інформуючи людину про її внутрішню узгодженість із навколишнім світом. Емоції є мовою внутрішнього досвіду – вони сигналізують про небезпеку, задоволення, підтримку або втрату. Через емоційні реакції психіка здійснює зворотний зв'язок між внутрішніми потребами та зовнішньою реальністю, забезпечуючи адаптивну поведінку та психічну рівновагу.

Функціонально емоції виконують п'ять ключових ролей:

– мотиваційну, що спонукає людину до дії;

– оціночну, яка визначає значущість подій;

– регулятивну, що забезпечує гнучку поведінку в мінливих умовах;

– комунікативну, яка дозволяє передавати внутрішні стани через міміку, інтонацію, жести;

– захисну, спрямовану на активацію фізіологічних і психологічних ресурсів у ситуаціях небезпеки чи стресу *(Кузікова, 2023; Мельничук, 2023).*

У структурі емоційної сфери виокремлюють чотири взаємопов'язані компоненти:

1. фізіологічний – зміни у вегетативній нервовій системі (серцебиття, потовиділення, дихання);
2. когнітивний – усвідомлення та оцінка власних емоційних переживань;
3. поведінковий – зовнішній прояв емоцій через міміку, інтонацію, жестикуляцію;
4. мотиваційний – енергетичний імпульс до дії або уникнення ситуації.

Дослідження емоційної сфери особистості має вирішальне значення для виявлення емоційної дезрегуляції, оцінки стресостійкості, профілактики вигорання й розроблення програм емоційного розвитку. Психодіагностика дозволяє не лише визначити рівень емоційної стабільності, а й оцінити ресурси особистості для саморегуляції, компенсації та відновлення *(Кокун, 2021).*

Отже, емоційна сфера та психічні стани утворюють цілісну систему емоційно-вольової регуляції людини, від якої залежить якість адаптації, життєстійкість і психічне благополуччя. Їх комплексне вивчення сприяє глибшому розумінню внутрішнього світу особистості, оптимізації її емоційних стратегій і формуванню ефективних психокорекційних механізмів.

Емоційна дезадаптація – це складне багаторівневе психологічне явище, яке відображає порушення гармонійної взаємодії між внутрішнім світом людини та навколишнім середовищем. У контексті воєнного часу воно набуває особливої актуальності, адже тривала дія стресогенних факторів, невизначеність, втрата контролю та руйнування звичного життєвого укладу призводять до глибоких змін у психоемоційній сфері. Емоційна дезадаптація виявляється у зниженні здатності до саморегуляції, порушенні соціальної комунікації, зниженні мотиваційної активності та появі афективних реакцій, що виходять за межі звичайного функціонування психіки.

Умови війни створюють унікальний психотравматичний контекст, у якому традиційні адаптаційні механізми часто виявляються неефективними. Постійна загроза життю, втрата близьких, вимушене переміщення, економічна нестабільність і інформаційний тиск стають джерелом хронічного стресу, який виснажує емоційні ресурси. На нейрофізіологічному рівні це супроводжується дисбалансом між системами активації (симпатична нервова система) та відновлення (парасимпатична система), що сприяє формуванню станів гіперзбудження, тривожності, агресивності або емоційного оніміння.

Одним із провідних механізмів розвитку емоційних дезадаптацій є порушення когнітивної оцінки подій. Людина в умовах війни часто інтерпретує навколишні події через призму загрози, небезпеки чи безпорадності. Така когнітивна схема активізує негативні емоції – страх, провину, сором, гнів – і підтримує їх на високому рівні інтенсивності. Постійне перебування в стані очікування небезпеки формує установку на недовіру, надконтроль або уникання соціальних контактів. З часом це призводить до дисфункції системи емоційної регуляції, коли навіть незначні подразники викликають надмірні реакції.

Іншим важливим психологічним механізмом є порушення зв’язку між свідомими та несвідомими рівнями психіки. У воєнний період несвідоме активно формує захисні реакції, спрямовані на зниження болю – витіснення, заперечення, проекцію. Однак надмірне використання таких механізмів призводить до емоційної ригідності, відчуження або психосоматичних проявів. Людина, не маючи можливості виразити свої почуття, переживає їх через тіло – напруження м’язів, порушення сну, головний біль, соматичні захворювання. Таким чином, психосоматична конверсія стає способом «мови» несвідомого, який сигналізує про внутрішній конфлікт.

В умовах постійного стресу активізується механізм емоційного виснаження, що є наслідком тривалого мобілізаційного стану організму. Виснаження супроводжується відчуттям внутрішньої порожнечі, втратою інтересу до життя, емоційним онімінням. На цьому етапі людина вже не відчуває гострого страху чи гніву, але перебуває у стані апатії, відчуження від себе й світу. Цей механізм характерний для посттравматичного стресового розладу (ПТСР) і може проявлятися навіть через місяці після завершення активних бойових дій.

Важливу роль у розвитку дезадаптації відіграє порушення механізмів емоційної ідентифікації та емпатії. В умовах війни, коли значна частина емоційного досвіду є травматичною, людина часто уникає глибоких емоційних контактів, щоб не переживати біль повторно. Це призводить до емоційного відчуження, байдужості до страждання інших, зниження здатності до співпереживання. Такий стан можна розглядати як своєрідний «емоційний захисний бар’єр», який одночасно зберігає психіку від перевантаження і ускладнює відновлення довіри у міжособистісних стосунках.

Ще одним ключовим чинником емоційної дезадаптації є руйнування системи ціннісно-смислових орієнтирів. Війна ставить людину перед питаннями життя і смерті, справедливості, втрати сенсу існування. Якщо

раніше життєві цілі були пов’язані з особистими досягненнями чи соціальним статусом, то під час війни ціннісна структура змінюється: на перший план виходять виживання, безпека, турбота про близьких. Цей процес переоцінки нерідко супроводжується екзистенційною тривогою, почуттям безпорадності або втратою ідентичності.

Не менш важливим є соціально-комунікативний механізм дезадаптації, який проявляється у зміні моделей спілкування. Люди, які пережили бойові події або вимушене переселення, часто відчувають відчуження від оточення, труднощі в довірі, підвищену дратівливість. Унаслідок цього формується порушення соціальної взаємодії, що проявляється в конфліктах, замкненості або униканні контактів. Водночас спостерігається зростання залежності від підтримки інших, що свідчить про амбівалентність між потребою у близькості та страхом втрати.

На рівні особистісної структури емоційна дезадаптація часто пов’язана з дисбалансом між когнітивними схемами та реальним досвідом. Людина прагне підтримувати уявлення про себе як про стабільну, компетентну, контрольовану особистість, але воєнна реальність руйнує це відчуття. Виникає внутрішній конфлікт між образом «Я» і переживанням безпорадності, що призводить до тривожних і депресивних симптомів. У відповідь активізуються захисні механізми – раціоналізація, компенсація, заперечення, які тимчасово знижують напруження, але водночас закріплюють неадаптивні моделі реагування.

На психодинамічному рівні дезадаптація зумовлена нерозв’язаними внутрішніми конфліктами між потребами і можливостями їх реалізації. В умовах війни базові потреби – у безпеці, стабільності, любові, контролі – часто залишаються фрустрованими. Неможливість їх задовольнити призводить до накопичення фрустраційної енергії, яка може виражатися через агресію, дратівливість або соматичні реакції. Якщо особистість не має розвинених механізмів емоційної регуляції, така енергія перетворюється на внутрішній хаос і руйнівні емоційні спалахи.

Важливим аспектом є роль колективної травми у формуванні емоційних дезадаптацій. Психіка людини функціонує не ізольовано, а у соціальному полі. Колективне переживання війни – це потужний інформаційно-емоційний потік, який впливає навіть на тих, хто безпосередньо не перебував у зоні бойових дій. Через механізми емоційного зараження, ідентифікації та медіа-впливу формується спільне почуття тривоги, провини, гніву або безсилля. Це колективне емоційне поле посилює індивідуальні реакції, роблячи адаптацію складнішою.

Серед внутрішньоособистісних механізмів, що підтримують дезадаптацію, важливу роль відіграє деформація механізмів саморегуляції. Людина втрачає здатність розпізнавати власні емоції, що унеможливлює їх адекватну обробку. Цей процес призводить до розвитку алекситимії – стану, за якого людина відчуває емоції, але не може їх назвати або описати. У результаті відбувається накопичення внутрішньої напруги, яка реалізується через тілесні симптоми або неусвідомлену агресію.

З огляду на вищеописане, емоційна дезадаптація в умовах війни є багатокомпонентним процесом, у якому взаємодіють біологічні, психологічні та соціальні чинники. Її виникнення зумовлене порушенням функцій системи «стрес – адаптація», дисбалансом між емоційною активацією та регуляцією, деформацією когнітивних схем і захисних механізмів. Основними психологічними механізмами, що лежать в основі цього процесу, є: когнітивне викривлення оцінки подій, домінування негативних установок, емоційне виснаження, порушення емоційної ідентифікації, фрустрація базових потреб і втрата сенсу.

У сукупності ці фактори призводять до порушення психологічної цілісності особистості, зниження рівня суб'єктивного благополуччя, появи депресивних, тривожних і психосоматичних проявів. Водночас розуміння механізмів дезадаптації відкриває можливості для цілеспрямованої психокорекційної роботи. Застосування когнітивно-поведінкових, арттерапевтичних та тілесно-орієнтованих технік сприяє відновленню балансу між емоційними, когнітивними та поведінковими рівнями функціонування особистості, підвищує її стресостійкість і здатність до саморегуляції.

Таким чином, у воєнних умовах емоційна дезадаптація є закономірною реакцією психіки на надмірне навантаження, але за наявності відповідних психологічних механізмів підтримки вона може бути подолана. Відновлення цілісності особистості можливе через розвиток усвідомлення, переробку травматичного досвіду, формування навичок емоційної регуляції та переосмислення життєвих цінностей. Саме ці процеси стають фундаментом для побудови психологічної стійкості в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Психодіагностика емоційної сфери є одним із провідних напрямів сучасної практичної психології, оскільки вона дозволяє дослідити особливості емоційного реагування людини, оцінити рівень її адаптивності та виявити потенційні ризики емоційної дезадаптації. Особливу увагу в діагностиці приділяють таким характеристикам, як емоційна стабільність, тривожність і агресивність, адже саме вони визначають ефективність соціальної поведінки, рівень стресостійкості та загальне психічне благополуччя особистості *(Кузікова, 2023; Мельничук, 2023; Співак, 2023).*

Емоційна стабільність характеризує здатність людини зберігати внутрішню рівновагу в умовах напруження, контролювати власні переживання та регулювати поведінку без надмірних афективних проявів. Вона тісно пов'язана з такими рисами, як самоконтроль, впевненість, стійкість до фрустрацій і здатність до конструктивного подолання стресу. Емоційна стабільність може мати як природно-індивідуальну (темпераментну) основу, так і формуватись у процесі соціалізації. Для її дослідження використовують такі методики, як опитувальник Айзенка (EPI, EPQ), шкалу нейротизму, опитувальник рівня саморегуляції емоцій. Ці інструменти дозволяють оцінити ступінь емоційної зрілості, толерантності до стресу та здатності до відновлення після емоційних перевантажень *(Мельничук, 2023).*

Діагностика тривожності спрямована на визначення рівня внутрішнього напруження, очікування небезпеки або невдачі, що часто проявляються у формі

страхів, скутості, емоційної нестабільності чи підвищеної настороженості. Тривожність може бути ситуативною, коли вона зумовлена конкретними обставинами, або особистісною – як стійка властивість індивіда. Найбільш поширеним методом дослідження є шкала Спілбергера – Ханіна (STAI), що дозволяє розрізняти реактивну (state) та особистісну (trait) тривожність. Такий підхід дає змогу не лише визначити поточний емоційний стан, а й оцінити глибинну схильність до переживання тривоги як стабільної риси особистості *(Мазяр, 2023; Руденко, 2021)*

Однією з класичних методик вивчення тривожності є шкала маніфестної тривожності Тейлора (MAS), яка фіксує суб'єктивні прояви занепокоєння, емоційного напруження, невпевненості й внутрішнього страху. Вона дозволяє виявити як приховані, так і відкриті форми тривоги, визначити їх інтенсивність і вплив на поведінку. Цей інструмент широко використовується у консультативній практиці для первинної діагностики емоційних порушень, а також для оцінки ефективності психокорекційних програм *(Співак, 2023)*.

Агресивність є складним емоційно-поведінковим феноменом, який може проявлятися як у конструктивній (захисній, асертивній), так і в деструктивній (ворожій, руйнівній) формах. Для її дослідження найчастіше застосовують опитувальник Басса – Даркі (Buss–DurkeeHostilityInventory), який оцінює різні аспекти агресивності: фізичну, вербальну, непряму, а також рівень подразливості, підозрілості, образливості та почуття провини. Методика дозволяє встановити домінуючі форми агресії та виявити їхній зв'язок із внутрішніми конфліктами чи фрустраційними реакціями. Особливо цінною є можливість діагностики латентних агресивних тенденцій – прихованої ворожості або пасивно-агресивної поведінки, що не завжди усвідомлюється самим індивідом *(Плутицька, 2015; Співак, 2023)*.

Серед сучасних методик дослідження емоційної сфери важливе місце посідають інструменти комплексної оцінки емоційної регуляції. До них належать тест емоційного інтелекту (EQ-тест), шкала труднощів регуляції емоцій DERS, а також опитувальник агресивності Басса – Перрі (BPAQ). Ці методики дозволяють глибше проаналізувати структуру емоційних процесів – усвідомлення, контроль, вираження й регуляцію емоцій – і встановити зв'язок між емоційними реакціями та соціальною поведінкою *(Мазяр, 2023; Мельничук, 2023)*.

Для отримання цілісної картини емоційної сфери доцільно поєднувати стандартизовані опитувальники з проєктивними методиками. Наприклад, «Кольоровий тест Люшера» або проективна техніка «Неіснуюча тварина» допомагають виявити приховані емоційні тенденції, несвідомі конфлікти й особливості самосприйняття, які не завжди проявляються у вербальній поведінці. Таке поєднання кількісних і якісних методів дозволяє забезпечити більш глибоку інтерпретацію результатів та точніше визначити напрям подальшої психологічної роботи *(Кузікова, 2023)*.

Отримані результати психодіагностики емоційної стабільності, тривожності та агресивності мають практичне значення для прогнозування адаптаційних можливостей, визначення рівня стресостійкості та підбору

ефективних психокорекційних засобів. Високі показники тривожності або агресії є індикаторами емоційної дезадаптації, що потребує втручання з метою розвитку навичок саморегуляції, емоційної компетентності та конструктивного вирішення конфліктів.

Таким чином, застосування комплексних діагностичних інструментів – шкали Тейлора, STAI, опитувальників Айзенка, Басса – Даркі, Басса – Перрі – дозволяє здійснювати всебічну оцінку емоційної сфери особистості. Ці методики забезпечують науково обґрунтований підхід до аналізу емоційної стабільності, тривожності та агресивності, що є необхідною умовою ефективної психологічної діагностики й подальшої корекційної роботи.

У сучасній психології емоційний інтелект, емпатія та емоційна чутливість розглядаються як ключові показники особистісної зрілості, соціальної компетентності та психологічного благополуччя. Ці характеристики відображають здатність людини усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших, регулювати власні реакції й підтримувати ефективну міжособистісну взаємодію. Високий рівень розвитку емоційного інтелекту й емпатії забезпечує стійкість до стресу, конструктивну комунікацію та гармонійний розвиток особистості *(Мельничук, 2023).*

Емоційний інтелект (EI) визначається як інтегративна властивість, що поєднує когнітивний, афективний і поведінковий компоненти емоційної діяльності. У межах моделі П. Саловея та Д. Майєра, доповненої Д. Гоулманом, виділяють чотири основні здатності: розпізнавання емоцій (у себе й інших), використання емоцій для регуляції мислення, розуміння емоційних процесів і контроль емоцій у поведінкових актах. Ці складові утворюють систему емоційної компетентності, що визначає адаптивність і ефективність міжособистісної взаємодії.

Для оцінки рівня емоційного інтелекту використовуються як тестові, так і самооцінювальні методики. Одним із найвідоміших інструментів є тест Майєра–Саловея–Карузо (MSCEIT), який базується на аналізі завдань, що моделюють реальні емоційні ситуації. Він оцінює здатність людини розпізнавати емоційні вирази, інтерпретувати невербальні сигнали, а також регулювати емоційні стани відповідно до соціальних норм. Цей тест має високу психометричну надійність і дозволяє визначити не лише знання про емоції, а й реальні навички їх використання *(Співак, 2023).*

Іншим поширеним інструментом є опитувальник емоційного інтелекту EQ-i, розроблений Р. Бар-Оном. Він вимірює такі параметри, як емоційна самосвідомість, стресостійкість, міжособистісні навички, саморегуляція, гнучкість мислення й позитивне ставлення до життя. На відміну від тесту MSCEIT, EQ-тести оцінюють суб’єктивне сприйняття власної емоційної компетентності, що дозволяє порівняти об’єктивні та самооцінні показники емоційного функціонування *(Мазяр, 2023; Мельничук, 2023).*

Важливою складовою емоційного інтелекту є емпатія – здатність розуміти емоційні переживання інших, реагуючи на них із доброзичливістю й психологічною зрілістю. Вона виступає основою соціального взаєморозуміння, довіри й моральної взаємодії. Для її вимірювання використовують

опитувальник емпатії М. Девіса (InterpersonalReactivityIndex, IRI), який охоплює чотири аспекти: емпатійну турботу, прийняття перспективи, особистісну тривожність та фантазію. Така багатовимірна структура дозволяє оцінити баланс між когнітивними та емоційними аспектами емпатії, що має важливе значення в професіях «допомагаючого типу» – психології, педагогіці, медицині *(Галян, 2020; Горностай, 2018; Плутицька, 2015).*

У вітчизняній психологічній практиці поширена також методика В.Бойка, що оцінює емпатію через три рівні – когнітивний (здатність розуміти емоції іншого), емоційний (співпереживання) та поведінковий (активне реагування й допомога). Високий рівень емпатії свідчить про сформовану емоційну зрілість і толерантність, тоді як низький часто поєднується з підвищеною тривожністю, агресивністю або соціальною замкненістю *(Плутицька, 2015).*

Поняття емоційної чутливості пов'язане зі здатністю швидко вловлювати емоційні сигнали, помічати тонкі зміни в поведінці та невербальній комунікації інших людей. Це свого роду афективна гнучкість, що сприяє глибшому розумінню соціальних ситуацій, але водночас може збільшувати ризик емоційного виснаження. Для її оцінки використовують тест емоційної чутливості Холла (Hall's Emotional Sensitivity Test) та методику «Емоційна експресивність» К. Ізарда, які вимірюють глибину, швидкість і адекватність емоційних реакцій *(Кузікова, 2023).*

Комплексна оцінка емоційного інтелекту, емпатії та чутливості часто здійснюється за допомогою мультимодальних діагностичних програм, що поєднують кількісні тести, проективні техніки й спостереження. Такий підхід дозволяє дослідити не лише рівень емоційної компетентності, а й реальні поведінкові прояви у міжособистісних ситуаціях, визначити сильні сторони й потенційні зони розвитку *(Мельничук, 2023; Співак,* 2023; Яценко, 1996).

Отже, методи оцінки емоційного інтелекту, емпатії та емоційної чутливості забезпечують цілісний підхід до вивчення емоційного функціонування людини. Їх застосування дозволяє виявити взаємозв'язок між когнітивними, емоційними й поведінковими компонентами, оцінити рівень емоційної компетентності та сформувати індивідуальні програми її розвитку. Такі методи стають основою сучасної психодіагностики, спрямованої на гармонізацію внутрішнього світу особистості, розвиток саморегуляції та підвищення психологічної стійкості.

Проєктивні та асоціативні методики займають особливе місце в системі психодіагностики емоційної сфери, оскільки дозволяють досліджувати глибинні, неусвідомлені рівні психічного життя. Вони спрямовані на виявлення прихованих емоційних конфліктів, внутрішніх суперечностей і латентних переживань, які не завжди можуть бути усвідомлені або вербалізовані. На відміну від стандартизованих опитувальників, проективні методи ґрунтуються на механізмі проєкції – перенесенні власних почуттів, установок і внутрішніх образів на двозначний стимул, що дає змогу розкрити індивідуальні особливості емоційної сфери *(Горностай, 2018; Кузікова, 2023; Мельничук, 2023; Співак, 2023).*

Одним із найпоширеніших сучасних інструментів є метафоричні асоціативні карти (МАК). Вони складаються з набору зображень або слів, які викликають у респондента спонтанні асоціації, що відображають його емоційний стан, актуальні потреби чи внутрішні конфлікти. Використання МАК сприяє зниженню психологічного опору, підвищує рівень саморефлексії та створює безпечний простір для емоційного самовираження. Під час аналізу увага зосереджується не на змісті картки, а на тому, як її інтерпретує клієнт, які емоції та асоціації вона викликає. Методика ефективна для діагностики емоційної напруги, внутрішніх суперечностей, ставлення до себе й до оточення, а також для виявлення ресурсних станів *(Мельничук, 2023; Плутицька, 2015)*.

Поєднання МАК із техніками арттерапії або символдрами дозволяє глибше дослідити структуру емоційної сфери. Такі інструменти допомагають виявити приховані емоційні переживання, сприяють їх усвідомленню та інтеграції. Асоціативні методики особливо ефективні у роботі з клієнтами, які мають труднощі з вираженням почуттів, переживають тривогу, апатію або емоційне виснаження *(Кузікова, 2023)*.

До класичних проективних методик належать малюнкові техніки, які відображають несвідомий емоційний досвід через образотворчу діяльність. Найчастіше використовуються тести «Малюнок людини», «Малюнок сім'ї», «Дерево» та «Неіснуюча тварина». Кожна з них має власну діагностичну спрямованість:

– «Малюнок людини» відображає уявлення про себе, рівень самооцінки та впевненість;

– «Малюнок сім'ї» дає змогу оцінити міжособистісні стосунки, емоційний клімат і приховані конфлікти;

– «Дерево» показує життєву енергію, емоційну стабільність і внутрішні ресурси;

– «Неіснуюча тварина» виявляє особистісну креативність і підсвідомі страхи.

Малюнкові методики дають змогу фіксувати як загальну структуру емоційного стану, так і його специфічні прояви – тривожність, агресивність, відчуження чи потребу в захисті. Їх перевагою є простота, відсутність психологічного опору та можливість застосування для людей різного віку, зокрема дітей і підлітків *(Мазяр, 2023; Мельничук, 2023; Співак, 2023)*.

Особливе місце серед асоціативних технік посідає «Кольоровий тест Люшера», який ґрунтується на ідеї, що вибір кольору відображає поточний психофізіологічний стан, рівень адаптації та емоційного напруження. У процесі тестування респондент ранжує кольори за ступенем їх привабливості, після чого результати інтерпретуються залежно від послідовності вибору. Перевага певних кольорів вказує на домінуючі емоційні потреби та тенденції: синій асоціюється зі спокоєм, червоний – з активністю, жовтий – з оптимізмом, зелений – із самоконтролем і наполегливістю. Відхилення у виборі кольорів можуть сигналізувати про емоційне виснаження, внутрішній конфлікт або перевтому *(Кузікова, 2023; Співак, 2023)*.

«Кольоровий тест Люшера» часто використовується як експрес-метод для оцінки поточного емоційного стану перед початком консультації чи психотерапії. Поєднання цього тесту з МАК або опитувальниками самозвіту дозволяє отримати більш повну картину емоційного функціонування особистості *(Плутицька, 2025).*

Таким чином, проективні та асоціативні методики забезпечують цілісне розуміння емоційної сфери особистості. Вони дозволяють дослідити несвідомі механізми, визначити рівень емоційної стабільності, внутрішні ресурси та адаптаційні можливості. Поєднання МАК, малюнкових технік і «Кольорового тесту Люшера» з іншими діагностичними інструментами створює комплексну модель оцінки емоційних процесів і слугує основою для подальшої психокорекційної роботи *(Горностай, 2018; Кузікова, 2023; Мельничук, 2023; Плутицька, 2015; Співак, 2023; Яценко, 1996).*

Дослідження вікових особливостей емоційних розладів має надзвичайно важливе значення для психологічної діагностики та корекції, оскільки саме емоційна сфера найбільш чутливо реагує на зміни життєвих умов, соціальних ролей і міжособистісних стосунків. Зміна характеру емоційних переживань упродовж життя відображає як природні етапи психічного розвитку, так і адаптацію особистості до різних соціальних ситуацій. Емоційні порушення – від короткочасних епізодів тривоги до хронічних форм емоційного виснаження – проявляються по-різному залежно від віку, рівня особистісної зрілості та сформованості навичок саморегуляції. Врахування цієї динаміки є необхідним для побудови ефективних програм психологічної допомоги та підтримки психоемоційного благополуччя особистості *(Горностай, 2018; Кузікова, 2023; Мельничук, 2023; Співак, 2023).*

У дитячому віці емоційна сфера перебуває у стадії формування, тому емоційні порушення здебільшого мають ситуативний і реактивний характер. Вони проявляються у підвищеній збудливості, частій зміні настрою, імпульсивності, страхах і труднощах контролю поведінки. Джерелом емоційної нестабільності часто є несприятливі умови виховання – дефіцит уваги, гіперопіка або конфлікти між батьками. Діти з емоційною вразливістю можуть бути надмірно тривожними, плаксивими чи, навпаки, агресивними та замкненими. Для діагностики використовуються ігрові та малюнкові методики – «Малюнок сім'ї», «Неіснуюча тварина», кольоровий тест Люшера, які дають змогу виявити несвідомі страхи, емоційні конфлікти та рівень психологічного комфорту *(Мазяр, 2023; Співак, 2023).*

У молодшому шкільному віці формується здатність до емоційної саморегуляції, однак підвищується залежність від соціальної оцінки. Дитина починає орієнтуватися на успішність, схвалення вчителя та авторитет ровесників. У цей період часто виникають стани шкільної тривожності, невпевненості у власних силах, страху помилки або покарання. Емоційні розлади мають переважно адаптаційний характер і пов'язані з труднощами засвоєння навчальної програми чи порушенням стосунків у колективі. Для їх дослідження застосовують шкалу тривожності Спілбергера – Ханіна (STAI),

тест Тейлора (MAS) і поведінкове спостереження, що дозволяє оцінити рівень напруження та самооцінку дитини *(Мельничук, 2023).*

Підлітковий вік є найбільш емоційно насиченим і нестабільним періодом розвитку. Під впливом гормональних змін, формування самосвідомості та прагнення до автономії підлітки часто переживають внутрішні суперечності, які виявляються у різких перепадах настрою, агресивності, дратівливості або замкненості. Емоційні розлади можуть маскуватися під протестну або ризиковану поведінку. Часто спостерігаються депресивні тенденції, почуття самотності, відчуження від батьків і нерозуміння з боку однолітків. Для діагностики використовуються шкала агресивності Басса–Даркі, тест Люшера, опитувальники емоційного інтелекту (EQ) та емпатії (IRI), що дозволяють визначити співвідношення між емоційним імпульсом і самоконтролем [10].

У юнацькому віці емоційна сфера стає більш усвідомленою, проте зростає ризик тривожно-депресивних і фрустраційних станів. Молоді люди стикаються з проблемами професійного вибору, невизначеністю життєвих цілей, першими емоційними втратами та міжособистісними конфліктами. Емоційні порушення часто пов’язані з внутрішньою суперечністю між прагненням до самостійності та потребою у схваленні. Для оцінки таких станів застосовують шкали депресії Бека, опитувальники Айзенка, методики фрустраційної толерантності та тести самооцінки, які допомагають визначити рівень емоційної стійкості й самосприйняття *(Мельничук, 2023; Співак, 2023).*

У дорослому віці емоційна сфера зазвичай відзначається більшою стабільністю, проте зростає ризик хронічного стресу й емоційного вигорання. Постійне навантаження, відповідальність за професійні й сімейні обов’язки, брак відпочинку спричиняють тривожність, апатію, роздратованість, втрату мотивації та психосоматичні розлади. У цей період найчастіше діагностуються стани емоційного виснаження, депресії, порушення сну. Для оцінки застосовують шкалу сприйнятого стресу (PSS), опитувальник вигорання Маслач (MBI), тест Розенцвейга, а також проективні методики – МАК і тест Люшера, які допомагають виявити приховані конфлікти та рівень внутрішньої напруги *(Кузікова, 2023; Мазяр, 2023; Мельничук, 2023; Співак, 2023).*

У пізньому віці емоційна сфера зазнає природних вікових трансформацій, пов’язаних зі зниженням фізичної активності, втратою соціальних ролей і близьких людей. Частими є прояви депресивності, тривожності, відчуття самотності або страху смерті. Водночас за наявності підтримувального середовища, родинних контактів і соціальної активності люди похилого віку здатні зберігати емоційну рівновагу, відчуття сенсу життя та внутрішню гармонію. Для діагностики в цьому віці доцільно застосовувати шкали депресії, опитувальники самотності Рассела, тести самооцінки, а також метод спостереження за невербальною поведінкою.

Таким чином, емоційні розлади мають вікову динаміку, що відображає поступовий перехід від ситуативних афективних реакцій у дитинстві до складних інтегрованих переживань у зрілому віці. Ці зміни зумовлені розвитком когнітивних структур, накопиченням життєвого досвіду, становленням самосвідомості та соціальної зрілості. Усвідомлення вікової

специфіки емоційних порушень є важливою передумовою ефективної психодіагностики та психокорекції, оскільки дозволяє адаптувати методи психологічної допомоги відповідно до етапу розвитку, рівня емоційної зрілості та потреб особистості.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є одним із найефективніших і науково обґрунтованих напрямів сучасної психокорекції, що поєднує роботу з мисленням, емоціями та поведінкою. Основна ідея цього підходу полягає в тому, що емоційні реакції людини залежать не стільки від самих подій, скільки від способу їх інтерпретації. Негативні емоційні стани – тривожність, гнів, фрустрація чи апатія – виникають унаслідок дії неусвідомлених когнітивних схем і автоматичних думок, які визначають емоційну оцінку ситуації.

Згідно з когнітивною моделлю, саме система переконань людини визначає, як вона сприймає світ і реагує на нього. Якщо у свідомості домінують установки типу «я повинен бути досконалим», «іншим не можна довіряти» або «якщо я помилюсь – це кінець», то навіть нейтральні події можуть викликати емоційний дистрес. Тому завдання психокорекції полягає у виявленні цих неадаптивних переконань і формуванні альтернативних, більш гнучких способів мислення.

У межах КПТ широко застосовується модель ABC, що описує причинно-наслідковий зв’язок між подією, думками й емоційною реакцією:

A (Activatingevent) – ситуація або подія, яка стає тригером емоцій;

B (Beliefs) – думки, інтерпретації, переконання, що виникають у відповідь;

C (Consequences) – емоційні й поведінкові наслідки.

Психолог допомагає клієнту усвідомити, що не сама подія викликає негативну емоцію, а її когнітивне осмислення. Змінивши спосіб мислення, можна змінити емоційну реакцію й поведінку.

Терапевтична робота в КПТ має чітку структуру і цілеспрямованість. Психолог виступає активним фасилітатором змін, навчаючи клієнта ідентифікувати деструктивні думки, ставити їх під сумнів і замінювати реалістичними. Кожна сесія має конкретну мету, а між зустрічами клієнт виконує практичні завдання, спрямовані на закріплення нових навичок.

У роботі з тривожністю використовуються техніки виявлення катастрофічних думок, «зупинки мислення», шкалювання страху, а також поступової експозиції до тривожних стимулів у безпечному середовищі. Наприклад, клієнт, який боїться публічних виступів, поступово навчається виступати перед невеликими групами, паралельно замінюючи думку «Я обов’язково осоромлюсь» на більш адаптивну – «Я можу хвилюватись, але це не завадить мені виступити».

У корекції агресивних реакцій увага зосереджується на переінтерпретації поведінки інших людей і розвитку навичок асертивного спілкування. Замість думки «Всі проти мене» клієнт вчиться бачити альтернативи – «Інші можуть бути неуважні, але це не означає, що вони вороже налаштовані». Використовуються вправи на самоконтроль, техніка «стоп – думаю – дію», шкали саморегуляції та тілесного усвідомлення.

У роботі з фрустраційними станами особливе місце посідає аналіз нереалістичних очікувань і так званого мислення «все або нічого». Важливо допомогти клієнту прийняти ідею, що невдачі є природною частиною розвитку, а не свідченням неспроможності. Для зниження апатії й безпорадності застосовується техніка поведінкової активації – поступове включення в діяльність, навіть якщо мотивація тимчасово знижена.

Однією з центральних технік КПТ є щоденник автоматичних думок, у якому клієнт фіксує ситуацію, власну емоцію, пов'язану з нею думку, альтернативне тлумачення та можливу дію. Цей метод допомагає простежити зв'язок між мисленням і почуттями, а також поступово змінити когнітивні патерни.

Важливу роль відіграє і техніка Сократичного діалогу – психолог не нав'язує готових рішень, а ставить запитання, які спонукають клієнта самостійно знаходити логічно узгоджені, реалістичні переконання. Це формує у людини внутрішню позицію дослідника власного мислення.

У КПТ активно застосовуються експерименти в реальному житті, що дозволяють перевіряти достовірність переконань. Наприклад, клієнт, який вважає, що його засуджують у соціальних ситуаціях, може провести «психологічний експеримент» – висловити власну думку в групі та зафіксувати реальні реакції інших.

КПТ є гнучкою й адаптованою до різних вікових груп. У роботі з дітьми застосовуються ігрові форми – казкові метафори, картки з емоціями, рольові вправи, що допомагають дитині розпізнавати власні почуття. Наприклад, тривога може бути представлена як вигаданий «монстр», якого можна приручити. Для підлітків ефективними є вправи у форматі коміксів, емоційні щоденники або метафори на кшталт «думки – це пасажири автобуса, який веду я».

Когнітивно-поведінковий підхід має низку переваг: короткотривалість, структурованість, наукову обґрунтованість і можливість досягнення помітних результатів у відносно короткий термін. Зазвичай позитивна динаміка спостерігається вже після 10–12 сесій. Цей метод спрямований не лише на подолання симптомів, а й на формування нової системи мислення, що забезпечує довготривале емоційне благополуччя, розвиток саморегуляції й особистісної відповідальності.

Таким чином, когнітивно-поведінковий підхід виступає ефективним засобом психокорекції емоційних розладів, оскільки поєднує глибоке усвідомлення внутрішніх процесів із практичним опануванням нових стратегій мислення і поведінки, сприяючи гармонізації емоційної сфери та підвищенню психологічної стійкості.

Арттерапія є одним із найгуманістичніших та водночас науково виважених напрямів сучасної психокорекційної практики, що базується на використанні творчої активності як способу відновлення внутрішньої рівноваги, гармонізації емоційної сфери та підвищення стресостійкості особистості. Як інтегративна методика, арттерапія поєднує елементи психології, педагогіки, нейропсихології та естетотерапії, що робить її

ефективним інструментом у роботі з різними формами емоційних розладів – від ситуативної тривоги й фрустрації до хронічного емоційного виснаження. У сучасному психологічному знанні цей підхід розглядається як міст між свідомим і несвідомим, який дозволяє безпечним шляхом актуалізувати й трансформувати внутрішні переживання через образ, колір, форму та рух *(Горностай, 2018; Кузікова, 2023; Мельничук, 2023; Співак, 2023).*

Теоретично арттерапія спирається на положення гештальтпсихології, психоаналітичні ідеї несвідомого, концепцію катарсису в естетичному досвіді, гуманістичні підходи до самореалізації особистості та тілесно-емоційні теорії. У центрі цього напряму – символічне вираження емоційного досвіду, що дозволяє уникнути опору, який часто виникає у вербальних формах терапії. Художній акт виступає своєрідним «посередником» між внутрішнім і зовнішнім світом людини, допомагаючи візуалізувати та переробити пригнічені емоції у конструктивний психічний досвід.

Одне з базових положень арттерапії полягає в тому, що кожна емоція потребує вираження. Її тривале пригнічення може призводити до соматичних симптомів, підвищеної тривожності, імпульсивних афективних реакцій або апатії. Витіснене почуття не зникає, а лише накопичується, порушуючи баланс психічних процесів. Завдання арттерапії полягає в тому, щоб надати людині безпечний канал для вивільнення цієї енергії – перетворивши руйнівне емоційне напруження на продуктивну творчу активність.

Так, дитина, яка не може вербалізувати гнів, малює бурю або вулкан, поступово усвідомлюючи власну емоцію; підліток, який переживає тривогу, створює колаж із темних зображень, наділяючи страх конкретною формою; доросла людина в стані фрустрації інтуїтивно вибирає різкі кольори, рвані лінії чи порожні простори, через що починає вербалізувати власний емоційний досвід. Усі ці образи стають ключем до глибшого самопізнання, сприяють вербалізації почуттів та відновленню контролю над ними.

З погляду психологічної дії, арттерапія виконує три базові функції:

- катарттичну (очисну) – забезпечує емоційне розвантаження та вивільнення напруження. Приклади вправ: «Намалюй свій страх», «Виліпи свою злість»;
- ресурсну (відновлювальну) – сприяє актуалізації внутрішніх опор і позитивних образів («Місце, де мені добре», «Мій захисний простір», «Лист подяки»);
- реконструктивну (трансформаційну) – допомагає переосмислити травматичний досвід («Мій шлях через тривогу», «Історія мого гніву», «Дорога до спокою»).

У процесі арттерапії головним стає не естетичний результат, а процес створення – рух руки, вибір кольору, дотик до матеріалу. Через ці дії людина проживає свої емоції, формує новий символічний зміст і поступово переходить від хаосу до структури. Відомо, що сам акт малювання, ліплення чи колажування стимулює роботу обох півкуль мозку, активізує сенсомоторну інтеграцію, сприяє стабілізації нервової системи та зниженню рівня кортизолу, що підтверджено експериментальними дослідженнями.

До найбільш поширених технік арттерапії належать:

- малювання та живопис – спонтанне відображення емоцій через колір і лінію;
- ліплення з глини або пластиліну – вираження тілесних імпульсів, агресії чи страху через дотик і форму;
- колажування – інтуїтивне поєднання зображень і текстів, що дозволяє активізувати уяву та усвідомлення підсвідомих установок;
- мандалотерапія – побудова симетричних структур, які стабілізують емоційний стан, знижують тривогу та сприяють концентрації уваги.

Для різних емоційних станів застосовуються специфічні арттерапевтичні вправи:

- при тривожності – «Мій страх», «Моя фортеця», «Безпечне місце»;
- при агресивності – «Монстр усередині мене», «Книга мого гніву», «Вогонь і лід»;
- при фрустрації – «Мій бар'єр», «Карта настрою», «Дорога до мети».

Кожна вправа має діагностичний і терапевтичний потенціал: образи, що виникають у процесі творчості, можуть бути розглянуті як проекція несвідомих конфліктів або як ресурси для самозцілення. Психолог допомагає клієнту інтерпретувати створене, не оцінюючи, а лише спрямовуючи процес саморозкриття.

У груповому форматі арттерапія набуває додаткового соціального виміру – створюється атмосфера прийняття, підтримки та співпереживання. Спільна творча діяльність сприяє зниженню міжособистісної напруги, формує відчуття спільності та безпеки. Завершальним етапом часто є ритуал інтеграції – підпис роботи, коротке обговорення, створення колективної «галереї» чи символічне «відпускання» створеного образу. Це допомагає клієнтам відчути завершеність процесу, закріпити позитивні зміни у свідомості.

Наукові дослідження останніх років підтверджують, що арттерапія знижує рівень тривожності, підвищує самооцінку, покращує здатність до емоційної саморегуляції та адаптації. Вона активізує процеси нейропластичності мозку, сприяє інтеграції когнітивного й афективного досвіду, а отже – відновленню цілісного функціонування особистості.

Таким чином, арттерапія виступає не лише як метод психоемоційної стабілізації, але й як потужний засіб розвитку внутрішніх ресурсів особистості. Її терапевтична цінність полягає у поєднанні невербального самовираження, сенсорної взаємодії та глибокої рефлексії. Через творчу діяльність людина вчиться приймати свої почуття, усвідомлювати їхні джерела, перетворювати деструктивні емоції у конструктивну енергію – а це й становить сутність подолання емоційного напруження та відновлення психічної гармонії.

Тілесно-орієнтована терапія (ТОТ) є одним із провідних напрямів сучасної психокорекційної практики, заснованим на визнанні єдності психічних і соматичних процесів. Вона розглядає тіло не лише як біологічну структуру, а як носій психічного досвіду, у якому закарбовуються емоції, травми, захисні реакції та спогади. Сучасні нейропсихологічні та психофізіологічні дослідження підтверджують, що емоції мають тілесну основу: будь-який

емоційний стан супроводжується специфічними змінами в диханні, м'язовому тонусі, серцевому ритмі, міміці та позі. Таким чином, впливаючи на тіло, можна безпосередньо впливати на емоційну сферу, знижуючи напруження, тривогу та агресивність, відновлюючи внутрішній баланс і контакт із собою *(Горностай, 2018; Кузікова, 2023; Мазяр, 2023; Мельничук, 2023; Співак, 2023).*

Теоретичні витоки тілесно-орієнтованої терапії сягають праць Вільгельма Райха, який першим описав феномен «м'язового панцира»– хронічного напруження м'язів, що формується як захист від витіснених емоцій. Згідно з його концепцією, тіло запам'ятовує емоційний досвід: страх стискає грудну клітку, гнів концентрується у плечах і руках, а фрустрація проявляється у скутості тазу та живота. Надалі ці ідеї були розвинені в роботах А. Лоуена (біоенергетичний аналіз), М. Фельденкрайза, Ф. Александера, П. Левіна (підхід соматичного переживання), які підкреслювали, що гармонія психічного стану неможлива без усвідомлення тіла як простору емоційного вираження.

Основна мета ТОТ – відновлення цілісного контакту між тілом, емоціями й свідомістю. Її завдання полягають у трьох ключових напрямах:
Усвідомлення тілесних реакцій, що супроводжують емоції, та їхнього зв'язку з внутрішніми переживаннями.

Методологічна основа тілесно-орієнтованої терапії включає дихальні техніки, вправи на центрування, усвідомлене розслаблення, м'язові розтягнення, тілесну візуалізацію та практики, спрямовані на баланс симпатичної та парасимпатичної нервової системи. Через вплив на тілесні процеси відбувається гармонізація психоемоційного стану, нормалізація рівня гормонів стресу та відновлення відчуття контролю над власними реакціями.

У роботі з тривожними станами тіло часто реагує напругою у грудній клітці, пришвидшеним серцебиттям, поверхневим диханням. Метою терапії є повернення відчуття опори, спокою та цілісності. Для цього застосовують такі техніки:

- «дихання квадратом» – чергування вдиху, затримки, видиху й паузи по 4 секунди, що стабілізує ритм нервової системи;
- «заземлення» – усвідомлення контакту стоп із підлогою, відчуття сили ваги тіла, перенесення уваги з тривожних думок у теперішній момент;
- «тілесна карта страху» – візуалізація напружених ділянок тіла через малювання контурів, що допомагає ідентифікувати зони блоків і відновити тілесну чутливість.

Для агресивних станів характерні затиснуті плечі, стискання щелеп, підвищена м'язова активність. Терапевтична стратегія – надати безпечний вихід енергії. Застосовуються техніки:

- «удар подушки» або «вільний крик» – контрольоване вивільнення напруги у безпечному просторі;
- «танок гніву» – ритмічні, імпульсивні рухи під музику, що сприяють розрядці;
- «розтягування напруги» – свідоме стискання і розслаблення плечей, рук, кулаків із подальшим фокусом на відчутті звільнення.

Фрустраційні стани супроводжуються зниженням енергії, емоційною скутістю, почуттям внутрішнього застою. Завдання ТОТ – відновити динаміку, тілесну легкість і відчуття «потоку». Використовуються вправи:

«розкриття грудної клітки» – розведення рук у сторони на вдиху, повернення до вихідного положення на видиху, що символізує прийняття світу;

«контакт із тілом» – самомасаж, легкі погладжування для повернення чутливості.

«енергійна ходьба» – відновлення моторного ритму як протидія психічній інертності.

ТОТ активно інтегрує елементи йоги, тілесної медитації, усвідомленого руху (плейбек-драму, метод Фельденкрайза). У центрі кожної практики – принцип тілесної уважності (bodyawareness): здатність безоцінно спостерігати свої тілесні сигнали, фіксувати найменші зміни та приймати їх із повагою. Це формує ставлення до тіла не як до об’єкта контролю, а як до партнера в саморегуляції.

Особливе значення мають стабілізуючі техніки, які використовуються у кризових станах та в програмах психологічної реабілітації:

«Контакт із теплом» – покладання грілки чи руки на ділянку серця або живота для відновлення відчуття безпеки.

«Техніка п’яти почуттів» – послідовне фокусування на тому, що людина бачить, чує, відчуває тілом, нюхає й смакує, що допомагає «повернутися в теперішнє».

ТОТ ефективна не лише в індивідуальній, а й у груповій роботі, де тілесна динаміка створює атмосферу підтримки та колективного емоційного розвантаження. Важливим є дотримання принципу безпеки й тілесних меж: дотик використовується лише за згодою клієнта, а перевага надається вербальним інструкціям і невербальним вправам.

У роботі з дітьми тілесні техніки мають ігрову форму: рухові елементи, малювання на тілі, фантазії про «внутрішній дім» або «дихання животика». Для підлітків тілесна робота сприяє зняттю соціальної напруги, прийняттю власного тіла та розвитку позитивного тілесного образу.

З позиції сучасної психофізіології, тілесно-орієнтована терапія активує парасимпатичний контур нервової системи, сприяє зниженню рівня кортизолу, регулює вегетативні реакції, що забезпечує стійке відновлення після емоційного напруження.

Отже, тілесно-орієнтована терапія є ефективним засобом саморегуляції, який забезпечує глибоку інтеграцію психічних і тілесних процесів. Вона не лише знімає симптоми емоційного дискомфорту, а й формує новий рівень тілесної грамотності, довіри до власного організму, уміння турбуватися про себе. Через повернення до тілесного досвіду людина відновлює цілісність сприйняття, внутрішню опору та здатність жити в гармонії зі своїми емоціями.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що емоційна сфера особистості є системоутворювальним компонентом психічного життя, який визначає рівень адаптації, стійкості до стресу та ефективності міжособистісної

взаємодії. Емоційні розлади – тривожність, агресивність, фрустрація, емоційне виснаження – виникають як наслідок порушення внутрішньої рівноваги між когнітивними, емоційними та соматичними процесами. Визначальним для їх подолання є комплексний підхід, який охоплює психодіагностику, розвиток емоційного інтелекту, формування навичок саморегуляції та відновлення тілесно-емоційної гармонії.

Дослідження емоційної сфери має спиратися на поєднання стандартизованих опитувальників, проективних і асоціативних методик, що дозволяють отримати як кількісну, так і якісну характеристику внутрішніх переживань. Емпатія, емоційна чутливість і здатність до рефлексії виступають важливими показниками емоційної зрілості особистості. Віковий аналіз показав, що особливості прояву емоційних розладів змінюються протягом онтогенезу: від емоційної лабільності в дитинстві до ризику емоційного вигорання у дорослому віці. Це вимагає диференційованого підходу до психокорекційної роботи з урахуванням вікових і соціальних умов.

Серед сучасних методів психокорекції особливе місце посідає когнітивно-поведінковий підхід, який навчає людину усвідомлювати зв'язок між думками, емоціями й поведінкою та формувати нові, більш адаптивні моделі реагування. Арттерапія, своєю чергою, розкриває потенціал невербальної саморегуляції, забезпечуючи безпечний простір для емоційного вивільнення, інтеграції досвіду й відновлення внутрішнього ресурсу. Тілесно-орієнтовані техніки доповнюють цей процес, сприяючи гармонізації психофізіологічних реакцій, розвитку усвідомленості й відновленню контакту з власним тілом як джерелом стабільності.

Таким чином, комплексне застосування когнітивно-поведінкових, арттерапевтичних і тілесно-орієнтованих методів забезпечує цілісний підхід до подолання емоційного напруження. Ці напрями не лише знижують симптоми дезадаптації, а й сприяють формуванню емоційної компетентності, підвищенню рівня самопідтримки, гнучкості мислення та здатності до конструктивного переживання труднощів. Психокорекційна робота, побудована на принципах цілісності, усвідомленості та творчої активності, створює умови для розвитку особистісної гармонії, внутрішньої стабільності та психологічного благополуччя людини.

Подальші наукові розвідки вбачаємо у поглибленому вивченні взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту та ефективністю психокорекційних стратегій в умовах хронічного стресу. Перспективним напрямом є також розроблення інтегративних моделей психологічної підтримки, що поєднують когнітивно-поведінкові, арттерапевтичні та тілесно-орієнтовані підходи для різних вікових і професійних груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушко Я. С. Психокорекція: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс]. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. 212 с. URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/344/1/Андрушко%20психокорекція.pdf

2. Галян І. М. Особливості використання психодіагностичних методик у практичній діяльності психолога.*Психологічні науки: проблеми і здобутки.* 2020. № 10. С. 58–63.

3. Горностай П. Психокорекційний напрям діяльності сучасної психологічної служби.*Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 1. С. 120–126. URL: https://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2018/19.pdf

4. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2023. 384 с.

5. Кокун О. М., Мороз В. М., Лозінська Н. С., Пішко І. О. Збірник психодіагностичних методик для професійно-психологічного відбору. Київ : Видавничий дім «Освіта України», ФОП Маслаков, 2021. 74 с.

6. Психодіагностика та скринінг психічного здоров'я з основами психометрики : методичні рекомендації для підготовки до навчальних занять здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки спеціальності 053 Психологія / Укладач: О. В. Мазяр. Житомир : Видво ЖДУ, 2023. 117 с.URL: https://eprints.zu.edu.ua/36884

7. Меленчук Н. Історичний розвиток психодіагностики та її сучасні тенденції.*Вісник Національного університету оборони України.* 2025. № 2. С. 41–48. URL: https://visnyk.nuou.org.ua/article/view/321911

8. Мельничук О. Б. Психологічна діагностика : навчальний посібник для ВНЗ. Київ : Каравела, 2023. 316 с.

9. Нагула О. Л. Особистісна психокорекція у підготовці майбутнього психолога-практика. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. Вип. 1. С. 7-11. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2016_1_3.

10. Плутицька К. М. Психокорекція як захід запобігання примушуванню до вступу в статевий зв'язок. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету : серія: Право* / гол.ред. Ю.М. Бисага. Ужгород : Видавничий дім "Гельветика", 2015. Т.3, №Вип. 35; Ч.2. С. 99–102.

11. Психодіагностика в соціальній роботі: комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни : навч. посіб. для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» / КПІ ім. Ігоря Сікорського; уклад.: Т.П. Руденко, Г.М. Костроміна. Електронні текстові дані (1 файл: 197 Кбайт). Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 80 с.

12. Святенко Т. М., Костюченко А. В. Методи психологічної корекції субдепресивних станів учасників бойових дій.*Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 3. С. 102–108. URL: https://www.researchgate.net/publication/352443130

13. Співак Л. М., Османова А. М. Психодіагностика в клінічній психології : навч. посібник. Київ : Університет «Україна», 2023. 146 с. URL: https://deps.snu.edu.ua/media/filer_public/05/0f/050f8127-e00a-475f-b4d5-52bbda4cfe7a/osmanovapsikhodiagnostika_v_klinichnii_psikhologiyi_posib.pdf

14. Чумак О. А., Товстуха О. М. Психодіагностика як науково-практична дисципліна.*Наукові записки Уманського державного педагогічного університету.* 2019. Вип. 2. С. 112–120. URL: https://library.udpu.edu.ua

15. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції : навчальний посібник. Київ : Либідь, 1996. 264 с.

REFERENCES

1. Andrushko, Ya. S. (2017). Psykhokorektsiia: navchalno-metodychnyi posibnyk [Psychocorrection: educational and methodological manual]. Lviv: Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav. 212 p. [in Ukrainian].

2. Halian, I. M. (2020). Osoblyvosti vykorystannia psykhodiahnostychnykh metodyk u praktychnii diialnosti psykholoha [Features of the use of psychodiagnostic methods in the practical work of a psychologist]. Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky, (10), 58–63. [in Ukrainian].

3. Hornostai, P. P. (2018). Psykhokorektsiinyi napriam diialnosti suchasnoi psykholohichnoi sluzhby [Psychocorrectional direction of modern psychological service activity]. Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii, (1), 120–126. [in Ukrainian].

4. Kuzikova, S. B. (2023). Teoriia i praktyka vikovoi psykhokorektsii [Theory and practice of age psychocorrection]. Sumy: Universytetska knyha. 384 p. [in Ukrainian].

5. Kokun, O. M., Moroz, V. M., Lozinska, N. S., & Pishko, I. O. (2021). Zbirnyk psykhodiahnostychnykh metodyk dlia profesiino-psykholohichnoho vidboru [Collection of psychodiagnostic methods for professional and psychological selection]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Osvita Ukrainy». 74 p. [in Ukrainian].

6. Maziap, O. V. (2023). Psykhodiahnostyka ta skryninh psykhichnoho zdorov'ia z osnovamy psykhometryky: metodychni rekomendatsii [Psychodiagnostics and screening of mental health with the basics of psychometrics: methodological recommendations]. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU. 117 p. [in Ukrainian].

7. Melenchuk, N. (2025). Istorychnyi rozvytok psykhodiahnostyky ta yii suchasni tendentsii [Historical development of psychodiagnostics and its current trends]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy, (2), 41–48. [in Ukrainian].

8. Melnychuk, O. B. (2023). Psykholohichna diahnostyka: navchalnyi posibnyk dlia VNZ [Psychological diagnostics: textbook for universities]. Kyiv: Karavela. 316 p. [in Ukrainian].

9. Nahula, O. L. (2016). Osobystisna psykhokorektsiia u pidhotovtsi maibutnoho psykholoha-praktyka [Personal psychocorrection in the training of a future practical psychologist]. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka, (1), 7–11. [in Ukrainian].

10. Plutytska, K. M. (2015). Psykhokorektsiia yak zakhid zapobihannia prymushuvanniu do vstupu v statevyi zviazok [Psychocorrection as a measure of preventing coercion into sexual intercourse]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriia «Pravo», 3(35, Pt. 2), 99–102. [in Ukrainian].

11. Rudenko, T. P., & Kostromina, H. M. (2021). Psykhodiahnostyka v sotsialnii roboti: kompleks navchalno-metodychnoho zabezpechennia navchalnoi dystsypliny [Psychodiagnostics in social work: educational and methodological support]. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho. 80 p. [in Ukrainian].

12. Sviatenko, T. M., & Kostiuchenko, A. V. (2021). Metody psykholohichnoi korektsii subdepresyvnykh staniv uchasnykiv boiovykh dii [Methods of psychological correction of subdepressive states of combatants]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy, (3), 102–108. [in Ukrainian].

13. Spivak, L. M., & Osmanova, A. M. (2023). Psykhodiahnostyka v klinichnii psykholohii: navchalnyi posibnyk [Psychodiagnostics in clinical psychology: textbook]. Kyiv: Universytet «Ukraina». 146 p. [in Ukrainian].

14. Chumak, O. A., & Tovstukha, O. M. (2019). Psykhodiahnostyka yak naukovo-praktychna dystsyplina [Psychodiagnostics as a scientific and practical discipline]. Naukovi zapysky Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, (2), 112–120. [in Ukrainian].

15. Yatsenko, T. S. (1996). Psykholohichni osnovy hrupovoi psykhokorektsii: navchalnyi posibnyk [Psychological foundations of group psychocorrection: textbook]. Kyiv: Lybid. 264 p. [in Ukrainian].

UDC 378.011.3-51(045)

FEATURES OF INTERVIEWING WAR-TRAUMATIZED CHILDREN OF DIFFERENT AGE GROUPS

Tamara Pirozhenko,
Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Preschool Psychology Laboratory, H. S. Kostiuk Institute of Psychology,
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-9822-4819,
5197536tp@gmail.com
Natalia Havrysh,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of General Pedagogy and Preschool Education,
Lesya Ukrainka Volyn National University,
Lutsk, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-9254-558X,
n.rodinaga@ukr.net
Yanina Omelchenko,
Candidate of Psychological Sciences,
Acting Head of the Laboratory of Consultative Psychology and Psychotherapy
H. S. Kostiuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-3012-2258,
yaniom587@gmail.com

Annotation. *Based on the analysis of historical and pedagogical literature, the ideas of formation and development of the phenomenon of self-improvement of the teacher's personality as a reflection of the national-cultural identity of the Ukrainian people are studied, the periods of development of the phenomenon of self-improvement in the history of national pedagogical thought are determined; it is found that the phenomenon of self-improvement is an example of the intertwining of rational and irrational, intellectual and sensual; domestic models of self-improvement are characterized by cordocentrism, which reflects the mentality of the Ukrainian nation, the philosophy of the heart and the pedagogy of the soul.*

Keywords: *national and cultural identity; mindset of the Ukrainian nation; philosophy of the heart; the phenomenon of self-improvement; the personality of the teacher; cordocentrism.*

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРВ'ЮВАННЯ ТРАВМОВАНИХ ВІЙНОЮ ДІТЕЙ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ

Тамара Піроженко,
чл.-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології дошкільника,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-9822-4819,
5197536tp@gmail.com
Наталія Гавриш,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна,
ORCID ID 0000-0002-9254-558X,
n.rodinaga@ukr.net
Яніна Омельченко,
кандидат психологічних наук, в.о. завідувачки лабораторії
консультативної психології та психотерапії
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-3012-2258,
yaniom587@gmail.com

Анотація. *На підставі аналізу історико-педагогічної літератури досліджено ідеї становлення й розвитку феномену самовдосконалення особистості педагога як відображення національно-культурної ідентичності українського народу, визначено періоди розвитку феномену самовдосконалення в історії вітчизняної педагогічної думки; з'ясовано, що феномен самовдосконалення – приклад переплетіння раціонального та ірраціонального, інтелектуального й чуттєвого; вітчизняні моделі самовдосконалення характеризуються кордоцентричністю, що відображає ментальність української нації, філософію серця та педагогіку душі.*

Ключові слова: *руйнівний вплив війни; діти дошкільного; молодшого шкільного та підліткового віку; комплексна оцінка порушень; інтерв'ювання як діагностична бесіда.*

Актуальність дослідження. В умовах сучасної ситуації розвитку дитини, яка має безпрецедентні ознаки конвенційної/звичайної війни у фізичному просторі, інформаційної війни у медіапросторі, смислової війни у когнітивному просторікультури, ідеології, релігії, мови, мистецтва, особливого значення набуває проблема знищення ідентичності і індоктринації українських дітей. Руйнівні наслідки відчуження дітей від своєї культурної ідентичності – коли мова, традиції та культура їхньої групи в результаті примусового переведення дітей з однієї групи в іншу стають для дітей чужими, виступають ознаками злочину в розумінні Конвенції про геноцид і Римського статуту Міжнародного Кримінального Суду. Однак, у сучасних практиках рф велику роль відіграє не тільки знищення української ідентичності як такої, але й нав'язування самоідентифікації дітей, як громадян рф. Російська освітня політика на окупованих територіях має всі ознаки індоктринації, яка дозволяє «перемістити» дитину, психіка і світогляд якої ще знаходяться в процесі формування, з однієї групи до іншої без будь-якого фізичного впливу. А відтак це створює ризик того, що з них можуть сформувати ідеальних провідників

російської ідеології, подолання якої стане додатковим викликом під час реінтеграції деокупованих територій *(Пірожeнко та ін., 2025).* Саме на оцінку руйнівного впливу перебування українських дітей на їх психосоціальний розвиток та визначення індивідуальних програм підтримки розвитку дитини у подальшої соціально-психологічної корекційної практики взаємодії спрямована розроблена нами методика інтерв'ювання дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження впливу перебування українських дітей під контролем держави-агресора є багатогранним і надзвичайно актуальним напрямком у науковому дискурсі, що вимагає комплексного підходу до вивчення основних аспектів цієї проблематики, фокусуючись на правових, психологічних та соціальних наслідках.

Так, значна частина досліджень (А. Політової, І. Шкурата, С. Вилькова, В. Дияк та ін.), зосереджена на міжнародно-правовій кваліфікації дій держави-агресора щодо українських дітей, зокрема аналізі таких явищ, як незаконне переміщення, депортація цивільного населення та дітей, розглядаючи їх як воєнні злочини та злочини проти людяності, а також вивчають їхній геноцидний характер. Ці поточні дослідження активно документують злочини, кваліфікують їх з правової точки зору, а також починають аналізувати психологічні та соціальні наслідки. Вагомим є акцент на геноцидному характері дій країни-агресора.

Одним з найбільш чутливим у цій темі є психологічний аспект проблеми. Дослідження науковців (О. Зінченко і М. Глушко, М. Мазур, О. Рак) акцентують увагу на психологічних наслідках війни для дітей, включаючи розвиток посттравматичного синдрому. Це охоплює не лише пряму травматизацію від бойових дій, а й наслідки примусового переміщення, розлучення з родиною, а також деформацію особистості в умовах окупації. Аналіз досліджень присвячених проблемі руйнівного впливу травматичних подій на психічний розвиток людини надає підстави до тверджень, що особливе місце в науковому дискурсі посідають дослідження впливу військової травми на розвиток дошкільнят, молодших школярів та особливостей діагностики у них проявів ПТСР. Дослідники фіксують появу в поведінці дитини, яка пережила надмірні руйнівні впливи, феномену психологічної інкапсуляції, що характеризується тим, що дитина «відгороджується» від своїх емоцій та переживань, «замикається в собі». Психологічна інкапсуляція проявляється наступними чином: емоційна відчуженість (дитина може здаватися байдужою до того, що відбувається навколо, не проявляти емоцій або реагувати на них неадекватно). Втрата інтересу до діяльності (втрата інтерес до раніше улюблених занять, ігор, спілкування з друзями). Соціальна ізоляція (уникання спілкування з іншими людьми). Фантазії та втеча у віртуальний світ (надмірне фантазування, життя у вигаданому світі, багато часу за комп'ютером або телефоном). Фізичні симптоми інкапсулювання: у дитини можуть виникати головні болі, стомлюваність, порушення сну, проблеми з травленням. Отже, психологічна інкапсуляція – це не свідомий вибір дитини, а механізм захисту,

який допомагає їй впоратися з емоційним болем і переживаннями *(Левченко, 2023; Піроженко та ін., 2025).*

У фокусі уваги сучасних науковців питання ефективних діагностичних методик та технологій реабілітації, що враховують специфіку травмування. *(Зінченко, 2023; Mark, 2016).* Так, у дослідженнях Н. Поліщук, що стосуються діагностики та корекції травматичних переживань у дітей, акцентується увага на важливості непрямих діагностичних методів (арт-терапія, ігрова терапія) для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки вони ще не можуть повноцінно вербалізувати свої почуття *(Поліщук, 2021).* О. Заліська в дослідженнях адаптивних механізмів психіки дітей поєднує розмовні техніки з проєктивними методами (малюнок, пісочна терапія), що є особливо ефективним для дітей різного віку *(Омельченко, 2022).* Важливими для нашого дослідження є результати наукових пошуків О. Зюзіної, яка наполягає на необхідності індивідуального підходу та адаптації інструментів інтерв'ювання залежно від віку дитини та її психоемоційного стану.

Багатовимірний характер порушень емоційного, когнітивного, регулятивного характеру, які проявляються в поведінці дитини внаслідок руйнівних факторів перебування українських дітей під контролем держави-агресора вимагає від науковців чіткого визначення концептуальної позиції щодо загальної площини оцінки психічного здоров’я та міри визначення його порушення, доведення адекватних критеріїв комплексної оцінки стану розвитку дитини, якій імпліцитно підтверджує інформацію про збереження або руйнування її активності, а також визначення відповідних методик, які б могли зберігаючи індивідуальну неповторність та своєрідність розвитку кожної дитини вказувати на ступінь загальновідомих вікових функціональних руйнувань різнопланових психологічних досягнень.

Саме в площині вказаних наукових питань проблеми збереження/руйнування здоров’я дитини створена та апробована методика інтерв’ювання травмованих війною дітей різних вікових категорій, яка спирається на представлену авторами статті модель аналізу взаємозв’язків між індикаторами розвитку та обґрунтуванням довгострокового впливу кожного з індикаторів на фізичне та психічне здоров’я постраждалих дітей *(Піроженко та ін.,2025; Pirozhenko, 2025).*

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у представленні методики інтерв’ювання дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку як інструменту оцінки комплексних порушень розвитку внаслідок їх перебування під контролем держави-агресора.

Методика дослідження. В ході дослідження методології оцінки порушень здоров’я дітей різних вікових категорій, які певний час перебували під впливом країни-агресора, було застосовано біо-психо-соціо-онтологічну модель аналізу взаємозв’язків між індикаторами розвитку та обґрунтуванням довгострокового впливу кожного з індикаторів на фізичне та психічне здоров’я постраждалих дітей.

Було доведено, що біо-психо-соціо-онтологічна модель аналізу руйнівних впливів індоктринації та мілітаризації українських дітей, які перебувають під

контролем держави-агресора, має змінити визнану у світі біо-психо-соціальну модель, оскільки вона містить додатковий вимір смислів, який досі системно не враховувався і який де-факто в Україні виступає головною ознакою в умовах конвенційної/звичайної війни у фізичному просторі, інформаційної війни у медіапросторі, смислової війни у когнітивному просторі: культура, ідеологія, релігія, мова, мистецтво, тобто всюди, де створюються сенси буття людини.

Увага до виміру смислів в розвитку людини підкреслює особливе значення духовних цінностей, що виступають як ідеї всеєдності людства та водночас ідеї збереження та внутрішньої інтеграції кожної особистості. Онтологічний вимір (вимір смислів, цінностей, внутрішньої картини світу) в оцінці розвитку дитини та визначенні рівня руйнівного впливу політичної індоктринації та мілітаризації українських дітей через систему формальної і неформальної освіти дозволяє обґрунтувати довгостроковий вплив кожного з індикаторів на розвиток, фізичне та ментальне здоров'я постраждалих дітей *(Вильков, 2024; Левченко, 2023).* Врахування онтологічного виміру пояснює як морально-духовні індикатори розвитку зумовлюють високий рівень життєдіяльності в оптимальній зоні функціонування (власне відновлення, збереження і примноження сил та можливостей), пристосування до умов існування і створення нових, забезпечує якість та високі результати життя, що дарує особистості здорове, ціннісне виправдане задоволення з переживанням як внутрішнього та зовнішнього благополуччя, щастя та осмисленості життя.

Важливість комплексної оцінки здоров'я з врахуванням духовних аспектів життя дитини спрямувало дослідників до вибору таких індикаторів та показників, які б вказували на цілісний характер розвитку особистості, водночас могли б демонструвати вікові надбання дитини дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку в динамічному процесі дорослішання. Так, для методики оцінки порушень особистісного виміру психічного здоров'я виділено характеристики тілесного, емоційного, когнітивного рівня а також параметри соціальної регуляції поведінки та діяльності *(поведінковий рівень)* та параметри внутрішньої картини світу та ціннісних орієнтацій здорової особистості *(світоглядний, онтологічний рівень).*

Критеріями оцінки тілесного, соматичного здоров'я виступають такі характеристики як-то: володіння тілом та основними рухами, які притаманні віку; здорове функціонування тіла та систем органів; розуміння образу фізичного Я (хлопчик, дівчинка, дитина, доросла людина); мотивація збереження та зміцнення тілесного здоров'я;

Емоційні параметри активності психологічно здорової особистості (*емоційний рівень)* свідчать про: розвиток власних емоцій та їх узнавання і називання в інших людях; переважно позитивну модальність емоцій в спілкуванні та діяльності (настрій, емоційна забарвленість життя); сформованість почуттєвої сфери (розвиток етичних, естетичних, інтелектуальних почуттів);

Когнітивні/інтелектуальні параметри активного функціонування здорової особистості *(когнітивний рівень)* характеризують: функціональну активність когнітивних процесів (увага, пам'ять, сприйняття тощо) в діяльності

та взаємодії з оточенням; розвиток вищих психічних функцій (мислення, мовлення); відкритість до нового, здатність до творчості, прояв інтелектуального потенціалу;

Параметри соціальної регуляції поведінки та діяльності *(поведінковий рівень)* свідчать про: здорове контактування зі світом та здорові стосунки з іншими людьми; прояв різнопланової адекватної активності в різних видах діяльності, тобто повноцінне особисте життя; саморегуляцію внутрішніх станів та сформовану саморегуляцію поведінки та діяльності, здатність надавати собі психологічну допомогу;

Параметри внутрішньої картини світу та ціннісних орієнтацій здорової особистості *(світоглядний,онтологічний рівень)* характеризується через: модальність внутрішньої картини світу (переважно оптимістичні життєві засади та наявність планів на майбутнє); морально-духовні ціннісні орієнтації гуманістичного спрямування; прагнення до розвитку та самореалізації в житті.

Вказані параметри та критерії оцінки активного функціонування здорової особистості включено в розробку методики інтерв'ювання дитини, результати якого надають можливість оцінити порушення здоров'я на різних рівнях (тілесного, емоційного, когнітивного та рівня вольової регуляції та духовного розвитку) з визначенням ступеню порушення, якими виступають ситуативні прояви порушення здоров'я, стійка соціально-психологічна дезадаптація або порушення здоров'я на рівні захворювання (ПТСР). Результати первинного знайомства з дитиною та обстеження за допомогою інтерв'ювання надають можливість передбачити соціально-психологічні ризики подальшого розвитку особистості у майбутньому. Загальна схема взаємозв'язків між визначеними індикаторами фізичного, психічного, соціального здоров'я та виявленим рівнем порушень здоров'я дитини свідчить про руйнівний вплив політичної індоктринації та мілітаризації українських дітей, які перебувають під контролем РФ через систему формальної і неформальної освіти.

Дані спостереження за поведінкою дитини під час проведення діагностичного інтерв'ювання виступають підґрунтям до розуміння внутрішнього світу дитини, розуміння її проблем та визначення способу підтримки в соціально-корекційній роботі на подальших етапах взаємодії з дитиною.

Представимо розроблені нами сценарії комбінованих діагностичних інтерв'ю для дітей трьох вікових категорій (дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку) дітей. З огляду на вікові особливості дітей, нам вбачалося доцільним наситити процедуру інтерв'ю пізнавальними та творчими завданнями.

Вивчення теоретичних аспектів процедури інтерв'ювання дало змогу кваліфікувати розроблені нами діагностичні бесіди як діагностичне, *напівстандартизоване* інтерв'ю, орієнтоване на індивідуальний формат взаємодії з респондентом. Причиною вибору серед інших видів (вільного та стандартизованого) саме напівстандартизованого інтерв'ю пояснюється тим, що попри процедуру опитування за чітко розробленою, однаковою для усіх респондентів схемою з набором основних та допоміжних запитань і завдань,

цей вид інтерв'ю характеризується неформальним підходом, що передбачає варіативність опитування, можливість урахування індивідуальних особливостей респондентів з відповідним коригуванням комунікативної ситуації. Інтерв'юер мав проводити діалог, за необхідності фокусуючи увагу опитуваних на додаткових аспектах обговорюваних проблем, не виходячи за межі заздалегідь складеного переліку питань.

У процесі інтерв'ювання ми використовували, крім *процедурних* питань, спрямованих на оптимізацію процесу опитування, встановлення та підтримання контакту між дитиною та інтерв'юером, *тематичні* питання, за змістом яких роблять психологічні висновки. У формулюванні запитань, ми намагалися добирати такі, що допомагали з'ясувати суб'єктивні думки дітей, їхні емоційні реакції, життєві позиції, ставлення до себе та інших, та передбачали переважно розгорнуті, поширені відповіді, що виражають думки і позиції респондентів. Дотримуючись загальних вимог до побудови обраного виду діагностичної бесіди (чітка структура, що складається з кількох послідовних етапів: мотиваційного, комунікативного, завершального з психологічною послідовністю запитань), ми намагалися максимально врахувати вікові особливості дітей різних вікових категорій. Зокрема, з метою збагачення процесу інтерв'ювання було дібрано наочність (асоціативні карти, коректурні таблиці, репродукції художніх картин Н. Чакветадзе та О. Шупляка), яка мала оптимізувати хід розмови, підтримувати бажання взаємодіяти з інтерв'юером.

Розглянемо особливості інтерв'ювання *дітей дошкільного віку*. Його мета полягала у визначенні рівня особистої та національної ідентичності, сформованого в дитини дошкільного віку позитивного образу України, виявлення її ставлення до національних цінностей, а також рівня володіння українським мовленням. Для проведення діагностичної бесіди було застосовано асоціативні карти «Казки» та «Україна», коректурну таблицю «Житло», репродукцію картини Н. Чакветадзе «Вовчик і зайчики, передбачено використання матеріалів для виконання творчих завдань.

Важливим питанням було забезпечення організаційних умов для проведення інтерв'ювання. Передусім обов'язковою є згода батьків або опікунів, яким інтерв'юер має гарантувати конфіденційність ходу і результатів обстеження. Без згоди батьків не можна починати діагностичну бесіду. Місце для інтерв'ю має бути максимально спокійним, тихим і відчуватися безпечним для дитини. Це може бути спеціально обладнана кімната, де немає нічого, що нагадує про травму. З огляду на вікові особливості дошкільного віку, інтерв'ю-сесія не має бути довшою за десять-п'ятнадцять хвилин. Якщо ви інтервюер не встигає реалізувати весь сценарій інтервю, можна зробити це в кілька етапів.

До особливостей спілкування з дітьми ми також віднесли таке. У дошкільному віці діагностична розмова має бути максимально м'якою та ненав'язливою. За рекомендаціями науковців, найбільш оптимальним є ігровий формат взаємодії: запрошення дитини до ігрових дій з іграшками або на основі картинок; малювання або використання дитячого малюнку як основи для розмови, іграшки, картинки *(Піроженко та ін., 2025; Pirozhenko, 2025)*. Під час розмови з дитиною-дошкільником варто використовувати прості, конкретні,

відкриті запитання з униканням запитань, що вимагають абстрактних відповідей. Не можна тиснути на дитину, щоб вона говорила, створюючи найбільш сприятливий особисто для неї темпоритм розмови. Якщо дитина не хоче відповідати, вона має право на це. Причому варто враховувати, що окремі відповіді можуть бути вигаданими під впливом фантазій. Ми передбачали, що ступінь деформації може змінюватися із часом, і тому потрібен повторне проведення діагностичної розмови.

Структурно інтерв'ювання починається традиційно вступною частиною, під час якої інтерв'юер пропонує дитині познайомитися: «Давай познайомимося. Мене звати…, - а тебе?. Моє прізвище -.. А твоє яке? Я українка, а ти -? Я живу в Україні, а ти?

З метою допомогти дитині розкритися, визначити пріоритетні види діяльності, спрямовуємо розмову в іншому напрямі, запрошуючи розглянути репродукцію картини «Вовчик і зайчики» Н. Чакветадзе:

- Ти любиш свята? Які твої улюблені свята? Тобі подобається виступати, наряджатися в костюми? Подивись на цю картинку, тут діти теж готуються виступати.

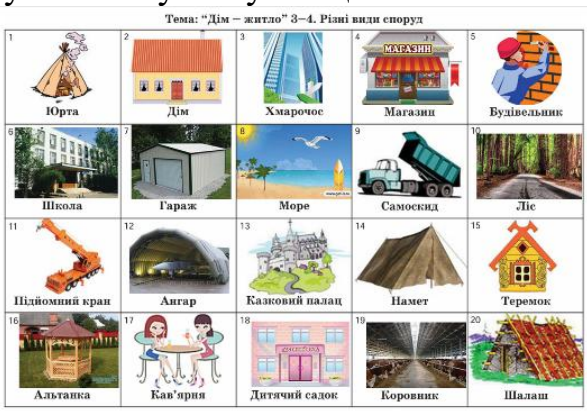


- У всіх різний настрій, характер. Тут є діти, яким подобається виступати? Покажи їх. Хто з дітей сердитий? Є той, кому дуже сумно? Роздивись уважно обличчя дітей, скажи якби ти виступав, на кого б ти був/ла схожий/а – на вовчика чи зайчиків, обери, на якого з них? Який у тебе зараз настрій? Розкажи, чому. Про настрій людини можна дізнатися не лише з виразу обличчя. Навіть плечі можуть показати настрій людини. Покажи плечима сумний настрій; радісний настрій, страх».

В основній частині розмови інтерв'юер запрошує дитину продовжити розмову: «Ти вже доросла людина і розумієш, як важливо дотримуватися спільних правил. Подумай, чого у своєму житті ти не будеш робити ні за яких обставин. Що ти вважаєш обов'язковим робити завжди?». Відповіді на ці запитання, на нашу думку, дають можливість оцінити рівень соціалізованості дитини, ціннісні пріоритети, більше дізнатися про її життя, перенесений досвід.

В основній частині з метою підтримувати інтерес дитини до розмови, доцільно запровадити *інтелектуально-мовленнєві ігрові вправи і завдання* на основі коректурної таблиці «Житло». Ці ігрові вправи зосереджують увагу на

важливих для неї питаннях без особливого травмування, а ігровий формат дозволяє зберегти невимушеність у комунікації.



«Покажи картинки, назви яких тобі не відомі. Як би ти сказав, про що ці малюнки? Покажи і назви картинки, на яких зображено житло для людей. А для тварин? Чи є тут споруди-домівки для транспорту? Можеш швидко знайти казкові будиночки. Хто з казкових героїв живе в них? Знайди будівлі, в яких не живуть люди, але відвідують їх. Як, на твою думку, краще жити у багатоповерхівці чи в одноповерховому будинку? Яких будинків було більше у твоєму місті/селі – багатоповерхівок чи одноповерхових будівель?». На нашу думку, пропозиція до дитини виконати творче завдання з малювання будиночка своєї мрії не лише дасть можливість дізнатися про її внутрішні переживання, налаштує на позитивну перспективу. Важливо дати можливість дитині зробити вибір матеріалів для малювання, допомогти продумати свій малюнок: «Тобі чим більше подобається малювати - олівцями чи фломастерами? Намалюй, в якому будинку ти б хотів жити. Яким він має бути, щоб жити в ньому було безпечно? Намалюй, з ким би ти хотів жити в цьому будинку? Які у вас будуть кімнати? Які меблі будуть у кімнатах? Що б тобі подобалось робити в такому будинку?».

- Залежно від емоційного стану дитини, її працездатності, налаштованості на взаємодію, можна продовжити діагностичну комунікацію, не перериваючи її або розподілити її на кілька сеансів. *Розмова на основі асоціативної карти «Казки»* дає можливість оцінити рівень обізнаності дитини з елементами української культури: «- Я люблю казки. А ти? Давай перевіримо, які казки ти пам'ятаєш? Поглянь уважно на картини із фрагментами казок. Яка казка чи казки тобі не знайомі? Поклади біля цих картинок червоні фішки». Допоміжні запитання дадуть змогу дитині краще зорієнтуватися у змісті фольклорних творів, оцінити дії казкових персонажів: « - Тобі більше хотілося подружитися з Котигорошком чи з Козою-Дерезою, яка прогнала зайчика з хатки? З ким із трьох поросят ти б наважився зимувати? Чому про Івасика-Телесика можна сказати «сміливий», «винахідливий»? Яка казка в тебе викликає сум чи тривогу? Яка казка вбачається смішною?».

Творче завдання з прикрашання сорочки казкового персонажу Котигорошка вишивкою, адже він українець. Розпитайте у дитини, чи є в неї

вишиванка, якщо так, то попросіть пригадати, який на ній узор. Запросіть намалювати такий самий узор і Котигорошку.

Продовження *розмови на основі асоціативної карти «Україна»* дасть змогу оцінити достатність сформованих уявлень про Україну чи ступень відстороненості дитини від життя своєї рідної країни*:* «Подивись на цю карту. Як ти думаєш, чому на ній є зображення Котигорошка? Що говорить про те, що ця карта про Україну? Знайди предмети, які для українців є оберегами. Такі предмети бережуть у кожній родині й вірять, що вони також оберігають нас від зла. Зафарбуй кружечки біля цих предметів червоним кольором (або поклади червону фішку). Є страви, які прославили Україну на весь світ. Знайди на карті українські страви. Яку із цих страв ти любиш найбільше?



Що тобі найбільше подобається в Україні? Знайди зображення того, хто боронить Україну під час війни та в мирний час».

Володіння українською мовою – важлива ознака національної ідентичності. *Мовленнєва вправа «Закінчи прислів'я»* дає змогу оцінити, чи є в мовленні дитини малі фольклорні форми, як вона реагує на сталі фрази: «Українська мова така красива! Люди для різних ситуацій вживають різні мудрі прислів'я! Нумо пригадаємо разом деякі з них. Я буду починати фразу, а ти спробуєш її закінчити:

Хочеш їсти калачі — …. (не сиди на печі)
З ким поведешся — … (того й наберешся)
Де рідний край, там… (і під ялинкою рай)
Удома і стіни… (допомагають)».

У завершальній частині варто подякувати дитині за час, який вона вам приділила, запитати про її найбільші мрії.

Інтерв'ювання *дітей молодшого шкільного віку* проводиться з метою визначення рівня особистої та національної ідентичності, сформованих уявлень про Україну, виявлення ставлення до національних цінностей, а також рівня володіння українським мовленням у дітей молодшого шкільного віку та здійснюється за тими ж принципами, що і дітей дошкільного віку.

Для проведення діагностичної бесіди використовуються схожі види наочності, як і для дошкільнят. Спільним в організації інтерв'ю з молодшими школярами є вимоги щодо обов'язковості згоди батьків/опікунів та гарантії конфіденційності. Втім, окрім згоди батьків, намагайтеся отримати усну згоду самої дитини, пояснивши їй, для чого це робиться і що вона може відмовитися

Тривалість інтерв'ю-сесії - 20-30 хвилин має відбуватися у спокійному довільному місці. Дитина повинна знати, що вона може попросити зупинити інтерв'ю в будь-який момент.

Особливості спілкування з молодшим школярем вимагають створення максимально м'якої та ненав'язливої атмосфери. Для молодших школярів ігровий формат взаємодії зберігає своє значення. Під час розмови варто використовувати ігрові вправи, малювання, розглядання картинок з акцентом на конкретних ситуаціях. Доречно використовувати метафори, алегорії. Варто уникати прямих, детальних запитань про травматичні події, якщо це не є частиною терапевтичного процесу під наглядом фахівця. Прямі запитання можуть спричинити повторну травматизацію. Радимо використовувати відкриті запитання, але уникати надто складних запитань. Варто враховувати, що відповідаючи на запитання, діти можуть соромитися, намагатися давати «правильні» відповіді; ступінь деформації може змінюватися із часом, тому може бути потрібне повторне обстеження.

У процесі інтерв'ювання молодших школярів зберігаються ті самі структурні частини. Вступна частина реалізує завдання зближення з дитиною, налаштування її на конструктивну взаємодію. В основній частині так само доцільно застосувати інтелектуально- *мовленнєві ігрові вправи і завдання на основі коректурної таблиці* «Корисні речі». Запросіть дитину показати картинки, назви і призначення яких дитині не відомі. «Як ти думаєш, чому ця таблиця називається «Корисні речі»? Покажи і назви картинки із зображенням предметів, які можна носити в кишені. Який з предметів, на твій погляд, може бути найкориснішим у складній ситуації, коли трапляється щось страшне чи дуже неприємне? Як, на твою думку, без чого наше життя може ускладнюватись? Які б з цих корисних речей, на твою думку, варто придбати для життя родини, в першу чергу?



- Давай перевіримо, який ти уважний, як швидко ти вмієш думати. Дивись на картинки і відповідай. *Продовж речення:* Можна користуватися віялом, а можна…Можна малювати паличкою на піску, а можна… Можна новини слухати, а можна дивитися… *Швидко орієнтуйся в таблиці:* Між якими сусідніми картинками знаходиться фотоапарат? Яке зображення під велосипедом? *Поміркуй:* які предмети на таблиці не можна розібрати на частини? Якими предметами могла б скористатися і дитина? У якому випадку?».

- Зберігає актуальність і *творче завдання* з малювання будинку мрії. Виконання дитиною попередніх завдань, сподіваємося підготує її до *розмови про війну*: «Як ти думаєш, кому важче під час війни – дітям чи дорослим? Поясни свою думку. Як ти думаєш, що можуть зробити дорослі і діти, щоб зупинити війну? Подумай, як би ти зустрівся з українськими воїнами, щоб ти їм сказав, про що б попросив. Під час війни люди часто засмучені. Як би ти спробував розрадити своїх рідних, якщо б вони засумували? Що б ти їм сказав?». Зупиніться, якщо дитина починає тривожитися чи не схоче обговорювати цю тему.

Розмова на основі асоціативної карти «Україна» за змістом дещо ускладнюється з урахуванням вікових можливостей молодшого школяра: «Подивись на цю карту. Як ти думаєш, чому на ній є зображення Котигорошка? Що говорить про те, що ця карта про Україну? Що означають кольори державного прапора? Назви три головних слова про Україну.



Знайди предмети, які для українців є оберегами. Такі предмети бережуть у кожній родині й вірять, що вони також оберігають нас від зла. А у твоєї родини є будь-який оберіг? Є страви, які прославили Україну на весь світ. Знайди на карті українські страви. Яку із цих страв часто готують у сім'ї, де ти проживаєш? Які твої улюблені українські страви?

- Знайди зображення того, хто боронить Україну під час війни та в мирний час. Ти б хотів допомогти українським воїнам? Що ти можеш для цього зробити?»

Важливим складником національної ідентичності є володіння українською мовою, ціннісне ставлення до цього. На відміну від завдання для дитини дошкільного віку, *мовленнєва вправа «Обери прислів'я»* для молодших школярів набуває нового змісту: «Люди для різних ситуацій вживають різні мудрі прислів'я! У них важливі для життя правила. Давай разом прочитаємо два вислови. Обери той, який, на твою думку, правильний:

*1.Удома береш те, що маєш, а на чужині – що дадуть.

2.Краще жити на чужині, ніж удома, де рідні тебе картають, хоч і дають потроху з того, що мають.

* 1. Друг в біді не кине, а завжди тобі допоможе, підкаже, захистить.

2. Біда відштовхує друзів, як відштовхують човна від берега – "пливи сам".

* 1. Хто лихий та злий, той і сам з собою не мирить.

2. Хто добрий та ласкавий, той в будь-якому гурті приживеться.

У завершальній частині варто подякувати дитині за комунікацію. Наприкінці можна розпитати дитину про найбільші мрії.

Інтерв'ювання *дітей підліткового віку* також проводиться в низці інших дослідних процедур і спрямовується на визначення рівня особистої та національної ідентичності, сформованих уявлень про Україну, виявлення ставлення до національних цінностей, а також рівня володіння українським мовленням у дітей підліткового віку.

Враховуючи вікові особливості підліткового віку, радимо використати відповідну віку наочність, зокрема асоціативні карти «Сила і слабкість» та «Хочу і треба»(автори Н. Гавриш, І. Кіндрат); коректурні таблиці «Корисні речі», «Україна» (автори Н. Гавриш, О. Безсонова), репродукція картини О. Шупляка «Шевченко/малий бандурист».

Серед умов проведення інтерв'ювання з дітьми підліткового віку на першому місці питання етики та безпеки. Незмінно обов'язковою залишається згода батьків/опікунів обов'язкова з гарантією конфіденційності. Окрім згоди батьків, намагайтеся отримати усну згоду самої дитини, пояснивши їй, для чого це робиться і що вона може відмовитися. Заздалегідь поясніть дитині та батькам, що конфіденційність може бути порушена лише у випадках, якщо інформація свідчить про загрозу життю або здоров'ю дитини чи інших людей. Для проведення інтерв'ю радимо дібрати довільне місце, де підліток почуватиметься комфортно. Тривалість інтерв'ю-сесії не має бути довшою за 30-60 хвилин. Тривалість інтерв'ю має залежати від стану дитини. Не зважаючи на вікові можливості, зважаючи на стан дитини замість однієї довгої сесії можна провести кілька коротших. Підліток повинен знати, що він може попросити зупинити інтерв'ю в будь-який момент.

Особливості спілкування полягають у тому, що розмова з підлітком має проводитися у серйозному, довірливому тоні. Для підлітка важливою є повага до його особистої думки. Інтерв'ю слід будувати так, щоб воно допомагало підлітку відчути власну силу та стійкість, а не зосереджувалося лише на болючих спогадах. Замість «Розкажи, що ти бачив?» краще запитати «Що допомогло тобі відчути себе в безпеці в той час?». Під час розмови варто використовувати відкриті, глибокі запитання, що спонукають до роздумів. Варто враховувати, що в окремих випадках підлітки можуть приховувати інформацію. Ступінь деформації може змінюватися із часом, тому може бути потрібен повторний діагностичний сеанс.

У взаємодії з підлітком зберігаються ті ж структурні компоненти, що і в описаних раніше варіантах.

У вступній частині варто налагодити контакт для отримання якомога більше особистої інформації: «Давай познайомимося. Мене звати…. Розкажи мені про себе: хто ти, ім'я, прізвище. Розкажи про свою сім'ю. Якби ти зараз поглянув/ла на себе у дзеркало, як би ти сказав/ла кількома словами, кого ти бачиш, який він/яка вона. Який у тебе настрій? Як ти думаєш, твоє тіло відчуває твій настрій? Наведи приклади, як це, що відбувається. Назви три речі, які погіршують твій настрій. Що ти зазвичай робиш, якщо у тебе поганий

настрій? А що навпаки здатне покращити твій настрій? Які дії допомагають тобі почуватися краще?

Реалізуючи вправу *«Правила»* інтерв'юер має можливість дізнатися не лише про ставлення дитини до соціальних правил, а й визначити її ціннісні орієнтації: «Ти вже доросла людина і розумієш, як важливо в житті дотримуватися основних правил. Подумай про два важливих для тебе правила: чого у своєму житті ти не будеш робити ні за яких обставин. Що ти вважаєш обов'язковим робити завжди?».

Потім можна запропонувати пригадати свої інтереси в минулому: «Ти любив грати, коли був маленьким? Які тоді були твої улюблені ігри? А зараз ти граєш? Які ігри тобі подобаються? Тобі більше подобається грати разом чи наодинці? Запропонуйте погарати разом. Так, гра *«Три важливих слова»* допоможе усвідомити, які смисли підліток вкладає у найважливіші слова: «Я називатиму слово (дім, сім'я, школа), а ти назвеш або намалюєш три якихось елементи, що характеризують цей предмет чи об'єкт. Наприклад, назви те, без чого кіт не кіт (слово «няв», вуса..).

Запросіть дитину продовжити *розмову на основі асоціативної карти «Сила і слабкість»:* Ти вважаєш себе сильною особистістю чи навпаки? А бувало, щоб ти виявився сильним в одній ситуації і водночас слабким – в іншій? Наведи приклади, що підтверджують це. Поглянь уважно на карту. Знайди прояви сили в природі; знайди те, що робить людину сильною; що примушує людину проявляти силу. Скільки таких зображень? Поміркуймо про те, чи бувають сильними наші почуття, емоції. Знайди про це ілюстрації. Які емоції сильні? Тобі траплялося переживати дуже сильні емоції? Розкажи про це. Які емоції можна назвати слабкими? Тобі більше подобаються сильні звуки чи слабкі? Чому людей можуть лякати гучні звуки? Знайди ті, що є найгучнішими звуками на карті».



Попередня та наступна ігрова вправа на основі *коректурної таблиці «Корисні речі»* (суть ігрової вправи описано вище) дає змогу оцінити пізнавальні інтереси, когнітивні здібності підлітка, рівень його обізнаності, сформованість картини світу.

Означеній меті відповідає і завдання з милування з подальшим обговоренням картини з подвійним змістом українського художника Олега Шупляка.



Поясніть, що такі картини називають двовзором, попросіть пояснити, як дитина розуміє це слово, пояснити, що відбувається на картині: «В чому незвичність цієї картини? Що ще можна побачити? Який настрій викликає у тебе ця картина? Як би ти її назвав?».

На нашу думку, виконання творчого завдання з малювання будинку своєї мрії з поясненнями свого малюнку буде доцільним, оскільки це є достатньо інформативним інструментом дослідження.

Продовження розмови *на основі асоціативної карти «Хочу і треба»*: «Бажане й потрібне не завжди збігаються. Часто нам доводиться робити вибір між тим, що хочеться, і тим, що потрібно зробити. Впевнена, що ти вже усвідомлюєш різницю між бажаним і потрібним та вмієш переступати через своє «не хочу». Чи часто тобі приходиться це робити? Розглянь асоціативну карту. Нумо роздивлятися і міркувати разом. Назви ті речі, про які ти можеш сказати: «Хочу!», тобто, що тобі подобається, що ти любиш робити.



- Познач зеленим кольором те, що тобі потрібно для життя, поясни, чому це тобі потрібне. Синім кольором познач те, про що варто сказати «Треба!», тобто ті корисні заняття, які потрібно виконувати, але не завжди хочеться. Пригадай ситуації, коли тобі слід робити те, що треба, а не те, що хочеться. Поміркуймо про різні ситуації. Знайди картинку з українським воїном. Як ти думаєш, чого йому хочеться? З'єднай стрічкою чи смужкою зображення воїна з тим, що йому було би бажаним. Але він не може поки що виконати свої бажання. Знайди те, що потрібне для твого здоров'я».

До підліткового віку дитина, згідно з навчальними програмами, повинна мати доволі широкі уявлення про Україну.



Виконання *інтелектуально-мовленнєвих завдань на основі коректурної таблиці «Україна»* дає змогу визначити рівень обізнаності, чи належить Україна до ціннісних пріоритетів підлітка. Радимо використати такі завдання і запитання:

«Розглянь зображення, *назви одним словом*: писанкарство, різблярство, лозоплетіння – це…; герб, гімн, прапор – це…; калина, верба – це…; віночок, шаровари, плахта – це… . *Поміркуй і назви, що зайве*: верба, калина, вишня, глечик; глечик, куманець, писанка; вишивка, гончарство, лозоплетіння, козак. *Відгадай загадку*: Місили, місили, ліпили, ліпили, А тоді – хіп та в окріп! А вже на останку в масло та сметанку (вареники). Які твої улюблені українські страви?»

Мовленнєва вправа «Обери прислів'я» для діагностики реципієнтів підліткового віку має специфічний зміст: «Давай разом прочитаємо два вислови. Обери той, який, на твою думку, правильний:

*1. Не шукай чужину, коли маєш домівку.

2.Той, хто далеко Їде, щасливіший за того, хто лишається вдома.

* 1. Справжній друг - це людина, яка розуміє мене краще за інших.

2. Ніхто не може розуміти мене краще, ніж я сам.

* 1. Тільки той не має вірних друзів, хто сам не вміє товаришувати.

2. Друзі бувають лише в того, кому пощастило їх зустріти».

Традиційно завершує діагностичну бесіду остання заключна частина, в якій варто подякувати дитині за приділений час.

Результати дослідження. Узагальнення різних проявів травматичних порушень здоров'я на різних рівнях емоційного, когнітивного характеру та порушень соціальної регуляції поведінки й діяльності дає змогу підтвердити ефективність метода діагностичного інтерв'ювання для первинної оцінки функціональної активності дитини, яка свідчить про ступінь порушення ситуативного, дезадаптивного або хронічного захворювання (ПТСР). Комплексний підхід до діагностики порушень здоров'я дитини з урахуванням вікових особливостей дітей та специфіки проявів травми є необхідним інструментарієм для оцінки ступеню руйнівного впливу перебування дітей під контролем держави-агресора. Отже, зміни у фізичних, емоційних, когнітивних,

поведінкових та світоглядних характеристиках розвитку дитини, яка внаслідок воєнних дій чи збройного конфлікту зазнала фізичного або психологічного насильства, була викрадена або незаконно вивезена за межі України та вимушено перебувала на території країни-агресора, свідчать про комплексний характер впливу на її розвиток.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Оцінка наслідків впливу перебування українських дітей під контролем держави-агресора залишається серйозною проблемою. Розроблена методика оцінки негативних психологічних наслідків розвитку дітей, травмованих війною, суголосна визначеної концепції та моделі біо-психо-соціо-онтологічного аналізу взаємозв'язків між індикаторами розвитку та обґрунтуванням довгострокового впливу кожного з індикаторів на фізичне та психічне здоров'я постраждалих дітей. Комплексний характер критеріїв та індикаторів, що був покладений в сценарій методики діагностичного інтерв'ювання дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку надає можливість використання даних обстеження при розробці індивідуальній стратегії психосоціальної адаптації та реінтеграції постраждалих дітей.

Важливим напрямком подальших наукових розвидок виступає утвердження у суспільстві соціальної справедливості по відношенню до дітей, травмованих війною та використання методологічних напрацювань в оцінці здоров'я постраждалих дітей в рішенні питань притягнення винних осіб до відповідальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у сяйві духовності : монографія. Київ-Чернівці: «Букрек», 2021. 244 с.

2.Вильков С. Примусова депортація українців під час російсько-української війни як злочин проти людяності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Юридичні науки,* 2024. Вип. 4 (72). С. 12–21.

3. Галів М. Викрадення українських дітей російськими окупантами. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Історія. Спецвипуск*. Дрогобич: ДДПУ, 2024. С.62-76.

4.Галицька-Дідух Т. Діти під час війни: психологічні наслідки та програми реабілітації після війни. *Актуальні питання гуманітарних наук,* 2023. Вип. 67. Том 1. - С. 60-64.

5.Дияк В. Педагогічні підходи до формування національної та соціокультурної ідентичності в умовах війни. *Перспективи та інновації науки,* 2024. Вип. 11. С.295-305.

6. Журавко, Т. Психологічна підтримка дітей під час війни. *Veda a perspektivy,* 2022. 4 (11). - С. 177–187.

7. Зінченко О.В., Глушко М. В. Психологічні наслідки війни для дітей: діагностика та реабілітація. *Серіальні видання Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,* 2023. № 2. С. 19–21.

8. Коваленко А., Рябець К. Геноцидний характер викрадення українських дітей російськими окупантами: за матеріалами ЗМІ (2022–2024). *Наука і освіта України в умовах російсько-української війни: виклики, проблеми, перспективи.* Ужгород: УжНУ, 2024. С. 89–96.

9. Левченко В., Луценко О. Вплив військових подій на психічне здоров'я дітей. *Габітус. Психологія особистості,* 2023. Вип. 50 (15). С.217-229.

10. Мазур М., Рак О. Психологічні аспекти деформації особистості дітей в умовах окупації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»,* 2023. Вип. 21. С. 185-193.

11.Омельченко Я. Специфіка чинників надмірного стресу у дітей військовослужбовців. *Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія і психотерапія:* Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 3(14). С. 98-124.

12. Омельченко Я. Особливості психологічної допомоги дітям в умовах війни. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії,* 2022. № 1(3). С. 53-68.

13. Піроженко Т.О., Гавриш Н.В., Омельченко Я.М. Вивчення впливу перебування українських дітей під контролем держави-агресора. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»):* журнал. 2025. № 8(48) 2025. С.1627-1645.

14. Політова А. Окремі аспекти захисту прав дітей в умовах збройного конфлікту в Україні. *Сучасні реалії протидії воєнним злочинам: набутий досвід та погляд в майбутнє:* матеріали панельної дискусії VII Харківського Міжнародного юридичного форуму (25 вересня 2023 року). Київ : Алерта, 2023. С. 146–152.

15. Поліщук Н.В. Сучасний освітній простір в умовах інформаційного суспільства. *Collection of scientifical works «Labyrinths of Reality»:* Collection of scientifical works (based on materials of the XIV International scientific and practical conference November 14-15, 2021) / edited by M. Zhurba. 2021. Issue 9 (14). С.21-25.

16. Системна російська політика знищення української ідентичності дітей: Спеціальна доповідь Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини. Київ: УВРУ з прав людини, 2024. 36 с.

17. Чопорова О. Злочини російських окупантів проти волі, честі і гідності українських дітей. *Вісник Політехніки. Серія «Право»,* 2025. № 2 (3). С. 322-334.

18. Шкурат І. Кваліфікація незаконного переміщення, депортації цивільного населення та дітей на тимчасово окупованій території України. *Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих учених, курсантів та студентів*: збірник наукових праць. Вінниця, 2023. С. 603-606.

19. Яцина О. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи,* 2022. № 7(25). С.483-496.

20. Attanayake, V., McKay, R., Joffres, M., et al. (2009) Prevalence of mental disorders among children exposed to war: a systematic review of 7,920 children. Med Confl Surviv.

21. Drury, J., Williams, R. (2012). Children and young people who are refugees, internally displaced persons or survivors or perpetrators of war, mass violence and terrorism. *Curr Opin Psychiatry***.** № 25(4). P. 277-284.

22.Lieberman, A. F., Knorr, K. (2007). The impact of trauma: a development al frame work for infancy and early childhood. *Psychiatric Annals,* 37. P. 416-422.

23.Mark, J. D., Jordans, H.P., Wietse, A.T. (2016). Interventions for Children Affected by Armed Conflict: a Systematic Review of Mental Health and Psychosocial Support in Low- and Middle-Income Countries. Child and Family Disaster Psychiatry.

24. Pirozhenko T., Havrysh N., Omelchenko Y. The toolkit for the comprehensive assessment of the impact of health violations on children who were under the control of the aggressor state// Proceedings of the 2nd International Scientific Conference. P. 136-139.

25. Shonkoff J.P., Garner A.S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics. Vol. 129(1). P. 232-246.

26. Pearn, J. (2003). Children and war. J**.** *Paediatr Child Health,* 39(3).

REFERENCES

1. Bekh I.D. (2021). Osobystist u siaivi dukhovnosti: monohrafiia. Kyiv : Chernivtsi: «Bukrek». 244 s. [in Ukrainian].

2. Vilkov S. (2024). Primusova deportaciya ukrainciv pid chas posiycko-ukrainskoi viyni yak zlochin proti ludyanosti [Naukovi praci Mizregionalnoyiakademiiupravlinnya personalom. Uridichni nauki]. [in Ukrainian].

3. Galiv M. (2023). Vikradennya ukrainskih ditey rosiyskimi ocupantami [Problemi gumanitarnih nauk. Drogobich: DDPU. [in Ukrainian].

4. Galicka-Diduh T. (2023). Diti pid chas viyni: psihologichni na slidki ta programi reabilitacii pislya viyni. [Aktualni pitannya gumanitarnich nauk]. [in Ukrainian].

5. Diyak V. (2024). Pedagogichni pidhodi do formuvannya nacionalnoi ta sociokulturnoi identichnosti v umovah viyni. [Perspektivi ta snnovacii v nauci]. [in Ukrainian].

6. Zuravko T. (2022). Psihologichna pidtrimka ditey gid chas viyni [Veda a perspektivy]. [in Ukrainian].

7. Zinchenko O. (2023). Psichologichni naslidki viyni dlya ditey: diagnostika ta reabilitaciya. [Kyiv: UDU im. M.Dragomanova [in Ukrainian].

8. Kalinichenko D. (2024). Formuvannya nacionalnoyi identichnosti v konteksti patriotichnogo vihovannya. [Perspektivi ta snnovacii v nauci]. [in Ukrainian].

9. Kovalenko A. (2024). Genocidniy kharakter vikradennya ukrainskich ditey rosiyskimi ocupantami [Nauka I osvita v umovach viyni]. [in Ukrainian].

10. Mazur M. (2023). Psihologichni aspect deformacii osobistosti ditey v umovah ocupacii. [Ostrog; Ostrozka akademiya]. [in Ukrainian].

11. Omelchenko Ya. (2018). Specifika chinnikiv nadmirnogo stresu v ditey viyskovosluzbovciv. [in Ukrainian].

12. Omelchenko Ya. (2022). Osoblivosti psihologichnoyi dopomogi dityam v umovah viyni [Kievsriy zurnal suchasnoi psichologii ta psichoterapiyi]. [in Ukrainian].

13. Pirozenko T., Havrush N., Omelchenko Ya. (2025). Vivchennya vplivu perebuvannya ukrainskich ditey pid kontrolem derzavi-agresora // Naukovi innovatciy ta peredovi technologiyi № 8(48). [in Ukrainian].

14. Politova A. (2023). Okremi aspekti zahistu prav ditey v umovah zbroynogo konfliktu v Ukraini. [Kharkiv; Alerta]. [in Ukrainian].

15. Polishchuk N.V. (2021) Suchasnyi osvitnii prostir v umovakh informatsiinoho suspilstva. Collection of scientifical works «Labyrinths of Reality»: Collection of scientifical works (based on materials of the KhIV International scientific and practical conference November 14-15, 2021) / edited by M. Zhurba. 2021. Issue 9 (14). [in Ukrainian].

16. Sistemna rosiyska politika znichennya ukrainskoyi idtntichnosti ditey. (2024) [Kiev; UVRU s prav ludini]. [in Ukrainian].

17. Choporova O. (2025). Zlochini rosiyskih okupantiv proti voli, chesti I gidnosti ukrainskih ditey. [Visnik Politehniki]. [in Ukrainian].

18. Shkurat I. (2023). Kvalifikaciya nezakonnogo peremishennya, deportacii civilnogo naselennya ta ditey na timchasovogo okupovaniy teritoriyi Ukraini. [Vinnizcya; VDPU]. [in Ukrainian].

19. Yacina O. (2022). Vpliv viyni na psihichne zdorovya: oznaki travmatizacii psihiki ditey ta pidlitkiv. [Naukovi perspektivi]. [in Ukrainian].

20. Attanayake, V., McKay, R., Joffres, M., et al. (2009) Prevalence of mental disorders among children exposed to war: a systematic review of 7, 920 children. Med Confl Surviv. [in English].

21. Drury, J., Williams, R. (2012). Children and young people who are refugees, internally displaced persons or survivors or perpetrators of war, mass violence and terrorism. // Curr Opin Psychiatry. № 25(4). [in English].

22. Lieberman, A. F., Knorr, K. (2007). The impact of trauma: a development al frame work for infancy and early childhood. // Psychiatric Annals, 37. [in English].

23. Mark, J. D., Jordans, H.P., Wietse, A.T. (2016). Interventions for Children Affected by Armed Conflict: a Systematic Review of Mental Health and Psychosocial Support in Low- and Middle-Income Countries. Child and Family Disaster Psychiatry. [in English].

24. Pirozhenko T., Havrysh N., Omelchenko Y. (2025). The toolkit for the comprehensive assessment of the impact of health violations on children who were under the control of the aggressor state. *Proceedings of the 2nd International Scientific Conference.* [in English].

25. Shonkoff J.P., Garner A.S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics. Vol. 129(1). [in English].

26. Pearn, J. (2003). Children and war. J. *Paediatr Child Health,* 39(3). [in English].

UDC 373.2.015:159.95(477)«364»

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES FOR PRESERVING THE MENTAL HEALTH OF CHILDREN AND TEACHERS OF UKRAINIAN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF WAR

Vira Korkh,
Candidate of Psychological Sciences,
Assistant, Department of Social Psychology,
Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-9686-0803,
vira.korkh@knu.ua; vera.korh18@gmail.com

Abstract. *This article defines the concept of mental health and characterizes the psycho-emotional states of children affected by war (anxiety, fear, stress, traumatic stress, psychological trauma and post-traumatic stress disorder), analyzes the peculiarities of socio-psychological support of children and teachers in wartime conditions: describes socio-psychological technologies and techniques for working with psycho-emotional states of children and teachers in wartime conditions. The peculiarities of the organization of the technology of emotionally supportive communication with children in war conditions are characterized. Within the framework of this technology, the concept of effective listening skills (reflexive, non-reflexive and empathic) is revealed. The main methods of effective listening are defined: silent listening, clarification, retelling, paraphrasing, further development of opinions, generalization and summarization.*

The article highlights psychosocial technologies for the use of various areas of art therapy in social and psychological work with children: game therapy, fairy-tale therapy, puppet therapy, drawing therapy, and provides recommended children's fairy tales for psychotherapeutic work with children. Examples of creative use of song fairy-tale therapy in audio format through the use of innovative digital technologies are also given. Anti-stress stabilizing art-therapeutic, respiratory, meditative techniques used in socio-psychological work with children and adults in war conditions are presented.

The author's training program for teachers of preschool education institutions with the aim of prevention and psychorection of psycho-emotional states and mental health care of ZDO teachers in stressful conditions of war is presented.

Key words: *mental health; mental health care**;** socio-psychological technologies; socio-psychological work; preschool education institution; preschool children; pupils; children of war; educators; stress; psychotrauma; war conditions; psychotherapeutic technologies; art therapy; fairy-tale therapy; game therapy; puppet therapy; sand therapy; group therapy.*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ`Я ДІТЕЙ ТА ПЕДАГОГІВ УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Віра Корх,
кандидат психологічних наук,
асистент кафедри соціальної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,

м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-9686-0803,
vira.korkh@knu.ua; vera.korh18@gmail.com

Анотація. *У даній статті визначено поняття ментального здоров`я та схарактеризовано психоемоційні стани дітей, постраждалих від війни (тривоги, страху, стресу, травматичного стресу, психологічної травми та посттравматичного стресового розладу), проаналізовано особливості соціально-психологічної підтримки дітей та педагогів в умовах війни: описано соціально-психологічні технології та техніки роботи з психоемоційними станами дітей та педагогів в умовах війни. Схарактеризовано особливості організації технології емоційно підтримуючої комунікації з дітьми в умовах війни. У рамках даної технології розкрито поняття навичок ефективного слухання (рефлексивного, нерефлексивного та емпатійного). Визначено основні прийоми ефективного слухання: мовчазне слухання, уточнення, переказ, перефразування, подальший розвиток думок, узагальнення та резюмування.*

У рамках статті висвітлено психосоціальні технології застосування різних напрямів арт-терапії у соціально-психологічній роботі з дітьми: ігрової терапії, казкотерапії, лялькотерапії, терапії малюванням, наведено рекомендовані дитячі казки для психотерапевтичної роботи з дітьми. Також наведено приклади креативного використання пісенної казкотерапії в аудіоформаті через застосування інноваційних цифрових технологій. Наведено антистресові стабілізуючі арт-терапевтичні, дихальні, медитативні техніки, які використовуються у соціально-психологічній роботі з дітьми та дорослими в умовах війни.

Презентовано авторську програму тренінгу для вихователів закладів дошкільної освіти з метою профілактики та психорекції психоемоціних станів та психічного здоров`язбереження педагогів ЗДО в стресових умовах війни.

Ключові слова: *ментальне здоров`я; психічне здоров'язбереження**;** соціально-психологічні технології; соціально-психологічна робота; заклад дошкільної освіти; діти дошкільного віку; діти війни; вихователі; стрес; психотравма; умови війни; психотерапевтичні технології; арт-терапія; казко терапія; ігрова терапія; лялькотреапія; пісочна терапія; групова терапія.*

Introduction. The relevance of the research topic is due to the aggravation of the problems of mental (mental) health of children in the conditions of the war in Ukraine, and especially preschool children, who are a mentally sensitive, sensitive, least protected social category. The military realities of life act as a stressful background for children and adults. During war, children suffer and this is reflected in their psycho-emotional state: anxiety, fear, psychological trauma, stress, post-traumatic stress disorders (PTSD), depression, etc. According to social and psychological studies, 40% of Ukrainian children feel in danger, 44% of children have signs of potential PTSD. Statistics on children of war as of April 2025:678 children died, 2,315 were injured, 2,232 disappeared, 49,420 children were found, 20,000 children were deported or forcibly displaced, 1,943 children were returned, and 20 children suffered from sexual violence (data for January 2026 from the official portal «Children of War» https://childrenofwar.gov.ua/).

In today's conditions, psychological support should become an important priority of state policy for both children and adults. The issue of the formation, preservation and restoration of children's mental health arises especially acutely in

the conditions of martial law and the post-war state, when the reconstruction of the state and the psychological recovery of the country's population will be carried out.

Among modern Ukrainian researchers of mental health, it can be noted: O. Burlachuka, M. Easter, O. Zavhorodnyu, V. Kozhenko, L. Lavrinenko, V. Palii, O. Plakhov, V. Sergienko, I. Utyuzh, N. Spitz and others.

According to scientists, *mental health* is the ability to feel happy and prosperous, to appreciate one's own well-being and one's life, emotional support and care of the people around it, the ability to accept it and show gratitude, to show resistance to stressful living conditions, the ability to help oneself and others, to be aware of the value of one's own life and the lives of other people. A valuable attitude towards oneself and others is the axiological basis of a mentally healthy personality. The axiological sphere of the individual includes life values, meanings, meanings, life orientations, value orientations.

According to the educational direction «Child's personality» of the Basic component of preschool education, an important task is the formation of health-preserving competence in a pupil of a preschool education institution, which involves: the child's ability to apply the skills of health-preserving behavior, observing the basics of a healthy lifestyle, strengthening and preserving health in life activities *(Bazovyi komponent doshkilnoi osvity).*

Evaluating the psycho-emotional and psychophysiological state of children who survived psychotraumatic events in the conditions of the war in Ukraine, we can conclude that socio-psychological support, receiving psychocorrective and psychotherapeutic help is the most important for them. Ukrainian scientists and practitioners in the fields of pedagogy and psychology are engaged in the study of these issues and the development of relevant socio-psychological technologies: A. Bogush, N. Bulatevych, L. Beykun, G. Bratasyuk, O. Voznesenska, T. Vasylyshyn, L. Galitsyna, V. Galchenko, Yu. Gubareva, L. Kalmykova, V. Kuzmenko, T. Kurganska, I. Lytvynova, I. Lutsenko, K. Milyutina, A. Nester, N. Opryshko, S. Povoroznyuk, S. Roiz, N. Sablina, O. Skordina, O. Tararina, O. Reipolska, V. Khromets, Yu. Khmelivska and others *(Lutsenko, 2019).*

This issue was also developed by American researchers who made a significant contribution to the development of art therapy in working with children: M. Naumburg (Margaret Naumburg) – founder of modern art therapy, believed that art helps children express unconscious emotions and conflicts; E. Kramer (Edith Kramer) – developed the concept of art therapy as a form of «therapy through art», emphasizing the importance of the creative process in child development; D. Rubin (Judith Rubin) – popularized art therapy through her books and films, emphasized the importance of creativity in psychotherapeutic work with children; Sh. McNiff (Shaun McNiff) – explored the integration of art therapy with other types of creative therapy, such as music and movement; K. Cathy Malchiodi – is a modern expert in the field of art therapy, wrote about working with traumatized children; European researchers also made a significant contribution to this issue: A. Hill (Adrian Hill, Great Britain) – is one of the first to use the term «art therapy» and apply it to work with children in

hospitals; M. T. Brun (Maria Terezie Brune, Germany) – investigated the use of art to work with children who have suffered mental trauma; D. Edwards (David Edwards, United Kingdom) – wrote about the clinical application of art therapy and its effectiveness in working with children; L. Kopitz (Leila Kopitiz, France) – investigated art therapy in the context of child development and social adaptation; S. Finch (Suzanne Ffinch, Great Britain) – specialized in art therapy for children with special educational needs. These researchers significantly influenced the development of art therapy as a direction of psychotherapy, especially in working with children who experienced psychotraumatic events.

The purpose and tasks of the research. The purpose of this article is to outline the specific features of social-psychological assistance to children and teachers of preschool education institutions in the conditions of the war in Ukraine. Accordingly, specifying the goal, we will reveal the tasks of our research: 1) to define the concept of mental health; 2) to characterize the psycho-emotional states of children and educators in war conditions; 3) to determine the peculiarities of socio-psychological assistance to children and teachers in war conditions; 4) to describe socio-psychological technologies and techniques for working with psycho-emotional states of children with traumatic experience (domestic and foreign approaches); 5) describe the training technologies of social-psychological work with teachers of preschool education institution for the purpose of mental health care in wartime conditions.

Research methods. In the process of theoretical scientific research in this direction, the analysis of scientific and practice-oriented psychological and pedagogical literature, synthesis, comparison, systematization and generalization of scientific and practical information was applied. Empirical methods of observation, conversations, self-assessment and training technologies are also used in socio-psychological work with teachers of preschool education institutions.

The main part. According to the definition of the World Health Organization (WHO), mental (or mental) health is a state of inner well-being in which a person is able to effectively overcome life's difficulties, reveal his potential, study, work and contribute to community development *(World Health Organization, 2022).* It has been scientifically proven that mental health affects not only personal development, but also social and socio-economic well-being. It is an integral part of the general health of a person and his basic right. Mental well-being is at the heart of everyone's ability to make informed decisions, build relationships, and influence the world around them - both individually and collectively *(Gromyak Kovaliv, 1997).*

Summarizing information from scientific sources, it is possible to formulate the following definition of mental health of an individual: it is the ability to feel happy and prosperous, to appreciate one's own well-being and one's life, emotional support and care of the people around him, the ability to accept it and show gratitude, show resistance to stressful living conditions, the ability to help oneself and others, to realize the value of one's own life and the lives of other people. A valuable attitude towards oneself and others is the axiological basis of a mentally healthy personality. The axiological sphere of the individual includes life values, meanings, meanings, life orientations, value orientations.

The main psycho-emotional conditions that psychologists and educators encounter in war-affected children are: anxiety, fear, stress, traumatic stress, post-traumatic stress disorder (PTSD), psychotrauma. The following manifestations of PTSD in children are distinguished: obsessive memories, about which the child may not confess to adults, and at the same time avoiding everything that reminds of what he experienced; emotional tension, manifestations of aggression or, on the contrary, apathy.

Anxiety means an unpleasant emotional state characterized by the expectation of an uncomfortable course of events, the presence of bad premonitions, fear and excitement. Anxiety is a unique psychological trait, manifested in a person's ability to respond to minor stimuli with strong anxiety. According to X Eysenck, anxiety can be considered as a component of personality or related to the property of nervous processes and features of personality temperament. Personal and situational anxiety are distinguished. According to K. Izard, a state of anxiety can be described as a combination of anger, irritation, aggression, and shame. *Fear* is an emotion that arises in conditions of threat to the physical or social well-being of a person and is aimed at the source of real or imagined dangers. This is a sense of tension that arises when a person believes that there is a specific threat to his life in connection with expected dangerous events and circumstances. For V. Kovalev, all this can be accompanied by various vegetative (somatic) disorders, and can also be expressed from an uncertain feeling of insecurity, danger to horror. Stress is a specific state of the psyche and the body in general, characterized by intensive use of functional reserves to overcome any stressor, often extraordinary. The main signs of psychological stress include the following: stress is the result of the interaction between the organism and its environment; it is a condition that is expressed more intensively than the usual motivational state; threat perception is a necessary condition for the occurrence of stress; stress phenomena occur when the usual adaptive response becomes insufficient. *Traumatic stress* is a specific form of general stress reaction that leads to an overload of psychophysiological and adaptive resources of the individual. In this case, stress becomes traumatic and can lead to psychological trauma. *Psychological trauma* is a state of intense fear that occurs when faced with an unexpected event that potentially threatens a person's life. This fear exceeds the individual's ability to control and respond adequately. Post-traumatic stress disorder (PTSD) is a complex of psychophysiological reactions to physical or psychological trauma, where trauma determines experiences that cause fear, horror and helplessness, especially during extraordinary circumstances, where a person himself has experienced a threat to his life, the death or injury of another person, especially a loved one, and this can occur immediately after the event or after several months or even years *(Turinina, 2017; Korkh, 2023, 2025).*

Adults (parents, teachers, educators) are recommended to first stabilize their own psycho-emotional state, explain their reactions to children and emphasize that over time it will become easier and you will cope together; allow yourself to ask for help and accept it; adjust the daily routine and return part of the usual tasks if possible; enlist the support of loved ones; to be involved in physical activity; limit viewing of news and sort information; draw energy resources from helping other

people. Recommendations for children are similar: restoring a sense of security, caring for one's own needs, physical activity, daily routine, closeness and support of parents, expressing emotions and feelings, communicating with peers, forming healthy behavioral frameworks in interaction.

When using any form of therapy or technique, it is important to support each child's appeal to himself and his own speech. The ability to freely express one's thoughts and feelings gives children the opportunity to relax, distract themselves from stressful memories, and also teach them to control their speech. This helps them feel that they are in a safe environment where there are no threats, and where their lives can improve through changes that will improve their condition, bring back childhood joy and inspiration, and give them a sense of self-worth and importance. With the help of life-changing psycholinguistic therapy, as proposed by K. Mustakas, the process of «healthy self-expression» of children takes place, and they acquire the ability to accept and appreciate the way they express their thoughts in speech. They become self-confident, are not afraid of possible comments during the open expression of their thoughts, moods and feelings, and have the opportunity to openly talk about their true intentions, desires, actions and goals *(Lutsenko, 2018).*

With children of war, teachers are recommended to use the technology of organizing emotionally supportive communication, which consists in particular in the use of effective listening skills (non-reflexive, reflective, empathic). Non-reflexive listening is wordless passive listening that requires psychological attention and inclusion. It should be used when the child needs to express his feelings. In this type of listening, speech accompaniment includes short expressions such as «Keep telling», «I'm listening to you», «I understand». Means of non-verbal communication are out of waiting, leaning forward towards the child, supporting head abandonment, facial expression, which indicates interest and willingness to listen, as well as exchange of views. Reflective or active listening includes dialogical feedback, sharing information with the child to ensure a correct understanding of the content of the message. This includes clarifying questions, paraphrasing and summarizing the main ideas expressed by the child. Empathic listening is the most important component for maintaining emotional communication. It differs from reflective listening in its purpose - to understand what events related to psychotrauma the child has experienced, what feelings and emotions are related to the discussed, and to support the child, to convey to him that his problem is important. Empathic listening is based on invaluable acceptance, mutual understanding and feedback *(Lutsenko, 2018).*

The main methods of effective listening are defined as: silent listening, clarification, retelling, paraphrasing, further development of opinions, generalization and summarization. Speech expressions of consent, encouragement, approval, positive anticipatory assessment are also used within the framework of the mentioned technology; emotional, spatial, speech and interactive contact; optical-kinetic means of communication: facial expressions (smile, expression and control of emotions), gaze («ochi in the eyes» and «face in the face»), pose (openness, trust, readiness to communicate), gestures and touches (stroking, handshaking, patting, hugs, kisses). Most children who develop disturbing features due to experienced psychotraumatic

events have difficulties in expressing their own thoughts in monologues before the community, in communicating with adults and peers. They face problems that seem difficult to them, too difficult to overcome. As a result of psychological discomfort, many children become withdrawn, and some refuse to perform any tasks. In the game, children get the opportunity to casually acquire communicative experience, apply it in accordance with life situations, join the process of co-creation, cooperation *(Lutsenko, 2018).*

Game therapy is usually based on the use of role-playing games, which have a significant impact on the development of the child's personality. During the game, choosing a certain role, each child easily turns into a chosen character, and this process happens almost imperceptibly for him. The play therapy procedure includes children performing special exercises that cover both verbal and non-verbal communication, as well as playing various life situations. During the game, children begin to better understand the meaning of their speech in communication. They develop the ability to make their own decisions, get rid of tension and fear of new interlocutors, increase the level of self-esteem and acquire effective communication skills, including the ability to listen to themselves and edit their statements during communication. The game contributes to the creation of a favorable emotional background, causing positive emotions in all participants. During play therapy, the symptoms of post-traumatic stress disorders disappear, disturbing developmental traits are replaced by creative abilities, the speech potential of preschoolers develops and promotes personal self-expression and self-realization *(Lutsenko, 2018).*

According to the foreign child psychotherapist V. Oaklander, the game puts symbols at the child's disposal that replace his words. A child's life experience is much more than what he can express in words, so he uses the game to express and assimilate what he experiences. During the game, a psychologist or psychotherapist carefully observes the child: how he approaches the material, what he chooses, what he avoids, what style of behavior, whether it is difficult to switch, well or poorly organized behavior, what is the main plot of the game, the content of the game is considered, the themes of the game (loneliness, aggression, upbringing, accidents and accidents), communication skills are evaluated, the presence of contact with the child during the game, how absorbed the child is in the game can it be distracted, or is there interaction and communication between figures of people, animals, cars and other objects in the game. It is important during the game to sometimes use the opportunity to draw the child's attention to the game process itself and establish contact with him. You can say, «Do you like to do it slowly?», «I don't think you really like playing with animals: did you notice that you never touch them?», «I think you're tired of playing so fast», «This plane is always alone», «You bury dead soldiers» (when children bury soldiers in a sandbox, as if hiding a traumatic experience of contact with death in the subconscious layers of the psyche) *(Aucklander, 2003).*

Game therapy is considered a useful method for studying all aspects of a child's life *(Landreth, 2013).* Game therapists use a wide range of toys that are carefully selected so that children can express and explore their own characteristics *(Landreth, 2012).* In the room in which the game therapy takes place, it is recommended to place

a dollhouse with the family, including children, finger toys (people and animals), pencils, paints, cars and trucks, plastic animals, toy soldiers and figurines, Lego or some other kind of building materials, children's kitchen with all the necessary equipment, toys for role-playing with doctors and patients, game money, clothes, musical instruments, balls, etc. *(Cochran, 2010).* In play therapy, children can literally or metaphorically reproduce their own inner or real-world experiences. Game therapy enables children to teach, regulate, communicate, practice and master new skills, as well as their emotional response, using natural materials and tools *(Gantt Tinnin, 2009).* The child's play therapy contact with the therapist is possible thanks to the friendly and safe environment that the child needs to express himself, and the therapist to find potential solutions according to the child's individual psychological characteristics *(Landreth, 2012; Ray, 2013).* The use of nonverbal methods to express experiences is particularly important for therapeutic work with sexually abused children who may have difficulty verbalizing traumatic experiences. Children have the opportunity to repeat traumatic situations through play to learn their experiences, analyze, reflect and be redirected to post-traumatic play *(Gil, 2006).* Game therapy gives children the opportunity to control their traumatic experiences. When a child takes control of how they reuse the trauma experience in a safe environment, they can then move from a passive recipient state to an active agent. The result of the treatment is the development of own models of the child's personality experience, which are given new meaning *(Ogawa, 2004).*

In interaction with children who have experienced psychotraumatic events, psychologists and teachers need to be very attentive, delicate and careful in words and actions. An unsuccessfully selected word, phrase or sentence can serve as a trigger for the emergence of negative memories, associations and lead to repeated emotional experiences and mental suffering of the child.

A symbolic form of the game, which is used for the purpose of psychotherapeutic work with children in the direction of art therapy, is *sand therapy*. Children use the sandbox to create their own figurative world. Using different figures (miniature animals, people, plants, vehicles, buildings...), children express their understanding of the world and aspects of their own reality, giving psychotherapists a symbolic view of their inner world *(Daleб Lyddon, 2000).* This playful approach provides children with a safe space where they can share aspects of their experiences *(Labovitz Goodwin, 2000).* When playing in the sandbox, it is important to carefully observe the child's behavior, as well as the content of the game, as this allows a deeper understanding of the activity for future analysis for therapeutic purposes. These observations may include the way the child uses sand, the number of toys they use, how the child engages in the game, and all changes in the game process. The content deals with themes that develop in the imaginary world and the relationships between them *(Sjolund Schaefer, 1994).*

Isotherapy (imaging therapy) - healing with the help of visual art (picture). Drawing as a form of expressive expression begins in early childhood. Within the framework of the psychodynamic and developmental approach, the use of drawings in working with children gives an idea of the child's inner world, emotions and internal conflicts. By drawing, children express their ideas and perceptions of the

world they live in, as well as how they cope with experiences and the world around them *(Moschini, 2005; Betts, 2006).* Children perceive drawing as a natural language that they can use to express and identify their emotions and feelings, which is impossible with verbal expression *(Moschini, 2005).* Communication through drawing about terrifying, violent and painful experiences can change a child's psycho-emotional state *(Waller, 2006).* In the process of drawing, the child can explore intense images, which can then be reorganized into memory through therapeutic treatment. Some foreign scientists emphasize that verbalizing a child's drawing is extremely important for the treatment of injuries *(Betts, 2012).* The therapeutic effect of art therapy is confirmed in work with children who have experienced domestic violence *(Malchiodi, 1997).*

Puppet therapy is one of the leading methods of psychotherapeutic influence on preschool children. Its goal is to prevent their development of post-traumatic symptoms, to overcome the disturbing features of development that arose as a result of psychotrauma. This approach complements fairy tale and play therapy. The doll captivates children with its attractiveness and promotes the active use of speech, and also helps relieve states of tension, anxiety, depression, psycho-emotional discomfort, fatigue, shyness, insecurity and other similar manifestations in these children. The doll can be used as an independent tool that stimulates children to express their thoughts, as well as as an additional means of getting to know the doll, its appearance, history and games related to them, in order to promote communication and help children *(Lutsenko, 2018).*

Carrying out puppet therapy, according to the methodology of M. Koltsova, includes the following sequential process: first, children are invited to choose dolls and familiarize themselves with them. They can tell interesting stories about dolls, describe their appearance and play with them. Children also listen to how the teacher communicates with the doll. During these conversations, the psychologist or educator asks the doll questions about their actions, events, feelings, states, thoughts, etc. The answers provided by the doll (transmitted to adults) are projected onto children. Puppet therapy has two important functions: first, it stimulates the speech of those children who are withdrawn due to stress and cannot communicate with new adults and peers; second, it allows these children to express their experiences, fears and mental pain, which alleviates their mental state. With the help of dolls, children project their thoughts and feelings onto these objects, which helps them better understand and control their behavior. A doll for a child acts as a kind of substitute, an object studied by the subject, and can satisfy various children's needs. Substitution helps reduce the impact of stressful emotions on children and gives them the opportunity to express their feelings in an adequate way *(Lutsenko, 2018).*

Fairytale therapy is a universal and attractive method of work of educators and psychologists with children, especially with those who survived the war. It reveals and develops children's creative abilities, in particular, develops their speech. Fairytale therapy activates the internal reserves and potential of the individual. During fairy-tale therapy, therapy also occurs through the creation of a fairy-tale atmosphere. In a fairy tale, there is always a sense of security, which contributes to the relief of anxieties, insecurity and overcoming fears caused by the events

experienced. A fairy tale, as a result of the collective creativity of human consciousness and subconsciousness, helps children discover their creative potential through intuition and fantasy. It allows them to feel an atmosphere of mystery and mystery, endow ordinary things with fabulous and magical properties, start creating new adventures and events and become real «Creators-wizards» of their own lives *(Lutsenko, 2018).*

–Fairytale therapy provides the child with specific examples of actions that to a certain extent meet his natural needs:

–in the matter of autonomy, the heroes of fairy tales act as independent actors who make their own decisions and overcome challenges on their way without outside help;

–regarding life competence, the protagonists point to the ability to overcome extraordinary obstacles, achieve victory and always strive for success;

–in relation to activity, heroes are always in motion and in action. They interact with other characters, communicate, provide help, teach, go on trips and actively solve various communication tasks, such as storytelling, persuasion, question, answer, etc.;

–fairy-tale therapy helps self-expression, as the fairy-tale plot and its various characters give children the opportunity to choose images they sympathize with and express themselves as unique individuals. It helps children discover their best traits, express their feelings, desires, and share their emotional state, knowledge, relationships with other children, solve problems, and overcome life's difficulties;

–fairy-tale therapy contributes to the cognitive and spiritual growth of a child's personality, since a fairy tale, thanks to its magical world full of wonders and mysteries, expands children's knowledge about the world around them. It teaches children to find solutions for life situations, supports faith in themselves, in their own abilities, in the power of goodness, love and justice. For example, the fairy tales «Cinderella», «Thumbelina», «Red Riding Hood» help in this *(Lutsenko, 2018).*

It is recommended to use the following fairy tales for fairy-tale therapy classes with children: I. Franko – «Ripka», «Hare and Hedgehog», «Fox and Crane», «Fox and Cancer»; L. Ukrainian woman – «Trouble will teach»; O. Bee – «Crane and Heron»; M. Kotsyubynskyi – «Brothers-Moons»; N. Zabila – «About the rooster and the chicken», «Bee victory»; M. Trublaini – «About the girl Natalochka and the silver fish»; K. Ushinsky – «Goats and the Wolf»; V. Skomarovsky – «Sparrow-sparrow»; V. Sukhomlynskyi – «The Seventh Daughter», «The Bunny and the Moon», «The Violet and the Bee», «The Petal and the Flower», «The Hedgehog and the Firefly», «Two Butterflies», «Why the Rooster Comb», «The Most Beautiful Mother», «The Frog, who sang in a cranberry style», «Big and small», «How autumn begins», «Bunny and rowan», «How the bunny warmed against the moon in winter», «The starling flew in»; SH. Perrault – «Red Riding Hood», «Cinderella», «Little Boy»; W. Marshak – «The Tale of the Stupid Mouse», «The Tale of the Smart Mouse»; A. Lindgren – «The Kid and Carlson»; G.-K. Andersen – «Thumbelina», «Unshakable Tin Soldier»; Brothers Grimm – «Bag of Tricks», «Bremen Musicians» *(Lutsenko, 2018).*

Authentic author's Ukrainian audio fairy tales by Honored Artist of Ukraine

Ruslana Lotsman are recommended for use for the purpose of fairy-tale therapy for children. These fairy tales were created by the author as part of innovative projects: «Song Light», «Song Tale», «Song Diary», «Song Basket». The following audio fairy tales for children are presented at the electronic link of the web page «Writers from a mommy»: «About a wolf, not about a fly», «Zombik», «Cossack of Vyzvolyak», «Shooting candle», «Swallow's nest», «Land of vitamins», «Plutanka», «Pectoral», «The Tale of the Helmet», «Wings of Diligence», «Marusya in Poltava», «Fern», etc. *(Lotsman, 2022).*

Listening to the fairy tales of the wonderful artistic, intellectual and extremely talented Ukrainian artist Ruslana Lotsman, you can immerse yourself in the magical world of songs and fairy tales. You can imagine yourself in a Ukrainian village, in an authentic Ukrainian house in the place of a mother who sings Ukrainian folk songs together with her children. These songs play a psychotherapeutic and emotionally supportive action for the child's soul in conditions of war and daily stress. The ancient power of the Ukrainian people is encoded in folk songs, which from time immemorial supported and raised the People's Spirit in the struggle for freedom and independence.

Through the theatrical art and songwriting of Ruslan, Lotsman skillfully demonstrates fairy-tale therapy in action. How to reconcile children through the fairy-tale song «Sister Pigtails» or how pedagogically, skillfully and delicately you can switch the child's attention during a long journey to the surrounding world through the game «Minute of Silence», how to creatively direct children's attention and energy to the creation of the «Song Diary» with the help of innovative modern Internet technologies, how to comfort and occupy children during a long quarantine, creating an Easter «Song Basket» with verbal puzzles or singing about household work (sculpting pies, dumplings, household and garden chores, etc.).

Art therapy, as an effective psychotechnology for working with children who have survived the war, is based on stimulating the child's creative potential and its internal mechanisms of self-regulation. This technique meets children's needs, in particular in the manifestation of speech self-expression and the establishment of oneself as a communicative personality in the social environment. It is important to use different forms of art therapy, as they contribute to the emergence of positive emotions, help children overcome apathy and indifference to communication, promote activity and creativity, help cope with anxiety, tension, insecurity and passivity caused by psychotraumatic events. As part of art therapy sessions, every child is given the opportunity to get rid of negative memories of failed attempts at expression, fears and disturbing memories. Art therapy classes help children feel the atmosphere of creativity, reveal their talents and realize their speech and thinking potential through individual speech *(Lutsenko, 2018).*

Group art therapy is a therapy of choice that is effective in working with children who have experienced a traumatic experience. Art-therapeutic measures that combine different means of group information, together with the group discussion at each session, contribute to building group cohesion, trust and strengthening the self-esteem of participants *(Backos Pagon, 1999; Hanes, 2000; Pifalo, 2002).*

Group therapy sessions are organized in such a way that the first meeting is

held with parents in order to provide emotional support and give them the opportunity to express their concern for the future of their children. After working with parents, group art therapy is performed for two months with victims of abuse. The authors *(Backos, Pagon, 1999)* emphasize the importance of the participants' choice of activity, since in traumatic situations they did not have the opportunity to choose. The ability to choose an activity increases their self-esteem and self-confidence, and also gives healing to victims. Group activities include rituals such as registration and deregistration, and lighting candles at the beginning and end of each group meeting. These ritual activities provide a sense of security as participants often share unpleasant and painful memories. Art therapy activities may include the creation of a mandala to establish features of self-perception by group members at a given time. To express the personal past, present and future, members of the therapeutic group can use collage projects, glass jars containing anonymous group questions that group members can work on during long group discussions. Art projects initially record significant emotional instability of members of the therapeutic group, but gradually the group becomes more united and calm, positive results of therapy are observed *(Backos, Pagon, 1999)*.

For the purpose of psycho-emotional stabilization of children, Ukrainian child practicing psychologist S. Roiz offers to work with the help of breathing techniques: diaphragmatic breathing (belly) for older children and «**Dolonka**» technique for younger children. The technique is to circle the fingers of the other palm with the index finger of one palm and at the same time inhale when the finger rises and exhale air when the finger falls. So take turns to circle the fingers first of one palm, and then of the other (a total of 10 breaths and exhalations). The second psychotherapeutic exercise «**Give five**» (5 circles of support, 5 circles of care). Instructions: «*Show your palm and mentally remember the people who support you in life, bending your fingers in turn: on the first thumb, remember the person who can hug you, on the second index finger - the person who can explain something incomprehensible to you, on the third middle finger - a person who can help you do something, on the fourth ring finger - a person who can sympathize with you, on the fifth finger little finger - a person which can make you laugh. Then put the images of all these people in your heart. It is 5 circles of your support and care» (Roise, 2023).*

In order to prevent and psychocorrect psycho-emotional burnout and stressful conditions of teachers of preschool education institutions, in the period from September to December 2024, a series of trainings was held with teachers of the «Hello kids» network of Kyiv city health centers. A post about these events is posted on the website of the Department of Preschool Education of Drahomanov Ukrainian State University.

The training programme for ZDO teachers is designed for 1.5 hours and has the following structure:

1. ***Acquaintance, circle of feelings and emotional states*** (participants name the name, mood, self-assessment of their own energy charge in % at the moment of the start of the training - exercise «Battery», voicing the rules of interaction of the training group: confidentiality, respect, activity, stop rule, openness, honesty; expectations from the training);

2. ***Exercise «My relationships»*** (participants divide the A4 sheet of paper into 4 parts: in the first part, they draw a symbol of relationships in the family, in the second part - a symbol of «My relationships with colleagues», in the third part - a symbol of «My relationships with management», in the fourth part they depict a symbol-picture «My relationships with children and parents in ZDO», discussion of the meanings of symbolic images for each, explanation, voicing of feelings and emotions for the purpose of awareness);

3. ***List of factors of psycho-emotional burnout*** (writing on Whatman or flipcharts and voicing, group generalization);

4. ***Exercise «Triggers and resources***» with cards (voicing and registration of personality resources of participants). For example, you can paint over the coloring page «Christmas resources of December»: brew cocoa, watch a Christmas cartoon with a child, listen to Christmas songs, decorate a room and a Christmas tree, do a good deed, go skating, skiing, sledding, make a bird feeder, draw a New Year's card, write a letter to St. Nicholas or Santa Claus, invite guests and treat, read with children, take winter photos and videos, play snowballs, cut paper snowflakes, bake festive ginger cookies, prepare gifts, etc.

To perform the «Triggers and Resources» exercise, we prepare cards of three colors (stickers or sheets). Green is a resource (something that adds strength and energy), yellow is a challenge or ambiguous situation (can become either a trigger or a personality resource), red is a trigger (something that causes stress or emotional stress). Teachers fill out colorful cards within 5-7 minutes, answering the question: «What helps me feel good?» (on green cards), «What can be a challenge, but also a resource, as the case may be?» (on yellow cards), «What causes me the most stress?» (on red cards). Then they are attached to the board, draw cards of one color of each color in turn, attach them to the board with magnets, dividing them into three categories: triggers, calls, resources. Afterwards, participants create their «Personal Support Pharmacies»: resources for recovery, stress management strategies, people or actions that support in difficult moments. Among the triggers, the teachers of the Ukrainian ZDO singled out war, sirens (air alarm signals), sleepless nights, workload, uncertainty, that is, the lack of ability to plan and control the situation in the conditions of war, dissatisfaction and claims of parents of children in the ZDO, family problems, etc. In the list of psychoenergy recovery resources, the training participants noted: sleep, delicious food, recreation in nature, walks, pleasant music, support and love of relatives, informal communication with colleagues and good friends, painting, dancing, sports, massage, swimming in the pool, shopping, i.e. new purchases, etc.

Green cards offer the following options for recovery resources: short breaks for rest during the working day, hobbies, breathing practices, meditation, praise for work, a cup of coffee or tea in silence, time with children and pets, a clear schedule, free time for yourself, small daily joys (compliments, sweets), the importance of your work, the opportunity to say «no» to an unnecessary task, a sincere smile of the pet, progress of pets, a quiet lunch, thanks for my work, moments of silence, sincere laughter, volunteering, talking with a supporting colleague, the opportunity to work offline (face-to-face) in difficult conditions (war or quarantine), the opportunity to

share experience with colleagues, interactive classes with elements of psychological support, etc.

Among the challenges on the yellow cards, the following options are offered: new tasks, communication with parents of pupils, change of the usual schedule, work with new technologies, participation in pedagogical seminars (webinars), group work with colleagues, work with different characters of pupils, spontaneous changes in the schedule, distance learning, unexpected calls from parents of foster children, conducting excursions, working with pupils with special educational needs.

The following trigger options are indicated on the red cards: work overload, conflicts with pupils and their parents, disputes with management, criticism or devaluation of efforts, lack of free time due to work duties, the appearance of tasks at the last moment, excessive interference in the work of outsiders, excessive control, negative mood in the team, unfair accusations and criticism, bad mood, noise and noise, overtime work schedule without compensation, etc.

Knowing our triggers, we can become aware of our psycho-emotional states in time and cope with them by breathing, switching attention to something pleasant, delaying the reaction in time («I'll think about it tomorrow...»), pausing, meditating, a pleasant hobby, etc. and looking for resources that will help us recover and balance.

5. Art therapy exercise «Working with the image of the home».

One of the basic forms of art therapy to form a basic sense of SECURITY is the theme of home. First, it is a basic form that causes a child and an adult to feel safe. Even if some terrible events took place at home. We are so arranged that the topic of shelters, containers, cocoons, everything where you can hide, create a kind of «halabuda» of security for yourself is always a very important moment for us *(Tararyna, 2019).*

Here are some options for how to work with the topic of home with anxious children.

1. The first way is to draw houses. You suggest that children draw, for example, a home for happiness, a home for anxiety. You can draw a house for your fear, for your image, a house for a tree. The child fantasizes and she is very good at it. It is important to exhibit children's works at exhibitions.

2. The second way to work with the topic of home is stucco. Together with the child, you create a large number of shelters, cocoons, containers, eggs, etc. They can be constructed from various materials - plastic materials, dough, clay, plasticine, etc.

Drawing technique.

The goal: to restore the child's sense of security and self-confidence. Give her a sense of control over herself and what is happening around her.

Age: 6+ Duration: 20-30 min

Tools: colored pencils, paints or felt-tip pens, a sheet of A4 paper.

Progress of work: ask the child to remember situations when he is especially worried, worried, worried (coming to kindergarten, parting with relatives, performing at a festive concert, etc.). Invite the child to choose pencils, felt-tip pens (or paints) of the color he associates with SAFETY.

Instructions: «Please draw two houses: one for anxiety, and the other for happiness».

Questions about technology:

1. What did you draw and where do you feel anxious?

2. How does your body usually react when you enter a state of anxiety (you shut up, hands begin to interfere, thoughts get confused, for example - help the child understand what emotions and what bodily factors are manifested in this situation)?

3. What can't you do in this state?

4. How do you feel when you mentally "enter" your shelter (house)?

5. What could remind you that you have it (you can go there for a few seconds at any moment)?

6. What good will happen to you in life if you allow yourself to overcome this feeling of anxiety?

Conclusions: when you work with a child, the main task is for him to create his shelter, draw or mold it, describe it, gain his strength, place some of his figurine, a personal thing that will be a metaphor for herself. It is important that she feels safe there and thinks about what events, for example, to breathe (diaphragmatic breathing), count to ten, will help her ground, calm down and balance *(Tararina, 2019).*

The author of the art therapy album «Home in Yourself» also offers to work in the art therapy department with the image of a home. Support in drawings and texts for those who protect their home in themselves - simple lace drawings and psychotherapeutic texts born on the brink of war will help to live difficult emotions and feelings, find inner support and feel peace. This is a book for those who seek warmth, strength and faith to continue living in war. This is a space where you can hide from the storm, fill the pages with your own colors and remind yourself: the house in itself is something that no one can ever take away, it is an internal support, a resource and a symbol of security *(Skordina, 2024).*

6. ***Breathing exercises «Hollow», «Candle-flower», «Bird spreads wings», «Filling the ball», «I breathe in the positive - I breathe out the negative».*** The content of the ***«*Dolonka**»** breathing exercise is described above. It can be used for children and adults. The second «**Candle-flower*»*** exercise consists in the fact that on inhalation we imagine how we inhale the aroma of a fragrant flower, and on exhalation we imagine blowing away the flame of a candle. The content of the exercise «**The bird spreads its wings**»: we strain the muscles between the shoulder blades on the back, and then spread our hands to the sides, as if wings and relax the muscles of the back. At the same time, exhalation is stressed, and inhalation is used for relaxation. The essence of the «**Ball Filling**» exercise is to imagine inflating the ball (you can inflate a real balloon), as if blowing out all the negative feelings and emotions, and then letting the ball go, we «free ourselves» from them. Content of the exercise «**I breathe in the positive - I breathe out the negative:** find support under your feet, raising your hands up the work of breathing, lower a positive emotion, lowering your hands down, exhale, calling a negative emotion. List of emotions and feelings: I inhale joy - exhale sadness, I inhale love - exhale anger, I inhale peace - exhale anxiety, I inhale health - exhale illness, I inhale happiness - exhale unhappiness, I inhale interest - exhale immediately, I inhale inspiration - exhale exhaustion, I inhale hope, exhale hopelessness, I inhale strength - exhale

powerlessness, I inhale faith - exhale small things, I inhale wingedness - exhale despair, I inhale motivation, exhale apprehension, I inhale trust - exhale despair, I inhale pleasure, exhale resentment, I inhale wonder, exhale indignation, I inhale blessings - exhale suffering, I inhale forgiveness, exhale pride, I inhale bliss - exhale anger *(Sablina, 2023).*

Psychotherapeutic exercise on accepting life «Life is...».

The course of the exercise: the participants of the training group carefully listen to the words of the presenter, who voices the leadership for improvement: «Life is a challenge - accept it! Life is a gift - accept it! Life is an adventure - decide on it! Life is grief - overcome it! Life is a tragedy - without fear of meeting it! Life is a duty - fulfill it! Life is a game - play it! Life is a secret - reveal it! Life is a song - sing it! Life is a convenient case - take advantage of it! Life is a journey - bring it to an end! Life is a promise - fulfill it! Life is Love - open it! Life is beauty - praise it! Life is Truth - realize it! Life is a struggle - lead it! Life is a mystery - guess it! Life is a goal - achieve it!» Participants share impressions and feelings, note what resonated most strongly with the tuning fork of the soul.

7. ***Art therapy exercise «Color emotions».*** Participants are offered paper, paints and given the task of drawing their emotions... After completion, everyone in the circle shows their drawing, explains and describes their emotions and feelings.

8. Psychorelaxation exercise «Meditation» to calm music. We sit comfortably in a circle with support on the back, feet on the ground or floor, close our eyes, breathe calmly. Next, the presenter speaks, and everyone works with inner attention and performs: «Imagine a flower with four petals at the base of the spine - this is the first energy center that is responsible for our qualities: purity, innocence, wisdom and devotion to the Energy of the Creator of the Universe. Let's turn this flower to the right clockwise, as if we start the internal mechanism and mentally awaken the internal energy, raise it up along the spine. We raise attention higher to the second center of creativity, further higher to the third center at the level of the abdomen, which is responsible for the qualities of pleasure, pacification, and peace. Mentally fill the stomach with warmth. We raise our attention higher to the heart center, the place of the Spirit, love and mercy. We fill our heart with the light of love for everyone. We are aware of our spiritual nature. We repeat “I am the Spirit”. We move higher to the throat center, which awakens in us the qualities of diplomacy, collectivity, pleasant language, and an objective witness of life events. We raise the energy higher to the main center at the level of the forehead, which is responsible for forgiveness. Let's say “I forgive...”. Then attention is higher to the parietal area, on the head, above the head...». Music sounds. Meditation (relaxed state without thoughts) lasts 5-7 minutes. We listen to ourselves, our feelings on the open palms of our hands and above our heads. After meditation, we discuss feelings and impressions with the participants of the training interaction.

9. The final circle of emotions, impressions, feelings, mutual gratitude.

Conclusions. So, this article characterizes the psycho-emotional states of children, defines the peculiarities of social-psychological assistance to children and teachers of preschool education institutions in war conditions; social-psychological technologies and techniques of working with psycho-emotional states of war children

in the psychotherapeutic process (domestic and foreign approach) are described. Attention is focused on the importance of an individual psychological approach to children in the socail-psychological work, the creation of a psychologically favorable atmosphere of trust and acceptance for the purpose of personal self-disclosure, increasing the effectiveness of psychotherapy and restoring the psycho-emotional state of children affected by psychotraumatic war events, to ensure optimal functioning in society, adaptation, socialization, restoration of a sense of psychological well-being, preservation of mental health. We see the perspective of this study in the expanded technical and technological tools for practical use in social-psychological work with children, parents and teachers in the conditions of the war in Ukraine and in the post-war period.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). (2021) Нова редакція. Київ. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

2. Кафедра дошкільної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова. Допис про тренінги з педагогами закладів дошкільної освіти 2024. URL: https://kdo.pf.udu.edu.ua/steikkholdery/z-mizhnarodnym-dnem-volontera-vitaiemo-profesiinykh-volonteriv-kafedry-doshkilnoi-osvity-kandydata-pedahohichnykh-nauk-dotsenta-irynu-voitiuk-ta-kandydata-pedahohichnykh-nauk-starshoho-vykladacha-vitaliia-klaka-2

3. Корх, В. (2023) Особливості психотерапевтичної роботи з психоемоційними станами дітей війни. *Освітньо-науковий простір*. (5 (2)). С.103-114. DOI: https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023

URL: https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/69

4. Корх, В. (2025) Психологічний супровід дітей та педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни в Україні. *Institutio infantium Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku* 1/2025 (číslo 1, ročník 2, jún 2025). P. 55-69. [in Ukrainian].URL:https://omep.sk/wp-content/uploads/2025/06/CASOPIS_II_OMEP_1_2025_jun.pdf; Психологічний супровід дітей та педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни в Україні

5. Корх, В. (2025) Соціально-психологічний супровід українських дітей та педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни. *Socialization and human development.* Т. 7. № 1. С. 74-82. (Міжнародний науковий журнал, Index Copernicus). DOI: https://doi.org/10.37096/SHDISJ-25-1.1-0005

6. Гальченко, В. (2025) До проблеми емоційних порушень українських дітей з нормативним розвитком та з особливими освітніми потребами (РДУГ, РАС) в умовах війни. *Institutio infantium Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku* 1/2025 (číslo 1, ročník 2, jún 2025). P. 45-54. [in Ukrainian].URL:https://omep.sk/wp-content/uploads/2025/06/CASOPIS_II_OMEP_1_2025_jun.pdf; Психологічний супровід дітей та педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни в Україні

7. Гром'як, Р., Ковалів, Л. та ін. (1997) Літературознавчий словник-довідник. Київ: ВЦ «Академія». 752 с.

8. Лоцман, Р. (2022) Українські аудіоказки для дітей. Київ. URL:https://youtube.com/playlist?list=PL8VMaVeaA6vV9mXXbHjo0QnQ3QThLIy6-&si=NuDvXmRAtrgxhAAr

9. Оклендер, В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии/пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 2003. 336 с.

10. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології: навч.-метод. посіб. / І. Луценко, А. Богуш, Л. Калмикова, В. Кузьменко, С. Поворознюк, О. Рейпольська; за наук. ред. І. Луценко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 211 с.

11. Психологія сім`ї: техніки підтримки родини: метод. посіб. / за ред. І. Литвинової, Т. Курганської. Київ: ТОВ «7БЦ». 2023. 264 с.

12. Ройз, С. (2023) Антистресові техніки відновлення. Київ. URL: https://megogo.net/ua/view/22559076-vseukrains-kiy-urok-z-mental-nogo-zdorov-ya-1-6-klasi-ti-yak-povertaiemos-do-shkoli.html?fbclid=IwAR0eDa586nF_dR4_7wRcKnR6D8321jMXGUrkgVNkaciXJag_WsHTbn-8Iw

13. Ройз, С., Булавінова, К., Побережна, Ю. (2023) *Ментальне здоров`я дітей під час війни: поради батькам та опікунам: методичні рекомендації. Всеукраїнська програма ментального здоров`я за ініціативою О. Зеленської «Ти як?».* (Я. Дзюбенко, Ред.). 54 с. URL:https://howareu.com/storage/app/media/2%20Selfhelp/zdorovyaditeipidchasviiniaptechka-1.pdf

14. Сабліна, Н. (2023) Арттерапія у робот із військовими та їх родинами: посібник для психологів, педагогів, психотерапевтів, військових та арттерапевтів. Вінниця: ТВОРИ. 112 с.

15. Скордіна О. (2024) Арттерапевтичний альбом «Дім у собі». Підтримка в малюнках і текстах для тих, хто береже свій дім у собі. Київ: Вид-во Ростислава Бурлаки. 176 с.

16. Тарарина, Е. (2019) Практикум по арт-терапии в работе с детьми: науч-метод. пособ. 2-е изд. доп. Киев: АСТАМИР-В, 256 с. URL: https://vtkosnova.com/wp-content/uploads/2019/10/Praktikum_po_art_terapii_v_rabote-2.pdf

17. Туриніна, О. (2017) Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 160 с.

18. Betts, DJ. (2006) Art therapy assessments and rating instruments: do they measure up? Arts Psychother. 33(5):371- 472.

19. Betts, DJ. (2012) Positive art therapy assessment: looking towards positive psychology for new directions in the art therapy evaluation process. In: Gilroy A, Tipple R, Brown, C, edi- tors. Assessment in art therapy. London: Routledge. p. 203-18.

20. Backos, A, Pagon, B. (1999) Finding a voice: Art therapy with female adolescent sexual abuse survivors. Art Ther. 16:126-32.

21. Cochran, NH, Nordling, WJ, Cochran, JL. (2010) Child-centered play therapy: A practical guide to developing therapeutic relationships with children. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

22. Dale, M, Lyddon, W. (2000) Sandplay: a constructivist strategy for assessment and change. J Constr Psychol. 13:135- 54.

23. Gantt, L, Tinnin, LW. (2009) Support for a neurological view of trauma with implications for art therapy. Arts Psychother. 36:148-53.

24. Gil, E. (2006) Helping Abused and Traumatized Children: In- tegrating Directive and Nondirective Approaches. New York: The Guilford Press.

25. Hanes, MJ. (2000) Catharsis in art therapy: A case study of a sexu- ally abused adolescent. Am J Art Ther. 38:70-5

26. Landreth, GL. (2012) Play therapy: The art of the relationship. London: Routledge.

27. Labovitz, B, Goodwin, E. (2000) Sand play therapy: A step-by-step manual for psychotherapists of diverse orientations. New York: Norton.

28. Moschini, LB. (2005) Drawing the line: Art therapy with the dif- ficult client. Hoboken, New Jersey: John Wiley.

29. Malchiodi, C. (1997) Breakina the silence: Art therapy with chil- dren from violent homes. 2nd ed. USA: Bninner Mazel Inc.

30. Ogawa, Y. (2004) Childhood trauma and play therapy interven- tion for traumatized children. J Prof Couns. 32:19- 29.

31. Pifalo, T. (2002) Pulling out the thorns: Art therapy with sexually abused children and adolescents. Art Ther. 19:12-22.

32. Ray, DC, Lee, KR, Meany-Walen, KK, Carlson, SE, Carnes-Holt, KL, Ware, JN. (2013) Use of toys in child-centered play therapy. Int J Play Ther. 22:43-57.

33. Sjolund, M, Schaefer, C. (1994) The Erica method of sand play diagnosis and assessment. In: O'Connor K, Schaefer C, editors. Handbook of play therapy: advances and innovation. New York: John Wiley & Sons. p. 227-301.

34. Waller, D. (2006) Art therapy for children: How it leads to change. Clin Child Psychol Psychiatry. 11(2):271-82.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). (2021) Nova redaktsiia. Kyiv. 38 p. URL:https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

2. Kafedra doshkilnoi osvity UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Dopys pro treninhy z pedahohamy zakladiv doshkilnoi osvity 2024. URL: https://kdo.pf.udu.edu.ua/steikkholdery/z-mizhnarodnym-dnem-volontera-vitaiemo-profesiinykh-volonteriv-kafedry-doshkilnoi-osvity-kandydata-pedahohichnykh-nauk-dotsenta-irynu-voitiuk-ta-kandydata-pedahohichnykh-nauk-starshoho-vykladacha-vitaliia-klaka-2 [in Ukrainian].

3. Korkh, V. (2023) Osoblyvosti psykhoterapevtychnoi roboty z psykhoemotsiinymy stanamy ditei viiny. *Osvitno-naukovyi prostir*. (5 (2)). P.103-114. DOI: https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023 URL: https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/69 [in Ukrainian].

4. Korkh, V. (2025) PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AND TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS DURING WAR IN UKRAINE. *Institutio infantium Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku* 1/2025 (číslo 1, ročník 2, jún 2025). P. 55-69. URL:https://omep.sk/wp-content/uploads/2025/06/CASOPIS_II_OMEP_1_2025_jun.pdf; Психологічний супровід дітей та педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни в Україні [in Ukrainian].

5. Korkh, V. (2025) SOCIAL-PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF UKRAINIAN CHILDREN AND TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN WAR CONDITIONS. *Socialization and human development.* Vol. 7. No. 1. P. 74-82. (Index Copernicus). DOI: https://doi.org/10.37096/SHDISJ-25-1.1-0005 [in Ukrainian].

6. Galchenko, V. (2025) TO THE PROBLEM OF EMOTIONAL DISORDERS OF UKRAINIAN CHILDREN WITH NORMATIVE DEVELOPMENT AND WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (ADHD, ASD) IN WAR CONDITIONS. *Institutio infantium Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku* 1/2025 (číslo 1, ročník 2, jún 2025). P. 45-54. URL:https://omep.sk/wp-content/uploads/2025/06/CASOPIS_II_OMEP_1_2025_jun.pdf; Психологічний супровід дітей та педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни в Україні [in Ukrainian].

7. Hromiak, R., Kovaliv, L. ta in. (1997) Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk. Kyiv: VTs «Akademiia». 752 p. [in Ukrainian].

8. Lotsman, R. (2022) Ukrainski audiokazky dlia ditei. Kyiv. URL:https://youtube.com/playlist?list=PL8VMaVeaA6vV9mXXbHjo0QnQ3QThLIy6-&si=NuDvXmRAtrgxhAAr [in Ukrainian].

9. Oklender, V. (2003) Okna v myr rebenka: rukovodstvo po detskoi psykhoterapyy/per. s anhl. M.: Nezavysymaia fyrma «Klass», 336 p. [translation in Russian]

10. Psykholoho-pedahohichnyi suprovid vykhovannia i rozvytku ditei doshkilnoho viku z rodyn uchasnykiv ATO i vnutrishno peremishchenykh osib: kontseptsiia, metodyka, tekhnolohii: navch.-metod. posib. (2018) / I. Lutsenko, A. Bohush, L. Kalmykova, V. Kuzmenko, S. Povorozniuk, O. Reipolska; za nauk. red. I. Lutsenko. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 211 p. [in Ukrainian].

11. Psykholohiia sim`i: tekhniky pidtrymky rodyny: metod. posib. (2023) / za red. I. Lytvynovoi, T. Kurhanskoi. Kyiv: TOV «7BTs». 264 p. [in Ukrainian].

12. Roiz, S. (2023) Antystresovi tekhniky vidnovlennia. Kyiv. URL: https://megogo.net/ua/view/22559076-vseukrains-kiy-urok-z-mental-nogo-zdorov-ya-1-6-klasi-ti-yak-povertaiemos-do-shkoli.html?fbclid=IwAR0eDa586nF_dR4_7wRcKnR6D8321jMXGUrkgVNkaciXJag_WsHTbn-8Iw [in Ukrainian].

13. Roiz, S., Bulavinova, K., Poberezhna, Yu. (2023) Mentalne zdorov`ia ditei pid chas viiny: porady batkam ta opikunam: metodychni rekomendatsii. Vseukrainska prohrama mentalnoho zdorov`ia za initsiatyvoiu O. Zelenskoi «Ty yak?». (Ia. Dziubenko, Red.). 54s. URL:https://howareu.com/storage/app/media/2%20Selfhelp/zdorovyaditeipidchasviiniaptechka-1.pdf [in Ukrainian].

14. Sablina, N. (2023) Artterapiia u robot iz viiskovymy ta yikh rodynamy: posibnyk dlia psykholohiv, pedahohiv, psykhoterapevtiv, viiskovykh ta artterapevtiv. Vinnytsia: TVORY. 112 s. [in Ukrainian].

15. Skordina O. (2024) Artterapevtychnyi albom «Dim u sobi». Pidtrymka v maliunkakh i tekstakh dlia tykh, khto berezhe svii dim u sobi. Kyiv: Vyd-vo Rostyslava Burlaky. 176 s. [in Ukrainian].

16. Tararyna, E. (2019) Praktykum po art-terapyy v rabote s detmy: nauch-metod. posob. 2-e yzd. dop. Kyev: ASTAMYR-V, 256 s. URL: https://vtkosnova.com/wp-content/uploads/2019/10/Praktikum_po_art_terapii_v_rabote-2.pdf [in Russian].

17. Turynina, O. (2017) Psykholohiia travmuiuchykh sytuatsii: navch. posib. Kyiv: DP «Vyd. dim «Personal», 160 s. [in Ukrainian].

18. Betts, DJ. (2006) Art therapy assessments and rating instruments: do they measure up? Arts Psychother. 33(5):371- 472. [in English].

19. Betts, DJ. (2012) Positive art therapy assessment: looking towards positive psychology for new directions in the art therapy evaluation process. In: Gilroy A, Tipple R, Brown, C, edi- tors. Assessment in art therapy. London: Routledge. p. 203-18. [in English].

20. Backos, A, Pagon, B. (1999) Finding a voice: Art therapy with female adolescent sexual abuse survivors. Art Ther. 16:126-32. [in English].

21. Cochran, NH, Nordling, WJ, Cochran, JL. (2010) Child-centered play therapy: A practical guide to developing therapeutic relationships with children. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. [in English].

22. Dale, M, Lyddon, W. (2000) Sandplay: a constructivist strategy for assessment and change. J Constr Psychol. 13:135- 54. [in English].

23. Gantt, L, Tinnin, LW. (2009) Support for a neurological view of trauma with implications for art therapy. Arts Psychother. 36:148-53. [in English].

24. Gil, E. (2006) Helping Abused and Traumatized Children: In- tegrating Directive and Nondirective Approaches. New York: The Guilford Press. [in English].

25. Hanes, MJ. (2000) Catharsis in art therapy: A case study of a sexu- ally abused adolescent. Am J Art Ther. 38:70-5. [in English].

26. Landreth, GL. (2012) Play therapy: The art of the relationship. London: Routledge. [in English].

27. Labovitz, B, Goodwin, E. (2000) Sand play therapy: A step-by-step manual for psychotherapists of diverse orientations. New York: Norton. [in English].

28. Moschini, LB. (2005) Drawing the line: Art therapy with the dif- ficult client. Hoboken, New Jersey: John Wiley. [in English].

29. Malchiodi, C. (1997) Breakina the silence: Art therapy with chil- dren from violent homes. 2nd ed. USA: Bninner Mazel Inc. [in English].

30. Ogawa, Y. (2004) Childhood trauma and play therapy interven- tion for traumatized children. J Prof Couns. 32:19- 29. [in English].

31. Pifalo, T. (2002) Pulling out the thorns: Art therapy with sexually abused children and adolescents. Art Ther. 19:12-22. [in English].

32. Ray, DC, Lee, KR, Meany-Walen, KK, Carlson, SE, Carnes-Holt, KL, Ware, JN. (2013) Use of toys in child-centered play therapy. Int J Play Ther. 22:43-57. [in English].

33. Sjolund, M, Schaefer, C. (1994) The Erica method of sand play diagnosis and assessment. In: O'Connor K, Schaefer C, editors. Handbook of play therapy: advances and innova- tion. New York: John Wiley & Sons. p. 227-301. [in English].

34. Waller, D. (2006) Art therapy for children: How it leads to change. Clin Child Psychol Psychiatry. 11(2):271-82. [in English].

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА РЕГУЛЮВАННЯ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ірина Товкач,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри
педагогіки та психології,
ПУ ЗВО «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут "Бейт-Хана"»,
м. Дніпро, Україна,
ORCID ID 0000-0001-9398-6398,
i.tovkach03@gmail.com
Вікторія Агіляр Туклер,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0009-0000-5548-1938,
v.v.ahiliar-tukler@npu.edu.ua

Анотація. *Здійснивши аналіз психолого-педагогічної літератури досліджено проблему регулювання стресових ситуацій у майбутніх фахівців дошкільної освіти. Розглянуто теоретичні і методичні підходи до визначення сутності поняття «стрес» і класифікації видів стресів. Шляхом емпіричного дослідження оцінено вплив стресових ситуацій, що виникають у майбутніх фахівців безпосередньо на ефективність діяльності в умовах закладу дошкільної освіти, виділено позитивні і негативні наслідки стресових ситуацій. Зроблено висновки про можливості регулювання стресових ситуацій та дібрано деякі методи, які стануть корисними для подолання низки психологічних проблем, зокрема проблем із страхом, тривогою, невпевненістю в собі тощо.*

Ключові слова: *стресс; стресові ситуацій; розуміння; самоусвідомлення; самооцінка; фізичне здоров`я; ментальне здоров`я; здоровий спосіб життя; негативні стани.*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM OF REGULATING STRESSFUL SITUATIONS IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS

Iryna Tovkach,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Pedagogy and Psychology Department
PIHEI «International Humanitarian and Pedagogical Institute "Beit Hana"»,
Dnipro, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-9398-6398,
i.tovkach03@gmail.com
Viktoria Agiliar Tukler,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Preschool Education Department

Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0009-0000-5548-1938,
v.v.ahiliar-tukler@npu.edu.ua

Annotation. *After analyzing psychological and pedagogical literature, theoretical and methodological approaches to defining the essence of the concept of "stress" and classifying types of stress were considered. Through empirical research, the impact of stressful situations that arise for future specialists directly on the effectiveness of their activities in preschool education institutions is assessed, and the positive and negative consequences of such stressful situations are identified. Conclusions are made about the possibilities of regulating stressful situations, and some methods are selected that will be useful for overcoming a number of psychological problems, in particular problems with fear, anxiety, self-doubt, etc.*

Keywords: *stress; stressful situations; understanding; self-awareness; self-esteem; physical health; mental health; healthy lifestyle; negative states.*

Актуальність дослідження. Проблема стресу та регулювання стресовими ситуаціями майбутніми фахівцями дошкільної освіти є актуальною в сучасній науці. Так, зовсім нещодавно вважали, що стрес – це явище, яке притаманне лише тим підприємствам, у яких умови праці важкі та шкідливі. Проте сучасні наукові дослідження з психології та медицини констатують протилежне – стрес властивий кожній людині на кожному підприємстві, незалежно від того чи вона прибиральник, вихователь чи директор освітнього закладу тощо. Забезпечення оптимальної фізичної активності позитивно впливає на регулювання негативних стресових станів, підтримки ментального та фізичного здоров`я особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що питання щодо виникнення стресових ситуацій та управління ними досліджували такі вчені, як Білик Ю., Булах В., Гончар М., Журавльова Л., Максименко О., Паливода Л., Соловйова Є. та багато ін. Низка вчених вважають, що фізична активність позитивно впливає на профілактику стресів та збережені здоров`я (Бондаренко В., Грибан Г., Літвінов П., Овчаренко О., Сапєгіна В., Сукач О., М`якота О.). Виконання фізичних вправ, заняття спортом, регулярні прогулянки на свіжому повітрі зменшують рівень тривожності, покращують настрій та підвищують стресостійкість (Кушнірюк С., Сапєгіна І.). Проте у зв`язку з введенням воєнного стану в Україні питання регуляції стресових станів набуло особливої актиуальності та потребує впровадження нових ефективних методів та засобів.

Мета роботи – дослідити поняття «стрес», структуру та види, а також можливості управління стресовими ситуаціями майбутніми фахівцями дошкільної освіти. Дослідження проблеми забезпечення фізичної активності молоді для профілактики негативних стресових станів.

На початку дослідження розглянемо ключове поняття «стрес».

Стрес (англ. *stress* − напруга)− стан фізіологічної або психологічної напруги, зумовлений несприятливими чинниками, розумовими, емоційними, зовнішніми або внутрішніми, які спрямовані на порушення функцій організму і

яких організм природно намагається уникнути (*Фармацевтична енциклопедія України, 2025*).

Дослідники Гончар М. та Білик Ю. поняття «стрес» трактують як явище, спричинене великими або малими обсягами робіт, потребою зживатися один з одним, конфліктом ролей, їх невизначеністю, сумом, безцільністю існування, відсутністю важливої справи, фізичними, психологічними та іншими причинами (*Гончар та Білик, 2017*).

Поняття «стрес» та його наслідки різносторонньо досліджувались вітчизняними й зарубіжними вченими, зокрема, причини його виникнення, стадії розвитку, наслідки для фізіологічного та психологічного стану людини вивчали Дж. Брайт, В. Bonaz, Л. Журавльова та К. Кротюк *(Zhuravlova, Chebykin, 2021)*; Л. Наугольник (*Наугольник, 2015*); В. Розов, Н. Selye (*Selye, 2013*) та інші. Велике значення для дослідників мало й розкриття біохімічного кодування стресу (*Tache, 2014*).

Стрес – психологічний стан людини, при якому відчувається сильна психічна та фізична активність, реакція на загрозу, реальну чи уявну. Так, на думку СельєГ. (*Selye, 2013*), запас адаптаційної енергії є генетично обумовленим для окремої людини, а при хронічному стресі відбувається виснаження цього безцінного ресурсу, необхідного для повноцінного життя (*Selye, 2013*).

Важливою для дослідження є думка науковців, які розглядали стрес як стан тривалої психологічної напруги, що виникла внаслідок емоційного перенавантаження нервової системи людини. Так, Розов В. (*Розов, 2005*) стверджує, що будь-який стрес – це емоційне напруження, яке, триваючи впродовж певного періоду, призводить до фізіологічних реакцій організму на цей стан.

Дослідники Кузьмін О. та Мельник О. у своїх наукових розвідках розрізнять такі види стресу, як ейфорійний та дистрес. Так, ейфорійний стрес приносить задоволення, радість і підвищує захисні сили організму людини та пов'язаний із приємним знайомством чи закоханістю, одруженням, народженням дитини, вдалим проведенням відпустки тощо. Дистрес пов'язаний із негативними емоціями (сум, страх) і відповідно невдачами, конфліктами, неприємними життєвими ситуаціями, втратою коханої людини, розлученням тощо. Цей вид стресу провокує виникнення депресії, хвороб, руйнує ментальне та фізичне здоров'я (*Кузьмін, Мельник, 2003*).

Важливо вказати, що сукупність тривалих негативних емоцій провокує не лише психологічні, а й проблеми на тілесному рівні: гіпертонічна хвороба, виразковий коліт, безсоння, артрит, часті болі голови та спини. Зважаючи на це, дослідження За місцем виникнення: стрес на виробництві; стрес у системі управління; стрес позаорганізаційний. За характером емоцій: позитивний; негативний. За складом учасників: груповий; міжособистісний. За джерелом походження: особистий; робочий; суспільний. За характером впливу: матеріальний; духовний.

Регулювання стресових ситуацій відбувається через самоусвідомлення і підвищення самооцінки завдяки яким припиняться власні страждання та людина почне жити повною енергії життя.

Зазначимо, що сучасна наука виявила таке нове поняття як «стрес-менеджмент». Стрес-менеджмент (від англ. Stress-management – управління тиском) – грамотне управління своїм станом і поведінкою під чассильного фізичного або психологічного напруження. Таке напруження значно знижує ефективність роботипрацівника, впливаючи на його емоційний, фізичний таінтелектуальний стан. Постійне перенапруження провокує хронічну втому, що провокує не лише втрату інтересу до професійної діяльності, а й нерідко до життя в цілому (*Гончар, Білик, 2017*).

Надзвичайно могутнім стресогенним фактором є повномасштабне вторгнення росії в Україну. Так, Журавльова Л. зазначає, що лише в незначній стрес відсутній, а переважна більшість (75,0%) українців, зокрема 92,5% чоловіків та 57,5% жінок, в період повномасштабної війни росії в Україні знаходяться в стані помірного та вираженого напруження . Також існує статева диференціація в ієрархії проявів інтелектуальних, поведінкових, емоційних та фізіологічних ознак стресу (*Журавльова, 2023*). Отже, стресс − це природна реакція організму на різні виклики та загрози.

Важливо вказати, що потрапивши в стан стресу, організм реагує, вивільняючи гормони – адреналін і кортизол, що впливає на мозкову діяльність, зокрема на функціонування гіпокампу, який відповідає за пам’ять та навчання. Психологи підтверджують, що під впливом стресу можуть виникати значні порушення у когнітивних функціях, які впливають на різні аспекти мислення та роботи мозку. Стрес може впливати на здатність людини концентруватися на розумовому завданні, ускладнюючи процес збереження уваги на певних діях або інформації. Це може призвести до зменшення продуктивності та збільшення кількості помилок у виконанні подібних завдань. Дослідження показують, що під час стресових ситуацій може спостерігатися порушення процесів запам'ятовування та згадування інформації.

Стрес також впливає на мислення людини. Це особливо важливо в ситуаціях, коли прийняти рішення необхідно в екстрених ситуаціях або в умовах великого ризику.

Адреналін і картизол допомагають нам швидко реагувати на небезпеку, збільшуючи частоту серцевих скорочень, підвищуючи кров’яний тиск та готуючи м’язи до дії. В такому режимі людина готова до «захисту» від загрози.

В стресовій ситуації дуже важливим є спілкування з людьми (рідними, друзями, фахівцями: психологами, медиками тощо).

Розуміємо спілкування як своєрідну форму зв’язку людей у процесі їхньої діяльності, обмін інформацією, що здійснюється за допомогою засобів (мовних і немовних) (*Товкач, 2023, с.280*)

Спостереження показують, що в стресовій ситуації у людей часто виникає бажання придбати щось нове для себе, а це означає швидкий і доступний спосіб підняти собі настрій без особливих зусиль. На думку

психологів у момент вибору й купівлі відбувається перемикання уваги: від важливої проблеми до «який колір сукні мені більше пасує?».

У бажання придбати щось нове с ще й соціальний підтекст: нова річ означає турбота про себе, маленька нагорода.

Також придбана річ може бути формою заміщення контакту: замість того, щоб зустрітися з емоцією (злістю, страхом, сумом), людина входить у контакт з предметом. Але це не вирішення проблеми, а лише зняття напруги на певний час.

У контексті нашого дослідження розглянемо питання ментального здоров`я молодого покоління та вплив фізичної активності на психологічний стан особистості. Чисельні дослідження науковців доводять, що збереження здоров`я може відбуватися на фізіологічному, соціальному, психологічному, духовному рівнях. Низка вчених зазначає, що визначна роль для збереження здоров`я належить її духовному, моральному, свідомому розвитку, ставлення особистості до власного здоров'я і здоров`я інших (Амосов М., Гончаренко М., Кулініченко В., Помиткіна Є.). В розумінні фізичного компоненту здоров`я дослідники розуміють стан, що характеризує індивідуальні особливості будови тіла, перебіг фізіологічних функцій в умовах спокою, активностей, умов середовища, рівня фізичного розвитку організмів і систем організму. В розумінні психічного здоров`я розглядається не тільки тривожного стану або розладу, а ще й здатність людини відчувати себе в безпеці, розкриття свого потенціалу, здатність відновлюватися після переживань, адаптуватися до труднощів. Згідно з політикою Департаменту охорони здоров'я та соціальних служб США поняття психічного здоров'я відноситься до емоційного, соціального та психологічного благополуччя людини. В західній психології використовується поняття «психологічний добробут» особистості, що включає якість життя, задоволеність, відчуття людиною щастя, що формується під впливом таких чинників як фізичний, соціальний, і психологічний (Ріфф К., Дінер Е., Маслоу А., Юнг К., Олпорт Г.) (*Чумаков, 2022*).

В наукових працях Овчаренко О. (*Овчаренко, 2023)* розглядає психологічні аспекти стресу у контексті професійного вигорання та психічного здоров'я; Грибан Г. (*2021*) розкрила питання значення фізичного виховання у процесі збереження здоров'я; Сапєгіна В. (*2019*) досліджувала формування здорового способу життя в навколишньому середовищі. Здійснивши аналіз наукових джерел, ми стверджуємо, що в наукових працях висвітлено окремі аспекти стресу, фізичної освіти, збереження здоров`я молодого покоління. В дослідженнях акцентовано на психологічному механізмі впливу стресу, прояви стресових станів в освітньому процесі, здоров`язберігаючі можливості фізичної активності. Зазначимо, що в дослідженнях розглядається виключно фізичний розвиток особистості або особливості психологічого підходу до подолання стресу без аналізу їх взаємозв`язку (*Сукач, Бондаренко, М'якота, Літвінов, 2025*).

Одними з ефективних засобів профілактики негативних станів вважаємо підвищення фізичної активності, що забезпечує фізичне та психологічне розвантаження (*Наугольник, 2015; Овчаренко, 2023*). Фізична активність

нормалізує діяльність вегетативної нервову систем, покращує сон, знижує психологічну напругу. Регулярна фізична активність підвищує стійкість організму до фізичних та психологічних навантажень, нормалізує роботу серцево-судинної та дихальної системи, підтримує загальний стан організму. Отже, забезпечення рухової активності може бути дієвим компонентом системи збереження здоров`я та профілактики стресу. Помірне фізичне навантаження знижує стрес за рахунок активізації механізмів організму. Дослідниками встановлено, що в процесі виконання фізичних вправ нормалізуються процеси терморегуляції, кровообігу, стимулює обмін речовин, активізує вивільнення ендорфінів та серотоніну що впливає на зменшення тривожності, покращенню настрою та самопочуттю (*Согоконь, Донець, Хоменко, Мироненко, Шостак,2025*). Зокрема, заняття спортом сприяють формуванню почуття підтримки, комунікації, взаєморозуміння в колективі. Індивідуальні вправи ефективно використовувати для зняття психологічного напруження, саморегуляції, підвищення відповідальності за власне здоров`я (*Кушнірюк, 2016*).

Систематичне виконання фізичних вправ здатне знизити прояви стресу на 30-50%, регулярна рухова активність покращує також емоційний стан особистості. Впровадження в практику роботи зі студентами дихальної гімнастики, релаксації, елементів йоги. Таким чином, фізична активність сприяє профілактиці стресових ситуацій та збереженні здоров`я майбутніх вихователів. Використання методів фізичного виховання стабілізують роботу нервової системи, знижують тривожність та покращують настрій особистості.

Результати аналізу наукових джерел дозволяють здійснити висновок, що систематичне виконання вправ та забезпечення рухової активності спрямоване на реалізації актуальних завдань збереження здоров`я, важливий чинник емоційної підтримки та стресостійкості особистості.

Стресостійкість розуміємо як здатність зберігати емоційний баланс та продовжувати функціонувати ефективно навіть у непередбачуваних або вимогливих умовах (*Гордієнко, 2025*). Ця важлива якість включає в себе кілька важливих аспектів: 1.Позитивне ставлення до стресу. Замість того, щоб реагувати на стрес негативно, стресостійкі люди сприймають його як виклик, можливість для особистісного росту та навчання. 2. Емоційна саморегуляція, що дозволяє людям приймати об'єктивні рішення та швидко знаходити вихід із складних ситуацій. 3. Самовпевненість і віра у власні здібності. 4. Соціальна підтримка та позитивні відносини з іншими людьми. Щире спілкування з друзями та родиною про певні життєві проблеми важливі для підтримки емоційного стану у стресових ситуаціях.

У світі, де технології та інновації швидко розвиваються, постійний саморозвиток стає необхідністю. Люди, які здатні адаптуватися до нових умов та навчатися протягом усього життя, мають більше шансів на успіх у своїй професійній діяльності. Саморозвиток допомагає людині підтимувати свій потенціал, досягати нових вершин та відчувати задоволення від своєї роботи *(Процик, Ясінська, Грибик, 2019*).

Отже, стресостійкість, саморозвиток та постійне навчання, що є необхідними у вимушених умовах невизначеності майбутнього, є важливими психологічними факторами, що сприяють більш усвідомленому професійному вибору та подоланню стресових ситуацій. Так, відкритість до навчання, нових технологій та ідей забезпечує значний успіх на ринку праці**.**

Методика дослідження. *У дослідженні використані теоретичні методи:* аналіз наукових джерел проблеми, аналіз, синтез, порівняння, зіставлення та узагальнення теоретичних даних; *емпіричніметоди*: індивідуальна бесіда, опитування; *математично-статистичні методи*: графічний метод аналізу даних, узагальнення статистичних показників.

Результати дослідження. Другим етапом нашого дослідження стало проведення опитування студентів другого курсу заочної форми навчання напряму підготовки «Дошкільна освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. В опитуванні прийняло участь 54 респондентів у лютому-березні 2025 року. Серед опитуваних – 32 особи (59,3%), вікової категорії від 18-25 років; 16 осіб (29,6%) вікової категорії 26-40 років; 11 осіб (11,1%) вікової категорії 41-50 років. В результаті аналізу відповідей респондентів виявилося, що студенти приділяють вагомого значення збереження ментального та фізичного здоров`я в умовах введення воєнного стану в Україні. Результати представлено в рис.1.

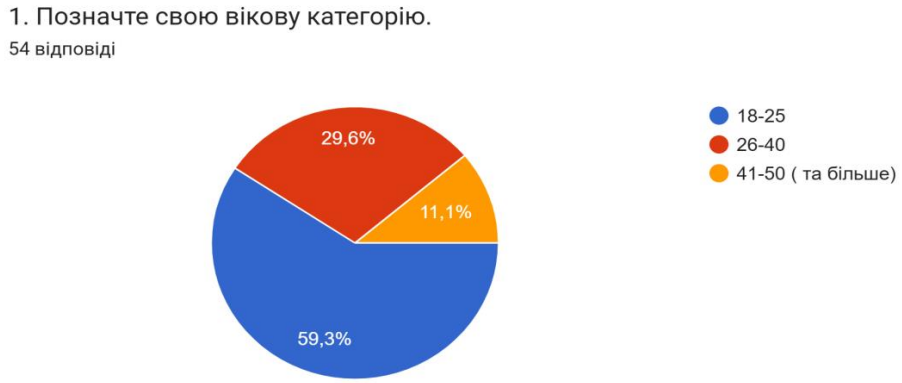


Рис.1. Відповіді студентів у (%) на питання: «Позначте свою вікову категорію»

Результати відповідей студентів на питання щодо визначення поняття «фізичне здоров`я» було визначено, що більшість респондентів вважають поняття «фізичне здоров`я» як рівень розвитку функціональних можливостей органів та систем організму (24 особи (44,4%)); інша частина студентів (18 осіб (33,3%)) вважають, що «фізичне здоров`я» - це природній стан організму, зумовлений нормальним функціонуванням всіх його органів та систем; 8 осіб (14,8%) стверджують, що «фізичне здоров`я» - стан функціонування головного мозку, здатність виконувати працю, фізичну активність; лише 4 студенти (7,4%) визначають «фізичне здоров`я» - природнім станом організму,

зумовленим функціонуванням внутрішніх органів, головного мозку, адекватним сприйняттям соціальної реальності. Результати висвітлені в рис. 2.



Рис.2. Відповіді студентів у (%) на питання: «Оберіть визначення "фізичне здоров'я"»

Узагальнюючи відповіді на питання «Що на Вашу думку відноситься до поняття "ментальне здоров`я?"» більшість опитуваних 50 осіб (92, 6%) визначають вказане поняття, як усвідомленість, самоспівчуття, здоровий сон. Інша частина респондентів вказала, що «ментальне здоров`я» це співчуття, оцінювання, турбота про іншого (3 осіб (5,6%); 1 особа (1,9%) стверджує, що це стан психологічного добробуту, який дозволяє людині справлятися зі стресом.

Переважна кількість респондентів (50 осіб (92,6%)) зазначають, що фізична активність людини впливає на ментальне здоров`я. Частина респондентів 4 осіб (7,4%) затруднюються надати відповідь. Результати відповідей на питання висвітлено в рис.3



Рис.3. Відповіді студентів у (%) на питання: «Чи впливає фізична активність людини на ментальне здоров`я»

Відповідно результатів відповідей респондентів зазначимо, що студенти намагаються дотримуватися здорового способу життя для підтримки фізичного та ментального здоров`я. Переважна більшість опитуваних стверджують, що постійно виконують фізичні вправи, дотримуються корисного харчування, здійснюють прогулянки в природу (34 особи (63%). Також респонденти

вважають, що важливо медитувати в закритому приміщені, дотримуватись вегетаріанського харчування, спілкуються з близькими та рідними (1 особа (1,9%). Частина студентів відносять до здорового способу життя дотримання режиму сна і відпочинку, регулярні прогулянки в природу, слухання звуків природи та милування нею, проведення часу з рідними 19 осіб (35,2%) .

Наступні результати опитування свідчать про те, що студенти розмежовують поняття «спілкування» та «комунікація» і розуміють значущість для подолання стресових ситуацій. Переважна більшість опитуваних вважає, що означені два поняття мають значні відмінності - 35 осіб (64,8%); незначна кількість респондентів вважає, що ці два поняття не мають відмінностей - 11 осіб (20,4%), частина студентів не визначилась із відповіддю - 8 осів (14,8%). Отже, відповідно аналізу відповідей студентів поняття «спілкування» відноситься до формування вмінь обмінюватись інформацію, розширення корисної інформації для використання в особистому житті. В змісті поняття «комунікація» студенти розуміють взаємодію та відносини з оточуючими людьми, можливість емоційного спілкування. Отримані результати відповідей по питанню наведені в рис. 4.

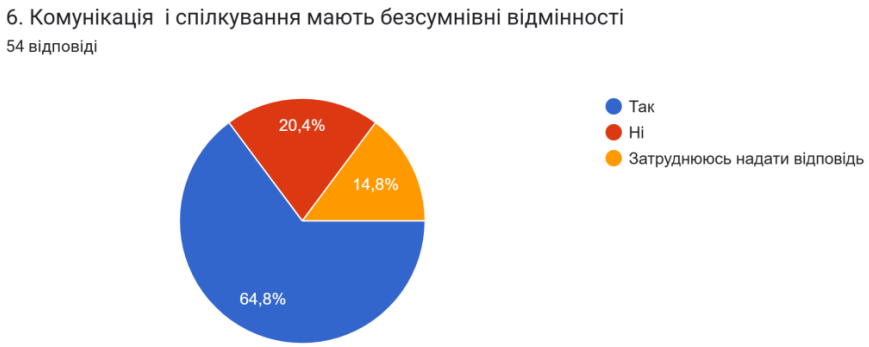


Рис.4. Відповіді студентів у (%) на питання: «Чи мають відмінності комунікація і спілкування?»

Одним з ресурсів для подолання стресу і відповідно відновлення ментального та фізичного здоров`я студенти вважають отримання позитивних емоцій. В більшій частині опитуваних позитивні емоції викликає спілкування з рідними, близькими та друзями - 47 осіб (87%), позитивні емоції у студентів також викликає професійна (волонтерська) діяльність на користь України; серед інших відповідей виділяємо творчу діяльність, рухову активність, заняття саморозвитком- 2 особи (3,7%) та спілкування з природою, домашніми улюбленцями - 1 особа (1,9%). Результати відображені в рис.5.

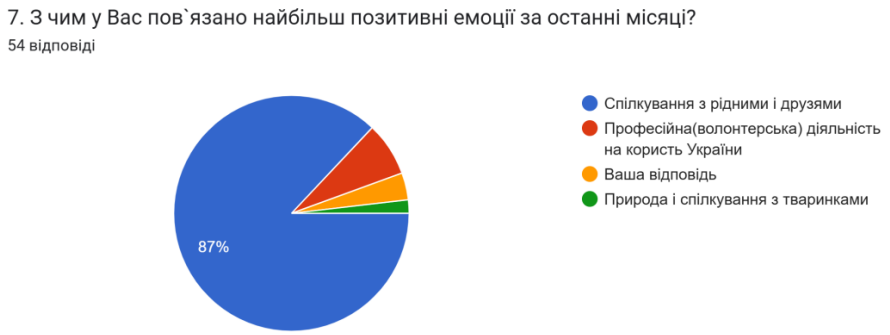


Рис.5. Відповіді студентів у (%) на питання: «З чим у Вас пов`язано найбільш позитивні емоції за останній місяць?»

Переважна більшість респондентів намагаються самотужки подолати негативні емоційні стани - 47 осіб (87%); частина респондентів звертається за допомогою до спеціалістів - 14 осіб (25,9 %). Респонденти стверджують, що намагаються самостійно подолати негативні почуття та фізичний стан використовуючи вправи, відволікаючись на іншу діяльність. Інколи навіть ігнорують своє самопочуття, що в результаті викликає виснаження, апатію, загострення хронічних хвороб. Також респонденти зазначають, що у них не викликають довіру спеціалісти або виникає страх висловити свої негативні емоції іншій людині.

Задля подолання негативних станів респонденти виділяли час для відпочинку, зокрема це заняття творчістю, перегляд фільмів, читання книжок, малювання, допомога іншим людям, спілкування з людьми, вправи для дихання, молитва, медитування, смачна їжа, заняття фізичними вправами, налагодження режиму сну та активності, переосмислення себе. Студенти зауважують, що важливо знайти час на себе і дозволити собі прожити негативні емоції не уникаючи їх. Отримані дані представлено в рис.6.



Рис.6. Відповіді студентів у (%) на питання: «Чи намагалися ви самотужки подолати негативні емоційні стани?

Відповіді на питання «Чи вважаєте Ви, що на певних етапах Вам потрібна була допомога професійного психолога?» розділилися. Більшість опитуваних стверджують, що їм непотрібна допомога професійного психолога - 24 особи (44,4%), значна кількість респондентів вважає, що на певних етапах варто було

б звернутись до професійного психолога - 22 особи (40,7%); не визначитися з відповіддю - 8 осіб (14,8%). Результати відповідей студентів наведено в рис.7



Рис.7. Відповіді студентів у (%) на питання: « Чи вважаєте Ви, що на певних етапах Вам потрібна була допомога професійного психолога?»

Отже, переважна більшість респондентів намагається самостійно подолати негативні психологічні стани, навіть інколи прикладаючи значних вольових зусиль, самостійно знайомляться з різними психологічними техніками та практикують їх, звертаються за підтримкою до друзів та рідних. Проте кількість респондентів, що свідомо розуміє свій негативний стан звертаються за допомогою до психологів також відповідає високим показникам. Опитувані стверджують, що робота з психологом допомагає глибше розібратись у своїх емоційних станах та знайти шлях подолання негативних емоцій.

Респонденти намагаються підтримати своє здоров`я доступними способами, такими як вживання вітамінів, заняття спортом, дотримання корисного харчування, регулярні прогулянки на природі, відвідування медичних оглядів, вживання необхідної кількості води, організація систематичної рухової активності впродовж дня, підтримка ментального здоров`я засобами спілкування з рідними, друзями, виконання діяльності що викликає позитивні емоції.

Наведемо декілька прикладів вправ щодо подолання страхів та для підвищення впевненості в собі.

Робота над мовою тіла. Впевнена постава, прямий погляд, відкриті жести– все це сигналізує оточуючим (і вашому мозку), що ви сильна та впевнена людина. Практикуйте це перед дзеркалом.

*Метод «маленьких кроків».*Якщо ви відчуваєте страх спілкування, не намагайтеся одразу виступити перед великою аудиторією. Почніть із розмови з однією людиною, якій ви довіряєте. Потім з двома. Поступово збільшуйте рівень складності.

Техніка «Я можу». Напишіть список своїх сильних сторін та досягнень. Перечитуйте його щоразу, коли відчуваєте невпевненість. Це нагадування про те, що у вас є всі необхідні якості для подолання стресових ситуацій.

Візуалізація успіху. Уявіть, що ви вже досягли бажаного результату. Уявіть, що ви впевнено говорите на нараді або з легкістю знайомитеся з новими людьми (колегами, батьками вихованців). Ця техніка допомагає мозку звикнути до думки про успіх навіть в умовах стресових ситуацій.

*Щоденник успіхів***.** Записуйте всі свої досягнення, навіть найменші. Наприклад, «*зранку зробила зарядку», «вчасно прийшла на навчання /роботу», «пройшла пішки парком».* Це допоможе вам усвідомити, наскільки багато ви робите для себе та інших.

З метою підтримки себе та інших важливо спілкуватися з людьми. Нагадаємо декілька порад щодо покращення спілкування з іншими партнерами по спілкуванню:

1. Спілкуючись з партнером, пам’ятайте, що він переважно хорошої думки про себе.
2. Відповідь партнера запрограмована в самому запитанні до нього.
3. У разі, якщо відповідь партнера вас не влаштовує, то це означає, що ви поставили не те запитання. Тому важливо добре продумати, яке запитання поставити партенру по спілкуванню, щоб відповідь вас цілком влаштовувала (*Товкач, 2023).*

У результаті проведення емпіричного дослідження виділимо рекомендації в оптимізації фізичної активності молоді:

1. Важливо активізувати фізичну активність протягом вільного часу, пересування (ходіння пішки або їзда на велосипеді), професійну активність (тобто роботу), домашня праця, ігри, спорт, фізичні вправи в контексті щоденних занять.
2. Короткі піші прогулянки на свіжому повітрі;
3. Активне подорожування, ходьбаз перешкодами або катання на велосипеді;
4. Раціональне розподілення розпорядку дня (праці та відпочинку);
5. Ранкова гімнастика, як мінімум для щоденних тренувань;
6. Дотримання раціонального харчування. Споживання в раціоні фруктів, овочів, злакових. Забезпечення різноманітності в харчуванні;
7. Забезпечення рівноваги у вираченні енергії та її отримані. Організм людини має отримувати стільки енергії щоб забезпечити витрачення впродовж дня;
8. Загартування (обтирання, обливання, полоскання ротової порожнини, приймання сонячних ван, провітрення приміщення).

Фізично активні люди мають кращі рівні тренованості, нижчі ризики розвитку захворювань, що призводять до покращення самопочуття, нижчі рівні різноманітних хронічних захворювань, в порівнянні з людьми, що фізично неактивні.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Поняття «стрес» розуміємо як психологічний стан людини, при якому відчувається сильна психічна та фізична активність, реакція на загрозу, реальну чи уявну.

Стрес має вплив на когнітивні функції є комплексним та має широкий спектр проявів. Розуміння цих взаємозв'язків може допомогти розробити ефективні методи управління стресом та підтримки когнітивних функцій у стресових ситуаціях. Один із основних механізмів - це звільнення гормонів стресу, таких як кортизол та адреналін, які активуються під впливом стресу.

Тривалий вплив стресових гормонів може мати негативні наслідки для здоров'я. Тому, коли людина бачить, що симптоми тривають протягом довго часу і змінюють її фізичний і ментальний стан - варто звертатися не тільки за підтримкою і психологічною допомогою.

Стресостійкість, саморозвиток та постійне навчання, що є необхідними у вимушених умовах невизначеності майбутнього, є важливими психологічними факторами, що сприяють більш усвідомленому професійному вибору та подоланню стресових ситуацій.

Професійна допомога допоможе освітянам та іншим фахівцям швидше та ефективніше досягти бажаних результатів.

Подолання негативних емоційних станів у молоді ефективно здійснюється шляхом виконання фізичних вправ. Науковцями доведено, що фізична активність знижує стрес та позитивно впливає на загальний стан людини. Підтримка психологічного здоров'я забезпечується регулярною фізичною активністю: виконанням фізичних вправ, піших походів, прогулянок, дихальної гімнастики.

У перспективі подальших досліджень досить актуальним є вивчення чинників відсутності стресу в особистості в умовах війни та розробка ефективних методів подолання стресових ситуацій майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах воєнного стану для підвищення їх стресостійкості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончар М., Білик Ю. (2017). Особливості управління у стресових ситуаціях. Науковий вісник НЛТУ України. Серія економічна, 27 (2), 94-97.

2. Гордієнко А. (2025). Психологічний аналіз діяльності: психолого-педагогічний практикум: методичний посібник.Ч.5. Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ: Дірект Лайн. 18-40. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1fe43443-cdee-4ffa-8d87-af0665c55baa/content

3. Журавльова Л. (2023). Статева диференціація ознак стресу в умовах війни. Психологічні науки, 21 (66), 17-25.

4. Кузьмін О., Мельник О.(2003) Основи менеджменту: підручник. Київ: Академвидав, 416 с.

5. Кушнірюк, С. (2016). Загальна фізична та професійно-прикладна підготовка у системі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів. Бердянськ: Вид-ць Ткачук О. В.

6. Наугольник, Л. (2015). Психологія стресу: підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 324

7. Процик І., Ясінська Т., Грибик М. (2019) Проблеми вибору професії та працевлаштування молоді. Молодий вчений, 10(74), 722-727. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-10-74-150

8. Розов В. Адаптивні антистресові психотехнології: підручник. Київ: Кондор, 2005.

9. Согоконь, О. А., Донець, О. В., Хоменко, П. В., Мироненко, С. Г., Шостак, Є. Ю. (2025). Сучасні підходи до здоров'язбережувальної діяльності фахівців фізичної культури в умовах інтеграції у світовий освітній простір. Світ медицини та біології, 1 (91), 247-253.

10. Сукач. О., Бондаренко В., М'якота О., Літвінов П. (2025). Фізичне виховання в системі профілактики стресу та збереження здоров`я студентської молоді. Витоки

педагогічної майстерності, (35), 214–217. Doi: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331174

11. Товкач І. (2023). Психологічні нотатки для батьків і вихователів дітей від народження до семи років**:** метод. посіб. Київ : Грамота, 304.

12. Фармацевтична енциклопедія України (2025).Національний фармацевтичний університет: ТОВ «МОРІОН». URL: https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/671/stres

13. Чумаков В. (2022) Здоров`я як об`єкт наукового дослідження. Загальна психологія. Історія психології, (44), 47-52

14. Selye H. (2013). Stress in Health and Disease. Butterworths, Boston. Режим доступу: https:https://www.sciencedirect.com/book/9780407985100/stress-in-health-and-disease

15. Tache Y. (2014). Hans Selye and the stress response: from «the first mediator» to the identification of the hypothalamic corticotropin-releasing factor. Ideggyogyaszati Szemle, 67(3-4), 94–97. Режимдоступу: https://www.researchgate.net/publication/279632197_Hans_selye_and_the_stress_response_From_The_first_mediator_to_the_identification_of_the_hypothalamic_corticotropin-releasing_factor

16. Zhuravlova,L. & Chebykin, O. (2021). The Development of Empathy: Phenomenology, Structure and Human Nature.Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 264. Doi: https://doi.org/10.4324/9781003145370

REFERENS

1. Honchar M., Bilyk Yu. (2017) Osoblyvosti upravlinnia u stresovykh sytuatsiiakh. Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy. Seriia ekonomichna, 27 (2), 94-97. [in Ukrainian].

2. Hordiienko A. (2025) Psykholohichnyi analiz diialnosti: psykholoho-pedahohichnyi praktykum: metodychnyi posibnyk.Ch.5. Natsionalnyi universytet «Kyievo-Mohylianska akademiia». Kyiv: Direkt Lain. 18-40. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1fe43443-cdee-4ffa-8d87-af0665c55baa/content [in Ukrainian].

3. Zhuravlova L. (2023) Stateva dyferentsiatsiia oznak stresu v umovakh viiny. Psykholohichni nauky, 21 (66), 17-25. [in Ukrainian].

4. Kuzmin O., Melnyk O.(2003) Osnovy menedzhmentu: pidruchnyk. Kyiv: Akademvydav, 416 s. [in Ukrainian].

5. Kushniriuk S. (2016). Zahalna fizychna ta profesiino-prykladna pidhotovka u systemi fizychnoho vykhovannia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Berdiansk: Vyd-ts Tkachuk O. V. [in Ukrainian].

6. Nauholnyk, L. (2015) Psykholohiia stresu: pidruchnyk. Lviv : Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav, 324. [in Ukrainian].

7. Protsyk I., Yasinska T., Hrybyk M. (2019) Problemy vyboru profesii ta pratsevlashtuvannia molodi. Molodyi vchenyi, 10(74), 722-727. Doi: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-10-74-150 [in Ukrainian].

8. Rozov V. Adaptyvni antystresovi psykhotekhnolohii: pidruchnyk. Kyiv: Kondor, 2005. [in Ukrainian].

9. Sohokon, O. A., Donets, O. V., Khomenko, P. V., Myronenko, S. H., Shostak, Ye. Yu. (2025). Suchasni pidkhody do zdorov'iazberezhuvalnoi diialnosti fakhivtsiv fizychnoi kultury v umovakh intehratsii u svitovyi osvitnii prostir. Svit medytsyny ta biolohii, 1 (91), 247-253. [in Ukrainian].

10. Sukach. O., Bondarenko V., M'iakota O., & Litvinov P. (2025). Fizychne vykhovannia v systemi profilaktyky stresu ta zbererezhennia zdorov`ia studentskoi molodi. Vytoky pedahohichnoi maisternosti, (35), 214–217. Doi: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331174 [in Ukrainian].

11. Tovkach I. (2023). Psykholohichni notatky dlia batkiv i vykhovateliv ditei vid narodzhennia do semy rokiv: metod. posib. Kyiv : Hramota, 304. [in Ukrainian].

12. Farmatsevtychna entsyklopediia Ukrainy (2025). Natsionalnyi farmatsevtychnyi universytet: TOV «MORION». URL: https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/671/stres [in Ukrainian].

13. Chumakov V. (2022) Zdorov`ia yak ob`iekt naukovoho doslidzhennia. Zahalna psykholohiia. Istoriia psykholohii, (44), 47-52. [in Ukrainian].

14. Selye H. (2013) Stress in Health and Disease. Butterworths, Boston. Available at: https://www.sciencedirect.com/book/9780407985100/stress-in-health-and-disease [in English].

15. Tache Y. (2014). Hans Selye and the stress response: from «the first mediator» to the identification of the hypothalamic corticotropin-releasing factor. Ideggyogyaszati Szemle, 67(3-4), 94–97. URL: https://www.researchgate.net/publication/279632197_Hans_selye_and_the_stress_response_From_The_first_mediator_to_the_identification_of_the_hypothalamic_corticotropin-releasing_factor [in English].

16. Zhuravlova L., Chebykin O. (2021). The Development of Empathy: Phenomenology, Structure and Human Nature. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 264. Doi: https://doi.org/10.4324/9781003145370 [in English].

UDC 376.091.21-056.2/.3:373.2

USE OF INCLUSIVE EDUCATION TECHNOLOGIES TO CREATE A BARRIER-FREE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL CENTERS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Natalia Andrushchenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Docent of the Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-4667-8824,
n.v.andrushchenko@npu.edu.ua

Abstract. *The article examines the theoretical and practical principles of creating a barrier-free educational environment in preschool institutions in the context of implementing inclusive education. The focus is on the regulatory documents of Ukraine and international acts that define the principles of equal access of children with special educational needs to quality preschool education. The organizational and pedagogical technologies that contribute to the creation of an accessible, adapted and supportive environment in preschool institutions are analyzed. Special attention is paid to the levels of support for children with SEN, the role of support team specialists, and the need for individualization of the educational process. The article emphasizes the importance of developing social, communicative, and life skills in preschool children as a key outcome of an inclusive approach.*

Keywords: *inclusive education; barrier-free educational environment; educational technologies; children with special educational needs; preschool educational institution.*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ БЕЗБАР'ЄРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗДО ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Наталія Андрущенко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-4667-8824,
n.v.andrushchenko@npu.edu.ua

Анотація. *У статті розглядаються теоретичні та практичні засади формування безбар'єрного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти в контексті впровадження інклюзивної освіти. Акцентується увага на нормативно-правових документах України та міжнародних актах, що визначають принципи рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної дошкільної освіти. Проаналізовано організаційні та педагогічні технології, які сприяють створенню доступного, адаптованого й підтримувального середовища у ЗДО. Окрема увага приділяється рівням підтримки дітей з ООП, ролі фахівців команди супроводу та необхідності індивідуалізації освітнього процесу.*

Стаття підкреслює значення формування соціальних, комунікативних та життєвих компетентностей дітей дошкільного віку як ключового результату інклюзивного підходу.

Ключові слова: *інклюзивна освіта; безбар'єрне освітнє середовище; освітні технології; діти з особливими освітніми потребами; заклад дошкільної освіти.*

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти одним із провідних завдань державної освітньої політики України є формування універсального безбар'єрного освітнього середовища. Заклад дошкільної освіти (ЗДО), який відвідують діти з особливими освітніми потребами (ООП), має стати простором успішної соціалізації та адаптації кожної дитини дошкільного віку. Досягти цього можливо шляхом удосконалення організації освітнього процесу та впровадження технологій інклюзивної освіти, що сприяють забезпеченню доступності, відкритості й рівних можливостей для всіх дітей дошкільного віку в освітньому середовищі *(Андрущенко, 2024).*

Питання забезпечення інклюзивності в освіті вперше було висвітлено у Саламанській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, ухваленій під час Всесвітньої конференції з питань освіти дітей з особливими потребами у червні 1994 року. Цей документ став першим міжнародним актом, який визначив основні орієнтири реформування систем освіти з метою їх інклюзивного та безбар'єрного розвитку. У подальшому саме ці ідеї лягли в основу нормативно-правових документів, де серед головних завдань визначено: забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісної освітньої діяльності (як передумові навчальної діяльності) незалежно від її індивідуальних можливостей; утвердження принципу інклюзивності як базового у сфері освіти; упровадження ефективного європейського досвіду організації інклюзивного навчання; залучення батьків, місцевих громад і громадських об'єднань осіб з інвалідністю до процесів прийняття освітніх рішень; розроблення сучасних методик діагностики та оцінювання освітніх потреб дітей дошкільного віку; підготовку й перепідготовку педагогічних кадрів для роботи в умовах інклюзивного середовища в ЗДО.

Актуальність проблеми інклюзивної освіти зумовлена насамперед постійним зростанням кількості дітей дошкільного віку, які потребують корекційно-розвиткової підтримки. В основі інклюзивного підходу лежить ідеологія рівних можливостей, що передбачає відсутність будь-яких форм дискримінації та забезпечення справедливого ставлення до кожної дитини. Водночас інклюзивна освіта орієнтується на створення спеціальних умов (тобто формування безбар'єрного освітнього середовища)розвитку й виховання для дітей з особливими освітніми потребами, що сприяє їхньому гармонійному розвитку та соціалізації. Навчання дітей з ООП базується на принципах гуманістичної та адаптивної педагогіки, ефективність яких підтверджується сучасною освітньою практикою.

Інклюзивна освіта – це визнання цінності відмінностей усіх дітей і їх здатності до освітньої

діяльності, яка здійснюється способом, який найбільш підходить певній дитині. Інклюзія як принцип організації освіти є соціально-педагогічним явищем. Відповідно, інклюзія спрямована не на зміни або виправлення конкретної дитини, а на адаптацію виховного, розвивального та соціального середовища до можливостей дитини з особливими освітніми потребами *(Порошенко, 2019).*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для сучасної України, яка позиціонує себе як демократична та європейсько орієнтована держава, особливого значення набуло створення правової бази, що гарантує рівність прав і можливостей для осіб з інвалідністю. Цей напрям відображений у низці міжнародних і національних нормативно-правових актів, серед яких: Конвенція ООН про права дитини (ратифікована Україною у 1991 році), Конституція України (стаття 53), Закони України «Про освіту» (ст. 3), «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства» (ст. 26), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», а також Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття», Національна доктрина розвитку освіти, Концепція педагогічної освіти та Постанова Кабінету Міністрів України «Про комплексну програму розв'язання проблеми інвалідності» (1992 р.). У цих документах визначено ключові напрями державної політики, спрямовані на створення умов для соціальної адаптації, освітньої інтеграції та підтримки дітей з особливими освітни потребами, що заклало підґрунтя для розвитку інклюзивної освіти в Україні *(Тищенко, 2020).*

Законодавство України закріплює соціальну модель інвалідності, яка передбачає, що діти з особливими освітніми потребами можуть повноцінно брати участь у житті суспільства на рівні з нормотиповими дітьми.

У 2021 році на нормативному рівні було визначено категорії (типи) освітніх труднощів у дітей з особливими освітніми потребами (ООП), а також установлено рівні підтримки в освітньому процесі. Ці положення враховують складність порушень розвитку дитини та кількість годин додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг, зазначених у висновку ІРЦ. Розроблений нормативний акт орієнтований на забезпечення індивідуальних потреб і можливостей кожної дитини дошкільного віку в освітньому процесі. Отже, на законодавчому рівні закріплено, що поняття «діти з особливими освітніми потребами» не тотожне поняттю «діти з інвалідністю чи порушеннями розвитку». Підтримки у розвитку можуть потребувати й інші діти – наприклад, ті, для кого рідною є інша мова, внутрішньопереміщені діти, діти-біженці та діти, які потребують додаткового чи тимчасового захисту, соціально вразливі діти, діти, які мають труднощі в адаптації до колективу чи у засвоєнні змісту освітньої діяльності, а також діти з різними проявами обдарованості.

У межах реалізації принципу безбар'єрності, у низці освітніх нормативно-правових документів України (2024) запроваджено нове поняття – «спеціальне освітнє середовище». Його визначено як систему умов, форм,

методів і засобів навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами, яка враховує їхні індивідуальні особливості, можливості, здібності та інтереси з метою забезпечення успішного розвитку, соціалізації й самореалізації кожного здобувача освіти *(Кривуц та Катріченко, 2016).*

У науковий обіг А. Колупаєва ввела поняття «інклюзивне освітнє середовище», яке в окремих наукових працях трактується як синонімічне до терміна «безбар'єрне освітнє середовище». Дослідники розглядають це поняття з різних позицій. Зокрема, безбар'єрне середовище визначають як простір, відкритий і доступний усім членам суспільства незалежно від їхнього віку, стану здоров'я чи рівня соціальної активності, який не створює фізичних або психологічних перепон для повноцінної життєдіяльності людини *(Порошенко, 2019).* В іншій інтерпретації безбар'єрне середовище розуміють як комплекс дій та умов, спрямованих на забезпечення доступності й рівних можливостей для осіб із особливостями психофізичного розвитку у всіх сферах суспільного життя *(Порошенко, 2019).*

Чітке визначення терміна «інклюзивне освітнє середовище» подане у Законі України «Про освіту», де його трактують як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації, що забезпечують спільне навчання, виховання та розвиток здобувачів освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

Важливою рушійною силою для забезпечення безбар'єрності здобуття дошкільної освіти є можливість обирати відповідний заклад дошкільної освіти та форму здобуття освіти. Згідно з Законом України «Про дошкільну освіту» систему дошкільної освіти утворюють заклади дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності. У Положенні про заклад дошкільної освіти визначені різні типи закладів, їхні характеристики й прописано різні форми вибору здобуття дошкільної освіти за альтернативними формами. Для забезпечення умов для здобуття дошкільної освіти дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, але не відвідують заклади дошкільної освіти, та надання консультаційної допомоги сім'ї, заклад дошкільної освіти може здійснювати соціально-педагогічний патронат сім'ї *(Тищенко, 2020).*

Першим в Україні комплексним документом, який передбачає створення безбар'єрного середовища в різних вимірах (освітньому, цифровому, інформаційному, фізичному, суспільному та економічному), є Національна стратегія із створення безбар'єрного середовища в Україні на період до 2030 року. Вона спрямована на забезпечення безперешкодності, рівноправності й освітньої безбар'єрності в усіх сферах державної політики.

Ідея створення безбар'єрного середовища бере свій початок із концепцій американського архітектора Рона Мейса, який, маючи інвалідність унаслідок поліомієліту, розробив основні принципи універсального дизайну. Саме його досвід і наукові пошуки стали підґрунтям для формування підходів, що нині застосовуються у різних сферах суспільного життя.

Рон Мейс визначив сім базових принципів універсального дизайну, які є економічно доцільними та спрямовані на задоволення потреб усіх користувачів:

1. рівноправне використання;

2. гнучкість у застосуванні;
3. простота та зручність у користуванні;
4. доступність сприйняття інформації незалежно від сенсорних можливостей дитини;
5. мінімізація ризику помилок;
6. низький рівень фізичних зусиль;
7. забезпечення необхідних просторових параметрів *(Кривуц та Катріченко, 2016).*

У посібнику М. Порошенко знаходимо визначення про універсальний дизайн у сфері освіти: «це дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм і послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» *(Тищенко, 2020: 107).*

Авторський колектив у складі С. Зубченко, Ю. Каплана та Ю. Тищенка провів дослідження в межах ініціативи Першої леді України О. Зеленської «Без бар'єрів», у результаті якого було встановлено, що в українському контексті соціальна інклюзія та формування безбар'єрного середовища здебільшого розглядаються крізь призму державної політики щодо осіб з інвалідністю та представників маломобільних груп населення *(Порошенко, 2019).*

Водночас у країнах із розвиненою соціальною інфраструктурою поняття цільових груп є значно ширшим. До них, окрім осіб з інвалідністю чи обмеженою працездатністю, зараховують також людей похилого віку, матерів із малолітніми дітьми (до 6 років), дітей, позбавлених батьківського піклування, а також молодь *(Тищенко, 2020).*

У межах дослідження запропоновано низку рекомендацій, спрямованих на посилення соціальної інклюзії в Україні. Зокрема, особливу увагу приділено розвитку освітньої політики, орієнтованої на реалізацію принципу «освіта впродовж життя» з урахуванням потреб маломобільних груп, молоді, жінок із малими дітьми та людей старшого віку. Такий підхід сприяє розширенню можливостей соціальної інтеграції, розвитку інклюзивної освіти, запровадженню дистанційних форм навчання, а також формуванню сучасних професійних умінь і компетентностей.

Формулювання мети статті. Мета статті – дослідити та проаналізувати технології інклюзивної освіти, які сприяють формуванню безбар'єрного освітнього середовища в ЗДО для дітей з особливими освітніми потребами.

Безбар'єрне освітнє середовище у закладі дошкільної освіти – це система організаційних, педагогічних та соціальних заходів, спрямованих на забезпечення доступності освітнього середовища й створення рівних можливостей для всіх дітей дошкільного віку, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. Таке середовище передбачає доступність усіх приміщень, матеріалів і видів діяльності, а також наявність необхідних умов для всебічного розвитку кожної дитини (усунення фізичних, інформаційних, комунікаційних і психологічних бар'єрів, створення доступного простору, адаптованих програм, підтримувальних технологій і

позитивного ставлення вихователів, батьків та однолітків до розмаїття дітей з ООП) *(Тищенко, 2020).*

Безбар'єрна дошкільна освіта є важливою складовою інклюзивного підходу, головна мета якого – забезпечити рівні можливості виховання й розвитку всіх дітей дошкільного віку незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. В основі інклюзивної практики лежить принцип відсутності будь-яких форм дискримінації та створення комфортних, безпечних і доброзичливих умов для спільного перебування та взаємодії дітей з різними потребами. Кожна дитина має право на повагу, прийняття, любов і можливість розвиватися у звичайному освітньому середовищі поряд із своїми однолітками.

На сьогодні, сучасний заклад дошкільної освіти активно розвивається й модернізується: оновлюються освітні програми, методики роботи з дітьми дошкільного віку, принципи партнерської взаємодії між вихователями, дітьми та батьками. Особлива увага приділяється створенню розвивального безбар'єрного середовища, який враховує індивідуальні можливості, інтереси й потреби кожної дитини. Це потребує впровадження нових форм, методів і технологій педагогічної діяльності.

Методика виховання дітей з особливими освітніми потребами у ЗДО базується на використанні активних, ігрових, соціально-комунікативних і рефлексивних методів.

Важливим завданням є створення позитивного психологічного клімату в групі, атмосфери підтримки, взаєморозуміння й доброзичливості. Значну роль відіграє також матеріально-технічне забезпечення: спеціальні дидактичні матеріали, наочність, корекційне обладнання, адаптовані меблі, мультимедійні ресурси, які сприяють розвитку та соціалізації дітей дошкільного віку.

Під освітньою технологією у середовищі закладі дошкільної освіти розуміють упорядковану систему педагогічних дій, спрямованих на досягнення очікуваних результатів розвитку й виховання дітей.

Основними складовими цих технологій є:

- планування освітньої діяльності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку;
- організація діяльності вихователів і дітей дошкільного віку, як цілісної системи взаємодії;
- здійснення моніторингу та оцінювання результатів розвитку дитини дошкільного віку;
- своєчасне внесення змін і корекція освітнього процесу відповідно до потреб кожної дитинидошкільного віку (адаптація та модифікація освітнього середовища).

У межах інклюзивної освіти виокремлюють дві групи технологій – організаційні та педагогічні. *Організаційні технології* передбачають створення сприятливого безбар'єрного середовища, забезпечення психолого-педагогічного супроводу та взаємодію з родинами дітейз ООП дошкільного віку. *Педагогічні технології* спрямовані на реалізацію індивідуального підходу, використання ігрових, корекційно-розвивальних і освітніх методів, що

сприяють гармонійному розвитку дитини з ООП дошкільного віку в умовах ЗДО *(Тищенко, 2020)*.

Організаційні технології в системі інклюзивної дошкільної освіти охоплюють комплекс дій, спрямованих на створення умов для ефективного функціонування безбар'єрного освітнього середовища. Вони визначають етапи підготовки, планування та реалізації інклюзивного процесу у ЗДО, забезпечуючи його послідовність і результативність.

До основних видів організаційних технологій належать:

- технології планування, проєктування та програмування освітнього процесу, що передбачають розроблення адаптованих програм і маршрутів розвитку дітей дошкільного віку;
- технології командної взаємодії вихователя і фахівців команди психолого-педагогічного супроводу (в межах створення індивідуальної програми розвитку дитини (ІПР)), спрямовані на узгодження дій вихователів, асистента вихователя, психолога, логопеда, дефектолога та інших фахівців в залежності від індивідуальних особливостей дитини дошкільного віку;
- технології створення структурованого, безпечного, адаптованого й доступного освітнього середовища, які забезпечують можливість участі кожної дитини дошкільного віку у всіх видах діяльності.

Ключовим принципом інклюзивної дошкільної освіти є постійний моніторинг якості освітнього середовища з урахуванням освітніх потреб, можливостей та індивідуальних темпів розвитку дітей. У разі виявлення бар'єрів, що перешкоджають повноцінній участі дітей дошкільного віку у спільній діяльності, вихователі разом з іншими учасниками освітнього процесу (команда психолого-педагогічного супроводу) ініціюють і реалізують проєкти вдосконалення умов середовища.

Таким чином, застосування організаційних технологій у закладі дошкільної освіти сприяє реалізації принципів інклюзії, забезпечує узгодженість дій педагогічного колективу та створює підґрунтя для всебічного розвитку кожної дитини в умовах безбар'єрного освітнього простору.

Серед педагогічних технологій, що застосовуються у практиці інклюзивної дошкільної освіти, можна виокремити ті, які забезпечують ефективну організацію спільного розвитку та виховання дітей дошкільного віку з різними освітніми потребами. Їх класифікація здійснюється відповідно до основних завдань інклюзивного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти:

- технології, спрямовані на формування базових пізнавальних компетентностей дітей дошкільного віку у процесі спільної діяльності та гри. До них належать технології диференційованого підходу, індивідуалізації освітнього процесу, використання індивідуальних освітніх маршрутів;
- технології корекції пізнавальних, поведінкових і комунікативних труднощів, які виникають у дітей дошкільного віку під час участі в

освітньому процесі, спрямовані на підтримку розвитку уваги, пам'яті, саморегуляції та навичок соціальної взаємодії;
- технології формування соціальних і життєвих компетентностей, зокрема прийняття, співпраці, толерантності, емпатії, що сприяють позитивному соціально-емоційному розвитку дитини дошкільного віку;
- технології педагогічного оцінювання досягнень дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного підходу, які передбачають систематичне спостереження, аналіз динаміки розвитку та індивідуальних успіхів дітей дошкільного віку;
- технології індивідуалізації освітнього процесу, які враховують особливості психофізичного розвитку, інтереси, здібності та темп засвоєння матеріалу кожною дитиною дошкільного віку.

Під час організації занять вихователь інклюзивної групи має враховувати не лише загальні принципи освітнього процесу, а й специфіку пізнавальної діяльності, поведінкових проявів, комунікативних особливостей кожної дитини з особливо-освітніми потребами. Важливо забезпечити залучення всіх дітей дошкільного віку до спільних видів діяльності, підтримуючи атмосферу прийняття, взаємоповаги та психологічного комфорту.

У межах інклюзивного освітнього процесу діти з особливими освітніми потребами можуть мати індивідуальний темп засвоєння знань, умінь і навичок, який відрізняється від темпу їхніх однолітків. Такі діти часто виконують завдання відповідно до власних можливостей і рівня розвитку, що не завжди збігається із загальною програмною нормою для певної вікової групи. Для підтримки та допомоги у роботі з дитиною може бути залучений асистент дитини, в залежності від групи підтримки дитини з ООП, визначеного інклюзивно-ресурсним центром (ІРЦ).

В Україні у 2021 році було нормативно визначено *п'ять рівнів підтримки*, що відображають складність освітніх труднощів та обсяг необхідної психолого-педагогічної і корекційно-розвиткової допомоги для дитини з ООП. Рівень підтримки безпосередньо впливає на організацію освітнього процесу в ЗДО, потребу в адаптаціях середовища та у залученні додаткових фахівців *(Тищенко, 2020)*.

Перший рівень підтримки передбачає мінімальні адаптації освітнього середовища та використання епізодичних підказок. Асистент дитини на цьому рівні, як правило, не залучається.

Другий рівень підтримки включає регулярні адаптації освітніх завдань, використання наочності та дозоване індивідуальне пояснення. Асистент дитини може залучатися за потребою, але не є обов'язковим.

Третій рівень підтримки передбачає значні адаптації та систематичні корекційно-розвиткові послуги. Починаючи з цього рівня, законодавчо підтверджена необхідність залучення асистента вихователя, який підтримує організацію освітньої діяльності всієї інклюзивної групи.

Четвертий рівень підтримки характеризується високою інтенсивністю супроводу та потребою в постійному структурованому спрямовуванні діяльності дитини. На цьому рівні асистент вихователя є обов'язковим, а також

залучається асистент дитини, який забезпечує індивідуальну підтримку, допомагає дитині орієнтуватися в середовищі, виконувати завдання та брати участь у спільній діяльності.

П'ятий рівень підтримки вимагає максимально інтенсивного індивідуального супроводу дитини з ООП. На цьому рівні асистент дитини є обов'язковим і може бути залучений протягом усього перебування дитини у ЗДО. Асистент вихователя також є необхідним для забезпечення стабільної роботи групи та координації освітнього процесу із значним рівнем адаптацій.

Таким чином, асистент вихователя є обов'язковим починаючи з третього рівня підтримки, тоді як асистент дитини залучається з четвертогоп'ятого рівнів підтримки або раніше – за індивідуальною потребою, визначеною ІРЦ. Це забезпечує можливість повної участі дитини в освітньому процесі та створення безбар'єрного середовища в інклюзивній групі.

У сучасній нормативно-правовій базі, що регламентує організацію інклюзивної освіти в Україні, передбачена можливість залучення до супроводу дитини з особливими освітніми потребами одного з батьків або іншого законного представника. Виконання функцій асистента дитини членом родини допускається за умови, що така потреба окреслена у висновку інклюзивно-ресурсного центру та узгоджена з адміністрацією закладу дошкільної освіти.

Участь матері (чи іншого законного представника) у цій ролі здійснюється добровільно, без оформлення трудових відносин із закладом. У межах освітнього процесу вона може забезпечувати підтримку дитини в повсякденній діяльності, комунікативних ситуаціях та під час адаптації до умов освітнього середовища, дотримуючись рекомендацій фахівців та положень індивідуальної програми розвитку.

Водночас участь батьків у ролі асистента дитини не може заміняти функції асистента вихователя, який є штатною посадовою особою й обов'язково призначається за наявності відповідного рівня підтримки (починаючи з третього). Таким чином, залучення одного з батьків як асистента дитини розглядається як додатковий ресурс підтримки, який сприяє створенню більш комфортних і безбар'єрних умов перебування дитини у закладі дошкільної освіти.

Індивідуальна діяльність дитини дошкільного віку створює найширші можливості для диференціації та індивідуалізації освітнього процесу, адже завдання підбираються з урахуванням її пізнавальних можливостей, інтересів, емоційного стану та темпу розвитку. Роль вихователя полягає у створенні умов, за яких дитина може самостійно ставити мету діяльності, обирати способи її досягнення, відчувати успіх і задоволення від власних результатів. Важливо пам'ятати, що у процесі організації освітньої діяльності вихователь має завжди спиратися на сильні сторони дитини дошкільного віку, адже саме такий підхід є ключовою умовою успішного розвитку та соціалізації *(Тищенко, 2020).*

Процес індивідуалізації є важливим як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для їхніх нормотипових однолітків, оскільки сприяє розвитку самостійності, ініціативності, позитивної самооцінки та внутрішньої мотивації до пізнання.

Реалізація диференційованого підходу в дошкільній освіті ґрунтується на врахуванні низки чинників, серед яких:

- різниця у рівнях готовності дітей дошкільного віку до засвоєння нового матеріалу;
- індивідуальні відмінності у темпі та способах пізнавальної діяльності;
- варіативність інтересів і мотивів участі в освітньому процесі;
- необхідність подолання труднощів адаптації та формування позитивного ставлення до спільної діяльності.

Таким чином, індивідуалізація в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти виступає важливим механізмом забезпечення особистісно орієнтованого підходу, який створює умови для гармонійного розвитку кожної дитини, незалежно від її освітніх потреб та особливостей розвитку *(Нагорна, 2020)*.

Одним із важливих результатів упровадження інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти є формування в дітей життєвих і соціальних компетентностей, необхідних для успішної взаємодії з однолітками та дорослими.

Серед технологій, що сприяють розвитку соціальної компетентності, варто виокремити:

- технології навчання соціальним навичкам, які передбачають засвоєння норм поведінки, етичних правил, способів спілкування;
- технології формування соціальних умінь через наслідування, що базуються на демонстрації зразків поведінки дорослим;
- технології організації групових форм діяльності, зокрема ігрових, де дитина має змогу реалізувати себе у спільній взаємодії, навчитися домовлятися, ділитися, підтримувати інших.

Навчання соціальним навичкам у дошкільному віці здійснюється переважно через приклади, правила та позитивне підкріплення. Прийняття правил поведінки має бути усвідомленим і пов’язаним із особистим досвідом дитини. Вихователь повинен постійно підтримувати позитивні дії дітей та схвалювати їхні успіхи.

Метод наслідування є особливо ефективним у роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектра та іншими особливостями розвитку, адже сприяє природному засвоєнню соціально прийнятних форм поведінки через спостереження та повторення.

Ефективним є соціалізація дітей дошкільного віку у гетерогенних групах, де поєднуються різні рівні розвитку дітей дошкільного віку, адже така взаємодія формує емпатію, толерантність і навички співпраці. Під час організації групових форм діяльності (спільні ігри, підготовка до свят, чергування, творчі завдання) вихователь:

- планує групову активність з урахуванням можливостей і потреб дітей дошкільного віку;
- поділяє дітей у групі так, щоб сприяти ефективній соціальній взаємодії;
- за потреби підтримує комунікацію між дітьми.

У педагогічній практиці особливе місце посідають соціоігрові технології, що ґрунтуються на театралізованих вправах, рольових іграх, сюжетно-рольовій

діяльності. Такі технології розвивають вищі психічні функції, мовлення, уяву, емоційно-вольову сферу, допомагають дітям з особливими освітніми потребами природно включатися у спільну діяльність.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, безбар'єрне освітнє середовище у закладі дошкільної освіти є ключовою умовою впровадження інклюзивної практики, адже воно забезпечує рівний доступ до освіти, сприяє соціалізації дітей і формуванню позитивного ставлення до різноманітності з раннього віку. З огляду на сказане зазначимо, що значення інклюзивної освіти зростає з кожним роком. Метою освітніх організацій сьогодні є створення безбар'єрного освітнього середовища, модернізація впорядкованої системи дій, виконання яких гарантує досягнення педагогічних цілей.

Впровадження технологій інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти є необхідною умовою створення безбар'єрного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Використання індивідуалізованих підходів, адаптацій та модифікацій середовища, а також визначення відповідного рівня підтримки сприяють оптимізації розвитку дитини з ООП й підвищенню її активної участі в освітньому процесі. Важливу роль відіграє міждисциплінарна взаємодія вихователів, асистентів та фахівців ІРЦ, що забезпечує комплексний психолого-педагогічний супровід та ефективну реалізацію інклюзивної практики. Доведено, що системна співпраця з родиною та орієнтація на сильні сторони дитини з ООп створюють сприятливі умови для її успішної соціалізації.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності конкретних інклюзивних технологій у роботі з різними категоріями дітей з ООП, розробленні інноваційних методик формування безбар'єрного освітнього середовища та удосконаленні моделей взаємодії між фахівцями супроводу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко, Н. В. Застосування технологій інклюзивної освіти як засіб створення безбар'єрного виховання дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО / Н. В. Андрущенко // Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих (вітчизняний і світовий досвід упровадження) : збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичній конференції з нагоди відзначення 190 річниці Українського державного університету імені Михайла Драгоманова 20 березня 2024 року, м. Київ, Україна / за заг. ред. Т. О. Олефіренка, Г. Г. Цвєткової, Л. В. Барановської. Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. С. 624-626.

2. Кривуц С.В., Катріченко К.О. Засоби організації території парків на основі принципів універсального дизайну. Традиції та новації у вищий архітектурно-художній освіті. 2016. № 3. С. 40-43. URL : https://tihae.org/pdf/t2016-03-07-krivuts-katrychenko.pdf

3. Нагорна О.В. Застосування технологій інклюзивної освіти як засіб створення безбар'єрного навчання дітей з особливими освітніми потребами. International Academy Journal Web of Scholar. 2020.1(43). URL : file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/326-Article%20Text-619-1-10- 20200422.pdf

4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019.

5. Тищенко Ю.А. Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України. Київ : НІСД, 2020.

URL : https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-01/dopovid.pdf

REFERENCES

1.Andrushchenko N. V. (2024). Zastosuvannia tekhnolohii inkliuzyvnoi osvity yak zasib stvorennia bezbariernoho vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v ZDO / N. V. Andrushchenko // Innovatsiini osvitni tekhnolohii v systemi neperervnoi osvity: vid doshkilnoi osvity do osvity doroslykh (vitchyznianyi i svitovyi dosvid uprovadzhennia) : zbirnyk naukovykh prats za materialamy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnii konferentsii z nahody vidznachennia 190 richnytsi Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. S. 624-626. [in Ukrainian].

2. Kryvuts S.V., Katrichenko K.O. (2016). Zasoby orhanizatsii terytorii parkiv na osnovi pryntsypiv universalnoho dyzainu. Tradytsii ta novatsii u vyshchyi arkhitekturno-khudozhnii osviti. № 3. S. 40-43. URL : https://tihae.org/pdf/t2016-03-07-krivuts-katrychenko.pdf [in Ukrainian].

3. Nahorna O.V. (2020). Zastosuvannia tekhnolohii inkliuzyvnoi osvity yak zasib stvorennia bezbariernoho navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. International Academy Journal Web of Scholar. № 1(43). URL : file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/326-Article%20Text-619-1-10- 20200422.pdf [in English].

4. Poroshenko M. A. (2019). Inkliuzyvna osvita: navchalnyi posibnyk. Kyiv : TOV «Ahentstvo «Ukraina». [in Ukrainian].

5. Tyshchenko Yu. A. (2020). Stvorennia bezbariernoho seredovyshcha ta sotsialna inkliuziia: svitovyi dosvid dlia Ukrainy. Kyiv : NISD. URL : https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-01/dopovid.pdf [in Ukrainian].

UDC УДК 373.2:159.9:316.42

THE ROLE OF CRITICAL THINKING IN SHAPING THE SOCIALLY RESPONSIBLE POSITION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

Iryna Kuzmenko,
Lecturer at the Department of Preschool Education
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-6483-7983,
i.a.kuzmenko@npu.edu.ua

Abstract. *The article reveals the importance of developing critical thinking as a key factor in shaping the socially responsible personality of preschool education teachers. It provides a theoretical foundation for the concept of «critical thinking» within the professional activities of preschool teachers and highlights its role in enabling educators to comprehend their societal mission and responsibility for educational outcomes. Special attention is given to the findings of an empirical study conducted among preschool education staff, which confirmed that the purposeful use of professional development methods aimed at fostering critical thinking contributes to positive changes not only in the intellectual sphere of educators but also in their ability to make balanced and socially responsible decisions. The article also emphasizes the importance of international educational experience, particularly European adult education initiatives, in shaping a modern image of an educator capable of adapting to the challenges of the global world while remaining committed to humanistic and democratic values.*

Keywords: *early childhood education; educator; critical thinking; social change; social responsibility; European approaches; professional self-reflection.*

РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТАНОВЛЕННІ СОЦІАЛЬНО ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ірина Кузьменко,
викладач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-6483-7983,
i.a.kuzmenko@npu.edu.ua

Анотація. *У статті розкрито важливість розвитку критичного мислення як ключового чинника формування соціально відповідальної особистості педагогів закладів дошкільної освіти. Здійснено теоретичне обґрунтування поняття «критичне мислення» у контексті професійної діяльності вихователя, висвітлено його роль у процесі осмислення педагогами своєї суспільної місії та відповідальності за освітній результат. Окрема увага приділена результатам емпіричного дослідження, проведеного серед працівників ЗДО, які підтвердили, що за умов цілеспрямованого використання форм і методів професійного зростання, орієнтованих на розвиток критичного мислення, спостерігається позитивна динаміка не лише в інтелектуальній сфері педагогів, а й у їхній здатності приймати виважені соціально відповідальні рішення. Також висвітлено значення міжнародного*

освітнього досвіду, зокрема європейських ініціатив у сфері освіти дорослих, у формуванні сучасного образу педагога, спроможного адаптуватися до викликів глобального світу, зберігаючи вірність гуманістичним і демократичним цінностям.

Ключові слова: *дошкільна освіта; педагог; критичне мислення;соціальні зміни; соціальна відповідальність;європейські підходи; професійна саморефлексія.*

Актуальність дослідження. У період глибоких трансформацій, які переживає українське суспільство внаслідок війни, економічної нестабільності та реформ у різних сферах життя, особливої актуальності набуває переосмислення ролі педагога як активного суб'єкта суспільних змін. Сьогодні педагог не лише навчає й виховує, а й виконує місію посередника між суспільством і дитиною, формуючи у наймолодших поколінь базові уявлення про безпеку, мораль, світобачення та відповідальність. У цьому контексті фахівці дошкільної освіти відіграють ключову роль, адже саме вони першими впливають на соціальну адаптацію та емоційне здоров'я дитини.

Одним із провідних чинників ефективного виконання педагогом цієї надважливої ролі є розвинене критичне мислення. Воно забезпечує здатність до осмислення складних ситуацій, аналізу соціальних процесів, усвідомленого прийняття професійних і морально значущих рішень. Критичне мислення дозволяє педагогу бути не лише виконавцем, а й рефлексивним практиком, що здатен на гнучке реагування в умовах нестабільності та викликів сучасності.

У світлі глобальних змін в освітній політиці все більшого значення набувають міжнародні та європейські підходи до формування компетентного педагога. Такі документи, як Рамка компетентностей демократичної культури Ради Європи та європейська цифрова рамка DigCompEdu, визначають нові стандарти професійної підготовки педагога. Згідно з ними, педагог має не лише володіти знаннями з фаху, а й бути здатним до етичної рефлексії, критичного осмислення суспільних явищ, прийняття рішень в умовах моральної невизначеності та активної участі в побудові демократичного суспільства.

Таким чином, розвиток критичного мислення в педагогів, особливо тих, хто працює з дітьми дошкільного віку, є не просто бажаною якістю, а необхідною умовою їхньої професійної зрілості та соціальної відповідальності. Це мислення стає основою для формування нової педагогічної культури, орієнтованої на гуманістичні цінності, діалогічність, стійкість до впливу деструктивних наративів та готовність до соціального служіння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному освітньому дискурсі критичне мислення розглядається не лише як інтелектуальна навичка, а як ключовий компонент професійної культури педагога, що визначає якість його взаємодії з освітнім середовищем і суспільством загалом. Зокрема, Д. Халперн трактує критичне мислення як комплекс умінь, що включає аналіз, синтез, інтерпретацію, оцінювання інформації та прийняття обґрунтованих рішень *(Савченко, 2012).* У працях українських дослідниць Н. Побірченко та Л. Хоружої акцентується увага на його значущості для розвитку професійної ідентичності педагога та усвідомлення ним наслідків власної педагогічної діяльності у соціальному контексті *(Терно, 2009; Цвєткова, 2023).*

Соціальна відповідальність педагогічних працівників закладів дошкільної освіти виявляється через рефлексивне осмислення своєї ролі, дотримання етичних норм, здатність до емпатійної підтримки дітей і їхніх родин у складних життєвих обставинах. На думку А. Богуш і К. Крутій, сучасний вихователь має виступати не лише носієм знань і навичок, а й ініціатором соціальних змін, який бере активну участь у розв'язанні актуальних проблем громади (Мельник, 2016).

Аналіз міжнародного досвіду (зокрема, праць J. Brookfield, P. Facione) свідчить, що критичне мислення в освітній сфері трактується як інтегральна частина глобальної компетентності педагогів. Воно сприяє формуванню здатності до педагогічної рефлексії, що забезпечує етичність, стійкість і креативність професійних рішень. У цьому контексті важливою є реалізація міжнародних ініціатив, зокрема проєктів програми Erasmus+, які спрямовані на розвиток критичного мислення й відповідального ставлення до професії в системі підготовки педагогічних кадрів, включаючи освітян дошкільної ланки.

Формулювання мети статті. Висвітлити значення критичного мислення у формуванні соціально відповідальної позиції вихователів закладів дошкільної освіти в умовах соціальних змін та схарактеризувати авторський курс «Мислити критично – діяти відповідально: тренінг для педагогів ЗДО».

Результати дослідження. Формування соціально відповідальної позиції педагогічних працівників, які працюють у сфері дошкільної освіти, виступає одним із ключових орієнтирів сучасної освітньої політики та педагогічної науки. Цей процес набуває особливого значення в умовах постійних соціокультурних трансформацій, глобалізаційних викликів, воєнної агресії, внутрішньої політичної нестабільності та суттєвого перегляду ціннісних орієнтирів у суспільстві. У таких обставинах на педагогів покладається не лише традиційна функція передавання знань, умінь і навичок, а й місія бути носіями гуманістичних і демократичних ідеалів, формувати у дітей основи відповідального громадянства, критичного осмислення подій та поваги до інших. Відтак педагог виступає активним суб'єктом соціальних перетворень, який не лише адаптується до змін, а й активно на них впливає.

Саме в таких умовах важливу роль відіграє критичне мислення як базовий компонент професійної і громадянської зрілості педагога. Саме завдяки здатності критично осмислювати інформацію, аналізувати події, співвідносити власну діяльність з етичними і соціальними орієнтирами педагог здатен здійснювати зважений і відповідальний вибір у професійній сфері. Відомий український дослідник С. Терно трактує критичне мислення як найвищий рівень пізнавальної активності людини, що передбачає не лише сприйняття й запам'ятовування інформації, а її аналіз, оцінювання, переосмислення і практичне застосування у нових умовах *(Fisher, 2005).*

О. Савченко підкреслює, що педагог, який мислить критично, здатен бачити ситуацію у всій її складності, не зводячи її до спрощених схем чи стереотипних оцінок. Такий педагог не уникає відповідальності, а навпаки – прагне діяти етично і цілеспрямовано, керуючись міркуваннями загального добра *(Ennis, 2016).*

Її думку поділяє й Г. Цвєткова, яка вважає, що критичне мислення є фундаментом громадянської активності, оскільки забезпечує здатність особистості до рефлексії, до прийняття рішень, що мають соціальну вагу, та до етичного судження у ситуаціях морального вибору *(Цвєткова, 2023).* Це особливо актуально у сфері дошкільної освіти, де кожне педагогічне рішення впливає не лише на дитину, а й на її родину та соціальне оточення.

Л. Барановська зазначає, що в умовах динамічного і часто непередбачуваного соціального середовища критичне мислення стає для педагога орієнтиром, який дозволяє зберігати внутрішню цілісність, приймати зважені рішення, що враховують не лише ефективність, а й моральну обґрунтованість дій *(Барановська, 2023).* З огляду на це, особливої ваги набуває розвиток цієї здатності саме у вихователів закладів дошкільної освіти, які щоденно працюють у середовищі емоційної вразливості, високого рівня непередбачуваності та потреби в етичній чутливості.

Н. Мельник звертає увагу на важливість розвитку в педагогів рефлексивного мислення як необхідної умови становлення соціальної відповідальності. Лише педагог, який здатен аналізувати власну діяльність, бачити її причини та наслідки, прогнозувати вплив своїх рішень на соціум, здатен діяти в інтересах суспільного блага *(Хоружа, 2023).* Рефлексія, в цьому сенсі, виступає посередником між критичним мисленням та соціально відповідальною поведінкою, допомагаючи педагогові усвідомлювати власну позицію, відмовлятися від конформізму та пасивності.

Емпіричне дослідження, яке проводилося серед педагогів закладів дошкільної освіти Голосіївського району м. Києва, підтвердило наявність прямого зв’язку між рівнем розвитку критичного мислення та соціальною активністю педагогів. Зокрема, було встановлено, що 62,5 % опитаних вихователів, які продемонстрували високі показники критичного мислення, виявляли послідовну громадянську позицію, активно долучалися до реалізації соціальних проєктів та ініціатив у межах закладу, а також проявляли готовність створювати підтримувальне середовище для дітей і родин у кризових ситуаціях. Натомість 37,5 % педагогів, рівень критичного мислення яких був середнім або низьким, виявляли залежність від інструкцій, уникали ситуацій невизначеності й мали труднощі у прийнятті нестандартних рішень, що узгоджується з позицією Р. Енніса, який вважає критичне мислення необхідною умовою професійної автономії та гнучкості *(Богуш, 2022).*

У межах дослідження було поставлено завдання не лише виявити роль критичного мислення у формуванні соціально відповідальної позиції вихователів, а й розробити ефективні освітні моделі підвищення кваліфікації, які б сприяли формуванню здатності до осмисленої, етично вмотивованої професійної діяльності.

За результатами аналізу було виокремлено низку системних бар’єрів, що гальмують розвиток критичного мислення у педагогів:

– брак освітніх програм, зорієнтованих на розвиток критичної рефлексії та етичного аналізу ситуацій;

– домінування репродуктивних методів у процесі підвищення кваліфікації;

– відсутність практичного компоненту, пов'язаного з аналізом моральних дилем, типових для педагогічної діяльності.

З метою подолання цих викликів було створено авторську освітню програму підвищення кваліфікації «Мислити критично – діяти відповідально: тренінг для педагогів ЗДО». Вона складається з шести тематичних модулів (рис. 1), кожен з яких передбачає поєднання теоретичних знань із практичними формами роботи. Тренінг побудований на сучасних методиках формування критичного мислення, серед яких кейс-аналіз, «діалоги Сократа», критичне інтерв'ю, дебати. Як підкреслює Г. Цвєткова, застосування саме таких методів дозволяє створити умови для глибокого залучення педагогів у процес етичного осмислення професійних дій, що, своєю чергою, сприяє формуванню їх соціальної відповідальності *(Цвєткова, 2023).* Обов'язковим елементом курсу є також ведення щоденника рефлексії, що забезпечує постійне усвідомлення власного професійного шляху та зміцнює зв'язок між особистісними переконаннями і соціальною поведінкою.

Таким чином, розвиток критичного мислення у педагогів закладів дошкільної освіти слід розглядати як пріоритетний напрям підвищення їхньої професійної компетентності, який напряму впливає на якість освітнього середовища та здатність вихователя бути моральним орієнтиром для дітей у складному світі соціальних змін.

Перший модуль був зосереджений на поглибленому аналізі типових та нестандартних педагогічних ситуацій, які виникають у повсякденній діяльності працівників закладів дошкільної освіти. Особливу увагу було приділено вивченню морально-етичних аспектів прийняття професійних рішень у складних і суперечливих обставинах. Учасники мали змогу працювати з конкретними прикладами педагогічних дилем, з якими вихователі стикаються у своїй практиці: зокрема, це були ситуації, пов'язані з організацією взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, налагодженням конструктивного діалогу між дітьми у разі виникнення конфліктів, підтримкою дітей, які переживають стресові або травматичні події внаслідок війни, внутрішньої міграції чи соціальних змін у родині.

Також розглядалися труднощі, що виникають у професійній комунікації з батьками вихованців, особливо у випадках різниці в ціннісних орієнтаціях або виховних підходах, та у спілкуванні з колегами в умовах педагогічного середовища, де необхідно дотримуватися принципів взаємоповаги, співпраці та підтримки. Кожна ситуація пропонувалася у формі кейсу з кількома можливими варіантами вирішення, які учасники аналізували з позицій педагогічної доцільності, моральної виправданості та соціальної відповідальності. Після індивідуального та групового аналізу кожного з рішень відбувалося обговорення, у ході якого визначалися найбільш конструктивні та етично обґрунтовані стратегії дій у конкретних умовах. Дана форма роботи дозволила розширити професійне бачення учасників, сприяла формуванню навичок морального судження та критичної рефлексії.

Другий тренінговий модуль мав на меті розвиток інтелектуальних умінь педагогів, пов'язаних із критичним сприйняттям та аналітичною обробкою інформації. Основна увага зосереджувалась на формуванні здатності розпізнавати інформаційні маніпуляції, неправдиві повідомлення та фейкові новини, що поширюються через засоби масової інформації, інтернет-ресурси та соціальні мережі. У зв'язку з інтенсивною цифровізацією суспільства та зростанням інформаційного навантаження на педагогів, надзвичайно актуальним стало навчання ефективним стратегіям фільтрації та перевірки інформації.

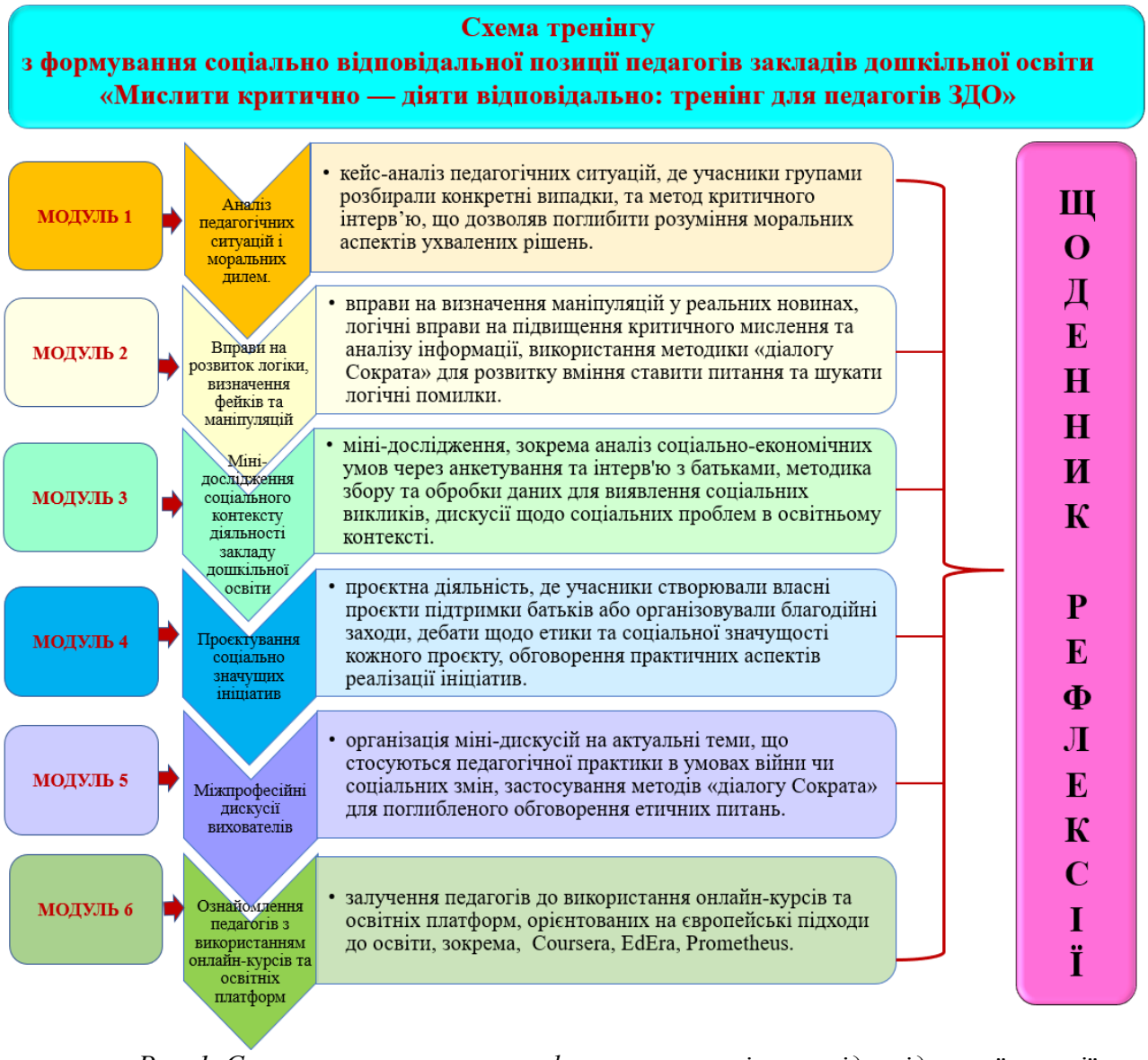


Рис. 1. Схема авторського курсу формування соціально відповідальної позиції педагогів закладів дошкільної освіти

Педагоги опрацьовували приклади маніпулятивних технік, вчилися виявляти приховані меседжі, логічні помилки, підміну понять і риторичні прийоми, що часто використовуються у медіа-дискурсі. Значну увагу було приділено вмінню аналізувати джерела інформації, оцінювати їхню достовірність, перевіряти факти та розпізнавати ознаки пропаганди. Учасники

тренінгу обговорювали, як дезінформація може впливати не лише на їхню особисту позицію, а й на освітню діяльність загалом – через трансляцію некоректних суджень у спілкуванні з дітьми та батьками, формування викривлених уявлень про соціальні події або моральні норми.

Також учасники виконували низку логічних вправ на побудову аргументації, спростування неправдивих тверджень, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, що сприяло розвитку їхньої здатності до структурованого мислення. Підсумкове обговорення дозволило окреслити роль критичного мислення як інструменту особистісного самозахисту педагога в інформаційному середовищі, а також як чинника, що сприяє формуванню довіри між педагогом, дитиною та її родиною на основі правдивої, відкритої та відповідальної комунікації.

Протягом третього модуля особлива увага була зосереджена на формуванні в педагогів умінь соціального аналізу та розуміння контексту, в якому здійснюється їхня професійна діяльність. Учасники отримали можливість провести міні-дослідження соціального середовища, у якому функціонує їхній заклад дошкільної освіти, з метою глибшого усвідомлення реального становища вихованців та їхніх родин. Педагоги здійснювали аналіз зовнішніх чинників, що впливають на ефективність освітнього процесу: економічної ситуації в мікросоціумі, рівня зайнятості батьків, наявності або відсутності стабільного житла, доступу до медичних, психологічних та освітніх послуг.

Особливий акцент робився на дослідженні умов проживання дітей і функціонування їхніх родин: оцінювався рівень соціальної захищеності, наявність чи відсутність кризових обставин (зокрема, внутрішнє переміщення, безробіття, самотнє батьківство, вплив воєнних подій тощо). Важливою складовою аналізу було вивчення емоційного клімату в родинах, рівня стресу у дітей, що виникає внаслідок складних життєвих обставин, а також визначення ступеня їхньої психологічної вразливості.

Результати таких досліджень обговорювалися у професійних групах, що дозволяло виявити загальні тенденції й водночас побачити індивідуальні потреби дітей у межах кожного окремого закладу. Це дало змогу вихователям не лише глибше усвідомити соціальну реальність своїх вихованців, а й адаптувати освітній процес відповідно до цих особливостей. Педагоги переглядали власні підходи до взаємодії з дітьми, переорієнтовували свою діяльність на більш індивідуалізований і підтримувальний стиль, а також оновлювали стратегії співпраці з родинами. Зокрема, запроваджувалися практики регулярного зворотного зв'язку з батьками, формувалася система раннього виявлення ознак емоційного неблагополуччя у дітей, зміцнювалася міждисциплінарна взаємодія з фахівцями психологічного та соціального профілю.

Четвертий модуль мав прикладну спрямованість і був орієнтований на формування у педагогів навичок планування, розробки та впровадження освітніх і соціальних проєктів, здатних чинити позитивний вплив на різні категорії учасників освітнього процесу. Метою модулю було навчити педагогів

виявляти актуальні потреби своєї освітньої спільноти та відповідати на них через ініціативу, соціальну активність та взаємодію з місцевими громадами.

Учасники тренінгу опановували принципи створення проєктів, які мають практичну цінність у контексті соціальних викликів сучасності – зокрема, підтримку дітей та батьків, які опинилися в складних життєвих обставинах, через воєнні дії, втрату житла, психологічну травму або інші форми вразливості. Вихователі розробляли ініціативи, спрямовані на покращення комунікації між батьками й педагогами, а також створення умов для психоемоційного відновлення учасників освітнього процесу. Однією з популярних ідей, які були реалізовані в межах модулю, стало створення у ЗДО «осередків батьківської підтримки» – інтерактивних платформ, де батьки могли б отримувати консультації від педагогів, психологів і соціальних працівників, ділитися власним досвідом, отримувати психологічну допомогу та моральну підтримку в безпечному середовищі.

Крім того, значна частина розроблених ініціатив стосувалася громадянської відповідальності та солідарності. Вихователі ініціювали міні-акції на підтримку Збройних Сил України, внутрішньо переміщених осіб, родин вихованців, які опинилися у скрутних життєвих обставинах. Йшлося як про благодійні заходи, так і про волонтерську допомогу, збір речей, організацію творчих майстерень та інформаційних кампаній. Особливе значення мало залучення до таких проєктів не лише педагогів і батьків, а й самих дітей – на рівні, відповідному їх віковим можливостям – діти малювали листівки, виготовляли обереги і т.п., що сприяло формуванню в них почуття емпатії, співучасті та відповідальності за спільноту.

Участь у проєктній діяльності сприяла набуттю педагогами набути нових професійних компетентностей, відчуттю своєї ролі як активних творців позитивних змін у соціальному просторі, у якому розвиваються діти.

П'ятий модуль був присвячений міжпрофесійній взаємодії педагогічних працівників та зосереджував увагу на розвитку ефективних комунікативних стратегій і навичок співпраці між вихователями та іншими фахівцями освітньої галузі. Враховуючи динамічні соціальні трансформації, саме міжпрофесійні дискусії виступають важливим інструментом професійної підтримки й обміну досвідом. Участь у таких дискусіях сприяла розширенню професійного кругозору педагогів, дозволила глибше аналізувати різні освітні практики, критично оцінювати методи роботи та спільно знаходити інноваційні підходи до вирішення актуальних проблем освітнього процесу, сприяла підвищенню якості педагогічної діяльності та формуванню у фахівців комплексного бачення власної ролі в контексті соціального розвитку та адаптації дитини до сучасного світу.

Шостий, завершальний модуль мав на меті ознайомлення педагогів із можливостями онлайн-освіти та використанням цифрових платформ, орієнтованих на впровадження сучасних європейських підходів у професійне навчання. Особливу увагу було приділено таким ресурсам, як Coursera, EdEra, Prometheus та іншим онлайн-платформам, які надають доступ до якісного навчального контенту. В умовах постійних соціальних змін та викликів

цифрової доби ці інструменти є надзвичайно важливими для забезпечення безперервного професійного зростання педагогів. Так, Coursera пропонує широкий спектр курсів, присвячених соціальній етиці, освітньому лідерству, критичному мисленню, а також питанням інклюзії, гендерної рівності, справедливості та емоційного добробуту.

Українські освітні платформи, зокрема EdEra та Prometheus, успішно адаптують найкращі міжнародні практики до вітчизняного контексту, надаючи педагогам знання та інструменти, необхідні для розуміння ролі соціальної відповідальності в їхній професійній діяльності. Загалом, курси не лише підвищують фахову компетентність, а й сприяють формуванню громадянської позиції, активної життєвої орієнтації, здатності мислити критично й приймати рішення, орієнтовані на сталий розвиток суспільства.Залучення педагогів закладів дошкільної освіти до глобальних освітніх ініціатив і міжкультурних програм обміну є важливим чинником формування у них відчуття приналежності до ширшого професійного і соціального контексту.

Значущим компонентом професійного розвитку в межах таких ініціатив виступає *системна рефлексія*. Запровадження обов'язкового ведення щоденника професійних роздумів під час навчання дозволило педагогам осмислити власне ставлення до змісту матеріалів, критично оцінити набутий досвід, зафіксувати внутрішні зміни та усвідомити шляхи подальшого зростання. Рефлексивна практика, таким чином, виконує роль інструменту самопізнання та саморегуляції, що особливо актуально для професіоналів, які працюють у складних соціокультурних умовах.

Підсумковий етап освітньої програми передбачав узагальнення результатів: учасники мали змогу презентувати власні висновки, поділитися успішними практиками, здійснити самооцінку рівня сформованості навичок критичного мислення та отримати зворотний зв'язок і індивідуальні рекомендації щодо подальшої професійної траєкторії. Таким чином, освітній курс виконував не лише навчальну, а й трансформаційну функцію, стимулюючи переосмислення педагогічної ролі в контексті соціальних змін.

Дослідниця Л. Барановська у своїх працях, присвячених модернізації педагогічної освіти, наголошує, що рефлексивність є обов'язковим елементом сучасних освітніх програм для педагогів, які орієнтуються на європейські стандарти якості освіти *(Барановська, 2023)*. Вона підкреслює, що здатність до рефлексії в дії, тобто вміння аналізувати власні дії та приймати рішення з урахуванням соціального контексту, – це фундаментальна ознака професійної зрілості педагога в умовах динамічних змін.

Результати апробації запропонованого курсу свідчать про його високу ефективність: 85% педагогів вказали на суттєве зростання умінь критичного аналізу освітніх ситуацій і проблем, а 78% – на підвищення рівня соціальної активності та відповідальності у професійній діяльності. Отримані показники демонструють, що розвиток критичного мислення є не лише важливим, а й реалістичним завданням професійного зростання педагогів ЗДО.

Отже, формування критичного мислення педагогів у поєднанні з розвитком рефлексивної культури виступає необхідною умовою модернізації

дошкільної освіти в Україні. Цей процес покликаний не лише підвищити якість освітніх послуг, а й забезпечити відповідність професійної діяльності педагогів новим соціальним реаліям і викликам сьогодення.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене дослідження засвідчує, що критичне мислення є не лише когнітивною навичкою, а й одним із ключових інструментів формування соціальної відповідальності педагогів закладів дошкільної освіти. У складних умовах соціальних трансформацій, зумовлених глобалізаційними процесами, війною, суспільними викликами та морально-етичними викривленнями, критичне мислення дозволяє педагогам діяти зважено, усвідомлено й ефективно. Саме здатність мислити критично забезпечує фахівцю стійкість до маніпуляцій, відкритість до змін, рефлексивність і готовність приймати відповідальні рішення, орієнтовані на благо дитини, родини та суспільства.

Розвиток критичного мислення у педагогів має стати пріоритетним завданням як на етапі підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, так і в межах післядипломної професійної підготовки. Запровадження системного підходу до формування цієї якості дозволить забезпечити підготовку педагогів нового покоління – компетентних, гнучких, здатних до професійного зростання та соціального лідерства.

Ефективність запропонованого авторського тренінгового курсу була підтверджена результатами його апробації. Участь педагогів у модулях, присвячених аналізу моральних дилем, розвитку логічного мислення, проєктній діяльності, міжпрофесійній комунікації та опануванню можливостей онлайн-освіти, сприяла не лише інтелектуальному розвитку, а й глибшому усвідомленню соціальної ролі педагога в сучасному суспільстві. Тренінг виявився дієвим інструментом для підвищення рівня рефлексії, формування соціальної емпатії, професійної гнучкості та здатності адаптуватися до змін.

Залучення педагогів до програм, що орієнтовані на європейські цінності освіти, зокрема через платформи Coursera, EdEra, Prometheus, відкриває нові горизонти для особистісного й професійного зростання. Електронні ресурси сприяють формуванню педагогів як активних учасників соціальних змін, носіїв демократичних і гуманістичних ідеалів, здатних впливати на формування свідомого громадянина з раннього віку.

Таким чином, формування критичного мислення в поєднанні з розвитком соціальної відповідальності педагогів ЗДО має розглядатися як стратегічно важливий напрям розвитку системи дошкільної освіти України. Даний підхід дозволить готувати вихователів, які не лише ефективно реалізують освітні програми, а й є рушіями змін у контексті розбудови відкритого, справедливого й солідарного суспільства.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є удосконалення змісту та форм професійної підготовки педагогів, зокрема через інтеграцію критичного мислення, етичної рефлексії та практик соціальної відповідальності в освітні програми. Також актуальним є дослідження впливу критичного мислення на якість педагогічної взаємодії та процеси соціалізації дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барановська Л. Критичне мислення у структурі професійної компетентності педагога XXI століття. *Слобожанський вісник. Філологічні науки.* № 13.2023. С.53-58.

2. Богуш А. М. Вихователь – методист закладу дошкільної освіти: компетентнісно-професійна парадигма сучасного фахівця. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Наук. журнал. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського,* 2022. № 2 (139). С. 13-21.

3. Мельник Н. І. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у країнах Західної Європи: теорія і практика: монографія / Мельник Н. І. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. 392 с.

4. Побірченко Н. Професійна культура педагога в контексті соціальних трансформацій. *Освіта і розвиток.* 2022. № 3. С. 28–33.

5. Савченко О. Проблеми та перспективи міжнародної інтеграції вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* 2012. Вип. 3. С. 273–278.

6. Терно С. О. Критичне мислення − сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. Запоріжжя: Просвіта, 2009. 268 с.

7. Хоружа Л. Критичне мислення та соціальна відповідальність у професійній діяльності педагога. *Педагогічний дискурс.* 2023. № 2. С. 41–46.

8. Цвєткова Г.Г. Критичне мислення як провідна компетентність фахівців спеціальності дошкільна освіта та початкова освіта. *Освітній науковий простір.* Вип. 5 (2). 2023. С. 177–188.

9. Ennis R. H. (2016). Definition: A Three-Dimensional Analysis with bearing on key concepts. In: P. Bondy& L. Benacquista (Eds.), Argumentation, Objectivity, and Bias: Proceedings of the 11th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA), 18–21 May 2016.

10. Fisher, R. (2005). Teaching Children to Think. Cheltenham: Nelson Thornes,Halpern D.F., Sternberg R.J. Critical thinking in psychology / edited by Robert J. Sternberg, Cornell University, Diane F. Halpern, Claremont McKenna College. Second edition. Cambridge, United Kingdom ; New York, NY : Cambridge University Press, 2005.

REFERENCES

1.Baranovska L. (2023). Krytychne myslennia u strukturi profesiinoi kompetentnosti pedahoha XXI stolittia. *Slobozhanskyi visnyk. Filolohichni nauky.* № 13.S.53-58. [in Ukrainian].

2.Bohush A. M. (2022).Vykhovatel – metodyst zakladu doshkilnoi osvity: kompetentnisno-profesiina paradyhma suchasnoho fakhivtsia. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushynskoho. Nauk. zhurnal. Odesa : PNPU im. K. D.Ushynskoho.* № 2 (139). S.13-21. [in Ukrainian].

3.Melnyk N. I. (2016). Profesiina pidhotovka vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u krainakh Zakhidnoi Yevropy: teoriia i praktyka: monohrafiia. / Melnyk N. I. Uman: FOP Zhovtyi O. O. 392 s. [in Ukrainian].

4.Pobirchenko N. (2022). Profesiina kultura pedahoha v konteksti sotsialnykh transformatsii. *Osvita i rozvytok.* № 3. S. 28–33. [in Ukrainian].

5.Savchenko O. (2012) Problemy ta perspektyvy mizhnarodnoi intehratsii vyshchoi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny.* Vyp. 3. S. 273–278. [in Ukrainian].

6.Terno S. O. (2009) Krytychne myslennia — suchasnyi vymir suspilstvoznavchoi osvity. / S. O. Terno. Zaporizhzhia: Prosvita. 268 s. [in Ukrainian].

7.Khoruzha L. (2023). Krytychne myslennia ta sotsialna vidpovidalnist u profesiinii diialnosti pedahoha. *Pedahohichnyi dyskurs.* № 2. S. 41–46. [in Ukrainian].

8.Tsvietkova H. (2023). Krytychne myslennia yak providna kompetentnist fakhivtsiv spetsialnosti doshkilna osvita ta pochatkova osvita. *Osvitnii naukovyi prostir.* Vyp. 5 (2). S. 177–188. [in Ukrainian].

9. Ennis R. H. (2016). Definition: A Three-Dimensional Analysis with bearing on key concepts. In: P. Bondy& L. Benacquista (Eds.), Argumentation, Objectivity, and Bias: Proceedings of the 11th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA), 18–21 May 2016. [in English].

10. Fisher, R. (2005). Teaching Children to Think. Cheltenham: Nelson Thornes, Halpern D.F., Sternberg R.J. Critical thinking in psychology / edited by Robert J. Sternberg, Cornell University, Diane F. Halpern, Claremont McKenna College. Second edition. Cambridge, United Kingdom ; New York, NY : Cambridge University Press, 2005. [in English].

РОЗДІЛ ІІ. ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ТА ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН

UDC 378.123:005.336.5

STRATEGIC DIRECTIONS OF CULTURAL AND EDUCATIONAL POLICY OF UKRAINE IN THE ERA OF PARADIGMAL CHANGES

Tatiana Andrushchenko,
Doctor of Philosophy, Professor,
Head of the Department of Ethics and Aesthetics
Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-6701-8035,
ti.andrushchenko@udu.edu.ua
Tetiana Andrushchenko,
Doctor of Political Sciences, Professor,
Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-2858-8267,
t.v.andrushchenko@udu.edu.ua
Kostiantyn Vashchenko,
Doctor of Political Sciences, Professor,
Professor of the Department of Public Administration
Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-6516-0943,
vashchenko.k@gmail.com

Annotation. *Based on the analysis of regulatory documents and recent scientific research, it is concluded that Ukrainian culture is gaining special importance as a multidimensional phenomenon that combines the functions of identity expression, social cohesion, economic development and geopolitical subjectivity. In the modern creative international space, Ukrainian culture is no longer perceived as a peripheral or auxiliary sphere of humanitarian policy, but acts as a key factor in the stability of society in times of existential challenges. It is proven that the main strategic directions of science development in Ukraine are the creation of a modern infrastructure for the development of science, its information support, the integration of education, science and production, strengthening the prestige of scientific and scientific and technical activities, the development of fundamental scientific research and the appropriate training of scientific and scientific and pedagogical personnel, strengthening the humanitarian educational component, etc.*

Keywords: *identity self-expression; social cohesion; economic development; geopolitical subjectivity; cultural and educational policy; digitalization, innovation.*

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ КУЛЬТУРНО - ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ В ЕПОХУ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН

Тетяна Андрущенко,
доктор філософських наук, професор,
завідувач кафедри етики та естетики,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-6701-8035,
ti.andrushchenko@udu.edu.ua
Тетяна Андрущенко,
доктор політичних наук, професор,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0003-2858-8267,
tanya_atv@ukr.net
Костянтин Ващенко,
доктор політичних наук, професор,
професор кафедри державного управління,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-6516-0943,
vashchenko.k@gmail.com

Анотація. *На підставі налізу нормативних документів, останніх наукових розвідок, зроблено висновок, що українська культура набуває особливого значення як багатовимірне явище, що поєднує функції ідентифікаційного самовираження, соціальної згуртованості, економічного розвитку й геополітичної суб'єктності. У сучасному креативному міжнародному просторі українська культура вже не сприймається як периферійна або допоміжна сфера гуманітарної політики, а виступає ключовим чинником стійкості суспільства у часи екзистенційних викликів. Доведено, що головними стратегічними напрямами розвитку науки в Україні є створення сучасної інфраструктури для розвитку науки, її інформаційного супроводу, інтеграція освіти, науки і виробництва, зміцнення престижу наукової та науково-технічної діяльності, розвиток фундаментальних наукових досліджень та відповідна підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, зміцнення гуманітарної освітньо–виховної складової тощо.*

Ключові слова: *ідентифікаційне самовираження; соціальне згуртованість; економічний розвиток; геополітична суб'єктність; культурно-освітня політика; цифровізація; інноваційність.*

Актуальність статті. В епоху парадигмальних змін, екзистенційних, суспільно-політичних викликів, посттравматичного зростання – освіта і культура в Україні потребують вироблення сучасних стратегічних напрямків культурно-освітньої політики, опрацювання нових модерних практик, психолого-професійних підходів, підсилення гуманітарної складової, продуктивної взаємодії науки і освіти.

У сучасних умовах українська культура набуває особливого значення як багатовимірне явище, що поєднує функції ідентифікаційного самовираження, соціальної згуртованості, економічного розвитку й геополітичної суб'єктності. Вона вже не сприймається як периферійна або допоміжна сфера гуманітарної політики, а виступає ключовим чинником стійкості суспільства у часи екзистенційних викликів.

Формулювання мети статті. Проаналізувати та окреслити стратегічні, ключові напрямки культурно-освітньої політики України в епоху парадигмальних змін.

Теоретичні основи дослідження основні питання культури, освіти, які впливають на соціум досліджували: Конфуцій, Платон та Аристотель, Августин Блаженний та Фома Аквінський, Ф. Вольтер і Ж.-Ж. Руссо, І. Кант і Ф. Гегель, Л. Фейєрбах.

Серед закордонних дослідників слід виокремити Х. Арендт, С. Комарек, М. Лену, Д. Стігліц, С. Пінкер, Е. Томпсон, Ю. Ной Харарі.

Сучасні науковці такі як: В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Мадзігон, П. Саух, В. Ткаченко приділяють велику увагу стратегічним напрямам модернізації та захисту культурного середовища

Результати дослідження. З початком повномасштабної війни культурна сфера України зазнала масштабних руйнувань. За оцінками ЮНЕСКО, загальні економічні втрати у цій галузі перевищують 19 млрд. доларів США, з яких понад 3,5 млрд. доларів становлять прямі матеріальні збитки, завдані культурній та туристичній інфраструктурі країни *(UNESCO, 2024).* За офіційними даними, на лютий 2025 року було пошкоджено або знищено понад 1300 об'єктів культурної спадщини, включно з музеями, бібліотеками, культовими спорудами та історичними будівлями *(Міністерство культури та інформаційної політики України, 2025).* У цьому контексті питання стратегічного планування розвитку культури набуває нового виміру: відновлення, модернізація та захист культурного середовища стають не лише предметом національної безпеки, а й сферою державного інвестування в майбутнє.

Відповіддю на ці виклики стала розробка та імплементація нової стратегічної рамки культурної політики. Центральним документом виступає Стратегія розвитку культури України до 2030 року, схвалена у 2025 році *(Стратегія розвитку культури України до 2030 року, 2025).* Стратегія окреслює ключові орієнтири державної політики у сфері культури на найближче десятиліття. Її ухвалення стало відповіддю на глибокі трансформаційні процеси, які відбуваються в українському суспільстві в умовах затяжної війни, євроінтеграційного курсу, цифровізації та деколонізації.

Культура у межах цього документа постає не як периферійна сфера, а як один із центральних елементів сталого розвитку, що впливає на соціальну згуртованість, національну ідентичність, інноваційність і міжнародну суб'єктність держави. Документ визначає чотири стратегічні цілі, серед яких: розвиток людського капіталу через культуру, збереження та переосмислення культурної спадщини, забезпечення стійкості культурного середовища, а також

інтеграція української культури у глобальний контекст. Особливу увагу приділено культурній освіті, формуванню навичок міжкультурного діалогу, популяризації читання, розвитку культурного волонтерства та забезпеченню інклюзивного доступу до культурних благ, зокрема для вразливих категорій населення. Збереження культурної спадщини у Стратегії трактується не лише як охоронна діяльність, а як активний процес цифровізації, популяризації та осмислення національного надбання в умовах нових викликів. У фокусі уваги – відновлення об'єктів, зруйнованих унаслідок воєнних дій, підтримка місцевих ініціатив у сфері нематеріальної спадщини та модернізація музейної справи.

Стратегія пропонує нову рамку культурної політики, орієнтовану на сталість, що передбачає зміцнення інфраструктури культури, впровадження інновацій у її управління, цифрову трансформацію галузі, підтримку незалежних ініціатив та децентралізацію культурного адміністрування. Додаткову вагу документу надає визнання культури як важливого інструмента зовнішньої політики – через активну культурну дипломатію, участь у міжнародних подіях, просування українського культурного продукту на світових ринках, розширення партнерств із європейськими й світовими інституціями. У цьому контексті культура позиціонується як ресурс м'якої сили, що сприяє зміцненню позицій України у глобальному вимірі. Особливе місце у документі займає концепт деколонізації – процесу глибокого переосмислення пострадянських і постімперських наративів, демонтажу символів колоніального минулого, відновлення маргіналізованих культурних голосів і формування цілісного культурного ландшафту, заснованого на цінностях свободи, гідності та історичної правди. У межах цього підходу передбачається ревізія публічного простору, оновлення освітнього контенту, топоніміки, музейних експозицій тощо.

Стратегія є не лише набором декларацій, а й включає інструментальний вимір, що охоплює механізми реалізації, такі як нормативно-правове забезпечення, удосконалення системи фінансування, державна підтримка креативних індустрій, розвиток партнерств з громадськими організаціями та приватним сектором. Вона передбачає конкретні орієнтири: до 2030 року має бути модернізовано понад 500 закладів культури, кількість учасників програм підтримки творчих індустрій перевищить 100 тисяч осіб, а в регіонах розшириться мережа культурних просторів нового типу, з використанням цифрових інструментів управління. Загалом Стратегія розвитку культури до 2030 року є спробою інституалізувати нову модель культурної політики, яка поєднує ціннісну, економічну й політичну роль культури, розглядає її як чинник людського розвитку, національної єдності та європейської інтеграції, і яка має потенціал стати основою для відновлення, трансформації та посилення культурної спроможності держави у післявоєнний період.

На виконання положень Стратегії урядом затверджено План заходів на 2025–2027 роки, який відіграє роль оперативного інструмента імплементації її засадничих положень *(План заходів з реалізації Стратегії розвитку культури України на 2025–2027 роки, 2025).* Цей документ деталізує етапи реалізації стратегічних цілей, визначає перелік конкретних ініціатив, інституційно

відповідальних суб'єктів, строки виконання, прогнозовані індикатори успішності, а також фінансові параметри на перший трирічний цикл реалізації.

План охоплює широкий спектр дій – від модернізації матеріально-технічної бази культурних установ до запровадження цифрових сервісів, підтримки освітніх і мистецьких проектів, створення інституцій для розвитку культурних і креативних індустрій, а також системи підвищення кваліфікації фахівців у сфері культури. Передбачається оновлення щонайменше 150 об'єктів культурної інфраструктури, цифровізація щонайменше 50% музейного фонду державного значення, підтримка регіональних центрів креативної економіки та започаткування низки конкурсних програм для митців. Загальний обсяг фінансування на першому етапі становить понад 3 млрд. грн.., що акумулюються з державного бюджету, місцевих бюджетів, а також міжнародної технічної допомоги, зокрема в рамках проектів ЄС, ЮНЕСКО, Східного партнерства та двосторонніх угод. У середньостроковій перспективі зазначені заходи мають створити основу для стійкої модернізації культурної сфери, здатної забезпечити не лише збереження і розвиток національного культурного ресурсу, а й трансформацію культури в один із повноцінних драйверів соціального відновлення, економічного зростання та інтеграції у європейський гуманітарний простір

У контексті реалізації децентралізованої культурної політики важливим інструментом для органів місцевого самоврядування стали методичні рекомендації, розроблені Міністерством культури та інформаційної політики у 2023 році *(Методичні рекомендації, 2023).* Цей документ надає громадам уніфіковані алгоритми оцінки локального культурного потенціалу, що охоплюють як інвентаризацію ресурсів, так і виявлення специфічних потреб територіальних спільнот. Особливу увагу приділено механізмам залучення громадян до процесу формування культурної політики на місцях, що відповідає принципам відкритого врядування та партисипативного планування. Також у рекомендаціях передбачено інструменти для моніторингу та оцінювання результативності впроваджених заходів, а також підходи до інтеграції культурного розвитку у загальний соціально-економічний контекст стратегії громади. Вони спрямовані на те, щоб культура розглядалася не як ізольована сфера, а як наскрізний компонент місцевого розвитку – поряд з освітою, туризмом, економікою та соціальною згуртованістю. Зазначені рекомендації вже були апробовані в межах низки пілотних ініціатив у регіонах України, зокрема у громадах Вінницької, Львівської та Черкаської областей, де результати засвідчили зростання ефективності використання культурного потенціалу як ресурсу розвитку. Відповідно до планів міністерства, починаючи з 2026 року, застосування цих методичних рекомендацій набуде загальнообов'язкового характеру, що дасть змогу уніфікувати підходи до управління культурною сферою на рівні громад та забезпечити її належне стратегічне планування

Вагомим чинником у процесі відновлення та модернізації культурної сфери України є підтримка з боку міжнародних організацій, яка виходить за межі компенсації матеріальних втрат і спрямована на посилення інституційної

спроможності галузі. У 2024 році Організація Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) представила спеціалізований План дій для культури в Україні, який став першим у своєму роді комплексним документом, орієнтованим на відновлення та розвиток культурного сектору в умовах і після воєнних руйнувань *(План дій для культури в Україні, 2025).* План передбачає мобілізацію ресурсів на загальну суму понад 1.8 млрд. доларів США і включає п’ять ключових напрямів: цифрову трансформацію культурної сфери; документування пошкоджень і знищень культурної спадщини; реставраційні роботи та фізичне відновлення об’єктів; навчання і перепідготовку фахівців; а також підтримку креативних і культурних індустрій. На першому етапі реалізації Плану вже було досягнуто вагомих результатів: відновлено понад 50 об’єктів культури, створено три центри цифрової реставрації, а кількість фахівців, які пройшли професійне навчання або перепідготовку за міжнародними стандартами, перевищила 3000 осіб. У перспективі реалізація цього Плану має стати одним із системоутворювальних чинників формування сталого середовища для розвитку культури в післявоєнний період, із фокусом на інноваціях, міжнародному партнерстві та підвищенні професійного рівня людського капіталу в галузі культури.

Окремий напрям у сучасній культурній політиці України становить діяльність, спрямована на утвердження державної мови та системне подолання наслідків колоніальної спадщини, що десятиліттями формувала символічний простір, освітні практики та культурну пам’ять у руслі імперських і радянських наративів. Упродовж 2019–2023 років було ухвалено низку законодавчих актів, які заклали нормативну основу для реалізації нової мовно-культурної політики. Зокрема, йдеться про впровадження стандартів державної мови у сфері освіти, медіа, публічної комунікації та обслуговування; формування інструментів контролю за дотриманням мовного законодавства; підтримку проектів, спрямованих на популяризацію української мови та культури в умовах багатомовності й міжкультурної взаємодії. Поряд з цим стратегічне значення має масштабна деколонізація публічного простору, яка реалізується через демонтаж об'єктів монументальної пропаганди, оновлення топоніміки, ревізію музейних колекцій, вилучення ідеологічно маркованих об’єктів з культурного обігу та підтримку альтернативних локальних і національних наративів. За офіційною інформацією Міністерства культури та інформаційної політики України, лише протягом 2023–2024 років було перейменовано понад 7000 об’єктів топоніміки (вулиць, площ, парків тощо), демонтовано понад 1200 пам’ятників, що відображали імперську або радянську ідеологію, а також здійснено масштабну переоцінку музейних фондів з метою очищення від пропагандистських або антинаукових артефактів. У сукупності ці дії свідчать про прагнення держави не лише до технічної дерусифікації простору, а до формування нової культурної рамки, що ґрунтується на історичній справедливості, людській гідності та національній суб’єктності *(Звіт про результати реалізації політики деколонізації, 2024).*

Таким чином, стратегічна культурна політика України дедалі більше оформлюється як системна багатовекторна діяльність, спрямована на

забезпечення культурної безпеки, відновлення довіри в суспільстві, інтеграцію в європейський культурний простір та утвердження культурної суб'єктності держави. Реалізація відповідних документів можлива за умови поєднання концептуальної візії з інституційною спроможністю, міжвідомчою координацією, ресурсною базою та громадською підтримкою. Хоча бар'єри у вигляді нерівномірного доступу до фінансування, фрагментованості управлінських підходів і нестачі кадрів залишаються актуальними, наявна позитивна динаміка свідчить про формування нової моделі культурного врядування, що ґрунтується на принципах відкритості, стійкості, участі та інноваційності.

Важливі стратегічні завдання постали також перед українською освітою, що здатна чутливо реагувати на парадигмальні суспільні зміни і виклики та дбайливо зберігати і розвивати власні історичні набутки. Серед найважливіших стратегій ми називаємо тут формування «розумної освіти» в Україні. "Люди завжди переймались освітою й вихованням своїх дітей. Вони прагнули бачити їх розумними й працьовитими, успішними й щасливими. Розуміли вони й інше: чим глибше людина проникає в таїнство природи та власно створеного світу, чим більш глибокими й різноманітними є її знання та соціальний досвід, чим розумнішою (й більш якісною) стає її освіта, тим більш ефективною є праця, тим більш впевненою людина відчуває свою владу і спроможність як творця власного світу культури. Так вибудовується людський світ, формується історія. Освіту, яка виростає на основі пізнання, узагальненого людського досвіду, вироблених людством життєвих норм, правил та стандартів життєдіяльності, власних раціонально усвідомлених експектацій, називають «розумною освітою» *(Андрущенко, 2025).*

В Середньовіччі освіта і наука реалізовувалися при релігійних центрах. В XII – XIV ст. освіта поступово перемістилась в університети, поступово набуваючи світського характеру і все більше спираючись на науку. Їх зміст і напрями розвитку визначала державна освітня політика. Епоху Просвітництва (друга половина XVII – XVIII ст.) часто називають «золотим періодом» розвитку освіти. Держави формували освітню політику за принципами розуму, доцільності, практичної необхідності, сприяли її науковому насиченню, доступності освіти ширшим верствам населення.

У формуванні «розумної освіти» в Україні довгі століття на перешкоді було нестерпне російське та радянське гноблення, неухильна державна політика «русифікаторства», знищення і присвоєння собі української освіти, культури, історії. Нинішня жорстока агресія Росії проти незалежної України також носить гасла «денаціоналізації» та знищення української держави і українського народу.

Відомим прикладом нищення української освіти і культури є Емський указ – розпорядження російського імператора Олександра II від 18 (30) травня 1876 року, спрямований на витіснення української мови з культурно-освітньої сфери. Указ доповнював основні положення Валуєвського циркуляру 1863 року. Він мав на меті витіснення української мови з офіційного, наукового та побутового вживання, забороняв друкувати книги українською мовою,

викладати нею у початкових школах, влаштовувати концерти з українськими піснями чи театральними виставами, ввозити на територію Російської імперії книги українською мовою без особливо дозволу *(https://uinp.gov.ua/istorychnyy-kalendar/traven/30/1876-emskyy-ukaz)*.

Хоча XXI століття підняло авторитет розуму людства до усвідомлення всезагальних, реалій гуманізму і справедливості, але загарбницькі війни, масові вбивства, руйнування, нав'язування антиціннostей не припиняються, цивілізаційно ворожа «рашистська» пропаганда бачить історичну місію росії у поверненні територій і народів, що раніш входили до складу колишнього СРСР. Цій ідеології підпорядковані всі її державні інституції, в тому числі і освітні. Тому так важливо зміцнювати світову консолідацію на перемогу просвітленого розуму, міцної освітньої стратегії, що враховує всі історичні здобутки людства.

Як відомо, ритм – один із фундаментальних принципів буття, вже у давнину було помічено, що вся жива і нежива природа підкоряється певним ритмам. На думку американського соціолога Льюїса Мемфорда в Давньому Єгипті реалізувалася магія ритму, що стала унікальним феноменом єгипетської культури і дозволила створити такі організаційні основи концентрації робочої сили, які уможливили виконання робіт небачених раніше масштабів. Усе це вимагало величезної сприйнятливості до ритму. Адже гігантські інженерні завдання, виконані п'ять тисяч років тому, були неможливими без ритмічно організованих зусиль. Як вважав давньогрецький філософ Платон, порядна і мужня людина живе в іншому ритмі, ніж, наприклад, зла людина, що віддалася неподобству. Насправді є ритми, що збуджують, окрилюють людину і надихають її на активні дії. Інші ж ритми розслаблюють людей, породжують зневіру та тугу. Платон вважав, що є відповідність між добробутом і ритмічністю, з одного боку, і потворністю та неритмічністю – з іншого. Його учень Аристотель також тлумачив ритм як феномен, який допомагає набути душевної гармонії, пробуджує творчі здібності. Аристотель вказував на етико-естетичний аспект ритміко-гармонічних поєднань в самій людині, вважаючи, що у гармонії та ритміці існує, мабуть, якась спорідненість з людською душею і, що сама душа є гармонія, і, що душа одночасно носить гармонію в собі. Ритм він вважав одним із основних принципів, який визначає взаємодії людини та світу. А будь-який історичний час ритм сприймається як ясний символ руху. Усередині культури прихована потужна динаміка, але якась невідома сила може призупиняти її, надавши цивілізації відтінок повільності, або втрати ясного магістрального цивілізаційного шляху. Сьогодні ми маємо говорити про потужний ритм людського розуму, який відточує і загартовує освіта, і здатний будувати світ на основі ідей просвітництва і гуманізму.

Феномен «розумної освіти» досліджували становлення так званої «розумної освіти» Конфуцій, Платон та Аристотель, Августин Блаженний та Фома Аквінський, Ф. Вольтер і Ж-Ж. Руссо, І. Кант і Ф. Гегель, Л. Фейєрбах, Ханна Арендт, Станіслав Комарек, Маргарит Лена, Джозеф Стігліц, Стівен Пінкер, Ева Томпсон, Ювал Ной Харарі, В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Мадзігон, П. Саух, В. Ткаченко та інші.

Український філософ В. Андрущенко називає аргументи на користь «розумної освіти»: «На противагу песимізму, цинізму і нігілізму, ряду інших антиціннostей, які пустили міцне коріння в сучасному суспільстві, дійсна («розумна») освіта закладає підвалини процвітання, здатність співпереживати й мислити більш раціональним способом, чим допомогла людству еволюціонувати і стати людиною розумною. Саме така освіта потрібна нашому розшарованому суспільстві. Саме її я і називаю «розумною освітою» й пропоную розглянути аргументи на її користь та непересічну значимість. Становлення та розвиток «розумної освіти» залежить від багатьох чинників. Головними з них є: 1) якість, обсяг, повнота та глибина знань, їх істинність, масив соціального досвіду та культури, на якому вона (освіта) здійснюється; 2) ідейна спрямованість філософського, політико-ідеологічного та морально-етичного осердя культури, в лоні якої формується, визріває й розгортається освіта; 3) аксіологічна платформа, сформована державою та громадянським суспільством; 4) гуманістична якість державної освітньої політики; 5) ефективність (дієвість) навчальних технологій та механізмів їх передачі новим поколінням, 6) педагогічна майстерність вчителя – основного суб'єкта освітнього процесу; 7) внутрішня налаштованість учня, слухача чи студента на його сприйняття, відкритість останнього до знань, навчального матеріалу, бажання навчатись; 8) позиція батьків тощо» *(Андрущенко, 2025).*

Професор Гарвардського університету Стівен Пінкер, наводячи аргументи на користь розуму, науки та прогресу, переконливо доводить, що саме вони забезпечують справжню, дієву й ефективну освіту: «Сьогодні більше, ніж будь-коли в історії людства, ідеали розуму, науки, гуманізму та прогресу потребують безоглядного захисту. Ми сприймаємо ці дари як належне: новонароджених, що зможуть прожити більш ніж вісімдесят років; ринки переповнені харчами; чисту воду, що з'являється, варто лише клацнути пальцями, і сміття, що зникає, варто клацнути ними вдруге; пігулки, що усувають болючу інфекцію; синів, яких не відправляють на війну; дочок, які без страху можуть ходити вулицями; критиків можновладців, яких не кидають за ґрати й не вбивають; усі знання і культурні надбання світу, які можна носити в кишені сорочки. Але все це – людські досягнення, а не право, що успадковується з народження… Ідеали Просвітництва – це продукт людського розуму. Але також вони перебувають у стані постійної боротьби з іншими складниками людської природи: племінною належністю, повагою до авторитету, магічним мисленням, перекладанням провини за нещастя на злочинців… Значно важче сьогодні відшукати позитивний погляд на світ, із яким проблеми оцінюють на тлі загального прогресу, і саме на прогрес спираються, шукаючи способи їхнього розв'язання» *(Пінкер. 2019).*

Досліджуючи духовні проблеми освітнього процесу, взаємини освітян та їхніх вихованців, відомий французький педагог Марґеріт Лена слушно зауважує: «Входячи у світ», дитина потрапляє в конкретне суспільство та конкретну культуру, для яких вона спершу є чужинцем. Освіта поступово вводить її у цей світ, знайомить із цінностями та історією, які існували до цієї дитини й існуватимуть після неї. Уся освіта є інкультрацією, що починається з

рідної мови, а потім продовжується школою та різними культурними діячами, від ЗМІ до звичайних форм повсякденного життя. За всіх часів суспільства більш-менш виразно усвідомлювали, що їхнє виживання великою мірою залежить від їхніх освітніх інституцій, розсіяних по всьому соціуму або, навпаки, чітко відокремлених» *(Лена, 2015).*

Сучасна освіта формується в умовах істотних суспільно – духовних змін, тому сьогодні важливою ознакою її є інноваційність. Саме тому у XXI ст. особливою стає роль науки, що відкриває нові знання і можливості, та освіт, яка навчає ними оволодівати на благо людства. В національній доктрині розвитку освіти в Україні визнається необхідність поєднання освіти і науки як умови модернізації освіти, головним чинником її розвитку. Головними стратегічними напрямами розвитку науки в Україні слід назвати створення насамперед сучасної інфраструктури для розвитку науки, її інформаційного супроводу, інтеграцію освіти, науки і виробництва, зміцнення престижу наукової та науково-технічної діяльності, розвиток фундаментальних наукових досліджень та відповідна підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, зміцнення гуманітарної освітньо–виховної складової тощо. Українські вчені і практики розробляють сучасні інноваційні педагогічні технології, серед яких є пріоритетними особистісно орієнтовані підходи, ігрові, інтерактивні, інформативні форми навчання, спрямовані на розкриття творчого потенціалу кожної особистості. Впроваджуючи інноваційні технології у психолого-педагогічний аспект навчального процесу, дослідники звертають увагу на особливості формування мисленевих процесів, пам’яті, уваги, позитивного мислення, активізації пізнавальних процесів, здатності до асоціативного та метафоричного мислення, до логічних висновків та узагальнень, мотивації, індивідуального заохочення та оцінки результатів тощо. Актуальні питання сучасного розвитку системи освіти, інноваційних впроваджень нових педагогічних технологій, новітніх вимог до діяльності педагогів вивчає український дослідник В. Химинець: «Одна з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала – готовність до інноваційної діяльності. Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов’язані з необхідністю поєднання інноваційних програм із державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, вищої якості педагогічного новаторства. Цим нововведенням заважає невідповідність нових типів навчально-виховних закладів вимогам батьків, які орієнтуються здебільшого на традиційні стандарти навчання і виховання. Не менш гострими є проблеми адаптації нововведення до нових умов. Вони часто спричинені намаганням пристосувати до конкретних умов педагогічні технології, елементи змісту навчання і виховання, ефективні в інших галузях, або концепції, розроблені в інших історичних умовах. Таке механічне перенесення призводить до втрати змісту і глибинної суті інновації, що нерідко має наслідком її дискредитацію, розчарування багатьох людей, спричиняє нову хвилю консерватизму» *(Хіменець,2010).*

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, перед Україною стоять значні виклики на шляху до реалізації стратегічних напрямків культурно-освітньої політики, позначених важкими випробуваннями російсько-української війни, але здатність українців швидко опановувати передовий світовий досвід та стійке уміння зберігати свою тисячолітню історію, культуру і освіту, виборюючи свободу і відстоюючи особисту ідентичність дозволяють формулювати позитивні прогнози.

«Чим насправді є виховання дитини, якщо не прищепленням її короткій пам'яті дорогоцінної спадщини минулих здобутків, і водночас роздивлянням, з нею і до неї, того ще небувалого майбутнього, обіцянку якого вона носить у собі? … Освітяни є невтомними ткачами, які невпинно зшивають близьке та віддалене, знайоме і небувале, минуле та майбутнє, «вже» і «ще ні», «те саме» та «інше», Це безустанне зшивання і називається життям духа. Воно потребує вірності і відваги. Освіта не оволодіває майбутнім силою наказу, як мріяли прибічники тоталітарних режимів, не захоплює майбутнє ідеологіями сьогодення, а просто активно долучає до всього, що прагне жити і зростати» *(Лена, 2015)*.

Ключові напрямки культурно-освітньої політики України в епоху парадигмальних змін є сьогодні надзвичайно актуальним питанням, адже світ перебуває у глибоких трансформаційних процесах: цифровізація, глобалізація, війни, міграційні зміни тощо. Культурно-освітня політика України повинна формувати особистість, здатну жити у світі глобальних викликів, залишаючись носієм українських цінностей, мови та культури, формувати національну ідентичність та патріотизм, сприяти інтеграції в європейський та глобальний культурно-освітній простір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. UNESCO. *Action Plan for Culture in Ukraine*. 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/action-plan-culture-ukraine

2. UNESCO. *Ukraine needs nearly $9 billion to rebuild its cultural sites and tourism industry*. Associated Press. 10.03.2024. URL: https://apnews.com/article/0cc4a00b45229d7d85646180d89efb41

3. Андрущенко В.П. Просвітницька одіссея розуму. Київ : Знання України. 2025. С. 193.

4. Андрущенко В.П. Просвітницька одіссея розуму. Київ : Знання України. 2025. С. 197.

5. Марґеріт Лена. Дух освіти. Київ: Дух і літера. 2015. С. 8-9.

6. Марґеріт Лена. Дух освіти. Київ: Дух і літера. 2015. С.171.

7. Міністерство культури та інформаційної політики України. Звіт про результати реалізації політики деколонізації, 2024. URL: https://mkip.gov.ua/news/7000-pereimenuvanykh-obiektiv-toponimiky-2024.html

8. Міністерство культури та інформаційної політики України. План заходів з реалізації Стратегії розвитку культури України на 2025–2027 роки. URL: https://mkip.gov.ua/files/pdf/plan-kultura-2025-2027.pdf

9. Міністерство культури та інформаційної політики України. Публічні звіти про пошкодження об'єктів культури. 2025. URL: https://mkip.gov.ua

10. МКІП. *Методичні рекомендації щодо стратегічного планування розвитку культури на місцевому рівні*. 2023. URL: https://mkip.gov.ua/files/pdf/metodyka-kultura-gromady.pdf

11. Про схвалення Стратегії розвитку культури в Україні на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 28.03.2025. № 293-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/293-2025-p

12. Стівен Пінкер. Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу. Київ, 2019. Наш формат. С. 20-21.

13. Химинець В.В.. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль. Мандрівець, 2010. С. 300-301.

REFERENCES

1. UNESCO. *Action Plan for Culture in Ukraine*. 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/action-plan-culture-ukraine [in English].

2. UNESCO. *Ukraine needs nearly $9 billion to rebuild its cultural sites and tourism industry*. Associated Press. 10.03.2024. URL: https://apnews.com/article/0cc4a00b45229d7d85646180d89efb41 [in English].

3. Andrushchenko V.P. (2025). Prosvitnytska odisseia rozumu. Kyiv : Znannia Ukrainy. S.193. [in Ukrainian].

4. Andrushchenko V.P. (2025). Prosvitnytska odisseia rozumu. Kyiv : Znannia Ukrainy. S. 197. [in Ukrainian].

5. Margerit Lena (2015). Dukh osvity. Kyiv: Dukh i litera. S. 8-9. [in Ukrainian].

6. Margerit Lena (2015). Dukh osvity. Kyiv: Dukh i litera. S.171. [in Ukrainian].

7. Ministerstvo kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy. (2024). Zvit pro rezultaty realizatsii polityky dekolonizatsii. URL: https://mkip.gov.ua/news/7000-pereimenuvanykh-obiektiv-toponimiky-2024.html [in Ukrainian].

8. Ministerstvo kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy. Plan zakhodiv z realizatsii Stratehii rozvytku kultury Ukrainy na 2025–2027 roky. URL: https://mkip.gov.ua/files/pdf/plan-kultura-2025-2027.pdf. [in Ukrainian].

9. Ministerstvo kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy. (2025). Publichni zvity pro poshkodzhennia obiektiv kultury. URL: https://mkip.gov.ua [in Ukrainian].

10. MKIP. (2023). Metodychni rekomendatsii shchodo stratehichnoho planuvannia rozvytku kultury na mistsevomu rivni. URL: https://mkip.gov.ua/files/pdf/metodyka-kultura-gromady.pdf. [in Ukrainian].

11. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku kultury v Ukraini na period do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2025-2027 rokakh: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 28.03.2025. № 293-r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/293-2025-p [in Ukrainian].

12. Stiven Pinker. (2019). Prosvitnytstvo sohodni. Arhumenty na koryst rozumu, nauky ta prohresu. Kyiv. Nash format. S. 20-21. [in Ukrainian].

13. Khymynets V.V. (2010). Innovatsiina osvitnia diialnist. Ternopil. Mandrivets, S. 300-301. [in Ukrainian].

UDC 373.091.12:[37.035:316.46]:37.014.25(4)

EDUCATIONAL LEADERSHIP AND PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS: KEY DIMENSIONS OF EUROPEAN INTEGRATION OF UKRAINIAN EDUCATION

Olena Matviienko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-5746-4864,
o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Abstract. *The article analyzes the content and significance of leadership competencies of modern teachers in the context of Ukraine's European integration and the implementation of educational reforms. It shows that pedagogical leadership is a key condition for the effective application of European educational standards, the development of critical thinking, and the formation of civic and European identity in students. It is determined that leadership competencies cover professional, communicative, managerial, and emotional-ethical spheres, ensuring the teacher's ability to act in conditions of change and uncertainty. The importance of systematic support for the professional development of teachers as a prerequisite for the successful implementation of European integration processes in education is emphasized.*

Keywords: *leadership competencies; pedagogical leadership; teacher-leader; European integration; educational reforms; professional development of teachers; European values; innovations in education.*

ПЕДАГОГІЧНЕ ЛІДЕРСТВО І ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ: КЛЮЧОВІ ВИМІРИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Олена Матвієнко,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-5746-4864,
o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Анотація. *У статті проаналізовано зміст і значення лідерських компетентностей сучасного вчителя в контексті європейської інтеграції України та впровадження освітніх реформ. Показано, що педагогічне лідерство є ключовою умовою ефективного застосування європейських освітніх стандартів, розвитку критичного мислення й формування громадянської та європейської ідентичності учнів. Визначено, що лідерські компетентності охоплюють професійну, комунікативну, управлінську та емоційно-етичну сфери, забезпечуючи здатність учителя діяти в умовах змін і невизначеності. Наголошено на важливості системної підтримки професійного розвитку педагогів як передумови успішної реалізації євроінтеграційних процесів в освіті.*

Ключові слова: *лідерські компетентності; педагогічне лідерство; вчитель-лідер; європейська інтеграція; освітні реформи; професійний розвиток педагога; європейські цінності; інновації в освіті.*

Relevance of research. The leadership competencies of modern teachers are critical to the successful implementation of Ukraine's European integration policy. In the context of educational reform and adaptation to European standards, teachers act not only as bearers of knowledge, but also as agents of change who shape a new generation of citizens capable of living and working in the European educational and cultural space.

Since the signing of the Association Agreement with the EU in 2014, and especially after Ukraine gained candidate status for accession to the European Union in 2022, the education sector has undergone major transformations. These changes are aimed at implementing European principles – the rule of law, openness, accountability, transparency, and partnership with civil society. Teachers have become key agents of these transformations, as they are the ones who shape the competencies of the younger generation necessary for life in modern European society.

At this stage, the emphasis is on the development of pedagogical leadership, which involves not only high-quality teaching of subjects, but also the ability of teachers to be mentors, facilitators, and coordinators of the educational process. Modern teachers must possess the competencies that enable them to create an inclusive educational environment, implement innovative teaching methods, develop students' critical thinking, and instill in them the values of democracy, tolerance, and European identity.

Analysis of recent studies and publications. The issue of developing teachers' leadership competencies is becoming particularly relevant in the context of Ukraine's European integration, which necessitates a theoretical analysis of contemporary scientific approaches. First and foremost, researchers are focusing on the transformations in Ukrainian education associated with the implementation of European Union policies in the field of teacher training and professional development. Studies by European educational institutions outline the key competencies that modern teachers should possess, emphasizing the importance of strategic thinking, autonomy, professional responsibility, and readiness for innovation *(European Commission, 2013; Council of the European Union, 2018; OECD, 2020).*

In the context of the post-war reconstruction of Ukrainian education and the need to align with European standards, the ability of teachers to initiate change at the school and local community levels is of particular importance. In today's environment, teachers must perform not only their traditional pedagogical role, but also the functions of leaders, moderators of social processes, facilitators of intercultural interaction, and bearers of democratic values, which determines their key position in the implementation of the state's European integration policy.

Ukrainian academic discourse actively responds to these challenges by analyzing the processes of adapting national education to European standards. Works

devoted to the European integration of Ukrainian education focus on structural transformations, updating the content of education, and the need to develop new competencies in teachers that meet the requirements of the European educational space *(Vasilyeva, 2023; Gryshchuk, 2022; Lokshina, 2020)*. Researchers emphasize that the success of reforms largely depends on the professional readiness of teachers to act as agents of change and promoters of European values in the school environment *(Hlushko & Shparyk, 2024)*.

Both domestic and foreign scientists have made a significant contribution to the development of the theory of pedagogical leadership. Scientific works emphasize that teachers' leadership qualities are important for organizing an effective educational process, developing professional communities, and introducing innovations *(Shlikhtenko, 2022; Plehuţa, 2022)*. The components of pedagogical leadership are considered through such categories as the ability to facilitate, coach, strategically plan, ensure partnership interaction, and support a positive educational environment *(Day & Harris, 2002)*.

Foreign studies also emphasize the essential role of teacher leaders in school reform and the implementation of educational innovations. A. Harris's works highlight the concept of distributed leadership, which allows for the development of effective models of interaction in teaching teams and contributes to improving the quality of educational decisions *(Harris, 2022)*. Systematic reviews outline key trends in the development of teacher leadership, in particular the influence of professional culture, team interaction, and institutional support on the activity of teachers in their role as leaders *(Schott et al., 2020; Caena, 2019)*.

An analysis of sources indicates a consistent scientific position that the development of teachers' leadership competencies is not only a pedagogical but also a socio-political task. After all, it is the teacher who is the key figure in transmitting the values of European education, shaping the civic identity of students, and ensuring that the educational process meets modern European standards *(European Commission, 2023a; European Commission, 2023b)*.

Recent international studies (TALIS, OECD, Eurydice) show that countries with a high level of teacher autonomy and leadership potential have consistently positive results in the areas of educational reform, professional development, and democratic culture in the school environment. This underscores the importance of systematically developing the leadership competencies of Ukrainian teachers as a condition for integration into the European educational space.

To summarize, contemporary research emphasizes the complex nature of teacher leadership competencies, which encompass professional, communication, management, ethical, and value-based components. It is these competencies that determine a teacher's ability to act effectively in the context of reforms, to be a leader of change and a key agent of European integration in the field of education.

Formulation of the purpose of the article. The purpose of the article is to conduct a comprehensive analysis of the leadership competencies of modern teachers as a key factor in the implementation of Ukraine's European integration policy in the field of education. The paper aims to reveal the essence and structure of pedagogical leadership, characterize its importance for the formation of European values, civic

responsibility, and democratic culture in young students, as well as to determine how the leadership competencies of teachers affect the effectiveness of the implementation of European educational standards. The article aims to identify the conditions that contribute to the development of teachers' leadership potential, analyze the main challenges of the European integration process in education, identify institutional, methodological, and value-based barriers, and justify the need for systematic support for the professional growth of teachers as a prerequisite for the successful implementation of reforms. Particular attention is paid to the role of the teacher as an agent of change capable of ensuring the sustainability of educational transformations, introducing innovations, creating a safe and collaborative educational environment, and contributing to the formation of a new generation of Ukrainian citizens integrated into the European sociocultural space.

The methodological basis of the study is provided by competence-based, axiological, cultural, and structural-functional approaches, which allow us to consider the leadership competencies of teachers not only as professional skills, but as a systemic characteristic of pedagogical activity, encompassing values, motivation, style of interaction, and the ability to influence educational processes at various levels.

Theoretical foundations of the research. Within the framework of contemporary scientific discourse, the concept of «leadership competencies» is interpreted as an integral system of professional, communicative, emotional, and managerial abilities of a teacher that enable him or her to initiate and implement changes, shape a culture of cooperation, promote the development of critical thinking among students, and organize an open and democratic educational space.

The development of theoretical foundations for analyzing the leadership competencies of modern teachers in the context of Ukraine's European integration is based on a set of conceptual approaches developed in European and national educational discourse. First and foremost, the theoretical foundation formed within the framework of the European Union's policy on the development of key competencies and the modernization of the teaching profession is important. EU documents emphasize that the professional activity of teachers should be based on the principles of autonomy, responsibility, innovation, readiness for leadership, and continuous professional development *(Council of the European Union, 2018; European Commission, 2013).* European strategic guidelines define the competency-based approach as the foundation of quality education, and the development of teachers' professional capacity as a prerequisite for sustainable educational transformation *(European Commission, 2023a; OECD, 2020).*

In Northern European countries (Finland, Sweden, Norway, Denmark), teacher leadership is seen as the foundation of a democratic school culture. The Finnish education model demonstrates that developing teacher autonomy, expanding their responsibility for making pedagogical decisions, and involving them in strategic school planning are key conditions for the effectiveness of the system. Teachers in Finland have a high level of academic freedom, which allows them to be initiators of innovation rather than mere executors of educational programs. This contributes to

the development of leadership competencies in a natural way−through the practice of school co-management, professional reflection, and partnership with colleagues.

The Dutch education system is largely based on the concept of distributed leadership, where teachers are full participants in school management. Dutch schools actively implement teachers' professional learning communities, within which educators jointly develop educational solutions, conduct action research, and provide mutual mentoring. This model proves that leadership competencies are most effectively developed in an environment of horizontal interaction, where every teacher can influence the development of the school regardless of their formal position.

Estonia, often referred to as a «digital state,» demonstrates a unique model for developing teachers' digital leadership competencies. The national programs eKool, ProgeTiiger, and Digital Turn are designed to ensure that teachers are not only users of digital resources, but also their creators, moderators, and integrators into the learning process. In Estonian schools, teachers have the opportunity to participate in the design of digital solutions, which shapes their managerial vision, strategic planning skills, and digital leadership − one of the key competencies of a modern teacher in the EU.

In the UK, pedagogical leadership has a clear regulatory basis: there are separate professional standards for teacher leaders (Teacher Leadership Professional Standards), which define the expected results of a teacher's activities in managerial and methodological terms. Considerable attention is paid to the leadership's influence on school culture, change management, mentoring young teachers, and creating conditions for professional growth of the team. The British model emphasizes that leadership is not a position but a competency that manifests itself in action and is supported by government policies.

Canada has become one of the leaders in the development of inclusive pedagogical leadership. In the Canadian educational context, the teacher-leader acts as a coordinator of interaction between students of different cultural and social backgrounds, works with multilingual classes, and promotes an atmosphere of equality. A key component of the leadership competencies of Canadian educators is cultural sensitivity, the ability to build intercultural dialogue, and manage diversity. This is especially important for Ukraine, which, in the context of European integration, needs to develop multicultural and democratic educational environments.

In Germany, the emphasis is on forming partnership models of school management, in which teachers are actively involved in joint planning for the development of the institution. Leadership competencies are formed through participation in project groups, initiative committees, and professional training for Schulentwicklungsberatung (school development consultants). Great attention is paid to the teacher's ability to facilitate collective decisions, mediate conflicts, develop a strategic vision, and assess the needs of the school community. German experience shows that leadership develops where there is a culture of trust and responsibility.

The framework models of teacher competencies developed in the European Union deserve special attention, in particular the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) and the European Framework for

Teachers' Professional Competences (ET2020), which define leadership as a cross-cutting competence related to the ability to innovate, manage change, and promote the professional growth of teaching staff.

Within the framework of European studies on educational policy, teacher leadership competencies are considered an integral component of professional mastery, ensuring the ability of teachers to act in conditions of change, implement innovations, promote the transformation of the educational environment, and create a culture of interaction in schools *(Caena, 2019).* In this context, teachers are not only performers of educational tasks, but also strategic partners of the state and community in the implementation of European educational strategies.

In Ukraine, the theoretical foundations of pedagogical leadership research are developing in two directions:

1. analysis of the transformations of Ukrainian education in the context of European integration,

2. study of the structural and value components of the leadership competencies of modern teachers.

A number of Ukrainian researchers emphasize that European integration of education requires a new professional type of teacher − a teacher-leader capable of implementing the principles of democracy, openness, partnership, and critical thinking in the educational process *(Vasilyeva, 2023; Gryshchuk, 2022).* As O. Lokshyna notes, the modernisation of school education in Ukraine should take place through the adaptation of European approaches to the content of teaching, the organisation of the educational process and the training of teachers, which requires teachers to be able to work in conditions of intercultural dialogue, flexibility and strategic thinking *(Lokshyna, 2020).*

The second theoretical block concerns the direct content of the concept of pedagogical leadership. Foreign concepts define it as a multidimensional phenomenon that includes professional autonomy, initiative, the ability to influence educational processes, mediation, and support for the development of other participants in learning *(Day & Harris, 2002; Harris, 2022).* Systematic reviews emphasize that teacher leadership correlates not only with individual qualities, but also with the level of institutional support, school culture, and the team's readiness for distributed decision-making *(Schott et al., 2020).*

The national scientific discourse considers teacher leadership competencies to be an integrative personality trait that combines professional competence, communicative openness, emotional intelligence, responsibility, and the ability to innovate and manage educational processes. Thus, Ukrainian researchers emphasize that the formation of teachers' leadership qualities is a key factor in the implementation of the New Ukrainian School reform, the planning of educational changes, and the development of an inclusive and democratic school culture *(Shlikhtenko, 2022; Plehuţa, 2022).*

Theoretical positions are also supported by studies demonstrating the link between the development of teachers' leadership potential and the successful implementation of European standards in educational institutions *(Hlushko & Shparyk, 2024).* Leadership competencies are a tool for adapting schools to European

approaches, in particular project-based learning, formative assessment, digitalisation, community partnerships and the development of an internal culture of trust.

Thus, the theoretical foundations of the study combine the concepts of European educational policy, pedagogical leadership, professional teacher competence, and institutional transformation of education. On this basis, scientific propositions are formed that allow us to define the role of the teacher-leader as a key agent in the implementation of European integration policy in Ukrainian education, as well as to outline the competencies that ensure the effectiveness of educational reforms and the sustainable development of the European educational space in Ukraine.

Results of the research. The professional training of future teachers in the context of Ukraine's European integration plays a key role in shaping leadership competencies, as it is teacher education that sets the values and meaning for future professional activity. The modernisation of the teacher training system in line with European requirements involves strengthening the competence-based approach, within which teacher leadership is seen not as an additional characteristic but as an essential professional quality. This is because modern schools need teachers who are able to act autonomously, take responsibility in difficult situations, initiate educational changes, and ensure the formation of European values in schoolchildren.

An important aspect of professional training is updating the content of educational programs at teacher training universities. In European Union countries, modules on pedagogical leadership, educational management, facilitation, mediation, emotional intelligence, and strategic communication are a mandatory part of the curriculum. In Ukraine, such elements are gradually being integrated into educational programs, but their number and content need to be further expanded. In particular, the training of future teachers should focus on developing teamwork skills, introducing innovations, critical thinking, and forming the ability to make pedagogical decisions in conditions of uncertainty.

Teaching practice is the primary environment for the formation of leadership competencies. It is through interaction with students, parents, and mentor teachers that students have the opportunity to practice skills in organizing the educational process, classroom management, conflict resolution, flexible adaptation to school conditions, and responsible decision-making. European practice involves increasing the duration of teaching practice to 25–30 weeks, which allows students not only to familiarize themselves with the functioning of the school, but also to gradually take on the role of a teacher-leader. This approach is an important guideline for reforming Ukrainian teacher training programs.

Mentoring plays a special role in developing leadership potential. EU universities widely use the “mentor-student” model, in which future teachers work alongside experienced educators who demonstrate examples of leadership behavior, help make pedagogical decisions, and develop a practical understanding of professional responsibility. In Ukraine, this component is only beginning to take its rightful place, but the development of mentoring programs can significantly strengthen the professional development of future teachers and ensure the high-quality transfer of European standards into school practice.

An equally important aspect of professional training is the development of emotional and ethical competencies, which occupy a leading place in modern European educational standards. These include empathy, self-regulation, responsibility, the ability to work in a multicultural environment, and the ability to form trusting relationships with students. The development of these qualities is an important prerequisite for creating a safe, inclusive, and collaborative educational space that is in line with European pedagogical culture. It is these competencies that help teachers to act as class leaders, facilitators of interaction, and bearers of democratic values.

The participation of universities in international educational programs such as Erasmus+, eTwinning, Horizon Europe, and other initiatives that provide access to advanced European teaching methods, innovative tools, and pedagogical leadership practices has a significant impact on the professional training of future teachers. International mobility, internships in European schools, and participation in joint research projects contribute to the formation of openness, cultural sensitivity, and understanding of European educational trends. This allows future teachers not only to learn new approaches but also to adapt them to the Ukrainian educational environment, acting as agents of change and bearers of European values.

The results of the analysis suggest that the structure of leadership competencies of a modern teacher is multidimensional and includes professional and subject-specific competencies, organizational and managerial skills, strategic planning skills, communicative competence, emotional intelligence, digital literacy, and the ability to facilitate learning processes.

Teachers' leadership competencies cover several key aspects. First, there is professional competence – in-depth knowledge of the subject, mastery of modern pedagogical technologies, and the ability to engage in continuous professional development and lifelong learning. Second, it is communication and social skills – the ability to build dialogue with students, parents, and colleagues, and to create an atmosphere of trust and mutual respect. Third, it is management competencies – the ability to plan the educational process, motivate students, use resources effectively, and make responsible decisions.

European integration of education requires teachers not only to comply with new standards, but also to have the practical ability to implement reforms at the classroom and school levels. This involves the active use of digital technologies, formative assessment, project-based learning, and the development of critical thinking and creativity in students. A teacher-leader is able to adapt European experience to the Ukrainian context, taking into account the characteristics of the local community and the needs of specific students.

Integration into the European educational space also involves the participation of Ukrainian teachers in international educational programs, exchange of experience, and joint projects with European colleagues. Academic mobility programs, internships, and participation in European educational networks create conditions for the professional growth of teachers and the formation of a qualitatively new model of pedagogical leadership based on the principles of partnership, trust, and innovative development.

Thus, the development of teachers' leadership competencies is not only a pedagogical task but also a strategic priority in the context of Ukraine's European integration. The teacher-leader is a key figure who shapes the future of the nation and educates a generation of European citizens capable of thinking critically, acting responsibly, and building a democratic society. Investing in the professional development of teachers, supporting their leadership potential, and creating conditions for innovative activity are necessary conditions for the successful implementation of Ukraine's European aspirations in the field of education.

Of particular relevance is the implementation of the European Commission's recommendations on reforms in the fields of education, the adaptation of curricula to European standards, and the digitization of the educational process. The successful implementation of these recommendations requires teachers not only to have in-depth professional knowledge, but also to think strategically, be ready for change, develop ethical leadership skills, and communicate effectively with various stakeholders, from parents and students to educational partners and local communities.

Teachers' leadership competencies are not just desirable, but strategically necessary for Ukraine's successful progress towards the European Union. In the context of profound transformations in the education system, accompanied by high expectations from society and international partners, it is competent teacher-leaders who are capable of ensuring the sustainability of reforms, their effectiveness, and compliance with European educational standards.

The development of leadership qualities should become an integral part of state policy in the field of teacher education, professional development, and the formation of a personnel reserve for the education sector. Particular attention should be paid to teaching strategic thinking, emotional intelligence, adaptability, communicative openness, and the ability to work in conditions of uncertainty. This is important not only for the implementation of current educational tasks, but also for long-term institutional development based on the principles of sustainability, trust, and innovation.

Despite the strategic irreversibility of Ukraine's European course, the path to integration into the European Union is accompanied by a number of profound systemic challenges in the field of education, the overcoming of which requires leadership qualities from teaching staff. In particular, one of the main barriers remains the insufficient readiness of educational institutions for transformation. This manifests itself in weak coordination between different levels of education, limited methodological and technological resources, instability of teaching staff, and the lack of sustainable mechanisms for implementing innovations.

Another significant challenge is pedagogical inertia—the tendency of the education system to reproduce established methods and approaches, even when they are no longer relevant or contradict the goals of modern education. In such an environment, it is difficult to implement new pedagogical ideas, especially if they involve changing the role of the teacher, new forms of interaction with students, or transparency in assessment. Overcoming this resistance requires not only the support of management, but also the transformational potential of teachers – the ability to influence, motivate colleagues, and shape an environment of change.

Effective communication between schools and society plays a special role. European integration in education involves ongoing dialogue with parents, students, and the community, explaining the content and benefits of educational reforms, and involving all participants in shaping the educational environment. In this context, teachers' leadership competencies should include facilitation, mediation, strategic communication, and the ability to work under high levels of stress and expectations. The lack of such communication can negate even the best methodological achievements in the implementation of European educational practices.

Thus, the challenges of the European integration process in education highlight the critical need for a new generation of teachers—not just knowledge transmitters, but leaders capable of working effectively in conditions of dynamic change. These are specialists who possess not only knowledge of European educational standards, but also practical skills in change management, strategic planning of the educational process, interdisciplinary interaction, and partnership pedagogy.

It is precisely such teachers who can act as agents of change, shaping a new pedagogical culture based on respect for the student's personality, inclusiveness, and trust. Their ability to lead, communicate, mobilise student and teaching communities, and implement complex educational projects is a key prerequisite for Ukraine's successful integration into the European educational space.

Despite the strategic irreversibility of Ukraine's European course, the path to integration into the European Union in the field of education is accompanied by a number of profound systemic challenges, the overcoming of which requires not only political will but also strong pedagogical leadership at all levels of the education system. European integration is not only about changing curricula or harmonizing standards, but above all about changing pedagogical culture, ways of thinking, professional responsibility, and openness to feedback from students and parents.

One of the main barriers on this path remains the insufficient institutional capacity of educational institutions. This manifests itself in weak coordination between different levels of education, a lack of human and material resources, high turnover of teaching staff, and limited capacity for strategic planning and monitoring of educational outcomes. Often, even the best-designed educational programs lack adequate methodological support, which reduces their effectiveness and undermines confidence in educational reforms.

Another deep-rooted challenge is methodological inertia − the tendency to reproduce familiar teaching techniques, forms of work, and approaches to assessment, even when they clearly do not meet modern educational challenges. This slows down adaptation to dynamic changes and hinders the introduction of digital tools, a competency-based approach, and the individualization of learning. In such an environment, the leadership potential of teachers becomes particularly important: the ability to promote innovation in a reasoned manner, establish interdisciplinary cooperation, act as facilitators of processes, and drivers of pedagogical change.

An equally important component is effective communication between the school and the community. The European approach to education involves engaging parents and students in the formation of educational policies, transparency of processes, and regular reporting on the results and consequences of changes. In a

situation of wartime, social tension, and economic instability, this communication must be not only informative but also empathetic, open, and adapted to the needs of various participants in the educational process. That is why teachers' leadership competencies must also include crisis communication skills, trust building, and sensitive responses to the requests of children and parents.

Thus, the current challenges on the path to the EU pose qualitatively new requirements for the teaching profession. It is not only about the effectiveness of educational institutions, but also about the human factor − the ability of individual teachers to take responsibility, show initiative, inspire students and colleagues, and create synergy of efforts. The success of integration will depend on the extent to which Ukrainian education can move from authoritarian pedagogy to holistic, visionary leadership based on trust, partnership, and shared responsibility for the country's European future.

The introduction of European educational standards in Ukraine has become not only a tool for bringing the country closer to European Union requirements, but also a powerful catalyst for the formation of a new type of teacher −leaders of educational change. In these conditions, education reform is not just a technical task, but a complex process that requires teachers to think strategically, be highly adaptable, be able to integrate different subjects, and have the courage to act in the face of resistance from outdated pedagogical practices.

A number of successful cases in the field of educational policy testify to the decisive role of teachers' leadership competencies that go beyond standard teaching. These are teachers who did not simply implement curricula, but actively shaped new approaches, initiated change, and transformed educational practices. They demonstrated the ability to think strategically, take responsibility in difficult circumstances, overcome resistance, build dialogue with students, parents, and colleagues, and effectively communicate their vision for educational change.

Thanks to their holistic vision, persuasiveness, and resilience to professional burnout, these teacher leaders not only implemented innovations but also ensured the legitimacy of change by creating school communities, attracting resources, increasing assessment transparency, and building trust. Their example demonstrates that personal influence and professional reputation can be powerful tools for reforming the education sector, especially in conditions of instability and rapidly changing challenges.

One striking example of transformational leadership in Ukrainian education is the New Ukrainian School reform, launched after the Revolution of Dignity. This reform aimed not only at formally changing curricula, but also at profoundly reorienting the entire philosophy of education− from authoritarian methods to European standards of student-centered learning.

The key elements of the reform were the introduction of a competency-based approach, the development of critical thinking in students, the creation of conditions for inclusive education, and the formation of 21st-century skills. All of this was aimed at improving the quality of education, developing the creative potential of students, and raising active citizens of the European model.

Innovative teachers played a significant role in implementing these changes, acting not only as executors of the reform but also as active leaders of a new educational culture. Thanks to their leadership, professional communities of practice were created and partnerships with European educational institutions were established, providing both methodological support and the necessary resources for implementing the changes. This example clearly demonstrates that it is the teacher's leadership approach, embodied in practical pedagogical decisions, that can be a decisive factor in the success of large-scale educational reforms.

The formation of a democratic culture in schools is another area where teacher leadership has become a key factor. The creation of student self-government, the involvement of parents in school management, and the introduction of principles of academic integrity took place in an environment of institutional resistance and mistrust. The successful introduction of these practices was made possible by the principled position of individual teachers who, despite the difficulties, demonstrated independence, openness, and professional ethics in line with European standards.

Ukrainian teachers demonstrated a real breakthrough in the digitalization of education, especially during the COVID-19 pandemic. Educators became the embodiment of a new professional generation – open to technology, quick to make decisions, and focused on the needs of students. Leading teachers not only mastered digital platforms, but also successfully established remote interaction, created interactive content, improved students' digital literacy, and shaped a digital learning culture.

At the level of individual schools and classes, leadership is evident in the practices of teachers who actively implement the principles of European education: project-based learning, formative assessment, interdisciplinary integration, inclusive practices, and civic engagement. The success of such initiatives largely depends on teacher leaders who understand the importance of engaging students in the learning process, openness to innovation, and effective pedagogical management.

Thus, the experience of implementing educational reforms in Ukraine confirms that European integration in education is primarily about teachers. Even the best-designed standards, programs, and methodologies remain mere formalities if they are not supported by teacher leaders who are capable of implementing changes in the real educational environment. The success of the European integration course largely depends on the availability of proactive teachers who are not afraid to take responsibility, are able to inspire students, develop new formats of interaction, and shape an educational culture based on cooperation, creativity, and mutual respect.

It is precisely these teacher leaders who become key agents of European integration in education – those who transform ambitious intentions into concrete results and educational challenges into opportunities for development. Their contribution cannot be overestimated, because their professionalism, motivation, and leadership qualities determine not only the effectiveness of reforms, but also the ability of the education system to shape a generation that is ready for life in a united Europe and able to respond to the challenges of today.

The successful implementation of Ukraine's European integration course requires not only legislative and administrative changes, but also a qualitative

renewal of the human capital of the education system. In today's world, it is competent, motivated, and capable teachers who are the main driving force behind change, able to transform educational strategies into practice and political decisions into tangible results for students and society.

The systematic development of teachers' leadership competencies is particularly important in the context of adapting education to European Union standards. This includes not only mastering modern pedagogical technologies, but also forming value orientations, student-centered thinking, communicative openness, and professional responsibility. It is these qualities that ensure the sustainable effectiveness of educational reforms, their legitimacy, and their compliance with the principles of a democratic society.

Professional development institutions play a central role in the system of developing teachers' leadership competencies, as they are the main providers of the knowledge, skills, and values necessary for effective teaching. Among them, postgraduate teacher training institutions, professional development centers for teachers, teacher training universities, and a number of regional and sectoral educational institutions play a key role.

An important element of this ecosystem is educational programs implemented with the support of international partners such as the British Council, UNDP, EU funds, and other organizations. They not only provide access to leading international experience but also contribute to the adaptation of educational content to the current challenges of modern education in Ukraine.

These institutions create a platform for systematic learning, exchange of experience, development of practical competencies, and formation of a new generation of teacher leaders capable of acting in accordance with quality education standards and contributing to the country's successful European integration.

The integration of leadership components into teacher training programs is receiving particular attention. In today's environment, it is not enough to simply update subject knowledge − it is essential to develop the skills and qualities that ensure effective educational activities in complex and dynamic environments. That is why training courses increasingly include modules on emotional intelligence, classroom management, critical thinking, communication with parents and the community, as well as working under stress and in crisis situations.

These elements form the basis of a competent teacher-leader who is able not only to adapt to new challenges, but also to initiate and implement changes in the educational space. An important step in this direction is the transition from a formal to a competency-based approach to teacher training, where it is not just the level of information acquired that is assessed, but also the teacher's ability to apply knowledge in practice, solve complex pedagogical problems, work effectively in a team, and influence school culture.

To effectively support the process of European integration through education, it is necessary to move from a declarative to a systematic approach to the development of teaching staff. It is advisable to implement a number of specific recommendations aimed at developing the leadership potential of teachers.

First, individual professional development trajectories should be formed that take into account pedagogical experience, subject specialization, motivational attitudes, and the need to develop specific competencies. This approach allows for the personalization of training and ensures its relevance in practical activities.

Second, it is necessary to support the development of a culture of mentoring, coaching, and intergenerational exchange of experience among teachers. This contributes not only to the transfer of knowledge and professional values, but also to the formation of trust, openness, and pedagogical continuity, which are the basis for sustainable educational development.

Thirdly, it is important to create an effective system for monitoring and evaluating teachers' leadership competencies in dynamics, using qualitative and quantitative methods, self-assessment, external feedback, and learning outcome analytics. Such a system should promote development rather than control, focusing on growth, support, and professional improvement.

It is also advisable to actively strengthen international cooperation in order to access the best practices in training teacher leaders. The participation of Ukrainian teachers in joint projects, professional study trips, internships, and training courses in European Union countries creates conditions for direct familiarization with innovative educational models, professional development, and the formation of value orientations that meet European standards.

Such exchanges of experience allow teachers to broaden their pedagogical horizons, adapt successful approaches to the Ukrainian context, and create networks of professional cooperation between educational leaders from different countries. In the long term, this will contribute to the formation of a strong pedagogical community in Ukraine − one capable of supporting the strategic course of integration into the EU, driving educational reforms, and ensuring the sustainability of democratic transformations through the education of a new generation of citizens.

The process of Ukraine's European integration has become not only a geopolitical choice for the state, but also a powerful stimulus for the transformation of all spheres of public life, including education. Integration into the European educational space requires the Ukrainian education system to rethink its goals, methods, and approaches to training new generations of citizens. In this context, the leadership competencies of teachers are of particular importance, as it is teachers who are the drivers of change and key figures in shaping competent, critically thinking individuals of the European model.

Modern conditions require teachers to abandon routine, procedural, and bureaucratic approaches and transition to models of educational leadership based on flexibility, creativity, cross-sectoral interaction, and a deep humanistic focus. Instead of adhering to established methods, innovative solutions are needed; instead of authoritarian control, partnership with students is needed; instead of detachment, empathetic contact with the needs of each child is needed.

Such a radical shift changes the organizational logic of educational institutions and becomes an impetus for the mental transformation of the teaching staff: there is a growing readiness for change, openness to innovation, and a priority of leadership over administration. European integration increases the demand for a new type of

teacher – leaders who are able to act in conditions of uncertainty, inspire students, quickly adapt to new educational standards, and take responsibility for shaping the future of the nation.

The process of European integration has presented the teaching profession with an extremely complex and multidimensional task: to operate in conditions of complex transformation encompassing the educational, cultural, digital, social, and value spheres. Each of these dimensions poses specific challenges that require rapid response, strategic thinking, and extraordinary flexibility.

The introduction of new educational standards, adaptation to digital technologies, working with children from different social groups, shaping European values, and developing critical thinking and creative abilities in students all create a complex and dynamic educational environment. In such a situation, traditional teaching methods based on the transmission of knowledge, mechanical control, and formal discipline are proving to be insufficiently effective.

Modern teachers are required to be able to adapt quickly, make non-standard decisions, actively involve parents and the community, and cooperate with international educational networks. These conditions have changed the very essence of the teaching profession, emphasizing not the transfer of information, but leadership, facilitation of learning, emotional intelligence, and the ability to work in a mode of constant change.

Education in the context of European integration has faced the need to ensure qualitative changes in conditions of limited resources, high expectations from society, and rapid reform. In such conditions, it is not technocratic skills that have come to the fore, but the ability to provide pedagogical leadership, which manifests itself through the ability to act strategically, creatively, and with a high level of emotional competence.

The key qualities of a teacher-leader in the context of integration processes have become: the ability to quickly implement innovations, identify priorities for student development, communicate with various educational partners, maintain the motivation of student groups, and build trust in the educational community. The ability to make decisions in conditions of pedagogical uncertainty, when there are no universal recipes, has become a litmus test of true professionalism.

Those teachers who have successfully coped with these tasks have become agents of change − they not only teach subjects, but also become moral guides, project initiators, and generators of new approaches to the educational process. It is these specialists who are shaping a new standard of pedagogical leadership in Ukraine – one that is sustainable, student-oriented, and ready for action in highly dynamic conditions.

One of the key features of the new pedagogical culture necessary for successful European integration is the ability to coordinate across subjects and work effectively at the intersection of different educational areas. In a situation where traditional subject fragmentation has proven ineffective, the focus has shifted to achieving a common goal: the formation of a well-rounded personality with European competencies.

The rigid vertical structure of “everyone is responsible for their own subject” has been abandoned in favor of horizontal interaction, where the ability to exercise collective pedagogical leadership plays a key role. Teamwork, joint project design, mutual support, and adaptive learning logic have become new benchmarks of effectiveness.

This approach requires teachers to have not only subject competence, but also a high level of emotional intelligence, interpersonal skills, communicative openness, and a rejection of excessive formalism. The focus has shifted from program implementation to achieving educational outcomes, where initiative, creativity, and flexibility have become more important than formal adherence to instructions.

In addition to methodological challenges, European integration has brought to the fore the need for a profound transformation of values in the teaching profession. This involves not only changes to curricula or working methods, but above all a rethinking of the values underlying the educational process. In the context of adaptation to European standards, such guidelines as respect for human dignity, inclusiveness, democratic values, and concern for the development of each child have become particularly important.

Teachers are gradually moving from the role of knowledge transmitters to the role of leaders of a new quality − mentors, learning facilitators, and guides to European values. They are becoming people who not only teach subjects, but also shape a new pedagogical ethic based on empathy, mutual respect, openness, and responsibility for the future.

This transformation imposes new requirements on the content of pedagogical education, the professional development of teachers, teaching style, and even how society perceives the teaching profession as a whole. Thus, European integration is not only a challenge but also a catalyst for the creation of a new generation of education – not only effective but also humane, democratic, and capable of shaping the European identity of Ukrainian citizens.

Ukraine's European integration has defined a new paradigm of pedagogical responsibility. Leadership in education is no longer associated exclusively with authority, control, or directive teaching. Instead, it is becoming associated with serving the development of the child, the ability to act collegially, listen to students, be emotionally competent, and at the same time professionally effective. It is precisely such teacher-leaders who are capable of realizing the ambitious goals of European integration by shaping a new generation of Ukrainians − educated, critically thinking, responsible citizens of Europe.

Ukraine's European integration requires not only institutional reforms but also a profound transformation of the education system. In this process, teachers play a key role as bearers of new values, agents of change, and shapers of the future generation of European citizens. It is the leadership competencies of modern teachers—service, partnership, strategic vision, emotional intelligence, and practical effectiveness—that should become the fundamental guidelines for the professional training of teaching staff and the implementation of European educational standards.

In the context of European integration, the educational environment faces new challenges: the need to implement a competency-based approach, foster critical

thinking, instill democratic values, and develop civic engagement among students. Not only the teacher's ability to impart knowledge is crucial, but above all their leadership qualities. After all, it is the teacher-leader who is able to create an educational environment where students become active participants in the learning process, develop independent thinking, and feel responsible for their own learning.

Teacher-leaders do not simply teach subjects, but shape the educational culture − they define class values, motivate students to self-develop, support innovative approaches to learning, and promote trust among all participants in the educational process. Effective pedagogical leadership reduces school anxiety, avoids conflicts, and ensures quality learning even in the context of systemic educational reforms.

In this context, teachers become not only educators but also leaders of social change. Their professionalism, ethical stance, and willingness to take responsibility play a key role in maintaining the integrity of the educational space and the successful implementation of European standards.

In the current context of European integration, teachers go far beyond the role of traditional knowledge transmitters. They become strategic facilitators, capable not only of quickly adapting curricula, but also of forming a long-term vision for student development in line with European educational values. Their mission is to coordinate interaction between various educational actors − students, parents, colleagues, and the community − and to establish an open dialogue about learning goals and methods.

Such a teacher acts as a mediator between the traditional education system and European standards – a figure capable of translating new pedagogical approaches into daily practice, while explaining the logic of educational innovations to students, parents, and colleagues. Their task is not only to ensure the continuity of the learning process, but also to create conditions in which students feel like subjects of their own learning, develop European competences and civic identity.

This means creating an educational environment where students are not passive consumers of knowledge, but feel involved, secure, and jointly responsible for their learning outcomes. It is precisely such teacher leaders who ensure the stability of the education system in the context of reforms and lay the foundation for Ukraine's successful European integration through education.

One of the most serious challenges facing teacher leaders during educational transformations is uncertainty − both in terms of the pace of reform and the availability of resources and support. In a situation where educational standards are changing, methodological recommendations are contradictory or incomplete, and time for adaptation is limited, pedagogical decisions often have to be made intuitively, based on experience, professional values, and a strategic understanding of students' needs.

Particularly challenging are cases where the introduction of new approaches is met with resistance from some participants in the educational process, but is necessary to achieve long-term educational goals and European standards. Teachers who are able to implement such innovative but sometimes unpopular changes − such as the introduction of formative assessment, project-based learning, inclusive practices, or digital technologies −demonstrate not only pedagogical competence but also moral resilience and leadership.

This ability to act in conditions of uncertainty, lack of resources, and resistance to change is one of the highest forms of pedagogical leadership. It should be purposefully developed as part of teacher training and professional development, integrating models of leadership, decision-making in conditions of uncertainty, and management of educational change in the context of Ukraine's European integration into training programs.

Educational leadership in the context of European integration is becoming more than just a component of a teacher's professional activity − it is becoming one of the key factors in the successful implementation of educational reforms. As the Ukrainian education system faces the challenges of transformation, the introduction of new standards, and adaptation to European norms, it is the leadership competencies of teachers that determine the level of students' readiness for life in the modern European educational space.

In such conditions, teachers must act as agents of change, bearers of new values, and sources of inspiration. Their task is to convey European educational values, foster critical thinking, explain the logic of reforms, and at the same time instill confidence in the ability to achieve success. Continuous professional development, openness to innovation, the use of modern methods, and empathy for students' needs all form an effective pedagogical model that promotes successful integration into the European educational space.

It is particularly important for teachers to demonstrate consistency in implementing educational innovations and to show personal commitment – not only as implementers of the curriculum, but as responsible agents of change. This strengthens trust between teachers and students and becomes the basis for the legitimacy of educational transformations in the context of European integration.

Another critically important aspect of pedagogical leadership is the creation of a supportive educational environment that meets European standards. In the context of education reform, when teachers and students are faced with new requirements, increased workloads, and the need to master new competencies, the role of the teacher as a mentor and facilitator of the learning process comes to the fore.

Such a teacher must be emotionally sensitive to the needs of their students, able to respond promptly to learning difficulties, create conditions for psychological safety, organize cooperation, and ensure an individual approach to each student. Equally important are stimulating internal motivation to learn, recognizing the successes of each student, and taking a flexible approach to organizing the educational process.

Creating a modern educational environment during this period is not a pedagogical option, but a strategic necessity. After all, it is the quality of teaching, innovative approaches, and compliance with European standards that guarantee that Ukrainian education will be able to successfully integrate into the European space and ensure the competitiveness of graduates.

Thus, effective pedagogical leadership in the context of European integration appears as a complex, multi-component phenomenon that combines a strategic vision of educational reforms, emotional maturity, determination to implement innovations, communicative openness, and the ability to deeply understand the needs of students.

This is not a set of skills that can be quickly acquired, but the result of systematic training, long-term professional development, and value-based self-determination.

Such leadership requires deep internal motivation, understanding of one's own mission, and the ability to act taking into account both the institutional context of educational reforms and the needs of specific students. During a period of active European integration, it is these teacher leaders who are the driving force behind educational transformations, a stabilising factor for the student community and a catalyst for change in Ukrainian education.

Successful teaching in the context of educational reform and European integration requires much more than just knowledge of the subject and teaching methods. A key role is played by a special set of leadership competencies that allow teachers to quickly adapt to new educational standards, act confidently in conditions of system transformation, and ensure the quality of education even in the event of a shortage of resources or methodological support.

These competencies include critical thinking, educational project management, the ability to quickly master new technologies, effective communication with all participants in the educational process, psychological flexibility, teamwork, and a willingness to engage in continuous professional development. Modern educators must not only adapt to change, but also be able to transform educational practices in line with European standards. It is these competencies that ensure the successful implementation of European integration policy at the level of a specific educational institution.

First and foremost, stress resistance is critically important in modern education– the ability to act confidently, maintain professionalism, and ensure the quality of education despite the high level of challenges, information overload, and unpredictability of educational changes. In the context of the active reforms currently accompanying Ukrainian education, it is stress resistance that makes it possible to maintain the effectiveness of the educational process, avoid professional burnout, and ensure stability for students. This is not only a psychological quality but also a professional competence that directly affects the effectiveness of pedagogical activity.

Equally important is adaptability – the ability to respond quickly to new educational challenges, flexibly change pedagogical approaches, review teaching methods, and quickly master new technologies and tools even in unpredictable conditions. In today's dynamic educational environment, adaptability is becoming the basis of pedagogical flexibility: it allows teachers not only to adapt to changes, but also to proactively implement them. This is especially important in the context of European integration, when familiar methods need to be rethought, educational standards are being updated, and educational institutions must quickly adapt to the new requirements of the European educational space.

Together, these two qualities form the core of effective leadership for modern teachers in the context of European integration, when traditional pedagogical models are being transformed and the educational process requires not only methodological skills but also a high level of psychological readiness for change. In the education sector, given the responsibility for shaping personality and openness to social

expectations, stress resistance and adaptability are not just desirable characteristics, but mandatory competencies that require systematic development through training, coaching, and support in pedagogical practice.

In the context of European integration, one of the key problems is the lack of institutional support mechanisms for educational leaders, in particular the absence of a mentoring system, poorly developed professional pedagogical communities, and limited opportunities for professional development in the format of leadership programs. This reduces the potential of teachers to implement innovations and modernize the educational environment.

Another key skill is making pedagogical decisions in the context of educational reforms, which requires the ability to act confidently in situations of time constraints, conflicting demands or changing educational standards, and the absence of clear methodological algorithms. A teacher-leader who possesses this competence not only analyzes the educational situation but also takes personal responsibility for choosing pedagogical strategies that can have far-reaching consequences for students, the educational institution, and society as a whole. This is especially important in the context of European integration, where every pedagogical decision shapes the vector of student competency development in accordance with European educational standards.

Decision-making in the context of educational transformation also requires a rapid response to changing educational needs: a quick transition from planning to action, the ability to update priorities, coordinate educational resources, and mobilize the teaching staff. The ability to stay focused on the main thing − the development of the student's personality −and to act decisively, but with ethical and pedagogical principles in mind, is a determining factor in quality education.

In such circumstances, a teacher-leader must also serve as a source of confidence and motivation for students, colleagues, and parents. The ability to inspire the educational community to move in a shared direction − even when the path of integration is challenging − forms the basis of trust, stability, and the overall effectiveness of the educational process. In the context of Ukraine’s European integration, this skill acquires dual significance: it not only enhances the internal efficiency of an educational institution but also determines the capacity of the education system to respond to contemporary challenges in accordance with European values and standards.

An equally important dimension of a teacher’s leadership competence is the development of effective teamwork within the pedagogical staff. This involves not merely managing people but creating an environment in which each educator feels responsible for the collective educational outcome. A modern teacher-leader must be capable of delegating authority and allocating functions and tasks based on colleagues’ strengths and professional competences. Such an approach increases the overall efficiency of the educational process, optimizes resources, and fosters a culture of trust.

A key element of teamwork is the establishment of horizontal communication − an open exchange of experience among teachers, various educational institutions, and European partners. This enables the avoidance of isolation, methodological

inconsistency, and internal fragmentation. The teacher-leader acts not only as a coordinator but also as a facilitator of interaction, supporting feedback mechanisms, active listening, and openness to diverse perspectives of all participants in the educational process.

This skill becomes particularly critical when implementing European educational standards or adapting to new requirements, where coordination of actions, timely distribution of responsibilities, and cohesiveness are decisive. Under such conditions, effective team collaboration prevents disorganization, loss of momentum, and conflicts among teachers, while ensuring adaptability and mobility in responding to educational challenges.

Thus, the formation of a strong and cohesive pedagogical team is not merely a managerial task but a strategic prerequisite for the successful implementation of educational reforms and Ukraine's European integration.

Strategic planning of the educational process represents another essential component of a modern teacher's leadership competence, particularly relevant in the context of European integration and systemic educational transformations. This entails not only general methodological planning skills but also the ability to anticipate educational trends, assess their potential impact on students and the institution, and prepare corresponding pedagogical strategies in advance.

Effective strategic planning involves identifying key educational priorities in accordance with European standards, analyzing learners' educational needs, forming strategic educational resources (methodological, technological, informational), and creating action algorithms to achieve educational goals. This is not merely a methodological but also a leadership process that requires foresight, systemic thinking, and the ability to make informed pedagogical decisions in dynamic conditions.

Particularly valuable elements of strategic planning include proactivity − acting in advance − and forecasting educational needs based on monitoring European educational trends, societal demands, and learners' individual characteristics. These elements ensure not only the quality of education but also the continuity of the educational process, the competitiveness of graduates, and the successful integration of Ukraine into the European educational space.

Therefore, leadership in education is not simply an administrative function but a core competence of the modern teacher, integrating strategic thinking, organizational skills, and the ability to act in the interest of Ukraine's European integration even under the pressure of transformational challenges.

Beyond purely professional skills, emotional-ethical qualities remain exceptionally important: empathy for students' needs, humanity, moral resilience, and readiness to act in accordance with European democratic values. During periods of educational reform, students, parents, and the wider community expect teachers not only to demonstrate subject-matter competence but also leadership qualities—the ability to serve as mentors, sources of trust, and guides in shaping European identity.

Thus, leadership competencies of the teacher combine strategic thinking, inner resilience, communication mastery, and responsibility for shaping a new generation of Europeans. The development of this complex set of competencies is one of the

most important tasks of modern teacher preparation and professional development systems. Without this resource, the educational system will remain unable to fulfil the ambitious goals of European integration that the twenty-first century places before Ukrainian society.

During the period of educational reform in the context of Ukraine's European integration, numerous examples of effective pedagogical leadership have emerged, confirming the importance of leadership competencies for ensuring high-quality education aligned with European standards. Teacher-leaders have demonstrated the ability to act not only within their formal instructional duties but also within broader pedagogical contexts that require innovation, flexibility, and decisiveness in implementing change.

At the national level, notable examples of such leadership include participation in the development and implementation of the New Ukrainian School reform, adaptation of educational programmes to European standards, and the integration of a competence-based approach into the teaching and learning process. The creation of inclusive learning environments, the development of students' critical thinking, and the promotion of European values have been made possible due to the ability of teacher-leaders to mobilize educational communities, make innovative decisions, and communicate effectively with all stakeholders.

At the institutional level, examples of responsible and innovative pedagogical management have also been evident. Teachers working under the conditions of reform, remote learning during the pandemic, or martial law ensured the continuity of the educational process through the organization of online instruction, the provision of psychological support for students, and the adaptation of learning materials. They also coordinated cooperation with parents, maintained student motivation, provided informational support, and cultivated trust within the educational community. Particularly noteworthy is their capacity for innovation, real-time pedagogical decision-making, and moral leadership, which inspired students to develop European civic competence.

An equally significant component of pedagogical leadership involves establishing effective cooperation between educational institutions and European educational networks, international exchange programmes, civil society organizations, and parent communities. Through such cross-sectoral collaboration, it became possible to implement academic mobility initiatives, secure access to European educational resources, and maintain language and cultural exchange programmes even under challenging circumstances. These achievements were made possible only through the high communicative capacity of teachers, their openness to change, and the trust cultivated by teacher-leaders within the educational community.

At the same time, positive experiences from the implementation of the New Ukrainian School reform demonstrate that the presence of teacher-leaders − capable of self-organization, teamwork, and designing educational change − significantly enhances the effectiveness of transformational processes. The teacher-leader becomes a catalyst for integrating European approaches into educational activities, stimulating the development of an innovative school culture.

These examples not only illustrate the practical implementation of teacher leadership competencies but also reaffirm that during a period of transformation, teacher-leaders become the driving force of European integration through education. They are capable of transforming challenges into opportunities for growth, strengthening European values, and adapting to new educational realities. Their role is indispensable in shaping a new generation of Ukrainians with a European identity, critical thinking skills, and confidence in Ukraine's ability to become a full-fledged member of the European community.

Systematization of theoretical principles and analysis of practical experience in implementing European standards in schools allows us to assert that supporting and developing teachers' leadership competencies should be considered a strategic direction of state policy. This requires creating conditions for professional growth, fostering an institutional culture of leadership, and establishing an ecosystem in which teachers can realize their leadership potential at all levels of educational interaction.

Conclusion from the study and prospects for further research in this direction. The conducted study has demonstrated that the leadership competencies of the modern teacher constitute a key prerequisite for the effective implementation of Ukraine's European integration policy in the field of education. The analysis revealed that pedagogical leadership is a multidimensional phenomenon encompassing professional, managerial, communicative, emotional-ethical, and digital components. These elements enable the teacher to act as an agent of change, an initiator of innovation, and a facilitator of interaction among students, parents, the educational community, and society at large.

It has been established that the successful European integration of the education system is impossible without teachers who possess strategic thinking, the ability to work under conditions of uncertainty, make responsible decisions, and transmit democratic and European values to learners. Teacher leadership competencies ensure the effective implementation of the competence-based approach, formative assessment, project-based learning, digital tools, and inclusive practices—elements that align with the requirements of the contemporary European Educational Area.

The analysis confirms that pedagogical leadership serves as the foundation for institutional resilience in educational establishments, enhancing their ability to withstand external challenges and ensure continuity of learning amid reforms, digitalization, social instability, and martial law. Teacher-leaders shape a new pedagogical culture grounded in partnership, humanism, ethical responsibility, and trust.

Prospects for further research lie in deepening the study of the following areas:

– developing models for fostering teachers' leadership potential within the system of teacher education;

– assessing the impact of international professional development programmes on the formation of leadership competencies;

– investigating digital teacher leadership in the context of intensive technologization of education;

– analysing institutional mechanisms for supporting teacher-leaders in various types of educational institutions;

– conducting comparative studies of teacher leadership models in EU countries and exploring possibilities for their adaptation to the Ukrainian context.

Thus, the development of teacher leadership competencies should become a strategic priority of national educational policy, as the teacher-leader is the key figure in ensuring Ukraine's successful integration into the European educational space, fostering civic identity among young people, and strengthening the democratic foundations of societal development.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильєва Д. Освіта України в контексті європейської інтеграції: сучасні тенденції. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 4. С. 34–43. URL: https://doi.org/10.32405/upj.2023.04

2. Грищук Ю. Європейська інтеграція освіти України: виклики та перспективи. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 1–2. С. 55–67. URL: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.1-2.4

3. Локшина О. І. Європейський вимір реформування шкільної освіти в Україні. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2020. № 3. С. 18–29. URL: https://doi.org/10.31499/2306-5532.3.2020.228056

4. Шліхтенко Ю. Педагогічні аспекти формування лідерської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Молодий вчений*. 2022. № 4.1. С. 72–75. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-104.1-18

5. Caena F. Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*. 2019. Vol. 54(3). P. 373–384. URL: https://doi.org/10.1111/ejed.12347

6. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. URL: https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2018/900/oj

7. Day C., Harris A. Teacher leadership and reflective practice in school improvement. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Springer, 2002. C. 957–977.

8. European Commission. Education and Training Monitor 2023. Brussels, 2023. URL: https://education.ec.europa.eu

9. European Commission. Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussels, 2013. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/64df69cd

10. European Commission. The European Education Area: Progress Report 2023. Brussels, 2023. URL: https://education.ec.europa.eu

11. Harris A. Distributed leadership: A retrospective and prospective review. *International Journal of Leadership in Education*. 2022. URL: https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2033051

12. Hlushko K., Shparyk O. Integration of Ukrainian school education into the European Education Area: challenges and prospects. *Education: Modern Discourses*. 2024. Vol. 7. URL: https://doi.org/10.32405/edmod.2024.07

13. OECD. TALIS 2018 Results. Volume II: Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Paris: OECD Publishing, 2020. URL: https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

14. Plehuţa B. Формування лідерських якостей майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2022. № 40. С. 58–63. URL: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-40.58-63

15. Schott C., Yserbyt J., Vanhoof J. Teacher leadership: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*. 2020. Vol. 96. P. 103149. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149

REFERENCES

1. Vasyl'ieva, D. (2023). *Osvita Ukrainy v konteksti yevropeiskoi intehratsii: suchasni tendentsii*. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, 4, 34–43.URL: https://doi.org/10.32405/upj.2023.04 [in Ukrainian].

2. Hryshchuk, Yu. (2022). *Yevropeiska intehratsiia osvity Ukrainy: vyklyky ta perspektyvy*. Osvitolohichnyi dyskurs, 1–2, 55–67.URL: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.1-2.4 [in Ukrainian].

3. Lokshyna, O. I. (2020). *Yevropeiskyi vymir reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini*. Porivnialno-pedahohichni studii, 3, 18–29.URL: https://doi.org/10.31499/2306-5532.3.2020.228056 [in Ukrainian].

4. Shlikhtenko, Yu. (2022). *Pedahohichni aspekty formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov*. Molodyi vchenyi, 4.1, 72–75. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-104.1-18 [in Ukrainian].

5. Caena, F. (2019). *Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice*. European Journal of Education, 54(3), 373–384. URL: https://doi.org/10.1111/ejed.12347 [in English].

6. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*.URL: https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2018/900/oj [in English].

7. Day, C., & Harris, A. (2002). *Teacher leadership and reflective practice in school improvement*. In: Second International Handbook of Educational Leadership and Administration. Dordrecht: Springer, pp. 957–977.[in English].

8. European Commission. (2023). *Education and Training Monitor 2023*. Brussels.URL: https://education.ec.europa.eu [in English].

9. European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels.URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/64df69cd [in English].

10. European Commission. (2023). *The European Education Area: Progress Report 2023*. Brussels.URL: https://education.ec.europa.eu [in English].

11. Harris, A. (2022). *Distributed leadership: A retrospective and prospective review*. International Journal of Leadership in Education.URL: https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2033051 [in English].

12. Hlushko, K., & Shparyk, O. (2024). *Integration of Ukrainian school education into the European Education Area: challenges and prospects*. Education: Modern Discourses, 7.URL: https://doi.org/10.32405/edmod.2024.07 [in English].

13. OECD. (2020). *TALIS 2018 Results. Volume II: Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing.URL: https://doi.org/10.1787/19cf08df-en [in English].

14. Plehuţa, B. (2022). *Formuvannia liderskykh yakostei maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly*. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 40, 58–63.URL: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-40.58-63 [in Ukrainian].

15. Schott, C., Yserbyt, J., & Vanhoof, J. (2020). *Teacher leadership: A systematic review*. Teaching and Teacher Education, 96, 103149.URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149 [in English].

UDC 378.1:349

REGULATORY AND LEGAL FRAMEWORK FOR TREAINING FUTURE EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN THE USA

Liudmyla Matsuk,
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-0472-6813,
plo4447@ukr.net

Abstract. *The article focuses on the regulatory and legal framework for training future early childhood educators in the USA. Federal key documents and implementation mechanisms of training the U. S. future early childhood educators are highlighted. It has been found out thatthe training of qualified early childhood educators in that country takes place under complex multi-level regulation: many standards and funding are set at the federal level, but direct certification and program regulation are carried out by the states. It is stated that understanding the federal legislative framework and related regulatory documents is essential for developing educational programs and ensuring the quality of the educational process for the training of future early childhood educators in the country under study.*

Keywords: *early childhood educator; trainingof future specialists; program standards; regulatory and legal framework.*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ РАННЬОГО ДИТИНСТВА В США

Людмила Мацук,
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна,
ORCID ID 0000-0003-0472-6813,
plo4447@ukr.net

Анотація. *У статті розглянуто нормативно-правовий базис підготовки майбутніх педагогів раннього дитинства в США. Виділено та проаналізовано ключові федеральні документи та механізми впровадження підготовки майбутніх педагогів раннього дитинства в США. З'ясовано, що підготовка кваліфікованих фахівців у сфері раннього дитинства в цій країні відбувається в умовах складного багаторівневого регулювання: багато стандартів та фінансування встановлюються на федеральному рівні, але пряма сертифікація та регулювання освітніх програм здійснюються штатами. Зазначено, що розуміння федеральної законодавчої бази та пов'язаних з нею нормативних документів є важливим для розробки освітніх програм та забезпечення якості освітнього процесу підготовки майбутніх педагогів раннього дитинства в досліджуваній країні.*

Ключові слова: *педагог раннього дитинства; підготовка майбутніх спеціалістів; програмні стандарти; нормативно-правова база.*

Relevance of the study. The system of training early childhood educators is an important component of the educational policy of any country, since the quality of education of preschool children depends on their professional competence. In modern conditions of globalization and integration of educational systems in the world, the study of foreign pedagogical experience in the formation of regulatory and legal foundations of professional education of preschool teachers is of particular importance. One of the leading countries in this area is the United States of America, where the system of training specialists for early childhood education is based on an extensive legal, professional and accreditation infrastructure.

The regulatory and legal framework for the training of future early childhood educators in the USA includes a complex of federal and state acts, professional training standards, recommendations of professional associations and accreditation requirements for higher education institutions. Its content is aimed at ensuring the quality of pedagogical education, increasing the prestige of the profession of early childhood educator and implementing the principles of inclusion, cultural sensitivity and development of the child as a holistic personality.

The relevance of the study is due to the need to improve the domestic system of professional training of early childhood educators, taking into account the positive American experience, which is based on a combination of state regulation, professional autonomy and high standards of educational quality. The study of the regulatory and legal foundations of this system allows us to identify effective approaches to the modernization of Ukrainian pedagogical education.

Analysis of recent research and publications. The analysis of the U. S. scholarlysourcesshow a shift towards practice-oriented models of training future preschool teacherss *(Gomez, Kagan & Fox, 2015; NAEYC, 2019; Stayton, Smith, Dietrich& Bruder, 2012).* American researchers V. Stayton, B. Smith, S. Dietrich and M. Bruder (2012) highlight the methodological issues that higher education institutions in the United States face in the course of training future preschool teachers: in particular, the strong heterogeneity of educational programs. In turn, R. Gomez, S. Kagan and E. Fox (2015) analyze the lack of quality, equity and consistency in the training of future preschool educators.

Ukrainian scholars V. Demianova and I. Drach (2021) note that the training of future preschool teachers in the USA is an urgent problem for researchers, as it has its own characteristics related to different state requirements for professional preparation of preschool teachers, as well as inconsistency in the implementation of standards of professional associations in state policies and university programs.

Recent American academic literature emphasizes that the U.S. regulation of early childhood educator preparation is shaped by federal statutes and programs (e.g., Head Start) while the detailed requirements and licensure pathways are determined at the state level. This split produces wide variation in qualification requirements, credential names, and pathways into the profession – a recurring theme in policy analyses of the last five years.

Ackerman (2014) states Professional standards (most notably NAEYC's Professional Standards and Competencies and practice-based teacher preparation

guidance) and program accreditation (NAEYC, CAEP for teacher education) continue to be major regulatory levers shaping curricula, clinical practice, and assessment of candidate readiness. And recent NAEYC publications (2020–2022 clusters and guidance pieces) document a renewed emphasis on practice-based preparation, clinical experiences, and competency-based assessment.

Recent research and organizational publications emphasize culturally responsive practice, inclusive preparation (special education/EI crosswalks), and clinically rich teacher preparation as core regulatory and professional priorities. International reviews (e.g., OECD) and U.S.-based program studies call for coherent policy that links standards, clinical practice, and equitable access to qualified educators (Leseman & Slot, 2025).

Formulation of the purpose of the article. The purpose of the article is to analyze the regulatory and legal framework for the training of future early childhood educators in the USA. The realization of the set aim required the solution of the following tasks:1) to determine key documents and implementation mechanisms of training the U. S. future early childhood educators; 2) to outline the main aspects of training the U. S. future early childhood educators according to the U. S. regulatory basis under study.

Methodsofanalysis, generalization, and systematization were utilized to research into the issue under study.

Research results. Before we begin to review the regulatory framework for training future American early childhood professionals, it should be noted that in the United States, «anyone who works with young children, from birth to age 8, can be considered an early childhood educator if he or she works in an early childhood institution that is subject to state licensing and/or regulation, or is designated by the state as not requiring licensing (as opposed to unlicensed). This includes those who work in public and private centers, institutions, and homes» *(NAEYC, 2020, 12).* Therefore, in the United States, early development and early childhood professionals are called early childhood educators (ECE). «Their responsibilities are to care for and promote the learning, development, and well-being of children birth through age 8 to establish a foundation for lifelong learning and development» *(NAEYC, 2020, 10).*

Early childhood educators, a specialty within early childhood education, will be prepared to assume the following responsibilities *(NAEYC, 2020, 12):*

1. Plan and implement purposeful and developmentally appropriate instructional interventions that promote the social andemotional development, physical development, health, cognitive development, and general academic competencies of each child served.
2. Create and maintain a safe, caring, inclusive, and healthy learning environment.
3. Observe, document, and evaluate children’s learning and development using guidelines established by the profession.
4. Develop reciprocal and culturally sensitive relationships with families and communities.
5. Advocate for the needs of children and their families.

6. Promote and advocate for an equitable, diverse, effective, and well-remunerated early childhood education profession.

7. Engage in reflective practice and lifelong learning.

Today, according to the U.S. Bureau of Labor Statistics (BLS (https://www.bls.gov/)), employment of early childhood educators may increase by 18% by 2030. This is much faster than the growth in demand for other occupations within the overall U.S. workforce. This growth is likely due to the increased focus on improving the nation's early childhood education and, with it, the importance of emotional, social, and intellectual development in the preschool years. Early childhood educators are directly involved in this holistic process and play a key role in the upbringing of children *(Barnett, 2003; Bowman, Donovan & Burns, 2001).*

In the U.S., employers require early childhood educators to have at least a bachelor's degree. Also, in the U.S., a bachelor's degree program may be preceded by an associate's degree during a two-year college term. An associate degree in early childhood education is not usually sufficient to work in an early childhood education or early development setting, but it does provide employment opportunities as an early childhood education assistant and as a path to a bachelor's degree in higher education.

If a person does not have a college degree or a degree in a field other than education, they can earn the Certified Childcare Professional (CCP) designation, which is offered by the National Early Childhood Program Accreditation Agency (NECPA (https://necpa.net/)). This certification requires 720 hours of experience caring for children ages birth to 5 years within the past 5 years in a licensed early childhood center, along with letters of recommendation and 150 hours of training reflecting nine Professional Ability Areas, including:

1. Ability to create and maintain a safe, supportive, and purposeful learning environment.

2. Ability to promote children's physical, cognitive, social, and emotional development.

3. Ability to create a purposeful learning environment through curriculum and content.

4. Ability to create an inclusive and culturally sensitive learning environment.

5. Ability to effectively manage the learning environment.

6. Ability to maintain a commitment to professional development and leadership.

7. Ability to utilize planning, assessment, and documentation of learning opportunities.

8. Ability to demonstrate knowledge of child development theory, research, and practice.

9. Ability to demonstrate digital literacy and promote learning through STEAM(S –Science, T –technologies, E– engineering, A –Arts , M –Mathematics).

Let's briefly dwell on the concept of STEAM education.

According to the collective view of faculty at the Rhode Island School of Design in Providence (https://www.risd.edu/), where the STEAM educational concept originated, it provides a vital symbiosis between the exact and humanities

disciplines, fostering true innovation that comes from combining the minds of a scientist or technologist with those of an artist or designer. «There is a dynamic synergy between the humanities and the natural sciences. … For example, science relies heavily on people with visual arts skills to create detailed illustrations depicting everything from atoms to zebras. Similarly, artists use analytical, linear, and logical thinking to create and scale their works of art» *(Buczynski, Ireland, Reed & Lacanienta, 2012, 45).* As a team of American researchers led by Professor of Educational Sciences S. Buczynska states, «these parallel spaces of science and art are drawn together by the educational needs of the 21st century» *(Buczynski, Ireland, Reed & Lacanienta, 2012, 45).* At the same time, STEAM education is especially important in the process of training future scientific personnel, since «the next generation of scientists will need to develop their communication skills both through traditional means of writing and speaking, and through artistic means, including illustration, animation, videography, cartoon creation, and modeling» *(Buczynski, Ireland, Reed & Lacanienta, 2012, 46).*

Returning directly to the subject of our study, we should pay attention to the Child Development Associate (CDA) Credential. It is a widely recognized document that gives the right to work in the field of early childhood in the USA. This certification is issued by the Council for Professional Recognition (https://www.cdacouncil.org/en/). This certification requires 120 hours of formal education and a total of 480 hours of practical teaching of early childhood education within the past five years. This process also requires the creation of a professional portfolio, completion of a review visit, and passing a national examination (Saracho, 2012). The Child Development Specialist certification is valid for three years from the date of receipt. Renewal applications can be submitted 90 days before the expiration date of this certification.

The training of qualified early childhood educators in the United States takes place under complex multi-level regulation: many standards and funding are set at the federal level, but direct certification and program regulation are carried out by the states. Understanding the federal legislative framework and related regulatory documents is essential for developing educational programs and ensuring the quality of the educational process for the training of future early childhood educators in the country under study. In the United States, the development of educational standards for training future early childhood development and preschool professionals, that is, early childhood educators, is the responsibility of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC (https://www.naeyc.org)). This association collaborates with applicants, teachers, and higher education institutions to improve the training and professional development of American early childhood educators *(Hyson, 2003).* Through initiatives such as accreditation, professional standards, student resources, and teacher communities of practice, the National Association for the Education of Early Childhood supports high-quality educational experiences and promotes excellence in teacher development *(Ackerman, 2004; Burns, Midgette, Leong & Bodrova, 2003; Scott-Little, Kagan & Frelow, 2003).*

Effective American «early childhood educators are critical to realizing the profession’s vision that every child, birth through age 8, has equal access to high-

quality care and educational environments. Thus, there is a core set of knowledge, skills, values, and dispositions that early childhood educators must demonstrate to effectively promote the development, learning, and well-being of all young children» *(NAEYC, 2020, 1).*

As noted above, it is the National Association for the Education of Young Children that develops standards for the training and professional practice of American early childhood professionals, which are reflected in the Early Childhood Program Standards *(NAEYC, 2020).* This document aims to formulate a single set of standards and competencies that American early childhood educators, that is, professionals in preschool education and early development, must meet in order to provide quality learning environments. The main goals of the «Early Childhood Program Standards»are as follows *(NAEYC, 2020):*

1. Ensuring the holistic development of the child (the standards cover cognitive, socio-emotional, physical and language development, as well as the development of creativity and moral education).

2. Quality educational environment: creating a safe, stimulating and supportive environment that takes into account the age and individual characteristics of children.

3. Professional competence of teachers: establishing requirements for the knowledge, skills and ethical standards of educators and professionals.

4. Interaction with families and the community: actively involving parents, partnering with families, creating a favorable cultural and social context of development for the development, learning and upbringing of children.

5. Assessing and improving the quality of training of future early childhood educators: using data and research to monitor the effectiveness of the educational program and continuously improving educational practices.

Thus, the National Association for the Education of Young Children's Early Childhood Program Standards are a quality benchmark for all participants in preschool education, in particular:

- for educational institutions: help structure programs and maintain a high level of service;
- for teachers and specialists: set the framework of professional competence and criteria for the effectiveness of their professional activities;
- for families and society: ensure transparency, understanding of the expected level of quality and participation of children in programs.

Overall, the Standards form a systematic approach to early development, learning and upbringing, and with it to the successful training of future preschool specialists, integrating scientific data on child development, the best pedagogical theories and practices, and the principles of professional ethics.

In 2017, the Power to the Profession Task Force, established by the National Association for the Education of Young Children, began a comprehensive process to review existing standards and competencies in the professional field under study and to establish a process to develop a set of agreed-upon standards and competencies for early childhood educators working with children birth through age 8 across states, settings, and grade levels *(NAEYC, 2019).* This national collaboration resulted in the adoption of a new set of standards in 2019, entitled Professional Standards and

Competencies for Early Childhood Educators *(NAEYC, 2019).* The document is based on the belief that effective early childhood educators are not simply knowledge holders but also active agents who embody values, ethics, and professional competencies.

It should be noted that the previous professional standards established by the National Association for the Education of Early Childhood were written as expectations for higher education programs – what they should teach to successfully prepare early childhood educators. The revised «Professional Standards and Competencies» are written as expectations for the individual professional – what he/she should know and be able to do as an effective educator, that is, «who the professional should become» *(NAEYC, 2020, 1),* which raises the bar and serves as a guideline for further self-development and self-improvement.

The framework of the Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators is divided into six key standards, each of which is revealed through a series of competencies that reveal knowledge, skills, attitudes and values:

1. STANDARD 1: Child Development and Learning in Context emphasizes that child development should be considered in many interconnected contexts – family, cultural, social – and be individualized.

2. STANDARD 2: Family-Teacher Partnerships and Community Connections focuses on the importance of partnerships between educators, families and the local community as the basis for effective work with children.

3. STANDARD 3: Child Observation, Documentation, and Assessment is about observing, documenting, and assessing children's development, with particular attention to ethical considerations and cultural and linguistic appropriateness.

4. STANDARD 4: Developmentally, Culturally, and Linguistically Appropriate Teaching Practices – «developmentally, culturally, and linguistically appropriate pedagogy» – implies that pedagogical approaches should be diverse, inclusive, and responsive to the needs of each child.

5. STANDARD 5: Knowledge, Application, and Integration of Academic Content in the Early Childhood Curriculum concentrates on the integration of academic content into the preschool environment – the acquisition of disciplinary knowledge and the ability to adapt it to age-appropriate contexts.

6. STANDARD 6: Professionalism as an Early Childhood Educator accentuates the role of self-development, professional identity, ethics, and teamwork, as well as a continuous reflective approach.

The Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators document defines three levels of early childhood professional practice – early childhood educator level one (ECE I), early childhood educator level two (ECE II), and early childhood educator level three (ECE III), which provides adaptation of requirements to pedagogical roles with different scope of responsibilities *(NAEYC, 2020, 14).*

This level distribution helps to ensure realistic and gradual professional development –from basic to more advanced competencies – and to take into account the professional growth of the early childhood educator. It should be emphasized that each level has its own requirements for communication skills, in particular: the first

level provides basic communication skills with children and families; the second level – advanced skills for working with children with special needs; the third level – leadership skills in the field of communication and collaboration with various stakeholders. Although early childhood educators of all three categories usually work together as a team in various types of American early development and preschool institutions, each of the above categories of educators has its own corresponding area of practice, expected level of professional training in the field of early childhood education *(NAEYC, 2020, 14).*

It should be noted that one of the strengths of the 2019 revised Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators is the centrality of the themes of diversity, equity, and inclusion that run throughout the document as a cross-cutting value. The document also offers recommendations for implementing the standards in educational programs, accreditation processes, and policies at different levels (state and federal). Overall, the document combines ambition and pragmatism: it sets precise guidelines, but also provides space for adaptation to local conditions, serving as both a map for professional development and a tool for systemic quality improvement in the field of early childhood development and early childhood education *(NAEYC, 2019).*

In turn, since 1965, the federal program for the development and education of preschool children Head Start (https://acf.gov/ohs/about/head-start) is a fundamental program aimed at comprehensive services (health, nutrition, education, interaction with families) for children (from 2–3 to 5 years old) from low-income families (in particular, families of migrants, seasonal workers, and indigenous peoples of the Americas) *(Barnet & Hustedt, 2005).* Interestingly, in our opinion, in 1968, under the auspices of the Head Start program, funding for a children's television program that became world-famous under the name «Sesame Street». Thus, we can say that this educational program has contributed to the education of preschool children around the world, simply by supporting the creators of «Sesame Street».

Today, Head Start is administered by the U.S. Department of Health and Human Services (https://www.hhs.gov/). The content and quality of service provision are regulated by the Head Start Program Performance Standards, federally mandated standards that define expectations for early childhood educators' educational practices and qualifications, as well as requirements for program documentation. These standards are regularly revised, but their foundation has remained unchanged since the 1970s *(Vinovskis, 2005).* They influence the definition of professional competencies that must be developed in future American early childhood professionals. It should be noted that in 1995, the Early Head Start program was introduced for parents expecting a child or raising children from 0 to 3 years old. Since then, Early Head Start and Head Start have been operating in the United States as a complex (Barnet & Hustedt, 2005).

According to current regulations, program directors (Head Start / Early Head Start Directors) must have at least a bachelor's degree, as well as experience in organizational, administrative and financial activities. Managers and coordinators of educational programs (Education Managers, Curriculum Specialists) are required to

have a higher education in the field of early childhood or equivalent certificates, as well as have experience in direct interaction with young children.

Early childhood educators working in Early Head Start centers with infants and toddlers under three years of age must hold a Child Development Associate (CDA) Credential or equivalent credential that demonstrates professional training in early childhood. Early childhood educators working with children ages three through five must hold at least an associate degree in early childhood.Assistant Teachers must also hold a CDA Credential or equivalent state credential. If the assistant is in the process of studying, he or she must complete a program leading to a certificate or degree no later than two years after starting work.

It should be emphasized that the Head Start and Early Head Start programs are important components of the preschool education system in the United States, aimed not only at ensuring equal access to quality education for children from socially vulnerable groups, but also at increasing the professional competence of early childhood educators. In the process of implementing these programs, conditions are created for the formation of communicative self-efficacy in future educators – the ability to consciously, confidently and effectively carry out professional communication in various pedagogical situations *(Tschannen-Moran & Hoy, 2001).*

Involving applicants for higher education in the field of early development and preschool education, as well as young early childhood educators, in practical activities within the framework of Head Start and Early Head Start contributes to the development of their skills in building interaction with children, parents and colleagues on the basis of partnership, empathy and cultural sensitivity. An important component of these programs is the participation of educators in trainings and supervisions aimed at improving the skills of active listening, verbal and nonverbal expression, and constructive resolution of communicative conflicts. This, in turn, contributes to increasing the level of their self-efficacy in the field of pedagogical interaction.

Therefore, the participation of future educators in the Head Start and Early Head Start programs, supplemented by targeted interventions for the development of communicative skills and abilities, is an effective approach to the formation of their communicative self-efficacy, which, in turn, is a critical prerequisite for pedagogical reflection, readiness for self-development, and awareness of one's own role in maintaining a favorable environment for the development and education of each child.

Thus, the regulatory framework for training future early childhood educators in the United States, being comprehensive and multi-level, covers various aspects of teachers' professional activities, contributing to the development of effective communication skills, which is the basis for ensuring high-quality education and development of children.

Conclusions and scope for further research. Thus, the regulatory framework for training future early childhood educators in the USA, being comprehensive and multi-level, covers various aspects of their professional activities, including the development of their communication skills, which is the basis for ensuring, on the

one hand, high-quality higher education, and, on the other, effective development of children.

The scope for further research lies in a comparative study of training systems for future early childhood educatorsin higher education institutions both of Ukraine and the USA.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ackerman, D. J. (2004). States' efforts in improving the qualifications of early care and education teachers. *Educational Policy,18,* 311–337.
2. Barnett, R. (2007).*Will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
3. Barnett, W. S., &Hustedt, J. T. (2005). Head Start's Lasting Benefits.*Infants & Young Children,18*(1),16–24.
4. Bowman, B. T., Donovan, M. S., &Burns, M. S. (2001).*Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academy Press.
5. Buczynski, S., Ireland, K., Reed, S.,& Lacanienta, E. (2012). Communicating science concepts through art: 21st-century skills in practice. *Science Scope, 35*(9), 29–35.
6. Burns, M. S., Midgette, K., Leong, D., &Bodrova, E. (2003). *Prekindergarten benchmarks for language and literacy: Progress made and challenges to be met.* New Brunswick, NJ: NIEER.
7. Gomez, R. E., Kagan, S. L., & Fox, E. (2015). A. Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview.*Professional Development in Education*, *41*(2), 169–186.
8. Leseman, P., Slot, P. (2025). Strong early childhood education and care systems for the future: A conceptual framework for thematic analyses.*Education Working Papers No. 329.*OECD.
9. NAEYC. (2019). *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators.*https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/standards_and_competencies_ps.pdf(accessed Sep 20 2025).
10. NAEYC. (2020). *Unifying Framework for the Early Childhood Education Profession.*https://powertotheprofession.org/wp-content/uploads/2020/03/Power-to-Profession-Framework-03312020-web.pdf(accessed Sep 20 2025).
11. NAEYC. (2022). *NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items.*https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/2022elpstandardsandassessmentitems-compressed.pdf (accessed Sep 20 2025).
12. Дем'янова В. Ю., Драч І. І. (2021). Особливості підготовки педагогів дошкільної освіти: досвід США [Peculiarities of training preschool teachers: the experience of the USA]. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education (V. 1),79,* 96–105. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.1.20
13. Saracho,O. N. (2012). Early childhood teacher preparation programmes in the USA. *Early Child Development and Care*,*183*(5), 571–588. https://doi.org/10.1080/03004430.2012.673488
14. Scott-Little, C., Kagan, S. L., &Frelow, V. W. (2003). *Standards for preschool children's learning and development: Who has standards, how were they developed, and how are they used? (Executive summary).* Greensboro, NC: SERVE.
15. Stayton, V. D., Smith, B. J., Dietrich, S. L., &Bruder, M. B. (2012). Comparison of state certification and professional association personnel standards in early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*,*32,*24–37.

16. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

17. U. S. Department of Health & Numan Services. (n. d.). *Head Start Services*.https://acf.gov/ohs/about/head-start (accessed Sep 20 2025).

18. Vinovskis, M. A. (2005). *The Birth of Head Start.* University of Chicago Press

REFERENCES

19. Ackerman, D. J. (2004). States' efforts in improving the qualifications of early care and education teachers. *Educational Policy,18,* 311–337. [in English].

20. Barnett, R. (2007).*Will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. Maidenhead: McGraw-Hill Education. [in English].

21. Barnett, W. S., &Hustedt, J. T. (2005). Head Start's Lasting Benefits.*Infants & Young Children,18*(1),16–24. [in English].

22. Bowman, B. T., Donovan, M. S., &Burns, M. S. (2001).*Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academy Press. [in English].

23. Buczynski, S., Ireland, K., Reed, S.,& Lacanienta, E. (2012). Communicating science concepts through art: 21st-century skills in practice. *Science Scope, 35*(9), 29–35. [in English].

24. Burns, M. S., Midgette, K., Leong, D., &Bodrova, E. (2003). *Prekindergarten benchmarks for language and literacy: Progress made and challenges to be met.* New Brunswick, NJ: NIEER. [in English].

25. Gomez, R. E., Kagan, S. L., & Fox, E. (2015). A. Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview.*Professional Development in Education*, *41*(2), 169–186. [in English].

26. Leseman, P., Slot, P. (2025). Strong early childhood education and care systems for the future: A conceptual framework for thematic analyses.*Education Working Papers No. 329*.OECD. [in English].

27. NAEYC. (2019). *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators*.https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/standards_and_competencies_ps.pdf(accessed Sep 20 2025). [in English].

28. NAEYC. (2020). *Unifying Framework for the Early Childhood Education Profession*.https://powertotheprofession.org/wp-content/uploads/2020/03/Power-to-Profession-Framework-03312020-web.pdf(accessed Sep 20 2025). [in English]

29. NAEYC. (2022). *NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items*.https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/2022elpstandardsandassessmentitems-compressed.pdf (accessed Sep 20 2025). [in English].

30. Demyanova, V., &Drach, I. (2021). Osoblyvosti pidhotovky pedahohiv doshkilnoyi osvity: dosvid SSHA. [Peculiarities of training preschool teachers: the experience of the USA]. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education (V. 1),79,* 96–105. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.1.20 [in Ukrainian].

31. Saracho,O. N. (2012). Early childhood teacher preparation programmes in the USA. *Early Child Development and Care*,*183*(5), 571–588. https://doi.org/10.1080/03004430.2012.673488 [in English].

32. Scott-Little, C., Kagan, S. L., &Frelow, V. W. (2003). *Standards for preschool children's learning and development: Who has standards, how were they developed, and how are they used? (Executive summary).* Greensboro, NC: SERVE. [in English].

33. Stayton, V. D., Smith, B. J., Dietrich, S. L., &Bruder, M. B. (2012). Comparison of state certification and professional association personnel standards in early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*,*32,*24–37. [in English].

34. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1 [in English].

35. U. S. Department of Health & Numan Services. (n. d.). *Head Start Services*.https://acf.gov/ohs/about/head-start (accessed Sep 20 2025). [in English].

36. Vinovskis, M. A. (2005). *The Birth of Head Start.* University of Chicago Press. [in English].

UDC 159.923.2-057.87:373.5.013.42(489)

TRAINING FUTURE SPECIALISTS FOR EARLY CHILDHOOD CARE AND PRESCHOOL EDUCATION: EXPERIENCE OF NORDIC COUNTRIES

Oleksandra Bondarenko,
Doctor of Philosophy in Educational and Pedagogical Sciences,
Teacher of the Department of English for Humanities № 3,
National Technical University of Ukraine,
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-9332-612X,
fiot3bondarenko@gmail.com

Abstract. *The article provides a systematicreview of the training systems for early childhood development and preschool education specialists in Nordic countries (Finland, Sweden, Norway, and Denmark). The general requirementsfor educational programs, qualifications, the relationship between theory and practice, key pedagogical approaches (inclusion, and research), as well as modern challenges related to staff shortages, reforms, and the need for continuous professional development are considered. The methodology includes an analysis of official documents, Eurydice reports, and web resources of specialized higher education institutions. It is outlined that modern Nordic countriesare distinguished by high-quality educational programs for training future specialists in the preschool sectorand early childhood development, successfully combining academic education with practice, where cognitive and social development are considered complementary and equally important.*

Keywords: *early childhood care; educational program; preschool education;Nordic countries; future specialists.*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ РАННЬОГО РОЗВИТКУ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД КРАЇН ПІВНІЧНОЇ ЄВРОПИ

Олександра Бондаренко,
доктор філософії педагогічних і педагогічних наук,
викладачка кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-9332-612X,
fiot3bondarenko@gmail.com

Анотація. *У статті наведено огляд систем підготовки майбутніх фахівців у сфері раннього розвитку та дошкільної освіти в країнах Північної Європи (Фінляндія, Швеція, Норвегія та Данія). Розглянуто загальні вимоги до освітніх програм, кваліфікації майбутніх фахівців, взаємозв'язок між теорією та практикою, ключові педагогічні підходи (інклюзивний та дослідницький), а також сучасні виклики, пов'язані з дефіцитом кадрів, реформами та необхідністю постійного професійного розвитку. Методологія включає аналіз офіційних документів, звітів Eurydice та веб-ресурсів закладів вищої освіти, які*

готують майбутніх фахівців у сфері раннього розвитку та дошкільної освіти в країнах Північної Європи. Зазначається, що сучасні країни Північної Європи вирізняються високоякісними освітніми програмами підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі та раннього розвитку, успішно поєднуючи академічну освіту з практикою, де когнітивний та соціальний розвиток вважаються взаємодоповнюючими та рівнозначними.

Ключові слова: *ранній розвиток; освітня програма; дошкільна освіта; країни Північної Європи; майбутні фахівці.*

Relevance of the study. Modern Ukrainian society, experiencing democratic transformations, is increasingly turning to the search for rational ways of forming a personality of a preschool teacher in unity with European traditions and values. Pedagogical theories, methods and techniques accumulated by developed countries of the world, Nordic ones in particular, can be used to solve the most important problems of domestic education – the multifaceted development of the personality and the humanistic educational process of training future specialists in preschool education and early development. This approach is of paramount importance for preschool teacher education in Ukraine. «Today, as the contemporary society is increasingly theorized as global, fluid, and networked, the challenges that education faces demand high quality professional development of future teachers and correspondingly holistic enhancement in student teachers' training, thus increasing the likelihood that this improvement will be sustainable over time» *(Fedorenko, Tikan& Kolomiiets, 2021: 188).* The training of future preschool educators is extremely important, as the comprehensive development of children, their safety depend on it. As at preschool age, the process of forming a creative individuality begins, the foundation of a future mature personality is laid.

Today, effective solutions to Ukrainian teacher education issues are impossible without taking into account international experience. In this regard, the pedagogical education models of Nordic countries are of undoubted interest.

The primary goal of Nordic pedagogical education is to ensure the professional development and high level of mastery of teachers capable of creatively understanding the pedagogical situation and designing their own activities.

The Nordic countriesare renowned for the advanced state of their education systems which, in turn, greatly contributes to the high standards of social welfare. Excellent opportunities for active learning and well-rounded personality development of young people are provided in the countries under study *(Fedorenko, 2019).* At the same time the The Nordic countries educational system aims to be democratic, open and flexible ensuring competiti-veness in a modern global society. Additionally, the Nordic countries have traditionally been leaders in early childhood education, with high levels of enrolment and a strong focus on teacher training. The early childhood education and care system combines academic training with practical experience, establishes clear competency-based standards and integrates a research-based approach *(Eurydice, 2024a; Finnish National Agency for Education, 2024).* Such educational experience contains sociocultural potential, which for Ukraine opens up the possibility of providing alternative ways of social perception and actions that challenge stereotypical hierarchical norms in Ukrainian society, and implementing new methodological strategies in the domestic higher education system.

Analysis of recent research and publications. Analysis of scholarly sources allowed stating that various aspects of the functioning of the education system in Nordic countries have aroused research interest in a number of Ukrainian (N. Andriychuk, L. Vashchenko, O. Vasylenko, N. Vyshnevska, M. Grab, K. Kotun, T. Logvinenko, O. Lokshyna, O. Ohienko, G. Trukhan, S. Fedorenko, O. Tsiuk, etc.) and foreign (R. Bagnall, B. Elle, T. Plomp, P. Shukl,L. Skow etc.) scholars.

In the Ukrainian scholarly and pedagogical discourse, many studies have recently appeared that reveal various aspects of training specialists in the preschool field, such as: theoretical and methodological principles of training preschool teachers in Western European countries (N. Melnyk); experience in training specialists for the preschool sector in Poland and Romania (M. Oliynyk). The studies by A. Bohush, I. Dychkivska, T. Zharovtseva, G. Zakorchenna, L. Ishchenko, I. Rogalska-Yablonska, prove that the quality of future specialists in the preschool sphereinfluences the effectiveness of the development of the preschooler's personality, which serves as a guarantee of their success in the future.

Over the past decades, various modern problems of the development of Ukrainian and foreign vocationaltrainingin higher education institutions have been considered in the works by N. Abashkina, N. Bidiuk, N. Korchynska, N. Nychkalo, L. Pukhovska, V. Radkevych and others. Domestic authors investigate the issues of the development of innovations in the field of professional education, didactic principles of organizing training in the workplace, strengthening ties between vocational education institutions and the labor market, lifelong learning, etc. In this context, the interest is in vocational education in Norway, which is influenced by the leading trends of the European educational space, is guided by its key principles and at the same time has a number of local features that are studied by both Ukrainian and foreign scholars: A. Antikainen, J. Jonasson, K. Jorgensen, T. Jensen, E. Kokkersvold, R. Lappen, R. Lungstad, O. Maksymenko, M. Nilund and others.

Formulation of the purpose of the article. The purpose of the study is to conduct a systematic review of the modern practice of training future specialists in the preschool sector and early childhood care in the Nordiccountries and to identify common and specific features of national models. The implementation of the set goal required solving the following tasks: 1) to study the features of national models of training future specialists in the preschool sector; 2) to identify common and distinctive features of training future specialists in the preschool sector in the Nordic countries.

Methods. The study is based on the analysis of academic, pedagogical and legislative sources: official documents of national educational agencies, analytical reports of Eurydice and current materials of universities and professional associations. The studyexploits a comparative approach, which allowed identifying common trends and features of each country under research.

Research results. The Nordic region boasts considerable cultural and social diversity, but also similarities. However, it makes sense to speak of the Nordic countries as a concept, as there is something that unites their peoples in a kind of kinship. Today, there is a certain unity and harmony between the Nordic countries (although this was not always the case). The languages of the Swedish-speaking

Norwegians, Danes, Swedes and Finns are mutually intelligible. Throughout history, relations in the North have been characterised by both wars and alliances. The situation after World War II reflects a history of continued formal cooperation between the Nordic countries and a desire to coordinate institutional arrangements, including schools and teacher training. This cooperation has proven significant in recent decades. The parliaments of the Nordic countries have cooperated in the Nordic Council since 1952, and the governments of the Nordic countries have cooperated in the Nordic Council of Ministers since 1971. In the 1960s, the Scandinavian countries considered expanding economic cooperation in the form of NORDEK *(Sonne, 2007);* however, this attempt failed. In the following decades, the cooperation schemes continued as a regional association. The association also developed into new areas, such as teacher training forums. These forms of cooperation continued as a consequence of past ties. Today, it can be fairly said that the dynamics of Europeanization have become increasingly important for forms of cooperation between the Nordic countries *(Sträng, 2015).* Nevertheless, there are significant differences in their approaches to European integration. The membership of Sweden, Denmark and Finland in the EU clearly shows that European integration is a dynamic force that seems to be gaining in importance.

Education is the responsibility of the EU Member States. However, the EU plays a somewhat supportive role in education *(Lange & Alexiadou, 2010).* It is unclear whether common trends in development for the EU will increase, decrease or persist. International assessments track trends in student achievement: PISA (Programme for International Student Assessment) has instruments that provide data that help to identify the functioning of EU education experts and networks, as well as the policy areas they focus on. EU policy formulation may therefore have a stronger impact on EU countries than on northern regions outside the EU. In any case, teacher training institutions and educational institutions are affected by complex processes of change at national, northern, European and global levels *(Elstad, 2023).*

However, the idea of kinship was not strong enough to gain sufficient support for the Pan-Scandinavian and Neo-Scandinavian movements of the 19th century. Those who sought inter-Nordic cooperation were disappointed in the mid-19th and early 20th centuries. The Nordic Union could not be implemented in the same way as in Germany and Italy, but the cohesion between the Scandinavian countries allowed for deeper forms of inter-parliamentary and intergovernmental cooperation, which materialized in the first decades after the Second World War. This meant, among other things, that the structural features of the school models in the Scandinavian countries and the curricula have considerable similarities. Although the evolution of these similarities should be seen in relation to historical conditions (e.g., social democratic parties have been involved in changing patterns of cooperation with liberal and socialist parties, the Nordic countries have long inspired each other, especially after World War II *(Blossing, Imsen, & Moos, 2014; Elstad, 2023).* The willingness to learn from their neighbors also significantly influences the organization of teacher education in the Nordic countries. The influence of the Finnish subject-based model of teacher education, with its emphasis on school specializations and master's degrees, is evident in some Nordic countries.

Regarding education after World War II, the idea of Nordic cooperation never extended to the adoption of a common educational policy (although some excellent ideas for cooperation have been proposed *(Klette, 2018).* However, the policies of the countries demonstrate mutual borrowing of good ideas (e.g. «Municipalities focusing on science in schools», «Partnerships between teacher training institutions and practical schools», etc.). Until the beginning of the new millennium, the educational policy of the independent Nordic countries was dominated by a national approach to schooling and education.This also applied to teacher education *(Elstad, 2023: 63).*

Let us consider some specifics oftraining future specialists in the preschool sector and early childhood care in every Nordic country separately.

Finland is a reflection of the principle of equal educational opportunities in reality, which underlies the entire education system, including preschool specialists. However, more significant are the state guarantees for all pedagogical workers without exception, which ensure respect in society and a sense of professional dignity. In Finland, preschool specialists are involved in early childhood development and institutional education of children aged 0 to 6 years. Historically, in Finland, early childhood development and the upbringing of preschool children have primarily been the responsibility of parents *(Kangas et al., 2021).* However, the 2013 reform shifted the emphasis towards pedagogically oriented early childhood development, transferring responsibility to the Ministry of Education and Culture of Finland. This reform aimed to integrate this pedagogical direction as part of lifelong learning and to promote cooperation between different educational services *(Early Childhood Education Act, Law 580).* Before starting compulsory education, a child must study one year in grade zero. In Finland, a child usually starts kindergarten in the year they turn six. Kindergarten is organized by municipalities and is free of charge. The training of kindergarten teachers permits them to work with children up to school age and in pre-primary education for six-year-old children *(Elstad, 2023: 161).*

Today, the requirement for professional activity in early childhood education in Finland is a bachelor's degree (180 ECTS credits) from a comprehensive university or university college, or a master's degree (300 ECTS credits) from a research university. Previously, early childhood educators could also obtain a bachelor's degree in social services (210 ECTS credits) from a university of applied sciences. However, from 2023, this qualification will no longer allow such individuals to work as educators. In turn, child care nurses (180 ECTS credits) are educated at college level and are allowed to work in early childhood education institutions.

Thus, in Finland, professionals working in early childhood education have a variety of backgrounds, ranging from teachers with a Master's degree in education to nurses with a university degree. In addition, there is a long tradition of interdisciplinary teamwork within the institution, involving professionals with different backgrounds working on similar tasks *(Ranta, Harju-Luukkainen, Kahila &Korkeaniemi, 2022).* The programs include both theoretical and practical parts, emphasizing a research-based and reflective approach *(Finnish National Agency for Education, 2024).*

Future preschool education specialists in Finland are trained mainly at Universities of Applied Sciences. The bachelor's program lasts 3.5–4 years and

includes theoretical courses and practice. The main components of the study are as follows:

–early childhood pedagogy;
–developmental psychology and social work with children;
– teaching methods through play, creativity and research;
–inclusive education and support for children with special needs;
–intercultural education and development of language competences.

The basic principle of the development of curricula for preschool education specialists in Finland can be briefly formulated as follows: practical training plus the interaction of practice and pedagogical theory during university studies, followed by lifelong guidance. The curriculum offers introductory internship, basic internship, field study and final pedagogical internship.

Someresearchers *(Simola, 2005; Tirri, 2014)* characterize Finnish education policy as aiming at creating an egalitarian and unified education system, which is also considered one of the factors that contributed to the high level of achievement of Finnish students in terms of international comparisons. When characterizing Finnish teachers, two specific characteristics are usually distinguished. The first is the authority of teachers. According to Chung (2009), Finnish teachers create and maintain a certain distance from students and parents. The second characteristic is condensed in the concept of autonomy. The previously centralized decision-making system was liberalized during the 1980s and 1990s, and the concept of a national curriculum was replaced by the idea of locally developed curricula based on national recommendations. This development, combined with the introduction of master's degree training for teachers, emphasized the role of teachers as autonomous workers and professionals. Decentralization was based on a culture of trust, according to which teachers possessed the necessary knowledge and moral competence, which was reflected in their daily work *(Tirri, 2014)*.

The explicit research component constitutes one-fifth (60 of 300 ECTS) of teacher training and is divided into two stages. During the first stage (bachelor's level), students write a scientific essay, which can be a literary study or an empirical work. In the second stage, students are expected to conduct an empirical study (master's level). Both stages are linked to research methodology courses and relevant seminars, where new manuscripts are processed and students are allowed to practice as respondents and opponents. This program aims to develop students' critical awareness and their ability to analyze educational phenomena by deconstructing specific problems and searching for solutions. In this way, they are given the opportunity to discover the potential that lies in systematic and thematic collaborative thinking. This program also provides opportunities for the active use and expansion of the repertoire of educational concepts and, therefore, for the acquisition of professional language skills *(Elstad, 2023: 164)*.

The relationship between theoretical and practical parts in education is further complicated by the demands of rationality and competence that society places on future teachers. If practice focuses too one-sidedly on the classroom situation, there is a risk that teacher education will fail to create an understanding of the social dimension of education. Therefore, in order to enhance and consolidate the future

status of teacher education, it is necessary to emphasize the social relevance of the theory-practice relationship. Society must be able to trust that the tasks of schools are not limited to a reproductive function, but also serve as an instrument for desired changes in social practice. From this perspective, a close and mutually supportive relationship between theory and practice is vital for the quality of teacher education. Although the concept of practice schools is considered to provide appropriate organizational prerequisites for combining theory and practice, student teachers have been criticized in Finland as well as in other Nordic countries.

Sweden is a small country with a population of just over 10 million. For at least 15 years, around 400,000 students have been studying at Sweden's 48 higher education institutions each year *(Elstad, 2023: 82).* For a student seeking to enter the teaching profession, 25 Swedish higher education institutions offered 431 programme options in the autumn semester of 2021. Between 10,000 and 14,000 students study these options and apply to teach in these programmes each year. Teachers in Sweden are trained within the framework of regular higher education, which means that most Swedish universities and colleges offer one or more teacher training programmes. This has two important implications: first, no institution focuses exclusively on teacher training; Second, teacher education in Sweden is provided in educational institutions with a diverse profile. Some teacher education programmes are offered in highly specialized educational institutions, but this specialization is focused on fields other than teaching, for example, in technical or artistically oriented institutions, while others are offered in general education institutions, such as comprehensive universities and community colleges. Some programmes are offered in institutions with more than 40,000 students, while others are offered in institutions with fewer than 1,000. Since these institutions vary considerably in size, specialization and traditions, they are likely to also differ in their academic potential *(Elstad, 2023: 83).*

In Sweden, kindergarten teachers are called*förskollärare*, they work with children aged 1 to 6 years *(Stockholms universitet, 2023).* The training of future early childhood development and preschool education professionals takes place mainly at universities and colleges within the framework of bachelor's and master's programs. The standard bachelor's program lasts three years, including both theoretical disciplines and practical experience. The main areas of training include:

- early childhood pedagogy and psychology;
- teaching and play methods;
- social and emotional support for children;
- integration of inclusion and work with children with special needs;
- intercultural education and language skills development.

The training is aimed at forming a competent specialist who is able to combine educational goals with the needs of each child.The main focus is on the game as a learning tool, as well as on the licensing of educators *(Eurydice, 2024b).*

A feature of the Swedish system is intensive practice. Students are required to undergo internships in kindergartens, where they gain real experience working with children. Internship is divided into several stages:observation and participation in daily activities;planning and conducting educational classes under the guidance of a

mentor;evaluation of one's own activities and reflection under the supervision of a teacher.

This approach allows future preschool teachers to adapt theoretical knowledge to real practice, to learn how to effectively solve pedagogical and social situations.

In **Norway**, the training of future preschool specialists is carried out by universities and colleges. To work in Norwegian kindergartens (*norw.*barnehage), a three-year specialized higher education (bachelor's degree) in the field of «Early Childhood Education» (*norw.*Pedagogikk, barnehage) is usually required. Preschool teachers who have added an additional year to their studies are also entitled to work in primary schools (grades 1–4) (NOKUT,2025). In Norway, the legal framework for training early childhood and preschool professionals is regulated by the Kindergarten Act (Lov om barnehager (barnehageloven) (https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2005-06-17-64)) (Ministry of Education and Research of Norway. (2006) and the University and University Colleges Act (Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) (https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9)) *(Ministry of Education and Research of Norway,2024).* The Kindergarten Act states that all kindergarten teachers and directors must have a higher education in early childhood and preschool education *(Ministry of Education and Research of Norway, 2006).* The Universities and University Colleges Act outlines the system and requirements for the training program for future preschool professionals *(Ministry of Education and Research of Norway, 2024).* Recent reforms, in particular the update of the Kindergarten Act, are aimed at improving the quality of training and ensuring children's rights *(Eurydice, 2024c).*

The National Curriculum Regulations for Kindergarten Teacher Education were introduced by the Norwegian Ministry of Education and Research on 4 June 2012. They serve as general guidelines for the education of early childhood educators in both Norway and the EU and are the basis for national guidelines. These guidelines supplement the National Curriculum Regulations for Kindergarten Teachers and aim to ensure high-quality, nationally agreed education for early childhood educators, covering academic content, practice, educational organisation, teaching methods and assessment procedures *(Lalak& Hrab, 2020; National Council for Teacher Education, 2018).*

In Norway, the training of future specialists in the early childhood sector involves three years of bachelor's studies (180 credits). A bachelor's degree is sufficient for pedagogical work in the Norwegian early childhood sector. The academic content of the bachelor's educational and professional program is built around six fields of knowledge, five of which students master during the first two years of study in the three-year full-time bachelor's program. The sixth field of knowledge, entitled «Leadership, Cooperation and Development» (15 credits), specialization (30 credits) and bachelor's thesis (15 credits) are provided in the third year. This allows future specialists in the early childhood sector to complete a third year of study at another higher education institution if necessary or due to certain circumstances *(National Council for Teacher Education, 2018).*

The first area of knowledge, «Children's development, play and learning», is based on the core values of the organization of educational work in kindergarten and promotes a professional understanding of the pedagogical aspects of play for the development, learning and upbringing of preschoolers in today's diverse society. Particular attention is paid to different views on early childhood development *(National Council for Teacher Education, 2018).*

The second area of knowledge, «Society, religion, beliefs and ethics», includes the social mandate and mission of kindergarten, as well as the core values of social life – from the local to the global level *(National Council for Teacher Education, 2018).*

The third area of knowledge, Language, Text and Mathematics, covers children's mathematical and linguistic development, their development of dialogue skills, as well as children's literature, children's media and text culture, linguistic expression (the process by which children convey thoughts, feelings and information), creative pursuits and problem solving *(National Council for Teacher Education, 2018).*

The fourth area of knowledge, «Art, Culture and Creativity», focuses on seeing, understanding and evaluating children's aesthetic forms of expression, and on how children can become co-creators of a vibrant kindergarten culture *(National Council for Teacher Education, 2018).*

The fifth area of knowledge, «Nature, Health and Movement», covers a wide range of topics related to nature, sustainable development, nutrition, physical activity and children's health. Central here is the fascination and direct experience of interacting with various natural phenomena and the diversity of nature, as well as children's life skills and their formative development. Perception and experience in nature are important *(National Council for Teacher Education, 2018).*

The sixth knowledge area, «Leadership, cooperation and development», focuses on pedagogical leadership and how it can promote children's play and strengthen kindergarten as an arena for learning, education and development. This knowledge area also explores the development of each child's own leadership role *(National Council for Teacher Education, 2018).*

It should be noted that each knowledge area is professionally oriented and integrates relevant educational, professional and didactic knowledge adapted to the different educational and educational planes of Norwegian kindergartens. A characteristic feature of Norwegian pedagogical education is the free choice of a combination of subjects studied, depending on the student's wishes and interests.At the same time, pedagogy is a central and connecting discipline included in each knowledge area of he educational and vocational program. Pedagogy is a formative and reflective discipline, which is based to some extent on psychology, sociology, philosophy, didactics and history *(National Council for Teacher Education, 2018).* In order for pedagogy to function as a connecting discipline in education as a whole, a higher education institution must ensure a clear reflection of the academic discipline of pedagogy and give it sufficient weight in each year of study at a higher education institution.

Additionally, Norwegian teacher education is primarily focused on developing general knowledge and communicative skills. This is why a «Drama» course is mandatory for university students, allowing them to gain a deeper understanding of human relationships, grow spiritually, and gain opportunities for self-expression and reflection.

Regarding the internship, future professionals in the field of preschool and early childhood development must have at least 100 days of assessed internship: at least ninety-five days must be spent in kindergarten, and five days are allocated for the transition period between kindergarten and school. For full-time programs, the 100 days will be divided into 75 days during the first two years of study and 25 days during the third year. Time spent preparing for the internship does not count towards these 100 days.According to the Norwegian Act on Universities and University Colleges, educational programs must be based on research and practice-oriented tasks *(Ministry of Education and Research of Norway, 2024).* The higher education institution must prioritize resources and stimulate research through active cooperation with kindergartens and the research environment at national and international levels, and encourage students to participate in research.

The revised strategy for competence and recruitment 2018–2022 (Kompetanse for fremtidens barnehage) describes the competency-based development for early child care specialists and preschool teachers and p.This strategy aims to contribute to *(Ministry of Education and Research of Norway, 2017):*

- an increase in the number of pre-school teachers in kindergartens;
- an increase in the number of childcare specialists in kindergarten;
- providing all staff members in kindergartens with an opportunity to pursue continual professional development;
- to acquiring more preschool teachers in kindergartens to attain master's degree-level competence;
- all kindergardens developing their teaching practice through kindergarten-based competence enhancement.

In 2017, the Norwegian Ministry of Education and Research published the strategy «Teacher Education 2025. A National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education», the main directions of which are: demanding and useful teacher education for students; academically strong and well-coordinated pedagogical communities of educators; strengthening professional digital competence; stable and mutually deepening cooperation between higher education institutions, preschools and schools *(Ministry of Education and Research of Norway, 2018).* «The competency-based strategy aims to boost recruitment and competence development. Kindergartens should allow staff to develop professionally, both individually and collectively» *(Ministry of Education and Research of Norway, 2017: 2).*

The specific features of the development of a strategy for professional development of school and preschool teachers in Norway can be seen through the four main goals of the National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education «Teacher Education – 2025» *(Ministry of Education and Research, 2018).* The university and college sector, the teachers' organizations, and other relevant actors have been involved in the development of the strategy.It seems possible to

dwell on a brief description of the four goals of thisdocument, which probides the understandingof how Norway proposes its approach to developing a strategy for professional development of preschool teachers. The goals are as follows *(Ministry of Education and Research, 2018):*

– Goal 1. Academically challenging and useful curricula. This is realized through a number of mechanisms, which can be rendered as follows.

– Goal 2. Academically strong and well-organized teacher education. This goal can be achieved if the following is ensured/

– Goal 3. Involvement of interested partners in the work of kindergartens and schools.

– Goal 4. Stable and mutually beneficial cooperation between higher educational institutions, kindergartens and schools.

The core values that unite Norwegian society (the Nordic society in the whole) are based on a Christian and humanistic heritage and tradition. These values are the basis of pedagogical activity in the education system of this country, including in the preschool sector. They are relevant to every child in the educational environment of a preschool institution, contributing to the transfer of knowledge and the development of attitudes and competences *(Eurydice, 2023).*

According to Norwegian educators, values should influence how the kindergarten and its staff interact with the child and his family (Ministry of Education and Research of Norway, 2025; National Council for Teacher Education, 2018). What is in the best interests of the child should always be the fundamental value-oriented factor. Among the value orientations that form the basis of pedagogical activity in preschool institutions in Norway, the following are distinguished: Ministry of Education and Research, 2025; National Council for Teacher Education, 2018): human dignity; identity and cultural diversity; critical thinking and ethical awareness; joy of creation, involvement and the desire to explore; respect for nature and environmental awareness; democracy and participation. Let us cover in detail.

Human dignity. In Norway, it is believed that any preschool institution should ensure that human dignity and the values that support it are the basis of teaching, upbringing and all activities of a preschool institution. When teachers show concern for a child, they recognize their dignity. Based on human dignity, human rights are an important part of the foundation of Norway. The UN Convention on the Rights of the Child is also part of human rights, providing children with special protection *(National Council for Teacher Education, 2018).*

Identity and cultural diversity. Preschool education institutions should develop in children a historical and cultural understanding that will provide them with a solid foundation in their lives and help each child in the future to maintain and develop their identity in an inclusive and diverse environment. Understanding history and culture is important for the development of the younger generation's identity and their belonging to society. The Christian and humanist heritage and traditions are an important part of Norway’s collective cultural heritage and play a vital role in the development of democracy in this country.

The Sami cultural heritage is also part of Norway's cultural heritage. Shared orientations are important for each person's sense of belonging to society. This

creates solidarity and connects each person's identity to the larger community and historical context. Shared orientations make and should make space for diversity, and students need to be given an understanding of how we live together with different perspectives, attitudes and views on life. The experiences that children gain in interacting with different cultural expressions and traditions help them to form their identity. At the same time, language training in preschool institutions ensures that children develop a linguistic identity and the ability to use language to think, create meaning, communicate and connect with others. Language gives children a sense of belonging and develops their cultural awareness. In Norway, the Norwegian and Sami languages – Southern Sami, Lule Sami and Northern Sami – have equal status. The Norwegian language consists of two equivalent forms: Norwegian Bokmål (bokmål, literally «bookish») and Nynorsk (nynorsk, literally «new Norwegian»). The Language Council of Norway recommends the use of the terms «Norwegian Bokmål» and «Norwegian Nynorsk». Norwegian Sign Language is also recognized as a separate language in Norway. Knowledge of linguistic diversity in society provides all children with a valuable understanding of different forms of cultural expression and traditions. All children should experience that fluency in several languagesis a valuable resource both in the educational institution and in society at large *(National Council for Teacher Education, 2018).* It should be noted that five groups with historical connections to Norway have the status of national minorities in accordance with the country's international obligations: Jews, Kven/Norwegian Finns (people of Finnish origin in northern Norway), Forest Finns (Finnish people who have settled in Norway), Roma (Eastern European branch of Roma, Gypsies) and Roma/Tatars (Romanisel/Sinti, Western branch of Roma, Travellers). These groups have contributed to the Norwegian cultural heritage, and education and training should provide knowledge about these groups. Overall, Norwegian society has been influenced by different trends and cultural traditions throughout its historical development. Today, with a more diverse population than ever before, language skills and cultural understanding are increasingly important *(National Council for Teacher Education, 2018).*

Critical Thinking and Ethical Awareness. Early childhood education should help children to be curious and ask questions, to develop critical thinking, and to act on ethical awareness. Children should be able to evaluate different sources of knowledge and to think critically about how knowledge develops. They should also understand that their perspectives and beliefs may be incomplete or erroneous. Critical thinking requires knowledge and also involves recognizing that there is room for uncertainty and unpredictability in life.

Therefore, the learning process should be based on a balance between respect for established knowledge and the investigative and creative thinking necessary to develop new knowledge. In turn, ethical awareness, which includes the ability to ethically evaluate and balance different considerations, is necessary for every child to become a reflective and responsible person. Critical thinking and ethical awareness are a requirement and part of what it means to learn in different contexts *(National Council for Teacher Education, 2018).*

Joy of creativity, engagement and exploration. Preschool education should allow children to experience the joy of creativity, engagement and exploration, and focus on seeing opportunities in putting their ideas into practice. Children are mostly inquisitive by nature. The ability to ask questions, explore and experiment is important for in-depth learning. Children should learn and develop through sensory perception and thinking, aesthetic forms of expression and practical activities. For children in preschool education, play is essential for their well-being and development. In the educational process as a whole, play provides opportunities for creative and meaningful learning. Collaboration inspires innovation and entrepreneurship. Through creative activities, children develop the ability to express themselves in different contexts, solve problems and pose new questions. Arts and cultural manifestations are also important for children's individual personal development. In a broader perspective, creative learning processes are also a necessary part of each child's development in general and the development of their identity in particular *(National Council for Teacher Education, 2018).*

Respect for nature and environmental awareness. Preschool education should help to develop in children a sense of respect for nature so that they can enjoy and respect it, and to develop their environmental awareness. Children should experience nature and see it as a resource, a source of utility, joy, health and learning. Norwegian children develop an awareness of how their lifestyle affects nature and the climate, and therefore the communities in which they live. Preschool education should help children develop a willingness to protect the environment. Children will have to cope with the challenges of today and tomorrow, and our common future depends on their willingness and ability to protect this world. It is widely accepted that global climate change, pollution and biodiversity loss are among the greatest environmental threats in the world today, and that addressing them, according to Norwegian educators, requires not only knowledge, but also critical thinking and ethical awareness *(National Council for Teacher Education, 2018).*

Democracy and participation. Preschool education should provide children with opportunities to participate and learn what democracy means in practice. Children should understand the basic rules of democracy. Participation in society means respecting and supporting fundamental democratic values, such as mutual respect, tolerance, etc. Children should learn to respect the fact that people are different and learn to resolve conflicts peacefully. A democratic society is based on the idea that all citizens have equal rights and opportunities to participate in decision-making processes *(National Council for Teacher Education, 2018).*

Minority protection is an important principle in democratic Norway, which is governed by law. This democratic state also protects indigenous peoples and minorities. All participants in the educational environment of a preschool institution must develop awareness of both minority and majority perspectives and provide space for cooperation, dialogue and diversity. In particular, every Sámi preschool institution must ensure that children are taught and educated based on Sámi values, Sámi languages, culture and traditions *(National Council for Teacher Education, 2018).* In general, a preschool institution should be a place where children experience democracy in practice.

In general, Norway, as one of the most developed countries in the world in the field of education and economy, puts the problem of the value basis of preschool education in a leading position. The formation and development of Christian and democratic values in the country under study significantly affects the content of education and the basic principles and approaches to organizing the process of learning and upbringing in preschool educational institutions.

Compared to other Nordic countries, **Denmark** is a leader in the field of early childhood education and care, with roots dating back to the 1800s, and the first comprehensive national legislation on this educational field was adopted in 1964 *(Larsen, de la Porte, 2022).* In fact, the Danish early childhood education and care system is internationally known as the flagship of the Scandinavian welfare model due to its large volume of high-quality care for the youngest children, which is universally accessible and affordable, with an embedded focus on pedagogy that enhances children's learning opportunities *(Larsen, de la Porte, 2022: 66).*

In Denmark, preschool specialists are called «pedagogues» (*dan.* pædagogs) (they are prepared to work with children aged 0 to 5–6 years). Training of future specialists in preschool education is provided by university colleges under the pedagogues' educational program (*dan.* pædagoguddannelse program), which develops competencies in both the field of upbringing and social support for children. And mechanisms for the recognition of foreign qualifications play an important role *(Eurydice, 2024d).* The training of such specialists of the preschool sector – pedagogues and social workers is carried out by University Colleges (professionshøjskoler) – professionally oriented higher education institutions *(Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024).*

To work in a preschool education institution in Denmark, a bachelor's degree is sufficient, with a specialization in «day care education» for working with children aged 0–5 years. The course of study takes approximately 3.5 years (i.e. approximately 210 ECTS credits).This program places significant emphasis on practical training. Internships account for approximately 75 ECTS of the total credits *(Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024).*

The development of three key achievements in the Danish pedagogues training system – non-authoritarian methodology, participation in decision-making, and equality – has led to general education subjects being as important as specialized subjects. The fundamental principle is that the process is as important as the end result, and the interests of the individual cannot be neglected for the sake of the system's demands *(Fedorenko, 2019).*

The training of future specialists for preschool education and early developmentin Denmark is a comprehensive, professionally oriented system that provides in-depth theoretical knowledge and extensive practical training aimed at the development of children in a broad sense: socially, emotionally, cognitively, and physically. A strong emphasis on ethics, respect for children, inclusiveness, nature, and individual needs makes it a model from which much can be borrowed.

Until 2011, Denmark did not have a ministry responsible for children and families. Instead, this responsibility was divided between several different ministries, each specializing in a specific area: the Ministry of Social Affairs was responsible for

early childhood development institutions, the Ministry of Education for the learning process, and the Ministry of Justice for the legal status and situation of children. However, in 2011, the Ministry of Social Affairs and the Ministry of Education were merged into the Ministry of Children and Education (https://eng.uvm.dk/)) (Broström, 2006).

Danish legislation does not provide for strict formulations of what should be achieved during the period of a child's attendance at kindergarten. This concerns pedagogical technologies and the content of preschool education, which allows teachers, parents and children to create their own space in kindergarten, as well as to support the individual educational style of teachers. Thus, teachers, parents and, ideally, the children themselves, working together, can create kindergarten as a developmental center, paving the way for individualized activity that contributes to the processes of learning and development *(Broström, 2006).*

Every child in Denmark has a guaranteed legal right to a place in kindergarten. Kindergarten attendance in Denmark is one of the highest in the EU, although it is not compulsory. All children are guaranteed access to early childhood development and care from the age of six months (26 weeks). Almost all children in Denmark attend kindergarten full-time (2021 data) – 92.3% of children aged 1-2 and 95.8% of children aged 3-5 *(Villsen, 2024).* If the municipality is unable to provide a guaranteed place in kindergarten, the municipality must either cover the parents' costs for private childcare for their child, cover the costs of an early childhood education and care facility in another municipality, or provide parents with a subsidy so that they can care for their child themselves.

The Danish preschool education system has been developed according to a decentralized model, which implies the ability of each structure of the system to act independently. The government determines the general legislative principles and framework. Local authorities manage the work of preschool education and early development institutions (so-called day care centers for children), are responsible for their activities; each local authority approves the guidelines for the functioning of specific preschool education and early development institutions within the framework of current legislation. Parent committees participate in: a) formulating the principles that should govern the work of preschool education and early development institutions, as well as child care centers; b) distributing budget funds; c) appointing staff to positions. In accordance with the formulated goals, preschool teachers determine the content of children's daily activities, pedagogical technologies and methods of work, as well as materials used in the process of learning and development of children.

The central concepts in Danish Act on Day Care Facilities are «care» and «caregiving». «Caregiving» in Denmark has traditionally been seen as a relationship between a caregiver and a child, defined by the child's developmental perspective and the fact that one person cares for the other and acts in a way that serves the education, development and well-being of the other *(Broström, 2006).* In Danish law, «caregiving» has two meanings: it is both looking after children, ensuring their safety while their parents are working; and making decisions based on a professional understanding of the child's needs, well-being and development. The role of the

caregiver begins with an understanding of the child's needs and perspectives, combined with the caregiver's own empathy and positive attitude towards the child, all of which are necessary to create an environment that meets the child's needs. The second meaning of the term «caregiving» is largely consistent with the interpretation of the term by early childhood educators in other countries, who see the education of young children as something that goes beyond simple custodial care. Danish educators refer to the same level of professionalism when they use the term «care» as educators in other countries do when they talk about the term «education». Education in Danish kindergarten is defined as the practice and theory concerning those phenomena that are related to teaching, upbringing and care, as well as their possible consequences and influences *(Broström, 2006).*

Danish Social Services Act introduced the terms «cognition» and «cognition process» instead of the previously accepted «development» in the context of the goals and outcomes of Danish kindergartens. Before these innovations, children «developed» in kindergarten and «learned» in school, but with the adoption of this document, the erasure of these boundaries began, at least at the rhetorical level. Among other things, according to this Act, teachers in kindergartens must facilitate the organization of such activities that are designed to stimulate curiosity, imagination, creativity and the development of children's language skills, and are also designed to provide children with space and opportunities for play and learning, for physical exercise, for communication and for exploring the world around them. Thus, legislators do not require the organization of a learning process that would be characterized as a traditional lesson, where, for example, a teacher organizes language learning using special materials in order to support and develop children's social competences. On the contrary, arguments are made for the learning process to occur through all activities throughout the day: children's activities inherently involve the learning process *(Broström, 2006).*

Taking all the aforementioned into cobsideration, the summarized data of the analysis conducted is presented in the table below:

Table 1

Comparative characteristics of training of early development and preschool education specialists in Scandinavian countries

Country	**Educational level (minimum)**	**Educational program duration**	**Scope of internship**	**Licensing/ Certification**	**Features**
Finland	Bachelor (180 ECTS)	3 years	Several internships are included in the program	Yes (national qualifications system)	Research-reflective approach, emphasis on children's rights
Sweden	Bachelor (210–330 ECTS)	3.5–5.5 years	Severalinternships (*verksamhetsförlagd utbildning*)	Yes (licensing Förskollärare)	Game-oriented, inclusion, academic-practical balance
Norway	Bachelor (180 ECTS)	3 years	Mandatory practical modules in kindergartens	Yes (according to Kindergarten Act)	Inclusion, professional development, children's rights
Denmark	Bachelor (210 ECTS)	3.5 years	6–12 months of internship	Yes (through vocational colleges)	Program*pædagoguddannelse*covers pedagogy and social work

It should be noted that the modern system of preschool teacher education in the Nordic countries is flexible enough to meet the needs of society in the number and qualifications of teachers, while teachers have the opportunity to adjust their pedagogical profile throughout their lives. The most important areas of reform of teacher education in Finland and Sweden include those that formulate the basic approaches not only to changing teacher training programs, but also the procedures for regulating the professional activities of teachers. The system of teacher education is designed to ensure a balance between the number of young teachers hired and those retiring or moving to other areas of professional activity; the beginning of teaching activity is a continuation of compulsory training through the support of a young teacher by mentors in the workplace; teacher training presupposes continuous (lifelong) professional development.

It is also worth observing that when developing educational programs and organizing the educational process in Nordiccountries studied by us, they rely on the philosophical and educational concept of *Bildung*, which, originating in the ancient Greek tradition and developing in German philosophical science, combines civic education with the intellectual and spiritual improvement of the individual. It is a well-known fact that the concept of *Bildung* acquired an important role in the Enlightenment era, when the idea of education became the basis of the intellectual uplift and revival of the spiritual culture of Germany. But at that time, the interpretation of *Bildung* in educational philosophy was mainly social: education was needed not only and not so much by the individual, but by the state.

All the arts, sciences, morals, ethics, religion, aesthetics, and politics involved in *Bildung* were aimed at fostering responsibility in the people, along with essential social skills, freedom of thought, dignity, and a «sense of unity». Two hundred and fifty years ago, the leaders of Nordic societies were pragmatically aware that the feudal structure was about to collapse, and that ordinary people were unprepared for radical change, threatening devastating upheavals. Visionary pastors, intellectuals, writers, politicians, some aristocrats, and members of royal families understood that the peasants who would soon flock to the cities must become responsible citizens. Interestingly, the elite sought to cultivate responsibility and cohesion among the masses, but they did not wish to dictate their thoughts or actions. They wanted the population to become co-authors of their own lives. They strove for all people to be able to think for themselves and express their views at a consistently higher level. In German, this type of personal development was called «bildung».

Therefore, at that time, *Bildung* was often understood as the education of civic values and socially useful qualities of the individual. Over time, the term *Bildung* expands its meaning and becomes a complex concept, combining the concepts of «general education», «self-improvement», «enlightenment». In this regard, *Bildung* is beginning to be used to denote general education aimed at continuous personal development. This philosophical and educational concept provides:

1) freedom of expression and argumentation of one's own and others' opinions;

2) development of the ability to transform one's beliefs into justified concepts;

3) development of the ability to make moral and ethical considerations and judgments *(Stojanov, 2012).*

The first of the three aspects mentioned is called “discursive initiation”, which involves reflection between different statements and their justifications; the second means the recognition of each person’s ability to choose; the third includes (self)reflection and critical thinking *(Stojanov, 2012: 86).*

Thus,*Bildung* is a system of education built on the philosophy and psychology of human development. It is a process in which a person develops individually throughout life and assumes increasing personal responsibility to family, friends, compatriots, society, humanity, the globe, the global heritage of humanity, and future generations. The other side of *Bildung* is the enjoyment of ever-increasing personal moral and existential freedoms.

Conclusions and scope for further research. The theoretical analysis of the specifics of training of future specialists in the preschool sector in Nordiccountries allows us to draw the following conclusions. In all the countries under study, basic training lasts 3–4 years, which includes bachelor’s programs in early childhood pedagogy and preschool education. The programs combine theoretical courses and practical training in kindergartens. All four countries emphasize practical experience: students undergo internships, plan and conduct classes, receive mentoring and reflection on their activities. In all countries, the main principles are learning through play, respect for the child, social and emotional support, inclusion and intercultural education. Norway and Denmark additionally emphasize cooperation with families, Finland places special emphasis on the active participation of children in the educational process.

Thus, the Nordic countries ensure high quality training of specialists in the preschool sector through a combination of academic basis, practical training and innovative pedagogical approaches. However, there are challenges, including staff shortages and the need for continuous professional development. In general, we believe that for countries (including our country) that are reforming the teacher education system, it is advisable to use the experience of Scandinavia in implementing competency frameworks and practice-oriented programs.

The scope for further research lies in in a comparative analysis of professional training systems for future early childhood education and care specialists and preschool teachers in Ukraine and Nordic countries.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2013). *The Nordic education model.* Springer. Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child Youth Care Forum,35,* 391–409. Doi:https://doi.org/10.1007/s10566-006-9024-9

2. Chung, J. (2009). *An investigation of reasons for Finland’s success in PISA*. Oxford University.

3. Danish Ministry of Higher Education and Science. (2024). *Teachers and Education Staff.* URL:https://ufm.dk/en/education/the-danish-education-system/teachers-and-education-staff?utm_source=chatgpt.com Early Childhood Education Act, Law 580. (2015). Helsinki, Suomen laki ja asetuskokoelma. URL: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540

4. Elstad, E. (2023). *Teacher Education in theNordic Region. Challenges and Opportunities.* Springer.

5. Eurydice. (2023). *Early Childhood Education and Care in Norway.* URL:https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/norway/early-childhood-education-and-carel

6. Eurydice. (2024a). *Teachers and education staff: Finland*. European Commission. URL:https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/teachers-and-education-staff

7. Eurydice. (2024b). *Initial education for teachers working in early childhood and school education: Sweden*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school

8. Eurydice. (2024c). *National reforms in early childhood education and care: Norway*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/norway/national-reforms-early-childhood-education-and-care

9. Eurydice. (2024d). *Initial education for teachers working in early childhood and school education: Denmark*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school

10. Eurydice. (2024e). *Practical training in early childhood education programs*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/

11. Eurydice. (2024f). *Teacher licensing and accreditation in ECEC*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/

12. Eurydice. (2024g). *Continuing professional development in ECEC*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/

13. Finnish National Agency for Education. (2024). *Qualification of teacher (early childhood education and care)*. URL: https://www.suomi.fi/qualifications

14. Fedorenko, S. (2019). Pedagogical Phenomenon of the Danish Efterskole. Studies in Comparative Education*, 1*(37), 20–27. Doi: https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2019.155036

15. Fedorenko, S., Tikan, Y., & Kolomiiets, S. (2021). Pedagogical internship in the cyclic process of student teachers' training. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*,*25*(2), 187–198. Doi: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-2-187-198

16. Finnish National Agency for Education. (2024). *Finnish vocational education and training.* URL: https://www.oph.fi/en/education-system/vocational-education-and-training

17. Kangas, J., Ukkonen-Mikkola,T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N., &Ruokonen, I. (2021). Understanding Different Approaches to ECE Pedagogy through Tensions. *Education Science,11*(790). 1–14. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1323205.pdf

18. Klette, K. (2018). A new generation of classroom studies. In Å. Ingerman (Ed.), *Didactic class room studies* (pp. 225–243). Kriterium.

19. Lange, B., & Alexiadou, N. (2010). Policy learning and governance of education policy in the EU. *Journal of Education Policy, 25*(4), 443–463.

20. Lalak, N.V., & Hrab, M.V. (2020). Current trends in Norwegian education reform. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology», 6*(1), 44–50.

21. Larsen, T. P. & de la Porte, C. (2022). Early Childhood Education and Care in Denmark: A Social Investment Success. In Caroline de la Porte, and others (Eds),*Successful Public Policy in the Nordic Countries: Cases, Lessons, Challenges* (pp. 66–87). Oxford: Oxford Academic. Doi:https://doi.org/10.1093/oso/9780192856296.003.0004

22. National Council for Teacher Education. (2018). *National Guidelines for Early Childhood Teacher Education.* URL:https://www.uhr.no/_f/p1/ia6b16fb1-45bf-432e-afdd-79e9c3c40e76/41738_1_a.pdf

23. Ministry of Education and Research of Norway. (2006). *Act relating to kindergartens (the Kindergarten Act)* URL: https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2005-06-17-64

24. Ministry of Education and Research of Norway. (2017). Competencies for tomorrow's kindergartens Revised strategy for competence and recruitment 2018–2022. Oslo. URL:

https://www.regjeringen.no/contentassets/17bfd7a2d3ec437c9dee4d32c5068cf9/kompetansestrategi-for-barnehage-2018-2022_eng-rev.-01.10.19-004.pdf

25. Ministry of Education and Research of Norway. (2018). Teacher Education 2025 – National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education. Oslo. URL: https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_teacher-education-2025_uu.pdf

26. Ministry of Education and Research of Norway. (2024). *University and University Colleges Act (Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven).* URL: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9

27. Ranta, S., Harju-Luukkainen, H., Kahila, S.,&Korkeaniemi,E. (2022). At Worst It Leads to Madness. A Phenomenographic Approach on How Early Childhood Education Professionals Experience Emotions in Teamwork. *Nord. Barnehageforskning, 19,*19–41.

28. Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education, 41*(4), 455–470.

29. Sonne, L. (2007). *NORDEK: a plan for increased Nordic economic co-operation and integration 1968–1970.* Commentationes Scientiarum Socilium 68.

30. Sträng, J. (2015). Introduction. In J. Strang (Ed.), *Nordic cooperation: A European region in tran sition* (pp. 1–26). Routledge.

31. Stockholms universitet. (2023). Förskollärare.
URL: https://utbildning.su.se/utbildning/utbildningskatalog/utbildningsamnen/lararutbildning/forskollarare?utm_source=chatgpt.com

32. Stojanov, K. (2012). The Concept of Bildung and Its Moral Implications. In Schneider, K. (Ed.), *Becoming oneself* (pp. 75–88). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

33. Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 600–609. Doi: https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545

34. Villsen,M. (2024). *The Danish child care system. How universal child care in Denmark works.*University of Manitoba. URL: https://rcwproject.ca/wp-content/uploads/2024/04/Merete-Villsen.pdf

REFERENCES

35. Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2013). *The Nordic education model.* Springer. [in English].

36. Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child Youth Care Forum,35,* 391–409. Doi: https://doi.org/10.1007/s10566-006-9024-9 [in English].

37. Chung, J. (2009). *An investigation of reasons for Finland's success in PISA*. Oxford University. [in English].

38. Danish Ministry of Higher Education and Science. (2024). *Teachers and Education Staff.* URL: https://ufm.dk/en/education/the-danish-education-system/teachers-and-education-staff?utm_source=chatgpt.com [in English].

39.Early Childhood Education Act, Law 580. (2015). Helsinki, Suomen laki ja asetuskokoelma. URL: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540 [in Finnish].

40. Elstad, E. (2023). *Teacher Education in theNordic Region. Challenges and Opportunities.* Springer. [in English].

41. Eurydice. (2023). *Early Childhood Education and Care in Norway.* URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/norway/early-childhood-education-and-carel [in English].

42. Eurydice. (2024a). *Teachers and education staff: Finland*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/teachers-and-education-staff [in English].

43. Eurydice. (2024b). *Initial education for teachers working in early childhood and school education: Sweden*. European Commission. URL:

https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school [in English].

44. Eurydice. (2024c). *National reforms in early childhood education and care: Norway*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/norway/national-reforms-early-childhood-education-and-care [in English].

45. Eurydice. (2024d). *Initial education for teachers working in early childhood and school education: Denmark*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school [in English].

46. Eurydice. (2024e). *Practical training in early childhood education programs*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/ [in English].

47. Eurydice. (2024f). *Teacher licensing and accreditation in ECEC*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/ [in English].

48. Eurydice. (2024g). *Continuing professional development in ECEC*. European Commission. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/ [in English].

49. Finnish National Agency for Education. (2024). *Qualification of teacher (early childhood education and care)*. URL: https://www.suomi.fi/qualifications [in English].

50. Fedorenko, S. (2019). Pedagogical Phenomenon of the Danish Efterskole. Studies in Comparative Education*, 1*(37), 20–27. Doi: https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2019.155036 [in English].

51. Fedorenko, S., Tikan, Y., & Kolomiiets, S. (2021). Pedagogical internship in the cyclic process of student teachers' training. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*,*25*(2), 187–198. Doi: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-2-187-198 [in English].

52. Finnish National Agency for Education. (2024). *Finnish vocational education and training* URL: https://www.oph.fi/en/education-system/vocational-education-and-training [in English]

53. Kangas, J., Ukkonen-Mikkola,T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N., &Ruokonen, I. (2021). Understanding Different Approaches to ECE Pedagogy through Tensions. *Education Science,11*(790). 1–14. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1323205.pdf [in English].

54. Klette, K. (2018). A new generation of classroom studies. In Å. Ingerman (Ed.), *Didactic class room studies* (pp. 225–243). Kriterium. [in English].

55. Lange, B., & Alexiadou, N. (2010). Policy learning and governance of education policy in the EU. *Journal of Education Policy, 25*(4), 443–463. [in English].

56. Lalak, N.V., & Hrab, M.V. (2020). Current trends in Norwegian education reform. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology», 6*(1), 44–50. [in English]

57. Larsen, T. P. & de la Porte, C. (2022). Early Childhood Education and Care in Denmark: A Social Investment Success. In Caroline de la Porte, and others (Eds), *Successful Public Policy in the Nordic Countries: Cases, Lessons, Challenges* (pp. 66–87). Oxford: Oxford Academic. Doi: https://doi.org/10.1093/oso/9780192856296.003.0004 [in English].

58. National Council for Teacher Education. (2018). *National Guidelines for Early Childhood Teacher Education.* URL: https://www.uhr.no/_f/p1/ia6b16fb1-45bf-432e-afdd-79e9c3c40e76/41738_1_a.pdf [in English].

59. Ministry of Education and Research of Norway. (2006). *Act relating to kindergartens (the Kindergarten Act).* URL: https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2005-06-17-64 [in Norwegian].

60. Ministry of Education and Research of Norway. (2017). Competencies for tomorrow's kindergartens Revised strategy for competence and recruitment 2018–2022. Oslo. URL: https://www.regjeringen.no/contentassets/17bfd7a2d3ec437c9dee4d32c5068cf9/kompetansestrategi-for-barnehage-2018-2022_eng-rev.-01.10.19-004.pdf [in English].

61. Ministry of Education and Research of Norway. (2018). Teacher Education 2025 – National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education. Oslo. URL: https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_teacher-education-2025_uu.pdf [in English].

62. Ministry of Education and Research of Norway. (2024). *University and University Colleges Act (Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven).* URL: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9 [in Norwegian].

63. Ranta, S., Harju-Luukkainen, H., Kahila, S.,&Korkeaniemi,E. (2022). At Worst It Leads to Madness. A Phenomenographic Approach on How Early Childhood Education Professionals Experience Emotions in Teamwork. *Nord. Barnehageforskning, 19,*19–41.[in English]

64. Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education, 41*(4), 455–470. [in English]

65. Sonne, L. (2007). *NORDEK: a plan for increased Nordic economic co-operation and integration 1968–1970.* Commentationes Scientiarum Socilium 68. [in English]

66. Sträng, J. (2015). Introduction. In J. Strang (Ed.), *Nordic cooperation: A European region in tran sition* (pp. 1–26). Routledge. [in English]

67. Stockholms universitet. (2023). Förskollärare. URL: https://utbildning.su.se/utbildning/utbildningskatalog/utbildningsamnen/lararutbildning/forskollarare?utm_source=chatgpt.com [in Swedish].

68. Stojanov, K. (2012). The Concept of Bildung and Its Moral Implications. In Schneider, K. (Ed.), *Becoming oneself* (pp. 75–88). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [in English].

69. Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 600–609. Doi: https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545 [in English].

70. Villsen,M. (2024). *The Danish child care system. How universal child care in Denmark works.*University of Manitoba. URL: https://rcwproject.ca/wp-content/uploads/2024/04/Merete-Villsen.pdf [in English].

РОЗДІЛ ІІІ. УКРАЇНСЬКА ОСВІТА: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ, ВИКЛИКИ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ, ІННОВАТИЗАЦІЯ, ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

UDK 37.012:78.3:37.037

INNOVATION OF THE DIDACTIC AND SCIENTIFIC SPACE AT UNIVERSITY: TUTORING SUPPORT IN EDUCATIONAL DESIGN AND CASE STUDY

Natalia Demyanenko,
Professor, Doctor of Sciences in Education,
Head of the Department of Pedagogy
and Psychology of the Higher School,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-5932-2862,
nat77demyanenko@gmail.com

Abstract. *The problem of innovation of the didactic and scientific space at university (by means of tutoring and educational design) in developing creative individuality, deepening the competence and professionalism of higher education teacher has been raised. The theoretical justification of meaning, advantages of tutoring and empirical modeling of tutoring support in project activities, case study in holistic and systematic professional training of future teacher have been carried out.*

Keywords: *higher education teacher; professional training; contextual experience; tutoring; educational design; case study; empirical model.*

ІННОВАТИЗАЦІЯ ДИДАКТИКО-НАУКОВОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ: ТЬТОРСЬКИЙ СУПРОВІД ОСВІТНЬОГО ПРОЄКТУВАННЯ ТА КЕЙС-НАВЧАННЯ

Наталія Дем'яненко,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-5932-2862,
nat77demyanenko@gmail.com

Анотація. *Піднято проблему інноватизації дидактико-наукового середовища університету (засобами тьюторингу та освітнього проєктування) у спрямуванні на розвиток творчої індивідуальності, поглиблення компетентності й професіоналізму викладача закладу вищої освіти. Здійснено теоретичне обґрунтування значення, переваг тьюторингу та емпіричне моделювання тьюторського супроводу проєктної діяльності, кейс-навчання в цілісній і системній професійній підготовці майбутнього викладача.*

Ключові слова: *викладач закладу вищої освіти; професійна підготовка; контекстний досвід; тьюторинг; освітнє проєктування; кейс-навчання; емпірична модель.*

Relevance of the study and formulation of the problem. Modern trends in the development of higher education reflect global changes in society, internationalization, digitalization of educational processes (using Learning Management Systems - Moodle, Canvas, Google Classroom, launching electronic resources, video lectures, interactive platforms, distributing electronic libraries, open educational resources, etc.). The leading ones include competency-based, practice-oriented approaches, new content-organizational principles of study, focusing on flexibility, individualization, interactivity and global accessibility based on educational technologies, which is essentially characterized as «innovation of the didactic and scientific space».

The term *innovation of the didactic and scientific space of the university*implies the process of purposeful renewal of educational and scientific space in a higher education institution through the integration of innovative technologies, pedagogical practices and scientific approaches. This is not only a technical update, but also a systemic transformation of the educational and scientific space, which ensures the competitiveness of graduates and university as a whole.

It is natural that this process integrates four main dimensions: educational, scientific, organizational and cultural and value. *Educational dimension* includes: digitalization in learning (implementing LMS - Moodle, Canvas, Google Classroom, usingAI in the educational process, adaptive platforms); interactive methods (blended and distance learning, case study, gamification, project-based learning); individualization of educational trajectories (creating personalized programs, tutoring, using big data to monitor student progress); STEM/STEAM-based (integrating science, technology, engineering, arts and mathematics into learning). The *scientific dimension* involves: innovative research (developing startups based on laboratories of innovative technologies and science parks of universities); internationalization of science (joint grant projects with foreign universities, open access (open science), participation in Horizon Europe); digital science (using big data, cloud services, AI for scientific research); science as practice (integrating students into real research, cooperation with business, involvement in R&D). The *organizational dimension* includes: innovative infrastructure (coworking spaces, media laboratories, FabLab, business incubators); flexible management of education (applying agile and project management principles in university administration); advanced training of teachers (digital literacy, innovation pedagogy, academic leadership). The *cultural and value dimension* is aimed at forming an innovative culture of the university, where students and teachers act not only as knowledge consumers, but also as its creators. It is focused on critical thinking, creativity, entrepreneurship and teamwork.

Theoretical foundations of the study. Against this background, introducing systemic technological means of educational design and tutoring as educational support for professional training of future teacher capable of constructive innovative activity and creative approach in the educational and scientific space of higher

education institution is of particular importance in developing the didactic and scientific environment at university. The creative individuality of future teacher is a key factor that determines his ability to adapt the educational process to new challenges, ensuring the integration of knowledge, science and practice, the development of critical thinking and creativity. The opportunity to develop professional competencies and one's own teaching style based on innovation and creativity is provided by tutoring support, project activities, case study aimed at solving educational and professional tasks.

Tutoring is a significant resource for developing the didactic and scientific environment in higher education institution, and the subject-subject relationship «teacher - student (tutor – student)» is the main condition in implementing tutoring technology. Today it is perceived as an axiom. Based on the fact that tutoring is individual-oriented education, an individualization of the educational process (in a broad context) is a way to ensure that each person has the right and opportunity to form his own educational goal, educational trajectory, giving meaning to didactic action by diversifying its type, creating a personalised education plan, seeing his own educational prospects. Tutoring in the educational process is based on individual's independent choice of content, education forms including educational components, places of practice, topics and areas of creative, research and project activities, etc. This choice is formalized as an individual educational program developed on the basis of resources of the educational institution, society, region, internet network available to student. An important condition for the individualization of the didactic and scientific space is its openness and variability. «Tutor works with student's education, which goes far beyond institutionalised forms and involves the formation of the latter's own unique image within the existing culture.» *(Demianenko, 2024: 180).* In higher education institution, tutor's goal is to organize self-determination, self-realization of the individual, promoting self-realization of person in career. In essence, this is support pedagogy that is implemented through the partnership between tutor and student. The theoretical justification of the support system is based on the concept of free choice in personal development. The starting point for the theoretical foundations of individual support in higher education institution can be considered a personal-social approach implemented through personal-oriented approach. In this context, emphasis is placed on the individual-socializing nature of tutoring. Tutor is responsible not only for the level of knowledge, but also for shaping the personality of future specialist. A key feature of the tutoring model is that the processes of learning, social practice and educational reflection are considered as related, while the leading function is retained by the process of educational reflection. The priority is given to internal potential of the subject, the realization of the right to independently make a choice and be responsible for it. The need for tutoring is dictated by necessity for changes in educational activity, and in this regard, in the professional training of teachers to the individual-oriented system of pedagogical education (according to individual capabilities). Tutoring in higher education institution is developing mainly as one of the components of the credit-modular education system. It is possible to distinguish universal tutoring, which involves verbal pedagogical interaction of tutor with students, distance online tutoring, etc.

Classical tutoring is regular individual and group, mostly consultative, classes of tutor with one to three students. In the traditional structure of tutoring (from the British experience) there are three different functions: director of studies is responsible for the education process of students, moral tutor is responsible for their morality and tutor who supervises the education of an individual student during the term or academic year *(Demianenko, 2025: 20).* The urgency of introducing tutoring in Ukrainian higher education institutions is dictated by the increase in all types of independent work of students in distance learning. An independent work means taking into account the interests and capabilities of student as fully as possible, assistance not only in choosing an independent task, but also in organizing its implementation. In these circumstances, tutors are primarily entrusted with two main roles - coach (coach, instructor) and colleague that usually intersect. The key method in this case is the formulation of problem-search tasks, which encourages to search for truth, and the means are independent study of sources. The educational process is based on the principles of dialogue, subjectivity, verbalisation. Tutor's goal is to achieve a rational and expedient combination in the educational process (methodological support for independent work, creation of individual educational programs, individual and group training and counselling). Training of tutor at the Drahomanov Ukrainian State University has began in 2015-2016 academic year and continues to this day in the educational and professional master's program «Higher School Pedagogy» (specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences). For this purpose, professional training of masters includes such invariant and variable (elective) educational components as: «Tutoring in the system of continuous professional education», «Scientific school and personalized experience in the global educational dimension», «Organization of students' independent work and advisory activities of tutor», «Grant policy, international projects and programmes for the development of higher education», multi-level practice (research, archival, museum, scientific and pedagogical) *(Demyanenko, 2023).* At the same time, the educational and professional programme is implemented using context-based tutoring technology, which involves the development and implementation of individual tutoring programmes, quasi-professional, situational modeling of future tutoring activities, relevant master classes, trainings, etc. It should be noted that most researchers define the concept «tutoring support» as tutor's moving forward together with student that ensures the development and implementation of personal educational programme. In teacher-student interaction tutor ensures timely navigation of possible paths, assistance and support (if necessary) in the implementation of individual educational trajectory and individual educational programme. The purpose of tutoring support is to reveal the educational potential and meet the needs of the subject in self-development, self-actualization through educational activities. Among the key points of tutoring support are social and economic conditions of «self-realization in education»; recognition of individual's right to education and cultural development, independent choice of methods for the implementation of educational rights; acceptance of responsibility for the quality of one's own education, the thoroughness in developing and implementing an individual educational programme; harmonization of the internal mental development of the individual and the external

conditions of educational activity. The functions of tutoring support are the following: 1) information and analytical support for individual stages of educational activities, development and implementation of individual educational programmes; 2) designing and self-designing scenarios for personal development; 3) developmental diagnosis of educational needs, opportunities and prospects of student; 4) facilitating the anthropological development of student with the aim of successfully implementing an individual educational programme, in particular through personal and professional development and self-development training; 5) technologies for the formation of tutoring auto-competence and self-competence; 6) tutoring navigation and counselling on educational issues, development and implementation of individual educational programmes; 7) discussing with student alternative scenarios for advancement in education; 8) retrospective analysis of educational activities (psychobiography method); 9) organisation of reflection; 10) training in self-management, self-regulation of the emotional and volitional sphere, and self-renewal of the personality *(Demyanenko, 2024: 178-184).* Generally, Individual educational programme is a programme of educational activities aimed at the personal and professional development of student, developed and implemented by him on the basis of personal, educational, professional interests, needs and requests. An individualized program allows to diversify and optimize the types and forms of individual's educational activity, performing the following functions: regulatory (determines and ensures the educational and self-educational activities of student, regulates its development); informational (informs about educational activities); motivational (justifies the goals, values, and results of education); organizational (determines the types and forms, methods, models, options, and resources of education); self-determination (allows to realize the need for self-determination based on the implementation of educational choices, as well as the need for self-actualization). One of the main tasks of tutoring support is not only to provide timely assistance and support to an individual in education, but also to teach to independently overcome the challenges of this process, to be responsible for their own development, and help them in their desire to become a full-fledged subject of their own educational, professional, and civic life. Thus, tutoring is a pedagogical activity for the individualization of education, aimed at clarifying the educational motives and interests of student, searching for educational resources to create an individual educational programme, working with a personal educational order, and forming individual educational reflection. In the process of implementing such a program, there is a need to interpret another concept – «tutoring action» as an integral unit of professional activity. In this capacity, it includes three stages: 1) creating by tutor of a surplus educational environment by revealing by student the educational potential of the surrounding society, its own social, infrastructural, cultural and subject component, as well as identificating and using anthropological educational potential; 2) navigating the educational route by tutor and/or student himself; 3) strategizing - discussing the possibility of different scales of student's action *(Boiko Demianenko, 2018: 19-20).* The main forms of student support are individual and group tutorials. An individual tutorial is a consultative meeting between tutor and student aimed at promoting certain areas of tutoring support for students, and among the key functions

of tutorial we can highlight: 1) identifying, fixing, designing and analyzing student's educational goal and interests; 2) identifying resources and building a resource map for educational requests; 3) supporting the design and implementation of individual educational programme; 4) organizing reflection on educational attempts, events, and movement according to individual educational programme; 5) selecting an adequate way to overcome challenges in activities; 6) gradual adjustment of individual educational program and educational strategies. In turn, individual tutorial can be assessed according to the following criteria: 1) recording the consequences that arose in the previous tutorial; 2) growing recorded in reflection in one of student's directions; 3) growing in student's initiative, responsibility and independence manifested both internally in tutorial and in professional and educational activities. The design and implementation of individual tutorials involve the following approaches: focusing on the current level of student's professional self-determination as a starting point; launching tutorial based on student's trial actions; perceiving tutorial as a potential start of growth and development; simultaneous adherence to the original concept of tutorial and recording student's probable movement in it *(Demianenko, 2024: 182-184)*. Unlike individual, group tutorial is often called training tutorial seminar. It's an open training session using interactive and intensive learning methods, aimed at gaining experience in using model and non-standard situations. The purpose of group tutorial is fundamentally different from an individual one and has the following characteristics: 1) achieving an individual position through group resources and individual educational advancement against the backdrop of general group work; 2) probabilistic nature (unlike training aimed at developing a specific skill); 3) identifying intragroup resources through the personality of each tutorial participant; 4) launching project and research mini-groups; 5) creating common content; 6) supporting group as a subject of education. Organization and mechanism for implementing the content of tutorial depend on a specific practice-oriented goal (finding solution to a problem situation, developing practical skills, developing behavior model under certain conditions, etc.). Preference is given to active and interactive technologies - business or role-playing game, training, brainstorming, presentation, situational analysis, round table, conference, project defense, solving a case situation, etc. Technical means are used to increase efficiency, reduce the time for conducting tutorial, etc. Methods and techniques for creating a favorable psychological climate are introduced. Tutorials can be officially introduced into the academic schedule, especially since, according to the typology, tutor consultation logically fits into the overall structure of the didactic and scientific process of higher education institution: 1) starting one is held at the beginning of the year, when student together with tutor set immediate goals and objectives, formulate expectations and plan work individually or in tutorial group; 2) analytical one includes analyzing a certain stage of the implementation of the individual educational program, revealing the «pros» and «cons», difficulties and surprises that tutors could face, expressing wishes and suggestions for the future; 3) working – when interim results of the current work are summarized, difficulties in the implementation of the IEP, their causes and ways of overcoming them are determined; 4) final – when interim results of current work are summarised, difficulties in implementing the IOP

are identified, along with their causes and ways to overcome them; 5) thematic – when current problems are discussed based on the requests and needs of students *(Demianenko, 2024: 179-180).* In the modern system of higher education of Ukraine, taking into account the state of war, tutoring is most common in distance education. Individual counseling technologies are used especially productively. Tutor organises effective course study, conducts seminars and advises students, checks and comments on written assignments. Tutor's areas of activity in distance education are as follows: to assist in achieving the best educational results; to provide feedback from teachers on completed assignments; to conduct consultations (tutorials); to accompany student's individual educational progress; to maintain their interest in learning throughout the course. In distance learning, tutor performs pedagogical, social, managerial, technical functions and acts as a coach, manager, moderator, motivator, expert, innovator, advisor. The main forms of implementation of distance tutoring activities include audiovisual and contact tutorials. The main means for working with tutorial groups are case study and media-based teaching methods. Communication with tutor usually takes place via email, online forums, synchronous computer and video conferences, and webinars. Tutor is entrusted with the mission of a methodologist (developing tasks and project content), a motivator (stimulating interest in the project, encouraging deeper engagement in work, overcoming difficulties), an observer (creating an atmosphere of cooperation, interaction and collaboration), a technical specialist and an expert. Thus, in distance education, tutoring is particularly established as a system of mentoring and support based on the academic and psychological assistance provided by tutor to students. *(Demianenko, 2024: 180-182).* Therefore, implementing the continuous professional education concept which provides each person with the opportunity to form an individual educational trajectory for professional, career and personal growth; organisation of network interaction between educational institutions to develop mobility in the education area; growth of the export education potential require pedagogical support for individual education which is most effectively implemented in tutoring model. Tutoring is a universal international educational technology that is objectively capable of integrating specific disparate innovative educational technologies into a single system of personal learning. The paper focuses on the theoretical justification, modelling and empirical research of the feasibility and necessity of tutoring support for educational design and case study in the innovation of the didactic and educational space of the university.

Analysis of recent research and publications. It should be noted that tutoring in educational processes has been widely researched by A. Boyko, L. Podymova, I. Sergeeva, T. Shvets. Individual educational support in professional training of specialists has been reflected in the works by A. Zymyansky, T. Kravtsova, I. Krasnoshchok. Certain aspects of teacher training for tutoring activities have been emphasized by N. Merkulova, S. Tolochko. Also T. Godovanyuk, N. Demyanenko, K. Osadcha have focused on tutoring technologies in work with students. Educational design has been reflected in the works by O. Mykhailenko, A. Pulina, S. Izbash, T. Voronenko, O. Penkovets, T. Deynichenko, etc. A number of works have proven the impact of project activities on: critical thinking (L.Tkachenko, Yu. Okhrimenko),

communication skills, leadership (L. Sergeeva, A. Sadovnycha), creativity (I. Rybalko, L. Levchenko), educational experience (O. Ignatyuk, A. Paranyuk), self-regulation and independence of individual (Yu. Nesin, O. Makarenko, M. Tyuganova, S. Chuyko). Case technologies in the process of teacher training have been researched by L. Kozak, I. Leontyeva, V. Stynska.

Formulating research objectives. The objective of the paper is to substantiate the significance, advantages and modelling of tutoring support for project activities and case study in the professional training of future higher education teachers, their direction towards the formation of a holistic didactic and scientific space, where interdisciplinary integration, scientific and methodological basis, practice-oriented direction would be ensured, and student's social activity would be developed.

Accordingly, it is expected the systematic introduction of project technologies and case study into the educational process of higher education institution based on needs and interests of undergraduates; emphasis on individual and team work and leadership positions; ensuring well-planned scientific and methodological support for the above educational technologies; diversifying the methods of their assessment; stimulating creative and imaginative thinking of future teachers.

Research methodology and presentation of the main material (Stage I). Based on personal professional experience and approaches of the authors mentioned above, the concept of «creative personality of teacher» can be interpreted as a unique combination of personal qualities, abilities, experience, interests and values that are manifested in his professional activity, interaction with students and colleagues. The ability to find new approaches to the educational process, self-expression and realisation in professional activity, as well as a personal innovative approach to solving educational tasks demonstrate individuality in pedagogical creativity.

The formation of teacher’s creative individuality is considered to be the process of «enriching the personality with professionally significant qualities and properties acquired through pedagogical experience and developing qualitatively new socially and personally significant knowledge on this basis» *(Demianenko, 2025: 75).* Teacher’s creative individuality, as a rule, is determined by professional and personal qualities. There are the following structural components of creative individuality of teacher: potential component includes individual mental processes and abilities; motivational component consists of beliefs, values, motives, social and psychological attitude; cognitive component implies inclusion in the process of socialization of knowledge, skills, relationships, self-actualization, activity methods.

It is clear that creative individuality of teacher can be different, but goes through certain stages of development. Stage I is characterized by stability and interest, as well as a pronounced orientation of teacher's personality to professional and pedagogical activity. At this level, teacher's activity is of a reproductive and cumulative in nature. Stage II is marked by the development of imitative activity, intensive creative mastery of professional tools, methods, and techniques, which leads to the adaptation of accumulated knowledge and the effective combination of known methods and means of pedagogical influence. At this stage, the nature of teacher's activity can be defined as creative imitation. Stage III is characterized by active enrichment of teacher's activity based on increase in initiative actions and

coordination actions. Teacher's work is characterized by free possession of a set of productive educational technologies, development and implementation in practice of new technological elements. Stage IV is a transition from imitation to independent creativity. The personality of teacher is characterized by stable creative productivity, associated with development of own programmes and methods of pedagogical influence, discovery and implementation of new ideas and technologies. The last - Stage V - is associated with increased creativity of teacher, the presence of an individual creative style *(Demianenko, 2025: 73-76).*

The development of teacher's creative individuality is ensured by certain objective and subjective conditions. Among the objective conditions there are: positive emotional and psychological climate; the level of development of teacher's scientific knowledge; availability of favourable learning resources; material and technical equipment of the educational process. Subjective conditions may include: knowledge of the main patterns and principles of the holistic educational and scientific process; high level of general culture of teacher; mastery of modern concepts and technologies for training future specialists; striving for creativity, development of pedagogical thinking and reflection; ability to make quick, non-standard decisions. Ultimately, teacher's creative individuality is manifested in his unique approaches to the organization and content of the educational process, aimed at developing the abilities of students and their self-realization. This phenomenon is an important component of successful professional and pedagogical activity. It is based on the ability to effectively influence the educational process and create a stimulating space for the development of learners.

Accordingly, projects aimed at developing the personality of future specialists should be implemented in the professional training of student teachers. Their range is quite broad: 1) research projects with clear structure, defined goals and objectives, and proven relevance within professional activities of future teachers. These projects are characterised by social significance and well-thought-out scientific approaches and methods, which, in particular, involve experimental research and processing of its results; 2) game projects, which allow the content of teacher training to be built on the basis of professionally oriented games as the dominant type of activity, where project participants have the opportunity to take on a specific role, imitating interpersonal relationships (social, professional and business); 3) information projects that involve collecting information about a specific object or phenomenon under study. Participants have the opportunity to thoroughly familiarise with it, analyse it, and summarise the facts obtained. These projects have a clearly defined structure and can be corrected during the course of the study; 4) practice-oriented projects, aimed at focusing on the social interests of participants and are capable of shaping the functions and responsibilities of each of them. In this case, the result is clearly understood from the beginning of the research. Such projects are characterised by coordination activities at each stage in the form of discussions, debates, clarifications, as well as the presentation of the results obtained; 5) creative projects characterised by the absence of clear structure, where joint activities of participants are in constant development and allow for creative changes to be made to the content, form and result (product) of the project; 6) educational and media projects, based on joint

educational and cognitive activities with elements of creative and playful participation of participants. Projects of this type are implemented on the basis of media resources and have a common goal, coordination of methods, techniques, means and ways of activity. They allow for interdisciplinary connections and deep integration of knowledge to be achieved *(Yatsenko, 2022: 186-191; Markula Aksela , 2022: 1-17).*

The implementation of project types in professional training of future higher education teachers takes place in stages. Stage I (*diagnostic and prognostic*) enables the formulation of the theme, goals, objectives and tasks of the project based on a thorough analysis and synthesis of practical reality and the identification of pedagogical problems. Stage II (*constructive-modelling*) allows to plan project implementation to set clear tasks, to select sources, to determine the means of collecting and analysing information, as well as ways of presenting the project results. Stage III (*search and implementation*) is aimed directly at selecting and analysing information and developing the project. Stage IV (*evaluation and results*) allows the project to be presented, evaluated according to established criteria, and its effectiveness assessed. Stage V (*reflective*) is focused on operational correction and discussion (debate, reasoned defence of one's own scientific position). Analysis of the stages of project activity confirms the view that the implementation of this technology is an example of person-oriented learning, aimed at the independent activity of future teachers, and can be implemented in pairs, groups or individually during a specific period *(Molchaniuk Palchyk, 2021: 206-219; Yatsenko, 2022: 186-191).* The overall goal is to solve a specific pedagogical problem by introducing various methods, approaches, and teaching tools that will allow for integration of knowledge and skills and formation of the necessary competencies of future specialists (Sokur, 2023: 84-91). Using project-based learning leads to a gradual transition from theory to practice, combining academic knowledge with pragmatic and contextual knowledge at each stage of learning.

At the Drahomanov Ukrainian State University, the development of the creative individuality of future higher education teacher (educational and professional programme of the second (master's) level of education in the specialty 011 Educational, Pedagogical sciences «Higher school Pedagogy») is based on contextual and professional model of training with organization of quasi-professional activity and use of individual-oriented tutoring technology *(Demianenko, 2024: 180-184).* The basic principles of the development of creative individuality, competence, and professionalism of students in the didactic and scientific space of university are interdisciplinary integration, practice-oriented training on motivated scientific basis. Interdisciplinary knowledge is reflected in the content of integrated educational components: «Psychological and Pedagogical technologies», «Methods of teaching and designing the educational process in higher education institution», «Andragogy in the system of educational and pedagogical sciences», «Tutoring in the system of continuous professional education», scientific and research, scientific and pedagogical practices *(Demyanenko Demyanenko, 2023)*. This leads to the implementation of project technologies aimed at the development of the personality of future specialist (research, game, information, practice-oriented, creative,

educational and media, etc.). The introduction of various project technologies into the content of professional training of future teachers occurs sequentially at the diagnostic and prognostic, constructive and modeling, search and execution, evaluation and result-based and reflective stages.

Research results (Stage I). Based on the results of long-term practical implementation, we consider the advantages of project technology to be: organisation of active learning aimed at stimulating the direct participation of students in the educational process and formation of practice-oriented knowledge; development of critical thinking and communication skills in future higher education teachers, focused on analysing information, making informed decisions, and solving contextual problems; individual and team work that promotes effective communication, interaction, cooperation, and development of communication skills. Project activities stimulate the development of creativity in future teachers, as they encourage the search for and justification of non-standard solutions to professional and pedagogical situations or project conditions. In addition, emotional and motivational sphere is enhanced, as the opportunity to choose a project topic and solve problems independently can increase motivation for learning and future professional activity. This stimulates creativity, increases independence, develops communication skills, and shapes readiness for innovative solutions and actions *(Demyanenko, 2025: 73-75; Volkovoi, 2021: 311).* Thus, project technology has a positive effect on the quality of education by creating a stimulating environment for creative growth and innovative thinking. It is an important element in combining scientific education and modern educational practice, as well as a powerful tool in shaping the creative individuality of future teachers *(Sergeieva, 2023: 103-109; Sosnickiy, 2024: 677-684).*

Since the emphasis in educational design is on developing creativity, increasing independence, improving communication skills, solving real problems of professional activity and stimulating its innovation, we focus on the potential, motivational and cognitive structural components of teacher's creative individuality. Accordingly, five stages of creative individuality development (based on stability and interest, development of imitative activity, enrichment of teacher's activity through increased initiative and coordination, transition from imitation to independent creativity, increased creativity of teacher's personality, and presence of an individual creative style) has resulted in the development of project-based learning model to form creative individuality of master's students. *(Demyanenko Lavrenova, 2025).* It combines 4 structural blocks - target, conceptual-theoretical, content-operational and effective. The *target* block defines the goal and objectives of the model; *conceptual-theoretical* certifies theoretical and methodological approaches and principles of organizing the educational process; *content-operational* – presents the content, forms, means, tools, methods, resources, etc.; *effective* defines the modeled criteria and indicators, demonstrates operational diagnostics of the effectiveness of the proposed model. Five stages of developing and implementing the model have been provided: 1) diagnostic-prognostic (analysis of the needs and capabilities of undergraduates, definition of project goals and objectives); 2) constructive-modeling (development of the programme and methodological materials, organization of trainings); 3) search-

executive (project activities, work with groups, creation of project products); 4) evaluative-resultative (monitoring and evaluation of results, analysis of achievements and identification of problems); 5) reflective (discussion and analysis of the experience gained, preparation of recommendations for further improvement of the project). Specific forms, methods, means, resources and tools for implementing the model have been proposed: lectures, seminars (introduction to the theory of project-based learning, discussion of the categorical and conceptual apparatus); project management training (acquisition of practical skills in planning, implementing and evaluating projects); group work and project tasks (practical application of acquired knowledge and skills in solving specific problems); electronic platforms and online resources (access to methodological materials, exchange of ideas between master's students and teachers); consultations with teachers (support and adjustment of the learning process, resolution of current issues).

Experimental verification has confirmed the effectiveness of the implemented project learning model for developing the creative individuality of undergraduates of the educational and professional programme 011 «Higher School Pedagogy». The scientific and contextual hypothesis of creating the didactic and scientific space promoting the development of the individual creative abilities of future teachers has been confirmed. The predicted result of the model's implementation has become increase in professional competencies, disclosure of creative and innovative potential, and formation of readiness for implementing open, practice-oriented space in higher education institutions.

The purpose of the ascertaining stage of the pedagogical experiment (questionnaire) has been to establish the expediency (necessity) of applying project technology in the development of the creative individuality of future higher education teachers. The experiment has been conducted with the participation of 53 respondents (first- and second-year master's students of the Higher Education Pedagogy programme, specialisation 011 Educational and Pedagogical Sciences). Targeted observation has taken place in the context of industrial practices (scientific research, scientific and pedagogical). The questionnaire has been based on motivational, organizational, content-process, reflective criteria with determination of the corresponding indicators and levels of readiness (low, medium, high) of future higher education teachers to use project technology in the content of professional and pedagogical activities. Statistical analysis (processing of survey results) has confirmed the idea of the need to use project technology in developing the creative individuality of future higher education teacher with the results: low level - 44.9%, medium level - 43.6%, high level - 11.5%.

The formative stage of the pedagogical experiment to test the effectiveness of the project-based learning model in developing the creative individuality of master's students and the control stage of the study has shown a decrease in the average percentage from 44.9% to 33.0% at the low level, an increase from 43.6% to 49.8% at the average level, and from 11.5% to 17.3% at the high level. An introduction of the project-based learning model into the educational process has had a positive impact on the development of the creative individuality of future teachers, has increased their motivation, has improved their organisational skills, content and

procedural knowledge, and reflective abilities, and has revealed the need for further application of project-based technologies *(Demianenko, 2025: 73-79).*

The experimental implementation of the project-based learning model based on purposeful and constant interaction between teacher (tutor) and student (tutor student) has also demonstrated the effectiveness of tutoring in the professional development of student teachers. The importance of tutors in building individual educational trajectories and personalised learning programmes by students, basing on the idea of free choice as a key factor in personal development has been confirmed. Tutor's actions have reflected the achievement of rational and effective combination of general and individual in the educational process. In this regard, the main tasks of tutoring support for professional training of higher education teachers are defined as follows: diagnosing their individual psychological characteristics, interests, abilities, values, and motivation; forecasting possible trajectories of individual tutoring support programmes; and monitoring results.

The fact of subject-subject partnership between teacher and student *(Boiko Demianenko, 2018: 18-22)* based on the motivational-target, diagnostic, reflective-corrective, activity and project functions of tutoring has also been confirmed. The motivational and goal-setting function are aimed at forming stable motivation for self-development and goal achievement. Accordingly, the following has been envisaged: counselling, training, motivational talks, goal setting, and demonstration of possible paths to success. The essence of the diagnostic function lies in the mutual enrichment of information among subjects of tutoring support. Conditions for self-knowledge, self-assessment, and identification of the student's resources and problems have been created. The purpose of the reflective-corrective function is to analyse the effectiveness of tutoring support and further adjust the programme. The activity function is focused on the personal development of students by involving them in various types of educational and scientific activities. Within the framework of the project function, an individual tutoring programme has been developed based on diagnosis results. All of the above functions have been coordinated and most effectively implemented in an open educational space that encompasses the objective external conditions, factors and social goals necessary for the successful functioning of education. Tutorial support for learning has been based on the purposeful integration of this unique environment, helping students to fundamentally prepare for their professional future.

Research methodology and presentation of the main material (Stage II). At the same time, tutoring can also be effectively implemented using the case method, as it contributes to enhancing students' individual activity, forming positive motivation for learning, certain personal qualities and competencies, self-improvement and teacher's creative potential. Accordingly, tutoring involves achieving the following goals of the case method: developing analytical and critical thinking (practising the skills of analysis, synthesis, evaluation, acquisition and presentation of information); improving practical skills (active listening and perception, formulating questions, providing constructive feedback, applying theoretical knowledge in practice); increasing motivation (understanding the practical value of tutoring and one's own involvement in contextual actions); developing

independence (the ability to independently explore problems and find ways to solve them); forming leadership positions and teamwork skills (individual-group tutorial relationships and dependencies, tutor work on cases); increasing the effectiveness of tutoring (increasing the level of understanding of the needs of tutor students).

The variety of structures of educational cases determines their didactic potential in the implementation of tutoring: primary cases; review cases; organised cases; generalised cases. In our opinion, the following types of cases can be most effective in the professional and pedagogical training of higher education teachers: random, situational, and contextual. Random cases describe real or fictional situations that tutor may encounter in achieving the learning objectives of his students – analysing complex cases in the educational process, identifying key problems and generating creative solutions; at the same time, they do not require students to have any special preparation for classes. Situational – describes a complex situational problem that requires detailed analysis and discussion in order to develop the analytical and critical thinking of students, a multifaceted view of the problem, and finding optimal ways to solve it. Contextual – describes the situation and the list of skills required of students and tutor to resolve it, in particular, active listening, asking questions, and establishing constructive feedback.

Taking into account that professional training of future higher education teachers is a complex process that covers theoretical and practical (definition of goals, content, methods, tasks, means, approaches) training on a deep scientific basis, and it is expected that individual educational support (tutoring) using active teaching methods, project-based organisation of scientific and pedagogical practice, and involvement in solving practice-oriented situations (cases) contributes to the development of the necessary professional competencies and is reflected in the case tutoring model *(Demyanenko Tymoshchuk, 2025)* as a dynamic, contextual mechanism of pedagogically appropriate subject-subject interaction between teacher and student. This mechanism ensures the effective professional and personal development of students at all stages of learning. The case tutoring model allows creating optimal conditions for learning, taking into account the individual characteristics and needs of each student. The essence of case tutoring modelling lies in creating its structure as a multi-component phenomenon using contextual connections. The integrative systematicity of information is the main advantage of the modelling method. The model is designed not only to reproduce the statics or dynamics of the process, but also to predict its future development and results.

The structure of the case tutoring model covers: target block, goal, educational components proposed to be studied using psychological and pedagogical technologies in the context of tutoring systems, methodological approaches, and the competencies students will acquire during tutoring. These are: an ability to provide consulting services in the education; an ability to create a favourable open educational environment for knowledge seekers; an ability to teach using the latest methods, technologies and tools. The model reflects the specific nature in personal focus of the professional training of future teachers, ensures the integration of theoretical knowledge and practical skills, and can be adjusted depending on changes

in the educational space and external motives (*Demyanenko Tymoshchuk, 2025: 74-80).*

It should be noted that in the proposed model, tutoring is considered not only as educational and scientific support, but also as a process of social support. Considering tutoring as a process of social support, the following provisions are taken into account: considering the social and economic conditions of 'self-realisation in education'; supporting individual's right to education and cultural development; freedom of choice in realising educational *opportunities (Demianenko Pugach, 2025: 61-64);* ensuring harmony between internal mental development and external conditions of educational activity; awareness of responsibility for the quality of education, detailed planning and implementation of the Individual Educational Programme (IEP). I would like to stress that tutoring is one of the main and most significant means of patriotic education for students, as its educational function is aimed at developing civic activism and patriotic consciousness among young people. At the present stage, it is extremely important that tutoring is in demand in the professional training of future officers in higher military education institutions based on the improvement of forms and methods, innovative educational technologies in teaching professional disciplines *(Demianenko Pugach, 2025: 60-71).* It is also about a high level of readiness for managerial activity among students, which will make it possible to strengthen the managerial culture, to overcome the existing negative trends of the dominance of an authoritarian style in professional communication, ineffective management, and weak dialogue between «leader and subordinate.»

Research results (Stage II). The proposed case tutoring model has undergone experimental testing (analysis of applicants' educational needs, development of individual educational programmes, selection and training of tutors, pedagogically appropriate interaction between teachers-tutors and students, constant updating of teaching materials, regular monitoring of the effectiveness of tutoring, and work on creating an open educational space).

The purpose of the descriptive experiment has been to determine the need to use tutoring technology in professional and pedagogical teacher training (questionnaire in Google Forms). Ten questionnaire questions have been developed: «Are you familiar with tutoring technology?», «Do you think that the use of tutoring can improve the process of professional and pedagogical training of teachers?», «What aspects of professional and pedagogical training, in your opinion, need to be supported through tutoring?», «Do you think that tutoring can help teachers and students adapt to new educational technologies?», «What forms of tutoring do you consider most effective for higher education teachers?», «Do you have experience using tutoring in your professional activities?», «How do you assess the effectiveness of tutoring in your professional training (if it was used)?», What possible barriers do you see to the implementation of tutoring in the professional and pedagogical training of teachers? What results do you expect from the implementation of tutoring in the educational process? Do you support the idea of introducing tutoring into the professional and pedagogical training of higher education teachers? The results of the ascertaining experiment have showed that 68.0% of respondents agreed with the statement that tutoring can help adapt to new educational technologies and

approaches; 70.2% of the students surveyed expect the introduction of tutoring technology into professional and pedagogical training to improve adaptation to new technologies; 57.6% anticipate an increase in the level of professional competencies; 65.7% support the idea of tutoring to provide professional training for higher education teachers. The most effective forms of tutoring have been identified as individual consultations (79.0%), group and individual tutorials (75.0%), and contextual seminars (60.0%). 62.3% of respondents have confirmed their experience of using tutoring in their professional activities, and 54.3% have highly rated its effectiveness in their own professional training *(Demyanenko Tymoshchuk, 2025: 74-80).*

The effectiveness of the case tutoring model in professional and pedagogical training of teachers has been determined based on the following criteria: achievement of educational goals, participants «satisfaction, quality of tutor-student interaction, and its impact on students» learning. Analysing the level of educational goals, we can state that the quality indicator of future teachers' knowledge in modern pedagogical methods and technologies has been increased: students have mastered the disciplines of the psychological and pedagogical cycle at a sufficient level, as evidenced by the results of the final tutoring programmes. The completion of individual and group tutorial tasks have demonstrated the development of organisational, reflective and communicative competences. At the end of the experiment, all participants have expressed their satisfaction with tutoring support, case tutoring and learning process in general. This has been confirmed by a Google Doc survey, which aimed to evaluate the effectiveness of the tutoring programme using case study and determine the level of growth in students' competencies. The survey has included the following questions: «How would you rate the overall effectiveness of the tutoring programme?», «To what extent did the programme meet your expectations?», «How do you rate the use of case study in the learning process?», «To what extent were the cases selected for learning understandable and relevant?», «Do you think the number of meetings with tutor was sufficient?», «Was tutor sufficiently available for communication?», «How useful were tutor's recommendations and advice?», «Would you recommend case tutoring to other students?», «What aspects of the case tutoring model did you like?».

According to the experiment participants, the case tutoring model has proved its effectiveness and met expectations. Students have considered the introduction of case tutoring into the educational process to be a significant means of contextual mastery of new material and practical application of acquired knowledge and skills. Students have also noted that the selected cases were quite understandable and relevant. Tutor has conducted a sufficient number of individual consultations, during which he has provided clear, qualified advice. In response to the question, «What aspects of the programme did you like the most?», they have pointed to the quality of materials and additional resources, their availability, the timeliness and effectiveness of communication with tutor, his professionalism and experience.

Analysis of the results of the formative experiment has allowed us to conclude that the level of knowledge acquisition in the experimental group was higher (89.0%) than in the control group (74.8%) due to the use of tutoring support. Professional and

pedagogical training disciplines have been taught using individual and group tutorials and individual counselling based on case technology. Level of skill and knowledge development in future higher education teachers from the experimental group has been higher than that of students from the control group, which has confirmed the dependence of the effectiveness of professional and pedagogical training on the quality of practice-oriented tutoring *(Demianenko Timoschuk, 2025: 74-80).*

We can offer certain systematic approaches for widespread introduction of tutoring into professional training of future teachers. These include: adherence to the principles of individualisation of education and unity of theoretical, practical and scientific training of specialists; selection of tutoring systems appropriate to the future profession; analysis of educational needs and consideration of the individual characteristics of applicants in creating an individual educational programme; training a team of teacher-tutors (taking into account clear criteria for a specific educational programme and regular updating of knowledge using learning platforms and communication tools); purposeful construction of partner subject-subject relations 'tutor-student' at the levels of cooperation and co-creation *(Boiko Demianenko, 2018: 18-22);* differentiated development and application of contextual practice-oriented cases; consultative meetings on the latest teaching materials and resources, technical support; identification of students who need additional educational support; implementation of tutoring in the formats of individual, group tutorials, individual counselling; development of clear algorithm for online tutoring sessions; regular monitoring of tutoring support to assess its effectiveness and develop methodological recommendations; creation of safe and open educational environment; organisation of quality feedback, psychological support and ensuring the availability of tutor in case of need for help and support; systematic implementation of tutoring, its maximum integration into the educational process of higher education institution. The implementation of these approaches will be an effective step towards creating an optimal system of tutoring support in higher education institutions *(Demianenko Pugach, 2025: 60-71)*, making it possible to increase the effectiveness of the educational and scientific space and contribute to the professional and personal development of specialists.

Conclusions and prospects for further research. The results of the empirical study have motivated conclusions, recommendations and prospects for the systematic implementation of tutoring support for project technologies and case study in the practice of higher education institutions with the aim of innovation the didactic and scientific space (deepening its scientific support, contextuality, practical orientation, creative direction); emphasis on individual and team work (development of professional competencies, leadership and communication); provision of well-planned individual and methodological support (tutorial counselling, individual educational trajectories and programmes); diversification of methods for assessing students' knowledge, skills and competences (verbal and written assessment, peer assessment, reflection, self-assessment, self-analysis, etc.); stimulating creative thinking among students (diverse projects, case studies, freedom of choice, autonomy in decision-making, a wide range of methods and techniques for stimulating creativity, brainstorming, design thinking methods, etc.). All of the above helps to

create an effective and promising didactic and scientific environment for the development of creative individuality, competence, and professionalism of master's students in pedagogy, stimulating their critical thinking, innovation, and independence both in the educational process of higher education institutions and in their future professional activities.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко А.М., Дем'яненко Н.М. Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Сер. «Педагогіка та психологія».* 2018. Вип. 1 (7). С. 18-22.

2. Дем'яненко Н.М. Розвиток творчої індивідуальності майбутніх викладачів закладу вищої освіти засобами проєктування. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 20. С. 73-79. https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20http://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy/issue/view/22

3. Дем'яненко Н.М., Бойко А.М. Професійний розвиток особистості засобами тьюторингу (рівень магістратури). *The XXX International Scientific and Practical Conference «Modern information technologies in education and science»*, July 29-31, 2024, Prague, Czech Republic. P. 178-184. https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2024/06/MODERN-INFORMATION-TECHNOLOGIES-IN-EDUCATION-.pdf

4. Дем'яненко Н.М., Пугач А.В. Кейс-тьюторинг у контексті навчальної дисципліни «Освітньо-військова інноватика» (Освітньо-професійна програма «Захист України»). *Військова освіта*. *Збірник наукових праць Національного університету оборони України.* 2025. № 1(51). С. 60-71. http://znp-vo.nuou.org.ua/issue/view/19504

5. Дем'яненко Н.М., Тимощук І.М. Кейс-метод у тьюторській підготовці викладача закладу вищої освіти. *The I International scientific and practical conference «The latest modern technologies and their implementation in life»*, September 01-03, 2025, Lyon, France. P. 74-80.

6. Моделювання компетентнісної професійної освіти в контексті євроінтеграції: монографія / кол. авт.; за заг. ред. проф. Н.П. Волкової. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. 356 с.

7. Молчанюк О.В., Пальчик О.О. Проєктна діяльність - перспективна складова освітнього процесу. *Вісник післядипломної освіти*. *Сер. Педагогічні науки.* 2021. Вип. 15(44). С. 206–219.

8. Освітньо-професійний комплекс фахової підготовки магістрів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки ОПП «Педагогіка вищої школи» / укл. Н.М. Дем'яненко, В.Б. Вишківська; за ред. Н.М. Дем'яненко. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. 155 с.

9. Сергеєва Л., Муранова Н., Купрієвич В. Розвиток м'яких навичок майбутніх фахівців у проєктній діяльності: міжнародний досвід. *Професійна педагогіка*. 2023. Вип. 1(26). С. 103-109.

10. Сокур М. Еко-інновації для сталого розвитку: сучасний стан, механізми фінансування та проєктна діяльність. *Modeling the development of the economic systems*. 2023. № 4. С. 84-91.

11. Сосницький І. Метод проєктів як засіб індивідуалізації навчання. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 3 (31). С. 677-684.

12. Стинська В., Чепіль М., Прокопів Л. Кейс-метод – інновація у методиці підготовки студентів магістратури у закладі вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 4(212). С. 16-19.

13. Яценко С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки до проєктної діяльності. *Нові технології навчання*. 2022. Вип. 96. С. 186-191.

14. Markula A., Aksela M. The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. 2022. No 4 (1). P. 1-17.

REFERENCES

1. Boiko, A.M., Demianenko, N.M. (2018). Tiutorstvo yak model partnerskykh vidnosyn vykladach-student. *Naukoviy visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Ser. «Pedahohika ta psykholohiia»*. Vyp. 1 (7). S. 18–22. [in Ukrainian]. https://doi.org/10.31339/2413-3329-2018-1(7)-18-22

2. Demianenko, N.M. (2025). Rozvitok tvorchoi individualnosti maibutnih vikladachiv zakladu vischoi osvity zasobamy proiektuvannia. *Naukoviy visnik Kremeneckoyi gumanitarno-pedagogichnoyi akademiyi im. Tarasa Shevchenka. Seriya: Pedagogschni nauki*. # 20. S. 73-79. [in Ukrainian]. https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20http://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy/issue/view/22

3. Demianenko, N.M., Boiko, A.M. (2024). Profesiyniy rozvitok osobistosti zasobamy tiutoringu (riven magistraturi). *The XXX International Scientific and Practical Conference «Modern information technologies in education and science»*, July 29-31, 2024, Prague, Czech Republic. S. 178-184. [in Ukrainian]. https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2024/06/MODERN-INFORMATION-TECHNOLOGIES-IN-EDUCATION-.pdf

4. Demianenko, N.M., Pugach, A.V. (2025). Keys-tiutoring u konteksty navchalnoyi discipliny "Osvitnio-viyskova innovatika". *Viyskova osvit*a. № 1(51). S. 60-71. [in Ukrainian]. http://znp-vo.nuou.org.ua/issue/view/19504

5. Demianenko, N.M., Timoschuk, I.M. (2025). Keys-metod u tiutorskiy pidgotovci vikladacha zakladu vischoi osvity. *The I International scientific and practical conference «The latest modern technologies and their implementation in life»*, September 01-03, 2025, Lyon, France. P. 74-80. [in Ukrainian].

6. Modeliuvannia kompetentnisnoi profesiynoi osvity v konteksti ievrointegracii (2021): monografiya / kol. avt.; za zag. red. prof. N.P. Volkovoi. Dnipro: University imeni Alfreda Nobelia. 356 s. [in Ukrainian].

7. Molchaniuk, O.V., Palchyk, O.O. (2021). Proiektna diyalnist – perspektivna skladova osvitniogo procesu. *Visnik pislyadiplomnoi osviti. Ser. Pedagogichni nauki*. Vip. 15(44). S. 206-219. [in Ukrainian].

8. Osvitnio-profesiyniy kompleks fahovoi pidgotovki magistriv galuzi znan 01 Osvitni, pedagogichni nauki OPP «Pedagogika vischoi shkoli» (2023) / ukl. N.M. Demyanenko, V.B. Vishkivska; za red. N.M. Demyanenko. Kiiv: Vid-vo UDU imeni Mihaila Dragomanova. 155 s. [in Ukrainian].

9. Sergeieva, L., Muranova, N., Kupriievich, V. (2023). Rozvitok m'yakih navichok maybutnih u proiektniy diialnosnti: mijnarodniy dosvid. *Profesiyna pedagogika*. Vip. 1(26). S. 103-109. [in Ukrainian].

10. Sokur, M. (2023). Eko-innovacii dlia stalogo rozvitku: suchasniy stan, mehanizmi finansuvannia ta proektna diyalnist. Modeling the development of the economic systems. No 4. S. 84-91. [in Ukrainian].

11. Sosnickiy, I. (2024). Metod proektiv yak zasib individualizacii navchannya. *Nauka i tehnika siogodni*. № 3 (31). S. 677-684. [in Ukrainian].

12. Stinska, V., Chepil, M., Prokopiv, L. (2023). Keys-metod – innovacia u metodici pidgotovki studentiv magistraturi u zakladi vischoi osvity. *Molod i rinok*. № 4(212). P. 16-19. [in Ukrainian].

13. Yatsenko, S. (2022). Formuvannia profesiynoi kompetentnosti maibutnih uchiteliv u procesi pidgotovki do proektnoi diyalnosti. *Novi tehnologii navchannia.* Vip. 96. P. 186-191. [in Ukrainian].

14. Markula, A., Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. No 4 (1). P. 1-17.

УДК 378.014.6:321.7(4–17)

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПІВНІЧНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРАКТИК ДЕМОКРАТІЇ, РІВНОСТІ ТА ДОСТУПНОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (НА ПРИКЛАДІ ШВЕЦІЇ)

Наталія Мельник,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов і перекладу,
в.о. декана Факультету психології, комунікацій та перекладу,
Державний університет «Київський авіаційний інститут»,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-6641-0649,
loroknataliia@gmail.com
Сільвія Едлінг,
доктор наук, професор, професорка з навчальних планів (Curriculum Studies),
Факультет бізнесу та освіти,
Університет Гевле (Högskolan i Gävle),
Швеція,
ORCID ID 0000-0002-6641-0649,

Анотація. *На основі аналізу наукових джерел, національного законодавства та практик Північної Європи досліджено сучасні підходи до демократичної культури, гендерної рівності та інклюзивності у вищій освіті України та Швеції; визначено ключові тенденції та виклики демократизації освітніх процесів в умовах війни, реорганізації та переміщення українських університетів; з'ясовано, що шведські моделі демократичного управління, рівності та доступності базуються на прозорості, участі та соціальній довірі, що може бути адаптовано для модернізації українських ЗВО; доведено, що впровадження комплексної моделі демократичного університетського середовища сприяє формуванню активних громадян, забезпеченню соціальної згуртованості, гендерної чутливості та рівного доступу до освіти.*

Ключові слова: *демократична культура; гендерна рівність; інклюзивна освіта; університетське управління; Україна; Швеція; післявоєнна відбудова.*

THE PERSPECTIVE OF IMPLEMENTATION OF NORTHERN EUROPEAN PRACTICES OF DEMOCRACY, EQUALITY, AND ACCESSIBILITY IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: GENERAL OVERVIEW

Nataliia Melnyk,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Acting Dean, Professor of the Department of Foreign Languages and Translation,
Faculty of Psychology, Communications and Translation
State University «Kyiv Aviation Institute»,
Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-6641-0649,
loroknataliia@gmail.com
Silvia Edling,
Doctor of Sciences, Professor, Professor in Curriculum Studies, Business and education department, Högskolan i Gävle,
Sweden,
ORCID ID 0000-0002-4618-0532

Abstract. *Based on the analysis of scientific sources, national legislation, and Northern European practices, the study examines contemporary approaches to democratic culture, gender equality, and inclusivity in higher education in Ukraine and Sweden; it identifies key trends and challenges in the democratization of educational processes amid war, reorganization, and relocation of Ukrainian universities; it is shown that Swedish models of democratic governance, equality, and accessibility are based on transparency, participation, and social trust, which can be adapted for the modernization of Ukrainian higher education institutions; it is demonstrated that implementing a comprehensive model of a democratic university environment contributes to the formation of active citizens, social cohesion, gender sensitivity, and equal access to education.*

Keywords: *democratic culture; gender equality; inclusive education; university governance; Ukraine; Sweden; post-war reconstruction.*

Актуальність цього дослідження визначається глибокими соціально-політичними, культурними та освітніми трансформаціями, що відбуваються в Україні в умовах повномасштабної війни, європейської інтеграції та післявоєнної відбудови. Сучасні українські вищі навчальні заклади функціонують у швидкозмінному середовищі, що характеризується реорганізацією та переміщенням університетів, диверсифікацією студентського населення та зростаючою потребою в прозорому, демократичному та соціально відповідальному управлінні. За цих обставин питання демократичної культури, гендерної рівності, доступності та інклюзивної освітньої практики набувають особливого значення, оскільки вони формують не лише якість академічних процесів, але й формування нового покоління активних громадян, здатних зробити свій внесок у демократичний розвиток та стійкість України.

Не менш важливою є необхідність співвіднести українські реформи з успішними моделями країн Північної Європи, зокрема Швеції, чия система вищої освіти має міжнародне визнання за своє демократичне управління, гендерну рівність, універсальну доступність та соціальну інклюзію. Системний характер шведських інституційних практик, що ґрунтуються на прозорості, спільному управлінні, законодавстві про рівність та інклюзивній педагогіці, пропонує цінну точку відліку для модернізації українських університетів відповідно до стандартів ЄС та стратегічних пріоритетів цифрової та інноваційної системи розвитку WiNWiN 2030.

Таким чином, комплексний, багатогранний аналіз демократичних та орієнтованих на рівність практик у вищій освіті як в Україні, так і в Швеції є важливим для визначення концептуальних основ, структурних механізмів та практичних інструментів, які можна адаптувати до українського контексту. Це дослідження є особливо актуальним у контексті повоєнної відбудови,

необхідності підтримки вразливих соціальних груп (ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, людей з інвалідністю, жінок у STEM-галузі) та стратегічного переходу країни до європейської моделі управління університетами, що ґрунтується на довірі, участі та інклюзивності.

Теоретична основа дослідження ґрунтується на кількох взаємопов'язаних групах наукових праць та концептуальних рамок, які разом утворюють комплексну міждисциплінарну основу для аналізу демократичної культури, рівності та інклюзивного управління у вищій освіті Швеції та України: ***а) сучасна філософія освіти та теорія демократії*** – дослідження спирається на праці провідних українських науковців з філософії освіти та демократичного розвитку *(Андрущенко, 2012; Кремень, 2011; Базалук, 2010; Гершунський, 1998),* які наголошують на соціальній місії вищої освіти, формуванні громадянської відповідальності та культивуванні гуманістичних цінностей. Ці ідеї доповнюються європейськими та американськими теоретиками, які концептуалізують освіту як простір для демократичної культури, критичного мислення та обговорюваної участі, включаючи теорію демократичної суб'єктивації Б'єсти *(Biesta, 2006),* прагматичну філософію освіти Дьюї (*Dewey, 1916),* принципи демократичної освіти Гутмана *(Gutmann, 1999)* та підхід Нуссбаума до розвитку глобального громадянства, заснований на можливостях *(Nussbaum, 2010).* Разом ці підходи підкреслюють важливість студентської активності, етичного прийняття рішень та демократичної участі в університетських системах; ***б) філософські та соціологічні теорії ідентичності, рівності та прав людини*** – дослідження ґрунтується на філософських доктринах, які розглядають індивіда як активного, автономного учасника соціальних трансформацій *(Бердяєв, 1931; Кант, 1785/1997; Гегель, 1821/1991).* Ці класичні основи розширюються сучасними теоріями рівності, соціальної справедливості та прав людини, зокрема тривимірною теорією справедливості Фрейзера *(Fraser, 2008),* підходом Сена, що базується на можливостях *(Sen, 1999),* феміністичною критикою справедливості Окін *(Okin, 1999)* та теорією гендеру та влади Коннелл *(Connell, 1987).* Ці роботи формують розуміння дослідженням рівності не лише як правового принципу, а й як суттєвої інституційної практики, вбудованої в освітні структури; ***в) гендерні дослідження та феміністична педагогіка – концептуалізація гендеру – управління університетами***, що реагує на особливості, спирається на фундаментальні праці з гендерної теорії та феміністичних наук *(Scott, 1988; de Beauvoir, 1949/2011; Connell, 2009).* Воно також інтегрує міжнародні політичні рамки структури ООН Жінки *(ООН Жінки, 2015),* Європейського інституту гендерної рівності *(EIGE, 2022)* та шведські дослідження щодо врахування гендерної проблематики в державному управлінні та вищій освіті *(Eduards, 2002; Florin, 2019).* Ці джерела обґрунтовують підходи до гендерного бюджетування, гендерно-чутливого лідерства та інституційних механізмів, що забезпечують рівне представництво та недискримінацію; теорії інклюзивної та доступної освіти – дослідження дотримується глобальних теоретичних рамок інклюзивної освіти, зокрема соціальної моделі інвалідності *(Шекспір, 2006),* універсального дизайну навчання (UDL), розробленого науковцями CAST

(Meyer, Rose, & Gordon, 2014), та досліджень інклюзивної педагогіки *(Booth & Ainscow, 2011; Hehir, 2017).* Ці науковці підкреслюють важливість систематичного усунення фізичних, цифрових та педагогічних бар'єрів і розробки навчального середовища, яке проактивно враховує різноманітні потреби студентів; Північна освітня філософія та моделі управління – теоретичну основу підкріплює аналіз північної моделі освіти *(Telhaug, Mediaås, & Aasen, 2006),* яка характеризується рівністю, участю, соціальною довірою та добре розвиненою державою загального добробуту, що підтримує інклюзивне та демократичне навчальне середовище. Дослідження шведського університетського управління *(Fjellman, 2019; Geschwind & Pinheiro, 2017)* виділяє децентралізацію, спільне управління, прозорість та сильне представництво студентів як ключові структурні особливості системи; українське освітнє законодавство, інституційна політика та стратегічні документи – дослідження включає національні нормативно-правові бази, включаючи Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005), національні стратегії інклюзивної та цифрової освіти, інституційні кодекси етики, політику академічної доброчесності, антидискримінаційні рамки та стратегію WiNWiN 2030 щодо цифрової трансформації та сталого розвитку *(Кабінет Міністрів України, 2023).* Ці документи встановлюють правову та стратегічну основу для наближення української вищої освіти до європейських демократичних та рівноправних стандартів.

Метою статті є проведення систематичного, історично обґрунтованого та порівняльного аналізу демократичної культури, гендерної рівності та інклюзивних освітніх практик в українській та шведській системах вищої освіти. На основі аналізу правових баз, інституційних документів, історико-педагогічних досліджень та сучасних досліджень, стаття має на меті:

1. Визначити ключові тенденції та виклики в демократизації та гендерному мейнстрімінгу вищої освіти України в умовах воєнного часу та процесів європейської інтеграції;
2. Дослідити структуру та функціонування шведських практик демократичного управління, рівності та інклюзії як узгодженої та сталої моделі;
3. Визначити теоретичні та методологічні основи адаптації північноєвропейських (насамперед шведських) демократичних та орієнтованих на рівність освітніх підходів до вищої освіти України;
4. Обґрунтувати необхідність розробки та впровадження комплексної моделі демократичного університетського середовища в українських вищих навчальних закладах, що відповідає цінностям та стратегічним пріоритетам рамкової програми WiNWiN 2030.

Досягнення цих цілей дозволить визначити концептуальні орієнтири, інституційні механізми та практичні рекомендації щодо зміцнення демократії, гендерної рівності та доступності в системі вищої освіти України.

Результати дослідження. *Реалії сучасної української вищої освіти щодо питань демократії, гендерної рівності та потреб в освіті.* Реалії сучасної української вищої освіти, яка функціонує в умовах війни та постійних змін у

складі всіх учасників освітнього процесу, формують не лише структурні трансформації – такі як об’єднання вищих навчальних закладів (ВНЗ), реорганізація кафедр, часткове або повне переміщення університетів з тимчасово окупованих та окупованих територій України – але й переосмислення всієї концепції функціонування. Це включає перегляд бачення та місії університетської освіти, оновлення змісту освітніх програм відповідно до актуальних потреб як суспільства, так і держави, а також розробку стратегій вступу, що відображають реалії міграції молоді за кордон, спричиненої військовою агресією Росії.

Пріоритетним напрямком цих трансформацій протягом останніх чотирьох років стало ***третя місія університету,*** яка зосереджена на соціально-культурній інтеграції університетів у життя громади, бізнес та партнерство з роботодавцями. Сучасні українські університети характеризуються активною демократизацією освітнього процесу шляхом впровадження персоналізованих практик навчання з використанням технологій дистанційної освіти, пропонування студентам індивідуальних освітніх траєкторій та впровадження програм дуальної освіти, що поєднують академічне навчання з навчанням на робочому місці в різних форматах фінансування.

В українських вищих навчальних закладах ці процеси допомагають забезпечити рівність та доступність для різних груп студентів, включаючи учасників бойових дій та їхні сім'ї (зі спеціальними умовами вступу), внутрішньо переміщених осіб, людей з інвалідністю та осіб з особливими освітніми потребами. Отже, через демократичні процеси у вищій освіті формується нова когорта суб'єктів громадянського суспільства, яка зменшує корупційні ризики, сприяє діалогу та зміцнює довіру між громадськістю, системою освіти та органами державної влади, тим самим створюючи основу для ефективного відновлення та розвитку України як європейської держави, що ґрунтується на демократичних цінностях *(Center for Innovation Development).*

У цьому контексті важливо наголосити, що сучасні трансформаційні процеси у системі вищої освіти України вимагають глибокої інтеграції європейських принципів демократії, рівності, інклюзії та сталого розвитку. У період повоєнної відбудови особливо важливо створити освітнє середовище, яке сприятиме соціальній єдності, забезпечуватиме рівний доступ до якісної освіти та пропагуватиме демократичну культуру серед студентів, викладачів та ширшої академічної спільноти.

Враховуючи останні виклики українського суспільства у воєнний час та екзистенційну боротьбу за національне виживання, слід звернути увагу на ключові положення стратегії WiNWiN 2030: Цифрова, зелена та інноваційна Україна. Цей документ не лише відповідає тенденціям європейської інтеграції системи вищої освіти України, але й визначає стратегічні напрямки розвитку інноваційної, відкритої та соціально відповідальної системи освіти, зокрема шляхом впровадження європейських освітніх практик та партнерств *(Ministry of Education and Science of Ukraine; WINWIN, 2023).*

За останні роки Україна набула значного досвіду в демократизації управління університетами, розширенні студентського самоврядування та

просуванні політики рівності, зокрема шляхом впровадження Закону України «Про вищу освіту» (2014), який закріпив принципи університетської автономії, академічної свободи та участі студентів в органах управління *(Verkhovna Rada of Ukraine. Law of Ukraine «On Higher Education»).*

Форми студентського представництва розвиваються в академічних радах, сенатах та комітетах із забезпечення якості, а також ініціативи щодо створення гендерних центрів, офісів з питань інклюзії та рівних можливостей, а також комітетів з питань доброчесності. Кілька університетів, таких як Національний університет Києво-Могилянська академія (НаУКМА), Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна та Державний університет «Київський авіаційний інститут» (ДУ «КАІ»), прийняли Кодекси етики, антикорупційні програми та механізми громадського моніторингу, що підтримуються функціонуючими комісіями з доброчесності.

Наприклад, НаУКМА затвердив Кодекс етики, який визначає «загальні принципи та правила етичної поведінки… академічного та адміністративного персоналу та студентів… засновані на демократії, відкритості, прозорості, гуманізмі, лідерстві, креативності, відповідальності… та опорі будь-яким проявам авторитаризму, академічної нечесності та корупції» (NaUKMA Code of Ethics). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна розробив Кодекс етики персоналу, «що базується на Законі України «Про запобігання та протидію корупції», Бухарестській декларації етичних цінностей…», серед принципів якого – повага до «гендерної ідентичності, сексуальної орієнтації, соціального статусу, етнічного походження… та стану здоров'я» *(Karazin University Code of Ethics).* Київський національний університет імені Тараса Шевченка прийняв Етичний кодекс університетської спільноти (для студентів, аспірантів, викладачів та адміністрації) та створив комісію з етики *(Ethical Code PDF).* Політика академічної доброчесності Державного університету «Київський авіаційний інститут», затверджена 9 вересня 2025 року, визначає основні принципи академічної доброчесності та встановлює стандарти поведінки для всіх учасників освітнього процесу. Вона охоплює освітню, дослідницьку та адміністративну діяльність, забезпечуючи дотримання етичних стандартів, правових норм та найкращих практик доброчесності. Політика включає положення щодо регулярного навчання, перевірки на плагіат, реагування на порушення та постійного вдосконалення процедур. Вона також покладає відповідальність на академічний персонал за підтримку якості викладання та сприяння культурі чесності серед студентів *(State University «Kyiv Aviation Institute». Academic Integrity Policy).*

Щодо інклюзивної освіти, ДУ «КАІ» активно працює над забезпеченням рівного доступу для осіб з інвалідністю та інших груп з обмеженою мобільністю. Університет впроваджує інклюзивні освітні програми, створює доступне середовище та надає необхідну підтримку для гарантування рівних можливостей навчання та розвитку для всіх студентів. Це включає адаптацію навчальних матеріалів, використання допоміжних технологій та організацію інклюзивних заходів *(State University «Kyiv Aviation Institute». Inclusive Education).*

Тим не менш, у системі вищої освіти України все ще існують проблеми, зокрема формальний характер участі студентів у процесах прийняття рішень (*Ukraine. National Report on the Results of:* 6–15), недостатня гендерна чутливість освітніх програм *(UN Women, CARE International, p. 15),* та обмежений доступ вразливих груп до освітніх ресурсів *(Tsybuliak N., Mytsyk H., Suchikova Y.).* Ці виклики вимагають не лише окремих адаптацій, а й системного підходу до культивування демократичної освітньої культури, яка відповідає європейським стандартам.

Досвід країн Північної Європи (Швеції, Фінляндії, Данії, Норвегії, Ісландії) ***має значний потенціал для реформування вищої освіти в Україні*** в напрямку демократії, рівності та доступності. Ці країни відомі своїм високим рівнем громадянської участі, інклюзивною освітньою політикою та ефективними моделями управління університетами, які представляють перспективні практики та механізми адаптації в українських вищих навчальних закладах.

Окрім того важливо підкреслити здійснення такого дослідження, адже актуальність вивчення та впровадження північноєвропейських практик демократії, рівності та доступності в українських закладах вищої освіти зумовлена глибокими соціальними, політичними та інституційними змінами, спричиненими повномасштабною агресією проти України. Війна не лише створила безпрецедентні ризики для фізичної безпеки студентів і викладачів, але й призвела до порушення освітньої інфраструктури, переміщення університетів у більш безпечні регіони, втрати ресурсів та необхідності швидкої адаптації навчального процесу. За цих умов перед системою вищої освіти постали нові виклики: підтримання академічної цілісності, забезпечення інклюзивності для студентів із різними типами вразливостей, формування культури демократичного управління, а також збереження рівного доступу до якісної освіти.

У цьому контексті звернення до досвіду Північної Європи є стратегічно важливим. Країни цього регіону мають усталені моделі демократичного врядування в університетах, високі стандарти рівності та інклюзії, а також ефективні інструменти забезпечення доступності освіти незалежно від соціального статусу, фізичних обмежень чи життєвих обставин. Аналіз цих моделей дозволяє адаптувати найкращі практики до українських реалій, сприяючи формуванню більш стійкої, прозорої й орієнтованої на студента системи вищої освіти.

Дослідження має особливу значущість і в умовах переміщення українських ЗВО, яке супроводжується втратою матеріальної бази, кадровими змінами, цифровізацією навчання та необхідністю швидкого відновлення інституційної автономії. Північноєвропейські підходи до університетської автономії, демократичної культури, участі студентів та колективної відповідальності можуть стати основою для побудови оновлених механізмів внутрішнього управління університетами в Україні. Це важливо для запобігання управлінським кризам, збереження академічних свобод і зміцнення

довіри всередині академічних спільнот, які функціонують у ситуації постійної небезпеки та нестабільності.

Окрім того, практики рівності та доступності, характерні для Північної Європи, сприяють створенню більш інклюзивного середовища для внутрішньо переміщених осіб, студентів із тимчасово окупованих територій, військовослужбовців та ветеранів, осіб із психологічними травмами тощо. Їхнє впровадження забезпечує відповідність української освіти європейським цінностям і стандартам, що має велике значення для інтеграції до Європейського простору вищої освіти.

Отже, здійснення цього дослідження є необхідним для розроблення сучасних, науково обґрунтованих підходів до відновлення та модернізації української вищої освіти в умовах війни та повоєнної відбудови. Воно сприяє формуванню стійких інституцій, здатних забезпечувати якісну, демократичну, доступну та справедливу освіту для всіх здобувачів, що є ключовою умовою сталого розвитку та європейської інтеграції України.

За даними європейських дослідників, модель освіти Північної Європи базується на цінностях довіри, відкритості, соціальної справедливості та рівних можливостей *(Telhaug, Mediås & Aasen, 2006)*. Це сприяє активній участі студентів та викладачів у прийнятті рішень, підтримує академічну свободу та забезпечує тісну взаємодію між університетами, громадами та ринком праці.

Аналіз практики Північної Європи демонструє, що демократія в освіті функціонує як культурна практика, інтегрована на всіх рівнях освітнього процесу – від змісту навчальної програми до організації академічного життя *(Biesta, 2020)*. Отже, університети слугують простором для соціального діалогу, де обговорюються питання прав людини, сталого розвитку та цифрової етики. Натомість в Україні демократичні практики здебільшого впроваджуються як окремі ініціативи чи проекти, а не як системна політика.

У рамках стратегії WiNWiN 2030 впровадження скандинавських та північноєвропейських підходів до демократії та рівності в освіті відкриває нові можливості для:

a) зміцнення соціальної згуртованості в університетських спільнотах;

b) розвитку культури діалогу та участі в процесі прийняття рішень;

c) сприяння інклюзивним практикам для ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, людей з інвалідністю та жінок у STEM;

d) інтеграції цифрових інструментів для розширення доступу до освіти та забезпечення прозорості освітніх процесів.

На відміну від існуючих підходів, запропонована модель передбачає не просто адаптацію окремих освітніх інструментів (таких як студентоорієнтоване навчання або інклюзивні курси), а створення комплексного демократичного університетського середовища, де освітні, управлінські та комунікативні процеси побудовані на принципах довіри, участі та відкритості.

Таким чином, існує потреба у фундаментальному дослідженні, зосередженому на обґрунтуванні, адаптації, розробці, впровадженні та апробації моделі європейських практик демократичного навчання (включаючи розробку спеціального програмного змісту для професійної підготовки в

технічних університетах). Така модель забезпечить рівність та доступність у вищій освіті, створивши відкрите освітнє середовище, в якому кожен учасник бере участь у комфортній взаємодії, а професійна підготовка здійснюється за європейськими стандартами.

Демократична культура, гендерна рівність та освітня інклюзія у вищій освіті Швеції: сучасні реалії та практики.

Шведська система вищої освіти є однією з найпрогресивніших європейських моделей з точки зору демократичного управління, гендерної рівності, соціальної інклюзії та інституційної відкритості. Побудовані на давніх національних цінностях прозорості, довіри, соціальної справедливості та рівних можливостей, шведські університети застосовують добре розроблені механізми, що забезпечують академічну свободу, участь у прийнятті рішень та рівний доступ до якісної освіти *(Geschwind & Pinheiro, 2017; OECD, 2020)*. На відміну від систем, де демократизація базується на проектах або керується зовнішніми факторами, у Швеції демократичні та орієнтовані на рівність підходи функціонують як невід'ємний компонент інституційної культури та національної освітньої філософії *(Telhaug, Mediaås, & Aasen, 2006)*.

Визначальною рисою шведської вищої освіти є її комплексна законодавча та політична база, що сприяє рівності, недискримінації та гендерному мейнстрімінгу. Закон про дискримінацію (2008: 567) зобов'язує університети вживати активних заходів проти дискримінації, тоді як Постанова про вищу освіту вимагає планів гендерної рівності, систематичного моніторингу даних, дезагрегованих за статтю, та рівного представництва в органах, що приймають рішення (Уряд Швеції, 1993/2023). Дослідження показують, що гендерні перспективи вбудовані в процедури найму, структури керівництва, схеми оплати праці та практики забезпечення якості *(Florin, 2019; Eduards, 2002; EIGE, 2022)*. Ці політики демонструють, що гендерна рівність у Швеції є не символічною, а структурно впровадженою в усій інституційній діяльності.

У сфері демократичної участі шведські університети підтримують розвинені структури спільного управління. Студентські спілки юридично визнані та представлені в університетських радах, радах факультетів, комісіях з призначень та внутрішніх системах забезпечення якості *(UKÄ, 2022)*. Дослідження підтверджують, що залучення студентів суттєво впливає на процес прийняття рішень в установі та сприяє підзвітності та легітимності *(Fjellman, 2019; Ahlbäck Öberg & Amnå, 2022)*. Через консультації щодо навчальних програм, розробку політики та процеси оцінювання студенти та співробітники беруть участь у формуванні академічного життя, зміцнюючи культуру обговорення, прозорості та довіри.

Не менш важливим є зобов'язання Швеції щодо соціальної та цифрової інклюзії. Шведські університети використовують розгалужену цифрову інфраструктуру – системи управління навчанням, гібридні аудиторії, онлайн-середовища для проведення іспитів та універсальні цифрові ресурси – забезпечуючи доступ для студентів із сільської місцевості, мігрантів, студентів з інвалідністю та нетрадиційних учнів *(OECD, 2021; SUHF, 2018)*. Центри доступності в університетах надають допоміжні технології, адаптовані

навчальні матеріали, консультування та індивідуальну підтримку. Ці практики ґрунтуються на принципах універсального дизайну навчання (UDL), які сприяють проактивному усуненню фізичних, цифрових та педагогічних бар'єрів *(Meyer, Rose, & Gordon, 2014).* У поєднанні з цілеспрямованою підтримкою недостатньо представлених груп, шведська модель сприяє високому утриманню студентів, високому добробуту студентів та підвищенню академічної успішності.

Шведські університети також демонструють активну участь у житті суспільства через партнерство з муніципалітетами, школами, організаціями громадянського суспільства та роботодавцями. Це відображає шведське розуміння «третьої місії» університету – залучення громадськості, передачі знань та участі в демократичному житті *(Pinheiro, Geschwind, & Aarrevaara, 2019).* Університети проводять публічні лекції, ініціативи сталого розвитку, громадянські діалоги та культурні програми, що зміцнюють суспільну згуртованість. Таким чином, демократичне навчання виходить за межі формальних навчальних програм і охоплює всі аспекти життя кампусу, готуючи студентів стати активними та критично залученими громадянами.

У контексті інтернаціоналізації Швеція сприяє академічній мобільності, транскордонній дослідницькій співпраці та міжкультурному обміну. Завдяки таким програмам, як Erasmus+, Horizon Europe та Nordplus, шведські університети поширюють практики демократичного управління, гендерної рівності та освітньої інклюзії (Swedish Council for Higher Education, 2022). Шведські вищі навчальні заклади активно беруть участь у європейських дебатах щодо академічної свободи, інституційної автономії та дослідницької етики – елементів, що зміцнюють демократичний характер сектору *(European University Association, 2021).*

Проте проблеми зберігаються. Гендерні розриви залишаються в STEM-галузях, серед вищого керівництва та розподілу фінансування досліджень *(UKÄ, 2023).* Студенти з міграційним походженням можуть стикатися з лінгвістичними, соціальними або культурними бар'єрами, що впливають на інтеграцію та академічні досягнення *(Behtoui, 2019).* Нещодавні дебати, пов’язані з академічною свободою, політичною поляризацією та прискореною цифровізацією, свідчать про те, що демократичне управління вимагає постійного осмислення та адаптації *(Geschwind et al., 2022)*. Хоча ці виклики є відносно помірними, вони підкреслюють постійну необхідність

У контексті європейської інтеграції та стратегії України WiNWiN 2030, шведський досвід пропонує цінні знання для зміцнення соціальної згуртованості в академічних спільнотах, покращення рівності та доступності для ветеранів, переміщених осіб та учнів з інвалідністю, а також посилення демократичного управління в установах *(Кабінет Міністрів України, 2023).* Шведський випадок демонструє, що побудова демократичної освітньої культури вимагає не лише конкретних інструментів – навчання, орієнтованого на студента, інклюзивної політики, етичних кодексів – але й цілісного інституційного середовища, що ґрунтується на довірі, участі, відкритості та гендерно-чутливому лідерстві. Перенесення цих принципів в український

контекст може суттєво підтримати розвиток стійкої, прозорої та соціально відповідальної системи вищої освіти, здатної зробити внесок у післявоєнне відновлення та довгостроковий національний розвиток.

З 1970-х років гендерна рівність є відмінною рисою шведської політики та частиною шведського самосприйняття. Вона забезпечується активною політикою гендерної рівності та законодавством, до якого приєдналися всі політичні партії Швеції. Результатом цієї політики є те, що всі державні організації змушені адаптуватися до цілей гендерної рівності та активно прагнути до досягнення гендерної рівності у власних організаціях. Це одне з обов'язкових завдань керівника в будь-якій державній організації; оскільки шведські академічні організації майже виключно є державними, це стосується і академічних кіл. Внизу академічного ланцюжка є кафедри, керівники яких відповідають за повсякденне академічне життя, за працівників та студентів. Саме від них очікується, що вони враховуватимуть гендерну рівність під час прийняття рішень. Від них очікується, що вони щорічно розроблятимуть плани гендерної рівності та оцінюватимуть роботу, виконану для досягнення цілей, визначених у планах.

Обговорення. Аналіз шведської вищої освіти демонструє зрілу та інституційно вбудовану модель демократичного управління, гендерної рівності та освітньої інклюзії, яка різко контрастує з системами вищої освіти, що переживають кризові трансформації, такі як Україна. Шведський випадок ілюструє, як глибоко вкорінені суспільні цінності прозорості, довіри, соціальної справедливості та рівних можливостей можуть проявлятися у стабільних структурах вищої освіти та довгострокових політичних зобов'язаннях. У цьому обговоренні ці висновки інтерпретуються у зв'язку із сучасними дебатами щодо демократизації управління університетами, гендерного мейнстрімінгу в академічних колах та розвитку інклюзивного, доступного навчального середовища.

Центральним висновком, отриманим зі шведського випадку, є системний характер демократичного управління. На відміну від моделей, де партисипативні практики залежать від окремих лідерів, ініціатив, що фінансуються донорами, або тимчасових реформ, у Швеції спільне управління кодифіковане через законодавство та внутрішні інституційні правила. Студентські спілки та академічний персонал мають формальні, юридично гарантовані ролі в структурах прийняття рішень, включаючи університетські ради, ради факультетів та програмні комітети. Ця модель узгоджується з дослідженням партисипативного управління, яке підкреслює, що демократична легітимність у вищій освіті зростає, коли різноманітні академічні суб'єкти впливають на розробку навчальних програм, забезпечення якості та розробку політики. Отже, шведський досвід свідчить про те, що інституціоналізована участь сприяє довірі, підзвітності та культурі відкритих обговорень – умовам, які є дедалі актуальнішими для повоєнної відбудови освіти в Україні.

Ґендерна рівність є ще однією сферою, в якій Швеція демонструє високий ступінь узгодженості політики та інституційної відповідальності. Обов'язкова розробка планів гендерної рівності, систематичний збір даних, дезагрегованих

за статтю, та регулярний моніторинг таких питань, як гендерний розрив у оплаті праці, дискримінація та сексуальні домагання, є важливими механізмами, за допомогою яких шведські університети втілюють цінності, орієнтовані на рівність. Важливо, що гендерний мейнстрімінг не є символічним; він радше інтегрований у процедури набору персоналу, кар'єрного зростання, представництва лідерів та фінансування досліджень. Ці результати підтверджують висновки попередніх досліджень про те, що стійка гендерна рівність у вищій освіті виникає, коли політика одночасно є законодавчою, управлінською та культурною. Для таких країн, як Україна, де ініціативи щодо гендерної рівності часто фрагментовані або керуються ззовні, шведський приклад демонструє цінність створення постійних інституційних інфраструктур.

Обговорення також підкреслює тверду відданість Швеції соціальній та цифровій інклюзії. Шведські університети застосовують проактивні стратегії універсального дизайну, підтримують добре розвинені цифрові інфраструктури та надають індивідуальну підтримку студентам з інвалідністю, мігрантам, сільським студентам та іншим недостатньо представленим групам. Центри доступності, допоміжні технології, служби психологічної підтримки та академічне консультування формують комплексну екосистему підтримки, яка сприяє високому рівню утримання студентів та благополуччя. Ці практики особливо актуальні для українського контексту, де кількість студентів з інвалідністю, пов'язаною з війною, переміщених учнів та студентів, які повертаються з військової служби, швидко зростає. Шведська модель ілюструє важливість розробки інклюзії не як доповнення, а як основоположного принципу функціонування установи.

Крім того, місія шведського університету виходить за рамки академічних завдань і наголошує на громадянській участі, передачі знань та партнерстві з громадами. Університети активно беруть участь у суспільних дебатах, проектах сталого розвитку та ініціативах громадянської освіти, зміцнюючи демократичну культуру в місцевих громадах. Це підтверджує аргумент, що демократичне навчання є найефективнішим, коли воно вбудоване як у формальні навчальні програми, так і в неформальне академічне життя. Для України, де університети відіграють вирішальну роль у підтримці стійкості суспільства, протидії дезінформації та відновленні соціальної згуртованості, такий підхід пропонує стратегічну цінність для довгострокового відновлення.

Однак, шведський випадок також виявляє постійні проблеми. Незважаючи на передові системи гендерної рівності, дисбаланс залишається в галузях STEM, вищого академічного керівництва та розподілу фінансування досліджень. Студенти з міграційним походженням стикаються з непропорційно великими труднощами, пов'язаними з вивченням мови та інтеграцією, тоді як триваючі національні дебати щодо академічної свободи та ідеологічної поляризації ілюструють, що демократичне управління вимагає постійного осмислення та адаптації. Ці обмеження нагадують нам, що навіть високорозвинені системи повинні долати суперечності між традиціями, інноваціями та соціально-політичними змінами.

Загалом, шведський випадок сприяє до ширшого аргументу, що демократичне, гендерно рівне та інклюзивне університетське середовище не є продуктом ізольованих реформ, а виникає зі стійких інституційних культур, що ґрунтуються на відкритості, участі та етичному лідерстві. Для України, яка зараз переналаштовує свою систему вищої освіти відповідно до європейських цінностей та політичних рамок, включаючи Стратегію WiNWiN 2030, шведська модель забезпечує орієнтир для побудови стійких структур управління, підвищення рівності та доступності, а також зміцнення демократичної культури в університетських спільнотах. Адаптація цих принципів до українського контексту може суттєво сприяти повоєнній відбудові, національній єдності та довгостроковому розвитку сучасної європейської системи вищої освіти.На основі дослідження ми можемо розробити порівняльну таблицю систем вищої освіти України та Швеції щодо демократії, гендерної рівності та інклюзії (див. Табл.1.).

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз практики вищої освіти України та Швеції

Критерій (аспект) порівняння	**Україна**	**Швеція**	**Подібності / Відмінності**
Демократичне управління	Участь студентів зростає, але часто є формальною та базується на проектах; існують університетські ради, сенати та комітети із забезпечення якості, але вплив обмежений *(Верховна Рада, 2014; Центр розвитку інновацій, 2023).*	Повністю інституціоналізоване спільне управління; студенти та академічний персонал мають юридично гарантоване представництво в радах, радах та комітетах; партисипативне прийняття рішень закладено в законодавство та політику *(UKÄ, 2022; Fjellman, 2019).*	Різниця: Швеція має системну, юридично закріплену участь; Україна має часткову, часто символічну участь. Подібність: Обидві системи визнають важливість участі студентів та викладачів.
Політика гендерної рівності	Нові гендерні центри, офіси з питань інклюзії та антидискримінаційної політики; впровадження непослідовне; гендерний мейнстрімінг часто базується на проектах *(ООН Жінки, 2022; Міністерство освіти і науки України, 2023).*	Обов'язкові плани гендерної рівності, систематичний моніторинг, гендерно-чутливе лідерство та рівність, вбудована у найм, просування по службі та розподіл фінансування *(Florin, 2019; EIGE, 2022; Government of Sweden, 1993/2023).*	Різниця: Швеція структурно та культурно впроваджує гендерну рівність; Україна перебуває на ранніх, фрагментованих стадіях. Подібність: Обидві країни мають формальну політику та стратегічні рамки для гендерної рівності.
Інклюзивна та доступна освіта	Існують ініціативи для студентів з інвалідністю, ветеранів та переміщених осіб; інклюзивні практики різняться залежно від університету; розвивається цифрова інфраструктура *(Державний університет*	Широко застосовується Універсальний дизайн для навчання (УДН); працюють центри доступності з допоміжними технологіями, консультуванням,	Різниця: Швеція має системну інфраструктуру інклюзії; інклюзія в Україні є реактивною та нерівномірною. Подібність: Обидві країни визнають необхідність доступу для різних груп

	«КАІ», 2025; Цибуляк та ін., 2022).	гібридними та цифровими системами навчання *(Meyer et al., 2014; OECD, 2021).*	учнів.
Інституційна культура	Етичні кодекси та політика доброчесності існують, але вони нещодавно запроваджені та по-різному застосовуються *(Кодекс етики НаУКМА; Політика академічної доброчесності КАЙ, 2025).*	Давньосформована інституційна культура, що ґрунтується на довірі, прозорості, етичному лідерстві та громадянській активності *(Telhaug et al., 2006; Pinheiro et al., 2019).*	Різниця: Швеція має зрілу культуру, що сформувалася протягом десятиліть; Україна перебуває в перехідному періоді з новими практиками. Подібність: Обидві країни наголошують на етичних стандартах та доброчесності як інституційних цінностях.
Залучення громади («Третя місія університету»)	Університети розвивають партнерські відносини з місцевими громадами, роботодавцями та громадянським суспільством; значною мірою це проектна діяльність *(Кабінет Міністрів України, 2023).*	Широка, інтегрована участь громади; публічні лекції, ініціативи сталого розвитку, громадянські діалоги, культурні програми; вбудовано в місію установи *(Pinheiro et al., 2019).*	Різниця: Швеція інтегрує залучення суспільства в повсякденне академічне життя; Україна здебільшого займається спеціальними проектами. Подібність: Обидві країни визнають суспільну роль університетів.
Цифровізація та академічна мобільність	Розширення цифрової інфраструктури; з'являються онлайн-навчання, системи управління навчанням (LMS) та гібридні формати; співпраця з ЄС зростає, але нерівномірна *(WiNWiN, 2023).*	Розширені цифрові навчальні середовища; активна участь в програмах Erasmus+, Nordplus та Horizon Europe; структурна підтримка міжнародної мобільності та обміну *(Шведська рада з вищої освіти, 2022; OECP, 2021).*	Різниця: Швеція має зрілі системи підтримки мобільності та інклюзії; Україна розвиває цифровізацію з нерівномірним охопленням. Подібність: Обидві системи охоплюють цифровізацію та інтернаціоналізацію.

Аналіз та структорованість інформації в таблиці, свідчить, що шість аспектів порівняння, а саме:

1. ***Демократія в управлінні.*** Системні відмінності між українським та шведським управлінням є критично важливими. У Швеції демократична участь кодифікована та впроваджена на всіх інституційних рівнях, забезпечуючи легітимність, підзвітність та довіру. Часткова та символічна участь України обмежує потенціал студентської та викладацької діяльності, що впливає на прозорість та інституційну стійкість. Впровадження структур шведського типу в Україні може посилити процес прийняття рішень університетами та громадянську культуру, особливо під тиском післявоєнної відбудови.

2. ***Гендерна рівність.*** Комплексний, юридично закріплений підхід Швеції забезпечує структурні та культурні механізми для досягнення рівності, роблячи гендерний мейнстрімінг рутинним та вимірюваним. Фрагментований підхід України демонструє ризик поверхневого або непослідовного впровадження.

Узгодження українських університетів зі шведською моделлю може зменшити системні гендерні розриви, особливо в STEM-галузях та на керівних посадах, а також забезпечити сталу інклюзивність.

3. ***Інклюзивна освіта***. Шведська зосередженість на універсальному дизайні та доступності забезпечує проактивне задоволення різноманітних потреб студентів, тоді як зусилля України є реактивними та різняться залежно від установи. Ця різниця впливає на результати освіти, утримання студентів та соціальну інтеграцію вразливих груп. Впровадження систематичних стратегій інклюзії в Україні посилить рівність та узгодить систему з європейськими нормами.

4. ***Інституційна культура та етика.*** Глибоко вкорінена культура довіри, етичного лідерства та громадянської відповідальності Швеції створює стабільну основу для демократичного управління та інклюзії. Нові етичні кодекси України є важливими, але ще не повністю інституціоналізовані, що може обмежувати їхню ефективність. Впровадження етичних та демократичних практик в інституційну культуру є важливим для довгострокових системних змін.

5. ***Залучення громади***. Шведські університети інтегрують залучення суспільства як частину своєї щоденної академічної діяльності, посилюючи громадянську участь та демократичні цінності. Україна розробляє подібні ініціативи, але часто на проектній основі. Масштабування цих зусиль може зміцнити місцеву соціальну згуртованість та підтримати громадянську освіту в повоєнному суспільстві.

6. ***Цифровізація та інтернаціоналізація***. Передова цифрова інфраструктура Швеції та структуровані міжнародні програми забезпечують рівний доступ, академічну мобільність та інтеграцію демократичних практик через кордони. Зростання цифровізації в Україні є перспективним, але нерівномірним, і потрібні подальші інвестиції, щоб відповідати стандартам інклюзивності та доступності, що спостерігаються у Швеції.

Ці відмінності підкреслюють, що успіх Швеції корениться в довгострокових, системних та культурно вбудованих практиках, тоді як система України зазнає швидкої трансформації в кризових умовах. Схожість – визнання демократичних принципів, етичних стандартів, інклюзивності та міжнародної співпраці – створює основу для адаптації. Для України шведська модель слугує планом інституціоналізації реформ, забезпечуючи сталий, юридично обґрунтований та культурно інтегрований характер демократичного управління, гендерної рівності та доступності, а не тимчасовий чи символічний.

Висновок дослідження та перспективи подальших досліджень у цьому напрямку. Отже, дослідження демонструє, що нагальність зміцнення демократичної культури, гендерної рівності та інклюзивних освітніх практик у вищій освіті України формується безпрецедентними викликами воєнного часу, прискореною європейською інтеграцією та довгостроковими завданнями

післявоєнної відбудови. Сучасні українські університети функціонують в умовах глибоких потрясінь – переміщень, злиттів установ, диверсифікації студентських груп та необхідності підтримки ветеранів, внутрішньо переміщених осіб та учнів з інвалідністю. У цьому контексті модернізація структур управління, етичних рамок та політики, орієнтованої на рівність, є не просто бажаною, а необхідною для захисту академічної доброчесності, забезпечення соціальної згуртованості та підготовки нового покоління громадян, здатних зробити свій внесок у демократичну стійкість України.

Теоретичні основи дослідження, що охоплюють демократичну освіту, феміністичну теорію, філософію прав людини, інклюзивну педагогіку та дослідження скандинавського управління, підкреслюють, що демократизація вищої освіти повинна виходити за рамки формального дотримання нормативних вимог. Натомість вона вимагає системної інституційної культури, що ґрунтується на прозорості, участі, соціальній справедливості та довірі. Аналіз українського випадку демонструє значний прогрес: розширення університетської автономії, активний розвиток студентського самоврядування, прийняття кодексів етики та зростаючу інституціоналізацію гендерних та інклюзивних офісів. Однак багато практик залишаються фрагментованими, часто проектними та ще не вбудованими в структурну логіку управління університетом. Постійні проблеми – формальне представництво студентів, недостатній гендерний мейнстрімінг, обмежена доступність для вразливих груп – демонструють необхідність більш цілісної та узгодженої моделі.

Порівняльний аналіз зі Швецією висвітлює принципово іншу траєкторію. У шведській вищій освіті демократичне управління, законодавство про рівність та інклюзивна педагогіка функціонують як повністю інтегровані компоненти національної освітньої філософії та традиції держави загального добробуту. Шведські університети впроваджують демократичні цінності через законодавчо закріплену участь студентів, плани гендерної рівності, систематичні рамки боротьби з дискримінацією, інклюзивні цифрові екосистеми та добре розвинені служби підтримки. Шведська модель показує, що довгострокові інвестиції в прозорість, гендерно-чутливе лідерство, спільне управління та універсальний дизайн навчання сприяють високому рівню благополуччя студентів, академічному утриманню та суспільній довірі. Важливо, що досвід Швеції демонструє, що демократичні та орієнтовані на рівність реформи мають бути вбудовані в повсякденну роботу, управлінські практики та стратегічні рамки вищих навчальних закладів, а не запроваджуватися як ізольовані інновації.

Спираючись на принципи стратегії WiNWiN 2030, результати цього дослідження свідчать про те, що адаптація північноєвропейських, зокрема шведських, практик може значно зміцнити вищу освіту в Україні під час та після війни. Перенесення цих практик допоможе створити університетське середовище, де прозорість, участь та інклюзивність стануть основоположними принципами, що керують усіма академічними, адміністративними та комунікативними процесами. Така інтеграція має вирішальне значення для зміцнення соціальної єдності, забезпечення рівного доступу для ветеранів та

переміщених осіб, підтримки жінок у STEM та розширення демократичної участі в університетських спільнотах. Шведський випадок пропонує не лише інструменти, такі як гендерне бюджетування, рамки UDL, механізми представництва студентів, політика доброчесності, але й концептуальну орієнтацію на університети як демократичні державні установи.

Загалом, дослідження підтверджує аргумент, що відновлення вищої освіти в Україні вимагає більше, ніж просто інфраструктурних інвестицій; воно вимагає зміни парадигми до демократичної моделі університету, що відповідає європейським нормам та адаптована до воєнних та повоєнних реалій. У дослідженні обґрунтовано необхідність розробки та впровадження комплексної моделі демократичного університетського середовища, яка інтегрує найкращі практики Північної Європи з національними пріоритетами цифровізації, інклюзії та громадянської стійкості. Така модель сприятиме формуванню відкритої, етично обґрунтованої, соціально відповідальної та орієнтованої на майбутнє системи вищої освіти, здатної підтримувати відновлення України, сприяти суспільній довірі та зміцнювати її місце в європейському освітньому та демократичному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко, В. П. (2005). *Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів*. Київ: Майстер-клас. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2399 (повний текст статті/репозиторій) ENPUIR

2. Базалук, О. (2010). *Філософія освіти: теорія і практика*. Київ, Україна. URL: офіційні сайти університетів/монографій (Mon.gov.ua). URL: https://mon.gov.ua/ (пошук за назвою видання)

3. Бердяєв, Н. (1931). *The destiny of man*. London, UK: Geoffrey Bles. URL: https://archive.org/details/destinyman00berd (архівна копія)

4. Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers. URL: https://www.routledge.com/Beyond-Learning-Democratic-Education-for-a-Human-Future/Biesta/p/book/9781594512515

5. Biesta, G. (2020). Educational democracy revisited: From participation to subjectification. *Studies in Philosophy and Education, 39*(4), 351–367. URL: https://doi.org/10.1007/s11217-020-09706-8

6. Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan. URL: https://archive.org/details/democracyeducati00deweuoft

7. Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge, UK: Polity Press. URL: https://www.politybooks.com/bookdetail?book_slug=scales-of-justice--9780745641417

8. Гершунський, Б. С. (1998). *Філософія освіти XXI століття*. Москва, Росія. URL: бібліотечні каталоги / міжбібліотечний запит

9. Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Режим доступу: https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691024805/democratic-education

10. Hegel, G. W. F. (1991). *Elements of the philosophy of right* (A. W. Wood, Ed.; H. B. Nisbet, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. URL: https://doi.org/10.1017/CBO9780511802306

11. Kant, I. (1997). *Groundwork of the metaphysics of morals* (M. Gregor, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. URL: https://doi.org/10.1017/CBO9780511809695

12. Кремен, В. Г. (2011). *Філософія національної освіти*. Київ, Україна. URL:

https://mon.gov.ua/ (пошук за назвою видання)

13. Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press. URL: https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691143073/not-for-profit

14. Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York, NY: Knopf. URL: https://archive.org/details/developmentasfre00sena

15. Beauvoir, S. de. (2011). *The second sex* (C. Borde & S. Malovany-Chevallier, Trans.). New York, NY: Vintage Books. (Original work published 1949). URL: https://archive.org/details/secondsex00beau

16. Connell, R. (1987). *Gender and power*. Stanford, CA: Stanford University Press. URL: https://www.sup.org/books/title/?id=2410

17. Connell, R. (2009). *Gender: In world perspective*. Cambridge, UK: Polity Press. URL: https://www.politybooks.com/bookdetail?book_slug=gender-in-world-perspective--9780745641196

18. Eduards, M. (2002). *Förbjuden handling: Om kvinnors organisering och feministisk teori [Forbidden acts: Women's organizing and feminist theory]*. Malmö, Sweden: Liber. Режим URL: міжнародні бібліотеки та каталоги (WorldCat)

19. Florin, C. (2019). Gender equality and academic leadership in Sweden. *European Educational Research Journal, 18*(2), 197–213. URL: https://doi.org/10.1177/1474904119833644

20. Okin, S. M. (1999). *Justice, gender, and the family*. New York, NY: Basic Books. URL: бібліотечні каталоги

21. Scott, J. W. (1988). *Gender and the politics of history*. New York, NY: Columbia University Press. URL: https://cup.columbia.edu/book/gender-and-the-politics-of-history/9780231058266

22. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education. URL: https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index.shtml

23. Hehir, T. (2017). *Inclusive education systems: Equity and access for all learners*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. URL: https://www.hepg.org/hep-home/books/inclusive-education-systems

24. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST. URL: https://udltheorypractice.cast.org/

25. Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London, UK: Routledge. URL:https://www.routledge.com/Disability-Rights-and-Wrongs/Shakespeare/p/book/9780415336117

26. Ahlbäck Öberg, S., & Amnå, E. (2022). Participation and legitimacy in Swedish higher education governance. *Higher Education Policy, 35*(2), 215–233. URL: https://doi.org/10.1057/s41307-022-00261-6

27. Behtoui, A. (2019). Educational attainment and integration of migrants in Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 45*(14), 2562–2580. URL: https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1550002

28. Fjellman, A. M. (2019). Shared governance in Swedish universities. *Tertiary Education and Management, 25*(3), 221–234. URL: https://doi.org/10.1080/13583883.2019.1602597

29. Geschwind, L., & Pinheiro, R. (2017). The Nordic model of higher education governance. *Higher Education Policy, 30*(4), 509–528. URL: https://doi.org/10.1057/s41307-017-0044-7

30. Geschwind, L., et al. (2022). Academic freedom and governance in Nordic universities. *Studies in Higher Education, 47*(6), 1205–1219. URL: https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1820725

31. Pinheiro, R., Geschwind, L., & Aarrevaara, T. (2019). *Reforms, organizational change and performance in higher education*. Cham, Switzerland: Springer. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-05808-4

32. Telhaug, A. O., Mediaås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education.

Scandinavian Journal of Educational Research, 50(3), 245–283. URL: https://doi.org/10.1080/00313830600828826

33. European University Association. (2021). *Academic freedom and institutional autonomy in Europe*. Brussels, Belgium. URL: https://eua.eu/resources/publications.html

34. OECD. (2020). *Education policy outlook: Sweden*. Paris, France: OECD Publishing. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2020_

35. OECD. (2021). *Digital education outlook*. Paris, France: OECD Publishing. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/digital-education-outlook_

36. Swedish Council for Higher Education. (2022). *Internationalisation of higher education in Sweden*. URL: https://english.uka.se/publications.html

37. UKÄ. (2022). *Student influence and governance in Swedish higher education*. URL: https://english.uka.se/publications.html

38. UKÄ. (2023). *Gender equality in Swedish higher education*. URL: https://english.uka.se/publications.html

39. UN Women. (2015). *Progress of the world's women*. New York, NY: United Nations. URL: https://ukraine.unwomen.org/en/digital-library/publications

40. UN Women & CARE International. (2022). *Gender equality in higher education in Ukraine*. Київ, Україна. URL: https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-05/Rapid-Gender-Analysis-of-Ukraine-en.pdf

41. Кабінет Міністрів України. (2023). *WiNWiN 2030: Цифрова, зелена та інноваційна Україна*. Київ, Україна. URL: https://mon.gov.ua/

42. Міністерство освіти і науки України. (2023). *Національна стратегія інклюзивної та цифрової освіти*. Київ, Україна. URL: https://mon.gov.ua/

43. Верховна Рада України. (2014). *Закон України «Про вищу освіту»*. Київ, Україна. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

44. Верховна Рада України. (2005). *Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків»*. Київ, Україна. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15

45. Державний університет «Київський авіаційний інститут». (2025). *Політика академічної доброчесності*. Київ, Україна. URL: https://nau.edu.ua/en/menu/quality-management/academic-integrity/

46. Державний університет «Київський авіаційний інститут». (2025). *Політика інклюзивної освіти*. Київ, Україна. URL: https://nau.edu.ua/en/menu/quality-management/academic-integrity/

47. Національний університет «Києво-Могилянська академія». (n.d.). *Кодекс етики*. Київ, Україна. URL: https://www.ukma.edu.ua/

48. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. (n.d.). *Кодекс етики*. Харків, Україна. URL: https://karazin.ua/mizhnarodna-diialnist/stratehiia-mizhnarodnoi-diialnosti/kodeks-etyky/

49. Цибуляк, Н., Мицик, Г., & Сучикова, Ю. (2022). Доступність вищої освіти для вразливих груп в Україні. *Ukrainian Educational Studies, 4*, 45–59. URL: https://doi.org/10.31874/u.educ.studii/2022.4.45-59

50. Україна. (2023). *Національний звіт про стан освіти*. Київ, Україна. URL: https://unece.org/sites/default/files/2024-08/Ukraine-Report.pdf

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. P. (2012). *Filosofiia osvity XXI stolittia [Philosophy of education in the 21st century]* [Electronic resource]. Kyiv, Ukraine: Maister klas. https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2399 [in Ukrainian].

2. Bazaluk, O. (2010). *Filosofiia osvity: Teoriia i praktyka [Philosophy of education: Theory and practice]* [Electronic resource]. Kyiv, Ukraine: Mon. https://mon.gov.ua/ [in Ukrainian].

3. Berdyaev, N. (1931). *The destiny of man* [Electronic resource]. London, UK: Geoffrey Bles. https://archive.org/details/destinyman00berd [in Ukrainian].

4. Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future* [Electronic resource]. Boulder, CO: Paradigm Publishers. https://www.routledge.com/Beyond-Learning-Democratic-Education-for-a-Human-Future/Biesta/p/book/9781594512515 [in Swedish].

5. Biesta, G. J. J. (2020). Educational democracy revisited: From participation to subjectification. *Studies in Philosophy and Education, 39*(4), 351–367. https://doi.org/10.1007/s11217-020-09706-8 [in English].

6. Biesta, G. J. J. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. London: Bloomsbury. [in English].

7. Dewey, J. (1916). *Democracy and education* [Electronic resource]. New York, NY: Macmillan. https://archive.org/details/democracyeducati00deweuoft [in English].

8. Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world* [Electronic resource]. Cambridge, UK: Polity Press. https://www.politybooks.com/bookdetail?book_slug=scales-of-justice--9780745641417 [in English].

9. Hershunskyi, B. S. (1998). *Filosofiia osvity XXI stolittia [Philosophy of education in the 21st century]*. Moscow, Russia: Nauka. [in English].

10. Gutmann, A. (1999). *Democratic education* [Electronic resource]. Princeton, NJ: Princeton University Press. https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691024805/democratic-education [in English].

11. Hegel, G. W. F. (1991). *Elements of the philosophy of right* (A. W. Wood, Ed.; H. B. Nisbet, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511802306 [in English].

12. Kant, I. (1997). *Groundwork of the metaphysics of morals* (M. Gregor, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511809695 [in English].

13. Kremen, V. H. (2011). *Filosofiia natsionalnoi osvity [Philosophy of national education]*. Kyiv, Ukraine: Lybid. [in English].

14. Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities* [Electronic resource]. Princeton, NJ: Princeton University Press. https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691143073/not-for-profit [in English].

15. Sen, A. (1999). *Development as freedom* [Electronic resource]. New York, NY: Knopf. https://archive.org/details/developmentasfre00sena [in English].

16. Beauvoir, S. de. (2011). *The second sex* (C. Borde & S. Malovany-Chevallier, Trans.). New York, NY: Vintage Books. (Original work published 1949). https://archive.org/details/secondsex00beau [in English].

17. Connell, R. (1987). *Gender and power* [Electronic resource]. Stanford, CA: Stanford University Press. https://www.sup.org/books/title/?id=2410 [in English].

18. Connell, R. (2009). *Gender: In world perspective* [Electronic resource]. Cambridge, UK: Polity Press. https://www.politybooks.com/bookdetail?book_slug=gender-in-world-perspective--9780745641196 [in English].

19. Eduards, M. (2002). *Förbjuden handling: Om kvinnors organisering och feministisk teori [Forbidden acts: Women's organizing and feminist theory]*. Malmö, Sweden: Liber. [in Swedish].

20. Florin, C. (2019). Gender equality and academic leadership in Sweden. *European Educational Research Journal, 18*(2), 197–213. https://doi.org/10.1177/1474904119833644 [in English]. [in English].

21. Okin, S. M. (1999). *Justice, gender, and the family*. New York, NY: Basic Books. [in English].

22. Scott, J. W. (1988). *Gender and the politics of history* [Electronic resource]. New York, NY: Columbia University Press. https://cup.columbia.edu/book/gender-and-the-politics-of-

history/9780231058266 [in English].

23. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* [Electronic resource]. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education. https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index.shtml [in English].

24. Hehir, T. (2017). *Inclusive education systems: Equity and access for all learners* [Electronic resource]. Cambridge, MA: Harvard Education Press. https://www.hepg.org/hep-home/books/inclusive-education-systems [in English].

25. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice* [Electronic resource]. Wakefield, MA: CAST. https://udltheorypractice.cast.org/ [in English].

26. Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs* [Electronic resource]. London, UK: Routledge. https://www.routledge.com/Disability-Rights-and-Wrongs/Shakespeare/p/book/9780415336117 [in English].

27. Ahlbäck Öberg, S., & Amnå, E. (2022). Participation and legitimacy in Swedish higher education governance. *Higher Education Policy, 35*(2), 215–233. https://doi.org/10.1057/s41307-022-00261-6 [in English].

28. Behtoui, A. (2019). Educational attainment and integration of migrants in Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 45*(14), 2562–2580. https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1550002 [in English].

29. Fjellman, A. M. (2019). Shared governance in Swedish universities. *Tertiary Education and Management, 25*(3), 221–234. https://doi.org/10.1080/13583883.2019.1602597 [in English].

30. Geschwind, L., & Pinheiro, R. (2017). The Nordic model of higher education governance. *Higher Education Policy, 30*(4), 509–528. https://doi.org/10.1057/s41307-017-0044-7 [in English].

31. Geschwind, L., et al. (2022). Academic freedom and governance in Nordic universities. *Studies in Higher Education, 47*(6), 1205–1219. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1820725 [in English].

32. Pinheiro, R., Geschwind, L., & Aarrevaara, T. (2019). *Reforms, organizational change and performance in higher education* [Electronic resource]. Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05808-4 [in English].

33. Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50*(3), 245–283. https://doi.org/10.1080/00313830600743274 [in English].

34. European University Association. (2021). *Academic freedom and institutional autonomy in Europe* [Electronic resource]. Brussels, Belgium. https://eua.eu/resources/publications.html [in English].

35. OECD. (2020). *Education policy outlook: Sweden* [Electronic resource]. Paris, France: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2020_ [in English].

36. OECD. (2021). *Digital education outlook* [Electronic resource]. Paris, France: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/digital-education-outlook_ [in English].

37. Swedish Council for Higher Education. (2022). *Internationalisation of higher education in Sweden* [Electronic resource]. Stockholm, Sweden. https://english.uka.se/publications.html [in English].

38. UKÄ. (2022). *Student influence and governance in Swedish higher education* [Electronic resource]. Stockholm, Sweden. https://english.uka.se/publications.html [in English].

39. UKÄ. (2023). *Gender equality in Swedish higher education* [Electronic resource]. Stockholm, Sweden. https://english.uka.se/publications.html [in English].

40. Center for Innovations Development. (2024). *Democracy in wartime: Engagement and best practices in Ukrainian communities* [Electronic resource]. Kyiv, Ukraine. https://cid.center/demokratiya-v-umovah-vijny-zaluchennya-ta-najkrashhi-praktyky-u-gromadah-ukrayiny/ [in English].

41. Ministry of Education and Science of Ukraine; WINWIN. (2023). *Global Innovation Strategy of Ukraine* [Electronic resource]. Kyiv, Ukraine. https://winwin.gov.ua/ [in Ukrainian].

42. UN Women, & CARE International. (2022). *Rapid gender analysis of Ukraine* [Electronic resource]. Kyiv, Ukraine. https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-05/Rapid-Gender-Analysis-of-Ukraine-en.pdf [in Ukrainian].

43. Kyiv Aviation Institute (State University). (2025). *Academic integrity policy* [Electronic resource]. Kyiv, Ukraine. https://nau.edu.ua/site/variables/news/2025/9/1.24%20Polityka%20Akademichnoi%20dobrochesnosti%2009.09.2025.pdf [in Ukrainian].

44. Kyiv Aviation Institute (State University). (2025). *Inclusive education* [Electronic resource]. Kyiv, Ukraine. https://nau.edu.ua/ua/menu/quality/inklyuzivna-osvita/ [in Ukrainian].

45. National University of Kyiv-Mohyla Academy. (2020). *Code of ethics* [Electronic resource]. Kyiv, Ukraine. https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/kodeks-etyky [in Ukrainian].

46. V. N. Karazin Kharkiv National University. (n.d.). *Code of ethics for personnel* [Electronic resource]. Kharkiv, Ukraine. https://karazin.ua/mizhnarodna-diialnist/stratehiia-mizhnarodnoi-diialnosti/kodeks-etyky/ [in Ukrainian].

47. Taras Shevchenko National University of Kyiv. (2025). *Ethical code of the university community* [Electronic resource]. Kyiv, Ukraine. https://knu.ua/pdfs/official/ethical-code/Ethical-code-of-the-university-community.pdf [in Ukrainian].

48. Tsybuliak, N., Mytsyk, H., Suchikova, Y., Lopatina, H., Popova, A., Hurenko, O., & Hrynkevych, O. (2024). Inclusion in Ukrainian universities from an inside perspective. *Scientific Reports, 14*(1), 18041. https://doi.org/10.1038/s41598-024-69084-1 [in Ukrainian].

49. Ukraine; Ministry of Social Policy of Ukraine; UN Women. (2024). *National report on the results of a comprehensive review at the national level on the implementation of the Beijing Declaration and Platform for Action (1995) in 2020–2024* [Electronic resource]. Kyiv, Ukraine. https://unece.org/sites/default/files/2024-08/Ukraine-Report.pdf [in Ukrainian].

50. Tsybuliak, N., Mytsyk, H., Suchikova, Y., & Suchikova, Y. (2022). Dostupnist vyshchoi osvity dlia vrazlyvykh hrup v Ukraini [Accessibility of higher education for vulnerable groups in Ukraine]. *Ukrainian Educational Studies, 4*, 45–59. https://doi.org/10.31874/u.educ.studii/2022.4.45-59 [in Ukrainian].

51. Ukraine. (2023). *National report on the state of education* [Electronic resource]. Kyiv, Ukraine. https://unece.org/sites/default/files/2024-08/Ukraine-Report.pdf [in Ukrainian].

UDC УДК 37.018.43:004:37.091.12

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Ольга Набока,
доктор педагогічних наук, професор,
перший проректор з науково-педагогічної роботи,
Донбаський державний педагогічний університет,
м. Дніпро, Україна,
ORCID ID 0000-0003-4635-0009,
olganaboka911@gmail.com

Анотація. *У статті розглянуто проблему розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу в умовах цифровізації суспільства. Обґрунтовано, що цифрова компетентність є однією з ключових компетентностей XXI століття, визначено її зміст відповідно до Європейської рамки DigComp 2.2 та результатів сучасних українських досліджень. Показано, що актуальність формування цифрової компетентності посилюється в умовах воєнних дій, пандемії та масштабних міграційних процесів, які спричиняють освітні втрати та загрожують безперервності навчання. У цьому контексті особливу роль відіграє неформальна освіта, яка завдяки своїй гнучкості та мобільності стає простором формування й удосконалення цифрових навичок. Проаналізовано відмінності між формальною, неформальною та інформальною освітою, визначено потенціал неформальної освіти як компенсаторного механізму, здатного зменшувати освітню нерівність і сприяти розвитку освітньої стійкості. Висвітлено особливості розвитку цифрової компетентності у викладачів (цифрова грамотність, цифрове лідерство, цифрова педагогіка) та здобувачів освіти (цифрові навички, критичне мислення, медіаграмотність). Окрему увагу приділено інноваційним форматам неформальної освіти, серед яких гейміфіковані онлайн-марафони, цифрові тандеми викладачів і студентів та сценарії «цифрового виживання». Доведено, що саме такі практики сприяють формуванню практикоорієнтованих умінь, мотивації до навчання та розвитку навичок адаптації у кризових умовах. Зроблено висновок, що інтеграція неформальної освіти у розвиток цифрової компетентності відкриває нові перспективи для модернізації освітньої системи України та потребує подальших досліджень, спрямованих на оцінку ефективності різних моделей і форматів неформального навчання.*

Ключові слова: *цифрова компетентність; неформальна освіта; викладачі; здобувачі освіти; цифрове лідерство; критичне мислення; медіаграмотність; освітні ризики.*

NON-FORMAL EDUCATION AS A SPACE FOR DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS

Olha Naboka,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
First Vice-Rector for Academic and Research Work,
Donbas State Pedagogical University,
Dnipro, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-4635-0009,
olganaboka911@gmail.com

Abstract. *The article examines the development of digital competence among participants in the educational process in the context of the digitalization of society. It substantiates that digital competence is one of the key competences of the 21st century, defining its content according to the European DigComp 2.2 framework and the findings of recent Ukrainian studies. The article emphasizes that the urgency of developing digital competence has grown under the conditions of armed conflict, the COVID-19 pandemic, and large-scale migration processes, all of which have caused educational losses and threatened the continuity of learning. In this context, non-formal education plays a crucial role, as its flexibility and mobility make it a space for acquiring and enhancing digital skills. The analysis highlights the distinctions between formal, non-formal, and informal education, identifying the potential of non-formal education as a compensatory mechanism that can reduce educational inequality and foster educational resilience. The article also outlines the specific features of developing digital competence among teachers (digital literacy, digital leadership, digital pedagogy) and learners (digital skills, critical thinking, media literacy). Special attention is given to innovative formats of non-formal education, such as gamified online marathons, digital tandems of teachers and students, and "digital survival" scenarios. The study demonstrates that these practices contribute to the acquisition of practice-oriented skills, strengthen learning motivation, and develop adaptability in crisis conditions. It concludes that integrating non-formal education into digital competence development opens new perspectives for the modernization of Ukraine's educational system and calls for further research aimed at evaluating the effectiveness of diverse models and formats of non-formal learning.*

Keywords: *digital competence; non-formal education; teachers; learners; digital leadership; critical thinking; media literacy; educational risks.*

Relevance of research. Digitalization has become a leading trend in the development of modern society, setting new requirements for the education system and the professional activities of teaching staff. Ukrainian legislation defines digital competence as one of the key competences necessary for the successful socialization and professional fulfillment of citizens. In particular, the Law of Ukraine «On Education» (2017) includes it in the list of competences of the New Ukrainian School, while the Law of Ukraine «On Higher Education» (2014) emphasizes the importance of integrating information and communication technologies into the educational process, ensuring academic mobility, and fostering the digital culture of educational process participants.

An important strategic step was the adoption of the *Concept for the Development of Digital Competences until 2025 (Cabinet of Ministers of Ukraine, Resolution No. 167-r of March 3, 2021)*, which sets out directions for cultivating digital literacy among the population, developing digital skills among teachers and learners, and creating tools for their assessment. Among such tools, the national «Tsifrogram» test is particularly significant, as it makes it possible to determine the level of digital skills and design individual trajectories of professional development. Parallel to this, the *Digital Strategy of Ukraine for 2021–2027* identifies the digital transformation of education and science as one of the priorities of national policy.

Ukraine is gradually aligning its approaches with European frameworks, particularly with the *European Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2)* (2022), which encompasses such areas as information literacy, communication and collaboration, digital content creation, safety, and problem solving. This framework serves as a reference point for the development of

educational standards, curricula, and professional training in European Union countries and is therefore crucial for the integration of Ukrainian education into the European Education Area.

The need to develop digital competence has become especially acute in the context of recent crises. The COVID-19 pandemic, the war in Ukraine, and related social and infrastructural challenges have led to the mass introduction of distance and blended learning, making quality education unattainable without adequate digital skills. National studies, particularly assessments conducted through the «Tsifrogram» test, reveal significant disparities in the levels of teachers' digital competence, which limits students' access to innovative forms of learning.

Thus, the development of digital competence in the context of educational digitalization emerges not only as a pedagogical task but also as a strategic necessity for the state. It determines the capacity of the educational system to ensure the continuity of learning under crisis conditions, contributes to reducing educational losses, and enhances the competitiveness of both teachers and learners in national and European contexts.

In these circumstances, non-formal education assumes special importance as a flexible and accessible instrument for addressing educational gaps that arise from war, social instability, and infrastructural challenges. During the full-scale war in Ukraine, the education system has faced the mass displacement of students and teachers, the destruction of infrastructure, and restricted access to quality learning resources. These factors have deepened inequalities in access to education, necessitating compensatory mechanisms in which non-formal education plays the most dynamic role.

At the policy level, the recognition of non-formal education is evident in strategic documents, including the *Concept for the Development of Adult Education in Ukraine* and the *Concept for the Development of Digital Competences until 2025*, both of which highlight the need to create alternative learning trajectories for different age groups. Equally important is the legislative recognition of non-formal education outcomes in the Law of Ukraine «On Education» (2017), which provides the foundation for integrating them into lifelong professional development.

Unlike formal education, non-formal programs are characterized by a high level of adaptability, enabling them to respond swiftly to crisis circumstances. They offer short courses, trainings, webinars, and micro-credentials that support not only the maintenance of basic knowledge but also the acquisition of relevant competences in areas such as digital literacy, emotional intelligence, media literacy, and psychological resilience. This is particularly important in times of educational disruption, when learners are forced to interrupt their studies or transition to remote formats.

The practice of international and national educational initiatives confirms that non-formal education can effectively compensate for gaps caused by crises. For example, open online course platforms (Prometheus, EdEra, Coursera for Ukraine), as well as educational projects led by UNICEF and UNESCO in Ukraine, provide free access to learning opportunities focused on developing digital competences and offering psychological support for children and adults. At the same time, various

community initiatives and university centers organize programs for teachers' professional development, thereby strengthening their ability to work effectively under educational risks.

Therefore, non-formal education is a key factor in reducing educational inequality and addressing the challenges arising from war and socio-economic instability. It creates additional opportunities for lifelong learning, ensures the adaptation of educational practices to new conditions, and contributes to building the competences necessary for educational resilience and the sustainable development of society.

The theoretical basis of the study. The issue of developing digital competence in the educational sphere has been extensively covered in both Ukrainian and international research. In the European context, the key reference point is the *European Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2)* (*Vuorikari et al., 2022*), which describes the main domains of digital skills and serves as a methodological foundation for designing educational programs. Ukrainian scholars such as N. Morze, M. Marienko, and O. Spirin have adapted the provisions of this framework to the national context by proposing models of teachers' digital competence and conducting analyses of the national "Tsifrogram" test for educators. Their works demonstrate the systematic nature of the scientific approach to structuring digital literacy while also revealing significant gaps between normative guidelines and the actual preparedness of teachers.

A particular emphasis in the literature is placed on the use of digital technologies in crisis contexts. International scholars (*Zhao et al., 2025; Amemasor et al., 2025*) highlight that the COVID-19 pandemic and other global challenges have acted as catalysts for rethinking the role of digital competence, as it has become essential for ensuring the resilience of education systems. Similar conclusions are drawn by Ukrainian studies (*Ovcharuk, 2023; Ivaniuk, 2022*), which examine teachers' readiness to work under conditions of distance learning and wartime risks. These works reveal that digital competence should be regarded not only as a professional attribute of educators but also as a factor of educational equity and inclusion.

In recent years, growing scholarly attention has been directed to the phenomenon of non-formal education, which is seen as a flexible tool for mitigating learning losses and expanding opportunities for professional growth. The seminal contributions of Ukrainian researchers O. Anishchenko, L. Lukianova, and S. Pryima (2017; 2019) established conceptual foundations for understanding adult non-formal education, framing it as a defining educational trend of the 21st century. More recent publications *(Poliakova, Samoilenko, & Makohonchuk, 2024; Non-formal education: Best practices and projects, 2023)* provide practical examples of the implementation of non-formal programs in the current context, underscoring their role in enhancing the mobility and adaptability of educational trajectories.

The synthesis of these perspectives suggests that the development of digital competence in modern pedagogy cannot be achieved without harnessing the potential of non-formal education. It is non-formal education that creates the space for prompt responses to educational challenges, particularly those arising from war and socio-

economic instability, while offering flexible formats for teachers' professional development and granting learners access to innovative digital practices. In this regard, international policy documents such as the Council of the European Union's *Recommendation on micro-credentials* (2022) and OECD analytical reports (2023) stress the importance of recognizing the outcomes of non-formal learning within formal systems − an approach that resonates with the current Ukrainian context.

In conclusion, the literature review demonstrates that while there exists a substantial theoretical and practical foundation for studying digital competence and non-formal education, their integration as interrelated phenomena remains insufficiently researched. This highlights the need for further scholarly inquiry aimed at exploring the potential of non-formal education as a space for developing the digital competence of educational process participants.

Formulation of the purpose of the article. The purpose of the publicationis to provide a theoretical justification of the role of non-formal education as a space for developing digital competence among participants in the educational process, to analyze innovative formats of its implementation, and to identify prospects for integrating non-formal learning into the system of lifelong education under the conditions of digitalization and educational challenges.

Results of the research. The contemporary education system operates in circumstances where the boundaries between formal and non-formal education are increasingly blurred, creating a holistic space for lifelong learning. Formal education traditionally provides foundational knowledge, qualifications, and degrees embedded in standards and curricula, whereas non-formal education serves as a mechanism for rapid adaptation to changing social, technological, and professional conditions. This interconnection is particularly significant in the digital era, when both teachers and learners are expected not only to master established knowledge but also to continuously update their competences, especially in the digital domain.

The Law of Ukraine «On Education» (2017) enshrines the principle of recognizing the outcomes of non-formal education, thereby establishing the prerequisites for their integration into the formal system. This provision enables the combination of academic programs with various short-term courses, trainings, and micro-credentials, recognizing their value for professional development. Hence, while formal education offers a structured foundation, non-formal education provides flexible opportunities to supplement and deepen existing knowledge.

European experience, particularly the Council of the European Union's Recommendation on micro-credentials (2022) and the DigComp 2.2 framework *(Vuorikari et al., 2022)*, affirms the necessity of integrating the results of non-formal learning into formal systems. In this context, non-formal education functions as a "bridge" between academic requirements and the dynamics of the contemporary labor market, allowing individuals to acquire competences that are not always foreseen by educational standards but are crucial for competitiveness and professional mobility.

For teachers, combining formal and non-formal education entails simultaneously meeting state standards while developing competences directly relevant to professional practice. For learners and students, it signifies the expansion

of the educational space in which official programs are complemented by non-formal resources, thereby fostering critical thinking, digital literacy, emotional intelligence, and other 21st-century skills. Accordingly, the interaction between formal and non-formal education should not be viewed as oppositional but as synergistic. It ensures continuity in educational trajectories, bridges the gap between academic knowledge and practical skills, and contributes to the resilience of education systems under global transformations.

Non-formal education is defined as an organized activity aimed at acquiring knowledge, skills, and abilities outside the formal system, which does not lead to a state diploma but possesses a targeted and structured character *(Anishchenko, 2019).* Its core distinction from formal education lies in its flexibility, variety of forms, and responsiveness to individual needs. Unlike informal learning, which occurs spontaneously in everyday life, non-formal education involves organized programs, methodologies, and mechanisms for assessing outcomes *(Anishchenko, Lukianova, & Pryima, 2017).*

Recent Ukrainian studies emphasize that non-formal education plays a critical role in teachers' professional development, particularly under crisis conditions. Research by Poliakova, Samoilenko, and Makohonchuk (2024) demonstrates that educators' participation in non-formal initiatives fosters the renewal of their professional competences and enables the integration of innovative digital tools into the teaching process. Similarly, the collection *Non-formal education: Best practices and projects* (2023) illustrates how such programs contribute to new teaching approaches, enhance motivation, and ensure access to education in contexts of war and social risks.

Clarifying the nature and specifics of non-formal education makes it possible to determine its potential in shaping digital competences. However, this process directly depends on the subjects of educational interaction − teachers and learners − who act both as objects and active participants in the development of digital skills. For teachers, digital competence represents a multidimensional phenomenon that extends beyond digital literacy to include digital leadership and digital pedagogy. Digital literacy refers to the ability to use basic ICT tools and digital resources to organize the learning process, yet recent research suggests that this is insufficient. Teachers are expected to act as leaders of digital transformation within their institutions, capable of implementing innovative practices and ensuring digital safety in the learning environment *(Ovcharuk, 2023; Vorotnykova, Zhaldak, & Kolos, 2022)*. Digital pedagogy, in turn, encompasses the methodological dimension of applying technologies to enhance learning quality, foster critical thinking, and strengthen students' communication skills.

For learners, digital competence encompasses basic digital skills, the capacity to critically evaluate information, and the development of media literacy. Contemporary challenges, including the war and the COVID-19 pandemic, have underscored the importance of these competences for ensuring educational continuity and social integration (*Ivaniuk, 2022*). Special attention is devoted to fostering critical thinking and information culture, which allow learners to navigate vast information flows and avoid misinformation. International research *(OECD, 2023;*

Zhao et al., 2025) confirms that the combination of digital skills and media literacy is a key determinant of students' success in a globalized world.

Thus, both teachers and learners are essential subjects in the development of digital competence, each with distinct emphases: teachers require digital leadership and pedagogy, while students need critical thinking and media literacy. At the same time, both groups operate within a shared educational space where formal and non-formal education interact to create conditions for lifelong development in the era of digitalization.

Non-formal education is increasingly regarded as one of the most important resources for the formation and enhancement of digital competences, as its specificity lies in flexibility, diversity of forms, and responsiveness to educational needs. In situations where formal education cannot adapt curricula quickly enough to rapid technological changes, non-formal programs enable teachers and learners to acquire new tools and practices at convenient times and in accessible formats *(Anishchenko, 2019; Poliakova, Samoilenko, & Makohonchuk, 2024).*

For educators, professional development courses, webinars, and training sessions are especially valuable, as they provide not only the renewal of knowledge but also the development of digital leadership, skills in working with learning platforms, interactive resources, and data analysis tools. Research confirms that participation in such programs significantly affects teachers' ability to organize effective digital learning environments, promote students' media literacy, and foster critical thinking *(Marienko, 2024; Morze, Umryk, & Smyrnova-Trybulska, 2025).*

For learners, non-formal education offers expanded access to digital resources and fosters the acquisition of practical skills not always embedded in formal education standards. Projects focused on STEM competences, media education, and critical thinking are particularly significant, as they enhance students' resilience to information risks and support their adaptation to contemporary digital society *(Ivaniuk, 2022; OECD, 2023).*

A key argument in favor of considering non-formal education as a resource for digital competence development is its ability to compensate for educational losses caused by crises. During the COVID-19 pandemic and under the conditions of war in Ukraine, numerous national and international initiatives (Prometheus, EdEra, Coursera for Ukraine, as well as UNICEF and UNESCO projects) provided free and open access to courses aimed at developing digital skills and strengthening professional resilience. These examples demonstrate that non-formal education can serve as a compensatory mechanism, reducing educational inequality and supporting continuous learning *(Zhao et al., 2025; Ovcharuk, 2023).*

Recent studies emphasize that effective digital competence development requires not only traditional professional development courses but also new, innovative formats that provide strong motivation and practical orientation. In this regard, innovative practices combining non-formal educational forms with active and interactive methods deserve particular attention.

One promising approach is the use of gamified online marathons consisting of short-term learning challenges. Participants complete daily tasks related to mastering digital tools: creating infographics with visualization services, producing mini-

videos, or working with chatbots for education. Leaderboards and competition elements increase engagement and foster interpersonal interaction, contributing to the development of both digital and communication skills.

Another innovative practice is the organization of «digital tandems», in which teachers and learners collaborate on joint mini-projects such as podcasts, digital newsletters, or short online courses. This format ensures reciprocal knowledge exchange: teachers contribute pedagogical expertise and methodological guidance, while learners bring in new digital practices and innovative ideas. As a result, a shared learning space emerges, in which digital competence develops simultaneously across both groups.

Equally important is the implementation of «digital survival» scenarios in the form of educational quests. These simulate real crisis situations arising in contemporary society, for example organizing an online lesson under limited electricity or internet access, or verifying the reliability of information amid widespread misinformation. Performing such tasks fosters adaptability, critical thinking, and media resilience–skills that constitute essential components of digital competence under conditions of uncertainty.

Thus, the introduction of innovative formats into non-formal education opens new opportunities for developing digital skills, making the learning process more practice-oriented and increasing its effectiveness under crisis conditions. Non-formal education, therefore, functions not only as a compensatory mechanism for addressing educational losses but also as a powerful tool for preparing teachers and learners for the challenges of the digital society.

In recent years, the Ukrainian education system has faced unprecedented challenges that have significantly affected both access to and the quality of learning. The COVID-19 pandemic triggered a mass shift to distance education, revealing not only the strengths of digitalization but also profound gaps in teacher preparedness and the technical infrastructure of educational institutions. The war and associated migration processes have further exacerbated these problems, as a considerable proportion of pupils and students were forced to change their place of study, while many educational institutions lost their material and technical base. As a result, there is a serious risk of losing substantial educational opportunities, which negatively impacts the development of human capital and the social stability of the country.

Under such conditions, non-formal education acquires particular significance as a mechanism capable of compensating for the losses of the formal system. Its advantage lies in flexibility and the ability to respond rapidly to challenges. Short-term courses, webinars, and training programs can quickly adapt content to participants' needs, while digital platforms ensure accessibility regardless of territorial location. In this way, non-formal education becomes a powerful instrument for supporting both educators and learners during instability, helping to maintain continuity of the educational process and to foster competences that are highly demanded in contemporary society.

An important characteristic of non-formal education is its reliance on digital formats, which provide a high level of flexibility and mobility. Online courses, massive open online courses (MOOCs), educational mobile applications, and digital

learning hubs allow education to be organized at any place and at any time. This is especially valuable in conditions of forced migration, where learners can continue their studies even outside their home country. For teachers, such formats offer opportunities to rapidly upgrade their qualifications, master new digital tools, and remain competitive amid global educational transformations.

Thus, the educational risks caused by the pandemic, war, and migration not only create the threat of lost learning opportunities but also stimulate the development of non-formal education and digital learning formats. Due to their flexibility and mobility, they serve as an effective means of overcoming the consequences of crises and, at the same time, as an important factor in the modernization of the educational system.

Conclusion from the study and prospects for further research in this direction. The conducted analysis suggests that the development of digital competence among participants in the educational process under conditions of digitalization is not merely a pedagogical task but also a strategic necessity for the state. A decisive factor in this process is non-formal education, which, due to its flexibility and adaptability, can effectively respond to contemporary challenges − from the COVID-19 pandemic to warfare and large-scale migration. It creates additional opportunities for teachers to upgrade their qualifications and strengthen digital leadership, and for learners to cultivate critical thinking, media literacy, and skills for working with digital resources.

The study has shown that the integration of non-formal education into the development of digital competences opens perspectives for overcoming educational losses, reducing inequality, and ensuring educational resilience. Innovative formats such as gamified marathons, digital tandems of teachers and students, and “digital survival” quests confirm the potential of non-formal education in shaping practice-oriented skills and fostering motivation for lifelong learning.

Promising directions for further research include studying the effectiveness of different formats of non-formal education in developing digital competence at various educational levels, designing models of interaction between formal and non-formal education that take international experience into account, and exploring the impact of digital educational practices on the socio-emotional development of participants in the educational process. Particularly relevant is the analysis of how digital tools within non-formal learning environments contribute to the formation of psychological resilience and readiness to act in crisis situations.

Thus, non-formal education emerges not only as a compensatory mechanism for overcoming educational losses but also as a strategic resource for advancing digital competences and improving the overall quality of education.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко, О. В. (2019). Концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(15), 20–39. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719388/

2. Аніщенко, О. В., Лук’янова, Л. Б., & Прийма, С. М. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. *Рідна школа*, 11–12, 3–7. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710422/

3. Брюяка, Я. В. (2024). Проблеми розвитку цифрових компетентностей фахівців поліграфічної сфери в умовах неформальної освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741068/

4. Дистанційне та змішане навчання як засіб реалізації індивідуальної траєкторії професійного зростання педагога : монографія / за наук. ред. І. П. Воротникової. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2022. 256 с.

5. Іванюк, І. В. (2022). Цифрова компетентність педагогів в умовах дистанційного навчання: результати опитування. *Інститут цифровізації освіти НАПН України*. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731918/

6. Кабінет Міністрів України. (2024). Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2027 роках: Розпорядження від 31.12.2024 № 1351-р. Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-%D1%80

7. Концепція розвитку цифрових компетентностей до 2025 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80

8. Морзе, Н. В., Смирнова-Трибульська, Є. М., & Умрик, М. А. (2025). Розвиток компетентностей освітян у галузі використання штучного інтелекту в цифровому суспільстві. *Відкрите е-середовище сучасного університету*, 18, 159–173. ISSN 2414-0325. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/51976/

9. Морзе, Н., Бойко, М. А., Струтинська, О. В., & Смирнова-Трибульська, Є. М. (2024). Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? *Open educational e-environment of modern University*, 16, 76–91. ISSN 2414-0325. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50704/

10. *Неформальна освіта: кращі практики і проєкти*. (2023). Вип. 5. Житомир : Житомирський державний університет імені І. Франка. Ред. Н. Павлик, С. Коляденко. URL: https://eprints.zu.edu.ua/36967/1/неформальна%20освіта.pdf

11. Овчарук, О. В. (2023). Моніторинг готовності вчителів до використання цифрових засобів під час війни в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 98(6), 52–65. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5672

12. Полякова, О. О., Самойленко, О. А., & Макогончук, Н. В. (2024). Неформальна освіта в умовах сьогодення: ключовий фактор успіху сучасного викладача. *Інноваційна педагогіка*, 69(2), 274–278. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/69/part_2/48.pdf

13. Спірін, О., Олексюк, В., Василенко, Я., & Сіренко, О. (2024). Модель розвитку цифрової компетентності педагога: структура та рівні. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 104(6), 156–179. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744102/1/Model_Dev_DigComp_RaT_Staff.pdf

14. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

15. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

16. Amemasor, S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B., & Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*, 10, Article 1541031. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031

17. Council of the European Union. (2022). Recommendation on a European approach to micro-credentials. Brussels: EU. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0627%2801%29

18. OECD. (2023). *Public policies for effective micro-credential learning.* OECD Education Policy Perspectives, No. 85. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a41f148b-en

19. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, G. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415

20. Zhao, Y., Sánchez-Gómez, M. C., Pinto-Llorente, A. M., & Sánchez Prieto, R. (2025). Adapting to crisis and unveiling the digital shift: a systematic literature review of digital competence in education related to COVID-19. *Frontiers in Education*, 10, Article 1541475. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541475

REFERENCES

1. Anishchenko, O. V. (2019). Kontseptsiia rozvytku neformalnoi osvity doroslykh v Ukraini [The concept of adult non-formal education development in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1(15), 20–39. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719388/ [in Ukrainian].

2. Anishchenko, O. V., Lukianova, L. B., & Pryima, S. M. (2017). Neformalna osvita doroslykh – osvitnii trend XXI stolittia [Adult non-formal education as an educational trend of the 21st century]. *Ridna shkola*, 11–12, 3–7. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710422/ [in Ukrainian].

3. Briuiāka, Ya. V. (2024). Problemy rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei fakhivtsiv polihrafichnoi sfery v umovakh neformalnoi osvity [Problems of digital competence development of printing specialists in non-formal education]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741068/ [in Ukrainian].

4. Vorotnykova, I. P. (Ed.). (2022). *Dystantsiine ta zmishane navchannia yak zasib realizatsii indyvidualnoi traiektorii profesiinoho zrostannia pedahoha: Monohrafiia* [Distance and blended learning as a means of implementing an individual trajectory of teacher professional growth: Monograph]. Kyiv: Kyiv Borys Hrinchenko University. [in Ukrainian].

5. Ivaniuk, I. V. (2022). Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh dystantsiinoho navchannia: rezultaty opytuvannia [Teachers' digital competence in the conditions of distance learning: Survey results]. Institute of Digitalization of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731918/ [in Ukrainian].

6. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). Pro skhvalennia Stratehii tsyfrovoho rozvytku innovatsiinoi diialnosti Ukrainy na period do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2025–2027 rokakh [On approval of the Strategy for the digital development of innovative activity of Ukraine until 2030 and approval of the operational action plan for its implementation in 2025–2027]: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 31.12.2024 № 1351-r. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-%D1%80 [in Ukrainian].

7. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021). Kontseptsiia rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei do 2025 roku [Concept for the development of digital competences until 2025]: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 03.03.2021 № 167-r. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80 [in Ukrainian].

8. Morze, N. V., Smyrnova-Trybulska, Ye. M., & Umryk, M. A. (2025). Rozvytok kompetentnostei osvitian u haluzi vykorystannia shtuchnoho intelektu v tsyfrovomu suspilstvi [The development of educators' competences in the field of using artificial intelligence in the digital society]. *Vidkryte e-seredovyshche suchasnoho universytetu* [Open educational e-environment of modern University], 18, 159–173. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/51976/ [in Ukrainian].

9. Morze, N., Boiko, M. A., Strutynska, O. V., & Smyrnova-Trybulska, Ye. M. (2024). Yakoju maie buty tsyfrova kompetentnist vchyteliv u haluzi vykorystannia shtuchnoho intelektu? [What should teachers' digital competence be in the field of artificial intelligence use?]. *Open educational e-environment of modern University*, 16, 76–91. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50704/ [in Ukrainian].

10. Neformalna osvita: krashchi praktyky i proiekty [Non-formal education: Best practices and projects]. (2023). Issue 5. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University. https://eprints.zu.edu.ua/36967/1/неформальна%20освіта.pdf [in Ukrainian].

11. Ovcharuk, O. V. (2023). Monitorynh hotovnosti vchyteliv do vykorystannia tsyfrovykh zasobiv pid chas viiny v Ukraini [Monitoring of teachers' readiness to use digital tools during the

war in Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], 98(6), 52–65. https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5672 [in Ukrainian].

12. Poliakova, O. O., Samoilenko, O. A., & Makohonchuk, N. V. (2024). Neformalna osvita v umovakh sohodennia: kliuchovyi faktor uspikhu suchasnoho vykladacha [Non-formal education in today's conditions: A key success factor for the modern teacher]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative Pedagogy], 69(2), 274–278. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/69/part_2/48.pdf [in Ukrainian].

13. Spirin, O., Oleksiuk, V., Vasylenko, Ya., & Sirenko, O. (2024). Model rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha: struktura ta rivni [Model of teacher's digital competence development: Structure and levels]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], 104(6), 156–179. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744102/1/Model_Dev_DigComp_RaT_Staff.pdf [in Ukrainian].

14. Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 01.07.2014 № 1556-VII [Law of Ukraine "On Higher Education" of 01.07.2014 No. 1556-VII]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].

15. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). Zakon Ukrainy "Pro osvitu" vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Law of Ukraine "On Education" of 05.09.2017 No. 2145-VIII]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

16. Amemasor, S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B., & Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*, 10, Article 1541031. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031 [in English].

17. Council of the European Union. (2022). Recommendation on a European approach to micro-credentials. Brussels: EU. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0627%2801%29 [in English].

18. OECD. (2023). Public policies for effective micro-credential learning. *OECD Education Policy Perspectives*, No. 85. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a41f148b-en [in English].

19. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, G. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415 [in English].

20. Zhao, Y., Sánchez-Gómez, M. C., Pinto-Llorente, A. M., & Sánchez Prieto, R. (2025). Adapting to crisis and unveiling the digital shift: A systematic literature review of digital competence in education related to COVID-19. *Frontiers in Education*, 10, Article 1541475. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541475 [in English].

UDC УДК 373.5.091.322:94(477)»196/199»

ЕВОЛЮЦІЯ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (1960–1990-ТІ РОКИ XX СТ.)

Світлана Кушнірук,
доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри
педагогіки педагогічного факультету,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
ORCID ID 0000-0001-7833-8923,
s.a.kushniruk@ udu.edu.ua

Анотація. *У статті проаналізовано трансформацію форм навчальної діяльності учнів у загальноосвітніх школах України 1960–1990-х років у контексті освітніх реформ. На основі аналізу науково-педагогічних досліджень українських і зарубіжних науковців розкрито особливості уроку, позакласних і допоміжних організаційних форм навчання та форми організації навчальної діяльності учнів на уроці (фронтальні, групові, індивідуальні), їх еволюцію та вплив на результати освіти. Особливу увагу приділено переходу від авторитарних моделей навчання до людиноцентричних та інноваційно орієнтованих, а також окреслено методологічні засади особистісно орієнтованої освіти. У дослідженні підкреслюється, що інтеграція різних організаційних форм сприяла демократизації та модернізації української системи освіти другої половини XX століття.*

Ключові слова: *форми навчальної діяльності; урочне навчання; позакласна освіта; допоміжні форми; педагогічні реформи; українська освіта; особистісно орієнтований підхід.*

EVOLUTION OF FORMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS OF UKRAINE (1960–1990S OF THE 20TH CENTURY)

***Svitlana Kushniruk*,**
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy, Faculty of Pedagogy,
Drahomanov Ukrainian State University,
ORCID ID 0000-0001-7833-8923,
s.a.kushniruk@ udu.edu.ua

Annotation. *The article analyzes the transformation of forms of students' learning activities in general education schools of Ukraine during the 1960s–1990s in the context of educational reforms. Based on an analysis of scientific and pedagogical studies by Ukrainian and foreign scholars, the paper examines the specifics of lesson-based, extracurricular, and auxiliary organizational forms of learning, as well as classroom organizational formats (frontal, group, individual), their evolution, and their impact on educational outcomes. Special attention is given to the shift from authoritarian teaching models to human-centered and innovation-oriented approaches, as well as to outlining the methodological foundations of learner-centered education. The study emphasizes that the integration of various organizational forms contributed to the democratization and modernization of the Ukrainian educational system in the second half of the 20th century.*

Keywords: *forms of learning activity; lesson-based learning; extracurricular education; auxiliary forms; pedagogical reforms; Ukrainian education; personality-oriented approach.*

Relevance of research. In the second half of the twentieth century, scholars from various countries actively explored the issue of organizing students' learning activities in the classroom. Foreign pedagogical research of the 1960s–1990s *(Bruner, 1966; Dewey, 1968; Piaget, 1972; Bloom, 1976)* emphasized the need to shift from reproductive models of learning toward developmental, problem-based, and cooperative approaches. In Western European and American schools, the differentiation of organizational forms − individual, pair, group, and frontal − was seen as a way to enhance students' cognitive activity and ensure a learner-centered approach. These ideas significantly influenced the modernization of educational systems in the post-Soviet space, including Ukraine.

In Ukraine, the transformation of forms of organizing learning activities during the mid-1960s to the 1990s was closely linked to broader educational reforms and the search for more effective teaching models. Scholars of the period *(Aleksiuk, 1973; Honcharenko, 1987)* examined the problem of combining various forms of organization to optimize the learning process and increase students' engagement in cognitive activity.

Formulation of the purpose of the article. The purpose of this study is to analyze the evolution of forms of organization of students' educational activities in general education schools of Ukraine during the 1960s–1990s, to identify the main tendencies and pedagogical ideas that influenced their transformation, and to determine their role in shaping the modern Ukrainian educational system.

The theoretical basis of the study are. At that time, the lesson remained the dominant organizational form of learning. It provided a structured framework for mastering educational material, ensuring systematicity, continuity, and control of students' progress. Within this framework, individual, group, and frontal forms of organizing learning activities were most commonly used, each having its own pedagogical potential.

The frontal form was aimed at simultaneous interaction between the teacher and the entire class. It ensured collective perception of educational information and fostered the unity of cognitive goals and actions. According to Aleksiuk (1973), this form of organization made it possible to achieve educational uniformity, systematize knowledge, and efficiently manage learning time. However, researchers also noted its limitations −primarily the insufficient consideration of individual differences among students *(Honcharenko, 1987).*

The group form of learning activity, which gained renewed attention during this period, contributed to the development of communication skills, mutual assistance, and elements of self-organization among students. It was used mainly during practical, laboratory, and problem-solving lessons. The essence of this form lay in the students' joint performance of learning tasks with partial distribution of roles, which encouraged cooperation and fostered a sense of responsibility for collective results.

The individual form of organizing learning activity provided for the independent performance of tasks by each student according to their level of preparation, abilities, and pace of work. This approach was considered an effective

means of differentiating instruction and creating conditions for the self-realization of each learner. According to Aleksiuk (1973), individualization of learning contributed to the formation of cognitive independence and critical thinking.

Thus, by the late 1980s and early 1990s, Ukrainian educational theory and practice had accumulated significant experience in differentiating and integrating the main forms of learning organization within the classroom system. This became the foundation for further pedagogical innovations in the post-independence period.

In parallel with lesson-based learning, the extracurricular forms of educational activity developed dynamically during the 1990s. The democratization of Ukrainian education and the growing attention to students' personal development contributed to a gradual expansion of the educational environment beyond the classroom. Extracurricular learning activities were increasingly perceived as an essential component of the holistic educational process, aimed at developing students' creativity, civic consciousness, and social competence *(Honcharenko, 1997; Kuz, 1998)*.

Researchers emphasized that extracurricular learning created favorable conditions for realizing the principles of variability, differentiation, and the individualization of education *(Kremen, 1999)*. Such activities also promoted voluntary motivation for learning and the formation of sustainable cognitive interests. The organizational forms of extracurricular educational work included clubs, scientific societies, elective courses, creative associations, student self-government bodies, and socially oriented projects.

Particularly notable were subject-oriented clubs and elective courses, which became an effective means of deepening and extending students' knowledge in specific disciplines. They also provided opportunities for talented youth to engage in research work, participate in school scientific societies, and present the results of their creative and intellectual activities at various levels.

At the same time, the 1990s saw an intensification of the humanistic and cultural-educational functions of extracurricular activities. Pedagogical collectives sought to form an emotionally rich educational space through artistic, ecological, volunteer, and sports initiatives. This was reflected in the emergence of author's programs, experimental schools, and institutions of a new type (lyceums, gymnasiums, and colleges), where extracurricular learning was regarded as an integral part of educational innovation *(Kremen, 1999)*.

The reform of general secondary education during this period also contributed to the expansion of extracurricular organizational forms. The Concept of Secondary School Education (1991) emphasized the importance of creating a learning environment based on partnership and cooperation, where extracurricular forms complemented and enriched classroom activities. They played a crucial role in shaping students' self-education skills, autonomy, and social maturity.

Therefore, in the 1990s, Ukrainian schools transitioned from a rigidly structured lesson system toward a flexible and multifaceted educational model, in which extracurricular learning forms served as a field for creativity, experimentation, and self-development of both teachers and students.

Alongside lesson-based and extracurricular forms, Ukrainian schools of the 1960s–1990s also actively developed auxiliary forms of learning, which served as an important means of consolidating and deepening students' knowledge, fostering self-education skills, and supporting individual learning trajectories. These included consultations, additional classes, independent and group projects, thematic weeks, Olympiads, and educational excursions.

Auxiliary forms were designed to provide pedagogical support for students who faced learning difficulties and to enhance the educational achievements of motivated learners. According to Aleksiuk (1973), such organizational formats ensured the continuity and differentiation of instruction by enabling teachers to adapt the educational process to the students' individual pace of mastery. They also contributed to the development of responsibility and internal motivation for learning.

In the 1980s, researchers and practitioners increasingly recognized the value of independent and research-oriented learning as a bridge between traditional classroom instruction and innovative educational practices. The introduction of problem-based and research methods, combined with auxiliary forms, promoted students' active participation in the learning process and encouraged creative exploration *(Honcharenko, 1997).*

The late 1980s and 1990s were marked by significant pedagogical transformations. The integration of lesson-based, extracurricular, and auxiliary forms led to the creation of a complex, diversified structure of learning organization, reflecting the broader processes of democratization and humanization of Ukrainian education. Teachers increasingly adopted a personality-oriented approach, emphasizing the development of cognitive autonomy, social responsibility, and value-based self-determination among students.

Summarizing the pedagogical experience of the period, Ukrainian researchers concluded that the effectiveness of learning activities depended not only on the content of education but also on the variety and flexibility of its organizational forms *(Kremen, 1999).* The combination of lesson, extracurricular, and auxiliary formats allowed schools to respond to students' diverse educational needs, support their creative development, and lay the groundwork for educational reforms of the independent Ukrainian state.

Thus, during the 1960s–1990s, the transformation of learning activity forms in Ukrainian general education schools became a reflection of the gradual transition from authoritarian pedagogy to human-centered and innovation-oriented education. These processes provided the methodological and organizational foundation for the renewal of the Ukrainian educational system in the post-Soviet era.

For a long time, in pedagogical theory and school practice, students were assigned the role of objects in the teacher's instructional activity. Therefore, didactic research was dominated by the notion that the subject of educational activity was the teacher, since it was the teacher who structured the entire process − from the general purpose of learning to the organization of students' actions and the assessment of results. Consequently, learning activity was viewed primarily as a cognitive process directed by the teacher, while the importance of students' educational interaction and

the potential and necessity of their self-management in learning were underestimated *(Liimets, 1975).*

In the context of this discussion, it is important to emphasize that the student, as a subject of learning activity, can act individually, in a small group, or as part of the entire class. Accordingly, learning activities are traditionally classified as individual, group, or frontal *(Yaroshenko, 1998).* A similar approach is observed in the works of V. Vykhrushch *(Yaroshenko, 1998: 92).*

The issue of defining the content and organizational characteristics of various forms of learning organization became the subject of several PhD dissertations during this period. Among them were: B. Diehtiarov's *«The Problem of the Optimal Combination of Whole-Class, Group, and Individual Work of Students in Physics Lessons (Grades 8–10)»* (1980); V. Vykhrushch's *«The Optimal Combination of Individual and Collective Forms of Learning Activity of Primary School Pupils»* (1984); L. Zadoia's *«Didactic Conditions for Organizing Group Forms of Learning among Six-Year-Old First Graders»* (1989); O. Nor's *«Group Forms of Learning Activity as a Means of Developmental Learning for Younger Students»* (1997); N. Miroshnychenko's *«Group Learning as a Means of Forming Students' Cognitive Activity»* (1997); and S. Kushniruk's *«Learning in Small Groups as a Factor in the Development of High School Students' Cognitive Activity»* (1999), among others (see Appendix F).

As we can see, comprehensive studies on the organization of collective cognitive activity to improve the effectiveness of the learning process began to appear in the second half of the 1980s. This topic was actively explored by A. Aleksiuk, V. Vykhrushch, Ya. Burlaka, Kh. Liimets, A. Mudryk, and V. Shatalov, among others.

Instead of opposing these forms, Skatkin proposed a comprehensive study of ways to enhance collective elements within them, determine their optimal combinations, and define the conditions and limits of their application in various grades and subjects. Work in pairs of changing composition was thus suggested to be categorized under the pair form, with three subtypes: (1) teacher–student; (2) student–student (fixed pair composition); and (3) pairs of changing composition (each student alternately works with all classmates) *(Aleksiuk & Diachenko, 1983: 8–15).*

Ukrainian didacticians Ya. Burlaka and V. Vykhrushch, in their article *«On the Forms of Organizing Students' Learning Activity»* published in the same issue of the journal, positively evaluated Aleksiuk and Diachenko's approach to defining the form of learning organization as the nature of interaction between participants in the educational process. They also noted *(Burlaka & Vykhrushch, 1984: 39–44)* that pedagogical literature of that time presented different interpretations of frontal, group, individual, and collective forms of learning, which were described either as types of activity or types of work (Yesipov, Vynohradova, Pervin), as work forms (Zbanduto), as lessons understood as «work» (Ohorodnikov), as ways of organizing learning (Semenov, Zhedzynskyi), or simply as methods of work (Kyrylova, Nurk, Budarnyi) *(Burlaka & Vykhrushch, 1984: 39).*

Therefore, the researchers proposed a classification based on collective and individual forms of learning organization and their various combinations:

1) individual – individual, group, frontal;
2) collective – group, frontal.

It should also be noted that Ya. Burlaka and V. Vykhrushch clarified the essence of each of the identified concepts and defined the didactic tasks that can be solved through the organization of different types of students' learning activities. In doing so, the terminological field under study was enriched with the following concepts: individual, individual-group, individual-frontal, and collective-group as well as collective-frontal forms of organizing learning activities.

Let us characterize each of them in more detail.
– The individual form refers to the organization of students' learning activities in which each learner, under the teacher's guidance and at their own pace, performs tasks of varying complexity according to their individual level of preparedness. In this case, the perception and assimilation of learning material take place individually by each participant in the educational process.
– The individual-group form involves organizing the learning activity of a group of students who work on the same task content-wise, but without interaction among themselves, under the teacher's supervision. The perception and assimilation of learning material occur at an average pace and based on an average initial level of preparedness typical for that group.
– The individual-frontal form is a form of organizing students' learning activity without interaction among them, under the teacher's guidance, as they all work on the same task. The perception and assimilation of learning material take place simultaneously by all students in the class, at a shared pace, and on the basis of an equal initial level of preparedness for the task.
– Under the collective-group organization of learning activity, a group of students in the class works on similar or different tasks that share a common goal. Their interaction is mandatory, with the teacher acting as an advisor. The perception and assimilation of material occur through the unity of each student's individual work within the group according to a common plan and at a uniform pace (Burlaka, Vykhrushch, 1984, pp. 39–44).

In his study *«The Problem of the Optimal Combination of Whole-Class, Group, and Individual Work of Students in Physics Lessons (Grades 8–10)»* (1980), B. Diehtiarov noted that the group form of organizing students' work helps to overcome psychological barriers, since group members can ask each other questions they would not be able to ask themselves due to psychological hesitation. The researcher emphasized that group work allows all categories of students, including weaker ones, to master the core material, enables quick feedback, individualizes and differentiates the learning process, and develops students' skills of collective work and communication aimed at deeper understanding of the material and fostering interest in the subject.

O. Yaroshenko observed that pedagogical theory and practice during the Soviet era were characterized by inconsistency and fragmentation in the use of group learning within a single class. In schools of the newly established USSR, attempts

were made to make it a universal approach. However, negative experiences led teachers to treat small-group learning with caution, resulting in a prolonged neglect of this form of student learning activity *(Yaroshenko, 1998).*

Nevertheless, in most schools of developed countries, this method had long been widely applied, studied, and improved by researchers. The feasibility of organizing group work during lessons was justified by didacticians as a necessary condition for the optimal development of students belonging to different typological groups. Perhaps the most in-depth research on this issue in the 1970s was conducted by the Estonian educator Kh. Liimets. He recommended organizing group work as follows: the teacher walks around the classroom, periodically stopping at each group to monitor their progress. The teacher's goal is to determine:

1. whether the group has found the most rational way to solve the task;
2. what typical mistakes have been made by group members;
3. whether any errors remain uncorrected.

Based on these observations, the teacher planned further actions, identifying which typical mistakes should be discussed with the entire class. If a particular group encountered difficulties, the teacher helped resolve them. Thus, the teacher could devote more time to weaker students than under frontal instruction. Liimets also emphasized the need to combine (or alternate) group work in class with collective forms of activity. In this case, representatives of each group were expected to report the results of their work and then take part in discussing the reports (Liimets, 1975).

Later, in 1987, in the textbook *«Didactics of the Modern School»* by H. Kumarina, V. Onyshchuk, and V. Rymarenko, the "group method of organizing students' learning activity during the lesson" was also considered. According to their interpretation, this method has specific features: the class is divided into groups of four to six students (formed for a school year or term); the groups may be homogeneous or mixed in academic achievement; the tasks may be either differentiated or identical. The researchers also proposed a typical structure for group work: checking homework; preparation for group activity (instructions on sequence of work, distribution of task cards − identical or differentiated, creating a problem situation, posing the problem); then − familiarization with tasks, discussion and planning, performing the task, and presenting the results. The authors noted that group activities contribute to improving knowledge quality and forming stable learning motivation *(Onyshchuk (Ed.), 1987: 107–108).*

In her PhD thesis *«Didactic Conditions for Organizing Group Forms of Learning Activities of Six-Year-Old First Graders»* (1989), Ye. Zadoia interprets *group work* as a multifunctional phenomenon that, in addition to the educational one, performs motivational, educational, control-corrective, and developmental functions. The scholar argues that it is essential for pupils to engage in solving productive tasks from the very beginning of mastering new material through cooperation with the teacher and other students. In this context, the process of joint activity enables them to understand the meaning of collaboration, which ensures more productive and motivated mastery of the operational and technical aspects of activity.

In her dissertation *«Group Forms of Learning Activities as a Means of Developmental Learning of Primary School Pupils»* (1997), K. Nor explored and

substantiated many specific features of the group form of organizing students' educational and cognitive activity. The key ones promote cognitive activity and creative independence; develop systems of interaction among participants in the educational process; and reinforce moral values and behavioral norms. It is important to consider the specific features of group sessions, the content of learning material, the intellectual level and capabilities of each group member, and to provide timely support in developing cooperation skills.

K. Nor also focused on the conditions that ensure the effectiveness of this form of educational and cognitive organization. These include dividing a given task into parts according to the number of group members and establishing a system for tracking each student's contribution. The most effective form of group activity, according to her, is the *cooperative-group form*, which involves groups working on different tasks within the framework of a shared classroom activity. Equally significant is the author's generalization that the group form of learning combines features of both frontal and individual work *(Nor, 1997: 143).*

A fundamental theoretical substantiation of the didactic concept of group learning activity was provided in the doctoral thesis of O. Yaroshenko *«Pedagogical Foundations of Group Learning Activity of Schoolchildren»* (1998). The research concept is based on the socio-psychological patterns of small-group activity, adapted for pedagogical application and extended to small learning groups created for didactic purposes. Of particular importance is Yaroshenko's fundamentally new approach to teaching pupils in small groups, which treats group learning activity as an independent type of human activity with all its structural components *(Yaroshenko, 1998: 8–9).*

The main propositions of the concept include: defining the content and structure of group learning activity as a subsystem within the holistic system of pupils' cognitive activity; describing small student groups as autonomous learning units of the classroom; outlining practical principles of organizing group learning; and identifying the set of organizational, psychological, pedagogical, and methodological conditions of group learning.

In essence, group learning activity is integrated into seminar, practical, assessment lessons, combined lessons, and educational excursions, and is also extended to extracurricular learning. The classroom lecture became the main form for initial perception and comprehension of new material; thematic planning is based on the principle of enlarged didactic units; group work is used for oral knowledge checks, training exercises, and systematization of learned material. A mandatory component of small-group activity is assessing each member's learning outcomes *(Yaroshenko, 1998: 16).* The key factor is *constructive cooperation*, through which students transform from objects of teaching into active subjects of learning *(Yaroshenko, 1998: 25).*

The scholar defines *group learning activity* as an independent type of classroom activity possessing an object, subject, subject's activity, means, and results. Learning in small groups allows for communication among pupils, which is absent in traditional teaching methods, and thus satisfies a fundamental human need for interaction. She emphasizes that organizing group learning activity requires

appropriate teacher knowledge and training, as well as improvement in the structure and content of such formats as lessons, seminars, assessments, and practical sessions *(Yaroshenko, 1998: 6–7).*

For the purposes of our study, it is essential to note that Yaroshenko introduced the didactic term *«small learning group»* and theoretically substantiated its role as an autonomous learning unit within the classroom. Thus, the terminological field of *«organizational forms of learning»* was expanded with this concept. A *small learning group* is defined as a stable group of four students united by a common goal and functioning as a single subject of action that successfully completes learning tasks through communication and cooperation. The scholar noted that the optimal size of a small group depends on the didactic goal. Increasing group size reduces learning interactions and effectiveness, while decreasing it limits communication, both of which hinder productive learning *(Yaroshenko, 1998: 26).*

Among the main criteria for grouping students, V. Buriak in his article *«Differentiation of Learning in the Lesson»* (1990) listed: the speed of orientation in the question posed, the way of approaching a problem, learning pace, quality of task performance, motivation for learning, depth of understanding of the material, students' diligence, cognitive interest, willpower, etc. *(Buriak, 1990: 61).*

A comprehensive analysis of group learning activity was presented in S. Kushniruk's PhD thesis *«Learning in Small Groups as a Factor in Developing Senior Pupils' Cognitive Activity»* (1999). The author proves that group learning is a specific form of educational activity based on the general theory of activity. Therefore:

– there is a process of emergence, formation, and completion of group learning activity;
– its structural components may transform (e.g., needs into motives, actions into operations, and vice versa);
– group activity is interconnected with frontal, individual, and game-based forms;
– it develops through interpersonal relations among pupils.

Based on the general theory of activity, group learning activity consists of its core elements: subject, object, the subject's activity as a way of mastering the object, tools, and results.

Thus, the *object* of group learning activity is everything accumulated by humankind in the process of cognition and transformation of the environment, while the *subject* comprises small groups of pupils and the teacher. Kushniruk also emphasizes that properly organized learning centers on the pupil's personality, consciousness, and attitude toward the environment and peers. The formation of a pupil as a subject of group learning activity implies the ability to analyze it, identify its components, evaluate them according to social standards, restructure, and perform the activity effectively.

However, despite the undeniable advantages of group learning, we do not consider it to be the dominant form of pupils' learning. Numerous studies prove that in real educational practice, frontal, group, and individual forms of learning activity should function as a single whole. Therefore, we shall next examine other forms of organizing pupils' learning activity in the classroom.

The collective–frontal form is a form of organizing the work of the entire class on tasks identical in content, with mandatory interaction among its members and under the guidance of the teacher, who acts as an advisor. In this case, students' perception and assimilation of the learning material occur simultaneously through the collective work of the whole class (pp. 42–43).

In the textbook *Didactics of the Modern School* (1987), in section 2.9 «Ways of Organizing Pupils' Learning Work,» the authors H. Kumarina, V. Onyshchuk, and V. Rymarenko for the first time in Ukraine described the characteristics of «frontal organization of learning work» and «collective cognitive activity of pupils» as forms of classroom learning.

Frontal teaching was presented as a traditional way of organizing the learning process at school, in which the teacher addresses all pupils in a certain manner — through storytelling, explanation, lecture, discussion, visual aids, film demonstrations, educational TV programs, and so forth. The authors also emphasized the possibility of incorporating methods and techniques of *problem-based learning* in frontal instruction: creating problem situations, encouraging pupils to search for solutions, and using problem-based presentation of material *(Onyshchuk (Ed.), 1987: 106–107).*

A similar understanding of the specificity of the frontal form of learning organization is found in S. Kushniruk's works. The pedagogue defines it as the simultaneous performance of tasks by all pupils in the class. At the same time, the author stresses that it is extremely difficult to ensure a high level of activity from all pupils during frontal work, since school classes, formed mainly on the basis of age, contain students with significantly different learning abilities.

Analyzing the characteristics of the frontal form of organizing learning activity, the scholar highlights that the pupil in this case functions only as an *object* of the teacher's influence. Feedback, monitoring, and assessment of students' knowledge are often ineffective, since only one pupil — the one currently answering — works at full capacity (see Diagram 2).

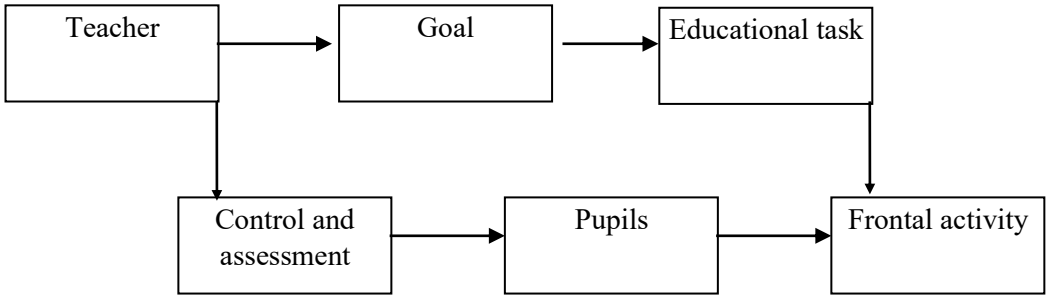


Diagram 1. Model 1. Organization of Pupils' Frontal Learning Activity

Most researchers share the opinion that frontal learning activity is irreplaceable at the stage of acquiring new knowledge, as it enables the simultaneous delivery of information to a large number of students *(Yaroshenko, 1998 et al.).*

At the same time, the authors also examined individual learning, whose defining feature is that its organization, methods, and pace are built with regard to the individual characteristics of each pupil, their developmental level, and learning tempo. According to H. Kumarina, V. Onyshchuk, and V. Rymarenko,

individualization of the learning process presupposes the creation of conditions under which every pupil can fully master the unified, state-approved curriculum content and develop according to their individual abilities, aptitudes, and interests − that is, form as a distinct individual with unique characteristics *(Onyshchuk (Ed.), 1987: 101)*.

Individual work, in turn, was defined as the performance of tasks by individual pupils, either assigned by the teacher or undertaken on their own initiative. The scholars proposed the following types: completion of a task by one pupil; simultaneous work on tasks by several pupils within one class; and performing tasks differing in duration, etc. *(Onyshchuk (Ed.), 1987: 103)*.

A somewhat broader interpretation is offered by V. Lozova and H. Trotsko in their textbook *Theoretical Foundations of Education and Learning* (1997). The scholars define *individual work* as «a pupil's independent performance of a learning task according to their learning potential and without interaction with other pupils, using the teacher's assistance either directly or indirectly (for instance, when completing homework based on the teacher's recommendations).» They recommend employing such work in programmed and computer-assisted learning, as well as during knowledge assessment (p. 285).

A similar approach to defining the essence of the individual form of learning is supported by S. Kushniruk, who adds that individual work predominates in the performance of homework, independent, and control assignments. Based on this definition, the author developed a basic model of organizing individual learning activity.

Organization of Pupils' Individual Learning Activity: Teacher – Goal – Learning opportunities of students (Ability to learn, education, work capacity) – Individual Activity – Control and evaluation – Pupils.

S. Honcharenko (1997, p. 143), in turn, defines *individual learning* as one of the «forms of organizing the educational process in which the teacher's pedagogical influence is directed toward a pupil who is outside the group.»

Through the category of *communication*, V. Vykhrushch (in the candidate dissertation *Optimal Combination of Individual and Collective Forms of Learning Activities of Primary School Pupils*, 1984) explains the peculiarities of the individual form of learning.

A similar perspective is shared by O. Yaroshenko, who characterizes individual activity as *single-subject activity* manifested in pupils' independent problem-solving and complete autonomy in acquiring knowledge. Yaroshenko emphasizes that individual activity is not characterized by direct communication among pupils, while contacts with the teacher are limited and short-term. Hence, individual activity minimizes communication among pupils in the learning process *(Yaroshenko, 1998: 71, doctoral dissertation)*.

She also notes that «when working individually or frontally, a pupil, isolated from other classmates, perceives, comprehends, and assimilates the material independently; their intellectual efforts do not intertwine with those of others. Therefore, the results of these efforts and their assessment concern and interest only the pupil and the teacher. All this leads to the conclusion that frontal and individual

learning activities impoverish the educational process due to the absence or brevity of pupils' communication during class time» (ibid.).

The conducted analysis allows us to conclude that the pedagogical theory and practice of the studied period affirmed the idea of the integrated use of different forms of learning organization, originally justified by B. Manzhos. Understanding the didactic potential of various learning forms, the scholar noted: «…for didactic practice, we propose the idea of an interacting unity of individual and collective forms of work, with an emphasis on collective forms directed toward the social phenomena of the environment» *(Manzhos, 1930: 200).*

Results of the research. In our own study of the conceptual-terminological group *Forms of Learning Organization*, we can generalize as follows:
– Individual learning work predominates during the performance of homework, independent, and control assignments;
– Frontal work is most effective at the stage of acquiring new knowledge, as it allows for the simultaneous delivery of new information to a large number of pupils;
– Group work, depending on the didactic purpose of the lesson, can be used at the stages of:
– studying new material;
– extending, reinforcing, and systematizing knowledge;
– summarizing and generalizing knowledge.
The most effective approach is their integrated use.

In the 1990s, during the formation of independent Ukraine, pedagogical practice underwent significant transformation. Educational goals were reoriented from the accumulation of *knowledge and skills* to the development of *competencies*, *worldview*, and *value orientations* of the individual. During this period, there was a growing interest in interactive technologies, project-based and problem-based learning methods, and cooperative interaction, which became the logical continuation of the pedagogical explorations of previous decades.

Conclusion from the study and prospects for further research in this direction. Thus, the evolution of forms of organizing pupils' learning activities in the 1960s–1990s reflected a gradual transition from a centralized, teacher-dominant model to a more flexible, activity-oriented system, in which the pupil is regarded as an active, thinking, and socially responsible participant in the educational process. This transformation, initiated in the indicated period, laid the foundation for contemporary innovative trends in the pedagogy of independent Ukraine.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. (1973). Педагогіка вищої школи. Загальні методичні основи. Київ: Вища школа. 1973. 238 с.
2. Бурлака Я. І., Вихрущ В. О. Про форми організації навчальної діяльності школярів. Радянська школа, 5, 1984. 39–44.
3. Вихрущ В. А. Оптимальне поєднання індивідуальних і колективних форм навчальної діяльності молодших школярів. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський державний педагогічний інститут ім. А. М. Горького, Київ. 1984. 22 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. 376 с.

5. Дегтярьов Б. Н. Проблема оптимального поєднання загальнокласної, групової та індивідуальної роботи учнів на уроках фізики (8–10 класи). (Дис. канд. пед. наук). НДІ педагогіки УРСР, Київ. 1980. 182 с.

6. Задоя Є. С. Дидактичні умови організації групових форм навчальної роботи шестирічних першокласників. (Дис. канд. пед. наук). Київський державний педагогічний інститут ім. А. М. Горького, Київ. 1989. 183 с.

7. Кремень В. Г. (Ред.) Педагогічний словник. Київ: Педагогічна думка. 1999. 516 с.

8. Кузь О. Педагогіка: теорія та історія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 1998. 304 с.

9. Кушнірук С. А. Навчання в складі малих груп як фактор розвитку пізнавальної активності старшокласників. (Дис. канд. пед. наук). НПУ ім. М.П. Драгоманова. К. 1999. 183 с.

10. Кушнірук С.А. Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20–90-ті рр. XX ст.). (Дис. докт. пед. наук). НПУ ім. М.П. Драгоманова. К. 2020. 716 с.

11. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Скороводи. 2-е вид., випр. та доповн. Харків, 2002. 400 с.

12. Манжос Б. С. (1930). Основи радянської дидактики. Москва: Робітниче просвітництво. 152 с.

13. Мірошниченко Н. А. (1997). Групове навчання як засіб формування пізнавальної активності школярів. (Дис. канд. пед. наук). Кривий Ріг. 175 с.

14. Нор Е. Ф. (1997). Групові форми навчальної діяльності як засіб розвивального навчання молодших школярів. (Дис. канд. пед. наук). Київ. 182 с.

15. Шаталов В. Ф. За межею звичного. Донецьк: Донбас. 1988.176 с.

16. Ярошенко О. Г. Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії). (Дис. д-ра пед. наук). Київ. 1998. 421 с.

17. Dewey J. Experience and Education. New York: Macmillan, 1938. 91 s.

18. Bruner J. Toward a Theory of Instruction. Cambridge: Harvard University Press, 1966. 176 s.

19. Rogers C. Freedom to Learn. Columbus: Merrill, 1969. 358 s.

20. Piaget J. The Psychology of Intelligence. London: Routledge, 1971. 182 s.

21. Johnson D. W., Johnson R. T. Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Journal of Research in Education, 1989. pp. 85–99.

REFERENCES

1. Aleksiuk A. M. (1973). Pedahohika vyshchoi shkoly. Zahalni metodychni osnovy. Kyiv: Vyshcha shkola. 238 s. [in Ukrainian].

2. Burlaka Ya. I., Vykhrushch V. O. (1984). Pro formy orhanizatsii navchalnoi diialnosti shkoliariv. Radianska shkola, 5, 39–44. [in Ukrainian].

3. Vykhrushch V. A. (1984). Optimalnoe sochetanie individualnykh i kollektivnykh form uchebnoi deiatelnosti mladshikh shkolnikov. (Avtoref. diss. kand. ped. nauk). Kievskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut im. A. M. Gorkogo, Kiev. 22 s. [in Ukrainian].

4. Honcharenko S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv: Lybid. 376 s. [in Ukrainian].

5. Degtiarev B. N. (1980). Problema optimalnogo sochetaniia obshcheklassnoi, gruppovoi i individualnoi raboty uchashchikhsia na urokakh fiziki (8–10 klassy). (Diss. kand. ped. nauk). NII pedagogiki USSR, Kiev. 182 s. [in Ukrainian].

6. Zadoia E. S. (1989). Didakticheskie usloviia organizatsii gruppovykh form uchebnoi raboty shestiletnikh pervoklassnikov. (Diss. kand. ped. nauk). Kievskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut im. A. M. Gorkogo, Kiev. 183 s. [in Ukrainian].

7. Kremen V. H. (Ed.). (1999). Pedahohichnyi slovnyk. Kyiv: Pedahohichna dumka. 516 s. [in Ukrainian].

8. Kuz O. (1998). Pedahohika: teoriia ta istoriia. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. 304 s. [in Ukrainian].

9. Kushniruk S. A. (1999). Navchannia v skladi malykh hrup yak faktor rozvytku piznavalnoi aktyvnosti starshoklasnykiv. (Dys. kand. ped. nauk). NPU im. M.P. Drahomanova. K. 183 s. [in Ukrainian].

10. Kushniruk S.A. (2019). Rozvytok katehoriino-poniattievoho aparatu dydaktyky u pedahohichnii nautsi Ukrainy (20–90-ti rr. XX st.). (Dys. dokt. ped. nauk). NPU im. M.P. Drahomanova. K. 716 s. [in Ukrainian].

11. Lozova V.I., Trotsko H.V. Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia. Khark. derzh. ped. un-t im. H.S. Skorovody. 2-e vyd., vypr. ta dopovn. Kharkiv, 2002. 400 s. [in Ukrainian].

12. Manzhos B. S. (1930). Osnovy sovetskoi didaktiki. Moskva: Rabochee prosveshchenie. 152 s. [in Ukrainian].

13. Miroshnichenko N. A. (1997). Gruppovoe obuchenie kak sredstvo formirovaniia poznavatelnoi aktivnosti shkolnikov. (Diss. kand. ped. nauk). Krivoi Rog. 175 s. [in Ukrainian].

14. Nor E. F. (1997). Gruppovye formy uchebnoi deiatelnosti kak sredstvo razvivaiushchego obucheniia mladshikh shkolnikov. (Diss. kand. ped. nauk). Kyiv. 182 s. [in Ukrainian].

15. Shatalov V. F. (1988). Za chertoi privychnogo. Donetsk: Donbass. 176 s. [in Ukrainian].

16. Yaroshenko O. H. (1998). Pedahohichni osnovy hrupovoi navchalnoi diialnosti shkoliariv (na materiali vyvchennia khimii). (Dys. d-ra ped. nauk). Kyiv. 421 s. [in Ukrainian].

17. Dewey J. Experience and Education. New York: Macmillan, 1938. 91 s. [in English].

18. Bruner J. Toward a Theory of Instruction. Cambridge: Harvard University Press, 1966. 176 s. [in English].

19. Rogers C. Freedom to Learn. Columbus: Merrill, 1969. 358 s. [in English].

20. Piaget J. The Psychology of Intelligence. London: Routledge, 1971. 182 s. [in English].

21. Johnson D. W., Johnson R. T. Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Journal of Research in Education, 1989. pp. 85–99. [in English].

УДК 373.2.091.12.011.3-051:159.925]:004

INTELLECTUAL CULTURE OF PRESCHOOL EDUCATOR IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE TRANSFORMATIONS

Volodymyr Chaika,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Educology and Pedagogy,
Western Ukrainian National University,
Ternopil, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-1556-4856,
v.chaika@wunu.edu.ua
Oksana Pysarchuk,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Educology andPedagogy,
Western Ukrainian National University,
Ternopil, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-0110-9174,
o.pysarchuk@wunu.edu.ua

Abstract. *The article reflects the theoretical and methodological foundations of the formation of the intellectual culture of a preschool educator in the context of the transformational processes of modern education. It is emphasised that intellectual culture is an important factor in the development of innovative thinking, professional self-development, and creative activity of a teacher. Contradictions between the requirements for innovative activity of educators and insufficient preparation for its implementation in modern conditions are revealed. It is noted that the formation of intellectual culture requires the intellectualisation of professional training and the development of analytical, prognostic and reflective thinking.*

Keywords: *intellectual culture; educator; preschool education institution; professional activity; innovative processes in education; training of future educators.*

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Володимир Чайка,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет,
м. Тернопіль, Україна,

ORCID ID 0000-0003-1556-4856,
v.chaika@wunu.edu.ua
Оксана Писарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет,
м. Тернопіль, Україна,
ORCID ID 0000-0003-0110-9174,
o.pysarchuk@wunu.edu.ua

Анотація. *У статті відображено теоретичні й методологічні засади формування інтелектуальної культури вихователя закладу дошкільної освіти в умовах трансформаційних процесів сучасної освіти. Підкреслено, що інтелектуальна культура є важливим чинником розвитку інноваційного мислення, професійного саморозвитку та творчої активності педагога. Виявлено суперечності між вимогами до інноваційної діяльності вихователя та недостатньою підготовленістю до її реалізації в сучасних умовах. Зазначено, що формування інтелектуальної культури потребує інтелектуалізації професійної підготовки, розвитку аналітичного, прогностичного та рефлексивного мислення.*

Ключові слова: *інтелектуальна культура; вихователь; заклад дошкільної освіти; професійна діяльність; інноваційні процеси в освіті; підготовка майбутнього вихователя.*

Relevance of the research. Contemporary transformational processes within Ukraine's education system necessitate higher requirements for the professional and personal qualities of preschool educators. They are expected not only to have a high level of professional competence, but also to have a developed intellectual culture that ensures the ability to think creatively, act consciously, navigate complex socio-pedagogical situations, and make responsible decisions. The intellectual culture of a teacher is an integral characteristic of their personality, reflecting the level of development of their thinking, worldview, professional self-awareness, and spiritual and moral values.

An innovative society is a highly intellectual community characterised by intellectual cognition, a constant desire to improve the quality of intellectual activity and the implementation of one's own ideas. For the modern system of preschool education, which is open to social change, this means the need to educate educators who are capable of thinking creatively, acting flexibly, and implementing new technologies for the development and education of preschool children.

Innovation, as an element of culture, reflects the phenomenon of novelty in the process of educational modernization. Novelty becomes integrated into the educational space only when it is oriented toward the needs of society and the child, corresponds to scientific achievements in relevant fields of knowledge, and possesses appropriate technological tools that enable preschool education professionals to implement new ideas in their professional practice.

V. Kremen notes that the main feature of social progress is constant renewal, which is carried out through the human intellect's inherent capacity to comprehend reality, transform activity, and introduce elements of novelty. The scholar emphasizes that «scientific innovation, with its gnoseological and social properties, is a factor

that reflects the self-sufficiency of science and intellectual activity as a whole, modeling its dynamism and orientation toward modernization» *(Kremen, 2009).*

This approach can be fully applied to preschool education, since it is the teacher who possesses intellectual culture who becomes the bearer of innovative behaviour, capable of transforming their own activities and creating a new pedagogical environment for the child. The specificity of a teacher's work in the context of transformational processes lies in the change in their basic functions and approaches to organising the educational process in a preschool education institution. A specific feature is the shift in emphasis from mentor to facilitator, coach and moderator. An important task of the educator is to create a safe and developmental environment that stimulates children's learning activities, creativity and initiative. One of the main areas of professional activity is to ensure the full identification and development of each child's abilities, taking into account their individual developmental characteristics. Therefore, the implementation of a person-oriented approach is dominant. An urgent task is to work effectively with children with special educational needs, which requires educators to have specialised knowledge, skills and abilities in corrective and inclusive pedagogy and child psychology to meet the needs of this category of children. The success of a teacher's professional activity can be ensured through partnership with parents and families, taking into account their cultural, social and linguistic characteristics. The professional development of educators should be carried out through the continuous updating of knowledge and skills and the mastery of modern pedagogical technologies in the context of the requirements of the New Ukrainian School *(Conceptual Foundations for Reforming Secondary Education: New Ukrainian School, 2016).* Thus, the main task of the educator is not only to develop knowledge, abilities and skills, but also to develop critical thinking, initiative, communication, social and emotional skills in children. The implementation of these professional functions can become the basis for the further successful education of children at school.

The relevance of the study is also determined by the complexity and implementation of the professional functions of an educator, which requires innovative thinking as a means of analysing, justifying and designing educational transformations. Among the professional functions of an educator, in our opinion, the following are decisive for successful activity in new conditions: professional development and self-improvement, organisation, provision and implementation of the educational process. To successfully perform these functions, it is necessary to master such competencies as the ability to learn throughout life (self-reflection and self-assessment of one's own activities), the ability to carry out prognostic, organisational, subject-methodological and evaluative-analytical work *(Ministry of Economy of Ukraine, 2021).*

The study of theoretical works by scholars and the practical experience of preschool educators has made it possible to identify a number of contradictions that objectively highlight the relevance of our research, in particular, between:

– the need to solve non-standard tasks and make prompt decisions in the context of the rapidly changing content of preschool education and complex

pedagogical situations, and the intellectual unpreparedness of educators for innovative activity;

– the need to intellectualize the pedagogical activity of the educator, who should be capable of forecasting, evaluation, modeling, and reflection on their own professional activity, and the content of professional training, which does not always ensure the development of innovative thinking;

– the dominance of traditional teaching methods in higher pedagogical education and the need to master research, project-based, and creative educational technologies.

The theoretical and methodological justification of the problem of forming intellectual culture in future educators and creating and implementing innovation in professional activity remains open. The main idea of the study suggests that the purposeful formation of the intellectual culture of future educators ensures the improvement of their intellectual resources and creative self-development and is a prerequisite for innovation in professional activity.

Analysis of Recent Research and Publications. Modern transformational processes in Ukraine's education system highlight the problem of developing a high level of intellectual culture among preschool educators. This is driven by increasing demands for their intellectual, creative, reflective, and innovative activity. Scholars have examined this issue from various methodological perspectives. For example, N. Petrova interpreted the intellectual culture of a teacher as a factor of innovation in pedagogical activity, emphasizing the importance of an intellectually enriched educational environment in shaping the culture of thinking of future educators *(Petrova, 2008a; Petrova, 2008b).* H. Ball explored intellectual culture in the context of a ratio-humanistic worldview of the individual, which combines rational and moral-spiritual principles *(Ball, 2011).* I. Bekh substantiated the interrelation between spiritual education and the intellectualization of the educational process, arguing that intellectual activity serves as a driving force of a person's spiritual development *(Bekh, 2018).* O. Mytnyk viewed the formation of a teacher's intellectual culture as an indicator of their readiness to foster a culture of thinking among learners *(Mytnyk, 2008)*. L. Kovalchuk studied the professional culture of future educators through the lens of developing a culture of thinking, intellectual, and mental culture as interrelated phenomena *(Kovalchuk, 2023).* A. Molchanova and V. Piddyachyi emphasized the importance of mental culture in the process of preparing teachers for educational activities, considering it a component of intellectual maturity *(Molchanova&Piddyachyi, 2016).* In the works of S. Sysoieva, it is emphasized that under martial law, the formation of a teacher's intellectual sphere acquires special importance as a factor of their professionalization and resilience to contemporary challenges *(Sysoieva, 2024).*

An analysis of scientific sources shows that there is no consensus on the definition of the concepts of «intellectual culture,» «mental culture,» and «culture of thinking.» Researchers' views show that these concepts overlap, are partially identified with each other, or are considered as structural components of a single phenomenon. This is explained by the complexity and multidimensionality of the

categories of «mind,» «intellect,» and «thinking,» which are often defined as synonyms in reference and encyclopaedic literature.

A generalisation of theoretical approaches allows us to assert that the problem of forming the intellectual culture of educators remains multifaceted and insufficiently developed. It is particularly relevant in the context of the transformation of the educational paradigm, which focuses educators on the development of critical thinking, independence, creativity, and spiritual and intellectual maturity. Modern challenges – digitalisation, global crises, war – require a new type of educator: one who is intellectually active, capable of scientific research, innovative thinking and reflective understanding of their own activities. It is intellectual culture that forms the integrative basis of a teacher's professional competence, a condition for their self-development and a means of improving the quality of preschool education.

Formulation of the Article's Objective. The aim of the study is to substantiate the necessity of innovation in the professional activity of preschool educators under conditions of educational transformation − both as a goal and as a result of their intellectual culture.

Research Results. Innovation is not only the ability to engage in self-development through intellectual improvement and the search for new approaches to problem-solving, but also the capacity to transform new knowledge into technologies, methodologies of the educational process, and models for its enhancement.

The priority tasks of modern preschool education, aligned with innovative strategies, include the formation of a new personal and professional stance of the educator, the renewal of the content and organization of the educational process, and the development of analytical and prognostic, project-design thinking, as well as a dialogical style of intellectual activity.

Innovation in the professional activity of an educator is not only a goal but also the result of intellectual activity, which manifests itself in the creation of new pedagogical approaches, technologies, methods, and means of education that ensure a qualitatively new level of child development. Innovative activity requires a high level of intellectual culture, which creates the opportunity not only to assimilate, but also to creatively rethink, reproduce and transmit new pedagogical ideas. In our study, intellectual culture is a factor in the formation of innovative thinking, the basis for designing models of one's own innovative behaviour, introducing innovations and improving the educational process (methods, techniques, means, technologies).

Achieving innovative results in the work of an educator requires purposeful work to improve intellectual resources, activate the creative potential of teachers, increase their receptivity to new ideas, and readiness to support, create and implement innovations in the educational process of a preschool education institution.

Innovation is the ability to self-develop through intellectual improvement, the search for new approaches to solving professional problems, and the transformation of knowledge into technologies, methodologies, and models of educational

interaction, the decisive role of intellectual culture as a factor in the success of an educator's innovative activity becomes obvious.

Thus, intellectual culture is a factor in the formation of innovative thinking and innovative behaviour of a modern educator, which manifests itself in the design of models of their own activities, the creation of innovations, and the improvement of methods and forms of working with children and parents.

An important factor in the formation of the intellectual culture of an educator is the intellectualisation of their professional training.

The intellectualisation of professional training for future educators necessitates a change in the goals, objectives and content of education, aimed at developing intellectual qualities in students of pedagogical specialities that ensure cognitive independence, reflectiveness, and the ability to develop and self-develop. To this end, it is necessary not only to organise the educational process, but also to consciously shape the intellectual activity of future specialists, guide it, support it and develop it.

The intellectualisation of the educational process is a purposeful influence of the pedagogical environment on the development of the intellect of the future educator, which is carried out taking into account the psychological mechanisms and patterns of the formation of intellectual structures of the personality. It involves the integration of theoretical knowledge and practical skills, the development of analytical thinking, the ability to see pedagogical situations in a system, and to make informed decisions based on humanistic values *(Chaika&Petrova, 2014).*

The process of professional training of educators must respond to the challenges of humanisation, culturalisation and intellectualisation of society. In addition, important methodological approaches to training include systemic, synergistic, cultural, activity-based, personality-oriented and competence-based approaches *(Shishak et al., 2025).*

The methodological foundation of any scientific research involves establishing consistent interrelations between the objects of study, as well as forming an integrated system of ideas, values, principles, theoretical concepts, and knowledge that are necessary and sufficient to substantiate the logic, structure, program, methods, and tools of the research activity.

At the philosophical level, the study is based on the fundamental principles of dialectics concerning the transformation of quantitative changes into qualitative new formations of personality, the correlation between phenomenon and cause, the concrete and the abstract, content and form, essence and appearance, empirical and theoretical, general, particular and individual, necessary and accidental −all of which act as determinants of the emergence, formation, and development of the studied processes and phenomena. By identifying the interrelations, interactions, and correlations of pedagogical phenomena reflected in these categories, it becomes possible to reveal the essential connections within the educational process that become the subject of pedagogical analysis and regulation in the professional activity of the educator.

The methodological foundations of the study were defined in accordance with the interdisciplinary nature of the concept of *"intellectual culture"*, which has both direct and indirect links with general, developmental, and educational psychology;

general and professional pedagogy; the history of pedagogy; and the theory of professional-pedagogical training. The results of scientific research from various fields provided the basis for constructing a coherent theoretical and methodological system.

Among the general scientific methodological approaches applied in the study are the systemic, synergetic, and culturological approaches. The activity-based and personality-oriented approaches include the praxeological, humanistic, axiological, subject-oriented, acmeological, and competence-based approaches.

The interrelation of facts and phenomena within the pedagogical process, as well as the interaction of various situations and components of teaching and upbringing, necessitate a comprehensive analysis of the entire pedagogical system. This becomes possible only when the educator's analytical activity is constructed as a dynamic system. The development of systemic thinking promotes the educator's ability to flexibly organize and adjust their professional activity, to find optimal combinations of pedagogical tools, forms, and methods of work.

In the past, classical models of pedagogical systems were characterized by rigid regulation and standardization of pedagogical activity, which limited teachers' initiative and creativity. Such systems functioned as closed systems, lacking mechanisms for self-development and self-improvement. Modern scholars of the concept of self-organization in pedagogical activity *(I. Bekh, V. Hryniova)* emphasize that education should not be reduced to the formation of purely executive functions of consciousness. They identify the key characteristics of open education as follows:

– nonlinearity (knowledge and experience accumulate not only sequentially but also spontaneously);

– incompleteness (information is presented partially, leaving room for supplementation);

– subjectivity (inherent to a particular student and teacher);

– instability and variability;

– relative predictability of results;

– focus on versatile rather than all-encompassing personal development;

– combination of logical cognition with associative and intuitive discoveries;

–priority of consciousness over external influences, etc. *(Bekh, 2018; Hryniova, 2002; Hryniova, 2006).*

Citing the principles of the synergetic approach, it should be emphasized that the professional and personal development of an educator is neither progressive, linear, nor conflict-free, as it is inevitably accompanied by contradictions that foster the re-evaluation of value orientations and stimulate self-cognitive and self-educational activity.

From the standpoint of synergetics, the intellectual culture of the educator can be viewed as a dynamic system functioning on the basis of the balance of its internal contradictions, the dialectical pair *«freedom–necessity,»* and the inner capacity for self-development and self-formation of new qualities. In this context, the educator's freedom is understood as the ability to choose one's own line of behavior under various circumstances while being aware of one's professional and moral responsibility for decisions and actions taken.

Although a teacher cannot alter the objective conditions of their professional environment, they do have a choice among several possible pedagogical actions that differ in degree of probability. Professional decisions are determined not only by knowledge of pedagogical regularities, skills, and competencies, but also by a deep understanding of one's own mental processes, reflection on one's personal style of activity, and awareness of one's *Self*. In making such decisions, the educator shapes not only their own life stance but also defines the meaningful content of the learner's life activity, which generates a sense of responsibility for the outcomes of the pedagogical process.

At the same time, certain aspects of pedagogical reality extend beyond the boundaries of the professional thinking system. Since intellectual culture, as a systemic entity, possesses synergetic properties, the process of forming its components becomes a specific form of the educator's self-determination, opening the path toward a new level of professional and personal self-development.

Emphasizing the role of the social environment, particularly the professional one, in personal development, it is important to note that a human being is an active, engaged subject rather than a passive object of external influences. The formation of a future educator as a creative personality is directly connected with the development of their professional self-awareness, with a clear correlation between this awareness and professional effectiveness *(Huzii, 2007)*. K. Ushynskyi emphasized that self-awareness within one's professional activity serves as the key mechanism of a teacher's development *(Ushynskyi, 1983)*. The result of this internal process is the educator's realization of personal autonomy and the conviction that one must rely primarily on one's own capabilities. In this sense, intellectual culture functions as a personal form of the educator's activity, encompassing their movement from the *«present self»* to the *«future self»* and enabling the realization of their creative potential.

The main function of professional self-cognition lies in ensuring active engagement in pedagogical activity and accelerating the personal development of the educator in the areas of general pedagogical competence, research, and creative skills. Professional self-cognition is grounded in the teacher's independence and inner freedom; it develops at a certain stage of personal growth under the influence of individual life circumstances and requires self-control over one's actions and awareness of responsibility for them.

The analysis of theoretical positions and approaches– systemic, synergetic, activity-based, praxeological, humanistic, culturological, axiological, subject-oriented, acmeological, and competence-based– has revealed their significant potential for exploring the phenomenon of intellectual culture. It has been proven that only a comprehensive integration and practical application of these conceptual approaches create the conditions for a deeper understanding of the essence of intellectual culture and for developing a model of a pedagogical system for its formation as a key direction in the professional training of future educators.

Modern preschool education is focused on developing a holistic worldview, ecological thinking, and an emotional and value-based attitude towards the natural world and people in children. A teacher with a high level of intellectual culture is

able to ensure the intellectual richness of the educational environment, promote the development of children's curiosity, thinking, cognitive activity and communication skills.

Only a teacher who has a deep knowledge of the laws of child intellectual development, the psychology of cognition, age characteristics, developed intellectual skills, pedagogical intuition and creative activity will be able to effectively implement educational standards, introduce innovative methods and create conditions for the harmonious development of each child. Such qualities are inherent in a teacher with a high level of intellectual culture, which ensures the synthesis not only of knowledge and skills, but also of moral and value orientations, humanistic orientation, the desire for self-realisation and constant professional self-improvement.

Humanistic pedagogy *(Sh. Amonashvili, V. Sukhomlinsky, G. Pestalozzi, J. Comenius)* emphasises that education should be based on respect for the child's personality, recognition of their uniqueness and dignity. An educator with a high intellectual culture is able to see each child as a unique personality, understand their inner world, and help them realise their potential through creative activity *(Ball (ed.), 2011)*.

Educators are often insufficiently prepared to implement innovative pedagogical technologies; they lack well-developed intellectual skills and reflective mechanisms that ensure self-organization and self-improvement in their professional activity. Although students in pedagogical specializations frequently demonstrate an adequate level of theoretical knowledge, their intellectual culture remains underdeveloped, and their thinking tends to be stereotypical. This hinders the formation of innovative thinking and innovative activity among future preschool educators.

The results of the analysis of preschool educators' professional activities − including observations, interviews, questionnaires, and problem-solving of creative tasks− made it possible to identify the factors that stimulate intellectual activity in their pedagogical work; the frequency of unconscious, intuitive decision-making during teaching; the elements of professional activity in which creative actions manifest; the ways of fostering preschoolers' thinking development within the learning process; and the educators' self-assessment of their own level of intellectual culture formation. The results are presented in the table below.

Table. 1

Results of the Analysis of Preschool Educators' Professional Activities in the Context of the Formation of Intellectual Culture

Reasons for Stimulating Intellectual Activity in the Educator's Pedagogical Work	Percentage **(%)**
Awareness of the importance of pedagogical activity	29,8
Aspiration for self-education and self-realization	60,4
Interest in innovations	41,6
Opportunity to engage in scientific work	18,3
Responsibility towards parents	40,3

Recognition within the team	25,7
Desire for success	57,2
Frequency of Unconscious Intuitive Decision-Making During Pedagogical Activity	Percentage **(%)**
Always	2,9
Often	35,3
Sometimes	55,9
Never	5,95
Elements of Professional Activity in Preschool Institutions Where Creative Actions Manifest Themselves	Percentage **(%)**
While structuring the content of educational material	21,1
In the process of searching for innovative methods and techniques	56,8
While stimulating the cognitive activity of preschoolers	36,8
While creating and solving problem situations	37,9
Ways to Ensure the Development of Preschoolers' Thinking in the Learning Process	Percentage **(%)**
Setting conscious goals	41,8
Motivation of learning activity	58,2
Structuring the content of educational material	37,9
Innovative technologies	85,3
Preschool Educators' Self-Assessment of Their Level of Intellectual Culture Formation	Percentage **(%)**
High level	18,7
Medium level	70,2
Low level	11,1

According to the results of empirical research, most educators associate intellectual culture with the culture of thinking.

The main obstacles to the activities of educators that hinder the formation of intellectual culture include the following: stereotypical thinking, lack of time, overload; insufficient desire to develop intellectual abilities; insufficiently comprehensive understanding of the essence of intellectual culture; biased attitude towards innovation; fear of innovation and incompetence; low self-esteem.

The theoretical and methodological justification of the problem of forming the intellectual culture of future educators and creating and implementing innovation in professional activity remain open. Current trends in education development necessitate the creation of a comprehensive system for preparing educators for innovative activity.

The leading idea is that the purposeful formation of the intellectual culture of future educators ensures the improvement of their intellectual resources, the

development of their creative potential, and is a necessary condition for innovation in professional activity.

From this, the main tasks are formulated as follows:

– to clarify the content and structure of the concept «intellectual culture of a preschool educator»;

– to determine the criteria, indicators, and levels of the formation of an educator's intellectual culture;

– to develop a model of the pedagogical system for its formation in the process of professional training;

– to experimentally verify the effectiveness of the system for developing the intellectual culture of preschool educators.

By nature, a human being is an active subject of social life. A person does not merely react to external influences but constantly interacts with the world, transforming it and, at the same time, transforming themselves. Activity is a fundamental characteristic of personality. It manifests itself in the ability for purposeful action, self-development, and conscious transformation of reality.

For a preschool educator, activity has particular importance, as it is directly connected with the education, upbringing, and development of the child. It is precisely through active professional engagement that the educator realizes themselves as a personality, influencing the formation of the child's individuality. However, it is important to emphasize that pedagogical activity cannot be merely external − it possesses a deeply internal, intellectual, and value-based dimension.

The intellectual culture of an educator is a manifestation of their inner activity − it is the ability to think, analyze, generalize, draw conclusions, and evaluate pedagogical situations from the standpoint of humanistic values. It reflects the level of the teacher's conscious attitude toward their own professional activity, children, colleagues, society, and themselves. The formation of intellectual culture represents a path toward conscious pedagogical mastery.

Intellectual culture is an integral component of the educator's professional self-awareness. Self-awareness enables the teacher to comprehend their individuality, personal qualities, motives for activity, strengths, and weaknesses. As V. Sukhomlynsky noted, *«A teacher must cultivate the human within themselves before educating others.»* This means that the effectiveness of educational work is determined not only by knowledge of methods, but primarily by the depth of reflection on one's own pedagogical experience and the ability to analyze and interpret the results of one's activity.

The process of professional self-awareness of the educator occurs in constant interaction with children, colleagues, and parents. It is within this process that reflective capacity is formed− a crucial indicator of intellectual culture. Reflection allows the educator not only to evaluate their own actions, but also to perceive them in the context of broader value orientations of preschool education. Such an educator is aware of the meaning and purpose of their activity, its influence on the child's personality development, and on their own professional growth.

As a dynamic system, intellectual culture presupposes continuous development. It is cultivated through self-education, professional communication,

research activity, analysis of pedagogical situations, and participation in methodological associations, seminars, and trainings. An educator possessing intellectual culture is capable not only of reproducing knowledge but also of creating new pedagogical approaches adapted to the specific conditions of children's development.

The activity of a preschool educator is manifested in their aspiration for knowledge, self-improvement, and creativity. It is not a passive perception of ready-made methods, but a search for one's own style of pedagogical interaction. Such activity is based on internal motivation− the desire not only to teach, but also to develop the child, to help them explore the world through action, play, and communication.

A true educator cannot be an indifferent observer, for education is always a process of spiritual interaction. In this process, the position of the subject is crucial − that of a person capable of consciously influencing events and taking responsibility for the outcomes of their activity. Thus, the educator's activity is a manifestation of their subjectivity.

The subjectivity of the educator lies in their ability to act consciously, proactively, and responsibly, guided not only by external requirements but also by inner convictions. Such a teacher does not merely follow methodological recommendations but creatively reinterprets and adapts them to the specific characteristics of a given group of children. This is a manifestation of high intellectual culture, as it presupposes independent thinking, critical judgment, and the ability to anticipate the consequences of one's actions.

In the context of preschool education, the educator's subjectivity represents the ability to be a creator of the educational environment, an initiator of pedagogical innovation, and an active participant in the process of children's education and development. Intellectual culture ensures this subjectivity, as it provides the teacher with tools for conscious analysis of situations, selection of optimal teaching methods, and justification of pedagogical decisions.

Research shows that educators with a high level of intellectual culture possess more flexible thinking, pedagogical improvisation skills, and stable professional motivation. They are inclined toward reflection, collaboration, and the search for new solutions, which makes their professional activity more effective and humanistic.

An educator with a well-developed intellectual culture possesses systemic thinking, is able to perceive the educational process as a whole, and to establish interconnections among the various aspects of a child's development — cognitive, emotional, and social. Such a teacher understands that every educational situation carries the potential for intellectual growth, both for the child and for the educator themselves.

In this sense, intellectual culture is not limited merely to logical thinking or erudition. It encompasses intellectual empathy −the ability to think from another's perspective, to understand the logic of a child's perception, and to see behind the child's behavior their needs and motives. This capacity shapes the educator's humanistic orientation, which serves as the foundation of pedagogical influence.

Thus, the intellectual culture of a preschool educator represents a personal form of activity that reveals the level of professional consciousness, reflection, thinking, and moral maturity. It ensures the transition from the mere performance of pedagogical functions to a creative and meaningful educational process, grounded in a profound understanding of the essence of childhood and humanity.

It is intellectual culture that forms the foundation of the educator's subjectivity, for it enables them to act not out of compulsion, but from inner conviction, in accordance with their own values and professional ideals. The development of intellectual culture is a necessary condition for the formation of the modern educator as a spiritually mature, creative, and thoughtful individual, capable of ensuring the qualitative development of the child and the humanization of the educational environment as a whole.

The advantages of a high level of intellectual culture in a preschool educator include the ability to find appropriate pedagogical solutions; to effectively apply innovative technologies; to create original educational resources; to organize intellectually enriched environments; to guide preschoolers' research activities; and to influence the formation of children's worldview.

Conclusions and Prospects for Further Research. Thus, the intellectual culture of a preschool educator is a systemic personal and professional formation that integrates knowledge, thinking skills, cognitive strategies, analytical-prognostic, reflective, and creative abilities, which together ensure the successful implementation of the educational process and contribute to the educator's professional self-development. It is formed within the conditions of purposeful intellectualization of the educational environment, the development of innovative thinking, and the creation of a space for pedagogical creativity.

The intellectual culture of the educator reflects their intellectual competence, the ability to critically comprehend pedagogical reality, to make optimal decisions in professional situations, and to organize educational interaction with children on the principles of humanism and partnership. It functions not only as a result of professional training, but also as a precondition for effective innovation, the development of creativity, and the formation of an intellectually rich educational environment in preschool institutions.

Therefore, the formation of the educator's intellectual culture in modern conditions is a strategic task of preschool education, which determines the quality of pedagogical activity, the innovative potential of the institution, and contributes to the formation of the child's personality as an active, thoughtful, and creative subject of cognition.

The prospects for further scientific research lie in the study of pedagogical conditions, technologies, and methods for developing the educator's intellectual culture during professional training and qualification improvement**.**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. Система принципів раціоналізму. *Психологія і суспільство.* 2011. № 4. С. 16–32.

2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

3. Гриньова В. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 2–6.

4. Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис.* 2006. № 4. С. 58–61.

5. Гузій Н. В. Сутність і зміст педагогічної творчості та майстерності : методичні рекомендації. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 24 с.

6. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки : монографія / Г. О. Балл, В. О. Мєдінцев, О. О. Нікуленко, Т. А. Російчук ; за ред. Г. О. Балла. Київ : Педагогічна думка, 2007. 98 с.

7. Ковальчук Л. Культура мислення, інтелектуальна культура, розумова культура у контексті дослідження проблеми формування культури професійного мислення майбутніх педагогів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2023. Вип. 38. С. 115–128.

8. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». Київ, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf

9. Кремень В. Феномен інновацій. *Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис*. Київ, 2009. № 4. С. 11–16.

10. Митник О. Інтелектуальна культура вчителя як показник готовності до формування культури мислення молодшого школяра. *Початкова школа.* 2008. № 1. С. 46–52.

11. Молчанова А. О., Піддячий В. М. Технологія професійної підготовки педагога до виховної діяльності: методичні рекомендації. Київ, 2016. 84 с.

12. Петрова Н. М. Інтелектуальна складова професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).* 2008a. № 3 (ч. 2). С. 66–67.

13. Петрова Н. М. Інтелектуально-насичене освітнє середовище як умова формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2008b. Вип. 50, ч. 2. С. 223–228.

14. Писарчук, О. Т., та ін. Інновації в професійній підготовці майбутніх вихователів в умовах війни. *Вісник науки та освіти: електронний журнал. Серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія,* 2023. (4[10]), 642–652. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-642-652

15.Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: Наказ Міністерства економіки України № 755-21 від 19.10.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti

16. Сисоєва С. Професіоналізація вчителя в умовах воєнного стану в Україні. *Continuing Professional Education: Theory and Practice.* 2024. № 2(79), 2024. С. 7–17.

17. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. Київ : Рад. шк., 1983. 488 с.

18. Чайка В., Петрова Н. Інтелектуальна культура вчителя як фактор інновацій у педагогічній діяльності : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2014. 308 с.

19. Шишак А. М., Чайка В. М., Чикурова О. Я. Методологічні підходи до здійснення науково-педагогічних досліджень: сутність та освітні можливості. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. № 7(53). С. 1072–1083.

REFERENCES

1. Ball H. (2011). Systema pryntsypiv ratsionalizmu. *Psykholohiia i suspilstvo,* № 4, s. 16–32. [in Ukrainian].

2. Bekh I. D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei : monohrafiia. Kyiv – Chernivtsi : «Bukrek». 320 s. [in Ukrainian].

3. Hrynova V. (2002). Aksiolohichnyi pidkhid do problemy pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia. *Shliakh osvity*, № 2, s. 2–6. [in Ukrainian].

4. Hrynova V. (2006). Pedahohichna kultura vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu. *Vyshcha osvita Ukrainy : teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys*, № 4, s. 58–61. [in Ukrainian].

5. Huzii N. V. (2007). Sutnist i zmist pedahohichnoi tvorchosti ta maisternosti : metodychni rekomendatsii. K. : NPU im. M. P. Drahomanova. 24 s. [in Ukrainian].

6. Ball H. O. (Ed.). (2007). Humanistychni oriientyry v metodolohii psykholohichnoi nauky : monohrafiia. Kyiv : Pedahohichna dumka. 98 s. [in Ukrainian].

7. Kovalchuk L. (2013). Kultura myslennia, intelektualna kultura, rozumova kultura u konteksti doslidzhennia problemy formuvannia kultury profesiinoho myslennia maibutnikh pedahohiv. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna*, vyp. 38, s. 115–128. [in Ukrainian].

8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2016). Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly «Nova ukrainska shkola». Kyiv. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf [in Ukrainian].

9. Kremen V. (2009). Fenomen innovatsii. *Vyshcha osvita Ukrainy : teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys*, № 4, s. 11–16. [in Ukrainian].

10. Mytnyk O. (2008). Intelektualna kultura vchytelia yak pokaznyk hotovnosti do formuvannia kultury myslennia molodshoho shkoliara. *Pochatkova shkola*, № 1, s. 46–52. [in Ukrainian].

11. Molchanova A. O., & Piddiachyi V. M. (2016). Tekhnolohiia profesiinoi pidhotovky pedahoha do vykhovnoi diialnosti: metodychni rekomendatsii. Kyiv. 84 s. [in Ukrainian].

12. Petrova N. M. (2008a). Intelektualna skladova profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Pedahohichni nauky)*, № 3 (ch. 2), s. 66–67. [in Ukrainian].

13. Petrova N. M. (2008b). Intelektualno-nasychene osvitnie seredovyshche yak umova formuvannia intelektualnoi kultury maibutnoho vchytelia. *Pedahohichni nauky,* vyp. 50, ch. 2, s. 223–228. [in Ukrainian].

14. Ministerstvo ekonomiky Ukrainy (2021). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity»: Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy № 755-21 vid 19.10.2021 r. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti [in Ukrainian].

15. Pysarchuk, O. T., ta in. Innovatsii v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv v umovakh viiny. *Visnyk nauky ta osvity: elektronnyi zhurnal. Serii: filolohiia, kultura i mystetstvo, pedahohika, istoriia ta arkheolohiia, sotsiolohiia*, 2023. (4[10]), 642–652. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-642-652 [in Ukrainian].

16. Sysoieva S. (2024). Profesionalizatsiia vchytelia v umovakh voiennoho stanu v Ukraini. *Continuing Professional Education: Theory and Practice,* № 2(79), 2024, s. 7–17. [in Ukrainian].

17. Ushynskyi K. D. (2024). Vybrani pedahohichni tvory : u 2 t. T. 1. Teoretychni problemy pedahohiky. Kyiv : Rad. shk., 1983. 488 s. [in Ukrainian].

18. Chaika V., & Petrova N. (2014). Intelektualna kultura vchytelia yak faktor innovatsii u pedahohichnii diialnosti : monohrafiia. Ternopil : TNPU. 308 s. [in Ukrainian].

19. Shyshak A. M., Chaika V. M., & Chykurova O. Ya. (2025). Metodolohichni pidkhody do zdiisnennia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen: sutnist ta osvitni mozhlyvosti. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»)*, № 7(53), c. 1072–1083. [in Ukrainian].

UDK 37.011.3-051:373.2:81'243

TEACHING OF PRESCHOOL LINGUODIDACTICS TO FUTURE BACHELORS OF PRESCHOOL EDUCATION: A CONCEPTUAL ASPECT

Liliya Baranovska,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Professor of the Department of Preschool Education,
Faculty of Pedagogical Sciences,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-3437-7995,
liliya03.05@ukr.net

Abstract. *The article proposes a concept for teaching preschool linguodidactics to future educators of preschool institutions. This discipline serves as a means of developing their linguistic competence as an essential component of their professional competence. Attention is given to the conceptual framework of the issue, the analysis of current legislation and the State Standard of Preschool Education. The significance of language for the intellectual development of preschool-age children is clarified. The components of linguistic competence in preschool children are characterized, and the importance of forming their communicative competence is emphasized. Based on the structural components of linguistic competence, an approximate content of the course in preschool linguodidactics for students is outlined.*

Keywords: *preschool linguodidactics, preschool education teacher, teaching concept, linguistic competence, communicative competence, State Standard of Preschool Education, preschoolers.*

ВИКЛАДАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ МАЙБУТНІМ БАКАЛАВРАМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Лілія Барановська,
доктор педагоігчни наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-3437-7995,
liliya03.05@ukr.net

Relevance of research. Pedagogical activity is unique, as it represents a system of interaction between the subject and a constantly changing world, through which the subject is also being formed. Within another subject (the preschool child), the teacher's mental image is reflected, and their mutual interaction is realized. The specificity of such activity lies in the uniqueness of the recipient of pedagogical influence - namely, the child of early and preschool age - who essentially differentiates the role of a preschool education teacher. The educational

and upbringing process organized by the teacher «... must be based on the cultural values of the Ukrainian people and aimed at fostering in children societal values, including truth, justice, patriotism, humanism, compassion, tolerance, respect for human dignity and labor, a healthy lifestyle and ecological behavior, as well as values of lifelong learning and development» *(Law of Ukraine "On Preschool Education", 2024).* This process is complex and laborious, because the teacher must unite the efforts of all participants in the educational process to comply with common requirements for the unity of development, upbringing and teaching of preschoolers. Therefore, in our view, developing in future teachers the readiness to organize the educational process in preschool institutions requires the justification of an appropriate pedagogical concept, one essential component of which is the concept of linguodidactic training.

Formulation of the purpose of the article. The aim of the study is to substantiate the concept of teaching preschool linguodidactics to undergraduate students of preschool education in domestic institutions of higher education as a component of the general concept of their professional training. The implementation of this aim and the development of the proposed concept involved addressing the following tasks: studying the conceptual provisions of the Law of Ukraine *«On Preschool Education» (2024);* analyzing scientific works that define the goals, methodological principles and approaches, as well as the values of preschool education; clarifying the functions of participants in the educational process and the requirements for creating a supportive and safe environment for the development, upbringing, and education of young and preschool-age children; specifying the role of language in the intellectual development of young children and forecasting the dynamics of their age-related linguistic, speech, and communicative development; analyzing the key provisions of the *State Standard of Preschool Education (2021)* with a focus on competency-based and learner-centered approaches in preschool education; determining the priorities of linguistic and methodological activities for implementing the educational domain *«Child's Speech»* (the invariant component of the Standard) and *«Child's Speech. Foundations of Literacy»* (the variable component of the Standard); identifying the component structure of linguodidactic competence of a preschool teacher and outlining the content components of the course «*Preschool Linguodidactics»* in accordance with that structure.

Research methodology. In conducting the research, laws and other regulatory documents issued by the authorities responsible for the functioning of education and, in particular, preschool education in Ukraine (the Verkhovna Rada of Ukraine, the Ministry of Education and Science of Ukraine) were used. These include: the Law of Ukraine «On Education», the Law of Ukraine «On Preschool Education», and the State Standard of Preschool Education. Materials from both foreign (e.g., Children in Europe) and domestic pedagogical publications were also utilized to define the purpose and characteristics of participants in preschool education; the principles and values of organizing the educational and upbringing processes; and to outline the priorities of language and speech development in preschool-age children.

The following methods were applied in working with these sources: analysis, systematization, comparison, interpretation, abstraction, generalization of the obtained data, as well as the definitional method**.**

Results of the research. The term «concept» derives from the Latin conceptus - thought, notion, and concipio - to gather, to conceive. When this definition is projected onto the educational process, it may be argued that its organization should be based on the concepts of the teacher's system of knowledge and the concepts of action of all participants in the educational process. The development of a concept is essential for professional and pedagogical activity, since every stage of preparation for such activity must be preceded by an idea, a design, that is, at the initial stage, priority should be given to thought rather than action. If a teacher adheres to this principle, they develop organized thinking, safeguard themselves against rash decisions and chaotic actions, and acquire the ability to think conceptually, that is, coherently and purposefully in a single direction. The development of a concept relies on the performance of specific intellectual operations: identifying the subject of analysis and formulating one's own vision of it; selecting within the subject an aspect or particular key issues; studying the state of the issue in scientific, methodological, and other literature; familiarizing oneself with the experiences of others; critically reflecting on one's own findings regarding the chosen aspect and on the scholarly and literary sources relevant to it.

The fundamental document regulating activities in the field of preschool education is the Law of Ukraine «On Preschool Education» *(2024).* An examination of its provisions confirms that preschool education is recognized as a compulsory primary component of lifelong learning. The purpose of preschool education as a system is to ensure the holistic and comprehensive development of the child through upbringing, learning, socialization, and the formation of essential life skills and competences. The Law refines the definitions of key concepts that are to be applied normatively. Thus, «pupils» (vykhovantsi) are defined as children who receive preschool education. Within this system, they undergo basic developmental stages, identified on the basis of age-related periodization, which includes: infancy (up to one year); early childhood (from one to three years); and preschool age (from three to six–eight years). The preschool period, in turn, is differentiated into early preschool age (from three to four years), middle preschool age (from four to five years), and senior preschool age (from five to six (seven) years, and up to eight years for children with special educational needs). Accordingly, the basic stages of preschool education are: (1) early childhood (from infancy to three years) and (2) preschool age (from three to six (seven/eight) years) *(Law of Ukraine «On Preschool Education», 2024).*

Prior to the adoption of the aforementioned law, a public discussion of the Concept of Preschool Education Development was held, which defined the principles of its development in Ukraine. The main ones include: recognition of the uniqueness and giftedness of each child; the value of childhood; recognition of the child's right to learn through play, research, and project activities; creation of conditions for the comprehensive development of the child's personality; recognition of the value of cooperation with the child; continuous professional development of teaching staff, among others *(Concept of Preschool Education Development, 2020).* These

principles formed the basis of the organization of the educational and upbringing process in preschool education institutions, as outlined in the Law of Ukraine «On Preschool Education»: state policy and educational activity in the field of preschool education are based on the principles and foundations defined by this Law and Article 6 of the Law of Ukraine "On Education." These include: child-centeredness and a learner-oriented approach to child development in accordance with individual characteristics, needs, interests, abilities, talents, and freedom of choice; equal access to preschool education; academic integrity; academic freedom of teaching staff; priority of family upbringing of the child; pedagogical partnership between the family and preschool institutions; accessibility (including territorial), free provision, and secular character of preschool education in state and municipal institutions; creation of conditions, including inclusive or special educational environments, for obtaining preschool education by children with special educational needs, taking into account their developmental characteristics in the ways and forms most convenient and effective for them; establishment of a safe and healthy educational environment; and the compulsory attainment of preschool education by senior preschool-aged children in accordance with the state standard *(Law of Ukraine «On Preschool Education», 2024).*

At the same time, the domestic system of preschool education reflects certain trends of the European system, which is why the following European principles are embedded in the organization of educational and upbringing activities: consideration of family needs; provision of support; taking into account the specifics of children's social integration; and democratic cooperation with various representatives of society. Furthermore, according to publications in the journal Children in Europe, the following principles can also be distinguished: ensuring equal opportunities for the development of all children; as citizens of Europe, they must be entitled to state assistance (allowances) and social protection (benefits); their opportunities should not depend on the place of their birth; and the provision of access to quality education based on multiculturalism and the diverse traditions and practices of Europe.

Over the past decade, the concept of competence has been increasingly applied in the field of preschool education. Traditionally, it was used in the sphere of professional training to denote an integrated quality of a graduate, which includes a system of knowledge, skills, experience in their application, professionally significant qualities, and values. In preschool education, this concept now relates both to the activity of educators and to the engagement of children. In the analyzed law, competence is defined as «a dynamic combination of knowledge, abilities, skills, ways of thinking, views, values, and personal qualities that determine a child's ability to successfully socialize and acquire formal, non-formal, and informal education» *(Law of Ukraine «On Preschool Education», 2024).* It is also a key concept in the State Standard of Preschool Education, a document that sets requirements for the mandatory competencies and educational outcomes of preschool children aged 6 (7), as well as the conditions under which they may be achieved in line with international standards of educational quality: «Competence is both the result of preschool education and a personal asset, reflecting a system of interrelated competences of

physical, psychological, social, and spiritual development of the child» *(State Standard of Preschool Education, 2021).*

Speech and language-artistic competences are key competences for preschool children. They are developed through the participation of preschoolers in educational activities within the invariant component «Child's Speech» and the variable component «Child's Speech: Literacy Learning». It should be noted that speech is language in action, which inevitably requires the involvement of preschool children in communicative activities; therefore, communicative competence is an integral part of each of these key competences. Communicative competence enables the child to effectively combine verbal and non-verbal means of communication, expressing their impressions and thoughts. The State Standard, through the structure of speech competence, outlines the core content of preschool educators' activities in its development. It includes fostering correct pronunciation, enriching vocabulary, ensuring grammatical accuracy, and differentiating between monologic and dialogic speech.

Considering the structure of speech competence («emotional-value attitude, acquisition of knowledge; abilities and skills for active, creative implementation of acquired experience, which regulates achievements, behavior, and activity»; *State Standard of Preschool Education, 2021*), a more detailed description of pedagogical activities for mastering these components can be provided. The process of speech learning will be successful when educators foster in preschoolers an emotional-value attitude toward language by cultivating love and respect for the native, state, minority, and international languages. It is essential to develop children's interest in their native language by demonstrating its uniqueness, euphony, and expressive richness, thereby encouraging daily, free communication in Ukrainian. Children's motivation to engage with Ukrainian cultural achievements, taking into account ethnic diversity and age-specific characteristics, should also be nurtured. Educators should provide examples of the Ukrainian language that elicit pleasure and a sense of aesthetic appreciation. At the same time, children should be taught the rules of speech etiquette, manifested in appropriate emotional attitudes toward the topic of conversation and interlocutors. Moreover, a positive emotional-value attitude toward language can be reinforced when the educator is a rhetorically developed personality who cultivates in children the readiness to influence an audience through effective speech and communicative skills.

In the documents analyzed above, the concept of a «safe educational environment» is mentioned: «The educational process is organized within a safe, healthy, and inclusive or special educational environment, taking into account the age-specific characteristics, physical, psychological, and intellectual development of children, as well as their special educational needs». The phenomenon of safety represents a global challenge for humanity, as it determines the possibility of normal development for both the individual and society as a whole. The introduction of martial law in Ukraine, due to the aggression of the russian federation, has further highlighted the significance of this phenomenon. The educational environment of an institution can be understood as a multi-subject and multi-object systemic formation that has the capacity to purposefully influence the development of the learner,

ensuring readiness for further activity, successful fulfillment of social roles, and self-realization in the course of life. It constitutes a set of planned, systematically created conditions, opportunities, and resources for personal education, cultural enrichment, and professional development of the subjects of education, within an institution responsible for providing educational services. Clarifications regarding the necessity of creating a safe educational environment in institutions are provided in the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine («On the Creation of a Safe Educational Environment in Educational Institutions and the Prevention and Counteraction of Bullying (Harassment),» *2020):* «It is necessary to create within educational institutions an atmosphere of mutual respect and responsible behavior during interpersonal interaction among participants of the educational process. Learners must be informed about the rules of conduct during the educational process and the corresponding sanctions for their violation, as well as about safe methods of reporting cases of bullying or other forms of violence. Parents must be made aware of procedures for reporting and responding to cases in which their child suffers from violence and must be confident that the educational institution will respond appropriately in accordance with the law». However, this document emphasizes only the psychological dimension of a safe educational environment, while its structure is significantly more complex. Three main components can be distinguished: informational, psychological, and ecological. The creation of a safe informational environment in educational institutions requires addressing the lack of effective mechanisms for controlling the quality of information transmitted to learners via telecommunication channels, as well as the risks posed by large volumes of unreliable, often aggressive content that may provoke violence or bullying. A psychologically safe educational environment is characterized by the absence of traumatic situations, difficulties in learners' adaptation to new learning conditions (especially important in the case of preschool children adapting to preschool institutions), excessive demands or bias from educators, and an atmosphere of competition among peers. In the context of martial law, when the country has become a testing ground for various types of weapons, large-scale destruction of economic and energy infrastructure, and faces biological and chemical threats, the importance of an ecologically safe educational environment is further accentuated *(Sovhira, 2015).* Ecological safety encompasses the protection of the environment and vital human interests from the negative impact of various activities and from threats of natural and man-made emergencies. Harmful factors undermine fundamental human and social values («On the Creation of a Safe Educational Environment in Educational Institutions and the Prevention and Counteraction of Bullying (Harassment)», 2020). For this reason, it is crucial to cultivate ecological awareness among learners, particularly among preschool children, with a focus on an ecocentric worldview (for individuals of this type, harmony with nature is the highest value, with the development of nature and humanity perceived as a process of co-evolution) *(Baranovska et al., 2020).* The responsibility for establishing a safe educational environment lies with both the administrations of educational institutions and the parents of learners. The material presented above demonstrates that the fundamental

principle of creating a safe educational environment is humanity and person-centeredness.

A safe educational environment in preschool education institutions is an essential prerequisite for the comprehensive and holistic development of a child's personality. Within this system, language plays a crucial role in the cognitive development of children of early and preschool age. «The language of the educational process in the field of preschool education is the state language. The state guarantees every child the right to receive preschool education in the state language in state and municipal educational institutions. Each preschool educational institution is obliged to ensure that children acquire proficiency in the state language in accordance with the state standard» *(Law of Ukraine «On Preschool Education», 2024).*

In this article, we analyze the process of forming linguodidactic competence among higher education students who, in the future, will work with children of different ages in preschool educational institutions. Therefore, the implementation of the developed concept takes place within the educational process of higher education institutions, where the compulsory discipline «Preschool Linguodidactics» plays a key role. Since the main components of competence are knowledge, skills, and abilities, we focus on them and examine their interrelation. Students must understand that mastering the native language as a means of cognition and specific human communication is the most significant achievement of preschool childhood. «Psychophysiologists have proven that the age of up to 6–7 years is the most favorable for mastering the native language. By the age of five, a child acquires the sound system of the native language and becomes aware of the phonetic structure of words; by the age of 4.5 years, the child masters case endings and basic grammatical forms; from the age of five, they develop monologic speech» *(Bohush & Malinovska, 2021).*

The professional activity of preschool educators in fostering children's speech development is carried out primarily in oral form; therefore, it is essential for them to acquire rhetorical skills that facilitate the formation of communicative competence in children at all stages of working with different language units, appropriately employing both verbal and non-verbal means. The development of such skills is grounded in knowledge of the components of rhetoric as a science and the fundamental laws of rhetoric. It is well known that classical rhetoric identifies five core components: inventio – the generation of ideas; dispositio – the arrangement of thoughts; elocutio – verbal expression; memoria – memorization of the text; and actio (performance) – the delivery of the speech. Aristotle proposed the following model of rhetorical communication: speaker–message–audience, emphasizing the importance of feedback between the orator and the audience. Rhetorical activity and creativity are based on a system of rhetorical laws. For example, the conceptual law is fundamental to the first stage of rhetoric (inventio). Its essence lies in the principle that all preparatory stages of speech activity and interaction should be preceded by an intention, idea, and the formulation of a concept for its implementation. In this article, special attention is paid to the significance of this law in substantiating the relevance of developing a concept of preschool education as well as a concept of

forming linguodidactic competence among future preschool educators. The law of audience modeling is connected with the speaker's ability to create a profile of the audience, a social group, or an interlocutor in order to «launch» the concept into the social sphere. Consideration is given to socio-demographic, socio-psychological, and individual-personal features. Studying these characteristics contributes to establishing effective contact with the audience during interaction. In working with preschool children and their parents, socio-demographic features include gender, age, citizenship, nationality, education, profession, family composition, parental employment, and their belonging to certain social strata (rural residents, urban dwellers, intellectuals, internally displaced persons, refugees). These are the so-called visible social characteristics or questionnaire data. They provide a general external understanding of a person or group but do not guarantee that the orator will establish contact with the audience or achieve the intended purpose, since they reveal nothing about the inner world of the individual. Based on knowledge of socio-demographic features, the speaker can further explore socio-psychological and, subsequently, individual-psychological characteristics of the audience. Socio-psychological features are conditioned by socio-demographic ones, yet they do not apply to all listeners, but rather characterize specific groups or individuals. These include needs, behavioral motives (activity), attitudes toward the speaker and the subject of speech. Attitudes are revealed through the audience's reactions to the speaker and the message. Such reactions may be: indifferent (indicating lack of interest in the speech and absence of perception and comprehension mechanisms); agreeable (when listeners trust the orator and easily take their side); conflictual (manifested in negative emotions, reluctance to listen or understand, which may appear in open or hidden forms); and constructive (achieving mutual understanding, intellectual cooperation, positive emotions and satisfaction, with listeners complementing the speaker, offering suggestions, providing alternatives, and willingly performing the tasks and requests of the orator).

The law of audience modeling is also based on consideration of the audience's individual and personal characteristics: the type of nervous system, character, features of the emotional and volitional sphere, and the course of mental (cognitive) processes such as speech, thinking, and imagination. To study these traits, a teacher requires extended periods of verbal communication in order to model the audience effectively, successfully engaging even conflict-prone individuals in cooperation. Thus, audience modeling implies that the speaker (teacher) must have a thorough knowledge of the listeners (children, parents), prepare for interaction with them, anticipate where and when misunderstandings may arise, and most importantly, influence them through the content and mastery of speech in such a way that disciplinary motives are transformed into intellectual-cognitive and moral-ethical ones.

The implementation of the concept of interaction for achieving a goal involves general long-term planning – that is, the development of a strategy (from the Greek strategia, derived from stratos – army and ago – to lead). In other words, this refers to the strategic law of rhetoric. The strategy of interaction consists of several components: defining the target objective, highlighting the key issues of the subject

matter, and formulating theses. The strategy of a speech depends on the content and objectives of the concept; it is not detailed or highly specific. Closely related to this law is the tactical law of rhetoric. Its essence lies in the concretization of actions for the further implementation of the strategy; it becomes evident at the stage of selecting arguments for preparing a speech or engaging in communication. Argumentation – the substantiation of a statement or judgment (from the Latin argumentatio – to demonstrate, clarify, prove, affirm) – promotes the activation of thinking as well as the emotional and volitional activity of both the teacher and the audience. Argumentation constitutes the central part of the disposition. The main criteria for selecting arguments are: a close connection with the thesis; truthfulness and plausibility of the evidence; orientation toward the chosen audience; the parallel use of «pro» and «contra» arguments; and the figurative form of argumentation. Techniques to engage the audience may include an original, unusual opening, an unexpected effect, a witty remark, a problem-oriented question, or an aphorism. Audience activation is necessary to avoid coercion, to "energize" it, and to create a situation of interpersonal communication. The tactical law presupposes the realization of the strategy of persuasion, mastery of methods of uniting like-minded individuals, and the use of cooperative pedagogy techniques.

Compliance with *the speech law* contributes to increasing the effectiveness of verbal influence on the audience. It is closely related to elocution. Careful work on the verbal form of speech is required, as it is connected with the implementation of the communicative functions of language. The main features of communicatively qualitative speech are correctness, logicality, appropriateness, accuracy, expressiveness, clarity, ethicality, and aesthetic value. Correctness, in the linguistic sense, refers to a strong command of the orthoepic, orthographic, stylistic, and grammatical norms of the contemporary literary language. Correctness, in rhetorical and communicative terms, is interpreted as accurate, unaltered understanding of concepts and terms, their appropriate usage, and clarity of exposition. Cicero emphasized: "The ability to speak correctly… is not yet an achievement, but the inability to do so is already a disgrace, because correct speech, in my opinion, is not so much the merit of a skilled orator as it is the attribute of every citizen." Speech must be logical, which is possible only under the condition of logical thinking: the ability to reason consistently, to identify sources and causes of phenomena, to put forward propositions (theses), to provide justification and explanation of facts, and to substantiate conclusions; as well as the speaker's knowledge of linguistic means through which thought can be conveyed precisely and semantic coherence of speech ensured. The logic of expression also depends on the communicative situation and the interlocutor's role characteristics. Logicality of speech is achieved, among other things, through the logical emphasis of key or dominant words. Accuracy of speech is an important feature of speech culture, as it prevents unnecessary verbosity. It presupposes an adequate linguistic reflection of reality and the use of words and expressions in the forms customary for speakers who adhere to the norms of the given literary language. Students must understand that accuracy in different functional styles of language is achieved through different means: in scientific and official-business discourse – through the system of terms; in literary discourse –

through the system of figurative devices. Accuracy also presupposes grammatical correctness.

The language of a preschool teacher must be characterized by clarity. This refers to comprehensibility, which is ensured by precision and logicality. Oral speech will appear clear to the addressee when their thinking is able to keep pace with the speaker's thoughts. Clarity of oral communication is facilitated by distinct articulation, logical and phonetic emphasis, accurate information delivery, alternation of moderate and slowed tempo, as well as a calm and polite tone. Linguistic purity is achieved by eliminating alien elements (unassimilated borrowings from other languages, vulgarisms, obscene words) and everything that offends human dignity or contradicts the moral standards of the national mentality that serves as the bearer of a given language. Purity of language should be observed at all structural levels: at the phonetic level – adherence to literary pronunciation norms; at the orthographic level – correct spelling; at the lexical level – the absence of foreign words, vulgarisms, elements of *surzhyk* (mixed speech), and unnecessary repetitions; at the grammatical level – correct and complete sentence construction and the use of normative word forms. Linguistic purity constitutes the foundation of both expressiveness and aesthetic value of speech.

Expressiveness of speech is manifested in the speaker's ability to utilize the full range of linguistic expressive means. Language used within the framework of pedagogical interaction should meet the criteria of diversity and richness: the presence of units heterogeneous in content, meaning, form, and stylistic coloring; the existence of various types of variation. These concepts encompass different thematic groups of vocabulary, extensive lexical and grammatical synonymy, tropes (such as metaphors, epithets, similes, metonymies, synecdoches), and stylistic figures (including repetition, parallelism, periodic structures, and gradations). It is well established that monotonous speech tires children, whereas varied speech stimulates their attention. However, overly ornate or excessively embellished language can distract attention from content, leading listeners to focus primarily on form.

The aesthetic quality of speech is grounded in all its previously mentioned characteristics. The aesthetics of everyday practical language is achieved through the careful selection of linguistic means appropriate for a specific communicative intent, as well as through the harmonious unity of the content and form of the text.

When teaching students the laws of rhetoric, it is appropriate to draw attention to *the law of effective communication*. This law operates at the stage of pre-prepared and linguistically structured material. A condition for the effective implementation of verbal communication is *the establishment of contact*: intellectual and emotional-volitional understanding and interaction between the educator and the children. Contact may be intellectual, personal, culturally general, and emotional. It exists when the interests, emotions, values, and attitudes of the speaker and the audience are similar. Future educators must be aware of the complexity of establishing contact with the audience; even with considerable effort on the part of the teacher, contact may be absent. Therefore, the educator must learn to manage their own behavior, adjust the material prepared for communication with children, and guide the behavior of the children.

As noted above, understanding the laws of rhetoric will help a pre-school education student to master communicative competence. The law of effective communication facilitates the acquisition of communication psychology and is based on the adjustment of the strategic, tactical, and speech laws, as well as the management of one's own behavior and that of the child audience. This law serves as the core of verbal interaction and of the rhetoric section known as «actio»

Reflection is an important aspect of pedagogical activity. The development of reflective skills in students is facilitated by familiarization with the comparative-analytical law of rhetoric. This law serves as a tool for fostering self-criticism (the ability to question oneself), openness of thought, respect, tact, and correctness in interactions with children and their parents.

The art of pedagogical communication is based on mastery of the laws of rhetoric; in the context of interaction with preschool-aged children, this is particularly crucial. Since this age is sensitive for the development of children's speech, future preschool educators need to understand the algorithm of its verbalization, as language constitutes the primary means of human communication.

Considering the patterns of physiological, psychological, and intellectual development in early and preschool age, the sequence of teaching language and speech to children must take these characteristics into account. This aspect should be emphasized in the teaching of preschool linguodidactics. At the same time, systematic and sequential work on developing students' competences in using language with children is linked to their mastery of language norms, including orthoepic, lexical, grammatical, and others. It is logical to begin the formation of linguodidactic competence in future preschool educators by teaching them methods for fostering the sound culture of speech and developing the phonetic component of children's communicative competence. In accomplishing this task, it is appropriate to review the features of the Ukrainian language sound system and compare it with the sound systems of related and unrelated languages. This is necessary because educators must work on developing preschoolers' sound culture, teaching them to perceive and distinguish phonemes by ear, articulate sounds correctly, and apply proper syllabic stress. Students should understand that children's acquisition of sounds occurs in two periods: the pre-phonemic period (the first year of life) and the phonemic period. The differentiation of sounds by ear and the acquisition of articulation skills occur gradually. During lessons, the tasks for cultivating the sound culture of speech include: developing the articulatory apparatus (muscles of the speech apparatus), enhancing phonemic hearing, mastering the correct pronunciation of all native language sounds and sound combinations according to orthoepic norms, improving diction, and developing the intonational expressiveness of speech (intonation, tempo, timbre, volume, melody, stress patterns, etc.). The formation of speech sound culture in preschool children is essential because language is a social phenomenon, and children are capable of imitating correct models, which is necessary. Children's pronunciation is often particular and not always correct: they may lack proper breathing skills, the pitch of their voice may be unsuitable for auditory perception, sounds may not be articulated clearly, and errors typical for their age may occur, such as pronouncing soft instead of hard consonants, omitting

difficult sounds, rearranging syllables, or substituting certain sounds with others. The methodology for developing correct pronunciation in preschoolers involves, first of all, diagnosing the individual formation of their speech sound culture. This can be carried out using specific assessment techniques, such as play-based methods, using familiar objects, clothing items, toys, or pictures; interacting with the child on familiar topics; and storytelling of known prose or poetry. The results are recorded in a tentative speech assessment card. Diagnosis provides the foundation for work on developing children's speech sound culture, which should proceed gradually and in stages. The first preparatory stage involves readying the child's articulatory organs for correct sound production. Methodologically, this stage may include introducing children to the articulatory apparatus, demonstrating the positions of articulatory organs during the pronunciation of specific sounds, and conducting articulation exercises. The second stage is sound differentiation: producing the sound in isolation through sound imitation, pronouncing it in syllables (through tongue twisters and active games), and pronouncing it in words (using pictures named by the children that contain or lack the target sounds, and distinguishing between soft and hard sounds). The third stage is sound automatization, or active use of the sound in speech. The most effective method is using tongue twisters or memorizing poems for each sound. The main methods for developing correct pronunciation in preschool children include didactic games, exercises, active movement games, storytelling with sound imitation, narratives, poems, articulation exercises, tongue twisters, and picture-based activities.

Grammatical accuracy is an integral component of linguistic competence for both preschool educators and their pupils. The sequence of its development is as follows: assessing the grammatical correctness of children's speech and preventing errors; modeling speech after the educator, whose language use complies with all normative standards; and employing effective methods and techniques to cultivate grammatical accuracy in children's speech both during lessons and in everyday life. To develop grammatical accuracy in speech, the following methods are employed: didactic games and exercises; storytelling using words in which children typically make errors; picture-based activities; retelling literary narratives; reading poetry; guiding children to compose narratives using a set of topic-specific words suggested by the educator; and working with story-based illustrations.

Preschool children's exploration of the world is impossible without the enrichment of their vocabulary. Therefore, future preschool educators must develop lexical accuracy (correctness). The methodology of vocabulary work (according to Ye. Tykhieieva and V. Lohinova) with preschool-aged children involves classroom activities aimed at familiarizing children with the properties and qualities of objects. Initially, children are introduced to the object; subsequently, their knowledge about it is deepened.

Specific requirements are set for the methodology of conducting such lessons (according to Ye. Tykhieieva): cognitive activity should be based on practical tasks with a predominance of play-based techniques; objects should be well-known to children (those whose purpose is familiar and which they have already used); additional objects should be selected so that they lack a certain part, rendering them unsuitable for the activity; children's attention should be directed toward identifying

which part is missing and attempting to explain the reasons for this; children should actively manipulate the objects and justify their choices when selecting the necessary ones; the educator guides cognitive and speech activities through instructions regarding required actions and questions *(Tykhieieva, 1981).* Effective tools in such work include lexical exercises (selecting adjectives for an object, identifying an object based on its descriptive attributes); didactic storytelling (inserting missing words, using various parts of speech); introducing children to polysemous words, synonyms, and antonyms; and vocabulary work in the context of exposure to literary texts. The development of lexical competence involves enriching children's vocabulary with figurative expressions drawn from literary texts, proverbs, idiomatic expressions, metaphors, epithets, and comparisons.

Conclusion from the study and prospects for further research in this direction. The article attempts to substantiate the concept of forming linguodidactic competence in future bachelor's degree students in preschool education, aiming to develop their readiness to cultivate linguistic, speech, and communicative competences in preschool-aged children. By correlating the content of the components of children's linguistic competence with the structure of language, specific directions for working with children are proposed: rhetorical-communicative, orthoepic, phonetic, lexical, and grammatical. Excerpts of the instructional content for students are presented, focusing on the development of corresponding language norms and the methodology for fostering various types of linguodidactic competence.

The prospect for further research is seen in a comprehensive investigation of the content involved in the formation of the linguistic and methodological components of professional competence in preschool educators.

REFERENCES

1. Baranovska, L., Pogorila, S., Tymchuk, I., & Baranovsky, M. (2020). Pedagogical training of masters in ecology in institutions of higher education. *Revista Romaneasca Educatie Multidimensionala, 12*(1 Sup.1), 37–59. [in English].

2. Bohush, A., & Malinovska, N. (2021). *Metodyka rozvytku movlennia ta navchannia ridnoi movy ditei rannioho i doshkilnoho viku: pidruchnyk* [Methods of speech development and teaching the native language to children of early and preschool age: Textbook]. Kyiv: Vydavnychyi dim "Slovo". [in Ukrainian].

3. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity. (2021). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [State standard of preschool education]. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

4. Kontseptsiia rozvytku doshkilnoi osvity. (2020). *Kontseptsiia rozvytku doshkilnoi osvity* [Concept of preschool education development]. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2020/06/03/ostatochne.docx [in Ukrainian].

5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020, August 14). *Lyst MON Ukrainy vid 14.08.2020 №1/9-436 «Pro stvorennia bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha v zakladi osvity ta poperedzhennia i protydii bulinhu (tskuvanniu)»* [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On creation of a safe educational environment in the institution of education and prevention and counteraction to bullying»]. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-stvorennya-

bezpechnogo-osvitnogo-seredovisha-v-zakladi-osviti-ta-poperedzhennya-i-protidiyi-bulingu-ckuvannyu [in Ukrainian].

6. Sovhira, S. V., & Honcharenko, H. Ye. (2015). *Kontseptsiia funktsionuvannia ekolohichno bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha* [The concept of functioning of an environmentally safe educational environment]. In *Science without borders – 2015: Materials of the XI International Scientific and Practical Conference* (Vol. 16, Pedagogical Sciences, pp. 37–40). Sheffield. [in Ukrainian].

7. Tykheieva, Ye. I. (1981). *Slovnyk ditei. Vpravy z rozvytku movlennia* [Children's dictionary. Exercises on speech development]. Moskva: Prosvita. [in Ukrainian].

8. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu». (2024). *Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu»* [Law of Ukraine «On Preschool Education»]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20 [in Ukrainian].

UDC 378:159.9-051

CRITERIA FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS

Viktoriia Halchenko,
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Research Fellow at the Research Laboratory on the Problems of Law Enforcement Management and Its Psychological Support,
Institute of Postgraduate Education, National Academy of Internal Affairs,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-2865-7245,
vyktoryjaG@ukr.net
Liudmyla Semencha,
PhD in Psychology, Deputy Director for Academic and Methodological Work, Lecturer in Psychological and Pedagogical Disciplines,
Municipal Institution «Nikopol Professional Pedagogical College» of the Dnipropetrovsk Regional Council,
Nikopol, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-2423-9767,
semencha2010@ukr.net

Abstract. *The article examines the relevance ofdevelopmentthe professional culture of future preschool educators in the context of contemporary social challenges. It is determined that professional culture represents an integrative socio-psychological construct shaped during the process of acquiring higherpedagogical education and professional training. The study analyzes scientific approaches to understanding the essence and components of professional culture, including emotional-cognitive, reflective-perceptive, professional-value, spiritual-creative, conative-instrumental components. Particular attention is paid to the issue of psychological readiness of future educators to work with children and families in difficult life circumstances. The author formulates an original definition of professional culture of future preschool educators as a complex formation that integrates the intellectual, spiritual, and value-oriented potential of the individual. The criteria for the development of professional culture are specified, namely: cognitive activity, social perception, professional orientation, spiritual creativity, and professional self-efficacy.*

Keywords: *professional culture; future educators; preschool education; competence-based approach; psychological readiness; development criteria.*

КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Вікторія Гальченко,
доктор психологічних наук, доцент, провідний співробітник науково-дослідної лабораторії з проблем управління правоохоронною діяльністю та її психологічного супроводження,

Науково-навчальний інститут післядипломної освіти Національної академії внутрішніх справ,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-2865-7245
vyktoryjaG@ukr.net
Людмила Семенча,
кандидат психологічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи, викладач психолого-педагогічних дисциплін,
КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» ДОР»
м. Нікополь, Україна,
ORCID ID 0000-0002-2423-9767,
semencha2010@ukr.net

Анотація. *У статті розглянуто актуальність розвитку професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах сучасних суспільних викликів. Визначено, що професійна культура є інтегративним соціально-психологічним утворенням, яке формується у процесі здобуття вищої педагогічної освіти та професійної підготовки. Проаналізовано наукові підходи до розуміння сутності професійної культури та її складових, зокрема емотивно-когнітивного, рефлексивно-перцептивного, професійно-ціннісного, духовно-творчого, конативно-інструментального компонентів. Особливу увагу приділено питанню психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми і сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах. Сформульовано власне визначення поняття професійної культури майбутніх вихователів як комплексного утворення, що поєднує інтелектуальний, духовний та ціннісно-орієнтаційний потенціал особистості. Уточнено критерії розвитку професійної культури, серед яких – пізнавальна активність, соціальна перцепція, професійна спрямованість, духовна креативність та професійна самоефективність.*

Ключові слова: *професійна культура; майбутні вихователі; дошкільна освіта; компетентнісний підхід; психологічна готовність; критерії розвитку.*

Relevance of research. The current state of Ukrainian society requires the preparation of a competent specialist capable of responding to the realities of the present, acting with flexibility and adaptability in accordance with the changing life conditions. Therefore, the strategy of modern pedagogical education lies in the evolution and self-development of the individual as a future professional who will be able to navigate freely within the renewed sociocultural reality and to act responsibly and decisively when addressing contemporary educational challenges.

Currently, the reflective educational environment within higher education institutions holds a leading position, serving as a crucial condition for the development of professional and personal qualities in modern students. It also determines a higher-quality development of the foundations of the professional culture of future specialists.

The professional culture of a future specialist represents a multifaceted construct that integrates various components, including the individual's moral and ethical dispositions, social and personal reflection, professional communicativeness, a high level of creativity, the capacity for self-regulation and self-development, well-formed life strategies, value orientations, and the skills necessary for life creation. In

a social sense, this type of culture is closely connected with pedagogical culture, while on a personal level, it correlates with acmeological culture, understood as the aspiration of a future professional towards self-improvement and spiritual growth, which, in turn, will ultimately lead to the heights of professionalism.

Formulation of the purpose of the article. The purpose of this study is to identify and characterize the criteria of the professional culture of future specialists.

The theoretical foundations of the development of professional culture are reflected in the works of H. Bal, N. Bibik, S. Honcharenko, O. Dubaseniuk, M. Yevtukh, I. Zyazyun, N. Nychkalo, O. Ovcharuk, O. Pometun, I. Sabatovska, O. Savchenko, H. Ulunova, N. Shevchenko, L. Yakovytska, and others.

In the *Encyclopedia of Education* edited by V. Kremen, it is noted that the basis of professional culture consists of the knowledge and values developed by a specific socio-professional group and fixed in the traditions of its vital activity (according to O. Donets, Yu. Mishyn, O. Shabalin) *(Kremen, 2008).* It is therefore quite logical that the professional culture of a future specialist should be formed through purposeful pedagogical influences on the personality of the learner by revealing his or her potential, motives, and professionally significant qualities within the process of targeted interaction at the level of «teacher–student.»

Results of the research. We support the scholarly views of T. Babenko, who argues that professional culture becomes a personal asset of a future specialist only under the conditions of engagement in specific activities, during the acquisition of which a process of personal interiorization of the professional attributes (values, attitudes, modes of activity and communication, traditions, rituals, and achievements) of the objective manifestation of professional culture takes place *(Babenko, 2015).*

Accordingly, we believe that for future educators of preschool institutions, professional culture gradually becomes a personal achievement: initially within the educational process of higher education institutions, based on the competence-oriented approach, and subsequently as a result of professional training and participation in various types of practice. Naturally, self-education and self-improvement of a future specialist play a far from insignificant role in this process.

According to I. Sabatovska, the professional culture of a specialist consists in elevating an individual's professional activity to the general norms associated with the performance of a specific type of work. The professional culture of a future specialist combines the formation of values, adherence to professional ethics, the ability for professional communication, and a sufficiently high educational and qualification level. As a socio-professional phenomenon, in the scholar's view, professional culture reflects a person's professionalism and is closely related to professionally significant personal qualities *(Sabatovska, 2023).* In turn, the scholar identifies the following structural chain within professional culture: «professional thinking, professional interest, professional knowledge, skills, abilities and competences, professional experience, the degree of readiness of the individual for a specific type of activity, professional worldview, professional mastery, adaptability to the professional environment, professional morality, and others» *(Hrynova, 2000).*

Of particular importance are the scholarly views of V. Hrynova, who, having analyzed the essence of the concepts of professionalism and professional culture,

asserted that professionalism reveals primarily the technological aspect of a given activity, while professional culture reflects the very process of acquiring professionalism. That is, a person with a developed professional culture can rightfully be called a professional in their field. From the scholar's standpoint, in developing the professional culture of a future specialist, it is essential to consider the dialectical and integrated unity of professional values: goal-values, motivational values, knowledge-values, as well as technological values, property-values, and attitudinal values. These values can be regarded as a kind of coordinate axes upon which the model of professional culture is built; that is, they function both as structural components and are harmoniously interconnected with functional ones *(Hrynova, 2000)*.

In studying the professional culture of future educators of preschool institutions, K. Konovalova identified its key components as cognitive, axiological (value-oriented), personal-activity, and reflective *(Konovalova, 2018)*

As we can observe, the presence of a moral and value-based component is traced in numerous scholarly works devoted to the development of the professional culture of future specialists.

Given the complex circumstances of the present, the consequences of the war in Ukraine, and the global nature of forced displacement from so-called "hot spots" around the world, it is reasonable to include an additional component in the structure of a future teacher's professional culture – namely, psychological readiness to work with children and families who have found themselves in difficult life situations.

Such psychological readiness is formed among future preschool educators already during the process of acquiring professional education at higher education institutions. Based on the aforementioned, we consider it necessary to distinguish the key components of psychological readiness of a future preschool teacher for cooperation with families affected by adverse life circumstances, specifically: a high level of empathy (emotional component); competence regarding the issue (cognitive component); and mastery of the tools for conducting rehabilitation activities (instrumental component).

Accordingly, relying on the above, we have formulated our own definition of the concept of professional culture, namely: the professional culture of future preschool educators is a complex, integrative socio-psychological formation within the structure of the educator's personality that emerges and gradually develops in the process of obtaining higher pedagogical education. It is grounded in a system of personal attitudes toward oneself, other people, future pupils, nature, and society as a whole; it encompasses the intellectual and spiritual-creative potential of the student's personality, determines his or her worldview, value orientations, and the general concept of life realization based on humanistic principles and transcendental values *(Halchenko, 2024)*.

In the above-presented definition, the structural components of the professional culture of future preschool educators are clearly traced, namely: the emotive-cognitive, reflective-perceptive, professional-value, spiritual-creative, and conative-instrumental components, along with their respective constructs, criteria, and indicators.

In this article, we shall focus our attention specifically on the criteria for the development of the professional culture of future preschool educators: cognitive activity, social perception, professional orientation, spiritual creativity, and professional self-efficacy.

The first criterion to be considered is *cognitive activity*. The issue of investigating learners' cognitive activity has been addressed by numerous scholars, including Honcharuk, Onyshchuk, Palamarchuk, Rebenok, Teslenko, and Chepurnyi. Rebenok identified the following indicators of a well-developed cognitive activity: initiative, vigor, interest, independence, attitude toward performed tasks, conscientiousness, willpower, and persistence in achieving goals.

Honcharuk outlined, in our view, several effective conditions for fostering cognitive activity among higher education students *(Honcharuk, 2022).* These include: (a) the presence of cognitive motivation for learning activities, (b) the implementation of learner-centered instructional technologies, and (c) the integration of information and communication technologies into the educational process. It is assumed that cognitive interests constitute a major driving force for future preschool educators, motivating them to acquire new knowledge and practical competencies within the higher education setting.

Equally important is the development of cognitive skills – so-called cognitive competencies – that will enable future educators to structure, systematize, and classify acquired information in their professional practice. As emphasized by Eysenck, Binet, Maksymenko, Piaget, and other scholars, the core cognitive competencies encompass the individual's capacity to employ diverse mental operations (analysis, synthesis, abstraction, concretization, generalization, etc.), the ability to memorize and retrieve material, to compare and contrast facts and phenomena, to correlate newly acquired knowledge with existing information, to observe, to establish analogies, and to identify causal relationships *(Maksymenko, Derkach, Kirychevska, and Kasynets, 2022).*

The educator's emotional domain also plays a significant role, particularly within intercultural environments where learners represent diverse ethnic backgrounds. Jokikokko underscores that emotions constitute an essential component of transformative processes and, consequently, play a pivotal role in teachers' intercultural learning and in the development of their social perception *(Jokikokko, 2016).*

Within the framework of the acmeological approach to the professional development of future educators, Yevtukh and Skoryk emphasize the necessity of studying the individual as an integrated phenomenon *(Yevtukh and Skoryk, 2020).* Among the key dimensions, they highlight the unity of intellectual and emotional development, students' orientation toward self-development and self-education, and the pursuit of high professional achievement. In our view, within the professional activity of an educator, the ability to recognize and adequately respond to the emotions of educational participants, to regulate one's own emotional state, and to transform negative thoughts into positive ones is of paramount importance.

Considering cognitive activity as a multidimensional personal construct grounded in cognitive curiosity and intellectual interest, it can be argued that it

manifests itself through the individual's intellectual engagement, emotional and volitional expression, and associated self-regulatory mechanisms.

Hence, there exists a strong interrelation between cognitive activity and expressiveness – understood as the individual's capacity to articulate emotions and to perceive and interpret the emotional states of others. The educator's expressive competence involves the ability to effectively employ expressive means in pedagogical communication, to convey appropriate emotions, thoughts, and feelings to children, and to stimulate their active engagement in the learning process.

The next criterion for the development of professional culture among future preschool educators is *social perception*.This issue has been extensively examined by foreign psychologists such as Bandura, Herbert, Davis, Kelley, Campbell, Lewin, and Freud. Ukrainian scholars have also investigated interpersonal perception within the processes of communication and diverse spheres of human interaction (Maksymenko, Piren, Semychenko, Tsyba, Chepelieva, Shvalb, among others).

Birkeland and Ødemotland emphasized the importance of reflexivity as a significant construct of professional culture *(Birkeland and Ødemotland, 2018).* They argue that reflexivity serves as a powerful asset in intercultural education, while the concepts of self-contemplation and self-reflection may grant the individual the freedom inherent to a thinking being.

Another criterion highlighted in our study is *professional orientation*. Scholars such as Bukovska, Hirchenko, Holland, Kucher, and Smekal have identified several forms of orientation – prosocial, personal, business, and collectivist. Professional orientation has also been studied by Bass, Machushnyk, Sydorenko, and Shevchenko, who define it as a set of needs, interests, inclinations, and aspirations that determine one's choice of profession, motivation to work within it, and satisfaction derived from professional activity.

Machushnyk distinguished four structural dimensions of professional orientation among future psychologists: existential, humanistic, pragmatic, and egocentric *(Machushnyk, 2019).* Equally valuable are the views of Shevchenko, who defined the psychological mechanism of professional orientation as the unity of personality traits and individual characteristics of learners *(Shevchenko, 2013).* This unity encompasses a complex, multilayered structure of motives, meanings, values, and abilities that determine professionally significant qualities. Shevchenko proposed assessing the level of professional orientation by measuring the degree of congruence between an individual's dominant professional motive and the objective essence of the chosen occupation. We share the researcher's view that practical training should correspond to students' abilities and align with the intrinsic motivation of their future profession (awareness of the social significance of their work), rather than extrinsic motives such as financial reward or prestige.

In the context of ongoing military events in Ukraine, these criteria acquire new dimensions, particularly concerning the readiness of future educators to work under extreme conditions. Therefore, special attention should be given to the criterion of *spiritual creativity*.

We define spiritual and creative characteristics as the individual's capacity to create beauty and harmony within oneself and the surrounding world. Such qualities

include human dignity, professional dedication, responsibility, reliability, tolerance, unconditional love for children, social inventiveness, and the aspiration for self-improvement and self-development.

Following Repetii, we interpret the educator's love for children as unconditional – existing independently of external factors, directed toward oneself, others, and all living beings, thus facilitating spiritual unity with the Other *(Halchenko and Repetii, 2019).* An educator imbued with unconditional love is capable of expressing this feeling through words and actions that convey warmth, benevolence, and positive emotional regard toward the child's individuality. This corresponds to dialogic communication, in which the human being is recognized as the supreme value.

Spiritual experience, in this regard, serves as a stabilizing mechanism that preserves one's internal harmony, goal orientation, and the integrity of social interactions. It accumulates through sustained spiritual activity and self-awareness. A future educator who consciously embarks on the path of spiritual growth perceives reality through the sense of belonging to the universe and recognizes all existence as interconnected. This perception nurtures moral and spiritual reflection, orienting the individual toward the realization of the ideals of Beauty, Goodness, and Truth, and promotes self-creation, self-improvement, and a creative approach to professional activity.

According to Repetii, spiritual creativity stems from the understanding that the root cause of any situation lies in the spiritual dimension, while the physical realm reflects its consequences *(Halchenko and Repetii, 2019).* Addressing problems and making decisions with this awareness fosters self-development and leads to productive, creative activity.

Consequently, spiritual and creative development represents the qualitative transformation that occurs within the consciousness of a future professional in the course of communication, learning, self-education, and practical activity. It gives rise to new psychological formations such as unconditional love, expanded consciousness, a humanistic worldview, freedom of choice, optimism, and a high creative potential *(Repetii and Halchenko, 2019).*

We concur with the opinion of H. Ball, who believed that the development of professionally significant components of motivation and self-awareness at the level of a professional's spirituality manifests itself in love for one's profession, the maximal orientation of an individual's instrumental abilities (including their creative potential) toward realizing the leading normative meaning inherent in a particular profession, and an openness to pedagogical communication (sharing one's professional mastery with children and colleagues) *(Ball, 2003).*

Taking into account all the above, it is logical to describe the final criteria we have defined for the development of the foundations of professional culture among future preschool educators – *professional self-efficacy*. This concept was introduced in 2002 by foreign researchers B. Schyns and G. von Collani, who emphasized that professional self-efficacy consists of an individual's belief in their ability to effectively and successfully solve tasks related to professional activity *(Schyns and von Collani, 2002).*

Equally relevant to our research are the findings of O. Kredentser, who asserted that by enhancing one's professional self-efficacy, an individual improves their capacity to regulate their life, gains confidence in their abilities, overcomes the fear of the future, and grows both personally and professionally *(Kredentser, 2016).*

Regarding the concept of skills, we interpret it as an individual's acquired method of performing actions, which, in turn, is ensured by a combination of previously obtained knowledge and abilities. The development of pedagogical skills in future teachers has been studied by such Ukrainian scholars as V. Bahrii, I. Kovalchuk, O. Mitsenko, D. Myshkovska, O. Povidaichuk, and others. These researchers emphasized that the system of pedagogical skills should be developed in students before the start of their professional careers. Within the context of the analyzed classifications of professional skills of future specialists, we consider *communicative competence* to be an extremely important tool of a preschool teacher's professional culture. We are convinced that the professional culture of a future educator is inextricably linked with their speech activity.

We believe that the issue of developing communicative competence among students requires fundamentally new approaches in modern educational practice. The processes of European integration demand the modernization of views and requirements concerning the formation of professional "knowledge, skills, and abilities" of future specialists. Consequently, the competence-based approach has been introduced into the education system, implying the formation of both general and professional competences in future pedagogical staff. Contemporary scholars (N. Avdymyrets, M. Halytska, S. Herasina, L. Kalmykova, L. Khametova, and others) explore the essence of communicative competence through the prism of the competence-based approach.

According to N. Avdymyrets', competence should be defined based on the individual's acquired learning outcomes, communication experience, and practical interaction with others. Such attainments have, on the one hand, a specialized (or professional) nature, and on the other, a general one (ethical, cultural, axiological, communicative-dialogical, and reflexive). The scholar notes that «competence represents a complex concept that encompasses both knowledge and skills related to personal self-reflection, as well as interpersonal, group (team), and societal interaction. Competence is achieved through both formal and informal education, with self-education playing a crucial role in this process» *(Avdymyrets', 2020).* A similar position is expressed by L. Khametova, who emphasizes that communicative competence presupposes the exchange of information that generates interactive and perceptive contacts *(Khametova, 2018).*

Based on the above, we define the communicative competence of a future preschool educator as the ability to establish dialogic, humanistically oriented communication with children – communication centered on the child and their unique inner world of the «Self.» At the same time, the communicative competence of a future specialist should be grounded in their spiritual experience, which the educator will later convey to children through dialogue.

Therefore, we agree with N. Avdymyrets' view that communication and dialogue reflect different dimensions of human relations. While communication

involves such components as transmitting and perceiving information, achieving mutual understanding, coordinating relationships, and finding common interests, dialogue entails constructing a shared world founded on meanings and ethical-moral guidelines of the participants *(Avdymyrets', 2020).* Meanwhile, O. Troitska emphasizes in her research the importance of feedback and dialogue, which influence an individual's self-assessment, the formation of an adequate "self-concept," and the ability to perceive a coherent picture of the world and a hierarchy of values – including moral ones – thereby enabling the individual to position themselves within the surrounding world *(Troitska, 2017).*

Our understanding is also close to that of S. Herasina, who interprets communicative competence as «a set of communicative, perceptive, and interactive knowledge and skills that determine an individual's ability to navigate situations of joint activity and interpersonal interaction, make constructive decisions, and adhere to goal-setting principles» *(Herasina, 2017).* Thus, a person possessing communicative competence knows how to make the right choice and select an appropriate style of behavior according to a specific life situation.

Conclusion from the study and prospects for further research in this direction.Therefore, considering the research findings of contemporary scholars analyzed above, we have identified and characterized five key criteria for the development of professional culture among future preschool educators, namely: cognitive activity, social perception, professional orientation, spiritual creativity, and professional self-efficacy. We are convinced that these criteria will help to distinguish the phenomenon under study from similar or conceptually related ones and will serve as a reliable foundation for the formation of diagnostic tools.

The prospects for further research lie in determining effective mechanisms for fostering the professional culture of future specialists.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдимирець Н. В. Розвиток комунікативно-діалогічної компетентності як результат освітнього процесу: філософський вимір. *Перспективи.Соціально-політичний журнал.* 2020. №1. С. 65-71.

2. Бабенко Т. Формування професійної культури педагога. *Наукові записки.Серія Педагогічні науки.* Кіровоград, 2015. Випуск 140. С. 31-34.

3. Балл Г. О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи* / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. К., 2003. С. 51-61.

4. Гальченко В.М. Психологія розвитку основ професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти : дис. … *д-ра* психол. *наук : 19.00.07* – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2024. 416 с.

5. Гальченко В. М., Репетій С. Т. Комунікативна компетентність як умова і наслідок духовно-творчого розвитку майбутніх педагогів. *«New stages of development of modern science in Ukraine and EU countries»* : monograph / editedbyauthors. 6th ed. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2019. P. 303-321.

6. Герасіна С. Ділова контактність як детермінанта соціально-комунікативної компетентності студентської молоді. *Психолінгвістика. Психолингвистика. Psycholinguistics.* 2017. Вип. 22(1). С. 43-57.

7. Гончарук В. А. Формування пізнавальної активності здобувачів вищої освіти в умовах війни. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2022. № 83. С. 155-158.

8. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2000. 462 с.

9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.

10. Євтух М. Б., Скорик Т. В. Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.* Вип. 7 (163) / голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2020. С. 8-13.

11. Коновалова К. І. Формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2018. 10 с.

12. Креденцер О. Підприємницька самоефективність персоналу освітніх організацій як чинник розвитку їх підприємницької активності. *Організаційна психологія. Економічна психологія.*2016. №1. С. 51-60.

13. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів: науковий посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ : «Видавництво Людмила», 2022. 420 с.

14. Мачушник О. Л. Вивчення особливостей професійної спрямованості майбутніх психологів. *Теорія і практика сучасної психології. Збірник наукових праць.* Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. №2. Т.2. С. 77-81.

15. Репетій С.Т., Гальченко В.М. Духовно-творчий розвиток як основа професійної культури майбутніх фахівців: філософсько-антропологічний аспект. *Перспективи. Соціально-політичний журнал.* Випуск 2. Одеса, Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 43-50.

16. Сабатовська І. С. Сутність професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2023. №87. С. 46-50.

17. *Троїцька* О. *М.* Принципи діалогу і *толерантності* у розгортанні сучасного *культурно-освітнього простору :* дис. канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2017. 386 с.

18. Хаметова Л. М. Формування комунікативної компетентності як базової для професійної діяльності. *Молодий вчений.* № 10 (62). 2018. С. 633-636.

19. Шевченко Н.Ф.Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. *Вісник Дніпровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».*2013. № 1 (5). С. 95-101.

20. Birkeland, Å., Ødemotland, S. Disorienting Dilemmas - the Significance of Resistance and Disturbance in an Intercultural Program within Kindergarten Teacher Education. *Integr. psych. behav.* 2018. №52. P. 377-387.

21. Jokikokko K. Reframing Teachers' intercultural learning as an emotional process. Intercultural Education. 2016. №27(3). P. 217-230.

22. Schyns B., von Collani G. A new Occupational Self-Efficacy Scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology.* 2002. 11, P. 221-240.

REFERENCES

1. Avdyumyrets', N. V. (2020). *Development of communicative-dialogical competence as a result of the educational process: philosophical dimension* [Rozvytok komunikatyvno-dialogichnoi kompetentnosti yak rezultat osvitnoho protsesu: filosofskyi vymir]. *Perspektyvy. Sotsialno-politychnyi zhurnal*, (1), 65-71.s. [in Ukrainian].

2. Babenko, T. (2015). *Formation of a teacher's professional culture* [Formuvannia profesiinoi kultury pedahoha]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 140, 31-34.[in Ukrainian].

3. Ball, H. O. (2003). *The category of "personality culture" in the analysis of the humanization of general and professional education* [Katehoriia «kultura osobystosti» v analizi humanizatsii zahalnoi ta profesiinoi osvity]. In I. A. Ziaziun & N. H. Nychkalo (Eds.), *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: rezultaty doslidzhen i perspektyvy* (pp. 51-61). Kyiv.[in Ukrainian].

4. Halchenko, V. M. (2024). *Psychology of developing the foundations of professional culture among future preschool teachers* [Psykholohiia rozvytku osnov profesiinoi kultury maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity] (Doctoral dissertation). Kyiv.[in Ukrainian].

5. Halchenko, V. M., & Repetii, S. T. (2019). *Communicative competence as a condition and result of the spiritual and creative development of future teachers*. In *New stages of development of modern science in Ukraine and EU countries* (6th ed., pp. 303-321). Riga: Baltija Publishing.[in Ukrainian].

6. Herasina, S. (2017). *Business contact as a determinant of students' socio-communicative competence* [Dilova kontaktist yak determinant sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti studentskoi molodi]. *Psycholinguistics*, 22(1), 43-57.[in Ukrainian].

7. Honcharuk, V. A. (2022). *Formation of cognitive activity among higher education students in wartime conditions* [Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh viiny]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, (83), 155-158.[in Ukrainian].

8. Hrynova, V. M. (2000). *Formation of a teacher's pedagogical culture* [Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia] (Doctoral dissertation). Kharkiv.[in Ukrainian].

9. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of Education* [Entsyklopediia osvity]. Kyiv: Yurinkom Inter.[in Ukrainian].

10. Yevtukh, M. B., & Skoryk, T. V. (2020). *An acmeological approach to the formation of professional success of future teachers* [Akmeolohichnyi pidkhid do stanovlennia profesiinoi uspishnosti maibutnoho vchytelia]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskyi kolehium" imeni T. H. Shevchenka*, (7), 8-13.[in Ukrainian].

11. Konovalova, K. I. (2018). *Formation of professional culture of future preschool teachers in the process of professional training* [Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u protsesi fakhovoi pidhotovky] (Candidate dissertation). South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa.[in Ukrainian].

12. Kredentser, O. (2016). *Entrepreneurial self-efficacy of educational personnel as a factor in developing entrepreneurial activity* [Pidpryiemnytska samoefektyvnist personalu osvitnikh orhanizatsii yak chynnyk rozvytku yikh pidpryiemnytskoi aktyvnosti]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*, (1), 51-60.[in Ukrainian].

13. Maksymenko, S., Derkach, L., Kirychevska, E., & Kasynets, M. (2022). *Psychology of cognitive processes* [Psykholohiia kohnityvnykh protsesiv]. Kyiv: Vydavnytstvo Liudmyla.[in Ukrainian].

14. Machushnyk, O. L. (2019). *Studying the peculiarities of professional orientation among future psychologists* [Vyvchennia osoblyvostei profesiinoi spriamovanosti maibutnikh psykholohiv]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 2(2), 77-81.[in Ukrainian].

15. Repetii, S. T., & Halchenko, V. M. (2021). *Spiritual and creative development as the foundation of professional culture among future specialists: philosophical and anthropological aspect* [Dukhovno-tvorchyi rozvytok yak osnova profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv: filosofsko-antropolohichnyi aspekt]. *Perspektyvy. Sotsialno-politychnyi zhurnal*, (2), 43-50.[in Ukrainian].

16. Sabatovska, I. S. (2023). *The essence of professional culture of future bachelors in banking* [Sutnist profesiinoi kultury maibutnikh bakalavriv bankivskoi spravy]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, (87), 46-50.[in Ukrainian].

17. Troitska, O. M. (2017). *Principles of dialogue and tolerance in the development of modern cultural and educational space* [Pryntsypy dialohu i tolerantnosti u rozghortanni suchasnoho kulturno-osvitnoho prostoru] (Candidate dissertation). Kyiv.[in Ukrainian].

18. Khametova, L. M. (2018). *Formation of communicative competence as a basis for professional activity* [Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti yak bazovoi dlia profesiinoi diialnosti]. *Molodyi vchenyi*, (10), 633-636.[in Ukrainian].

19. Shevchenko, N. F. (2013). *Study of professional orientation among future psychologists* [Doslidzhennia profesiinoi spriamovanosti maibutnikh psykholohiv]. *Visnyk Dniprovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia "Pedahohika i psykholohiia"*, (1), 95-101.[in Ukrainian].

20. Birkeland, Å., & Ødemotland, S. (2018). Disorienting dilemmas: The significance of resistance and disturbance in an intercultural program within kindergarten teacher education. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52, 377-387.[in Norway].

21. Jokikokko, K. (2016). Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education*, 27(3), 217-230. [in Finland]**.**

22. Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 221-240. [in Germany].

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051:[37.015.311-021.414:17.026.4:159.923.2

SELF-ESTEEM AS THE VALUE BASIS FOR FORMING THE SELF-ASSESSMENT OF FUTURE PROFESSIONALS IN PRESCHOOL EDUCATION: MODES OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Raisa Shulyhina,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-5857-351X,
shulyhina@gmail.com

Abstract. *The article presents the results of historical and pedagogical research on the problem of self-esteem as the value basis for self-assessment of future specialists in the field of preschool education. By employing a modular complementary structure in a more structured format, dignity is considered as an ethical category that manifests itself in the form of an integrative self-assessment by an individual of their own ethical and professional qualities in terms of consistency and unity. It has been proven that the value foundations of an individual's attitude to reality, in particular to themselves, other people, the state, nature, art, etc., should be cultivated from childhood. A close relationship between a sense of dignity and enhancing self-esteem in the context of professional identity has been identified.*

Tools are proposed for: – future specialists to master pedagogical tact, empathy, and emotional stability; – increasing self-esteem, forming self-esteem, and an emotional and value-based attitude towards pedagogical activity. Areas for further research related to professional self-improvement and self-realization of future preschool education specialists have been outlined.

Keywords: *dignity; self-esteem; self-worth; personality; empathy; humanistic values; ethical and professional qualities; preschool education specialist; professional identity.*

ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ ЯК ЦІННІСНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: МОДУСИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗВІДОК

Раїса Шулигіна,
кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-5857-351X,
shulyhina@gmail.com

Анотація. *В статті представлено результати історико-педагогічних розвідок проблеми почуття власної гідності як ціннісної основи самооцінки майбутнього фахівця галузі дошкільної освіти. Завдяки використаної модусної взаємодоповнювальної конструкції у більш структурованому форматі розглянуто гідність як етичну категорію, що виступає у*

вигляді синтетичної самооцінки особистістю власних етико-професійних якостей в розрізі системності та єдності. Доведено, що ціннісні основи ставлення особистості до дійсності, зокрема до себе, до інших людей, до держави, природи, мистецтва тощо мають формуватися з дитинства. Визначено тісний взаємозв'язок між почуттям гідності та самооцінкою в контексті професійної ідентичності.

Запропоновано інструменти для: - оволодіння майбутніми фахівцями педагогічним тактом, емпатією, емоційною стійкістю; - підвищення власної гідності, формування самооцінки та емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. Окреслено напрями для більш глибоких пошуків, пов'язаних з професійним самовдосконаленням та самореалізацією майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Ключові слова: *гідність; самооцінка; самоцінність; особистість; емпатія; гуманістичні цінності; етико-професійні якості; фахівець дошкільної освіти; професійна ідентичність.*

Relevance of research. Globalization processes occurring in all spheres of human life are reshaping individual consciousness, because in today's world, where psychological stress is increasing due to pandemics, social changes, large-scale invasions of sovereign states, digital overload, etc., educators must have a solid internal foundation and high-quality professional training in order to convey and reinforce positive values to children. In particular, an understanding of the value of self-esteem as a core value underlying the development of personal self-assessment – independent, responsible, free, morally stable, with critical thinking skills, open to creative exploration and change, must internalize by future preschool education specialists, who are entrusted with the important mission of ensuring a happy childhood for the growing generation. For future specialists, this means the need to cultivate their own dignity in order to effectively counteract negative external influences and shield children from harmful impacts, such as digital technologies, social networks, video hosting, messengers, and news platforms, etc.

A 2024 study by the Ukrainian Institute for Social Research revealed that only 25% of young people enrolled in teacher training programs have high self-esteem, underscoring the urgency of this issue. If future educators themselves lack self-esteem, poses the risk of transmitting negative behavioral and emotional patterns to their students. For example, the Strategic Plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine (MES) until 2027 emphasizes the need to integrate psychological education into teacher training programs, where a sense of dignity is a key element [*Strategic Plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027, 2025*]. In addition, a 2024 study by the European Commission found that more than 40% of preschool teachers face problems with forming adequate self-esteem, which negatively affects the quality of education.

Studying the issue of self-esteem as a value foundation can serve as an effective tool for future specialists to overcome these problems, contributes to the development of resilience, the cultivation of positive self-perception, as well as a significant stimulus for the professional self-improvement of future teachers. These important aspects are reflected in a number of key international and legislative documents of Ukraine, which refer to:

- the importance of dignity as the basis for self-esteem and respect for others *(Universal Declaration of Human Rights, 1948);*

- the focus of education on the development of personality, talents, mental and physical abilities, including the formation of a sense of dignity *(Article 29 of the Convention on the Rights of the Child, 1989);*
- the importance of the professional dignity of educators and their role in shaping the dignity of children *(UNESCO Recommendations on the Status of Teachers, 1966);*
- the importance of education for the development of personality and dignity *(UN Sustainable Development Goals, 2015);*
- preserving the fundamental values of society: «Human beings, their lives and health, honor and dignity, inviolability and security are recognized in Ukraine as the highest social value» *(Article 3 of the Constitution of Ukraine, 1996);*
- the formation of civic attitudes and a sense of dignity and the importance of professional dignity of teachers *(Articles 1 and 6 of the Law of Ukraine «On Education», 2017);*
- the importance of professional ethics and dignity of teachers *(Article 6 of the Law of Ukraine «On Higher Education», 2014);*
- the importance of professional dignity of teachers, their responsibility for shaping the dignity of students and their self-esteem *(Code of Ethics for Teachers of Ukraine, 2017);*
- the importance of shaping a sense of dignity in future teachers as a basis for their professional development *(National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period until 2030, 2021).*

In conditions of social turbulence, it becomes critically important to preserve humanity and respect for others, which contributes to the preservation of one's own dignity, counteracting violence, discrimination, and other forms of dehumanization, particularly in the educational environment. Therefore, it can be argued that the problem raised in this work is not only an individual challenge for future preschool education specialists, but also a fundamental prerequisite for building a healthy society as a whole.

Various aspects of the problem under study have been considered extremely important in scientific sources, since personal development extends throughout an individual’s lifetime. Moreover, it is a historically enduring process, which is determined by the social relations existing at a given time.

The issue of self-esteem has long attracted the attention of researchers in various fields of science and has been examined through the prism of philosophy, pedagogy, psychology, ethics, sociology, etc. It covers issues of human self-worth, rights and responsibilities, as well as ways of educating and shaping personality. It has been studied by prominent figures of different eras, including Aristotle, Socrates, and Plato. In ancient philosophy, human dignity was associated with intellectual and moral perfection. Aristotle believed that human dignity lies in the fulfillment of one's function (entelecheia), that is, in inner strength, understanding, and integrity, while Plato emphasized the importance of harmony between mind, soul, and body.

The study of dignity and honor as the highest human values that influence self-esteem, without which life has no meaning, was central to the reflections of Marcus Aurelius, Lucius Annaeus Seneca, and other philosophers in the context of teachings

on human nature. They all agreed that human dignity lies in inner freedom and self-control, and that the formation of this quality begins in early childhood. Thomas Aquinas emphasized the importance of moral purity in a person, their thoughts and actions, and considered self-improvement to be the main meaning of life.

Humanists E. Rotterdam and T. More, in their treatises, gave preference to the values of the human personality, its creative potential, and the formation of adequate self-esteem. M. Heidegger, I. Kant, J.-J. Rousseau, and J.-P. Sartre viewed the individual as the basis for understanding dignity and argued that it consists in freedom of choice and each individual's responsibility for their actions. Educators J. Dewey and J. Comenius called for the potential of every person and child to be identified and developed. The problem of self-esteem as a value basis for the formation of self-assessment of future specialists and their professional development was considered by the Ukrainian educator and humanist V. Sukhomlinsky, who considered self-assessment to be the main mechanism of self-knowledge and self-improvement. This opinion was shared by O. Zakharenko, A. Makarenko, I. Sinitsa, K. Ushinsky, and others.

Analysis of recent studies and publications. Taking into account the diverse scientific interest in the problem from ancient times to the present, its relevance is further reinforced by current conditions, when each person's sense of self-worth is tested by external events (often unfavorable), the circumstances in which they find themselves, and their attitude to their professional duties, particularly in the field of education.

Nowadays, in the context of scientific research on the issue of self-esteem as a value basis for the formation of a teacher's self-esteem, it is advisable to refer to the psychological and pedagogical studies of domestic scientists I. Bekh, I. Ziazun, L. Kulakova, S. Maksymenko, T. Yatsenko, and others, which focus on the presence of important moral qualities in a person that are necessary for self-creation and self-esteem. Various aspects of the phenomenon under study can be traced in the works of many contemporary educators and psychologists, including L. Artemova, N. Bilousova, N. Gavrysh, O. Isaieva, N. Kovalenko, O. Kononko, V. Kotilo, T. Pirozhenko, T. Ponimanska, O. Reipolska, A. Silvestru, G. Tsvetkova, O. Shiyan, M. Yakovleva, and others, who studied the nature of morality, the essence of social requirements, the evolution of moral categories, the influence of pedagogical ethics and reflection on the formation of the studied entity, developed issues of professional identity and self-esteem of future teachers in the formation of their dignity, etc. A psychological interpretation of the problem under study has been provided in the scientific works of I. Bekh, M. Boryshevsky, I. Bulakh, R. Pavelkiv, S. Maksymenko, M. Savchyn, N. Chepelieva, and others.

In the field of contemporary foreign science, multifaceted research of the dignity and self-esteem of future teachers is being actively pursued, covering a wide range of approaches and theories, including: Christopher Day (Great Britain); Andy Hargreaves and Michael Fullan (Canada); John Hattie (New Zealand); Albert Bandura, Linda Darling-Hammond, Carol Dweck, Martin Seligman & Ken Zeichner (USA); Blaise Pascal (France); Ludwig Andreas Feuerbach (Germany) and others. Their interest focuses on the following issues:

- growing positive thinking and emotions as a tendency to form the self-esteem of a future teacher;
- belief in one's own ability to perform pedagogical tasks, which contributes to increased dignity and professional confidence;
- improvement of one's pedagogical competencies;
- support for innovation and change in pedagogical practice, thereby enhancing dignity to the development of dignity and self-esteem in future teachers, etc.

Thanks to the paradigmatic aspects of existing research by scientists from various fields, many important lines of the problem of self-esteem and the formation of self-esteem in future specialists have been traced, which directly relate to the moral aspects of personality development. However, the realities of today force us to look for new approaches and directions and to place new emphasis on the nature of self-esteem and self-assessment.

The purpose and objectives of the article are *to study* the phenomenology of self-esteem and the peculiarities of establishing the value positions of self-assessment of future preschool education specialists, *analyzing* the relationship between self-esteem and self-assessment in the context of professional identity, *formulating* proposals for the selection of tools to strengthen self-esteem and the effectiveness of self-assessment formation of future preschool education specialists, as well as the development of their reflective skills, empathy, and emotional stability.

The presentation of the results of scientific research is reflected in the implementation of the author's modular complementary structure, which involves considering a certain range of aspects (modes) that are fundamental and related to the main problem: historical and pedagogical retrospective, ethical principles, styles, methods, and techniques of pedagogical activity in the context of professional identity.

The modus of the phenomenology of self-esteem and the peculiarities of establishing value positions of self-esteem in retrospect. In every historical and epochal period, humanity has held distinct views on morality, dignity, honor, and other virtues that form the basis of self-esteem. Socrates, for example, considered dignity to be an absolute phenomenon, the essence of which lies in the depths of the soul, where reason and morality originate. In «The Apology of Socrates,» he states that «a life without self-reflection is not worth living» (ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ). This assertion remains persuasive, so we consider human dignity, through the personality of a future preschool education specialist, as the ability to manage one's life wisely and morally, to engage actively in professional practice, to cultivate creative thinking, and, consequently, to attain success. Using the terminology of scientific psychology, we can assume that the philosopher linked the dignity of the personality with the development of its self-awareness and morality.

Aristotle considered the concept of «self-esteem» to be equivalent in meaning and usage to the concept of «pride,» which is reflected in a person's attitude toward others, and in a teacher's attitude toward their students, their parents, and, in fact, their colleagues. The concept of «dignity» is very closely related to the concept of «honor,» so it is quite difficult to distinguish between their meanings. Honor and

dignity are indicators of a person's moral value and the totality of their virtues. These related concepts are used to determine the morality of both individuals and groups or collectives. However, each person's understanding of the meaning of honor may differ: as a virtue in a positive moral sense or a negative moral sense, or as dishonor. For example, a person's attitude toward the state, society, work, art, nature, other people, themselves, etc. Incidentally, in the history of pedagogy, there are known cases when representatives of the ruling classes considered work to be degrading and saw their dignity in an idle, meaningless way of life, using the labor of others for their own benefit.

Most ancient philosophers (Plato, Pythagoras, etc.) considered science to be the highest creation and therefore, in their opinion, it could not be reduced to utilitarian or production purposes. Unlike dignity, the moral value of a person in the concept of «honor» is associated with their actual life activity, social status, recognition, virtues, particularly in professional activity. If the idea of human dignity is based on the principle of equality of all people in a moral sense, then in the concept of «honor,» a person is evaluated differentially, which is reflected in the concept of «reputation» («good reputation,» «bad reputation»). (*Philosophical Dictionary, 2002: 150*).

Work is an inexhaustible source of pride, honor, and self-esteem. In many capitalist countries, people are compelled to work not for themselves or for society, but to enrich the owners of production, which is why such work is difficult and does not bring satisfaction regardless of its results. Under such conditions, a person's positive qualities are measured by the amount of money they have, the size of their capital, i.e., purely in material terms. Therefore, the main source of the development of a sense of self-worth, honor, and pride in such a society is the life activity of the person themselves.

During the *feudal* era, the concept of «dignity» was understood as related to the concept of «knightly honor.» Knightly dignity implied noble behavior and personal characteristics such as courage, strength, wealth, generosity, beauty, and loyalty to one's word. The basis of the knightly moral ideal was the idea of devotion to the cause, truth, and justice, which could be achieved, in particular, with the help of weapons. Historical and pedagogical sources attest to a dismissive attitude toward work, which was confirmed by the fact that «medieval knights, noting material deprivation, preferred robbery, not considering it dishonorable, and when it was impossible to engage in this “honorable” activity, proud knights became lackeys, jesters, and freeloaders in the homes of their wealthy relatives, dying of hunger but refusing to ‘disgrace’ their honor and their coat of arms with labor» (*Ivanov, 2020: 45-46*).

In Renaissance humanistic thought, the theme of dignity also remained one of the central themes, linking human dignity with the universality of our abilities, with the idea that each personality is a kind of microcosm through which transformation into the macrocosm takes place. The human personality is endowed with dignity precisely as the bearer of moral law, and respect is a feeling that instills in us a moral imperative, according to I. Kant (*Kant, 1785; Shvets, 2021: 45-46*).

According to historians M. Hrushevsky, M. Kostomarov, A. Kulchytsky, and others, respect for cultural and historical values, tolerance, and freedom-loving

attitudes toward other cultures and religions have always been and remain priorities for the Ukrainian nation. They also highlight such qualities of the Ukrainian people as a highly developed sense of self-worth, independence, loyalty, individualism, and others. This provides grounds for speaking of national self-awareness, which includes: first, a person's awareness of their national identity; second, awareness of their life interests, associated needs, and priorities. The emotional side of national self-awareness includes feelings of national pride and self-esteem for contributing to the good of one's country. Dignity is an integral «ancestral trait» of Ukrainians, as evidenced by situations where dignity is defended and descriptions of actions that are «unworthy» of a particular person.

During the Soviet period, the cultivation of a «sense of self-worth» in individuals was pursued with the aim of educating «worthy members of society.» Regardless of their individuality, they were taught self-discipline and social responsibility. The formation of a sense of self-worth was not considered an end in itself, but a natural consequence of treating the individual as a bearer of unconditional value – human dignity.

Later, foreign scientists, including Edward O. Wilson, Charles Darwin, Sigmund Freud, and Konrad Lorenz, attempted to explain the origin of human dignity and pride solely by their innate anatomical and physiological characteristics. Some attributed these feelings directly from instincts inherent in humans, such as the instinct of superiority and the innate desire to dominate others. Others consider human sexual characteristics to be the source of pride, which confirms the attempt to link human feelings with their innate natural organization. The latter are convinced that without the corresponding neurophysiological basis, the feelings that distinguish humans from all other living beings would not arise.

The last decades of the last century were marked by general changes and a return to humanistic values, which are becoming increasingly significant in the context of russia's current large-scale invasion of Ukraine. In view of this, we can note a whole series of philosophical, psychological, and pedagogical works (I. Bekh, N. Bibik, O. Voznyuk, L. Kulakova, M. Nussbaum, R. Pavelkiv, V. Panok, G. Tsvetkova, O. Shvets, R. Shuligina, and others) devoted to issues of morality and a sense of personal dignity, which are closely related to the formation of future specialists' self-esteem and the establishment, on this basis, of an awareness of the intrinsic value of their pedagogical work.

In Ukraine, as in other countries where there is a shortage of qualified teachers, training specialists with optimal self-esteem is becoming critical. The growing number of children in preschool education institutions (following demographic recovery) requires university teachers to have not only knowledge but also emotional stability. This makes a sense of dignity not just a theoretical concept, but a practical necessity for ensuring quality education. Table 1 shows a selection of problematic aspects and the consequences of their impact on the training of preschool education specialists.

It is worth considering the potential negative consequences of this on the training of preschool education specialists, since educators with insufficient (or low)

self-esteem are more likely to experience burnout, reduced motivation, and less effective interaction with children.

Table 1

Current problems and their impact on the training of preschool education specialists

Problematic aspects	***Consequences of the impact on preschool education specialists***	***Relevance in 2025***
Psychological challenges	Low self-esteem leads to burnout and decreased motivation.	*High relevance:* The pandemic continues to have an impact, and 60% of educators need support (according to WHO, 2025).
Educational reforms	The need to integrate values education into specialist training programs.	*Medium relevance:* Reforms in Ukraine focus on this, but implementation is slow.
Social trends	The influence of social networks on self-esteem.	*High relevance:* About 70% of young people face this issue, which requires prevention in education.
Professional development	Developing resilience for working with children.	*High relevance:* Helps improve the quality of education and reduce staff turnover.

Within the scope of our study, it is advisable to refer to the current explanation of the basic definitions of «dignity,» «sense of self-worth,» and «self-esteem» in reference, encyclopedic, and scientific sources and to trace their interconnection in the context of professional identity in the following module.

The relationship between self-esteem and self-worth in the context of professional identity.

In the Ukrainian language dictionary, dignity is defined as a set of traits that characterize the positive moral qualities of a person, as well as a person's awareness of their social importance and social duty, which are so important for specialists in the field of preschool education (*Ukrainian Language Dictionary, 1974: 65*).

As an ethical category, “dignity” means the universal recognition of a person's intrinsic value and their ability to be a moral subject. Depending on the different moral qualities of human existence, we can distinguish between personal, female and male, professional, national, civic, and human dignity.

When considering the problem of the value basis of self-esteem of a future specialist, it is extremely difficult not to refer to a more detailed consideration of the essence of the concept of “dignity.” In particular, one can be convinced of the consistency of its interpretation, presented in various information and reference sources:

- In the Pedagogical Dictionary edited by M. Yevtukh, dignity is defined as “a moral quality of a person, expressed in their ability to maintain their inner self-worth, defend their principles, and demand respect for their rights from those around them” (*Pedagogical Dictionary, 2002: 89*);
- The Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language presents «dignity» as «the inner value of a person, expressed in their moral purity, honor, and self-respect (compliance with certain requirements or standards)» (*Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language, 2005: 250*);

- In the Philosophical Dictionary, «dignity» is defined as «a moral category that expresses the inner value of a person, their right to respect and freedom (the basis of human rights and freedoms)» (*Philosophical Dictionary, 2002: 150*);
- In the Dictionary of the Ukrainian Language, the interpretation of «dignity» is given as «the inner value of a person, their moral purity, honor, self-respect, self-esteem (compliance with certain requirements, standards)» (*Dictionary of the Ukrainian Language, 1971: 120*).

Therefore, dignity and self-esteem are central **interrelated** components, so in today's reality, with the changing worldview and values of society at this historical moment, the issue of self-esteem among professionals in the field of preschool education is particularly significant, as they are entrusted with the responsibility of shaping the next generation.

It has long been observed that «every person is valued according to how they value themselves.» This idea contributes to a more thorough understanding of the value basis of self-esteem and the category of «dignity,» which is interpreted as a person's awareness of their own significance. Each person determines for themselves what is worthy or unworthy of them.

The category of «dignity» in the ethical sense refers to the objective value of a person, their social significance as corresponding to human nature, that is, the quality by which a person acts in accordance with their nature and purpose, as a person should act. In a broad sense, «dignity» means the value of a person to other people, to society, regardless of their nationality, profession, physical or social status. «Dignity» in the narrow sense of the term is a person's assessment of themselves as a moral personality, significant to their environment and society. With this approach, we are dealing with a positive evaluative and emotional attitude towards oneself in the form of consciousness and a sense of self-worth. Self-respect, or a sense of self-worth, is what elevates a person most and forms their character like pieces of a mosaic.

Therefore, we consider *dignity as a category* through the prism of the objective, social and moral value of the individual and the need and, in fact, the assessment by a person of their moral value. This is the need for positive self-assessment of one's actions and deeds, self-respect, meaningful responsibility, and pride in oneself.

We understand self-esteem as an inner conviction of one's value as a person, regardless of external factors. It is the basis of psychological health and helps to cope with stress.

We perceive the self-esteem of a future educator as an assessment of their own abilities, achievements, and potential.

The structure of dignity and self-esteem of future educators can be represented as a complex system that includes key components and their interrelationships (see Fig. 1). Let us consider them in more detail:

1. Main component: *Dignity.*

The dignity of a future educator is formed on the basis of the following elements: professional ethics (adherence to moral principles and norms in pedagogical activity); self-realization (a sense of self-importance through success in

professional activity); social responsibility (awareness of the importance of one's role in the education of children)

2.Main component: *Self-assessment.*

The self-assessment of a future educator includes: the cognitive aspect (awareness of one's knowledge, abilities, and skills); the emotional aspect (a sense of one's own competence and confidence); and the behavioral aspect (the ability to self-analyze and correct one's actions).

3.Interconnection of components. *Dignity and self-esteem* complement each other (high self-esteem contributes to a sense of dignity, and dignity, in turn, supports stable self-esteem).

Influencing factors (professional training, social environment, personal development, reflection) shape both components.

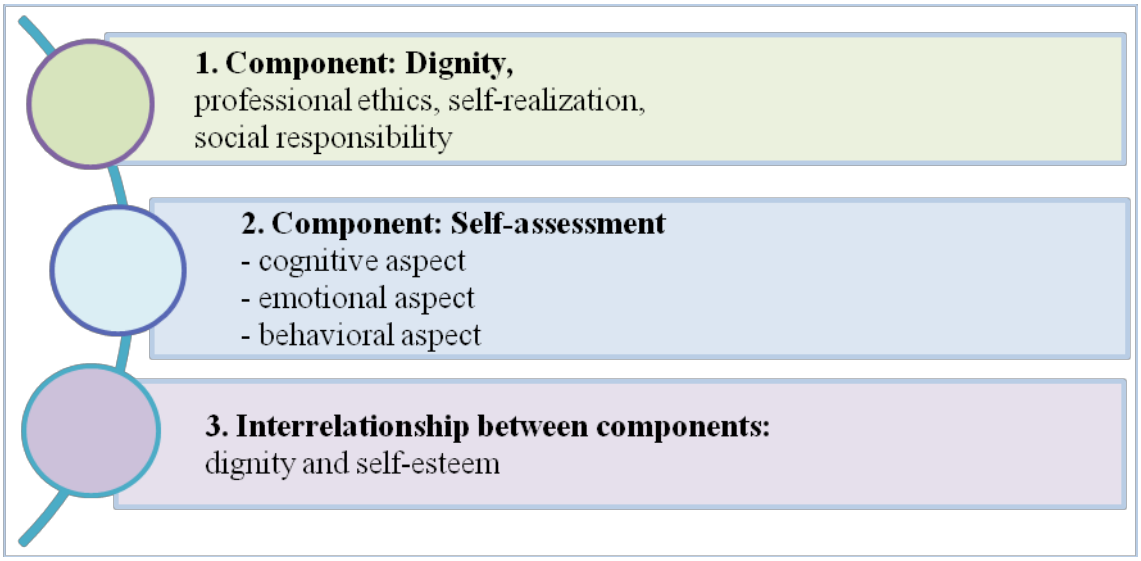


Fig. 1. Structure of dignity and self-esteem of future educators

In the context of professional training, these components are formed and interact under the influence of the educational process, feedback from teachers and mentors, and the personal successes of future specialists. Positive self-esteem helps future educators cope with challenges, while low self-esteem can lead to burnout or decreased motivation.

Modus «The ABCs of Morality» for the future educator. The «ABCs of Morality» contain the fundamental principles of moral education, similar to a basic set of rules and values that help future educators develop ethical competence. In the context of pedagogy, this refers to a model where future specialists will learn to integrate moral norms into their practice, which directly interacts with pedagogical tact (the ability to respond sensitively to children) and self-esteem (assessment of one's own abilities).

A sense of dignity develops successfully on the basis of a conscious attitude towards oneself as a subject of moral activity, an understanding of one's duties, human rights, and civil rights. This feeling is strengthened when an individual realizes and experiences that they can freely and fully express their abilities, potential, activity, and creativity, which determines their professional identity. It (a

sense of self-worth) is represented as a synthesis of self-assessment of moral qualities in their systemic unity.

R. Pavelkiv (*Pavelkiv, 2005*) discusses the moral sphere of the personality as a complex construct of the human psyche and behavior, based on a unique formation called moral consciousness. In the works of N. Dyatlenko, the essence of "self-esteem" is considered as an internal moral trait and is revealed in the context of self-respect and respectful attitude towards oneself (*Dyatlenko, 2005: 166-171*).

In the structure of personality and its behavior, dignity is realized through such virtues as nobility, modesty, responsibility, criticality, and exactingness towards oneself and others, etc. The condition for the formation and confirmation of dignity is the need for respect from other people (what is worthy is what is worthy of respect). Therefore, honor, as a direct moral manifestation of a positive public assessment of a person, is a moral phenomenon correlative to dignity. Dignity occupies a prominent place in the pedagogical and philosophical-ethical teachings we referred to above. The role of dignity as a universal human value is particularly significant in the justification of human rights, in the theory and practice of non-violence (there are values, taboos, and norms of behavior between people that are common to all people and form the basis of life in any society: respect for oneself and others, the ability to make choices and take responsibility for them, tolerance, compassion).

As a concept of moral consciousness, the category of "dignity" reflects the moral attitude of each individual towards themselves, as well as the attitude of other people and society as a whole towards them. It expresses the idea of the unconditional value of everyone who has realized themselves or may realize themselves in the future. Society's recognition of human dignity has a positive effect on the development of a person's sense of self-worth as a form of self-awareness, which in turn contributes to the formation of self-discipline and self-control and is one of the prerequisites for the formation of adequate self-esteem. After all, as the French philosopher Charles-Louis Montesquieu stated [*fr.* Charles-Louis de Secondat, Baron de La Brède et de Montesquieu], Certain vices arise from a lack of self-respect and an inadequate sense of self-worth. Friedrich Schiller [*him.* Johann Christoph Friedrich von Schiller] noted that a sense of self-worth «resists the spirit of instinct.» Other scholars have expressed the view that dignity gives human activity «all its aspirations of the highest nobility.»

Immanuel Kant's statement, «Act in such a way that you always treat humanity – both in your own person and in the person of any other – as an end, and not merely as a means» reflects the central principle of his ethics, which forms the basis of his ethics, that human dignity is an inviolable value that forms the basis for the formation of self-esteem (*Kant, 1785*).

This important social issue was highlighted in the works of prominent Ukrainian educators A. Makarenko and V. Sukhomlynsky. Vasyl Oleksandrovych emphasized that the «alphabet of morality» is an fundamental necessity and is learned from childhood. He was the first in Ukrainian pedagogy to deeply reveal the essence of such concepts as «humanity,» «patriotism,» «responsibility,» «tolerance,» «tact,» and «dignity,» and also correlated them with the development of character traits in a growing personality. His words sound like advice to future preschool education

specialists: «A sense of disgust should prevent a young citizen from crossing the line beyond which the humiliation of human dignity begins.» One of the requirements for a teacher's work is «the ability to develop a child's sense of self-worth» (*Sukhomlinsky, 1976*). Ultimately, a sense of dignity should become noticeable in a person's life, especially in their professional life, because «without a clearly manifested personal embodiment in work, without the materialization of the spiritual world of the personality in it, there is no sense of self-respect and dignity» (*Sukhomlinsky, 1976*). The concept of dignity in the domestic philosophical and pedagogical tradition differs from Western European thinking. While Western thought is imbued with ideas of consciousness, will, and intellectual comprehension of reality, in domestic educational thought, the truth about human beings is interpreted not as the result of cognitive efforts, but as the crystallization of everyday, spiritually intense experience. Dignity is one of the main characteristics of a person as an individual; it is the measure of the affirmation of this personal principle in them. In psychological and pedagogical terms, dignity appears as an appropriate level of self-esteem and effective mechanisms of self-control, based on a clear distinction between what is acceptable and unacceptable to the individual.

Numerous works by domestic scientists (I. Bekh, V. Kremen, O. Monke, N. Saiko, G. Tsvetkova, V. Shalimova, R. Shuligina, T. Yablonska, etc.) (*Bekh, Kremen, Shalimova, 2009; Kremen, 2015; Tsvetkova, 2012: 203-210; Shuligina, 2024: 137-148*) and foreign scientists (A. Bandura, L. F. Barrett, Brené Brown, K. Robinson, C. Rogers) (*Bandura, 1997; Barrett, 2017; Bowen, 2021: 538-563; Robinson, 2009; Rogers, 1961*) argue that, when used appropriately, positive assessment of human behavior and actions can play a significant role in shaping the morality and self-esteem of future teachers, in activating their professional activities, and in constructing their own professional trajectories.

Experience shows that a single positive assessment is not enough to exert a lasting influence a person's behavior and self-esteem. Negative assessments also have a significant impact. It is known that negative evaluation is necessary for moral doubt and shame to arise: a person worries about their moral shortcomings when they are not perceived by others as actions that are unacceptable in society, the community, and other environments, that is, in the eyes of other people, and later in their own eyes. Negative evaluation by others can lead to the loss of a good reputation, so it is clear that a person may experience this feeling of worthlessness if they enjoy a certain amount of respect among those around them, because the loss of respect is not possible when they (the person) are at a certain «height» in the eyes of others and themselves. Thus, based on their inherent moral principles, they evaluate their behavior, actions, or the moral qualities of other people and experience certain emotions. A positive assessment by others causes a person to feel satisfaction with their actions, while a negative assessment causes remorse and anxiety. In other words, a person expresses their attitude towards themselves, their actions, and their behavior through feelings (conscience, shame, honor, dignity).

Humiliated people who are accustomed to enduring frequent insults, daily ridicule, condemnation, etc., eventually cease to value their own name. Even B. Spinoza noted in his time that shamelessness arises as a consequence of a

disrespectful attitude toward a person. Honor and shame are essentially one emotional construct. They are opposite in nature, but at the same time, they are one. Therefore, by fostering a person's honor and dignity, we simultaneously create in them the ability to feel shame and avoid immoral acts. The existence of a close connection between honor and shame is of great importance for the self-esteem of future specialists and the awareness of the correct guidance of the moral education of descendants.

Thus, there are at least two meanings of the concept of «dignity,» one of which is related to the acknowledgment of the intrinsic value of each person regardless of their actual life activities and social status. The second is related to a person's specific virtues and social status (in this sense, it is close to the concept of «honor»). Dignity as the recognition of a person's intrinsic value is given to everyone at birth. Dignity as the recognition of a person's virtues and status is acquired throughout life, but can be lost if a person commits unworthy acts.

Modus as a method of pedagogical activity. In pedagogy, spirituality and morality are consistent and exist as specific scientific and practical activities of people aimed at their development, education, self-education, moral self-improvement, general culture and communication culture, the assimilation of social experience, and the provision of social prerequisites for one's own development and the development of the younger generation (*Shuligina, 2024: 142*). Similarly, self-assessment and assessment of the activities of others can form a sense of honor in a person, a desire to fight for it. After all, there is no pride and honor in general, there is pride in certain qualities and abilities, there is honor associated with specific, in particular professional activities. The main thing is to skillfully use various forms of direct and indirect, positive and negative assessment, while adhering to the main condition – not to humiliate human dignity, not to allow the consolidation of negativity, which hinders the formation of a moral personality.

The most important purpose of pedagogical tact and culture of pedagogical communication is to uphold human dignity, instill in people respect for themselves and trust in others, and encourage them to fulfill moral requirements, based on the need for self-affirmation. A skillfully constructed style of pedagogical communication opens up broad prospects for the growth of the professional skills of future educators and increases the educational potential of their pedagogical activities (*Shuligina, Andrushchenko, 2020: 481*).

Possessing pedagogical tact enables future educators to recognize their own successes, which contributes to the growth of self-esteem. Research demonstrates that educators with a high level of tact more often receive positive feedback, which strengthens their confidence, increases their emotional stability and self-esteem through a sense of control over the situation. The impact of pedagogical tact on the self-esteem of preschool education specialists can be illustrated (Table 2).

The information presented in Table 2 shows that pedagogical tact has a significant and positive impact on self-esteem if it is developed consciously.

Pedagogical tact is impossible without empathy, because in order to treat a child with delicacy and sensitivity, the educator must be able to “feel” the child's

inner state, understand their experiences, needs, and moods (*Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language, 2005: 349*).

Empathy in teaching can be seen as a key part of basic moral principles, along with honesty and fairness, which are part of the so-called teacher's code of honor.

Table 2

The influence of pedagogical tact on the self-esteem of preschool education specialists

No.	*Aspects*	*The positive impact of pedagogical tact*	*Negative impact (lack of pedagogical tact)*
1.	Self-assessment	Increased confidence, reduced anxiety	Decreased confidence, increased stress
2.	Professional development	Better adaptation to the role of educator	Motivation issues and burnout
3.	Emotional state	Increased empathy and satisfaction	Emotional exhaustion and self-isolation

Empathy helps future educators:

- respond appropriately to children's behavior and avoid conflicts;
- build trusting relationships with children;
- create a positive emotional environment;
- make ethical decisions in difficult situations;
- improve their self-esteem through a sense of effectiveness in their professional activities.

Pedagogical tact and empathy are closely related: empathy is the psychological basis of pedagogical tact, and tact is the practical embodiment of empathy in pedagogical activity. Empathy is cultivated through practical exercises and is an important component in the training of preschool education specialists, as it facilitates more effective interaction with children and other participants in the educational process, increases professional competence and self-esteem.

Situational modeling plays an equally important role in pedagogical activity. It is widely used in the training of future educators.

Situational modeling is considered «as an imitation of a situation or process, a specific real thing, which involves reproducing the behavior of participants in the educational process in accordance with the selected situation according to certain key properties, or, in other words, role-playing games with clearly defined roles, where the learning model in the game is the basis for situational modeling methods, i.e., the educational process is built as a model of the processes, situations, and phenomena being studied» (*Shulyhina, Danylchenko, Osadcha, Tumanova, Boiarchuk, & Ahiliar Tukler, 2025: 1*). This effective teaching method allows students to practice their professional skills in simulated real or near-real situations. It supports the deeper assimilation of theoretical knowledge and contributes to the development of sense of self-worth, self-esteem, and professional competencies in future specialists.

The modus operandi of modern pedagogical practice. Today, pedagogy in the context of developing the national education system considers various aspects of the revival of spirituality, morality, and the formation of self-esteem in the younger generation of specialists, particularly in the field of preschool education. However, rapid changes in various spheres of life often hinder the successful implementation of these processes both in educational institutions and in the family circle.

Everyone's sense of dignity remains the foundation for building a just society where every individual has the opportunity to realize their potential. A sense of self-worth is the core of professional identity, ensuring internal consistency between a preschool educator's self-assessment and external criteria for their success in interacting with children, their parents, etc.

Professional identity (за Leary & Tangney) – it is an integrated system of ideas, values, motives, and skills that determines an individual's perception of themselves as a professional, their compliance with social and professional standards (*Leary & Tangney, 2012*). In the context of preschool education, this concept encompasses:

- teachers' awareness of their role as mentors and creators of the educational environment;
- alignment of internal values (e.g., dignity) with the external requirements of the profession;
- development of an emotional and value-based attitude toward teaching.

Emotional acceptance or rejection of oneself, one's self-esteem, may depend, according to experts, on the balance of positive and negative experiences. It is impossible to draw a definite conclusion about the peculiarities of one's attitude towards oneself while ignoring the value system. The value foundations of an individual's attitude toward reality (attitude toward oneself, other people, nature, art, etc.) must be formed in childhood. After all, this is the basis for the formation of an individual's self-esteem, maturity, professionalism, and humanity as a whole.

In the Ukrainian education system, which is undergoing reforms (for example, through the National Strategy for Education Development 2023–2027: https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku), training methods for specialists, particularly in preschool education, must be adapted to local conditions, including the psychological challenges of the post-war context, digitalization, etc. (Strategic Plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027, 2025). Based on current evidence-based psychological, pedagogical, and educational practices as of 2025 (e.g., cognitive behavioral therapy, mindfulness) and recommendations from UNESCO, WHO, and domestic institutions such as the Ukrainian Institute for Social Research, we propose tools (exercises, methodologies) to improve the effectiveness of shaping the self-esteem of future preschool education specialists and developing their reflective skills, empathy, and emotional stability. We evaluate the effectiveness of the proposed exercises and methods based on the following criteria: scientific basis, adaptability to the Ukrainian context, accessibility, and results.

Based on the results of analysis of various sources and conducted research, we have selected the most effective tools, which include a combination of individual, group, and institutional approaches. They are adapted to the Ukrainian education system and aimed at providing psychological and pedagogical support to future specialists through programs of the Ministry of Education and Science of Ukraine (e.g., programs for the development of emotional intelligence, etc.), are evidence-based, field-tested in the Ukrainian context. In particular, these are methodologies, effective exercises, situational modeling, etc. So, let's take a closer look at these tools.

Methods. Each method includes: *a description* – an explanation of what it is; *effectiveness* – why it works; *implementation in the Ukrainian system* – how to adapt it; *advantages and disadvantages* – for an objective assessment of its effectiveness.

A corresponding selection is presented in Table 3.

Table 3

List of tools (methods) for improving the effectiveness of self-assessment formation in future preschool education specialists

Description	Effectiveness (based on research)	Implementation in the Ukrainian education system	Advantages	Disadvantages
Methodology: Cognitive behavioral therapy (CBT)				
Includes exercises for restructuring negative thoughts about oneself, such as gratitude journals, affirmations, and error analysis. For example, students write down their achievements every day.	It has been proven to be effective in 80% of cases in improving self-esteem (research by the American Psychological Association, 2024). In Ukraine, according to the UISD (2025), CBT reduces stress levels among students by 30%.	Integrate it into psychology courses at universities that train teachers. For example, hold seminars with future preschool education specialists from the Mental Health Center of the Ministry of Education and Science.	Fast results, easy to adapt; develops independence	Requires regular practice; may be difficult for beginners without guidance.
Methodology: Mindfulness and meditation				
Mindfulness practices such as breathing exercises, gratitude meditation, or «body scans.» Students can use apps such as Calm, which are available in Ukrainian.	Improves emotional control and dignity by 40-50% (according to UNESCO research, 2023). In the Ukrainian context, it is effective in overcoming post-traumatic stress (2024 research by Kharkiv University).	Include it in optional classes or online courses. For example, universities could hold weekly sessions with elements of mindfulness.	Reduces stress, increases emotional intelligence; available free of charge	Effects are slow to appear; requires discipline
Methodology: Group discussions and role-playing games				
Group sessions where students share their experiences, play roles (e. g., «How I, as a future educator, see my dignity») and receive feedback.	Up to 70% effective in building social support (European Commission study, 2024). In Ukraine, this helps combat isolation, especially after the war.	Organize within the framework of practical classes at teacher training colleges. For example, through student clubs or MES projects on social adaptation.	Promotes empathy and teamwork; motivates through the support of classmates and friends.	Depends on the quality of the moderator; can be emotionally intense
Methodology: Mentoring and supervision				
Individual or group work with a mentor (teacher or psychologist) where students receive advice and track their progress. For example, monthly meetings focusing on personal values.	Increases self-esteem by 60% (according to Ukrainian research, 2025). Effective in the context of reforms where the emphasis is on professional development.	Implement through mentoring programs at universities, such as the National Academy of Pedagogical Sciences (NAPS) of Ukraine. Integrate into internships at preschool education institutions.	Personalized approach; long-lasting effect.	Requires resources for mentor training; not always available.
Methodology: Creative and physical activities				

Using art (drawing, viewing reproductions, pictures, etc.) or sports to express oneself, for example, «My portrait of dignity» through drawing.	Effective in 55% of cases in improving self-esteem (WHO study, 2024). Adapted for use with children in Ukraine, making it relevant for educators.	Include extracurricular activities or physical education courses in higher education institutions. For example, through art therapy projects in regional centers.	Makes the process fun and motivating; develops creativity.	Less structured and effective. Varies depending on the individual interests of future specialists.

It is advisable to cultivate a sense of dignity as a valuable basis for shaping the self-esteem of future educators through the proposed methods, especially in the context of Ukrainian realities, where stress and social changes are quite significant.

It is most effective to combine 2–3 methods to achieve a comprehensive effect, for example:

- *Adaptability of methods:* the Ukrainian education system, taking into account the reforms of 2023–2025, focuses on the emotional state of educators and mental health in the post-war period;
- *Scientific basis (research base):* studies show that a combination of these methods (e.g., cognitive behavioral therapy (CBT) with mindfulness) increases the sense of dignity by 50-70% among applicants;
- *Practical recommendations:* assess the level of self-esteem of applicants (using surveys, for example, the Rosenberg scale, other specialized tests), with the subsequent introduction of combinations of techniques into the educational process of the university, integrating them into the programs of academic disciplines of various cycles: general, professional training, elective courses, research work, and practice.

In addition to the comprehensive use of techniques, modern pedagogical practice also allows for the addition of exercises to develop empathy in students, which Daniel Goleman considered to be part of a person's emotional intelligence and which, according to him, can be developed through targeted exercises. This confirms that empathy is not an innate trait, but a skill that can and should be trained during professional development.

Exercises. Several effective exercises adapted for higher education students – future educators – where each exercise includes:

description: how to conduct the exercise;

purpose of the activity: how it develops empathy;

time and resources: approximate time and what will be needed;

connection with the «Alphabet of Morality» module: how it fits into moral principles (dignity, honor, empathy, self-esteem).

1. Role-Playing Scenarios

Description: Students divide into pairs or groups and act out real-life scenarios, such as how a teacher responds to a child who is feeling afraid or disappointed. One participant plays the role of the child, the other plays the role of the teacher, and then they switch roles. After the game, a discussion is held: «How did you feel in the role of the other person?»

Purpose of the activity: develops the ability to put oneself in another person's shoes, which improves understanding of emotions.

Time and resources: 20-30 minutes per session; only space for discussion is needed.

Connection to the «Alphabet of Morality» module: reinforces the effectiveness of empathy as the basis for ethical interaction, helping applicants (educators) to integrate moral norms into their own practical activities.

Support from sources: (Goleman, 1995).

2. Active Listening Exercises

Description: In pairs, one student talks about a personal experience (e.g., a difficult situation in childhood), while the other listens without interruption, repeating key emotions (e.g., «I hear that you felt disappointed»). Then they switch roles.

Purpose of the activity: Teaches students to focus on the emotions of the person they are talking to, which increases their capacity for empathy.

Time and resources: 15-20 minutes; can be conducted in groups with a moderator.

Connection to the «Alphabet of Morality» module: active listening is a practical manifestation of empathy, which forms the ethical basis for supporting children.

Support from sources: (Noddings, 2002).

3. Writing Empathy Journals

Description: Every day, participants record their observations of other people's emotions (for example, during practice in a preschool): «Today I saw a child who was upset, and this is how I reacted.» Then they analyze: «What did I feel and how could this situation have been improved?»

Purpose of the activity: stimulates self-observation, which further develops one's empathy.

Time and resources: 10 minutes per day; a notebook or digital application is required.

Connection to the «Alphabet of Morality» mode: helps integrate empathy into daily moral practice, influencing the applicant's self-esteem through awareness of their own growth.

Support from sources: (Dweck, 2006).

4. Group Empathy Circles

Description: Group members (5-10 people) share personal stories related to emotions, and others express support by asking, «How did you feel in this situation?» (This can be part of seminars or practical classes).

Purpose of the activity: improves group dynamics and the ability to understand collective emotions.

Time and resources: 30-40 minutes; a facilitator is required.

Connection to the «Alphabet of Morality» module: encourages collective moral responsibility, where empathy becomes a tool for harmonious relationships.

Support from sources: (*Rest, Barnett, 1986*).

5. Perspective-Taking Activities

Description: Learners read stories or watch videos about children's experiences (e.g., from YouTube) and then write a first-person essay: «If I were this child, how would I feel?»

Purpose of the activity: develops the ability to see the world through the eyes of others, which is the basis of empathy as a component of the educator's professional profile.

Time and resources: 20 minutes; reading materials or videos are required.

Connection to the «Alphabet of Morality» module: forms a moral foundation where empathy helps future professionals make fair decisions.

Support from sources: (Goleman 2013).

For clarity, we provide a table comparing the exercises (Table 4).

Table 4

Comparison of effective exercises adapted for future educators

Exercise	Main focus	Level of difficulty	Recommended context
Role-playing games	Putting someone in their place	Average	Group classes
Active listening	Focus on emotions	Lightweight	In pairs
Empathy diaries	Self-reflection	Lightweight	Individually
Empathy circles	Group interaction	Average	Workshops
Visualization of prospects	Creative thinking	Lightweight	Independent work

We believe that regular practice of these exercises will help future educators develop empathy, which will not only strengthen their moral principles but also positively influence their pedagogical tact, sense of self-worth, and self-esteem.

In the teaching profession, it is also important to be able to navigate unpredictable situations and model possible consequences of certain actions of those around you, since non-standard situations are a normal part of society, especially in today's turbulent times. In such cases, the role of intuitive understanding of others, sometimes making non-standard decisions, even without the use of logic, based on unconscious comparisons with examples from experienced educators and their own experience gained during practice, becomes increasingly important for applicants. To reveal the ability of future educators to empathize with their pupils, understand their moral and psychological state, as well as the external nature of the manifestation of dignity as a moral component of self-esteem formation, we will give examples of the practical use of situational modeling exercises.

Situational modeling. During situational modeling, applicants:

- Have the opportunity to experience pedagogical situations that evoke emotional reactions related to self-esteem;
- Practice skills for constructively responding to criticism, conflicts, and failures;
- Develop empathy and the ability to self-correct, which helps in forming adequate self-esteem;
- Receive feedback from teachers and other students in the group.

Let's look at examples of situational modeling exercises in Table 5.

The situational modeling exercises presented in Table 5 can be used as a basis for a role-playing scenario (or you can create your own scenarios) to develop a sense of dignity and self-esteem in future preschool education specialists. For example:

1. «Constructive criticism».

Situation. A student receives criticism from a teacher or internship supervisor about their work, which causes them to doubt their own abilities.

Roles: student, teacher, observers.

Task: the student must accept the criticism appropriately, express their thoughts, and maintain their dignity.

Discussion: How did the student react? Did they maintain their sense of dignity? What strategies helped to support their self-esteem?

Table 5

Examples of situational modeling exercises

No.	Name of exercise	Description of the exercise	Purpose
1.	Exercise: «Criticism and Support»	Students take turns receiving constructive criticism from their peers and learn to respond appropriately.	Developing resilience to external evaluation, developing adequate self-esteem
2.	Role play: «Teacher in conflict»	Simulating a conflict situation with parents or colleagues where dignity must be preserved.	Practicing skills for maintaining self-respect and professional behavior
3.	Exercise: «Reflecting on your own achievements»	Students describe their successes and difficulties and discuss them in a group.	Increasing awareness of one's own value, developing positive self-esteem
4.	Action exercise: «Supporting a friend»	An exercise where students learn to support and motivate each other in difficult situations.	Building empathy, mutual respect, and collegiality

2. «Resolving a conflict with a colleague».

Situation: A misunderstanding arises in a group of students due to different approaches to self-government.

Roles: two students (colleagues), moderator, observers.

Task: to find a compromise while maintaining respect for oneself and the other person, without humiliating the other person's dignity.

Discussion: What emotions arose? How was it possible to maintain positive self-esteem? What helped to avoid escalation of the conflict?

3. «Supporting a colleague in a difficult situation».

Situation: One of the students feels insecure due to an unsuccessful attempt to conduct a class with preschool children.

Roles: student in need of support; supportive colleague; observers.

Task: the colleague should provide emotional support, emphasize strengths, and help restore a sense of dignity.

Discussion: How did the support affect self-esteem? What words and actions were most effective?

4. «Self-presentation and self-assessment».

Situation: Each student presents their strengths and achievements to the group.

Roles: all students are participants in the presentation, moderator.

Task: learn to evaluate yourself positively, accept praise, and form an adequate self-assessment.

Discussion: What feelings arose during the presentation? Has your attitude towards yourself changed? How will this affect your future professional activity?

Situational modeling allows participants in the educational process to test their reactions in certain life circumstances, as well as their own behavior patterns, which

is especially relevant in professional situations. (*Shulyhina, Danylchenko, Osadcha, Tumanova, Boiarchuk, & Ahiliar Tukler, 2025*).

The above analysis demonstrates that the issue of self-esteem is not only a personal matter, but also a complex multifaceted phenomenon that serves to enhance the effectiveness of shaping the professional identity of future preschool education specialists. The world respects nations and countries that respect themselves, i.e., have a sense of self-esteem, critical thinking, and adequately assess their activities and existence.

Conclusion from the study and prospects for further research in this direction. Based on the results of the scientific research, it can be stated that:

- historical and pedagogical research has confirmed that studying the phenomenology of self-esteem and its relationship with self-assessment has significant potential for improving the effectiveness of shaping the professional identity of future preschool education specialists;
- the modular complementary structure used facilitated the consideration of the problem of forming a sense of self-worth as a value basis for the formation of self-esteem in future preschool education specialists in a more structured format;
- a person's sense of self-esteem, especially during childhood, should be developed in close interaction with moral and spiritual education, such as awareness of moral norms, rules, and their application in one's own behavior (manifested in habits and actions during any activity and communication);
- stable feelings are formed as a result of the accumulation of individual experiences that may arise from situational feelings;
- self-esteem based on a sense of dignity adds greater motivation to learning and professional growth;
- pedagogical tact, empathy, and emotional stability are important components of the professional activities of future specialists, helping them to better understand the needs of children and increasing their own dignity and self-esteem;
- the effectiveness of developing a sense of self-worth as a valuable basis for shaping the self-esteem of future educators can be enhanced by integrating relevant techniques, effective exercises, methods, situational modeling, and other forms of active learning into the educational process in close cooperation with all participants in the educational process.

Our historical and pedagogical research is not limited to or exhausted by the diversity of theoretical and practical issues covered in this work, but requires further expansion of the range of aspects related to the main problem, among which the following can be distinguished: *the influence of the social environment* (family, educational institution, surroundings) on the formation of a sense of self-worth and self-esteem; *analysis of the effectiveness of the comprehensive use* of various teaching methods, exercises, training, situations, and technologies for the formation of the outlined qualities in the context of Ukrainian realities and social changes; *research into the intercultural aspects* of the manifestation of self-esteem and the development of self-assessment in future preschool education specialists in the context of the formation of professional identity based on the study of contemporary European practices in researching this phenomenon.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех В. П., Кремень В. Г., Шалімова Є. О. Функціональна модель особистості : пошуки політико-культурних детермінант поведінки : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 255 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
3. Дятленко Н. М. Теоретико-методологічні засади дослідження самоповаги в ранньому онтогенезі. *Проблеми загальної та педагогічної психології.* Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ : ГНОЗІС, 2005. Вип. 5. С. 166-171.
4. Іванов І. І. Історія освіти в Європі : від Середньовіччя до Нового часу. 2-ге вид. Київ : Вища школа, 2020. 320 с.
5. Кремень В. Г. Історико-педагогічні основи освітніх стратегій. Київ : Наукова думка, 2015. 320 с.
6. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2005. 40 с.
7. Педагогічний словник / за ред. Євтуха М. М. Київ : Педагогічна думка, 2002. С. 89.
8. Словник української мови : в 11 томах. Том. 2, 1974. С. 65; 120.
9. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. *Освіта переможців.* (2025). Available at : https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Т. 1. : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Київ : Радянська школа, 1976. 670 с.
11. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. С. 150.
12. Цвєткова Г. Г. Ґенеза феномену самовдосконалення в історії української педагогічної думки (XIX століття). *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 2012. № 7 (25). С. 203-210.
13. Швець О. М. Психологічні чинники становлення особистісної гідності в освітньому просторі : дисертація на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук за спец. : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ : Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна» ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 236 с. Available at : http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/dis_hsvets_1639471389.pdf
14. Шулигіна Р. А., Андрущенко Н. В. Конструювання індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вихователя : контекстуальні детермінанти / Освіта xxi століття : реалії, виклики, тенденції розвитку : колективна монографія / за наук. ред. проф. Цвєткової Ганни. Hameln : InterGING, 2020. С. 479-509. Available at : https://intergingpublishing.files.wordpress.com/2018/07/monograph-tsvietkova-2020final.pdf
15. Шулигіна Р. А. Психолого-педагогічні аспекти духовно-морального становлення зростаючої особистості в умовах динамічних суспільних трансформацій. *Освітньо-науковий простір : науковий журнал.* Вип. 7 (2–2024). Том 2 / УДУ імені Михайла Драгоманова. Київ : Видавництво Ліра-К, 2024. С. 137-148. Available at : https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/145/160
16. Bandura A. (1997). Self-efficacy : The exercise of control. New York : Freeman. 604 p.
17. Barrett L. F. (2017). How Emotions Are Made : The Secret Life of the Brain. New York : Houghton Mifflin Harcourt
18. Bowen B. The Matrix of Needs : Reframing Maslow's Hierarchy. *Health*, 1021. 13. P. 538-563. DOI: 10.4236/health.2021.135041

19. Dweck, C. S. (2006). Mindset : The New Psychology of Success. New York : Random House Publishing Group. 283 p. Available at : https://adrvantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Mindset-The-New-Psychology-of-Success-Dweck.pdf

20. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books, Inc. 249 p. Available at : https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf

21. Goleman, D. (2013). Focus : The hidden driver of excellence. HarperCollins Publishers. 320 p. Available at : https://books.google.com.ua/books?id=BR6DAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

22. Kant I. (1785). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.Pira : Verlag von Wilhelm Gottlieb Korn, 354 p.

23. Leary M. R., & Tangney J. P. (2012). Handbook of Self and Identity (2nd ed.). Guilford Press.

24. Noddings, N. (2002). Educating Moral People : A Caring Alternative to Character Education. New York : Teachers College Press. Available at : https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1210897

25. Rest, James R., and Robert Barnett. (1986). Moral Development : Advances In Research and Theory. New York (N.Y.) : Praeger. 224 p.

26. Robinson. K. (2009). The Element : How Finding Your Passion Changes Everything. New York : Viking.

27. Rogers C. R. (1961). On Becoming a Person : A Therapist's View of Psychotherapy. Boston : Houghton Mifflin, 420 p.

28. Shulyhina, R., Danylchenko, O., Osadcha, M., Tumanova, Y., Boiarchuk, A., & Ahiliar Tukler, V. (2025). Metodología de modelación situacional en el proceso educativo de la educación superior. *Revista Conrado, 21(105),* e4440. Available at : https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4440/4110

REFERENCES

1. Bekh, V. P., Kremen, V. H., Shalimova, Ye. O. (2009). Funktsionalna model osobystosti : poshuky polityko-kulturnykh determinant povedinky : monohrafiia. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 255 s. [in Ukrainian].

2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy : 250000 / uklad. ta holov. red. V. T. Busel. (2005). Kyiv ; Irpin : Perun, VIII, 1728 s. [in Ukrainian].

3. Diatlenko N. M. (2005). Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennia samopovahy v rannomu ontohenezi. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii.* Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. Kyiv : HNOZIS. Vyp. 5. S. 166-171 [in Ukrainian].

4. Ivanov I. I. (2020). Istoriia osvity v Yevropi : vid Serednovichchia do Novoho chasu. 2-he vyd. Kyiv : Vyshcha shkola, 320 s. [in Ukrainian].

5. Kremen, V. H. (2015). Istoryko-pedahohichni osnovy osvitnikh stratehii. Kyiv : Naukova dumka, 320 s. [in Ukrainian].

6. Pavelkiv, R. V. (2005). Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilnomu vitsi : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra psykhol. Nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia». Kyiv, 40 s. [in Ukrainian].

7. Pedahohichnyi slovnyk / za red. Yevtukha M. M. (2002). Kyiv : Pedahohichna dumka, S. 89 [in Ukrainian].

8. Slovnyk ukrainskoi movy : v 11 tomakh. (1974). Tom. 2, S. 65; 120. [in Ukrainian].

9. Stratehichyi plan diialnosti ministerstva osvity i nauky Ukrainy do 2027 roku. *Osvita peremozhtsiv.* (2025). Available at : https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku [in Ukrainian].

10. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Vybrani tvory : v 5 t. T. 1. : Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti. Kyiv : Radianska shkola, 670 s. [in Ukrainian].

11. Filosofskyi slovnyk / Za red. V. I. Shynkaruka. (2002). Kyiv : Abrys, S. 150 [in Ukrainian].

12. Tsvietkova, H. H. (2012). Geneza fenomenu samovdoskonalennia v istorii ukrainskoi pedahohichnoi dumky (KhIKh stolittia). *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii,* № 7 (25). S. 203-210 [in Ukrainian].

13. Shvets, O. M. (2021). Psykholohichni chynnyky stanovlennia osobystisnoi hidnosti v osvitnomu prostori : dysertatsiia na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykhol. nauk za spets. : 19.00.01 «Zahalna psykholohiia, istoriia psykholohii». Kyiv : Vidkrytyi mizhnar. un-t rozvytku liudyny «Ukraina» ; In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 236 s. Available at : http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/dis_hsvets_1639471389.pdf [in Ukrainian].

14. Shulyhina, R. A., Andrushchenko, N. V. (2020). Konstruiuvannia indyvidualnoho styliu pedahohichnoho spilkuvannia maibutnoho vykhovatelia : kontekstualni determinanty / Osvita khkhi stolitti : realii, vyklyky, tendentsii rozvytku : kolektyvna monohrafiia / za nauk. red. prof. Tsvietkovoi Hanny. Hameln : InterGING, S. 479-509. Available at : https://intergingpublishing.files.wordpress.com/2018/07/monograph-tsvietkova-2020final.pdf [in Ukrainian].

15. Shulyhina, R. A. (2024). Psykholoho-pedahohichni aspekty dukhovno-moralnoho stanovlennia zrostaiuchoi osobystosti v umovakh dynamichnykh suspilnykh transformatsii. *Osvitno-naukovyi prostir : naukovyi zhurnal.* Vyp. 7 (2–2024). Tom 2 / UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Kyiv : Vydavnytstvo Lira-K, S. 137-148. Available at : https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/145/160 [in Ukrainian].

16. Bandura, A. (1997). Self-efficacy : The exercise of control. New York : Freeman. 604 p. [in English].

17. Barrett, L. F. (2017). How Emotions Are Made : The Secret Life of the Brain. New York : Houghton Mifflin Harcourt [in English].

18. Bowen, B. (2021). The Matrix of Needs : Reframing Maslow's Hierarchy. *Health*, 1021. 13. P. 538-563. DOI: 10.4236/health.2021.135041 [in English].

19. Dweck, C. S. (2006). Mindset : The New Psychology of Success. New York : Random House Publishing Group. 283 p. Available at : https://adrvantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Mindset-The-New-Psychology-of-Success-Dweck.pdf [in English].

20. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books, Inc. 249 p. Available at : https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf [in English].

21. Goleman, D. (2013). Focus : The hidden driver of excellence. HarperCollins Publishers. 320 p. Available at : https://books.google.com.ua/books?id=BR6DAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [in English].

22. Kant, I. (1785). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.Pira : Verlag von Wilhelm Gottlieb Korn, 354 p. [in Deutsch].

23. Leary M. R., & Tangney J. P. (2012). Handbook of Self and Identity (2nd ed.). Guilford Press [in English].

24. Noddings, N. (2002). Educating Moral People : A Caring Alternative to Character Education. New York : Teachers College Press. Available at : https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1210897 [in English].

25. Rest, James R., and Robert, Barnett. (1986). Moral Development : Advances In Research and Theory. New York (N.Y.) : Praeger, 224 p. [in English].

26. Robinson, K. The Element : How Finding Your Passion Changes Everything. New York : Viking, 2009 [in English].

27. Rogers, C. R. (1961). On Becoming a Person : A Therapist's View of Psychotherapy. Boston : Houghton Mifflin, 420 p. [in English].

28. Shulyhina, R., Danylchenko, O., Osadcha, M., Tumanova, Y., Boiarchuk, A., & Ahiliar Tukler, V. (2025). Metodología de modelación situacional en el proceso educativo de la educación superior. *Revista Conrado, 21(105),* e4440. Available at : https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4440/4110 [in English].

УДК 378:373.2.011.3-051]:159.922.7

ASPECTS OF TRAINING FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF EARLY CHILDREN

Olena Polovina,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Preschool Education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-6021-5677,
o.polovina@kubg.edu.ua
Inna Kondratets,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Preschool Education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-7816-0766,
i.kondratets@kubg.edu.ua

Abstract. *The article highlights the results of the intermediate stage of the work of the Department of Preschool Education of the Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University on the scientific topic «Preparation of future specialists in preschool education for psychological and pedagogical support of the development of early childhood» (2021-2026). The relevance of the research topic is determined, scientific research on the problem vectors «preparation of future specialists in preschool education» and «development of early childhood» is analyzed. The implementation of the tasks of the analytical-statistical and prognostic-modeling stages is characterized - analysis of scientific papers and publications, educational programs and periodicals on the problem of psychological and pedagogical support of the development of early childhood; scientific research apparatus of the Department of Preschool Education; results of a diagnostic cross-section of higher education applicants, educators of preschool education institutions and parents of pupils. The tasks for the final, generalizing and reflective stage are outlined.*

Keywords: *training of future specialists; development of early childhood; psychological and pedagogical support; scientific topic; analytical and ascertaining and prognostic and modeling stages; scientific publications; content update.*

АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

Олена Половіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0001-6021-5677,
o.polovina@kubg.edu.ua
Інна Кондратець,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-7816-0766,
i.kondratets@kubg.edu.ua

Анотація. *Стаття висвітлює результати проміжного етапу роботи кафедри дошкільної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка над науковою темою «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку» (2021-2026рр.). Визначено актуальність теми дослідження, проаналізовано наукові розвідки з проблемних векторів «підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти» та «розвиток дітей раннього віку». Схарактеризовано реалізацію завдань аналітико-констатувального та прогностично-моделювального етапів – аналіз наукових праць і публікацій, освітніх програм і періодичних фахових видань з проблеми психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку; науковий апарат дослідження кафедри дошкільної освіти; результати діагностичного зрізу здобувачів вищої освіти, вихователів закладів дошкільної освіти й батьків вихованців. Окреслено завдання на завершальний, узагальнювально-рефлексійний етап.*

***Ключові слова**: підготовка майбутніх фахівців; розвиток дітей раннього віку; психолого-педагогічний супровід; наукова тема; аналітико-констатувальний та прогностично-моделювальний етапи; наукові публікації; оновлення змісту.*

Актуальність дослідження. Сучасне українське суспільство, що потерпає від численних соціальних, економічних, освітніх і людських втрат, тим не менш зберігає потребу у фахівцях, які здатні закладати основи культури й освіти, любові й духовності в розвиток юного покоління. Позаяк в епоху екзистенційної війни, яку веде український народ, сакрального значення набувають цінності, що передадуть старші молодим, а ті, у свою чергу, своїм дітям і вихованцям.

У сучасному науковому й освітньому просторі України, як і в світовому науковому дискурсі, проблематика розвитку дітей раннього віку все частіше стає предметом активного обговорення, й не лише обговорення, а конкретних дій: розробляються концепції; започатковується експериментально-дослідна робота в групах дітей раннього віку; зростає кількість закладів дошкільної освіти з різноманітними освітніми послугами для дітей раннього віку та їхніх батьків. Увага до вивчення проблем раннього дитинства зумовлена тим, що саме цей період є вирішальним у найбільш інтенсивному цілісному розвитку дитини, що в подальшому є визначальним у фізичному й психічному розвитку особистості. Діагностичний зріз щодо стану роботи у групах дітей раннього віку в умовах ЗДО, здійснений лабораторією дошкільної освіти та виховання Інституту проблем виховання НАПН України упродовж 2019-2021 рр. дає змогу констатувати, що 82% опитаних працівників ЗДО України на констатувальному етапі дослідження виявили недостатній рівень готовності до проєктування, конструювання та ефективної реалізації сучасного змісту, форм,

методів, організаційно-педагогічних умов побудови освітнього процесу в групах дітей раннього віку.

Такі дані визначають потребу в перегляді традиційних підходів до забезпечення процесу становлення й розвитку особистості в ранньому віці; у розробці якісного сучасного освітньо-методичного оснащення ЗДО для забезпечення оптимального рівня особистісного розвитку дітей раннього віку; в оновленні педагогічного й методичного інструментарію підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти та фахівців-практиків до освітньої взаємодії з дітьми раннього віку та їхніми батьками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки означена тема містить два складники – «підготовку майбутніх фахівців» та «психолого-педагогічний супровід дітей раннього віку», то й аналіз останніх досліджень і публікацій був векторним.

Проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти – не нова й розмаїто висвітлювалась і продовжує досліджуватись науково-педагогічними працівниками відповідних кафедр дошкільної освіти та закладів (Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, завідувач О. Половіна; Український державний університет імені Михайла Драгоманова, завідувач Г. Цвєткова; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, завідувач Л. Зданевич; Рівненський державний гуманітарний університет, завідувач І. Дичківська; Донбаський державний педагогічний університет, завідувач С. Курінна; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, завідувач О. Гнєзділова; Волинський національний університет імені Лесі Українки, завідувач О. Семенов та ін.).

Відзначимо певні тенденції, характерні для сучасних реалій:

- Низький рівень мотивації здобувачів освітньої програми А2 Дошкільна освіта.
- Відтік кадрів у зв’язку з низьким соціальним та економічним статусом вихователя закладу дошкільної освіти.
- Подолання освітніх втрат на рівні ЗВО і ЗДО.
- Постійні реформування, а відтак необхідність оновлення змісту підготовки, що відповідає сучасним запитам.
- Імплементація Закону України «Про дошкільну освіту» (2025), яким декларується обов’язковість охоплення дітей раннього віку дошкільної освітою, та пов’язане з цим введення нових нормативних документів.

Якщо питанняпідготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти доволі прозоро й часто проговорюване у відповідних колах і певною мірою досліджено в наукових розвідках, то проблема психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку – сфера, що, на жаль, мало вивчена з урахуванням суттєвих змін, які відбулись у суспільстві, поколіннях батьків, педагогів і дітей.

Власне, монографій, присвячених розвитку дітей раннього віку, маємо в Україні лише декілька: «Розвиваємо, навчаємо, виховуємо дитину третього року життя» (автори Кузьмук Л.І. та ін. ; за ред. Т.І.Поніманської; 2015р.); «Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів»

(автори С. А. Васильєва, Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна. за наук. ред. Н. В. Гавриш; 2021р.); Попович О. М.«Теорія та практика підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі» (за наук. ред. проф. Л.В. Зданевич; 2022р.).

Автори монографії «Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів» (*Васильєва, Гавриш, Рагозіна, 2021*) репрезентують теоретико-методичні засади виховання дитини раннього віку, критеріально-діагностичний комплекс та результати констатувального обстеження;описують специфіку функціонування груп раннього віку в різних типах закладів дошкільної освіти; розкривають організаційно-педагогічні умови здійснення освітньо-виховного процесу в групах раннього віку, характеризують освітнє середовище, сприятливе для розвитку дитини в ранньому віці; наголошують, що неодмінною умовою для реалізації нових підходів щодо розвитку дітей від 1 до 3 років є зміна позиції вихователів ЗДО на засадах комунікації й партнерства з дітьми, а також ефективні технології раннього розвитку дітей.

Оксана Попович у своїй монографії (*Попович, 2022*) розкриває проблему теорії та практики підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку через такі вектори: 1) Розвиток вищої освіти в галузі раннього дитинства в контексті ідей гуманістичної освітньої парадигми; 2) Методологічні засади професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; 3) Особливості професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, готового до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі; 4) Закордонний досвід професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку; 5) Сутність та проблеми створення сенсорно збагаченого середовища в групах дітей раннього віку; 6) Концептуальні засади підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі; 7) Інноваційні педагогічні технології професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; 8) Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі та їх реалізація; 9) Педагогічна система підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі та її структурно-функціональна модель.

Відзначимо також практико-орієнтоване навчально-методичне видання «Розвиток дітей раннього віку» (*Зданевич, Попович, 2022*) в якому запропоновано завдання для самостійної роботи до змістового модуля «Розвиток дітей раннього віку» з навчальної дисципліни «Педагогіка раннього і дошкільного дитинства з історією педагогіки». Посібник адресовано здобувачам першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта денної та заочної форм навчання та на 172 сторінках містить матеріали до проведення семінарських занять, завдання для педагогічної практики, методичні поради щодо організації взаємодії з дітьми третього року життя під час проходження практики та завдання для самоперевірки.

У контексті сказаного вагомою стала низка статей науково-педагогічних працівників закладу дошкільної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, присвячені проблемі педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку. Зокрема, висвітлені такі напрями:

- Артосвіта та художній розвиток дітей від 1до 3 рр. (*Половіна, Кондратець, 2022)*: «Особливістю педагогічного супроводу артосвіти дітей раннього віку є наявність у дорослого методичного інструментарію здійснення мистецько-творчої діяльності, спрямованого на забезпечення умов, у яких кожна дитина має індивідуальну траєкторію розвитку, зумовлену психічними та фізичними особливостями, ситуацією в сім'ї, умовами та особливостями зростання. Важливим є врахування низки аспектів психолого-педагогічного супроводу артосвіти дітей раннього віку, а саме: 1) орієнтація на естетичне сприйняття довкілля й відчуття краси в оточенні; 2) мотивація дітей до дослідницько-мистецької діяльності; 3) надання свободи вибору й самостійності в набутті досвіду дій із різними матеріалами; 4) розвиток вольової сфери дітей й бажання отримати результат; 5) закладання основ емоційної, чуттєвої та емпатійної культури дітей раннього віку; 6) підтримка ініціативи та особистісного потенціалу кожної дитини; 7) відчуття природних ритмів, потреб і прагнень дитини раннього віку.

- Педагогічний супровід артосвіти дітей раннього віку (*Половіна, 2024*): «Артосвіта дітей раннього віку має певні особливості: орієнтир на красу та властивості звуку, кольору, матеріалу; досвід маніпулятивних дій, а не конкретний художній продукт як результат мистецько-творчої діяльності; основа художньо-продуктивної діяльності – це обстеження матеріалів та їх властивостей; музична діяльність дітей раннього віку спрямована на пробудження емоційного відгуку на музичні твори, відповідної емоційної реакції на музику різного ладу (мажорного, мінорного) та темпоритму, формування основ ритмічних рухів у такт мелодії, елементарне музикування на шумових та перкусійних інструментах; театралізована діяльність включає розвиток глядацької культури – елементарне зосередження (фокус уваги) на театральних персонажах та емоційний відгук на інсценування, розвиток культури аплодування; розвиток елементарної виконавської культури – заохочення ряження, елементарних публічних виступів оплесками, похвалою тощо, розвиток навички сценічного поклону та ін.».

- Літературне образотворення (*Кондратець, 2025*): «Дитяча книга ґрунтується на стиках мистецтва, психології та педагогіки, вона відповідає рівневі знань і уявлень сучасної дитини, її психологічному розвиткові та віковим особливостям дітей. Означені сенси й функції літератури для дітей мають бути близькими, зрозумілими й відрефлексованими майбутніми вихователями. Лише тоді, за умов залюбленості самих здобувачів вищої освіти в книжку і процес читання; систематичного використання художнього слова у взаємодії з дітьми раннього віку; планування читання дітям як ритуалу; дотримання суголосся просторів: об'єкти в книжці / оточенні; літературне середовище в ЗДО / вдома; забезпечення емоційного контакту: дорослий-

дитина-твір-книжка можливе створення дієвого, екологічного літературоцентрованого середовища для дітей раннього віку».

- Патронаж сімей (*Половіна, Науменко, 2025*): «Методичний інструментарій педагогічного патронажу містить: виявлення та оцінку потреб кожної конкретної родини (бесіди, анкетування батьків, спостереження за їх взаємодією з дітьми, встановлення довірливої атмосфери спілкування педагогів з батьками); надання батькам корисної та актуальної інформації: знань про особливості розвитку дітей раннього віку, виховні впливи у складних умовах, як подбати про себе й створити безпечне середовище для дітей; допомога (за необхідності) у знаходженні груп підтримки, ресурсних центрів тощо; створення відповідних ресурсів для батьків з корисною інформацією про створення безпечного середовища для дітей, особливості спілкування дитини з однолітками, спільні з дорослим заняття, ігри, організацію сімейного дозвілля та ін.» тощо.

Тож, актуальність проблеми, визначеної для статті, – очевидна й потребує ретельного дослідження й висвітлення.

Мета статті – представити результати проміжного етапу роботи кафедри дошкільної освіти над науковою темою «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку» за 2021-2025рр.).

Методика дослідження. Кафедра дошкільної освіти Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, обравши в 2021р. за наукову тему «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку» зважала на такі *чинники*:

1) актуальність проблеми розвитку дітей раннього віку;

2) прийняті за останні п’ять років нормативно-правових документи, якідекларують потребу зміни існуючих у практиці дошкільної освіти моделей психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку («Концепція освіти дітей раннього так дошкільного віку» (2020р.), нова редакція Державного Стандарту ДО (2021р.), новий професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021р.);

3) недостатнякількість наукових досліджень, які стосуються проблематики психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку (у царині дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.08 – Дошкільна педагогіка 98% праць присвячено розробці методичного інструментарію освітньої взаємодії з дітьми старшого та середнього дошкільного віку);

4) запити стейкхолдерів;

5) важливість реагувати на виклики й враховувати запити соціуму на підготовку фахівців, здатних забезпечити реалізацію визначених у нормативних документах положень.

Актуальність теми дослідження зумовлена наявними протиріччями між:

- усвідомленням на державному рівні важливості періоду раннього дитинства як стратегічного, вирішального й визначального у становленні

особистості та соціальним ігноруванням реальних потреб і запитів дітей раннього віку;

- розробленим науково-методичним забезпеченням з актуальних питань розвитку дітей раннього віку та наявними у вітчизняній практиці підходами до психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку;

- запитами соціуму на фахівців, здатних супроводжувати розвиток дітей раннього віку та системним підходом до врахування цих потреб в освітніх програмах підготовки здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Науковий апарат дослідження було визначено таким:

*Об'єкт:*фахова підготовка до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку дошкільної освіти.

*Предмет:*змістово-методичне забезпечення підготовки майбутніх фахівцівдошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітейраннього віку.

*Мета:*розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити змістово-методичне забезпечення підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільнаосвіта до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітейраннього віку в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми у філософії, психології, педагогіці визначити сутність і структуру підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку.

2. Визначити критерії, показники та продіагностувати рівні сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

3. Обґрунтувати та апробувати змістово-методичне забезпечення підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

4. Перевірити ефективність апробованого змістово-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку.

Стосовно терміну «майбутні фахівці дошкільної освіти», варто пояснити, що мова йде про студентів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Було окреслено *етапи наукового дослідження:*

1. Аналітико-констатувальний (термін виконання: 2021-2022рр.)
2. Прогностично-моделювальний (термін виконання: 2023-2025рр.)
3. Узагальнювально-рефлексійний (термін виконання: 2025-2026рр.)

Завдання *аналітико-констатувального етапу*:

- Проаналізувати тематичну наукову й методичну літературу.

- Здійснити аналіз програм навчальних дисциплін і виробничих практик стосовно формування компетентностей, що стосуються психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку.
- Визначити сутність і структуру поняття «підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку».
- Визначити критерії й показники та рівні сформованості готовності майбутніх фахівців до освітньої взаємодії з дітьми раннього віку та їхніми батьками; здійснення психолого-педагогічного супроводу вихователів, які працюють у групах раннього віку
- Розробити та апробувати опитувальники для студентів СПП, бакалаврів 2-4 курсів, магістрантів.
- Проаналізувати та узагальнити результати опитування.
- Обговорити результати аналітико-констатувального етапу реалізації наукової теми дослідження на засіданні кафедри.
- Визначити завдання й напрями формувального етапу реалізації наукової теми дослідження.

Опрацювання наукового тезаурусу з проблеми дослідження відбувалось у двох напрямах:

- фахова підготовка майбутніх вихователів;
- контент психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку.

Аналіз наукових і методичних джерел висвітлив такі тенденції:

1) серед освітніх програм для закладів дошкільної освіти наразі немає жодної профільної, яка була би присвячена виключно розвитку дітей раннього віку.

Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг»та програма розвитку і виховання дитини раннього віку «Зернятко» наразі не є чинними.

Серед комплексних програм лише програма «Дитина» охоплює розвиток дітей з 2-х років;

2) за останні тридцять років до проблематики розвитку дітей раннього віку звертались лише окремі науковці, тож наразі маємо декілька монографій і навчально-методичних посібників, в яких розкрито ключові аспекти взаємодії дорослих (педагогів і батьків) з дітьми означеної вікової категорії:

- Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку (2004р.)
- Кочерга О. В. Психофізіологія раннього дитинства (2006р.);
- Крутій К.Л. Мовленнєва скринька для малят. Конспекти ігор-занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей переддошкільного віку (2009р.)
- Стреж Л. В. Сходинки адаптації дітей раннього віку (2009)
- Гурковська Т. Л. Супровід розвитку дітей раннього віку (2011р.)
- Макаренко І. В., Янко О. В. Робота з дітьми раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу (2012р.)

- Т. Поніманська, Кузьмук Л.І. та ін.Розвиваємо, навчаємо, виховуємо дитину третього року життя : методичний посібник (2013р.)

- Попович О. М. Теорія та практика підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі (2022р.)

3) періодичні видання – «Дошкільне виховання», «Вихователь-методист», «Палітра педагога» – за 2000-2025рр. темі раннього віку присвятили лише окремі статті: Т. Гурковська «Дитина раннього віку: що потрібно знати педагогу», «Навчайте через гру, або Дидактичні ігри з дітьми раннього віку», «Міфи та реальність адаптаційного періоду» («Вихователь-методист 2020. №№ 7, 8, 9), цикли занять для дітей раннього віку від педагогів-практиків («Палітра педагога». 2022, №№3-4, 5-6) і один тематичний випуск: «Діти раннього віку» часопису«Дошкільне виховання». 2024. № 1.

4) матеріали Асоціації працівників дошкільної освіти у співпраці з ЮНІСЕФ стосуються переважно взаємодії з дітьми молодшого і старшого віку.

Отже, аналіз тематичної наукової й методичної літератури показав недостатнюкількість наукових досліджень і практичних розробок з проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку. Аналіз програм навчальних дисциплін і виробничих практик підготовки майбутніх в галузі дошкільної освіти на кафедрі стосовно формування компетентностей, що стосуються психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку, висвітлив відсутність системи розроблених структурованих концептів з означеної теми в площині наступності між курсами та інтеграції між навчальними дисциплінами.

На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми у філософії, психології, педагогіці визначено сутність і структуру підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку.

Психолого-педагогічний супровід розвитку дітей раннього віку (від народження – до 3-х років) розглядаємо як:

1) здатність фахівця дошкільної освіти до комплексної підтримки фізичного й психічного розвитку дитини на основі фахових знань про фізіологічні, психологічні та індивідуальні особливості розвитку дітей раннього віку;

2) уміння створювати умови для повноцінного розвитку психічних процесів у дітей раннього віку у різних видах активностей з урахуванням провідних видів діяльності (емоційно-зорієнтоване спілкування та предметно-маніпулятивна діяльність) і законів розвитку (основа виникнення нейронних зв’язків – сенсорно-пізнавальна діяльність) з метою прийняття дитиною себе (Я особистість) та інших людей (соціалізація);

3) методична грамотна реакція на кризові стани (криза трьох років) в умовах закладу дошкільної освіти та готовність надавати фахову підтримку батькам дітей раннього віку.

З метою визначення сформованості готовності майбутніх фахівців до взаємодії з дітьми раннього віку та їхніми батьками на етапі констатувального

діагностичного зрізу було схарактеризовано відповідні критерії, показники й рівні означеної сформованості готовності:

1. Мотиваційний критерій

Показники: наявність потреби й позитивних стимулів до фахового зростання; здатність до цілевизначення й створення фахової професійної карти; професійна ідентичність; орієнтація на активність і самореалізацію).

2. Емоційний критерій

Показники: емоційне налаштування на освітній процес у ЗВО; здатність розрізняти й називати емоції в себе та інших; розуміння емоційних проявів дітей раннього віку; спроможність надати підтримку в емоційному регулюванні колегам, батькам, дітям; сформована емоційна рефлексія.

3. Когнітивний критерій

Показники: уявлення про психологічний портрет дітей раннього віку; наявність знань про особливості взаємодії з дітьми раннього віку та їхніми батьками;розуміння методичного інструментарію в забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку.

4. Діяльнісний критерій

Показники: реалізація теоретичних знань на практиці; навички гнучкості, мобільності та оперативності у розв'язанні ситуацій стосовно дітей раннього віку; володіння психолого-педагогічним і методичним інструментарієм; готовність до експериментування та впровадження технологій у взаємодію з дітьми; самостійність і винахідливість пошуків і спроб оптимального вирішення педагогічних завдань.

Окреслено три рівні сформованості готовності майбутніх фахівців до взаємодії з дітьми раннього віку:

- Сатіальний (лат. satialis насичений) – належний, достатній;
- Латентний (лат. latentis прихований) – здатний до прояву;
- Ювенільний (лат. juvenilis юний) – незрілий, нерозвинутий

На аналітико-констатувальному етапі підготовлено інструментарій та здійснено діагностику сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього вікуРезультати опитування здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівняпредставлено візуально (рис. 1.)



Рис. 1. Результати опитування здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня, аналітико-констатувальний етап.

Кількісні дані аналітико-констатувального етапу який охоплював здобувачів першого (бакалаврського) рівня (270 осіб), продемонстрували такі рівні сформованості готовності до взаємодії з дітьми раннього віку та їхніми батьками:

- за показниками мотиваційного критерію: на сатіальному (достатньому) рівні –24% респондентів, латентному (прихованому) рівні – 57%, ювенільному (нерозвинутому) рівні – 19%;
- за показниками емоційного критерію: на сатіальному (достатньому) рівні – 35% респондентів, латентному (прихованому) рівні – 53%, ювенільному (нерозвинутому) рівні – 12%;
- за показниками когнітивного критерію: на сатіальному (достатньому) рівні – 33% респондентів, латентному (прихованому) рівні – 42%, ювенільному (нерозвинутому) рівні – 25%;
- за показниками діяльнісного критерію: на сатіальному (достатньому) рівні – 21% респондентів, латентному (прихованому) рівні – 48%, ювенільному (нерозвинутому) рівні – 31%.

Порівнюючи статистику за критеріями, відзначаємо, що сатіальний (достатній) рівень проявлено майбутніми фахівцями дошкільної освіти найчисленніше за показниками емоційного критерію (35%), найменше – за показниками діяльнісного критерію. Найбільший відсоток респондентів із латентним рівнем (прихованим) визначено за показниками мотиваційного критерію (57%), найменше – за показниками когнітивного критерію (42%). Ювенільний (незрілий, нерозвинутий) рівень висвітлено в здобувачів першого (бакалаврського) рівня найяскравіше за показниками діяльнісного критерію (31%), найменше – за показниками мотиваційного критерію (19%).

Середній показник продемонстрованої готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до взаємодії з дітьми раннього віку та їхніми батьками:

сатіальний (достатній) рівень – 28,5%, латентний (прихований) рівень – 50%, ювенільний (нерозвинутий) рівень – 21,5%

Результати опитування здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти продемонстрували інші тенденції у бік збільшення ювенільного рівня (рис. 2).



Рис. 2. Результати опитування здобувачів освіти другого (магістерського) рівня, аналітико-констатувальний етап

На аналітико-констатувальному етапі здобувачі другого (магістерського) рівня (154 особи) продемонстрували сформованість готовності до взаємодії з дітьми раннього віку та їхніми батьками:

- середнє арифметичнесатіального(достатнього) рівня за показниками мотиваційного, емоційного, когнітивного, діяльнісногокритерію: 12% респондентів;
- середнє арифметичне латентного (прихованого) за показниками мотиваційного, емоційного, когнітивного, діяльнісного критерію: 37%;
- середнє арифметичне ювенільного (нерозвинутого) рівня за показниками мотиваційного, емоційного, когнітивного, діяльнісного критерію: 51%.

З метою дослідження запитів педагогічної та батьківської спільноти та рівня сформованості в них навиків психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку було проведено опитування вихователів і тематичне інтерв'ю з батьками вихованців.

Зміст питань до педагогів ЗДО стосувався особливостей методичного супроводу під час війни: виклики, втрати; викликів системі освіти України в умовах воєнного стану; забезпечення дієвого педагогічного інструментарію в підтримці батьків і дітей в умовах війни. За результатами опитування (136 осіб),визначено основні запити практиків у проблемі психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку:

- регулювання взаємин з дітьми – 40%
- формування емоційної культури дорослих і дітей – 32%
- контент спілкування з дітьми – 28%.

Результати демонструють відсутність сучасного інструментарію регулювання з дітьми. Хоч і не менш значущим серед запитів є позиція стосовно формування емоційної культури дорослих і дітей.

Бліцінтерв'ю з батьками мало на меті отримання відповідей на запитання, що відображують реалії життя, в яких проживають сім'ї, та враховувало травма-інформований підхід: «Як убезпечити себе від батьківського вигорання і емоційно підтримати дитину в умовах невизначеності?», «Як розв'язувати проблеми взаємин із власними дітьми в умовах війни?», «Як пояснювати дитині причини і значення реальних подій під час війни?».

Результати бліцінтерв'ю з батьками вихованців (132 особи) продемонстрували тотожність запитам вихователів, різниця стосувалась відсоткових показників. З-поміж них:

- регулювання взаємин з дітьми – 50%
- вплив на емоції дітей – 38%
- характер спілкування з дітьми – 12%.

Отримані результати опитування батьків продемонстрували необхідність системної психолого-педагогічної просвіти з родинами, спрямованої на формування умінь і навичок забезпечення екологічного й ефективного психолого-педагогічного супроводу батьками розвитку власних малюків.

Отже, отримані дані та аналіз результатів аналітико-констатувального етапу дали підстави перейти до реалізації наступного етапу – прогностично-моделювального.

Серед завдань прогностично-моделювального етапу визначили:

- Оновлення контенту РПНД та програм практик для студентів.
- Реалізація змін у змісті підготовки майбутніх вихователів.
- Оновлення тематики курсових, магістерських робіт і дисертаційних досліджень на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності А2 / 012 Дошкільна освіта.
- Реалізація змістово-методичного забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку майбутніми фахівцями дошкільної освіти під час навчальної та виробничої практик.
- Обґрунтування та апробуваннязмістово-методичного забезпечення підготовки студентів спеціальності А2 / 012 Дошкільна освіта до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

Реалізація завдань прогностично-моделювального етапу передбачала векторування відповідної роботи за напрямами:

1. Оновлення контенту робочих програм навчальних дисциплін (РПНД) та програм практик для студентів. Реалізація змін у змісті підготовки майбутніх вихователів.

2. Наукові дослідження викладачів у контексті теми кафедри.Реалізація напрацювань викладачів у підготовці здобувачів А2/ 012 Дошкільна освіта під час викладання навчальних дисциплін та практики.

Результатами реалізації завдань *прогностично-моделювального етапу стали суттєві зміни* у *робочі програми навчальних дисциплін (РПНД)* для здобувачів освіти першого (бакалаврського) РВО А2 / 012 Дошкільна освіта:

- «Конструювання та експериментування в ЗДО» – змістовий модуль:«Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку в конструктивній діяльності».
- «Методика пізнавального розвитку дітей дошкільного віку» – змістовий модуль: «Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку.
- «Дитяча література та розвиток мовлення дітей дошкільного віку» – змістовий модуль: «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей раннього віку».
- «Здоров'язбережувальні технології в дошкільній освіті» – змістовий модуль: «Психолого-педагогічні основи технології реалізації фізичного виховання та оздоровлення дітей раннього віку».
- «Основи природничо-математичних наук з методикою» – змістові модулі: «Методика формування природничо-екологічної компетентності дітей раннього та дошкільного віку»; «Технологічні основи формування предметно-практичної, технологічної, сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної, дослідницької компетентностей у дітей раннього та дошкільного віку»; «Інтегративний підхід у формуванні життєвої компетентності дітей раннього і дошкільного віку».

Відповідні *зміни було внесено у робочі програми навчальних дисциплін (РПНД) для здобувачів освіти другого (магістерського) РВО 012 Дошкільна освіта:*

- Інновації в дошкільній освіті: Тема 6. «Педагогічні інновації у сфері пізнавального розвитку дітей раннього ідошкільного віку»; Тема 7. «Педагогічні інновації у сфері мовленнєвого розвитку дітей раннього і

дошкільного віку»; Тема 8. «Педагогічні інновації у сфері художньо-естетичного розвитку дітейраннього і дошкільного віку».

- Організація та управління в системі дошкільної освіти: Тема 4. «Організація та особливості харчування дітей раннього і дошкільного віку тапрацівників у закладах дошкільної освіти»; Тема 5. «Система роботи з охорони праці, попередження травматизму працівниківта безпеки життєдіяльності дітей раннього і дошкільного віку у ЗДО».

Суттєвих змін зазнали і програми практик, зокрема:

1. Виробнича практика (2 семестр, 2 курс ДО) (в групах дітей раннього віку) – завдання:

- Спостереження і аналіз педагогічної діяльності вихователя групи дітей раннього віку.
- Вивчення особистості дітей раннього віку. Підбір діагностичних методик сенсорного розвитку дітей раннього віку.
- Виготовлення посібника для дітей раннього віку для розвитку сенсорики.
- Виготовлення атрибутів (наголовники, нагрудники) для дітей до однієї рухливої гри.

- Створення підбірки рухливих і дидактичних ігор для дітей раннього віку (10-12 з описом).

- Аналітика власної діяльності студентом-практикантом за векторами: емоції, процес, результати.

2. Виробнича практика (організаційно-педагогічна) практика для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта, рівня вищої освіти другого (магістерського), освітньої програми 012.00.01 Дошкільна освіта – завдання:

- Ознайомлення з умовами медичного обслуговування дітей раннього і дошкільного віку та організацією харчування дітей і працівників ЗДО.

- Аналіз дотримання безпечних умов організації освітнього процесу в ЗДО з дітьми раннього і дошкільного віку.

- Здійснення аналізу освітнього процесу в закладі дошкільної освіти в супроводі директора, згідно річного плану. Аналіз діяльності співробітників ЗДО в групах дітей раннього і дошкільного віку та в інклюзивній групі (за наявності).

- Ознайомлення з організацією та особливостями харчування дітей в ЗДО, з документацією ЗДО з організації харчування дітей і співробітників, вимогами до продуктів харчування, вітамінізацією страв. Особливості впровадження НАСР у організацію харчування дітей раннього і дошкільного віку в ЗДО.

- Перегляд та аналіз (спільно з вихователем-методистом ЗДО) різних форм освітньої взаємодії з дітьми у різних вікових групах.

Апробація перебігу роботи над науковою темою здійснювалась і завдяки публікаційній діяльності НПП кафедри. У межах наукової теми кафедри співвиконавцями здійснювалися дослідження різноманітних проблем в абрисі освіти дітей раннього віку, оволодіння науково-методичними основами майбутньої професійної діяльності у сфері психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку, педагогічної просвіти батьків.

Серед наукових розвідок викладачів кафедри дошкільної освіти за відповідними напрямами відзначимо такі:

- Соціальна-громадянський напрям (Т. Пономаренко, професор кафедри дошкільної освіти): «Позитивна випереджувальна оцінка як метод формування доброзичливих стосунків у дітей раннього віку», «Формування основ сенсорно -пізнавальної компетентності дітей раннього віку», «Становлення готовності майбутніх вихователів до формування соціально-громадянської компетентності дітей раннього та дошкільного віку» (співавторство з Т.Шинкар) та ін.

- Артосвіта (О. Половіна, завідувач кафедри, доцент): «Артосвіта малюків: орієнтири для вихователя», «Особливості педагогічного супроводу артосвіти дітей раннього віку», «Артосвіта дітей раннього віку: аспекти психолого-педагогічного супроводу» (співавторство з І. Кондратець), «Особливості художньо-педагогічного спілкування як засобу розвитку творчих здібностей дітей третього року життя» (співавторство з М.Стаднійчук) та ін.

- Артосвіта (І. Новоселецька, доцент кафедри дошкільної освіти): «Готовність вихователів дітей раннього й дошкільного віку до створення кластерів артспілкувань» (співавторство з О. Половіною) та ін.

- Взаємодія з батьками дітей раннього віку – О. Половіна, завідувач кафедри, доцент: «Педагогічний патронаж сімей з дітьми раннього віку в умовах соціально-політичної кризи» (співавторство з М.Науменко); І. Новоселецька, доцент кафедри дошкільної освіти: «Соціально-педагогічна підтримка батьків та дітейраннього віку в умовах війни» та ін.

- Сенсорно-пізнавальний (Н. Голота, доцент кафедри дошкільної освіти): «Підготовка вихователів дошкільних закладів до формування просторово-часових орієнтацій у дітей раннього та дошкільного віку» (співавторство з А. Карнауховою) та ін.

- Умови ЗДО для розвитку дітей раннього віку (О. Коваленко, доцент кафедри дошкільної освіти): «Якість дошкільної освіти: у полі зору дітей раннього віку», «Теоретичний аналіз проблеми формування дослідницької компетентності дітей третього року життя» (співавторство з А. Михнюк), «Педагогічний супровід ігор дітей раннього віку в укритті: проблеми та шляхи їх вирішення» (співавторство з О. Дергуновою) та ін.

- Літературно-мовний / рефлексійний (І. Кондратець, доцент кафедри дошкільної освіти): «Психолого-педагогічний супровід майбутніх вихователів у створенні літературоцентричного середовища для дітей раннього віку», «Готовність вихователів і майбутніх вихователів до ролі трансляторів читацької культури в організації літературної діяльності дітей раннього та дошкільного віку» (співавторство з Н. Гавриш); «Рефлексивна культура як необхідний компонент професійної підготовки сучасних фахівців дошкільної освіти. Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти» та ін.

- Здоров'язбережувальний (Л. Гаращенко, доцент кафедри дошкільної освіти): «Професійна підготовка майбутніх вихователів до організації оздоровлення дітей раннього віку: методологічні аспекти» (співавторство з Т. Шинкар, О. Літіченко).

- Комунікативний (А. Карнаухова, доцент кафедри дошкільної освіти): «Діалогові технології в освітній взаємодії з дітьми раннього і дошкільного віку» (співавторство з Н. Голотою) та ін.

- Ігрова діяльність / адаптація дітей раннього віку (Т. Шинкар, старший викладач кафедри дошкільної освіти): «Теоретичні основи педагогічного забезпечення адаптації дітей раннього віку до умов дошкільної освіти», «У які ігри грати з дитиною в період адаптації: тренінг для батьків» (співавторство з В.Потапенко) та ін.

Відбулись зміни й у змісті курсових (28), магістерських робіт (21) і дисертаційних досліджень на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 012 Дошкільна освіта (3).

Під керівництвом професорів та доцентів кафедри дошкільної освіти виконуються дисертаційні дослідження:

- Тема: «Розвиток творчих здібностей дітей третього року життя засобом художньо-педагогічного спілкування» (Марія Стаднійчук науковий керівник – к.пед.н., доцент Олена Половіна)

- Тема: «Розвиток відчуття ритму дітей раннього віку у музично-ігровій діяльності» (Катерина Соломнікова, науковий керівник – к.пед.н., доцент Олена Половіна).

Визначення сутності поняття «Психолого-педагогічний супровід розвитку дітей раннього віку» на аналітико-констатувальному етапі дозволило створити модель«Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей дошкільного віку» на прогностично-моделювальному етапі (рис. 3).



Рис. 3. Модель «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку»

Модель «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку» окреслює такі чинники здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку:

1. Суб'єкти освітнього процесу вищої освіти (викладач як модератор навчання здобувачів, заснованого на дослідженнях; здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти, здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти).
2. Вектори технологій: здоров'язбереження, комунікативний, екологічний, сенсорно-пізнавальний, мистецько-творчий, почуттєвий.
3. Форми взаємодії зі здобувачами різних рівнів вищої освіти (лекції, вебінари, практичні, лабораторні, тренінги, курсові, наставницькі студії.
4. Організаційна, дослідницька, наставницька компонента (методичний супровід, підготовка власних досліджень, взаємодія зі студентами (асистентська практика)).

Апробація моделі «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей дошкільного віку» та популяризація наукових позицій викладачів кафедри дошкільної освіти відбувалась засобом вебінарів і семінарів для педагогів закладів дошкільної

освіти та здобувачів вищої освіти у форматі «Лепбук професійного успіху». За 2018-2025рр. для більш, ніж 270 учасників, в інтерактивній формі розкрито теми:Професійний тезаурус вихователя у форматі сучасної дошкільної освіти та контексті розвитку дітей раннього віку», «Актуальні вектори розвитку дітей раннього віку: здоров'язбереження – соціалізація – пізнання»; «Гра дитини раннього віку: переосмислення концепту», «Діалогові технології в освітній взаємодії з дітьми раннього та дошкільного віку», «Осередок "Бібліотека" в ЗДО для дітей раннього віку» та ін.

Практичні поради й рекомендації стосовно супроводу розвитку дітей раннього віку в контексті психолого-педагогічної просвіти педагогічних колективів ЗДО і родин розміщено на платформі «Камертон батьківства» у рубриках:

1. Про проєкт (Концепція проєкту. Дорожня карта проєкту. Склад координаційно-експертної ради. Ресурсна підтримка проєкту).
2. «Віртуальний журнал» (1) Самоосвіта батьків: Державний стандарт дошкільної освіти та освітні програми.Порадники для батьків.Корисні покликання. 2) Взаємодія з дітьми: Ігри з дітьми.Активності з дітьми. Художні твори для читання).
3. «Бібліотека» (Педагогіка батьківства: Тематичні матеріали викладачів кафедри дошкільної освіти.Наукові статті про розвиток дітей раннього віку.Психологія батьківства. Права та обов'язки батьків. Художня література. Нон-фікшн література.
4. «Дайджест» («Батьківський дайджест: психологія / педагогіка дошкілля».«Батьківський дайджест: художня література».«Батьківський дайджест: мистецтво для дошкілля».
5. «Медіа-скарбниця для батьків» (Поради спеціалістів (педагогів, психологів, медиків, юристів). Відео художньо-педагогічного спілкування з дітьми.Пізнавальні відео для дітей. Мультфільми для родинного перегляду. Пісні. Аудіокниги).

Отже, реалізація прогностично-моделювального етапу дозволила оновити робочі програми навчальних дисциплін та програми практик; внести суттєві зміни в тематику наукових досліджень здобувачів освіти першого (бакалаврського), другого (магістерського) і третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти; апробувати змістово-методичне забезпечення підготовки студентів спеціальності А2 і 012 Дошкільна освіта до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти; збагатити наукові розвідки у цій царині дослідженнями науково-педагогічних працівників кафедри дошкільної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка та визначити низку *завдань узагальнювально-рефлексійного етапу, з-поміж них:*

- Діагностика рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти (контрольний зріз).

- Підготовка монографії «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку».

Наразі кафедра дошкільної освіти працює над реалізацією завершального, узагальнювально-рефлексійного етапу (термін – 2025-2026рр.).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Робота науково-педагогічних працівників кафедри дошкільної освіти Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка над науковою темою «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку» (2021-2026рр.). нааналітико-констатувальному й прогностично-моделювальному етапах дозволила: 1) на основі теоретико-методологічного аналізу проблеми у філософії, психології, педагогіці визначити сутність і структуру підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку; 2) визначити критерії, показники та продіагностувати рівні сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти; 3) обґрунтувати та апробувати змістово-методичне забезпечення підготовки студентів спеціальності А2 / 012 Дошкільна освіта до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти; перевірити ефективність апробованого змістово-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку.

Це дозволило оновити зміст робочих програм навчальних дисциплін (РПНД) та програм практик для студентів; внести низку змін у тематику наукових досліджень здобувачів освіти першого (бакалаврського), другого (магістерського) і третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти; збагатити наукові розвідки у цій царині дослідженнями науково-педагогічних працівників кафедри дошкільної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка; створити модель створити авторську модель «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей дошкільного віку».

Узагальнений опис перебігу наукового дослідження та результати діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти (контрольний зріз) увійдуть до матеріалів колективної монографії «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку» у 2026р.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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

2. Кондратець І.В. Психолого-педагогічний супровід майбутніх вихователів у створенні літературоцентричного середовища для дітей раннього віку. *Імідж сучасного педагога.* 2025. № 2(221). С. 16-20.

3. Половіна О.А. Кондратець І.В. Артосвіта дітей раннього віку: аспекти психолого-педагогічного супроводу. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2022. № 38 (2). С. 77-82.

4. Половіна О.А., Науменко М.С. Педагогічний патронаж сімей з дітьми раннього віку в умовах соціально-політичної кризи. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2025. № 43 (1). С.. 86-93.

5. Половіна О. А. Особливості педагогічного супроводу артосвіти дітей раннього віку. Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: матеріали V Міжнародних педагогічних читань, присвячених 70-річчю від дня народження професора Тамари Поніманської, м. Рівне, 28 листопада, 2024 р. С. 219-222.

6. Попович О. М. Теорія та практика підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі: монографія / за наук. ред. проф. Л.В.Зданевич. Хмельницький, 2022. 444 с.

7. Розвиток дітей раннього віку. Завдання для самостійної роботи здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з навчальної дисципліни «Педагогіка раннього і дошкільного дитинства з історією педагогіки»: навч.-метод. посіб. / Укл.: Л.В. Зданевич, О.М. Попович. Хмельницький: «FontanPrint», 2022. 171 с.

REFERENCES

1. Vykhovannia ditei rannoho viku v zakladakh doshkilnoi osvity riznykh typiv (2021): monohrafiia / S. A. Vasylieva, N. V. Havrysh, V. V. Rahozina. za nauk. red. N. V. Havrysh. Kropyvnytskyi : IMEKS LTD. 226 s. [in Ukrainian].

2. Kondratets I.V. (2025). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid maibutnikh vykhovateliv u stvorenni literaturotsentrychnoho seredovyshcha dlia ditei rannoho viku. Imidzh suchasnoho pedahoha. № 2(221). S. 16-20. [in Ukrainian].

3. Polovina O.A. Kondratets I.V. (2022). Artosvita ditei rannoho viku: aspekty psykholoho-pedahohichnoho suprovodu. Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. № 38 (2). S. 77-82. [in Ukrainian].

4. Polovina O.A., Naumenko M.S. (2025). Pedahohichnyi patronazh simei z ditmy rannoho viku v umovakh sotsialno-politychnoi kryzy. Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. № 43 (1). S. 86-93. [in Ukrainian].

5. Polovina O. A. (2024). Osoblyvosti pedahohichnoho suprovodu artosvity ditei rannoho viku. Aktualni problemy doshkilnoi ta spetsialnoi osvity: materialy V Mizhnarodnykh pedahohichnykh chytan, prysviachenykh 70-richchiu vid dnia narodzhennia profesora Tamary Ponimanskoi, m. Rivne, 28 lystopada. S. 219-222. [in Ukrainian].

6. Popovych O. M. (2022). Teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do roboty z ditmy rannoho viku v sensorno zbahachenomu seredovyshchi: monohrafiia / za nauk. red. prof. L.V.Zdanevych. Khmelnytskyi. 444 s. [in Ukrainian].

7. Rozvytok ditei rannoho viku. Zavdannia dlia samostiinoi roboty zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity z navchalnoi dystsypliny «Pedahohika rannoho i doshkilnoho dytynstva z istoriieiu pedahohiky» (2022: navch.-metod. posib. / Ukl.: L.V. Zdanevych, O.M. Popovych. Khmelnytskyi: «FontanPrint». 171 s. [in Ukrainian].

UDC УДК 378.147:796:004

ІННОВАЦІЙНІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Оксана Бородіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної культури та базової загальновійськової підготовки,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна,
ORCID ID 0000-0002-2777-2508,
borodina0202@gmail.com

Анотація. *Розглянуто теоретичні та практичні аспекти впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій у фізичне виховання здобувачів вищої освіти. Показано, що актуальність проблеми зумовлена трансформаційними процесами у сфері вищої освіти, поширенням малорухливого способу життя та зростанням психоемоційних навантажень студентської молоді. Виокремлено класифікацію здоров'язбережувальних технологій за змістом, формами реалізації та спрямованістю, охарактеризовано їхні профілактичні, відновлювальні та розвивальні функції. Зроблено висновок, що поєднання валеологічного та інноваційного підходів є необхідною умовою формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів вищої освіти та створення безпечного, інклюзивного й мотивуючого освітнього середовища.*

Ключові слова: *здоров'язбережувальні технології; інноваційні технології; фізичне виховання; фізична активність; валеологічний підхід; інклюзивність; заклад вищої освіти.*

INNOVATIVE HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION OF MODERN UNIVERSITY

Oksana Borodina,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Physical Culture and Basic Military Training,
Zhytomyr Ivan Franko State University,
Zhytomyr, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-2777-2508,
borodina0202@gmail.com

Abstract. *The article examines the theoretical and practical aspects of implementing innovative health-preserving technologies in the physical education of higher education students. It is shown that the relevance of this issue is determined by the transformational processes in higher education, the spread of a sedentary lifestyle, and the increasing psycho-emotional stress among student youth. A classification of health-preserving technologies is outlined according to their content, forms of implementation, and focus; their preventive, restorative, and developmental functions are characterized. It is concluded that the combination of the valeological and innovative approaches is a necessary condition for the formation of students' health-preserving competence and for the creation of a safe, inclusive, and motivating educational environment.*

Keywords: *health-preserving technologies; innovative technologies; physical education; physical activity; valeological approach; inclusiveness; university.*

Актуальність дослідження зумовлюється тим, що сучасна система вищої освіти перебуває в умовах трансформаційних змін, пов'язаних із процесами глобалізації, цифровізації та зростанням інформаційного навантаження. Одним із найгостріших викликів для студентської молоді стає поширення сидячого способу життя, обмеження рухової активності та підвищення рівня психоемоційного стресу, що негативно позначається на загальному стані здоров'я. Традиційні підходи до організації фізичного виховання не завжди відповідають вимогам сучасності, адже вони переважно зорієнтовані на уніфіковані програми і не враховують індивідуальних особливостей, рівня фізичної підготовленості та потреб студентів.

У таких умовах постає об'єктивна потреба у пошуку нових стратегій, які дозволили б гармонійно поєднувати освітні завдання з пріоритетом збереження і зміцнення здоров'я здобувачів вищої освіти. Важливим напрямом виступає інтеграція інноваційних здоров'язбережувальних технологій, які забезпечують персоналізацію фізичних навантажень, сприяють підвищенню мотивації до регулярних занять і водночас враховують принципи безпеки та інклюзивності. Використання цифрових платформ, мобільних застосунків, інтелектуальних тренажерів, VR/AR-систем та засобів моніторингу стану здоров'я відкриває можливості для індивідуального підходу, дає змогу відстежувати динаміку результатів і формувати вміння самоконтролю.

Особливої уваги заслуговує й аспект інклюзивності. Сучасні цифрові інструменти створюють умови для залучення студентів із різними потребами та можливостями, що відповідає концепції безбар'єрного освітнього простору. Водночас технології гейміфікації підсилюють інтерес і залученість молоді, трансформуючи фізичну активність у більш привабливу та інтерактивну форму. Це дозволяє не лише розширити спектр можливостей фізичного виховання, а й підвищити його роль у формуванні психоемоційної стійкості, соціальної активності та загальної якості життя здобувачів вищої освіти.

Отже, дослідження інноваційних здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні закладів вищої освіти є вкрай актуальним. Воно спрямоване на вирішення важливих освітніх і соціальних завдань: збереження здоров'я студентської молоді, підвищення ефективності навчального процесу, розвиток мотиваційної сфери та формування конкурентоспроможного фахівця, здатного реалізовувати професійні функції без шкоди для власного здоров'я та із дотриманням принципів здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях інноваційні технології у вищій освіті розглядаються як ключовий чинник модернізації та підвищення якості освітнього процесу. Так, О. Дубасенюк *(Дубасенюк, 2004)* акцентує увагу на педагогічних інноваціях як основі оновлення університетської освіти, тоді як С. Стрілець *(Стрілець, 2011)* підкреслює значення інтерактивних методів та інтернет-технологій у поєднанні теорії й практики. Подальші дослідження Р. Гуревича, М. Кадемії та В. Уманця

(Гуревич та ін., 2018) визначають провідну роль ІКТ, дистанційного навчання та смарт-середовища у забезпеченні інтелектуалізації навчального процесу. У новітніх працях В. Терещука, А. Ільченка та І. Семенишиної *(Терещук та ін., 2023)* акцентується увага на людиноорієнтованому й техноорієнтованому вимірах інновацій та формуванні тріади компетенцій (hard, soft і digital skills), а Т. Рейс і О. Максютова *(Рейс та Максютова, 2024)* підкреслюють роль ІКТ, штучного інтелекту й VR у створенні сучасного освітнього середовища.

Сучасна система вищої освіти потребує впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій, оскільки вони виступають ключовим чинником формування у студентської молоді здоров'язбережувальної компетентності. Дослідники В. Єфімова, Г. Смольникова, Л. Рибалко підкреслюють, що поняття «здоров'язбережувальні технології» набуло міждисциплінарного значення та вийшло за межі медико-реабілітаційного контексту, утвердившись як важлива складова педагогічної науки. Вони розглядаються не лише як засіб профілактики чи корекції здоров'я, а й як організаційно-педагогічна модель освітнього процесу, яка забезпечує ефективність навчання, гармонійний розвиток і збереження життєвих ресурсів здобувачів вищої освіти *(Єфімова, 2010; Смольникова, 2013; Рибалко, 2019)*.

Проблематика здоров'язбережувальних технологій у системі освіти розглядається науковцями як одна з пріоритетних у підготовці сучасного здобувача вищої освіти. Так, С. Гуменюк *(Гуменюк, 2013)* аналізує сутність поняття «здоров'язбережувальні технології» та педагогічні аспекти їх упровадження як якісної характеристики освітнього процесу. О. Митчик *(Митчик, 2012)* наголошує на створенні цілісного здоров'язбережувального середовища у закладу вищої освіти, що включає умови навчальної діяльності, сприятливу психологічну атмосферу та формування ціннісного ставлення здобувачів вищої освіти до власного здоров'я. Т. Бойко *(Бойко, 2013)* підкреслює необхідність реалізації завдань здоров'язбереження як на мінімальному рівні (запобігання шкоді здоров'ю), так і на оптимальному (розвиток і зміцнення здоров'я), що передбачає використання як педагогічних, так і медико-профілактичних технологій. У більш сучасних дослідженнях О. Переворської та І. Кобзєвої *(Переворська та Кобзєва, 2018)* акцентується на важливості виховання у студентської молоді культури здорового способу життя шляхом інтеграції інноваційних підходів і навчально-виховних програм у освітній процес.

Дослідження сучасних науковців підтверджують важливість інтеграції інноваційних здоров'язбережувальних технологій у систему фізичного виховання здобувачів вищої освіти. Зокрема, О. Мороз, В. Мороз і Л. Духнова *(Мороз та ін., 2022)* підкреслюють доцільність використання нетрадиційних форм занять і методик, що підвищують пізнавальну активність і мотивацію студентів до здорового способу життя. В. Мисів *(Мисів, 2024)* акцентує увагу на здоров'язбережувальних педагогічних технологіях у фізичному вихованні та спорті, які забезпечують гармонійний розвиток особистості здобувачів вищої освіти. У більш ґрунтовному аспекті Н. Завидівська *(Завидівська, 2012)* розглядає фундаменталізацію фізкультурно-оздоровчої освіти як базову умову

формування здоров'язбережувального освітнього середовища, а А. Магльований *(Магльований, 2010)* досліджує інформаційне поле здоров'я особистості як основу валеологічного розвитку студентської молоді. Водночас І. Муравов та Е. Булич *(Муравов та Булич, 2007)* наголошують на оздоровчих ефектах фізичної культури, які розглядаються як важливий інструмент формування цінностей здоров'я та перспективного розвитку валеологічної освіти в Україні.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що вищій освіті сьогодні належить провідна роль у впровадженні інновацій, які модернізують освітній процес і формують новий рівень підготовки здобувачів вищої освіти. Дослідники підкреслюють як значення цифрових та інтерактивних технологій для інтелектуалізації навчання, так і пріоритетність створення цілісного здоров'язбережувального освітнього середовища, здатного забезпечити гармонійний розвиток сучасної студентської молоді. Поєднання інноваційних освітніх рішень із технологіями здоров'язбереження розглядається науковцями як одна з ключових умов підвищення ефективності навчального процесу, формування мотивації до фізичної активності та виховання культури здорового способу життя.

Таким чином, наявні дослідження підтверджують важливість інтеграції інноваційних підходів у систему фізичного виховання, однак потребують подальшого поглиблення у контексті комплексного використання здоров'язбережувальних технологій у закладі вищої освіти. Саме тому виникає необхідність вивчення і**нноваційних** здоров'язбережувальних **технологій у фізичному вихованні сучасного** закладу вищої освіти, що дозволить не лише осмислити вже наявні наукові здобутки, а й визначити нові напрями удосконалення освітньої практики в умовах цифровізації та зростання суспільного запиту на збереження здоров'я студентської молоді.

Формулювання мети статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз практичних аспектів впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій у фізичне виховання здобувачів вищої освіти, а також визначення ефективних методів поєднання валеологічного, інноваційного та інклюзивного підходів для формування комплексної здоров'язбережувальної компетентності здобувачів вищої освіти.

Результати дослідження. Інноваційні здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні розглядаються як комплекс педагогічних (методи навчання та організації занять), валеологічних (засоби формування знань і навичок щодо здорового способу життя) та інноваційних засобів (сучасні цифрові та інтерактивні технології), спрямованих на формування, підтримання та зміцнення фізичного і психоемоційного здоров'я здобувачів вищої освіти. Їх суть полягає не лише у забезпеченні необхідного рівня фізичної активності, а й у створенні сприятливого освітнього середовища, яке мінімізує ризики перевантаження, враховує індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти та стимулює розвиток мотивації до здорового способу життя.

Інноваційні здоров'язбережувальні технології є багатовимірним явищем, що поєднує педагогічні, медико-біологічні, психологічні та інноваційні

підходи. Їх систематизація дає змогу не лише краще зрозуміти сутність цього феномену, а й ефективніше впроваджувати у практику фізичного виховання здобувачів вищої освіти. Класифікація може здійснюватися за кількома основними критеріями, а саме: **змістом, формами реалізації, спрямованістю** *(Бойко, 2013; Бородіна, 2021; Гуменюк, 2013; Єременко, 2015; Мисів, 2024; Мороз, 2022)***.**

За змістом інноваційні здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні можна поділити на кілька основних напрямів (валеологічні, рекреаційні, адаптивні, інноваційні цифрові технології), кожен з яких має специфічні цілі та методи реалізації. Валеологічні технології спрямовані на формування у здобувачів вищої освіти системи знань про здоровий спосіб життя, розвиток усвідомленого і відповідального ставлення до власного здоров'я, а також на профілактику шкідливих звичок, таких як паління, надмірне вживання алкоголю, малорухливий спосіб життя тощо. Основна мета валеологічних технологій полягає у формуванні знань та умінь щодо здорового способу життя. Відповідно методами реалізації валеологічних технологій є: л**екції (наприклад:** «Основи здорового способу життя», «Профілактика хронічних захворювань», «Раціональне харчування», «Фізіологія та анатомія людини», «Психологія стресу та емоційна регуляція»), п**рактичні тренінги (**тренінги з управління стресом, заняття з основ харчування, релаксаційні та дихальні практики, практикуми з планування особистої фізичної активності); в**оркшопи та інтегровані заняття (**формування здорових поведінкових стратегій, профілактика шкідливих звичок (паління, надмірне вживання алкоголю, малорухливий спосіб життя)).

Рекреаційні технології зосереджені на використанні активного відпочинку та різних форм рухової активності, що сприяють зняттю психофізіологічної втоми та відновленню працездатності здобувачів вищої освіти. До методів реалізації рекреаційних технологій належать організація рухливих ігор, командних спортивних змагань, квести на природі, еко-походи, туристично-краєзнавчих маршрути, екскурсій на природі, а також комплексів активної рекреації в умовах закладу вищої освіти, а саме – **йога на відкритому повітрі**, медитативні прогулянки, аквааеробіка на свіжому повітрі. В тому числі і к**омандні спортивні естафети** та рухливі ігри (волейбол, футбол, бадмінтон, естафети). Крім фізичного ефекту, ці технології забезпечують формування соціальних навичок, командної взаємодії та позитивного психологічного настрою здобувачів вищої освіти.

Адаптивні технології орієнтовані на роботу з різними категоріями здобувачів вищої освіти, які відрізняються рівнем фізичної підготовки, фізіологічними особливостями або мають специфічні освітні потреби. Метою адаптивних технологій є забезпечення доступності фізичної активності для здобувачів вищої освіти з різним рівнем підготовки та особливими освітніми потребами. Адаптивні технології передбачають індивідуальне планування занять, створення різнорівневих програм тренувань та використання спеціального обладнання, що забезпечує доступність фізичної активності для всіх учасників. Наприклад, для студентів **з порушенням опорно-рухового**

апарату передбачено: вправи з опорою, заняття на адаптованих тренажерах, терапевтична фізкультура, поступове збільшення навантажень, мотиваційні програми. Методами реалізації адаптивних технологій для **студентів з порушенням зору є:** тактильні та аудіо-інструкції, супровід асистентів. Різнорівневі програми тренувань із урахуванням фізичних можливостей та віку, індивідуальні плани занять.

Інноваційні цифрові технології відкривають нові перспективи для персоналізації та моніторингу фізичної активності. Сюди входить використання смарт-гаджетів, фітнес-трекерів, мобільних застосунків для обліку рухової активності та контролю за показниками здоров'я, а також VR/AR-технологій для створення інтерактивних віртуальних тренувань, велотренажери та бігові доріжки з системами зворотного зв'язку, інтегровані з онлайн-платформами. Такі технології дозволяють здійснювати точний контроль пульсу, рівня кисню в крові, витрат калорій, інтенсивності навантажень, а також мотивують здобувачів вищої освіти до регулярної фізичної активності через гейміфікацію та індивідуальні плани тренувань.

За формами реалізації інноваційні здоров'язбережувальні технології поділяються на традиційні та інтерактивні. **Традиційні методи** передбачають проведення занять фізичною культурою у класичному форматі. До них належать навчальні заняття, спортивні секції, факультативи та гуртки, що проводяться безпосередньо в спортивних залах, на майданчиках або на відкритому повітрі. Такі заняття забезпечують базову фізичну підготовку здобувачів вищої освіти, розвиток координації, сили, витривалості та швидкісно-силових якостей. Крім того, традиційні методи формують спортивну культуру, дисципліну, навички командної взаємодії та відповідального ставлення до власного здоров'я.

У рамках традиційних технологій застосовуються різноманітні види діяльності: лекційно-практичні заняття з техніки виконання вправ, цикли тренувань для розвитку витривалості та сили, комплексні спортивні естафети, ігрові форми активності та фізкультурно-оздоровчі програми. Особлива увага приділяється поступовому нарощуванню фізичного навантаження з урахуванням віку, рівня підготовленості та фізичних особливостей здобувачів вищої освіти, що дозволяє знизити ризик травматизму та перевантаження. Хоча традиційні технології характеризуються меншою інноваційністю, саме вони є підґрунтям для розвитку інтерактивних технологій.

Інтерактивні технології, навпаки, базуються на використанні сучасних цифрових платформ та мобільних додатків, що дозволяють проводити дистанційні заняття, віртуальні тренування та інтегрувати елементи гейміфікації у процес фізичного виховання. Онлайн-платформи дають змогу здобувачам вищої освіти брати участь у тренуваннях незалежно від місця знаходження, обирати індивідуальні програми занять та відстежувати власний прогрес у режимі реального часу.

До інтерактивних методів належить застосування фітнес-додатків, VR/AR-тренажерів, відеоінструкцій, інтерактивних тестів і віртуальних змагань. Наприклад, студенти можуть виконувати комплекси вправ у

віртуальному середовищі, контролювати техніку виконання рухів, пульс та інші фізіологічні показники за допомогою фітнес-трекерів. Такий підхід підвищує мотивацію до регулярної фізичної активності, дозволяє персоналізувати навчання та адаптувати його до фізичного стану та потреб кожного студента.

Використання інтерактивних технологій також сприяє гнучкості в організації навчального процесу. Наприклад, викладач може одночасно контролювати заняття очно та дистанційно, адаптувати програму тренувань для груп з різним рівнем фізичної підготовки, інтегрувати відеоматеріали, онлайн-тести та ігрові завдання. Такий комплексний підхід забезпечує поєднання традиційної фізичної активності з цифровими інструментами, роблячи процес навчання більш ефективним, цікавим та безпечним.

За спрямованістю **інноваційні** здоров'язбережувальні **технології** умовно можна поділити на **профілактичні, відновлювальні та розвивальні**, кожна з яких виконує специфічну роль у процесі фізичного виховання та зміцнення здоров'я здобувачів вищої освіти.

Профілактичні технології спрямовані на запобігання захворюванням, травмам та негативним наслідкам гіподинамії. Вони включають регулярний контроль фізичного стану студентів, проведення профілактичних медико-педагогічних занять, лекцій і тренінгів із валеології, а також формування навичок безпечної фізичної активності. До практичних заходів належать інструктажі з правильної техніки виконання вправ, підготовчі розминки, планування оптимального навантаження під час тренувань, контроль темпу виконання вправ та використання спеціального обладнання для зниження ризику травм. Профілактичні технології допомагають студентам усвідомити важливість регулярної фізичної активності для підтримки здоров'я і формують стійкі звички до безпечного способу життя.

Відновлювальні технології орієнтовані на відновлення фізичних і психоемоційних ресурсів після інтенсивних навантажень або стресових ситуацій. Сюди входять реабілітаційні програми, комплекси лікувальної фізкультури, дихальні та релаксаційні вправи, вправи на розтягування та м'язову релаксацію. Такі технології забезпечують не лише фізичне відновлення, а й психологічне розвантаження, зменшення рівня стресу, нормалізацію серцево-судинної та дихальної системи. Вони застосовуються після спортивних змагань, інтенсивних тренувань, під час періодів підвищеної навчальної навантаженості або у випадках перевтоми студентів. Особливе значення відновлювальні технології мають для здобувачів вищої освіти з порушеннями опорно-рухового апарату, малорухливих студентів або тих, хто має хронічні стани, що потребують поступового і безпечного повернення до фізичної активності.

Розвивальні технології спрямовані на вдосконалення фізичних і рухових навичок, розвиток сили, витривалості, гнучкості, координації та швидкісних якостей. Вони передбачають систематичне навчання складним руховим навичкам, виконання спеціалізованих вправ для розвитку окремих груп м'язів, комбіновані тренування для покращення загальної фізичної підготовки та формування психофізіологічної стійкості. Розвивальні технології не лише

покращують фізичні характеристики студентів, а й сприяють підвищенню самовпевненості, концентрації уваги, здатності долати труднощі та адаптуватися до стресових ситуацій. Вони забезпечують гармонійний розвиток особистості та готують студентів до активного, здорового і збалансованого способу життя.

Комплексне використання профілактичних, відновлювальних та розвивальних технологій дозволяє створити цілісну систему фізичного виховання, яка враховує індивідуальні потреби та особливості студентів, забезпечує безпеку, ефективність та мотивацію до регулярної фізичної активності. Завдяки цьому здобувачі вищої освіти отримують можливість не лише підтримувати фізичне здоров'я, а й формувати усвідомлене ставлення до свого психоемоційного та соціального благополуччя.

Таким чином, інноваційні здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні є системним інструментом формування гармонійного розвитку особистості здобувача вищої освіти, адже вони охоплюють як фізичні, так і психоемоційні, соціальні та когнітивні аспекти. Інноваційні здоров'язбережувальні технології виступають інтегративним елементом освітнього процесу, спрямованим на досягнення гармонійного розвитку особистості здобувача вищої освіти.

Класифікація інноваційних здоров'язбережувальних технологій демонструє їх багатогранність та широкий спектр можливостей для впровадження у практику фізичного виховання. Водночас ефективність цих технологій безпосередньо залежить від методологічних підходів, що лежать в основі освітнього процесу. Особливого значення в цьому контексті набувають **валеологічний та інноваційний підходи,** які забезпечують цілісне поєднання традиційних знань про здоров'я з сучасними технологічними рішеннями та відповідають актуальним викликам системи вищої освіти.

Сучасна система вищої освіти дедалі більше орієнтується на формування компетентностей, що забезпечують не лише професійну підготовку майбутніх фахівців, а й їхню здатність підтримувати високий рівень фізичного та психічного здоров'я. У цьому контексті важливу роль відіграють валеологічний та інноваційний підходи, які є взаємодоповнюючими складовими цілісного процесу фізичного виховання студентської молоді.

Валеологічний підхід ґрунтується на розумінні здоров'я як базової цінності особистості та визначального ресурсу її життєдіяльності. Він акцентує увагу на формуванні у студентів відповідального ставлення до власного фізичного, психічного та соціального благополуччя, розуміння важливості систематичної фізичної активності, здорового харчування, раціонального режиму відпочинку та психоемоційної саморегуляції. Реалізація цього підходу у фізичному вихованні передбачає **інтеграцію знань з анатомії, фізіології, психології, валеології та гігієни**, що дозволяє студентам усвідомлювати вплив різних чинників на здоров'я та оптимізувати власну поведінку для підтримки життєвого потенціалу *(Бородіна, 2025)*.

Валеологічний підхід включає **профілактичні та оздоровчі технології**, які застосовуються на практиці через різні форми занять. Наприклад, це можуть

бути лекційні та практичні заняття з валеології, тематичні семінари і тренінги з управління стресом, розвиток навичок психологічної стійкості, заняття з основ харчування та раціональної організації денного режиму, а також інтегровані практичні тренінги з фізичної активності. Особливу увагу приділяють формуванню в студентів **самостійності у підтримці свого здоров'я**, умінню оцінювати власний фізичний стан, визначати рівень втоми та планувати навантаження з урахуванням індивідуальних особливостей.

Інноваційний підхід, у свою чергу, орієнтується на використання сучасних технологій і методик, які відповідають потребам цифрового суспільства та вимогам сучасної освіти. Його ключовим завданням є підвищення ефективності навчального процесу шляхом застосування інтерактивних засобів навчання, **мобільних додатків для фітнесу, онлайн-платформ для дистанційного контролю фізичної активності, VR/AR-технологій для моделювання тренувань**, смарт-гаджетів та інших цифрових інструментів, що дозволяють відстежувати стан здоров'я студентів у реальному часі.

Інноваційний підхід також дозволяє **персоналізувати навчання**, враховуючи рівень фізичної підготовки, індивідуальні можливості та особливості психоемоційного стану кожного студента. Завдяки цьому студенти отримують можливість обирати власну траєкторію фізичного розвитку, регулювати інтенсивність тренувань і брати участь у гібридних або дистанційних формах занять, що значно підвищує їхню мотивацію та залученість. Крім того, інтеграція інноваційних технологій сприяє **впровадженню принципів інклюзивності**, забезпечуючи доступність фізичної культури для студентів з особливими освітніми потребами, малорухливих або тих, хто має фізіологічні порушення *(Дубасенюк, 2004; Стрілець, 2011)*.

Синергія валеологічного та інноваційного підходів створює передумови для формування у студентів стійкої мотивації до здорового способу життя, розвитку життєстійкості та підвищення рівня соціальної адаптації. Саме поєднання традиційних валеологічних принципів із сучасними освітніми технологіями забезпечує комплексність та результативність підготовки здобувачів вищої освіти у сфері фізичного виховання.

Поєднання валеологічного та інноваційного підходів у фізичному вихованні створює цілісну основу для формування здоров'язбережувальної компетентності студентів. **Інноваційні здоров'язбережувальні технології відіграють ключову роль у формуванні здоров'язбережувальної компетентності студентів закладу вищої освіти**, оскільки вони не лише забезпечують зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я молоді, а й сприяють виробленню стійкої мотивації до ведення здорового способу життя.

Сучасні дослідження засвідчують, що формування **здоров'язбережувальної** компетентності є пріоритетним завданням освітнього процесу, оскільки вона визначає здатність особистості до усвідомленого збереження і зміцнення власного здоров'я та відповідального ставлення до здоров'я інших. Так, Ю. Бойчук і А. Турчинов *(Бойчук та Турчинов, 2015)*

трактують її як динамічний стереотип мислення, поведінки та діяльності, що охоплює як фізичний, так і психоемоційний рівень функціонування людини, вимагаючи інтегрованого підходу у вихованні. О. Антонова і Н. Поліщук *(Антонова та Поліщук, 2011)* аналізують здоров'язбережувальну компетентність у контексті наукового визначення, підкреслюючи складність і багатогранність цього феномену. Ю. Танасійчук *(Танасійчук, 2017)* розкриває здоров'язбережувальну компетентність як інтегративну особистісну характеристику, що формується у процесі педагогічної діяльності у закладі вищої освіти і включає комплекс чинників, які впливають на якість підготовки майбутніх фахівців. І. Помещикова, Ю. Чуча та С. Ломан *(Помещикова та ін., 2020)* наголошують на багатокомпонентності цього новоутворення, яке інтегрує особистісні якості та взаємопов'язане з іншими базовими характеристиками розвитку студентської молоді.

Особливої уваги набувають здоров'язбережувальні компетентності *(Тевкун, 2014; Отравенко, 2019)*, що визначаються як багатофакторна інтегративна характеристика особистості, яка поєднує знання, навички, цінності й установки, спрямовані на усвідомлення важливості здоров'я для професійної та особистісної самореалізації. Впровадження інноваційних технологій – від використання інтерактивних методів, рекреаційних та арт-терапевтичних практик до системного моніторингу індивідуального розвитку студентів – створює передумови для формування когнітивного, аксіологічного та діяльнісного компонентів компетентності, що у перспективі забезпечує стійку мотивацію до здорового стилю життя та професійної ефективності майбутніх фахівців. Таким чином, інноваційні здоров'язбережувальні технології слід розглядати не лише як педагогічний інструмент, а й як стратегічний ресурс сталого розвитку особистості та суспільства.

У сучасному освітньому середовищі актуалізується потреба у використанні інноваційних підходів до формування **здоров'язбережувальної** компетентності студентів, що обумовлено як глобальними викликами, так і національними пріоритетами розвитку вищої освіти. Становлення інформаційного суспільства, інтенсифікація освітнього процесу, зростання рівня психоемоційного напруження та зниження фізичної активності молоді підсилюють необхідність інтеграції сучасних **здоров'язбережувальних** технологій у практику закладу вищої освіти. Під такими технологіями доцільно розуміти комплекс інноваційних методів, прийомів і засобів педагогічного впливу, спрямованих на збереження, підтримку та розвиток фізичного, психічного й соціального здоров'я здобувачів вищої освіти.

Інноваційні **здоров'язбережувальні** технології не лише забезпечують фізичну активність, а й формують у здобувачів вищої освіти систему внутрішніх навичок і стратегій збереження здоров'я, включаючи усвідомленість, адаптивність, аналітичне мислення, емоційну стабільність і мотивацію до регулярної активності. Таким чином, вони інтегрують фізичний, когнітивний і психоемоційний аспекти здоров'язбереження у цілісну компетентність здобувачів вищої освіти.

Таким чином, інноваційні **здоров'язбережувальні** технології є не лише засобом оптимізації освітнього процесу, а й потужним фактором формування здоров'язбережувальної компетентності, що визначає конкурентоспроможність майбутніх фахівців і забезпечує їх готовність до професійної та соціальної самореалізації в умовах сучасних викликів.

Водночас ключовим інструментом їх реалізації виступає саме фізична активність, яка забезпечує не лише розвиток рухових умінь і фізичних якостей, а й виконує важливу функцію збереження та зміцнення здоров'я здобувачів вищої освіти.

Фізична активність є ключовим чинником збереження і зміцнення здоров'я молоді у період навчання у закладі вищої освіти. Фізична активність забезпечує розвиток функціональних можливостей організму, підвищує рівень працездатності, сприяє профілактиці захворювань серцево-судинної та опорно-рухової систем, знижує ризики гіподинамії. Крім того, рухова активність має виражений психоемоційний ефект – допомагає долати стресові ситуації, формує позитивний настрій, підвищує рівень соціальної інтегрованості здобувачів вищої освіти.

Регулярне залучення здобувачів вищої освіти до фізичних вправ у форматі навчальних занять, спортивних секцій чи оздоровчих програм створює підґрунтя для формування стійкої мотивації до здорового способу життя. Це особливо важливо у сучасних умовах, коли навантаження навчального процесу часто супроводжується сидячим способом життя та високим рівнем психоемоційного напруження.

В умовах сучасної освіти роль фізичної активності як ключового чинника збереження та зміцнення здоров'я здобувачів вищої освіти невіддільна від пошуку нових форм і методів її реалізації. Традиційні підходи залишаються важливими, однак дедалі більшої актуальності набуває впровадження інноваційних технологій, що дозволяють підвищити ефективність занять, зробити їх інтерактивними та максимально адаптованими до індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти. Саме тому значну увагу у сучасних закладах вищої освіти приділяють використанню цифрових і технологічних рішень у сфері фізичного виховання.

Сучасний розвиток суспільства характеризується активною цифровізацією та інтеграцією новітніх технологій у всі сфери життєдіяльності, зокрема й в освітній простір. Заклади вищої освіти орієнтовані на підготовку конкурентоспроможних фахівців, не можуть залишатися осторонь цих процесів. Тому впровадження інноваційних технологій у фізичне виховання студентської молоді розглядається не лише як інструмент підвищення ефективності занять, але й як засіб формування здоров'язбережувальної компетентності, розвитку мотивації до систематичної рухової активності та забезпечення гармонійного розвитку особистості.

Потреба у застосуванні інноваційних рішень у сфері фізичного виховання зумовлена низкою чинників. По-перше, здобувачі вищої освіти сучасного покоління зростають у цифровому середовищі, що впливає на їхні пізнавальні інтереси та способи засвоєння інформації. Традиційні методи фізичного

виховання нерідко здаються їм одноманітними та недостатньо мотивуючими, тоді як інтерактивні технології здатні підвищити рівень залученості та інтересу. По-друге, зростає потреба у персоналізації навчального процесу – врахуванні індивідуальних можливостей, стану здоров'я, рівня фізичної підготовленості студентів. По-третє, на фоні глобальних змін актуалізувалася дистанційна форма організації занять, що неможлива без використання цифрових платформ та мобільних застосунків.

Одним із найбільш інноваційних напрямів є застосування технологій віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR) у фізичному вихованні. Вони дають можливість моделювати реальні рухові ситуації, створювати симуляційні тренування та навіть відтворювати умови спортивних змагань. Наприклад, VR-тренажери дозволяють здобувачам вищої освіти виконувати комплекси вправ у віртуальному середовищі, контролюючи точність рухів, координацію та витривалість. Доповнена реальність, у свою чергу, забезпечує інтерактивний супровід занять: на екрані смартфона чи спеціальних окулярах студент бачить підказки, інструкції, візуальні схеми виконання вправ. Такі технології не лише підвищують інтерес, а й створюють безпечні умови для відпрацювання складних елементів, що особливо важливо у процесі профілактики травматизму.

Значного поширення набуває використання мобільних додатків та гаджетів, які дозволяють контролювати параметри фізичної активності. Сучасні фітнес-трекери вимірюють частоту серцевих скорочень, рівень кисню в крові, кількість кроків, тривалість та якість сну. У поєднанні з мобільними додатками вони формують персоналізовані програми тренувань, адаптовані до стану здоров'я й рівня підготовки студента. Використання таких технологій у закладі вищої освіти відкриває можливість для організації гібридного навчального процесу: викладач отримує доступ до аналітики та може коригувати програму занять у режимі реального часу. Крім того, цифрові платформи дозволяють проводити дистанційні заняття, інтегрувати відеоінструкції, онлайн-тести та інтерактивні завдання. Це особливо актуально для студентів, які з об'єктивних причин не можуть відвідувати заняття очно.

Ще одним важливим сегментом є інтелектуальні тренажери, оснащені датчиками та системами біологічного зворотного зв'язку. Вони не лише відтворюють стандартні вправи, але й фіксують показники функціонального стану організму, рівень навантаження та техніку виконання рухів. Наприклад, сучасні велотренажери інтегруються з онлайн-платформами, дозволяючи здобувачам вищої освіти змагатися між собою у віртуальному просторі, що створює додатковий мотиваційний ефект. Таке обладнання сприяє розвитку координації, витривалості, швидкості реакції та інших психофізіологічних якостей, забезпечуючи одночасно високий рівень безпеки й індивідуалізацію процесу навчання.

На відміну від традиційних форм організації занять (групові тренування, спортивні секції), інноваційні технології створюють умови для більш гнучкого та персоналізованого навчання. Якщо класичні методики переважно орієнтовані на колективні заняття за єдиною програмою, то цифрові рішення

дозволяють кожному студентові обирати власну траєкторію фізичного розвитку. Це важливо з огляду на різний рівень фізичної підготовленості, стан здоров'я та індивідуальні потреби студентів. Таким чином, інноваційні технології не замінюють традиційних форм, а ефективно їх доповнюють, створюючи комплексну систему фізичного виховання.

Попри очевидні переваги, впровадження інноваційних технологій у фізичне виховання закладу вищої освіти супроводжується низкою викликів. Серед них – висока вартість обладнання, потреба у підготовці викладачів до роботи з новими технологіями, необхідність технічної підтримки та постійного оновлення програмного забезпечення. Окрім того, надмірна цифровізація може призвести до зниження рівня живого міжособистісного спілкування та класичної фізичної активності. Тому важливо зберігати баланс між використанням технологій та традиційними методами фізичного виховання.

Перспективи розвитку полягають у створенні інтегрованих освітніх платформ, які поєднуватимуть інноваційні тренажери, мобільні додатки, дистанційні курси та аналітичні системи. Така комплексна модель дозволить не лише підвищити ефективність фізичного виховання, але й сприятиме формуванню у студентів компетентності в сфері здоров'язбереження, цифрової грамотності та відповідального ставлення до власного благополуччя.

Упровадження інноваційних технологій у практику фізичного виховання закладів вищої освіти є необхідною умовою модернізації освітнього процесу. Використання VR/AR-технологій, цифрових платформ, мобільних додатків, фітнес-трекерів та інтелектуальних тренажерів відкриває нові можливості для персоналізації навчання, підвищення мотивації студентів і формування здорового способу життя. Такий підхід забезпечує не лише збереження й зміцнення здоров'я молоді, а й формує нову культуру фізичної активності в умовах цифрового суспільства.

Водночас, ефективне впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій у фізичне виховання не обмежується лише цифровими рішеннями та інтерактивними тренажерами. Не менш важливим є забезпечення доступності освітнього процесу для всіх категорій здобувачів вищої освіти, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби. Це зумовлює необхідність впровадження **інклюзивних та адаптивних практик,** які дозволяють персоналізувати навчальні програми, враховувати рівень фізичної підготовки кожного студента та забезпечувати розвиток фізичних і психологічних компетенцій у безпечному та підтримуючому середовищі.

Сучасна система фізичного виховання у закладах вищої освіти дедалі більше орієнтується на забезпечення доступності та рівних можливостей для всіх студентів. У цьому контексті впровадження **інклюзивних та адаптивних практик** є ключовим аспектом організації занять, що дозволяє враховувати індивідуальні потреби, фізичні можливості та психоемоційний стан кожного здобувача вищої освіти.

Серед напрямів інноваційних здоров'язбережувальних технологій є застосування **технологій підтримки студентів з особливими освітніми потребами**. Це включає використання спеціального обладнання, адаптованих

тренажерів, мобільних додатків та цифрових платформ, які дозволяють відстежувати фізичну активність та коригувати індивідуальні програми занять. Такі технології забезпечують безпечне та ефективне виконання вправ, дозволяючи студентам із різними фізичними або сенсорними обмеженнями бути включеними в повноцінний освітній процес та брати участь у навчальному процесі на рівних засадах з рештою студентської групи.

Іншим важливим аспектом є **адаптація програм фізичного виховання для різних рівнів фізичної підготовки**. У межах адаптивного підходу комплекс занять розробляється з урахуванням індивідуальних можливостей студентів, їхньої фізичної витривалості, стану здоров'я та вікових особливостей. Це дозволяє максимально ефективно розвивати рухові якості, запобігати перевантаженню та травматизму, а також формувати стійку мотивацію до систематичної фізичної активності.

Окрему увагу приділяють **інклюзивним методикам розвитку фізичних та психологічних компетенцій**, які спрямовані на комплексний розвиток особистості. Це включає групові та індивідуальні заняття, ігрові практики, координаційні та дихальні вправи, а також психологічні тренінги для розвитку уваги, концентрації, самоконтролю та стресостійкості. Такі методики створюють безпечне і підтримуюче середовище, що сприяє соціальній інтеграції здобувачів вищої освіти та формує у них позитивне ставлення до здорового способу життя.

Впровадження інклюзивних та адаптивних практик у фізичне виховання закладу вищої освіти забезпечує реалізацію принципів універсального дизайну освіти, підвищує ефективність навчального процесу та сприяє формуванню у студентів комплексної компетентності у сфері здоров'язбереження. Такий підхід дозволяє поєднувати сучасні технології, валеологічні засади та принципи інклюзивності, створюючи цілісну систему фізичного виховання, доступну для всіх категорій здобувачів освіти.

Збереження та зміцнення здоров'я студентів є однією з ключових цілей сучасного фізичного виховання у закладах вищої освіти. У цьому контексті особливого значення набувають здоров'язбережувальні **підходи**, що поєднують превентивні, валеологічні та контрольні стратегії, спрямовані на формування у студентів усвідомленого ставлення до власного здоров'я та систематичної фізичної активності.

Одним із головних напрямів інноваційних здоров'язбережувальних технологій є впровадження **превентивних заходів для профілактики травм та перевантажень.** Це передбачає раціональне планування фізичних навантажень, використання індивідуалізованих комплексів вправ та обов'язкове дотримання техніки безпеки під час занять. Особлива увага приділяється підготовчим вправам та вправам для розминки, контрольованому темпу навантаження, відновлювальним елементам у кінці тренувальних сесій. Завдяки системному впровадженню таких заходів знижується ризик травматизму, зберігається функціональна здатність організму та підтримується загальний рівень фізичного здоров'я студентів.

Іншим важливим аспектом є застосування **валеологічних стратегій формування здорового способу життя**. Валеологічний підхід передбачає комплексне виховання у студентів знань, умінь і мотивації щодо здорового способу життя, включаючи рухову активність, раціональне харчування, психоемоційну рівновагу та соціальні навички. У практичному аспекті це реалізується через інтеграцію валеологічних знань у навчальні програми, проведення лекцій та тренінгів із валеології, організацію тематичних спортивно-оздоровчих заходів, групових та індивідуальних занять, спрямованих на розвиток фізичних та психофізіологічних якостей. Такий підхід дозволяє студентам усвідомлено брати участь у процесі зміцнення свого здоров'я та формує відповідальне ставлення до власного життєвого потенціалу.

Не менш важливим елементом фізичного виховання є методика оцінки та систематичного моніторингу стану здоров'я та фізичної готовності студентів. Ця складова дозволяє забезпечити науково обґрунтований підхід до планування фізичних навантажень і своєчасно коригувати програму занять залежно від індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти. Систематичний контроль включає комплексне тестування фізичних якостей, зокрема сили, витривалості, гнучкості, координації та швидкісно-силових показників. Крім того, проводиться оцінка функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем, вимірювання артеріального тиску, частоти серцевих скорочень у стані спокою та після навантаження, а також контроль показників, що характеризують енергетичний потенціал організму. Не менш важливим є психоемоційний аспект, який включає оцінку рівня стресу, емоційної стабільності, загального самопочуття та мотивації до фізичної активності, оскільки психофізіологічний стан безпосередньо впливає на ефективність тренувального процесу.

Сучасні цифрові технології значно полегшують збір, обробку та аналіз даних про стан здоров'я студентів. Використання фітнес-трекерів, портативних датчиків фізіологічних показників, мобільних застосунків та інтегрованих навчально-тренувальних платформ дозволяє відстежувати прогрес у реальному часі, вести історію змін фізичних показників та отримувати детальні аналітичні звіти. Завдяки цьому викладачі можуть коригувати програму фізичних навантажень відповідно до індивідуальних потреб кожного студента, з урахуванням рівня його підготовки, стану здоров'я та мотивації. Крім того, цифрові системи забезпечують можливість дистанційного контролю та зворотного зв'язку, що особливо важливо для організації гнучких і адаптивних форм занять у сучасному університетському середовищі.

Комплексне застосування превентивних, валеологічних та моніторингових підходів створює ефективну систему **здоров'язбережувального фізичного виховання**, що забезпечує безпечне, раціональне та адаптивне навчання для всіх категорій студентів. Поєднання таких стратегій із інноваційними технологіями та інклюзивними методиками дозволяє не лише підтримувати фізичне здоров'я, але й формувати у студентів усвідомлене ставлення до власного благополуччя, що є важливим аспектом компетентнісного підходу в сучасній освіті.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що інноваційні здоров'язбережувальні технології є дієвим засобом підвищення ефективності фізичного виховання у закладах вищої освіти. Вони сприяють розвитку у здобувачів вищої освіти не лише рухових якостей, але й психоемоційної стійкості, вміння організовувати власний режим праці та відпочинку, а також навичок раціонального використання ресурсів здоров'я. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до підготовки майбутніх фахівців, орієнтованих на комплексне збереження життєвого потенціалу.

Таким чином, комплексне впровадження валеологічних засад, інноваційних технологій, інклюзивних практик та здоров'язбережувальних стратегій формує цілісну систему фізичного виховання у закладі вищої освіти, яка сприяє розвитку здоров'язбережувальної компетентності. Застосування інноваційних технологій у поєднанні з інклюзивними та валеологічними принципами формує у здобувачів вищої освіти системне бачення здоров'я як особистісної та соціальної цінності. Це дозволяє забезпечити стійке формування здоров'язбережувальної компетентності, яка виходить за межі навчального процесу та стає невід'ємною складовою професійного становлення, соціальної адаптації та розвитку активної життєвої позиції сучасної молоді.

Також, важливими є рекомендації для викладачів і тренерів щодо ефективного впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій. Зокрема, необхідно:

1. Планувати навчальні програми з урахуванням індивідуальних потреб, фізичних можливостей та рівня підготовленості студентів.
2. Використовувати цифрові та інтерактивні технології, зокрема мобільні додатки, VR/AR-системи та онлайн-платформи, для підвищення мотивації, контролю прогресу та аналізу фізичних показників.
3. Поєднувати традиційні методи фізичного виховання з інноваційними рішеннями, забезпечуючи безпечне, ефективне та різноманітне навчання.
4. Забезпечувати адаптацію занять для студентів з особливими освітніми потребами та створювати інклюзивне середовище, що враховує фізичні, сенсорні та психологічні особливості учасників.
5. Проводити регулярний моніторинг фізичної підготовленості та стану здоров'я студентів, використовуючи комплексні тести та сучасні цифрові інструменти, для своєчасної корекції навчально-тренувальних програм.
6. Включати у програми вправи різного рівня інтенсивності, що сприяють розвитку сили, витривалості, гнучкості та координації рухів, з поступовим збільшенням навантаження.
7. Використовувати рекреаційні та розвивальні технології, зокрема активні ігри, туризм, дихальні та релаксаційні вправи, для зняття стресу та відновлення психофізіологічних ресурсів студентів.

8. Забезпечувати формування навичок самоконтролю та самостійного планування фізичної активності, що сприяє розвитку відповідальності за власне здоров’я.

9. Організовувати групові та індивідуальні консультації щодо оптимізації фізичного навантаження, харчування, режиму відпочинку та профілактики шкідливих звичок.

10. Створювати умови для системного аналізу ефективності застосованих технологій, документувати результати та використовувати їх для постійного вдосконалення навчально-тренувального процесу.

11. Інтегрувати валеологічні та екологічні практики (екопросвіта, дні здоров’я, оздоровчі походи), що сприяють гармонійному поєднанню фізичного та духовного розвитку.

12. Використовувати методики психолого-педагогічної підтримки (коучинг, менторинг, арт-терапевтичні техніки), які формують позитивний емоційний клімат і знижують рівень стресу.

13. Формувати у студентів культуру здорового харчування та основи нутриціологічної грамотності шляхом інтерактивних занять, майстер-класів і практичних тренінгів.

14. Розвивати комунікативні та соціальні компетентності через групові заняття, командні ігри, колективні оздоровчі проєкти, що зміцнюють навички співпраці та взаємопідтримки.

15. Забезпечувати безперервність здоров’язбережувального навчання, поєднуючи аудиторну роботу з позааудиторною активністю (онлайн-курси, спортивні челенджі, студентські клуби здорового способу життя).

Комплексне застосування цих рекомендацій дозволить реалізувати концепцію сучасного фізичного виховання у закладі вищої освіти, що поєднує валеологічні, інноваційні та інклюзивні підходи, забезпечуючи гармонійний розвиток фізичних, психофізіологічних та соціальних компетентностей здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О.Є., Поліщук Н.М. Здоров'язберігаюча компетентність особистості як наукова проблема (аналіз поняття). *Вища освіта у медсестринстві: проблеми і перспективи: зб. статей всеукраїнської науково-практичної конференції*. 2011. С. 27-31.

2. Бойко Т.В. Здоров’язберігаючі технології і сучасна система освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.1. С. 56-62.

3. Бойчук Ю.Д., Турчинов А.В. Сутність здоров’язбережувальної компетентності в контексі валеологічної парадигми. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2015. № 48-49. С. 180-186.

4. Бородіна О.С. Інклюзивні стратегії розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти через валеологічні та екологічні практики. *Трансформація економіки, освіти та права в умовах викликів та обмежень* : монографія : у 2-х томах. / Завгородній А.В. та ін. Ополе: Academy of Applied Sciences – Higher School of Management and Administration in Opole, 2025. Т. 2. С. 345-370.

5. Бородіна О.С., Гусаревич О.В. Здоров'язберігальні технології в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 76. Т. 1. С. 84-88.

6. Бородіна О.С. Здоров'язберігаючі педагогічні технології. *Сучасні тенденції спрямовані на збереження здоров'я людини* : збірник наукових праць. Харків, 2021. Випуск 2. С. 95-97.

7. Гуменюк С. Здоров'язберігаючі технології в системі освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. № 26. С. 55-57.

8. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Уманець В.О. Інноваційні технології у закладах вищої освіти. *Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training methodology theory experience problems*. 2018. № 51. С. 11-15.

9. Дубасенюк О.А Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін* : зб. наук.-метод праць. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3-14.

10. Єременко О.Є. Використання здоров'язберігаючих технологій на уроках фізичної культури та в позаурочний час: педагогічний досвід. Фастів. 2015. 64 с.

11. Єфімова В.М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № *1*. С. 57-60.

12. Завидівська Н.Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів : монографія. Київ: УБС НБУ, 2012. 402 с.

13. Магльований А.В. Основи інформаційного поля здоров'я особистості. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка / гол. ред. М.О. Носко. Чернігів: ЧДПУ, 2010. Вип. 81. С. 285-289.

14. Мисів В. Здоров'язберігаючі педагогічні технології у фізичному вихованні та спорті здобувачів вищої освіти. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* 2024. С. 834-835.

15. Митчик О.П. Здоров'язберігальне середовище та здоров'язберігаючі технології у вищому навчальному закладі. *Physical education, sport and health culture in modern society*, 2012. №4 (20). С. 156-160.

16. Мороз О., Мороз В., Духнова Л. Особливості використання інноваційних здоров'язберігаючих технологій у процесі фізичного виховання здобувачів вищої освіти. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2022. № 4. С. 50-55.

17. Муравов І., Булич Е. Оздоровчі ефекти як інструмент фізичної культури. *Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспектива розвитку* : зб. наук. праць XIII Всеукр. наук.-практ. конф. Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Кіровоград, 2007. С. 3-15.

18. Отравенко О.В. Здоров'язбережувальна компетентність як складова якісної професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : педагогічні наук*и. 2019. №4 (327). Ч. 1. С. 100-107.

19. Переворська О.І., Кобзєва І.М.. Здоров'язберігаючі технології в освітньому процесі вищого навчального закладу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. № 2. 2018. С. 85-90.

20. Помещикова І.П., Чуча Ю.І., Ломан С.Л. Здоров'язбережувальні компетентності учнівської та студентської молоді. *Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та одноборств у закладах вищої освіти.* 2020. С. 124-128.

21. Рейс Т.Т., Максютова О.В. Інноваційні технології в освіті: впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. *Освіта і наука.* 2024. Вип. 1(36). С.160-171.

22. Рибалко Л.М., Дяченко-Богун М.М. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі закладу освіти. *Методика навчання природничих дисциплін у середній*

та вищій школі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (XXVI Каришинських читань, присвяч. 100-річ. природнич. ф-ту). Полтава : Астрая, 2019. С. 387-389.

23. Смольникова Г.В. Здоров'язбережувальні та здоров'яформувальні технології. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 23-26.

24. Стрілець С.І. Інноваційні технології і методи навчання у вищій освіті: проблеми та перспективи. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Чернігів : ЧДПУ, 2011. Вип. 90. С. 204-209.

25. Танасійчук Ю.М. Сутність категорії «здоров'язберігаюча компетентність» в умовах педагогічного процесу ВНЗ. 2017. URL : https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7197/1/SUTNIST%20KATEHORII%20%C2%ABZDOROV%E2%80%99IaZBERIHAIuChA%20KOMPETENTNIST%C2%BB%20V%20UMOVAKh%20PEDAHOHIChNOHO%20PROTsESU%20VNZ.PDF (дата звернення: 03.10.2025 р.).

26. Тевкун В.В. Здоров'язбережувальні компетенції – основа професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Сер.: Педагогічні науки. 2014. № 115. С. 227-230.

27. Терещук В.І., Ільченко А.М., Семенишина І.В. Інноваційні технології навчання у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2023. № 16.

REFERENCES

1. Antonova O.Ye., Polishchuk N.M. (2011). Zdoroviazberihaiucha kompetentnist osobystosti yak naukova problema (analiz poniattia). *Vyshcha osvita u medsestrynstvi: problemy i perspektyvy: zb. statei vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. S. 27-31. [in Ukrainian].

2. Boiko T.V. (2013). Zdorov'iazberihaiuchi tekhnolohii i suchasna systema osvity. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*. Vyp. 108.1. S. 56-62. [in Ukrainian].

3. Boichuk Yu.D., Turchynov A.V. (2015) Sutnist zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentnosti v kontektsi valeolohichnoi paradyhmy. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. № 48-49. S. 180-186. [in Ukrainian].

4. Borodina O.S. (2025). Inkliuzyvni stratehii rozvytku stresostiikosti zdobuvachiv vyshchoi osvity cherez valeolohichni ta ekolohichni praktyky. Transformatsiia ekonomiky, osvity ta prava v umovakh vyklykiv ta obmezhen : monohrafiia : u 2-kh tomakh. / Zavhorodnii A.V. ta in. Opole: Academy of Applied Sciences – Higher School of Management and Administration in Opole. T. 2. S. 345-370. [in Ukrainian].

5. Borodina O.S., Husarevych O.V. (2021). Zdorov'iazberihalni tekhnolohii v osvitnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 76. T. 1. S. 84-88. [in Ukrainian].

6. Borodina O.S. (2021). Zdorov'iazberihaiuchi pedahohichni tekhnolohii. *Suchasni tendentsii spriamovani na zberezhennia zdorov'ia liudyny* : zbirnyk naukovykh prats. Kharkiv. Vypusk 2. S. 95-97. [in Ukrainian].

7. Humeniuk S. (2013). Zdorov'iazberihaiuchi tekhnolohii v systemi osvity. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota. № 26. S. 55-57. [in Ukrainian].

8. Hurevych R.S., Kademiia M.Yu., Umanets V.O. (2018). Innovatsiini tekhnolohii u zakladakh vyshchoi osvity. *Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training methodology theory experience problems*. № 51. S. 11-15. [in Ukrainian].

9. Dubaseniuk O.A. (2004). Innovatsiini navchalni tekhnolohii – osnova modernizatsii universytetskoi osvity. *Osvitni innovatsiini tekhnolohii u protsesi vykladannia navchalnykh dystsyplin* : zb. nauk.-metod prats. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU. S. 3-14. [in Ukrainian].

10. Yeremenko O.Ye. (2015). Vykorystannia zdorov'iazberihaiuchykh tekhnolohii na urokakh fizychnoi kultury ta v pozaurochnyi chas: pedahohichnyi dosvid. Fastiv. 64 s. [in Ukrainian].

11. Yefimova V.M. (2010). Zdorov'iazberezhuvalni tekhnolohii u konteksti pedahohichnykh doslidzhen. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 1. S. 57-60. [in Ukrainian].

12. Zavydivska N.N. (2012). Fundamentalizatsiia fizkulturno-ozdorovchoi osvity: aspekt zdorov'iazberezhuvalnoho navchannia studentiv : monohrafiia. Kyiv: UBS NBU. 402 s. [in Ukrainian].

13. Mahlovanyi A.V. (2010). Osnovy informatsiinoho polia zdorov'ia osobystosti. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. T.H. Shevchenka* / hol. red. M.O. Nosko. Chernihiv: ChDPU. Vyp. 81. S. 285-289. [in Ukrainian].

14. Mysiv V. (2024). Zdorov'iazberihaiuchi pedahohichni tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni ta sporti zdobuvachiv vyshchoi osvity. *Naukovi pratsi Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka*. S. 834-835. [in Ukrainian].

15. Mytchyk O.P. (2012). Zdorov'iazberihalne seredovyshche ta zdorov'iazberihaiuchi tekhnolohii u vyshchomu navchalnomu zakladi. *Physical education, sport and health culture in modern society*. №4 (20). S. 156-160. [in Ukrainian].

16. Moroz O., Moroz V., Dukhnova L. (2022). Osoblyvosti vykorystannia innovatsiinykh zdorov'iazberihaiuchykh tekhnolohii u protsesi fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 4. S. 50-55. [in Ukrainian].

17. Muravov I., Bulych E. (2007). Ozdorovchi efekty yak instrument fizychnoi kultury. *Valeolohichna osvita v navchalnykh zakladakh Ukrainy: stan, napriamky y perspektyva rozvytku* : zb. nauk. prats KhIII Vseukr. nauk.-prakt. konf. Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Kirovohrad. S. 3-15. [in Ukrainian].

18. Otravenko O.V. (2019). Zdorov'iazberezhuvalna kompetentnist yak skladova yakisnoi profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka* : pedahohichni nauky. №4 (327). Ch. 1. S. 100-107. [in Ukrainian].

19. Perevorska O.I., Kobzieva I.M. (2018). Zdorov'iazberihaiuchi tekhnolohii v osvitnomu protsesi vyshchoho navchalnoho zakladu. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia*. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. № 2. S. 85-90. [in Ukrainian].

20. Pomeshchykova I.P., Chucha Yu.I., Loman S.L. (2020). Zdorov'iazberezhuvalni kompetentnosti uchnivskoi ta studentskoi molodi. *Problemy i perspektyvy rozvytku sportyvnykh ihor ta odnoborstv u zakladakh vyshchoi osvity*. S. 124-128. [in Ukrainian].

21. Reis T.T., Maksiutova O.V. (2024). Innovatsiini tekhnolohii v osviti: vprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvitnii protses. *Osvita i nauka*. Vyp. 1(36). S.160-171. [in Ukrainian].

22. Rybalko L.M., Diachenko-Bohun M.M. (2019). Zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii v osvitnomu seredovyshchi zakladu osvity. *Metodyka navchannia pryrodnychykh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli* : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (KhKhVI Karyshynskykh chytan, prysviach. 100-rich. pryrodnych. f-tu). Poltava : Astraia. S. 387-389. [in Ukrainian].

23. Smolnykova H.V. (2013). Zdorov'iazberezhuvalni ta zdorov'iaformuvalni tekhnolohii. Doshkilne vykhovannia. № 7. S. 23-26. [in Ukrainian].

24. Strilets S.I. (2011) Innovatsiini tekhnolohii i metody navchannia u vyshchii osviti: problemy ta perspektyvy. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Chernihiv : ChDPU. Vyp. 90. S. 204-209. [in Ukrainian].

25. Tanasiichuk Yu.M. (2017). Sutnist katehorii «zdorov'iazberihaiucha kompetentnist» v umovakh pedahohichnoho protsesu VNZ. URL : https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7197/1/SUTNIST%20KATEHORII%20%C2%ABZDOROV%E2%80%99IaZBERIHAIuChA%20KOMPETENTNIST%C2%BB%20V%20UMOVAKh%20PEDAHOHIChNOHO%20PROTsESU%20VNZ.PDF (data zvernennia: 03.10.2025 r.). [in Ukrainian].

26. Tevkun V.V. (2014). Zdorov'iazberezhuvalni kompetentsii – osnova profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*. Ser.: Pedahohichni nauky. № 115. S. 227-230. [in Ukrainian].

27. Tereshchuk V.I., Ilchenko A.M., Semenyshyna I.V. (2023). Innovatsiini tekhnolohii navchannia u zakladakh vyshchoi osvity. *Akademichni vizii*. № 16. s. [in Ukrainian].

UDC 004.38:681.32

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS MAJORING IN 012 PRESCHOOL EDUCATION AT BOHDAN KHMELNYTSKY NATIONAL UNIVERSITY OF CHERKASY: UNITY OF SCIENCE AND PRACTICE

Inna Nikolaiesku,
Head of the Department of Preschool Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy,
Cherkasy, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-9928-9291,
nikolaesky@ukr.net
Valeriia Shynkarova,
Lecturer at the Department of Preschool Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy,
Cherkasy, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-8439-446X,
shynkarova.vs@gmail.com

Abstract. *The article reveals the specific features of professional training for students majoring in 012 «Preschool Education» at Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy through the lens of integrating scientific approaches with practical preparation. The authors present a model of organizing the educational process that combines fundamental pedagogical training, research activities, and practice-oriented learning. Particular attention is paid to the implementation of innovative educational technologies, the development of professional competencies of future educators, and the formation of their readiness to work in a modern, dynamic educational environment. The article outlines key directions of cooperation between the department and practice bases, which ensure continuity and alignment between theory and practice. Criteria for evaluating the effectiveness of professional training are identified, encompassing the level of acquired professional knowledge, skills, pedagogical reflection, and the ability to engage in innovative activities. The research results confirm the effectiveness of the proposed model and its significance for improving the quality of training future specialists in the field of preschool education.*

Keywords: *digital literacy; senior preschool age; training of future educators; digital technologies; learning model; competency-based approach; digital education.*

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 012 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В ЧЕРКАСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО: ЄДНІСТЬ НАУКИ І ПРАКТИКИ

Інна Ніколаєску,
завідувач кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,

м. Черкаси, Україна,
ORCID ID 0000-0002-9928-9291,
nikolaesky@ukr.net
Валерія Шинкарьова
викладач кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна,
ORCID ID 0000-0002-8439-446X,
shynkarova.vs@gmail.com

Анотація. *У статті розкрито особливості фахової підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького крізь призму інтеграції наукових підходів і практичної підготовки. Представлено модель організації освітнього процесу, що поєднує фундаментальну педагогічну підготовку, науково-дослідну діяльність та практико-орієнтоване навчання. Акцент зроблено на впровадженні інноваційних освітніх технологій, розвитку професійних компетентностей майбутніх педагогів, формуванні їхньої готовності до роботи в сучасному динамічному освітньому середовищі. Окреслено ключові напрями співпраці кафедри з базами практики, що забезпечують безперервність і наступність між теорією і практикою. Визначено критерії результативності фахової підготовки, які охоплюють рівень набуття професійних знань, умінь, педагогічної рефлексії та здатності до інноваційної діяльності. Результати дослідження підтверджують ефективність моделі та її значущість для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти.*

Ключові слова: *цифрова грамотність; старший дошкільний вік; підготовка майбутніх вихователів; цифрові технології; модель навчання; компетентнісний підхід; цифрова освіта.*

Relevance of research. The phenomenon of digitalization in education has not only maintained its relevance in recent years but has also gained increasing significance in the context of preparing pedagogical staff to work with the youngest learners. Digitalization in preschool education involves not only the integration of modern information and communication technologies (ICT) into the educational process, but also the systematic preparation of future educators to develop digital competences in infants and preschool-aged children. In the conditions of rapid technological transformation of society, an educator must possess not only basic knowledge of digital tools, but also the ability to adapt them to foster the cognitive, creative, and social skills of young children.

At the national level, a number of strategic programs and projects are being implemented to create conditions for the development of digital technologies in preschool education. These initiatives support the integration of digital learning platforms, online resources, and adaptive tools into the professional training of future educators, contributing to the improvement of educational quality and the competitiveness of pedagogical staff. Digitalization in preschool education is also an important factor in ensuring equal access to educational resources, stimulating children’s cognitive activity, and developing the basic digital skills necessary in modern society.

The twenty-first century is characterized by the rapid advancement of information technologies, which places increased demands on the professional training of preschool educators. In today's digital environment, effective pedagogical practice requires the ability not only to use ICT in organizing the educational process, but also to assess the appropriateness of their application according to children's age-related abilities, information safety, and the development of personal competences.

The relevance of this research problem is emphasized in the *Concept for the Development of Digital Competences* (2013), the *Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine 2021–2031* (2021), the *Digital Competence Framework for Citizens* (2021), the *Digital Competence Framework for Pedagogical and Academic Staff* (2021), the *Basic Component of Preschool Education* (2021), and the *Professional Standard «Educator of a Preschool Education Institution»* (2021). These documents outline the tasks of forming digital literacy among learners at all educational levels, improving the quality of Ukrainian higher education in the context of digital transformation, and aligning national practices with leading European achievements in digital education.

The issue of developing individuals' digital literacy is currently at the center of scholarly attention. Researchers direct their efforts toward studying the essence and structure of various types of digital literacy: information literacy (V. Berezan, L. Vashchenko, L. Horbunova, M. Koropatnyk, M. Osiukhina, O. Radziievska, N. Soroko, S. Terepyshchyi, and others); computer literacy (V. Antoniuk, L. Boryan, S. Diachenko, O. Yemchyk, O. Kyvliuk, T. Pavlyk, I. Shkyrta, O. Chekan, and others); and media literacy (I. Kuzma, O. Kachura, S. Vasyliuk, O. Yankovych, and others).

Certain aspects of digital literacy as a personal quality have been examined in the works of O. Brechko, I. Borodkina, L. Havrylova, M. Kniazieva, I. Malytska, A. Martin, S. Murphy, and E. Hargittai.

The analysis of scholarly literature demonstrates that both Ukrainian and international researchers study the digitalization of preschool education. Among Ukrainian authors, the studies of V. Bykov, V. Bespalko, Yu. Zhuk, M. Zhaldak, I. Ivaniuk, and N. Soroko are particularly noteworthy, as they reveal the theoretical foundations of forming the digital educational space and approaches to preparing educators for working in a digital environment. Practical implementation of digital technologies in preschool institutions is the focus of international scholars such as D. Kidd, R. Patton, and M. Sheehan, whose work provides insights into the effectiveness of interactive platforms and educational programs in early learning.

However, the process of developing a digital educational environment to enhance the quality of training future preschool educators remains only partially explored. There is a need for systematic research that integrates theoretical foundations, methodological approaches, and practical tools to create a comprehensive digital environment that supports the development of educators' professional competence and fosters the formation of key digital skills in children at the earliest stages of education.

Formulation of the purpose of the article. The aim of the article is to theoretically substantiate the author's model of a technology for preparing future preschool teachers to develop digital literacy in older preschool children.

Research Methodology. The virtually unlimited volume of information available on the global Internet allows users to take advantage of numerous opportunities for improving professional training in various areas, offered by a wide range of websites and organizations. Online courses, professional development programs, and other digital learning formats are becoming increasingly widespread and relevant. These courses are created by teams of university instructors and educational staff who develop online modules in key disciplines and publish them on specialized platforms popular among students.

The creation of a digital educational environment within an educational institution is now a necessity, as the institution's mission is to prepare a well-rounded specialist equipped with the necessary set of competencies and ready to continue learning in a highly developed information society.

A digital educational environment involves the extensive implementation of ICT tools, the use of which helps to organize the conditions for delivering educational programs and ensures that students achieve planned personal, interdisciplinary, subject-specific, and program-level learning outcomes. Experience shows that competence-oriented learning is currently most effectively implemented in an educational process that includes:

• active implementation of innovative technologies and active learning methods; creating conditions for students to develop experience in independently solving cognitive, communicative, organizational, and other tasks related to their future professional activity;

• the inclusion of student self-assessment of achieved results, that is, evaluating their own level of competence *(Tkachuk, 2017).*

Thus, in the context of societal transformations, the demands on the quality of student training are increasing, especially for those whose professional activities are connected with the education system. Consequently, new directions of training are becoming essential – those associated with the introduction of innovations based on modern technologies, methods, techniques, tools, and forms of instruction that contribute to improving the quality of student preparation, particularly that of future educators.

Modern children and adolescents actively use digital technologies to access, update, and apply knowledge in practice. Students increasingly choose digital formats of work, considering them more convenient and engaging compared to traditional ones. The interactivity of materials facilitates faster assimilation of information, which ultimately leads to improved academic performance. However, it is important to recognize that independent acquisition of knowledge is not always feasible. Challenges arise both due to the time-consuming process of searching for necessary materials and the impossibility of verifying information quality and accuracy without an organized digital system.

According to research findings, the development of a digital educational environment in a higher education institution makes it possible to modernize the

educational process, implement blended-learning technologies, introduce e-learning models, automate quality assurance processes, and develop future specialists' skills in digital learning, including the ability to create digital projects relevant to their chosen profession *(Kontseptsiia vykhovannia ditei ta molodi v tsyfrovomu prostori, 2021).*

Research findings show that the effective digital modernization of the educational process in higher education institutions requires adherence to several key conditions:

- ensuring open access to information channels of the local internal network, the global Internet, and media library resources;
- creating opportunities for the integration of information and communication technologies into educational practice;
- active use of digital technologies to improve the quality of instructional content delivery.

Modern educational standards require the implementation of activity-based technologies in the educational process, and project-research methods are defined as one of the essential conditions for fulfilling educational and professional programs *(Kidd, 2019).*

Therefore, for the effective use and further integration of information systems and technologies, careful preparation is needed – not only in terms of mastering ICT skills but also in understanding the principles of how information systems function as an educational category.

Digital interaction has the capacity to broaden the scope of educational services. At the same time, the most important aspect of the successful development of digital education, in our view, is establishing an effective system of interaction between the state, the educational institution, and students, who are both users of the benefits of digitalization and transmitters of digital literacy.

In Ukraine today, we observe the implementation of a number of initiatives aimed at creating the necessary conditions for the development of the digital economy, which, in turn, will enhance the country's competitiveness, improve citizens' quality of life, and support economic growth and national sovereignty. These projects aim to provide opportunities for people of different ages and social backgrounds to access high-quality education through the use of modern information technologies.

The informatization of contemporary society is also accompanied by significant changes in early childhood pedagogy: the creation of a digital educational environment and the development of digital literacy among preschool children contribute to their harmonious adaptation to the information society.

In our view, the use of modern information technologies is essential for developing more effective teaching approaches and improving existing instructional methods for future preschool teachers.

Information technologies play a particularly important role in this process because they can increase students' motivation to learn, help save and rationally allocate academic time, and ensure interactivity and visual support – factors that contribute to better perception, understanding, and assimilation of educational material.

Based on a theoretical analysis of scientific research, we propose a set of generalized organizational principles for constructing a digital educational environment aimed at improving the quality of training future preschool educators *(Shamraliuk, 2017)*:

- **Uniformity** – coordinated implementation of a variety of digital technologies within a unified educational and technological logic, addressing specialized tasks across different areas of the educational environment;
- **Openness** – the ability of the educational technology complex to be continuously supplemented with new digital tools and to interact with existing systems;
- **Accessibility** – the principle of unrestricted functioning of both commercial and non-commercial components of the digital educational environment, in compliance with educational standards and licensing requirements for each user. Typically, access is provided via the global Internet network, regardless of the method of connection;
- **Competitiveness** – the potential for full or partial replacement of the digital educational environment with competing technologies, systems, or platforms, promoting improvement and efficiency;
- **Responsibility** – the right, duty, and ability of each participant in the educational process to address informatization tasks, including participation in coordinating information exchange with related information systems;
- **Validity** – the principle that the structure of an information system must correspond to the goals, authority, and capabilities of the educational process participant for whom it was created, without performing redundant functions or introducing unnecessary data structures that require unjustified maintenance costs;
- **Usefulness** – the principle of creating new opportunities and/or reducing user effort through the implementation of the digital educational environment.

In the context of enhancing the quality of professional training for future preschool educators, we analyze the main objectives of forming a digital educational environment at a higher education institution (*Ivaniuk & Ovcharuk, 2020)*:

For students:

- Expanding opportunities for constructing their educational trajectory;
- Access to the most up-to-date educational resources;
- Removing the boundaries of educational institutions on a global scale.

For education service recipients (stakeholders):

- Expanding educational opportunities;
- Increasing transparency in the educational process;
- Facilitating communication with all participants in the educational process;
- Monitoring student performance through automation;
- Enhancing convenience in overseeing the educational process;
- Creating new possibilities for organizing the educational process;
- Establishing new conditions to motivate students during task creation and completion.

For the educational institution as a provider of educational services:

- Increasing resource efficiency by transferring part of the workload to digital technologies;

- Expanding the range of educational offerings through networked organization of the process;
- Reducing staff workload through automation.

For the effective functioning of the digital educational environment in a higher education institution, research indicates that a series of tasks must be accomplished *(Morze, 2019)*:

- Develop new regulations and principles for data processing, taking into account the requirements for personal data protection in the context of transferring documentation to a digital format, adhering to the principle of moderation at all management levels;
- Compile a list of data for exchange used in the education sector;
- Design the architecture of the digital educational environment to allow flexible replacement of systems and expansion of its components;
- Develop data exchange protocols and approve them as an industry standard;
- Review the regulatory framework for documentation and organization of the educational process to eliminate conflicts between previous regulations and modern electronic document management.

Results of the research. In the context of this study, particular attention is given to the professional training system for students of specialty 012 «Preschool Education» at Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, which is distinguished by the integration of scientific-methodological traditions with modern digital approaches to developing the professional competence of future educators. Training is conducted based on the principles of integrating theory and practice, ensuring a high level of readiness among students to work within a digital educational environment, to apply modern pedagogical technologies, and to create innovative educational content for preschool children.

The university has developed a professional education model in which digitalization functions not only as a tool for modernizing the educational process but also as a component in shaping the new professional identity of future teachers. Educational components of specialty 012, including «Information and Communication Technologies in Preschool Education,» «Digital Tools for Early Childhood Development,» and «Designing the Educational Environment of Preschools,» involve students mastering modern digital resources, cloud services, multimedia pedagogy tools, and methods for creating original interactive learning content.

A significant feature is the scientifically grounded system of academic and practical internships conducted at leading preschool institutions in the Cherkasy region. Partner institutions serve as experimental platforms for implementing research findings by university faculty and testing digital teaching methods for preschool children. This ensures:

- practical verification of the effectiveness of modern educational technologies;
- the development of students' skills to work in real digital preschool environments;
- the cultivation of abilities to create and adapt electronic resources for children of different ages.

The academic schools of the Department of Pedagogy and Educational Technologies in Preschool Education focus on studying issues of digital pedagogy, developing digital literacy among preschool children, and inclusive digital education. Students are systematically engaged in research, which fosters the development of critical thinking, information literacy, and the ability to conduct scientific inquiry. Participation in conferences, research clubs, and teaching internships creates conditions for forming a comprehensive understanding of digital transformations in the field of preschool education.

The implementation of dual education elements is also an important component of the modern training model. Future preschool educators have the opportunity to combine academic learning with practical activities in preschool institutions, which contributes to the consolidation of digital competencies and develops readiness for real pedagogical work in a digital environment.

An innovative direction is the systematic application of blended learning: combining face-to-face classes, digital simulators, virtual laboratories, and online platforms allows for the individualization of the process of developing digital competence. Students have access to electronic educational resources, digital case studies, and interactive teaching materials created by the university's academic staff.

The results obtained confirm that digitalization in higher pedagogical education is not only a demand of the time but also a critically important condition for ensuring the quality of preschool education in Ukraine. The main findings of our study are characterized as follows.

First, we determined the level of digital competence formation among future preschool educators (students of specialty 012 «Preschool Education»). The research results convincingly show that most students possess basic skills in working with digital tools; however, their competencies are fragmented and insufficiently systematic. The highest scores are observed in the use of multimedia resources, while the ability to critically evaluate digital information, create interactive educational content, or select digital tools according to the age-specific needs of preschool children is only partially developed. This confirms the need to formalize training in digital pedagogy and include corresponding modules in educational programs.

Second, we analyzed the impact of digital technologies on the quality of professional training of future preschool educators.

The analysis of digital practices in higher education institutions has shown that the integration of digital tools positively affects student learning outcomes. In particular, it was found that:

- student motivation and engagement increase when using interactive resources;
- the mastery of learning material accelerates due to the combination of visualization, multimedia, and practical online tasks;
- students' independence and responsibility grow as they can work at their own pace and plan their individual educational trajectory.

Thus, digital technologies become a tool for developing cross-curricular skills – critical thinking, information literacy, communication, and collaboration.

Third, certain barriers to the digitalization of teacher training were identified. Despite positive trends, several factors hinder the transition to a high-quality digital educational ecosystem:

- uneven provision of technical resources across departments and universities;
- insufficient methodological support for developing digital competencies;
- lack of a unified system for assessing the digital literacy of future preschool educators;
- reduction of traditional student-teacher interactions without adequate compensation through pedagogical support in a digital format;
- limited opportunities to verify the reliability of informational resources used by students for independent work.

These barriers confirm the need for a systematic organization of the digital educational space rather than isolated, one-off digital solutions.

Fourth, significant advantages of creating a digital educational space in higher education institutions for the training of future preschool educators were noted.

The research results demonstrate that a comprehensive digital educational environment provides:

- individualization of the educational trajectory for future preschool educators;
- access to high-quality resources (educational platforms, online laboratories, digital libraries);
- increased transparency and efficiency of the educational process through automated monitoring systems;
- preparation of students to work in digital preschool education settings (digital portfolios, interactive didactic materials, multimedia projects);
- development of digital culture, which is a key component of the professional competence of a modern educator.

The digital educational environment also facilitates collaborative work, the exchange of educational products, and the implementation of international practices in digital pedagogy.

Fifth, a model has been implemented for preparing future educators to foster digital literacy in preschool-aged children.

Based on theoretical analysis and practical research results, conceptual approaches were developed for creating an original model of training future educators, which includes the following key components:

1. **Target component** – development of digital competence in accordance with the professional standard for preschool educators.
2. **Content component** – integration of modules on digital pedagogy, media literacy, information security, and technologies for working with children in a digital environment.
3. **Technological component** – application of blended learning, project-based and research technologies, digital laboratories, simulators, and platforms.
4. **Diagnostic component** – implementation of a system for assessing the formation of students' digital competencies.
5. **Resultative component** – readiness of future educators to develop the foundations of digital literacy in older preschool children.

Conclusion from the study and prospects for further research in thisdirection. Thus, the training model for students of the 012 “Preschool Education” program at Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University is based on the unity of fundamental pedagogical science and modern digital practice. This approach ensures the development of holistic digital and professional competencies in future specialists, their ability to work in conditions of rapid technological transformation, implement innovative methodologies, and provide high-quality preschool education in accordance with the requirements of the Basic Component of Preschool Education and professional standards.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ткачук Г.Е. Розвиток ІКТ-компетентності педагогів у системі методичної роботи професійно-технічного навчального закладу. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.* 2017. Випуск 10. С.104–109.

2. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі / Національна академія педагогічних наук України. 2021.URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kontseptsiia-vykhovannia-ditey-ta-molodi-v-tsyfrovomu-prostori.pdf.

3. Kidd D. How to select the right digital materials for your students. Cambridge University Press. 2019. URL: https://www.cambridge.org/elt/blog/2019/10/29/how-select-right-digital-materials-your-students. (дата звернення: 19.02.2022)

4. Шамралюк О.Л. Формування навчального інформаційного середовища як показник розвитку технологічної культури педагогів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи.* Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С.173–175.

5. Іванюк І.В., Овчарук О.В. Результати онлайн опитування «Потреби учителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину». *Вісник Національної академії педагогічних наук України,* 2020. Випуск 2(1). URL: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1.

6. Морзе Н. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проект). Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2019_spetsvip.

REFERENCES

1. Tkachuk, H.E. (2017) Rozvytok IKT-kompetentnosti pedahohiv u systemi metodychnoi roboty profesiino-tekhnichnohonavchalnoho zakladu [Development of ICT competence of teachers in the system of methodical work of vocational school].Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 10.104–109 [in Ukrainian].

2. Kontseptsiia vykhovannia ditei ta molodi v tsyfrovomu prostori [The concept of education of children and youth in the digitalspace] (2021) / National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2021. https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kontseptsiia-vykhovannia-ditey-ta-molodi-v-tsyfrovomu-prostori.pdf [in Ukrainian].

3. Kidd, D. (2019) How to select the right digital materials for your students. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/elt/blog/2019/10/29/how-select-right-digital-materials-your-students [in English].

4. Shamraliuk, O.L. (2017) Formuvannia navchalnoho informatsiinoho seredovyshcha yak pokaznyk rozvytku tekhnolohichnoikultury pedahohiv [Formation of educational information environment as an indicator of development of technological cultureof teachers]. Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects (pp.173−175).LSU BJD. [in Ukrainian].

5. Ivaniuk, I.V., & Ovcharuk, O.V. (2020) Rezultaty onlain opytuvannia «Potreby uchyteliv u pidvyshchenni fakhovoho rivnia zpytan vykorystannia tsyfrovykh zasobiv ta IKT v umovakh

karantynu» [Results of the online survey «Teachers' needs in raisingthe professional level on the use of digital tools and ICT in quarantine»]. Bulletin of the National Academy of PedagogicalSciences of Ukraine. 2(1). https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1 [in Ukrainian].

6. Morze, N. (2019) Opys tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka (proekt) [Description of digital competenceof a pedagogical worker (project)]. Open educational e-environment of a modern university. http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2019_spetsvip [in Ukrainian].

UDC 371.14:65.012.32](075)

INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS AND THEIR MANAGEMENT

Valentyn Boychenko,
Deputy Director for Academic and Methodological Work,
Institute of Postgraduate Education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0009-0006-0981-1119,
v.boychenko@kubg.edu.ua

Abstract. *The article reveals the theoretical foundations and content of innovative processes in education, outlining their types and key approaches to classification. Based on the analysis of scientific works by Ukrainian and international scholars, the essence of pedagogical innovations, the conditions for their effective implementation, and the factors influencing their dissemination are highlighted. Particular attention is paid to the role of pedagogical innovatics, advanced pedagogical experience, and the mechanisms that transform educational practice. The article examines the regulatory aspects of innovation activity and current trends in the innovative development of the education system. The findings provide a deeper understanding of the dynamics of educational renewal and identify promising directions for further research.*

Keywords: *educational innovations; pedagogical innovatics; innovation classification; innovation processes; advanced pedagogical experience; educational technologies; educational transformation.*

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ПРОЄКТИ ТА УПРАВЛІННЯ ЇХ ЗДІЙСНЕННЯМ

Валентин Бойченко,
заступник директора з навчально-методичної роботи,
Інститут післядипломної освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна,
ORCID ID 0009-0006-0981-1119,
v.boychenko@kubg.edu.ua

Анотація. *У статті розкрито теоретичні засади та зміст інноваційних процесів в освіті, окреслено їх види та ключові підходи до класифікації. На основі аналізу наукових праць українських і зарубіжних дослідників висвітлено сутність педагогічних інновацій, умови їх ефективного впровадження та фактори поширення. Особливу увагу приділено ролі педагогічної інноватики, передового педагогічного досвіду та механізмам трансформації освітньої практики. Розглянуто нормативні аспекти інноваційної діяльності та сучасні тенденції інноваційного розвитку системи освіти. Отримані результати дозволяють глибше зрозуміти динаміку оновлення освіти та окреслюють перспективні напрями подальших досліджень.*

Ключові слова:*інновації в освіті; педагогічна інноватика; класифікація інновацій; інноваційні процеси; передовий педагогічний досвід; освітні технології; трансформація освіти.*

Relevance of research. In the 21st century, high-qality education is becoming a priority for socio-economic progress, serving as the foundation of a nation's intellectual potential as well as an individual's life and professional competencies.

The modernization of the education system is a key factor in revitalizing the national economy, ensuring the successful development of the social sphere, and preparing competitive professionals capable of generating new technologies and scientific knowledge and representing Ukraine with dignity in the global community. At the same time, the outcomes of educational reforms implemented in recent decades do not fully meet public expectations regarding significant improvements in the quality of education. This highlights the urgent need for systemic innovative changes in the work of general secondary education institutions.

The *National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021* emphasizes that the country's integration into the global educational space requires the continuous improvement of the national education system, the search for effective ways to enhance its quality, the testing and implementation of innovative pedagogical systems, and the modernization of the content and organization of education in accordance with global trends and labor-market demands.

The strategic directions of innovative transformations in general secondary education are set out in the Laws of Ukraine *«On Education»* (1996), *«On General Secondary Education»* (2008), *«On Innovation Activity»* (2002), the *National Doctrine for the Development of Education in Ukraine in the 21st Century* (2002), the *Concept of General Secondary Education* (2001), the *Regulation on General Education Institutions* (2000), the *Regulation on Experimental General Education Institutions* (2009), and the *Regulation on the Procedure for Conducting Innovative Educational Activities* (2012).

However, practical mechanisms for implementing these regulations remain insufficiently developed, which often leads to challenges in organizing innovative activities in general secondary education institutions, difficulties in introducing innovative pedagogical initiatives, and a loss of effectiveness during the implementation of innovations. Consequently, scientific research aimed at theoretical justification and testing of new approaches, models, and technologies for implementing innovations becomes increasingly relevant, as it contributes to enhancing the systemic nature and effectiveness of innovative processes.

Analysis of Recent Studies and Publications. A new pedagogy characterized by innovativeness – openness to change and renewal – is currently emerging. Innovations in pedagogy are associated with broader societal processes, global challenges, and the integration of knowledge and forms of social existence *(Dychkivska, 2015).* The term «innovation» refers to novelty, change, and the introduction of something new. In the context of the pedagogical process, innovation means introducing new goals, content, forms, and methods of education, as well as updating the organization of teacher–student interaction. Innovations result from

advanced pedagogical experience, collective and individual, and from scientific inquiry.

The concept of «innovation» first appeared in cultural studies of the 19th century and referred to introducing elements of one culture into another. This understanding, which treats innovation as a decisive factor in cultural development, persists in ethnography today. The term originates from the Latin *innovation*– «change» or «renewal» – and first appeared in legal documents of the 13th century, where it referred to substituting one obligation with another *(Skrypnyk, 2023).* Pedagogical innovation processes began to be studied in leading Western countries in the 1950s.

Pedagogical innovatics – as a branch of pedagogy – is relatively young. In foreign pedagogy, the study of innovation began in the 1960s and was primarily applied in nature. Research has focused on theoretical justification and practical recommendations for adopting and implementing innovations, analyzing various aspects of innovative processes in the education system, and ensuring the effective functioning of innovative programs and projects. Among the scholars who contributed to the study of education innovation are H. Barnett, D. Hamilton, N. Gross, W. Kingston, N. Lagerwey, M. Miles, A. Huberman, and R. Havelock.

International interest in innovation is evidenced by the establishment of information centers, such as the UNESCO International Bureau of Education's Centre for Educational Innovation Research and the Asian Centre of Educational Innovations for Development. Important activities include the implementation of innovation programs, conferences, and initiatives that contribute to synthesizing innovative pedagogical practices worldwide.

For example, the International Bureau of Education (Paris, France) publishes such periodicals as *Pedagogical Innovations* and *Information and Innovation in Education*.

Formulation of the Purpose of the Article. The purpose of this article is to conduct a theoretical analysis of the essence, types, and classifications of educational innovations; to summarize scientific approaches to defining them; and to identify the conditions and factors that ensure the effectiveness of innovative processes and promote their implementation in contemporary educational practice.

Research Methodology. The search for and implementation of pedagogical innovation in Ukrainian education is closely connected with the socio-pedagogical movement that has emerged in response to contradictions between the developmental needs of educational institutions and the actual situation in teaching and upbringing. Pedagogical innovatics involves the continuous search for and implementation of new, effective educational technologies aimed at forming an active, creative individual capable of analysis and overcoming challenges.

Focus on novelty is not an end in itself in pedagogical innovatics. Its primary aim is to enhance the effectiveness of the educational process and ensure its alignment with societal demands. This encourages constant renewal of educational content and forms, as well as a critical attitude toward everything new.

The fundamental concepts for pedagogical innovatics include «the new», «innovation», «novelty», «innovative educational process», and «innovative activity» *(Dubaseniuk, 2014: 28).*

The development of education in Ukraine at its current stage is characterized by a departure from the standardization of the pedagogical process, a rethinking of values, and a search for new approaches within the educational discourse. This process requires management, as it cannot be spontaneous. The identification of innovative processes in education is based on two essential pedagogical issues: the problem of generalizing and disseminating advanced pedagogical experience and the problem of implementing psychological and pedagogical science in practice. The outcomes of innovative processes are reflected in the application of theoretical and practical innovations *(Kaplunovska, 2021).*

Innovations in education are perceived as the creation, implementation, and dissemination of new ideas and pedagogical or managerial technologies in educational practice, resulting in a transition of the system to a qualitatively new state and improved indicators of educational achievement *(Ihnatovych , 2013: 338).*

Researchers continue to develop various classifications of innovations. Among common measurement scales for innovation are the scale of novelty and the scale of the sphere of dissemination. According to the sphere of dissemination, researchers distinguish innovations in upbringing, in teaching, in management, and in staff retraining. This typology enables the description of the innovative landscape of national education and helps determine the type of innovation being introduced, including assessing its authenticity *(Skrypnyk, 2020).*

According to the degree of novelty, researchers identify the following types of innovations:

1. **Retro-innovation**, when a phenomenon known in the past but discontinued due to historical circumstances is reintroduced into modern practice (e.g., gymnasiums, lyceums, specialized education).
2. **Analog innovation**, when partial modifications are made to an existing approach, such as applying a 1000-point scale within rating assessment or supplementing modular learning with block-modular learning.
3. **Combinatorial innovation**, when a qualitatively new product is created from several known components through their integration.
4. **Substantive innovation**, when a fundamentally new phenomenon emerges, such as the «school of cultural dialogue» *(Kremen , 2008: 12).*

Innovative processes form the basis of the intensive development of modern education. Innovations operate at the levels of creation, adoption, and implementation. Researchers *(Moiseiuk, 2007)* have formulated several laws governing innovative processes, including:

- **The Law of Irreversible Destabilization of the Pedagogical Environment**– any innovative process introduces irreversible changes into the pedagogical environment. The functioning system begins to break down and requires time to establish a new system.

- **The Law of Mandatory Realization of an Innovative Process**– any innovative process based on a pedagogical discovery must eventually be implemented, either spontaneously or consciously.
- **The Law of Stereotypization of Pedagogical Innovations**– any innovation gradually becomes habitual and routine, eventually acquiring the status of a stereotype.

These laws define specific stages in the functioning of innovations: at first, the innovation is perceived as an alien element in pedagogy; later, it is tested in practice and gains widespread acceptance; finally, the new approach becomes established and integrated into the system of teaching and upbringing *(Moiseiuk, 2007)*.

In academic discourse, partial attention has been given to educational-scientific complexes as systems for developing the innovative competence of teachers in general education institutions; innovative trends in the development of modern educational institutions (O. Dubaseniuk); problems and prospects of innovation development in contemporary education; the innovative competence of the teacher as a socio-pedagogical system (I. Konovalchuk); effective forms and methods for developing students' abilities and talents (O. Antonova); the use of innovative technologies in teacher training (O. Bereziuk); models and pedagogical systems for implementing the learner-centered approach (S. Yatsenko); the use of ICT in mathematical analysis classes (M. Osadchyi); and the realization of the innovative potential of subjects of psychological-pedagogical activity (M. Synytsia).

Scholars *(Moiseiuk, 2007)* define the innovative process as the comprehensive activity of creating, using, and disseminating innovations. The educational process itself may be considered innovative since it aims to transmit new knowledge and shape new personal qualities in learners. The innovative process is implemented through the dissemination of innovations, that is, through technology transfer. Numerous factors influence diffusion: time, the innovation itself, and the nature of the social system into which the innovation is introduced (*Dychkivska, 2015*). Diffusion increases the number of both innovators and users of innovations and changes their qualitative characteristics. Thus, the innovative process is the transformation of scientific knowledge into an innovation−moving from an idea to a final product and its subsequent practical application *(Moiseiuk, 2007)*.

According to I. Pidlasyi, the innovative process can be viewed as generating an idea, developing it in an applied dimension, and implementing the innovation in practice *(Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2017: 3)*. It is understood as the process of bringing a scientific idea to the stage of practical use and implementing changes in the socio-pedagogical environment arising from this.

In teaching, innovations are understood as new teaching methods, new ways of organizing classes, new approaches to structuring educational content, and new methods of assessing educational outcomes. Some of the most well-known innovations in this sphere include organizing lessons; creating homogeneous classes with the right to transfer to classes of another level; establishing specialized (profile) classes; methods of collective learning that create situations of peer-teaching; and game-based methods (quizzes, debates) (*Kremen, 2008: 21)*.

Results of the research. The effectiveness of educational reforms in the system of general secondary education is directly manifested in the large-scale implementation of innovative ideas in the practical activities of secondary schools. A strategically systemic level of innovative change becomes possible only with comprehensive innovations in which the concept, goals, content, and technology of practical implementation are presented as an integrated whole.

The purpose of the innovation process is to transform the pedagogical system of an educational institution by shifting it from a traditional mode of functioning to a trajectory of innovative development and self-development.

The technology of innovation implementation is a systemic method of organising innovative activity that ensures the scalability, effectiveness, efficiency, and accessibility of innovations within mainstream pedagogical practice. In the procedural and substantive context, the technology of innovation implementation reflects a sequence of stages – conceptualisation, adaptation, direct implementation, active productive use, and further development – thus specifying the content of innovative changes in the pedagogical system.

The primary subject and initiator of innovative change is the innovative educator. Therefore, the issue of the effectiveness and efficiency of implementing educational innovations should be examined through the lens of developing teachers' innovation competence, understood as a synthesis of their basic readiness for innovative activity and their subjective experience and reflection on its implementation.

The system of developing innovation competence involves the interaction of educators as subjects of innovation within the innovative environment, the exchange of knowledge and experience with other innovators, the formation of a positive attitude toward innovations, the actualisation of motives for innovative activity, and the development of innovative thinking.

The readiness of an educational institution to implement innovations is determined by the formation of its innovation development strategy, mission, innovative environment, and the resources that constitute its innovation potential. The innovation development strategy of a school is a long-term projection of future changes in its pedagogical system, defining a priority model of the innovation process that enables rapid responses and timely adaptation to societal demands regarding the renewal of educational aims, content, and quality. This strategy integrates the mission, goals, approaches, resources, conditions, and actions into a unified development programme supported by the entire school staff. Developing such a strategy involves recognising the institution's mission as a vision of new humanistic values of education, societal and personal motives for innovation, a leading idea, and a unique image of the present and future.

Analysis of the development of innovative-type educational institutions demonstrates that the creation of an innovative environment largely determines teachers' positive attitude toward innovations and toward themselves as subjects of the innovation process. It also fosters an atmosphere of creative inquiry, corporate spirit, and reduces barriers to the perception and implementation of change.

Research findings confirm that an innovative environment mediates an innovative mode of teachers' thinking and activity. The process of developing an innovative environment in a school involves several stages:

1. monitoring the environment −identifying its developmental potential, studying the needs and motives of its subjects, and forecasting prospects;
2. designing a model of potential relationships among objects and subjects within the environment;
3. defining the school's mission as the foundation of the value-semantic unity of the environment's participants;
4. building the institution's concept that reflects its uniqueness and determines its development strategy;
5. organising interaction among the environment's subjects;
6. creating conditions for the self-realisation of every participant.

The conceptual idea underlying the development of an innovative environment is its openness to innovations and acknowledgment of their key role within its structure. This, in turn, determines the level of innovation potential of the educational institution, represented by a complex of interrelated resources whose effective use enables the realisation of innovations.

The structure and content of the innovation potential are determined by the functional significance and interrelations of its components. Its foundation is a set of innovations possessed and used (or potentially used under favourable conditions) by the teaching staff. The main characteristics of innovation potential in a general secondary school include the integrity and flexibility of its structure; the synergy of teachers' individual innovation potentials; technological support for utilising resources; dynamism of development; systematic search for new opportunities; activation of internal reserves; and an optimal balance between traditional and innovative resources.

It has been established that the receptivity of a pedagogical system to innovations and its readiness to implement them largely depend on its internal self-organisation, structural dynamism, and openness to external influences. An innovative pedagogical system represents a qualitatively new level of functioning and development based on changes in its internal structure, functions, and processes.

Analysis of the theory and practice of innovative educational processes has shown that transforming educational innovations from theoretical knowledge into productive practice becomes possible only when the innovation process is technologised. The technology of implementing educational innovations is an integrated concept that encompasses:

• general characteristics of a technological process (systematicity, goal-directedness, efficiency, diagnosticity, standardisation, algorithmicity, effectiveness, manageability, reproducibility);

• attributes of a social process (interaction among innovation subjects, focus on the primary result – personal development);

• goals of innovative activity (changing personal and technological structures, actualising teachers' motives for self-development, shaping innovation culture among innovation subjects).

In substantive terms, the technology of innovation implementation is a procedurally structured sequence of stages, forms, methods, techniques, and tools aimed at studying, actualising, and optimising the practical use of innovations. It involves the specification of regularities and principles of innovation processes and clarifies the tactics of implementing educational innovations within an institution, taking into account existing conditions and resources. The primary functional purpose of this technology is the reproduction of innovations and ensuring the possibility of their widespread use in mainstream pedagogical practice.

Conclusion from the Study and Prospects for Further Research. The conducted research confirms that innovative processes in modern education are a key condition for its qualitative development and its alignment with global challenges of the twenty-first century. Analysis of international and national experience shows that the effectiveness of reforms in general secondary and early childhood education directly depends on the capacity of educational institutions to create an innovative environment, develop teachers' innovation competence, and ensure the systemic implementation of innovations.

It has been found that although Ukraine's regulatory and legal framework outlines strategic directions for innovative transformations, it remains insufficiently equipped with mechanisms for practical implementation. Therefore, the technological approach to organising innovation processes – characterised by sequencing, coherence of actions, and the reproducibility of successful practices – becomes particularly relevant.

The study determined that the creation of an innovative environment is a key condition for sustainable innovation-driven development of an educational institution. Such an environment shapes teachers' positive attitudes toward innovations, stimulates creative inquiry, promotes professional interaction, and enhances reflection. The innovation potential of an institution is built upon a complex of human, organisational, methodological, and informational resources and depends on the readiness of the pedagogical staff to act as subjects of innovative change.

Thus, systemic innovative transformations are possible only when a scientifically grounded model for implementing innovations, professional preparation of teachers, strategic vision, and support for an innovative environment converge to enable the transition of an educational institution to a qualitatively new level of functioning.

The following areas are identified as promising directions for further research:

• development and testing of models for enhancing teachers' innovation competence, particularly in the context of digitalisation and blended learning;

• investigation of mechanisms for forming an innovative environment in various types of educational institutions, including early childhood, general secondary, and inclusive settings;

• identification of criteria and indicators for assessing the innovation potential of educational institutions to forecast the effectiveness of innovation implementation;

• exploration of technologies for managing innovation processes aimed at increasing teachers' autonomy, responsibility, and professional self-development;

• substantiation of models for preparing future teachers for innovative activity, particularly in developing digital literacy in older preschool children;

• analysis of risks, barriers, and conditions that ensure the successful diffusion of educational innovations, thereby increasing their systemic nature and effectiveness.

The obtained results form a basis for further development of comprehensive technologies for innovation-driven growth of educational institutions and for improving teacher preparation for work under conditions of rapid sociocultural change.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вакуленко В.М. Види інновацій в освіті та їхкласифікація. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2010. Вип. 4.URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_4.

2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології ; 3-є вид., випр.. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.

3. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : збірник науково-методичних праць* / за заг. ред.О.А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка,2014. С.12–28.

4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень.Київ : Хрінком Інтер, 2008. С.338.

5. Ігнатович О. Теоретико-методологічні основипедагогічної інноватики. *Навчання і виховання обдарованої дитини.* 2013. Вип. 2. С. 94–104. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2013_2_14

6. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : збірник науково-методичних праць / за заг. ред.О.А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.

7. Інноваційні процеси в освіті. URL: https://pidru4niki.com/16331024/pedagogika/innovatsiyni_protsesi_osviti_pidvischennya_kvalifikatsiyi_vchiteliv.

8. Каплуновська О.М. Інноваційні процеси в освіті:сучасні тенденції розповсюдження інновацій. URL:http://virtkafedra.ucoz.ua › kaplunovska_o.m..pdf.

9. Передовий педагогічний досвід і впровадження досягнень педагогічної науки. URL: https://pidru4niki.com/16750212/pedagogika/peredoviy_pedagogichniy_dosvid_vprovadzhennya_dosyagnen_pedagogichnoyi_nauki.

10. Підласий А.І. *Педагогічні інновації.* Рідна школа. 1998. № 12. С. 3.

11. Про внесення змін до Положення про порядокздійснення інноваційної освітньої діяльності : Наказвід 11.07.2017 № 994.

12. Скрипник М.І. Інноваційна педагогіка та педагогіка партнерства : робочий зошит для підготовки заосвітньою програмою «Підготовка експертів до проведення інституційного аудиту в закладах загальної середньої освіти». URL: https://lib.iitta.gov.ua/722609/1/%D0%A1%D0%BA%D1%80%D0%B8%D

REFERENCES

27. Vakulenko, V.M. (2010). *Vydy innovatsii v osviti ta yikh klasyfikatsiia* [Types of innovations in education and their classification]. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, (4). http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_4 [in Ukrainian].

28. Dychkivska, I.M. (2015). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* (3rd ed.). Akademvydav. [in Ukrainian].

29. Dubaseniuk, O.A. (2014). Innovatsii v suchasnii osviti [Innovations in modern education]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), *Innovatsii v osviti: Intehratsiia nauky i praktyky* (pp. 12–28). ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].

30. Kremen, V.H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Khrinkom Inter. [in Ukrainian].

31. Ihnatovych, O. (2013). Teoretyko-metodolohichni osnovy pedahohichnoi innovatyky [Theoretical and methodological foundations of pedagogical innovatics]. *Navchannia i vykhovannia obdarovanoi dytyny*, (2), 94–104. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2013_2_14 [in Ukrainian].

32. Dubaseniuk, O.A. (Ed.). (2014). *Innovatsii v osviti: Intehratsiia nauky i praktyky* [Innovations in education: Integration of science and practice]. ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].

33. *Innovatsiini protsesy v osviti* [Innovative processes in education]. https://pidru4niki.com/16331024/pedagogika/innovatsiyni_protsesi_osviti_pidvischennya_kvalifikatsiyi_vchiteliv [in Ukrainian].

34. Kaplunovska, O.M. *Innovatsiini protsesy v osviti: suchasni tendentsii rozpovsiudzhennia innovatsii* [Innovative processes in education: Modern trends in the dissemination of innovations]. http://virtkafedra.ucoz.ua/kaplunovska_o.m..pdf [in Ukrainian].

35. *Peredovyi pedahohichnyi dosvid i vprovadzhennia dosiahnen pedahohichnoi nauky* [Advanced pedagogical experience and implementation of achievements of pedagogical science]. https://pidru4niki.com/16750212/pedagogika/peredoviy_pedagogichniy_dosvid_vprovadzhennya_dosyagnen_pedagogichnoyi_nauki [in Ukrainian].

36. Pidlasyi, A.I. (1998). Pedahohichni innovatsii [Pedagogical innovations]. *Ridna shkola*, (12), 3. [in Ukrainian].

37. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2017). *Nakaz "Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi osvitnoi diialnosti"* No. 994. [in Ukrainian].

38. Skrypnyk, M.I. *Innovatsiina pedahohika ta pedahohika partnerstva* [Innovative pedagogy and pedagogy of partnership]. https://lib.iitta.gov.ua/722609/ [in Ukrainian].

UDK УДК 378.147:37.091.113:004

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF USING MEDIA TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF MASTER'S STUDENTS IN EDUCATION FOR CRITICAL THINKING

Denys Khrenov,
third (educational and scientific) level of higher education
speciality «011 Educational and Pedagogical Sciences»,
Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0009-0002-6139-7278,
d.o.khrenov@npu.edu.ua

Abstract. *The article examines the methodological principles of using media technologies in the preparation of future master's students in education with the aim of developing their critical thinking. Based on the analysis of contemporary research and educational programs, the study characterizes the principles for selecting digital tools, among which accessibility, interactivity, criticality, and reflexivity are emphasized. The integration of media-educational tasks into the structure of master's-level disciplines is presented, along with an overview of the possibilities of using such tools as Kahoot, Mentimeter, SimSchool, Google Workspace, and interactive video platforms to enhance learning activity. It is shown that the use of both international and national media resources (UNESCO, OECD, MOOC platforms, inclusive education resources) contributes to the development of students' ability for critical analysis, evidence-based communication, and the adaptation of educational practices to the needs of diverse target audiences. The importance of media technologies for shaping the professional and cultural competencies of master's students, as well as their readiness for innovative and scholarly-pedagogical activities in the context of digital transformation of higher education, is substantiated. Prospects for further research are outlined, particularly the development of specialized courses and programs that systematically integrate media technologies into the process of developing critical thinking among future educators.*

Keywords: *critical thinking; media technologies; master's students in education; methodological principles; digital environment; interactive tools; media-educational tasks.*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ДО КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Денис Хрєнов,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки»,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0009-0002-6139-7278,
d.o.khrenov@npu.edu.ua

Анотація. *У статті розглянуто методичні засади використання медіатехнологій у підготовці майбутніх магістрів освіти з метою розвитку їхнього критичного мислення. На основі аналізу сучасних досліджень і освітньо-професійних програм охарактеризовано принципи відбору цифрових інструментів, серед яких доступність, інтерактивність,*

критичність та рефлексивність. Здійснено інтеграцію медіаосвітніх завдань у структуру дисциплін магістерської підготовки та визначено можливості застосування інструментів Kahoot, Mentimeter, SimSchool, Google Workspace та інтерактивних відеоплатформ для активізації навчальної діяльності. Показано, що використання міжнародних і національних медіаресурсів (UNESCO, OECD, MOOC-платформи, ресурси інклюзивної освіти) сприяє формуванню у здобувачів здатності до критичного аналізу, аргументованої комунікації та адаптації освітніх практик до потреб різних цільових аудиторій. Обґрунтовано значення медіатехнологій для формування професійних та загальнокультурних компетентностей магістрантів, їхньої готовності до інноваційної й науково-педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації вищої освіти. Визначено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробкою спеціалізованих курсів і програм, що системно інтегруватимуть медіатехнології у процес розвитку критичного мислення майбутніх педагогів.

Ключові слова: *критичне мислення; медіатехнології; магістри освіти; методичні засади; цифрове середовище; інтерактивні інструменти; медіаосвітні завдання.*

Relevance of research. The current stage of higher education development in Ukraine and worldwide is marked by an increased emphasis on forming in master's students not only deep professional knowledge but also the ability to critically interpret information, make well-considered decisions, and engage in responsible communication in the professional sphere. The development of critical thinking emerges as one of the key tasks in the preparation of master's students in education, since this cognitive ability ensures the effectiveness of analytical activities, the capacity to defend one's position with sound arguments, and to interact constructively under the conditions of rapid changes in the educational environment *(Halpern, 2024; Lenchuk & Mosyiuk, 2025)*. In the global context, critical thinking is regarded as a core competence of the twenty-first century, serving as the foundation of academic integrity, innovativeness, and professional self-realization *(Song & Cai, 2024)*.

In Ukrainian higher education, this issue has become particularly relevant in connection with the modernization of educational programs, the implementation of the National Qualifications Framework, and the transition to competence-based standards of master's preparation *(Skrypka, 2025)*. For future specialists in the field of education, critical thinking is not only a personal quality but also an essential professional tool, as it determines the ability to carry out managerial, analytical, and scholarly-pedagogical activities.

One of the most promising directions for fostering critical thinking is the systematic use of media technologies in the process of master's professional training. Media technologies combine interactive tools, digital services, simulations, and virtual environments that create conditions for problem-oriented learning, the development of skills in information analysis and synthesis, reflection, and argumentation *(Newhouse & Conrad, 2025; Soroko, 2023)*. The use of such tools contributes not only to the acquisition of subject knowledge but also to the development of general cultural competencies–communication, media literacy, and information culture. Equally important is the fact that digital technologies create conditions for the individualization and personalization of the educational process, which increases the effectiveness of developing critical thinking *(Holovin, Holovina, & Huzachov, 2024; Moskaliuk & Len, 2025)*.

Thus, the integration of media technologies into the preparation of master's students in education becomes one of the key factors ensuring the formation of their critical and creative competence, as well as their capacity for innovative activity and intercultural interaction. This underlines the necessity of a scholarly analysis of the methodological principles of using media technologies in higher education, which defines the purpose of this article.

Analysis of Recent Research and Publications. The issue of developing critical thinking through media technologies is actively explored in both Ukrainian and international scholarship. Ukrainian researchers emphasize that the digital educational environment has the potential not only for knowledge acquisition but also for the development of students' reflective and analytical skills. In particular, attention is drawn to working with media texts as a means of fostering media literacy and critical thinking *(Ostapenko, Andriievska, & Olefirenko, 2022),* the use of digital platforms and games in journalism education *(Luhova et al., 2021),* and the application of VR and AR for enhancing interaction skills in virtual environments *(Soroko, 2023).*

A separate line of research focuses on the impact of artificial intelligence technologies on the development of critical thinking. Recent studies highlight the feasibility of integrating AI tools into the teaching of mathematics and natural sciences, as they create conditions for problem-based analysis and critical evaluation of results *(Lenchuk & Mosyiuk, 2025).* In a similar vein, the renewal of professional development programs for teachers is discussed, where media literacy is combined with the ability to critically assess information generated by algorithms *(Skrypka, 2025).*

Equally important for methodological support are studies focused on reflection in the process of educational programming. Scholars emphasize the significance of formalizing critical thinking actions into cognitive schemes that can be applied for analyzing and designing educational programs *(Holovin, Holovina, & Huzachov, 2024).* In the field of history education, researchers underline the potential of digital technologies in shaping a critical attitude toward sources and events, which stimulates students' capacity for independent evaluation of information *(Moskaliuk & Len, 2025).*

International experience also provides valuable theoretical and empirical guidelines. For example, a study in medical education demonstrated that an interactive learning environment actively engaging students in analysis and discussions significantly enhances the level of critical thinking development *(Song & Cai, 2024).* Similar results are shown in studies devoted to designing online courses following the Quality Matters standards: the degree of interactivity and the level of cognitive load directly influence the dynamics of students' critical thinking formation *(Newhouse & Conrad, 2025).* In this context, research in media education deserves special attention, emphasizing the importance of critical media literacy for strengthening students' agency and responsibility in the digital environment *(Halpern, 2024).*

Thus, the analysis of domestic and international publications makes it possible to conclude that the use of media technologies in the preparation of master's

students in education creates favorable conditions for the development of critical thinking through interactivity, reflection, media content analysis, and the application of advanced technologies, including artificial intelligence. At the same time, researchers stress the necessity of clear methodological support and the development of models for integrating media technologies into the master's curriculum, which underlines the relevance of further scholarly inquiry.

Formulation of the purpose of the article. The purpose of the article is to provide a scholarly rationale and characterization of the methodological principles of using media technologies in the preparation of future master's students in education for the development of their critical thinking, as well as to identify opportunities for integrating modern digital tools into the learning process to foster professional and general cultural competences.

Results of the research. The effectiveness of using media technologies in the preparation of master's students in education largely depends on the clear definition of methodological approaches that ensure their pedagogical relevance. Contemporary research emphasizes that the implementation of digital tools should be based not only on technical capabilities but also on principles that determine their educational value and potential for fostering critical thinking *(Luhova et al., 2021; Soroko, 2023).* These principles allow media technologies to be considered as an integrated component of the educational process aimed at developing both professional and general cultural competences of graduate students.

The selection of media technologies for the training of education master's students should be guided by a set of principles that ensure not only technical feasibility but also pedagogical effectiveness. The first and most fundamental principle is accessibility, which implies the alignment of chosen technologies with students' digital readiness and the institutional capacity of the university. A crucial aspect in this context is ensuring open access to software, learning platforms, and tools that enable students to work with media content both during classroom instruction and in independent learning activities *(Ostapenko et al., 2022).*

The second important principle is interactivity, since only active engagement with the digital environment stimulates the development of analytical and evaluative skills. Research confirms that interactive platforms, visualization services, and collaborative tools enhance cognitive activity and foster the growth of critical thinking *(Song et al., 2024; Newhouse & Conrad, 2025).* In this case, media technologies are viewed not as auxiliary means but as an environment for organizing educational dialogue.

The next principle, criticality, focuses on cultivating the ability of future master's students to evaluate the reliability and relevance of information, distinguish between facts and judgments, and identify manipulative strategies in media texts. The scholarly literature underscores that working with controversial or ambiguous media materials creates conditions for developing the ability to justify positions with reasoned arguments and to formulate independent conclusions *(Halpern, 2024; Skrypka, 2025).*

An important complement is the principle of reflexivity, which requires students to systematically reflect on their own actions in the digital environment.

Practice shows that the implementation of special methods of educational programming with reflective elements encourages students to become aware of the logic of their decisions and to correct mistakes, which directly contributes to the quality of critical thinking development *(Holovin et al., 2024).* A reflexive approach makes it possible to combine students' individual experiences with collective discussion, thereby creating conditions for a deeper comprehension of learning material.

Thus, the principles of accessibility, interactivity, criticality, and reflexivity form the methodological framework for selecting and applying media technologies in the preparation of master's students in education. Their comprehensive implementation fosters not only the acquisition of professional competences but also the ability to conduct critical analysis, engage in reasoned communication, and pursue creative self-realization.

Summarizing these principles provides the foundation for moving toward the practical implementation of media technologies in graduate education. While methodological guidelines define the criteria of pedagogical relevance, the tangible effect of their use manifests through the integration of media education tasks into the curriculum. In this context, it is necessary to analyze how media education elements can be organically embedded into educational programs and syllabi, thereby ensuring the development of critical thinking in future master's students and the cultivation of their key professional and general cultural competences.

To obtain valid results and provide practical recommendations, we conducted an analysis of the content of the educational program from the perspective of integrating media education tasks to identify the potential of individual disciplines for fostering critical thinking through media technologies. This approach makes it possible to determine which courses are most appropriate for implementing tasks aimed at developing critical analysis, reflection, and creative interaction in the digital educational environment, as well as to outline the learning methods and formats most effective for achieving these outcomes. The subject of this analysis was the educational and professional program *Pedagogy of Higher Education* for master's students at the National Pedagogical Dragomanov University, designed to prepare highly qualified specialists capable of academic, managerial, and innovative activities in higher education. The program integrates courses in both the general and professional training cycles, ensuring the formation of a systemic understanding of educational processes, the development of critical thinking, pedagogical leadership, and skills in working with modern digital technologies *(National Pedagogical Dragomanov University, 2024).*

Our content analysis of the master's educational and professional program *Pedagogy of Higher Education* made it possible to summarize the main approaches to integrating media education tasks into academic disciplines. In the general training cycle, the integration of media-related tasks acquires a conceptual dimension. For instance, in the course *Philosophy of Education* it is appropriate to use media discussions around educational narratives in mass media and popular science sources. This enables future master's students to critically evaluate the philosophical and ethical foundations of the educational process. The learning formats include debates

on digital platforms, simulations of academic «round tables», and the creation of media projects in the form of multimedia presentations.

In the course *Educational Policy and Leadership*, media education tasks may involve modeling educational reforms using digital resources, analyzing information campaigns, and critically evaluating their impact on educational institutions. The most productive formats include case analysis of public strategies, debates on models of educational leadership, as well as student-developed media projects in strategic communication for educational organizations.

The course *Psychological and Pedagogical Technologies* creates conditions for integrating interactive digital resources into the learning process. Tasks may include critically evaluating the effectiveness of online training programs or simulations. Relevant formats of activity are case studies from pedagogical practice, simulations of role-playing games in virtual environments, and media projects aimed at developing interactive exercises for students.

Within *Organization of Scientific Research*, media education tasks involve working with electronic databases, creating bibliographic maps, and analyzing scholarly communication in digital space. To reinforce skills, students engage in case assignments for critical analysis of scientific articles, debates on the reliability of sources, and simulations of peer-review processes. Effective formats also include media projects focused on producing video abstracts or scientific posters.

In the professional training cycle, media education tasks acquire applied and methodological dimensions. In the course *Current Trends in the Development of Pedagogy and Psychology of Higher Education*, such tasks may be implemented through monitoring scientific publications and media content reflecting innovative educational practices. Productive methods include case analysis of modern pedagogical concepts, debates on their relevance, simulations of implementation processes, and the preparation of student media projects of a review character.

In the course *Educational Management and Marketing*, tasks may include analyzing media strategies of educational institutions, developing communication products, and creating media plans for promoting academic programs. Effective formats involve case studies of managerial decisions, debates on ethical issues in educational marketing, simulations of crisis situations in public communications, and the development of student media projects for institutional branding.

The course *Methods of Teaching and Designing the Educational Process in Higher Education Institutions* allows for tasks such as creating digital learning modules, critically analyzing massive open online courses, and designing lessons that incorporate interactive media. Core methods include case studies of educational scenarios, debates on the effectiveness of various teaching strategies, simulations of lessons in digital environments, and media projects for developing prototypes of educational courses.

In *Foundations of Inclusive Education in Higher Education Institutions*, media education tasks may involve analyzing digital resources for students with special educational needs, critically evaluating the accessibility of online platforms, and creating inclusive learning materials. Effective formats include case studies from

inclusive institutions, simulations of interaction in mixed groups, and media projects for designing adapted e-courses.

In the course *Planning and Organization of Adult Education*, media tasks may involve developing micro-modules for adult learners in digital formats, critically evaluating international practices, and analyzing educational platforms. Formats include case studies of andragogical programs, debates on adult learning models, training session simulations, and media projects using design sprints for educational resources.

Finally, the course *Andragogical and Gerogogical Technologies* focuses on the specifics of teaching adults and elderly learners. Media education tasks may involve analyzing information resources targeted at this audience and creating specialized media products. Methods include case studies of adapting educational programs, simulations of training sessions for different age groups, and media projects for developing interactive courses for senior learners.

In sum, this analysis demonstrates that in all disciplines of the *Pedagogy of Higher Education* program, media education tasks can be organically integrated into the curriculum and implemented through modern active learning methods, thereby contributing to the development of critical thinking in graduate students.

The use of modern digital tools within the disciplines of the master's educational and professional program *Pedagogy of Higher Education* significantly enhances the opportunities for developing graduate students' critical thinking. For instance, in the course *Philosophy of Education* the Mentimeter platform is appropriate for conducting interactive polls and brainstorming sessions during the discussion of philosophical concepts and educational paradigms. Real-time visualization of the results enables students to critically evaluate different approaches and to defend their own positions with reasoned arguments *(Song et al., 2024)*.

In the disciplines *Educational Policy and Leadership* and *Educational Management and Marketing*, Google Workspace (Docs, Sheets, Slides) proves effective for collaborative work on educational strategy cases and planning communication campaigns. This ensures both synchronous and asynchronous cooperation, allowing students not only to produce informational materials but also to engage in peer assessment and reflection *(Newhouse & Conrad, 2025)*.

The course *Methods of Teaching and Designing the Educational Process in Higher Education Institutions* opens opportunities for using Kahoot as a tool for formative assessment. Conducting interactive tests during lesson simulations enables students to analyze the logic of task construction, the quality of formulations, and the level of cognitive load. Furthermore, creating their own quizzes in Kahoot fosters a critical attitude toward learning content and develops skills in its structured presentation *(Luhova et al., 2021)*.

In the course *Psychological and Pedagogical Technologies*, the SimSchool simulation platform plays a key role, as it allows for modeling different styles of educational interaction. Students analyze the reactions of "virtual learners" to pedagogical strategies, identify the strengths and weaknesses of their own decisions, and develop critical reflection skills. Such simulations are recognized as one of the

most effective means of fostering pedagogical thinking and the ability to forecast the outcomes of teaching activities *(Holovin et al., 2024)*.

For the disciplines *Organization of Scientific Research* and *Current Trends in the Development of Pedagogy and Psychology of Higher Education*, interactive video platforms (Edpuzzle, PlayPosit) are especially relevant, as they make it possible to embed tasks for critical reflection within video materials. Students analyze scientific reports, lectures, or interviews by identifying key arguments, checking the reliability of sources, and formulating their own conclusions. This contributes to the development of information culture and analytical skills in working with media content *(Halpern, 2024)*.

In professionally oriented courses–*Planning and Organization of Adult Education* and *Andragogical and Gerogogical Technologies*–the aforementioned tools may be used in the format of student media projects. For example, creating short instructional videos with interactive inserts on the Edpuzzle platform or collaboratively developing training session plans in Google Docs helps graduate students acquire skills in critically evaluating informational resources, adapting content to diverse audiences, and reflecting on the effectiveness of the applied methods *(Moskaliuk & Len, 2025)*.

Table 1

Integration of Digital Tools and Media Resources into the Disciplines of the Master's Program «Pedagogy of Higher Education»

Discipline	**Digital Tool**	**Example of Media Education Task**	**Expected Outcome**	**Media Resource**
Philosophy of Education	Mentimeter	Interactive survey on educational paradigms	Development of skills in critical discussion of concepts	Official websites of international organizations (UNESCO, OECD)
Educational Policy and Leadership	Google Workspace	Collective development of an educational policy strategy	Formation of strategic thinking competences	Educational policy portals and analytical centers
Psychological and Pedagogical Technologies	SimSchool	Modeling interaction with virtual students	Improvement of reflection and analytical skills	Video simulations of pedagogical situations, educational games
Organization of Scientific Research	Interactive video platforms (Edpuzzle, PlayPosit)	Critical analysis of video lectures with embedded tasks	Ability to verify the reliability of scientific sources	YouTube channels of scientific conferences, electronic libraries
Current Trends in the Development of Pedagogy and Psychology of Higher Education	Interactive video platforms	Evaluation of video presentations and discussions in a digital environment	Deepening students' analytical culture	Educational podcasts, webinars, expert interviews
Educational Management and Marketing	Google Workspace	Creation of a communication campaign for the faculty	Development of managerial and communication skills	Official university websites, social media pages
Methods of Teaching and Designing the Educational Process in HEIs	Kahoot	Development of test items and lesson simulation	Formation of skills in evaluating the quality of educational content	MOOC platforms (Coursera, EdX, Prometheus)
Foundations of Inclusive Education in Higher Education	Mentimeter, Google Workspace	Analysis of resources for inclusive education	Ability to critically evaluate the accessibility of	Inclusive education resources (UNICEF, Inclusive Education

Institutions			educational platforms	Hub)
Planning and Organization of Adult Education	Google Docs, Edpuzzle	Creation of micro-modules for adult learners	Competences in adapting content for adult audiences	Adult learning platforms (FutureLearn, Canvas Network)
Andragogical and Gerogogical Technologies	Google Workspace, interactive video	Development of interactive courses for senior learners	Formation of pedagogical sensitivity to the needs of older audiences	Media portals on education and aging, video stories of adult learners

Thus, the integration of tools such as Kahoot, Mentimeter, SimSchool, Google Workspace, and interactive video platforms into the disciplines of the master's program *Pedagogy of Higher Education* creates conditions for activating students' cognitive activity, developing their analytical and communication competences, and fostering critical thinking as a transversal professional competence of future master's students in education.

The integration of modern digital tools into master's training requires consideration of both didactic objectives and methodological features of their application. One of the most effective means of stimulating discussions in the learning environment is Mentimeter, which allows for interactive polls and brainstorming sessions. Its use contributes to developing a critical attitude toward peers' perspectives and enables the rapid visualization of diverse viewpoints, which can then be compared with international educational standards, particularly UNESCO and OECD materials *(Song et al., 2024)*.

An important tool for collaborative work is Google Workspace, which ensures simultaneous cooperation on documents, presentations, and spreadsheets. Engaging students in joint case analyses of educational policies or the planning of communication campaigns fosters not only managerial competences but also the ability to critically evaluate open-access informational materials. The use of official university websites or educational policy portals enhances the practical orientation of such tasks *(Newhouse & Conrad, 2025)*.

For the development of reflective and analytical skills, the SimSchool simulation platform is particularly valuable, as it models pedagogical situations. Working with «virtual students» enables learners to test various teaching strategies, assess their outcomes, and adjust their decisions based on critical analysis of results. Combining these exercises with video simulations of pedagogical scenarios creates conditions for making informed choices about optimal methods of interaction *(Holovin et al., 2024)*.

Another important group of tools comprises interactive video platforms such as Edpuzzle and PlayPosit, which allow embedding tasks into video lectures, interviews, or scientific presentations. This approach combines viewing with active cognitive engagement: students not only receive information but also verify its reliability, identify key arguments, and formulate their own conclusions. These technologies are particularly significant when working with scientific video materials or educational podcasts, thereby fostering the development of information culture and critical thinking *(Halpern, 2024)*.

Equally effective for formative assessment is the use of Kahoot. Designing interactive quizzes enables graduate students not only to test knowledge but also to understand the logic of task construction, evaluate alignment with cognitive levels, and determine the degree of complexity. Creating their own quizzes promotes critical analysis of educational content and builds skills for structured knowledge presentation *(Luhova et al., 2021).*

Additional opportunities for developing critical thinking arise from using resources aimed at inclusive education, particularly materials from UNICEF and the Inclusive Education Hub. Integrating such resources into assignments allows students not only to study curricular content but also to critically evaluate the accessibility and adaptability of digital platforms for diverse groups of learners. This fosters socially responsible attitudes and the ability to account for varied learner needs within the educational process.

In the context of adult education, platforms such as FutureLearn and Canvas Network are especially useful, as they offer examples of micro-modules and online courses. Analyzing these resources helps students identify strengths and weaknesses of educational products, adapt them for specific learning tasks, and create their own media projects. Reflective discussions of the results further expand opportunities for developing analytical and project-based competences *(Moskaliuk & Len, 2025).*

Therefore, the use of modern digital tools and media resources in the preparation of master's students in education is aimed not only at enhancing the interactivity of learning but also at cultivating the ability to think critically, argue one's own position, and engage responsibly with the informational environment. This forms the foundation for shaping highly qualified professionals capable of acting effectively in conditions of digital transformation in education.

Conclusion from the study and prospects for further research in this direction. The conducted analysis makes it possible to assert that the methodological principles of using media technologies in the preparation of master's students in education should be based on the principles of accessibility, interactivity, criticality, and reflexivity. The implementation of these principles in the educational process is ensured through the combination of traditional pedagogical formats with modern digital tools, which opens up opportunities for integrating media education tasks across different disciplinary blocks. The use of tools such as Mentimeter, Kahoot, SimSchool, Google Workspace, and interactive video platforms, in combination with authentic media resources (UNESCO, OECD, MOOC platforms, educational podcasts, inclusive education resources), enables learners to develop skills of critical analysis, communication, and collaboration.

The significance of this approach for the preparation of future master's students in education lies in creating a holistic system for developing critical thinking as a transversal competence, encompassing analytical, research, managerial, and communicative dimensions of their activity. Media technologies become not merely auxiliary tools, but instruments for constructing the learning environment in which students learn to make well-grounded decisions, analyze information from diverse sources, identify manipulative strategies, and build their own evidence-based positions. This contributes to the formation of a high level of professional readiness

for work in higher education, alignment with international standards, and responsiveness to the demands of educational leadership in the context of digital transformation.

The prospects for further research involve the development of specialized training courses and educational programs that systematically integrate media technologies into the preparation of master's students. Particularly relevant is the introduction of a dedicated course on developing critical thinking through media education, which could include media literacy training, simulation-based practicums, interdisciplinary media projects, and individual reflective assignments. Future scholarly work may also focus on empirically testing the effectiveness of specific tools and designing methodological models for their integration into master's programs, which would constitute an important contribution to the modernization of higher pedagogical education in Ukraine.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воротникова, І. П. (2023). Професійний розвиток вчителів природничої та математичної галузей з використання штучного інтелекту. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 15, 18–34. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.152 (дата звернення: 01.09.2025).

2. Ленчук, І., & Мосиюк, О. (2025). Artificial intelligence technologies for developing critical thinking of senior school students in geometry. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 107(3), 20–38.

3. Москалюк, М. М., & Лень, А. В. (2025). Цифрові технології та їх роль у вивченні історії. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 18, 92–102. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.188 (дата звернення: 03.09.2025).

4. Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» другого (магістерського) рівня вищої освіти. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2025. URL: https://npu.edu.ua (дата звернення: 07.09.2025).

5. Остапенко, Л. П., Андрієвська, В. М., & Олефіренко, Н. В. (2022). Робота з медіатекстами як ключовий етап у формуванні медіаграмотності учнів початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 13, 104–113. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2022_13_10 (дата звернення: 03.09.2025).

6. Скрипка, Г. В. (2025). Штучний інтелект та медіаграмотність: оновлення програм підвищення кваліфікації педагогів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 18, 132–144. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1811 (дата звернення: 03.09.2025).

7. Gold, N. O., Coovadia, H., & Mahmood, T. (2025). Critical thinking development in a Quality Matters-based online learning: student insights from a South African higher education context. *Frontiers in Education*, 10, Article 1642266. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1642266 (дата звернення: 07.09.2025).

8. Halpern, B. (2024). Critical awakening: Enhancing students' agency through critical media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 16(2), 45–58. URL: https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol16/iss2/4 (дата звернення: 07.09.2025).

9. Holovin, M., Holovina, N., & Huzachov, D. (2024). Educational programming in the context of reflection of cognitive actions and their formalization with program code. *Information Technologies and Learning Tools (ITLT)*, 102(4), 26–38. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5719 (дата звернення: 05.09.2025).

10. Lytvynova, S. H., & Soroko, N. V. (2023). Interaction in an educational environment with virtual and augmented reality: ICT and learning tools in secondary education. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 98(6), 28–45.

11. Song, H., & Cai, L. (2024). Interactive learning environment as a source of critical thinking skills for college students. *BMC Medical Education*, 24, Article 270. URL: https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-024-05247-y (дата звернення: 10.09.2025).

REFERENCES

1. Vorotnykova, I. P. (2023). Profesijnyi rozvytok vchyteliv pryrodnychoi ta matematyčnoi haluzej z vykorystannia štucnoho intelektu [Professional development of natural sciences and mathematics teachers using artificial intelligence]. *Open Educational E-environment of Modern University*, 15, 18–34. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.152 [in Ukrainian].

2. Lenchuk, I., & Mosiyuk, O. (2025). Artificial intelligence technologies for developing critical thinking of senior school students in geometry. *Information Technologies and Learning Tools*, 107(3), 20–38. [in English].

3. Moskaljuk, M. M., & Len, A. V. (2025). Cifrovi tekhnolohii ta yikh rol′ u vyvčenni istorii [Digital technologies and their role in studying history]. *Open Educational E-environment of Modern University*, 18, 92–102. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.188 [in Ukrainian].

4. NPU imeni M. P. Drahomanova. (2025). *Osvitn'o-profesijna prohrama "Pedahohika vyščoi školy" druhoho (mahisters'koho) rivnia vyščhoi osvity* [Educational and professional program "Pedagogy of Higher School" of the second (master's) level of higher education]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. https://npu.edu.ua [in Ukrainian].

5. Ostapenko, L. P., Andriievska, V. M., & Olefirenko, N. V. (2022). Robota z mediatekstamy jak kljucovyj etap u formuvanni mediahramotnosti učniv počatkovoi školy [Work with media texts as a key stage in the formation of media literacy of primary school students]. *Open Educational E-environment of Modern University*, 13, 104–113. http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2022_13_10 [in Ukrainian].

6. Skrypka, H. V. (2025). Štucnyj intelekt ta mediahramotnist′: onovlennia prohram pidvyščennia kvalifikacii pedahohiv [Artificial intelligence and media literacy: Renewal of teachers' professional development programs]. *Open Educational E-environment of Modern University*, 18, 132–144. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1811 [in Ukrainian].

7. Gold, N. O., Coovadia, H., & Mahmood, T. (2025). Critical thinking development in a Quality Matters-based online learning: Student insights from a South African higher education context. *Frontiers in Education*, 10, Article 1642266. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1642266 [in Ukrainian].

8. Halpern, B. (2024). Critical awakening: Enhancing students' agency through critical media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 16(2), 45–58. https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol16/iss2/4 [in English].

9. Holovin, M., Holovina, N., & Huzachov, D. (2024). Educational programming in the context of reflection of cognitive actions and their formalization with program code. *Information Technologies and Learning Tools*, 102(4), 26–38. https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5719 [in English].

10. Lytvynova, S. H., & Soroko, N. V. (2023). Interaction in an educational environment with virtual and augmented reality: ICT and learning tools in secondary education. *Information Technologies and Learning Tools*, 98(6), 28–45. [in English].

11. Song, H., & Cai, L. (2024). Interactive learning environment as a source of critical thinking skills for college students. *BMC Medical Education*, 24, Article 270. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05247-y [in English].

РОЗДІЛ IV. МОДЕРНІ ПРАКТИКИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ:УКРАЇНСЬКИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

UDC 376.015.31.-056.313:159.955

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROPERTIES AND THINKING FEATURES OF CHILDREN OF ELDERLY PRESCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISORDERS

Hanna Tsvietkova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-1556-4856,
tsvetkova1271@gmail.com
Voityuk Irina,
Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-7615-1812,
career26@ukr.net

Abstract. *Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the psychological and pedagogical properties and features of thinking of children of senior preschool age with intellectual disabilities are characterized. It is noted that corrective education and upbringing of children with intellectual disabilities should begin with a restructuring of views on preschool childhood, on integrated education, which still meets resistance in society and among modern parenting. It is concluded that thinking problems in children with intellectual disabilities are due to the properties of both their nervous system and the nature of the reasons that caused the underdevelopment of the intellectual sphere. Weakness of the functions of the cerebral cortex causes a slow pace of formation and weakness of new neural connections. As a result, problems in the thinking process. It is argued that the development of thinking in a preschool child occurs gradually, during his subject activity and communication, assimilation of social experience. Visual-active, visual-figurative and verbal-logical thinking are successive stages of a child's intellectual development. The characteristic properties and degree of development of a preschool child with normal development and a child with intellectual disabilities are compared. It is proven that the underdevelopment of thinking of children of senior preschool age affects all areas of a child's development: productive activity of the personality, speech and communication. The acquisition of self-service skills occurs slowly and unsatisfactory. Phrasal speech appears late, which is characterized by a rather impoverished vocabulary, lack of detailed answers, inability to compose stories based on a picture. The stock of everyday information is insufficient. Misunderstanding and lack of awareness of the concepts of color and number. Play activity is primitive and has signs of imitation of establishing contacts with other children. Impossibility, misunderstanding of the rules of the game, interests, motives of other children. Poor development and differentiation of feelings, delayed development of pity, empathy, understanding of another person's pain and suffering.*

Keywords: *thinking; critical thinking, visual-active; visual-figurative and verbal-logical thinking; underdevelopment of thinking; children of senior preschool age; intellectual disorders; underdevelopment of the intellectual sphere.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Ганна Цвєткова,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0003-1556-4856,
tsvetkova1271@gmail.com
Ірина Войтюк,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-7615-1812,
career26@ukr.net

Анотація. *На підставі аналізу психолого-педагогічної літературисхарактеризовано психолого-педагогічні властивості та особливості мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Зазначено, щокорекційне навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями потрібно розпочинати з перебудови поглядів на дошкільне дитинство, на інтегровану освіту, яка ще зустрічає опір в суспільства та серед сучасного батьківства. Зроблено висновок, щопроблеми мислення у дітейз інтелектуальними порушеннями обумовлені властивостями їхньої як нервової системи, так і характером причин, що викликали недорозвиток інтелектуальної сфери. Слабкість функцій кори головного мозку обумовлює уповільнений темп формування та слабкість нових нейронних зав'язків. Як результат – проблеми процесу мислення. Аргументовано доведено, щорозвиток мислення дитини дошкільного віку відбувається поступово, під час її предметної діяльності та спілкування, засвоєння суспільного досвіду. Наочно-дієве, наочно-образне та словесно-логічне мислення є послідовними сходинками інтелектуального розвитку дитини. Порівняно характерні властивості та ступінь розвитку дитини-дошкільника з нормальним розвитком та дитини з інтелектуальними порушеннями. Доведено, що недорозвинення мислення дітей старшого дошкільного віку впливає усі сфери розвитку дитини: продуктивної діяльності особистості, мовлення та спілкування. Засвоєння навичок самообслуговування відбувається повільно та незадовільно. Запізно з'являється фразове мовлення, що характеризується достатньо збіднілим словниковим запасом, відсутністю розгорнутих відповідей, неможливістю складання розповідей за картинкою. Запас побутових відомостей є недостатнім. Нерозуміння та не усвідомлення понять кольору та числа. Ігрова активність є примітивною та має ознаки наслідування встановлення контактів з іншими дітьми. Неможливість, нерозуміння правил гри, інтересів, мотивів інших дітей. Поганий розвиток та диференціація почуттів, затримка розвитку жалості, співчуття, розуміння болю та страждань іншої людини.*

Ключові слова: *мислення; критичне мислення, наочно-дієве; наочно-образне та словесно-логічне мислення недорозвинення мислення; діти старшого дошкільного віку; інтелектуальні порушення; недорозвиток інтелектуальної сфери.*

Relevance of the study. At the current stage of development of psychological and pedagogical science, social changes in our Ukrainian state, in conditions of martial law, the need to rethink society's attitude to the problems of childhood, preserving its uniqueness and originality is becoming more urgent. Child-centrism is a priority direction and principle of Ukrainian educational policy, because it is respect for the needs of the child, recognition of the value and significance of preschool childhood that can ensure our country's entry into the European educational society, effectively influencing the European integration processes, the processes of the post-war formation of our state. Attitude to childhood is an indicator of the country's civilization, the level of its development and potential opportunities. In these conditions, the problems of inclusive education become particularly acute. Today, the focus is on «… development of methodological and theoretical foundations for the implementation of innovative educational programs and technologies aimed at qualitatively improving the process of socialization of people with disabilities. The most priority and logical direction of this work is integrated (inclusive) education - the process of joint education of ordinary and atypical children, establishing closer relationships between them in the process of their upbringing in the collective of a mass school» *(Kolupaeva, 2007)*. In this perspective, the value and importance of preschool childhood, which should be as full and harmonious as possible, especially for children with special educational needs, for children with intellectual disabilities, is significantly increasing. «… childhood is the period of birth and formation of a personality with its future spiritual and moral values, the period of cognition of society and its greatness of Man; "the discovery by a child of the realm of Life on planet Earth in all its diversity. With all its positive and negative manifestations; these are the first steps of learning; this is the thirst for knowledge, these are the first joys, the first disappointments and the first tears... This is finally the foundation of becoming a citizen and patriot of one's country» - believes Academician A. Bogush *(Bogush, 2018).* This also applies to preschool children with intellectual disabilities. Early diagnosis of deviations in mental development during preschool childhood reveals many potential opportunities for preventing intellectual disabilities and organizing comprehensive corrective psychological, medical and pedagogical rehabilitation work, which will contribute to the most adequate social adaptation and integration of such children into society. Analysis of recent research and publications. Today, Ukraine is making an attempt to rethink and change the attitude towards children with special needs. Proof of this process is a number of adopted laws of Ukraine («On the Protection of Childhood», «On the Prevention of Violence in the Family»; «National Program “Children of Ukraine”; amendments to the Law of Ukraine “On Education” regarding the features of access of persons with special educational needs to educational services; Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 07/29/2015 No. 530 “On Amendments to the “Regulations on Preschool Educational Institution”; Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 1, 2010 “On Approval of the Concept for the Development of Inclusive Education», etc.).

Despite this great achievement, the protection of childhood, preschoolers with special educational needs in Ukraine is more declarative in nature. This is evidenced by the studies of modern Ukrainian scientists: I. Bekha, A. Bogush, N. Gavrish, V. Lypa, O. Mamicheva, T. Ponimanska, V. Synyov. Inclusive education should effectively promote the realization of the rights of persons with special educational needs to human dignity and equality in obtaining education. The conditions of a mass preschool educational institution expand the circle and direction of communication of a child with intellectual disabilities, contribute to social adaptation and integration into society. V. Lypa gives the following example: «The positive impact of the conditions of a mass school is proven by "… many years of observations of teachers-practitioners of children with mental retardation. The level of success of children who entered a special school after 1-2 years of studying in a mass school, the development of integrated education is incomparably higher than that of schoolchildren who immediately ended up in a special educational institution"» *(Lipa, 2016).* In this perspective, it is appropriate to recall the words of L. Vygotsky, who insisted on integrated education of children with intellectual disabilities: «…the rule according to which we, for the sake of convenience, select homogeneous groups of mentally retarded children is deeply anti-pedagogical. By doing this, we not only go against the natural tendency in the development of these children, but, what is much more important, we deprive the mentally retarded child of collective cooperation and communication with other children who are higher than him, we strengthen, rather than alleviate, the proximate cause that causes the underdevelopment of his higher functions» *(Vygotsky, 1995).*

Formulation of the purpose of the article. To characterize the psychological and pedagogical properties and features of thinking of children of senior preschool age with intellectual disabilities.

Theoretical foundations of the study of corrective education and upbringing of children with intellectual disabilities should begin with a restructuring of views on preschool childhood, on integrated education, which still meets resistance in society and among modern parenting. The objective fact is that «… The children's community is perceived only as a set of people who must be raised, taught and influenced by socially significant means. There is a serious deficit of attention, respect for the child. The dignity of the child is not taken into account; he is denied the right to be a person; the value of today's child is insignificant…» - scientists believe *(Bogush, 2018).*

Before considering the psychological characteristics of children with intellectual disabilities, let us dwell on the psychological characteristics of thinking as a reflection of the subjective reality of the individual. Thinking, according to many scientists *(Lipa 2016, Synyov 2008),* is the most generalized and mediated form of mental reflection, establishing connections and relationships between objects that are perceived. The main functions of thinking are to expand the boundaries of cognition through sensory perception. Thinking as a scientific definition is presented in a very diverse way in the scientific thesaurus. In the dictionary of analytical psychology, thinking is defined as (Thinking; Denken) a mental process of interpreting what is perceived. In Jung's typological model, thinking is one of the basic functions used for

psychological orientation (Dictionary of Analytical Psychology of Thinking). From the point of view of philosophy (The Latest Philosophical Dictionary), thinking is a category that denotes a fundamental property of intelligent beings, which includes the processes of assimilation and semantic processing of information, purposeful cognition by the subject of essential connections and relations between objects and phenomena, creation of new ideas, design of models of practical and rational-cognitive activity *(Great Ukrainian Encyclopedia. Thematic Dictionary of Slogans, 2019).*

In the explanatory dictionary of psychiatric terms, thinking is presented as a generalized cognition of objective reality based on the disclosure of ties, relations, mediations and as a generalized and mediated cognition of reality, a reflection of essential connections and relations between subjects of *reality (Dictionary-reference of psychiatric terms, 2012),* this is a reflection of essential connections and relations between objects of reality. Thinking is specific because it can go beyond the immediate given.

The pedagogical dictionary interprets thinking as thinking - a higher form of reflection of reality in the psyche, an ideal activity, the result of which is objective truth. The practice of human life includes the preliminary solution of real tasks in the field of the psyche with the operation of memory data, the search for additional information if necessary. Human thinking is based on sensory perception and constantly rebuilds its structure. Human thinking is characterized by the property of at least a slight anticipation of the unknown, as a result of which, in the course of solving certain tasks, a moment of sudden understanding, guesses - insight arises. The main forms of the Thinking process are judgment and reasoning *(Goncharenko, 1997).*

The task of thinking is to reveal the connections between objects, identify the connections and separate them from random coincidences. Thinking operates with concepts and assumes the functions of generalization and planning. So, thinking is a cognitive process, the development of a person's creative abilities, which are formed and developed in the process of work. Thinking unfolds as a process of solving tasks of varying complexity, in which there are conditions and requirements, where motives and emotions play an important role. In modern psychological and pedagogical science, thinking is studied in the context of interpersonal relationships between people, their upbringing and training. Scientists consider the following to be the main criteria for thinking: problem-solving (the ability to find difficulties and ways to solve them); systematicity (the ability to take into account the reasons that affect the result); anticipation (the ability to predict the consequences of one's decisions); professionalism (the ability to actively use one's professional knowledge); flexibility (the ability to use an opposing point of view); analytical skills (the ability to distinguish opinions from facts); inertialessness (the ability to make decisions regardless of experience and knowledge); efficiency (the ability to quickly respond to changing circumstances); methodical (the ability to consistently, without being distracted from the goal, to be aware of the situation).

The development of thinking in a preschool child occurs gradually, during his/her subject activity and communication, assimilation of social experience. Visual-

action, visual-figurative and verbal-logical thinking are successive stages of a child's intellectual development.

Visual-action thinking is a type of thinking that is based on the direct perception of objects, real transformation in the process of actions with objects.

Visual-figurative thinking is a type of thinking characterized by reliance on representations and images; the functions of visual-figurative thinking are related to a specific situation and changes in it that a person wants to obtain as a result of his/her activity. Speech has a great influence on the development of thinking. Visual-action thinking is the earliest form of thinking that appears in a child in the first or second year of life, even before the baby's speech development. The child enters into objective-practical communication with other people, primarily with his loved ones.

At the stage of visual-figurative thinking, the first elementary generalization occurs. These generalizations are made by the child on the basis of emotionally vivid details, which are the dominant focus of the child's attention. Associations are added to generalizations of this type. Visual-figurative thinking is clearly manifested in preschoolers 4-6 years old, and visual-action thinking is preserved, but is no longer decisive, the connection between thinking and practical actions is not as close, direct and immediate as it was before. Thus, an older preschooler with typical intellectual development thinks only in visual images and does not yet possess concepts. Scientists distinguish two stages of thinking: pre-conceptual and conceptual. A preschooler's thinking differs from that of an adult and is at the preconceptual stage. A child's judgments are individual and relate only to a specific subject. Most judgments, as emphasized by scientists (I. Bekh, V. Synev, O. Mamicheva), are judgments by similarity, or judgments by analogy, because memory plays the main role at this stage. A specific feature of a preschool child's thinking is egocentrism. A child under five years old cannot look at himself from the side, cannot correctly understand a situation that does not coincide with his point of view. The features of children's logic, according to egocentrism, are the following: insensitivity to contradictions; syncretism (the tendency to connect everything with everything); transduction (the transition from the partial to the partial, bypassing the general); lack of ideas about the conservation of quantity. Under the condition of typical intellectual development, a pattern occurs - pre-conceptual thinking (concrete images) is replaced by conceptual (abstract) thinking (components - concepts, formal operations).

In this perspective, it is necessary to recall the fundamental, classical generalizations in which five stages are distinguished in the transition to the formation of concepts. We will focus only on three stages related to the preschool age group.

Stage I (child 2-3 years old): syncretism of child thinking;

Stage II (child 3-4 years old): a chain of pairwise similarity arises;

Stage III (child 6-8 years old): the child can combine a group of objects by similarity, but cannot realize and name the features that characterize this group (Vygotsky, 1995)

Therefore, the child's thinking develops from concrete images to perfect concepts, denoted by a word. As for the thinking of children with intellectual disabilities, we adhere to the point of view of supporters of a qualitative scientific

direction in the field of studying mental retardation. The scientific research of the scientist G. Troshin (1915), who studied the features of normal and mentally retarded children and adolescents, deserves attention. As a result of numerous observations and experiments, G. Troshin came to conclusions about the general process of development (regularities and features) of both normal and abnormal children:

- the development of normal and abnormal children occurs in the same way;
- there is a significant difference in the development of normal and abnormal children;
- this difference lies in the terms and means of development: normal children in a relatively short period of time go through all stages of phylogenetic development;
- the revolution of abnormal children is very slow, they do not go through all stages, but only the lower ones, not reaching the higher ones;
- depending on the stage at which development stopped, several degrees of pathological underdevelopment can be distinguished (idiotism, imbecility, retardation) *(Troshin, 1915).*

The presented patterns and principles of development are the basis of our further analysis of the features of the mental and intellectual development of children of senior preschool age with intellectual disabilities.

For an unbiased analysis of the thinking of speech-delayed children, it is first necessary to understand the thinking of senior preschoolers with typical intellectual development. We have already discussed that thinking has its own stages: from visual-active and visual-figurative to verbal-logical. Scientists, describing the features of thinking of preschoolers in the norm, believe that its main features are generalization and indirect thinking. So, in most cases, the child creates all the operations of comparison, generalization, multiplication, division on his own. The main thing in this process is the help of an adult. That is, the adult organizes a series of exercises for the child, which the child performs, orients himself in them. At the next stage, the preschooler must formulate these tasks verbally. So, gradually the child approaches the stage when he can perform these tasks, complex actions «in the mind». Thus, the main step in this transition from practical action to action «in the mind» is the performance of this action verbally. And for this, the child must possess all types of speech.

In our study, we (in accordance with the subject of the study) focus our attention on older preschoolers with a mild degree of mental retardation (dementia), because: 1) this is the largest group of children, which will affect the number of the sample in the future; 2) provided that there are no additional disorders and early, adequate organization of correctional and developmental measures, it is possible to achieve very positive changes in the thinking and formation of social skills of such children.

Let's analyze the thinking of a child with intellectual disabilities. In such a child, we can observe a very low level of thinking development, which is explained by the underdevelopment of speech. Such a child poorly perceives the language of adults, the content of fairy tales, stories, cannot fully participate in various games.

When he has a pronounced defect of perception, a very impoverished treasury of ideas about the world around him.

According to Ya. Shevtseva, who studied the features of psychomotor development disorders in children, «…the main characteristic "nuclear" signs of higher nervous activity in children with intellectual disabilities are the following:

1. Weakness of excitation and inhibition processes, since the weakness of the closing function of the cerebral cortex complicates the formation of new conditional connections, that is, it is the cause of the slow pace of learning of the RBD; weakness of active internal inhibition causes poor quality of differentiation of conditioned-reflex connections.

2. Frequent occurrence of protective inhibition ("phase" states – according to I. Pavlov).

3. Inertia of nervous processes.

4. Violation of the interaction of the first and second signaling systems *(Shevtseva, 2015).*

For the correction of the thinking of children with intellectual disabilities, analysis and knowledge of the reasons that caused this underdevelopment are very important. Based on the analysis of the works of practical psychologists *(Obukhovska, 2012)* dealing with this problem, we analyzed the reasons that influence the degree of mental retardation and the behavioral characteristics of such children. For clarity and structure of the analysis, we present the presented factors in Table 1.1.

Table 1.1.

Features of the behavior of children with intellectual disabilities by the causes that caused it

Causes of intellectual disability	**Behavioral characteristics of children with intellectual disabilities**
1. Brain injury	Intellectual defect is not significantly expressed. Characterized by extremely rapid fatigue, instability of attention, forgetfulness and difficulty in memorizing. Low ability to assimilate and accumulate knowledge and intellectual tension, hence the desire to avoid this tension. Such children are difficult to raise. Due to fatigue, they may become irritable, incontinent, and unable to find means of communication with adults and peers.
2. Encephalitis	Various pathological changes in emotional and regulatory functions are characteristic. Children who have suffered from this disease are very irritable and irritable, hyperactive, have an unstable mood. They react to stimuli very actively and quickly, but at the same time have a slow pace of thinking. High suggestibility. In some cases, children may demonstrate inactivity, sluggish monotonous motor skills, and have poor speech.
3. Epilepsy	Slow course of all mental processes: slow perception of educational material, speaking, thinking very slowly. Inertia of mental activity, very difficult to switch to another type of activity, which is due to impaired mobility of the main nervous processes - excitation and inhibition

4. Schizophrenia	Typical autistic traits, unproductive thinking and fantasy. Such children have poor orientation in space and time. Reduced ability to generalize and abstract. Poor vocabulary, tendency to new meaningless word formations. Emotional dullness is manifested in isolation from the environment, withdrawal, avoidance of contact, negativism.

Thus, thinking problems in such children are primarily due to the properties of their nervous system and the nature of the reasons that caused the underdevelopment of the intellectual sphere. Weakness of the functions of the cerebral cortex causes a slow rate of formation and weakness of new neural connections. As a result, problems with the thinking process.

According to modern scientists, the thinking of children with intellectual disabilities is characterized by the following features:

- violation of all mental operations (more often abstraction, generalization);
- decreased activity of mental processes, inactivity in searching for a solution, indifference to the result and the process of solving even a game problem;
- underdevelopment of speech;
- formation of thinking in conditions of inferior sensory cognition;
- limited practical activity;
- the most preserved type of thinking is visual-active;
- unconsciousness and chaotic actions in the process of solving problems;
- uncritical thinking;
- weak regulatory role of thinking;
- low motivation for mental activity;
- significant lag in the pace of development;
- poor orientation in space, the ability to assess the properties of objects and the relationships between them;
- concreteness and situational thinking;
- weakness of generalizations;
- lack of opportunities to solve visual-figurative tasks *(Sinyov, 2008).*

A thorough description of thinking is given by Academician V. Synev. He believes that the slowness and inertia of the course of nervous processes determine the low productivity and rigidity of the cognitive activity of children with intellectual disabilities *(Synov, 2008).* An interesting pattern is emphasized by all researchers who have studied this problem (V. Lipa, V. Synev) - a child with intellectual disabilities quickly gets tired of work that requires intellectual effort, and vice versa, for a long time can perform uninteresting, monotonous tasks without involving intellectual effort. Such a child is often unable to find a rational way to solve the problem, because his thinking is characterized by rigidity. The specificity and situational nature of thinking is manifested in the fact that the child can distinguish only those properties of objects and phenomena whose effect he can feel in a certain way. Underestimated criticality of thinking leads to the fact that he does not notice the mistakes made. Cognitive interests are not formed, children with intellectual

disabilities are characterized by mental passivity, which is reflected in the rare appeal to adults with questions.

As is known, the operational aspect of thinking is represented by the following operations: analysis, synthesis, comparison, generalization, abstraction. Let us characterize these operations in a child with intellectual disabilities. Analysis as an operation of thinking is the separation of components, signs and properties of objects, which in mentally retarded children is characterized by poverty, inconsistency, when essential signs are confused with secondary ones.

Synthesis, as is known, the reverse operation of analysis, is also insufficient. A child with intellectual disabilities may receive an incomplete, inaccurate idea of the subject and may not correctly combine the features of this subject.

Based on the operations of analysis and synthesis, the operation of comparison (isolation of common and distinctive features of objects and phenomena) develops. This operation is given with great difficulty to children with intellectual disabilities. They cannot form criteria for comparison, they distinguish a small number of differences between similar objects and phenomena, and they take similarity for identity. As V. Synev emphasizes, it is easier for such children to determine the features of difference than the features of similarity. All the analyzed operations of children with intellectual disabilities (analysis, synthesis, comparison) are characterized by chaos. But to the greatest extent, children with intellectual disabilities have problems with the operations of abstraction (separation of essential for a certain situation properties of an object from non-essential) and generalization (combining objects and phenomena that have essential common features into one category). The study of these operations was given considerable attention by N. Stadnenko, M. Matveeva, and A. Obukhivska *(Stadnenko, 2002)* in their works. They concluded that there are four levels of generalization in children with intellectual disabilities (zero; situational; generalization-grouping; conceptual generalization). The limits of our study do not allow us to describe these levels in more detail. They are sufficiently fully presented in the scientific and pedagogical literature *(Sinyov, 2008)*. We only note that all the described levels of generalization occur in children of the specified category. This depends on the age category of the child, his or her experience, and the severity of the intellectual disability.V. Synyov emphasizes that «…a child who possesses conceptual generalizations, when the task becomes more complicated, “slips” to a more primitive situational one. Thus, all the above-mentioned levels of generalization can be observed in one child, but in different situations» *(Synyov, 2008)*. Thus, the analysis of scientific works (S. Berezka, V. Lipa, M. Matveeva, O. Mamicheva, V. Synyov, N. Stadnenko, O. Khokhlina) on the presented problem leads to the conclusion that the characteristic features of the thinking of a child with intellectual disabilities are: vagueness, undifferentiated concepts, inability to go beyond the immediate concrete experience.

Theoretical analysis of the development of thinking of older preschool children with intellectual disabilities was carried out within the framework of a systemic approach, which included characteristics not only of thinking, but also of the mental properties of such a child.

The basic characteristics of such children *(Bogush, 2018)* are such mental properties as: creativity, initiative, independence and responsibility, arbitrariness, freedom of behavior and safety, self-awareness and self-esteem. Let us try to analyze the characteristic properties and degree of development of a preschool child with normal development and a child with intellectual disabilities. The results of the comparative characteristics are presented in Table 1.2.

Table 1.2.

Comparative characteristics of the basic mental properties of children of senior preschool age

Mental properties	**Characteristics of mental properties in typical children**	**Characteristics of mental properties in children with intellectual disabilities.**
Creativity	The child's ability to creatively solve any problems that arise in various life and educational situations; the ability to create a new original product.	The slowdown in the development of perception and the formation of perceptual actions is only just beginning, which significantly complicates the formation of creativity; without special training, productive activity is not formed.
Initiative	Indicators of the development of a child's creative intelligence, manifested in play, productive, artistic and speech activities	Inhibited initiative, passive perception of reality, low cognitive motivation. By the end of preschool age, the main activity is not play, but subject-based. In the game, stereotypes and formality of actions are observed. Speech is disconnected from activity. Passive vocabulary significantly exceeds active
Independence and responsibility	A peculiar form of children's activity that reflects the current level of personality development (L. Vygotsky)	Independence is inhibited, self-service skills are primarily being formed, objective actions are characterized by lack of formation and imperfection.
Arbitrariness	The ability to manage one's behavior in accordance with requirements, rules, and norms of behavior (L. Vygotsky, O. Zaporozhets)	They have difficulty regulating their behavior, overcoming obstacles, and completing tasks. There is no need to manage their behavior.
Freedom of behavior and safety	Caution, foresight, a sense of proportion, a sense of security, adherence to socially determined rules and prohibitions.	involuntary, field behavior, no subordination of motives, momentary desires, lack of foresight
Self-awareness and self-esteem	The image of one's own "I"; awareness of one's place in the system of social relations; the desire to carry out socially significant and socially valued behavior.	After four years, the first manifestations of self-awareness appear, expressed in negative reactions to remarks, condemnation, and failure.

Thus, a comparison of the characteristics of children of older preschool age in the norm and with intellectual disabilities indicates that the mental and intellectual

development of such children is very complicated without corrective education. In a child with intellectual disabilities, all mental processes occur very slowly, without active motivation for any type of activity, to the environment, to social phenomena; researchers emphasize the passive attitude of such children to their peers, adults, and themselves.

Such basic mental properties as creativity, initiative, independence and responsibility, arbitrariness, freedom of behavior and safety, self-awareness and self-esteem, which are characteristic of a preschooler with typical mental development, are not formed in a child with intellectual disabilities. Cognitive processes are inhibited: memory, perception, thinking, poorly developed speech, there is a significant underdevelopment of motor skills.

As proof of this, we will give a generalization regarding the main signs of mental retardation in a child:

1. The predominance of total intellectual underdevelopment with a hierarchy of intellectual defects, that is, with underdevelopment of all neuropsychic functions, there is a dominant persistent deficiency of abstract forms of thinking;

2. Intellectual defect, which is correlated with disorders of motor skills, speech, perception, memory, attention, emotional sphere, and arbitrary forms of behavior. In all these areas, a hierarchy of defects typical of oligophrenia takes place, that is, the later-formed components of arbitrariness and regulation of all these functions remain insufficiently formed;

3. Underdevelopment of cognitive activity under the condition of mental inferiority is reflected in the insufficiency of logical thinking, impaired mobility of mental processes, inertia of generalization, comparison of objects and phenomena of surrounding reality according to essential features, in the impossibility of understanding the figurative meaning of proverbs and sayings;

4. Slowed thinking and inertia of mental processes, which determines the lack of the ability to transfer what has been learned to new conditions;

5. Underdevelopment of thinking affects the course of all mental processes: memory, thinking, attention. First of all, all functions of distraction and generalization suffer, the components of mental activity associated with the analytical and synthetic activity of the brain are disrupted. In the emotional and volitional sphere, this is manifested in the underdevelopment of complex emotions and arbitrary forms of behavior.

Results of the study. Thus, the psychological and pedagogical analysis of the literature indicates that the underdevelopment of thinking in children of senior preschool age affects all areas of the child's development: productive activity of the individual, speech and communication. The acquisition of self-service skills occurs slowly and unsatisfactory. Phrasal speech appears late, which is characterized by a rather impoverished vocabulary, the absence of detailed answers, the inability to compose stories based on a picture. The stock of everyday information is insufficient. Misunderstanding and lack of awareness of the concepts of color and number. Play activity is primitive and has signs of imitation of establishing contacts with other children. The impossibility, misunderstanding of the rules of the game, interests, motives of other children. Poor development and differentiation of feelings, delayed

development of pity, sympathy, understanding of the pain and suffering of another person.

Theoretical analysis of the features of thinking and mental processes of older preschool children made it possible to state that children with intellectual disabilities are characterized by weakness and imbalance of nervous processes; disorders of plasticity and mobility of the nervous system; spontaneity, instability and a small amount of attention; disorders of sensations of various modalities, as a result of distorted perception of objects and situations; all mental processes characteristic of a child with typical intelligence (creativity, initiative, independence and responsibility, arbitrariness, freedom of behavior and safety, self-awareness and self-esteem) occur very slowly, without active motivation for any type of activity, to the environment, to social phenomena; researchers emphasize the passive attitude of such children towards their peers, adults, and themselves; disorders of visual and spatial perception; small amounts of memory (difficulties in memorizing and reproducing material); inhibited initiative, passive perception of reality, underestimation of cognitive motives; the main activity is not game, but subject-based; stereotypedness, formality of actions are observed in the game; speech is detached from activity; passive vocabulary significantly exceeds active; have difficulties in regulating behavior, overcoming obstacles, completing the work begun, there is no need to manage their behavior.

Thinking in an older preschooler with intellectual disabilities is distinguished by the following features: violation of all mental operations (primarily abstraction, generalization); decreased activity of mental processes, inactivity in searching for a solution, indifference to the result and the process of solving even a game problem; underdevelopment of speech formation; thinking in conditions of inferior sensory cognition; limited practical activity; the most preserved type of thinking is visual-active; unconsciousness and chaotic actions in the process of solving problems; uncritical thinking; weak regulatory role of thinking; low motivation for mental activity; significant lags in the pace of development; poor orientation in space, inability to assess the properties of objects and the relationships between them; concreteness and situational nature of thinking, weakness of generalizations; lack of opportunities to solve visual-figurative problems.

Conclusions from the study and prospects for further research in this direction. As a result of the theoretical analysis of the mental and intellectual development of preschool children with intellectual disabilities, it was found that without special corrective training this development will be insufficient and will significantly deviate from the development of preschoolers with typical intelligence. The presented study does not exhaust all aspects of the problem under study. Prospects for further study are the development of a system of diagnostics and psychological and pedagogical support for children with cognitive and behavioral development disorders at the early stages of ontogenesis, taking into account the possibilities of ensuring positive dynamics with the help of special aesthetic and didactic material of both traditional (for example, folklore) and non-traditional nature.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bogush A. M. (2018). Pedagogical Dimensions of Vasyl Sukhomlynsky in the Modern Educational Space: Monograph. Kamianets-Podilskyi: “Printing House “Ruta”, 392 p.

2. Great Ukrainian Encyclopedia. Thematic Dictionary of Slogans from the Direction “Philosophical Sciences” (Philosophy, Logic, Ethics, Aesthetics). (2019). / Compiled by: Aristova A. V., Shlikhta I. V.; General Editor. Doctor of Philology, Prof. Kyrydon A. M. Kyiv: State Scientific Institution “Encyclopedic Publishing House”, 256 p. URL: https://ev.vue.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/Philisofy.pdf (Date of access: 08/28/2025).

3. Vygotsky L. S. (1995). Problems of defectology. Kyiv: Osvita. 527 p.

4. Goncharenko S. U. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: "Lybid", 366 p.

5. Kolupaeva A. A. (2007). Pedagogical foundations of integration of schoolchildren with psychophysical development characteristics into general educational institutions: monograph. Kyiv: Pedagogical thought, 457 p.

6. Lypa V. A. (2016). Correctional goals in special education: monograph. Slov’yansk: Publishing house B.I. Matorina, 238 p.

7. Mamicheva O. V., Berezka S. V. (2018).Peculiarities of psychocorrection of children with autism spectrum disorders using art therapy. Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 19. Correctional Pedagogy and Special Psychology. Kyiv, No. 35. P. 120-126.

8. Mamicheva O. V. (2017). Diagnostics and correction of disorders of psychophysical development of children: educational and methodological manual on special psychology. Slavyansk: Publishing house B.I. Matorina, 256 p.

9. Medical Dictionary. (2025). URL: https://issuu.com/iend/ docs/slovnuk_medu4nuy/6 (Date of access: 08/28/2025).

10. Obukhivska A. G., Ilyashenko T., Zhuk T. (2012). Psychologist about children with special needs in general education school: [manual]. Kyiv: Editorial Board of General Pedagogical Newspapers, 126 p.

11. Stadnenko N. M., Matveeva M. P., Obukhivska A. G. (2002). Essays on oligophrenic psychology. Kamianets-Podilskyi: Inform. Publishing House of Kamianets-Podilskyi State University, 200 p.

12. Stadnenko N. M., Ilyashenko T. D., Borshchevska L. V., Obukhivska A. G. (1998). Methodology for diagnosing deviations in the mental development of younger schoolchildren and older preschoolers. Kamianets-Podilskyi: Publishing house "Abetka", 144 p.

13. Dictionary of psychological terms. (2006). / edited by S. I. Ryasenko. Kyiv: State Social Service, 260 p.

14. Dictionary-reference book on correctional pedagogy and special psychology. (2025). URL: https://www.google.com.ua/search?client=operaq= корекцияsourceid=operaie=UTF-8oe=UTF-8) (Date of access: 08/28/2025).

15. Dictionary-reference book of psychiatric terms. (2012) URL: https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d6f9bc33-8afe-4168-a2c6-c77b74e85dee/content (Access date: 08/28/2025).

16. Dictionary of analytical psychology of thinking. (2025). URL: https://7promeniv.com.ua/slovnyk-analitychnoi-psykholohii.html. (Access date: 08/28/2025).

17. Synev V., Matveeva M., Khokhlina O. (2008).Psychology of a mentally retarded child: textbook. Kyiv: Znannia, 359 p.

18. Synev V. M. (2007). Correctional psychopedagogy. Olegophrenopedagogy: textbook. Part I. General foundations of correctional psychopedagogy (olegophrenopedagogy). Kyiv: Publishing house of NPU named after M.P. Dragomanov, 238 p.

19. Synev V. M. (2009). Correctional psychopedagogy. Olegophrenopedagogy: textbook. Part II. Teaching and upbringing of children. Kyiv: Publishing house of NPU named after M.P. Dragomanov, 224 p.

20. Khokhlina O. P. (2011). Psychological and pedagogical support of socialization of a child with psychophysical development disorders in a special educational institution: theoretical aspect of the problem. Bulletin of Luhansk National Taras Shevchenko University. No. 23(234). P. 211 220.

21. Shevtsova Ya. V. (2015). Peculiarities of psychomotor development disorders in mentally retarded younger schoolchildren: author's abstract of dissertation ... candidate of psychological sciences / NAPS of Ukraine, Inst. of special pedagogy. Kyiv, 20 p.

REFERENCES

1. Bohush A. M. (2018). Pedahohichni vymiry Vasylia Sukhomlynskoho v suchasnomu osvitnomu prostori : monohrafiia. Kamianets-Podilskyi : «Drukarnia «Ruta», 392 s. [in Ukrainian].

2. Velyka ukrainska entsyklopediia. tematychnyi slovnyk hasel z napriamu «Filosofski nauky» (filosofiia, lohika, etyka, estetyka) (2019). / Ukladachi: Aristova A. V., Shlikhta I. V.; za zah. red. d. i. n., prof. Kyrydon A. M. Kyiv : Derzhavna naukova ustanova «Entsyklopedychne vydavnytstvo», 256 s. URL: https://ev.vue.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/Philisofy.pdf (Accessed on 28.08.2025). [in Ukrainian].

3. Vyhotskyi L. S. (1995). Problemy defektolohii. Kyiv : Osvita. 527 s. [in Ukrainian].

4. Honcharenko S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv : «Lybid», 366 s. [in Ukrainian].

5. Kolupaieva A. A. (2007). Pedahohichni osnovy intehruvannia shkoliariv z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku u zahalnoosvitni navchalni zaklady : monohrafiia. Kyiv : Pedahohichna dumka, 457 s. [in Ukrainian].

6. Lypa V. A. (2016). Korektsiini tsili v spetsialnomu navchanni : monohrafiia. Sloviansk : Vyd-vo B.I. Matorina, 238 s. [in Ukrainian].

7. Mamicheva O. V., Berezka S. V. (2018). Osoblyvosti psykhokorektsii ditei z rozladamy autystychnoho spektru zasobamy art-terapii. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19.Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Kyiv, № 35. S. 120-126. [in Ukrainian].

8. Mamicheva O. V. (2017). Diahnostyka ta korektsiia porushen psykhofizychnoho rozvytku ditei : navchalno-metodychnyi posibnyk zi spetsialnoi psykholohii. Sloviansk : Vyd-vo B.I. Matorina, 256 s. [in Ukrainian].

9. Medychnyi slovnyk. (2025). URL: https://issuu.com/iend/ docs/slovnuk_medu4nuy/6 (Accessed on 28.08.2025). [in Ukrainian].

10. Obukhivska A. H., Illiashenko T., Zhuk T. (2012). Psykholohu pro ditei z osoblyvymy potrebamy u zahalnoosvitnii shkoli : [posibnyk]. Kyiv : Redaktsiia zahalnopedahohichnykh hazet, 126 s. [in Ukrainian].

11. Stadnenko N. M., Matvieieva M. P., Obukhivska A. H. (2002). Narysy z olihofrenopsykholohii. Kamianets-Podilskyi : Inform. vyd-vo Kamianets-Podilskoho derzh. un-tu, 200 s. [in Ukrainian].

12. Stadnenko N. M., Illiashenko T. D., Borshchevska L. V., Obukhivska A. H. (1998). Metodyka diahnostyky vidkhylen u rozumovomu rozvytku molodshykh shkoliariv ta strashykh doshkilnykiv. Kamianets- Podilskyi : Vyd-vo «Abetka», 144 s. [in Ukrainian].

13. Slovnyk psykholohichnykh terminiv. (2006). / za red. S. I. Riasenko. Kyiv : Derzhsotssluzhba, 260 s. [in Ukrainian].

14. Slovnyk-dovidnyk z korektsiinoi pedahohiky ta spetsialnoi psykholohii. (2025). URL: https://www.google.com.ua/search?client=operaq= корекцияsourceid=operaie=UTF-8&oe=UTF-8) (Accessed on 28.08.2025). [in Ukrainian].

15. Slovnyk-dovidnyk psykhiatrychnykh terminiv. (2012). URL: https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d6f9bc33-8afe-4168-a2c6-c77b74e85dee/content (Accessed on 28.08.2025). [in Ukrainian].

16. Slovnyk analitychnoi psykholohii myslennia. (2025). URL: https://7promeniv.com.ua/slovnyk-analitychnoi-psykholohii.html. (Accessed on 28.08.2025). [in Ukrainian].

17. Synov V., Matvieieva M., Khokhlina O. (2008). Psykholohiia rozumovo vidstaloi dytyny : pidruchnyk. Kyiv : Znannia, 359 s. [in Ukrainian].

18. Synov V. M. (2007). Korektsiina psykhopedahohika. Olehofrenopedahohika : pidruchnyk. Chastyna I. Zahalni osnovy korektsiinoi psykhopedahohiky (olehofrenopedahohiky). Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 238 s. [in Ukrainian].

19. Synov V. M. (2009). Korektsiina psykhopedahohika. Olehofrenopedahohika : pidruchnyk. Chastyna II. Navchnnia i vykhovannia ditei. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 224 s. [in Ukrainian].

20. Khokhlina O. P. (2011). Psykholoho-pedahohichne zabezpechennia sotsializatsii dytyny z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku uspetsialnomu navchalnomu zakladi: teoretychnyi aspekt problemy. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. № 23(234). S. 211 220. [in Ukrainian].

21. Shevtsova Ya. V. (2015). Osoblyvosti porushen psykhomotornoho rozvytku u rozumovo vidstalykh molodshykh shkoliariv : avtoref. dys. … kand. psykh. nauk / NAPN Ukrainy, In-t spets. pedahohiky. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian].

UDC 372.37.03-053(043)

MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION IN CRISIS SITUATIONS: ENSURING AND IMPROVING QUALITY

Olha Reipolska,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-5524-7110,
odrplsk@ukr.net

Svitlana Fedorenko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher of the Department of Preschool Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-8517-9975,
fedorenko201970@ukr.net

Hanna Tsvietkova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-1556-4856,
tsvetkova1271@gmail.com

Abstract. *The article substantiates the essence and significance of crisis management as a systemic approach to ensuring organizational resilience under conditions of uncertainty and crisis challenges. The theoretical foundations of crisis management are revealed, including the analysis of crisis situations, risk management, resource mobilization, and effective communication with stakeholders. The main crisis management strategies are analyzed, such as crisis response, proactive risk management, diversification of activities, survival strategy, retreat strategy, post-crisis development, and partnership strategy. Particular attention is paid to the adaptation of these strategies to the functioning of preschool education institutions. The specifics of management under martial law are emphasized, which necessitate rapid decision-making, flexible organizational structures, and continuity of the educational process. The expediency of using analytical and forecasting models to enhance the quality and justification of managerial decisions is substantiated. Key managerial tasks related to risk minimization and ensuring the safety of participants in the educational process are identified. It is concluded that effective crisis management during wartime is a prerequisite for the stable functioning and sustainable development of preschool education institutions.*

Keywords: *crisis management; crisis management strategies; risk management; martial law; preschool education institution; managerial decision-making; organizational resilience.*

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ПОЛІПШЕННЯ ЯКОСТІ

Ольга Рейпольська,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділом дошкільної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-5524-7110
odrplsk@ukr.net
Світлана Федоренко,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник відділу дошкільної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-8517-9975,
fedorenko201970@ukr.net
Ганна Цвєткова,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0003-1556-4856,
tsvetkova1271@gmail.com

Анотація. *У статті обґрунтовано сутність та значення антикризового управління як системного підходу до забезпечення стійкості підприємства в умовах невизначеності та кризових викликів. Розкрито теоретичні засади антикризового управління, зокрема аналіз кризових ситуацій, управління ризиками, мобілізацію ресурсів та забезпечення ефективної комунікації. Проаналізовано основні стратегії антикризового менеджменту, серед яких реагування на кризу, проактивне управління ризиками, диверсифікація діяльності, стратегія виживання, стратегія відступу, розвиток у посткризовий період та стратегія партнерства. Особливу увагу приділено адаптації зазначених стратегій до діяльності закладів дошкільної освіти. Акцентовано на специфіці управління в умовах воєнного стану, що зумовлює потребу в оперативному прийнятті рішень, гнучкості організаційних структур та безперервності освітнього процесу. Обґрунтовано доцільність використання аналітичних і прогностичних моделей для підвищення обґрунтованості управлінських рішень. Визначено ключові управлінські завдання щодо мінімізації ризиків і забезпечення безпеки учасників освітнього процесу. Зроблено висновок, що ефективне антикризове управління у воєнний час є необхідною умовою стабільного функціонування та розвитку закладів дошкільної освіти.*

Ключові слова: *антикризове управління; кризовий менеджмент; стратегії антикризового управління; управління ризиками; воєнний стан; заклад дошкільної освіти; управлінські рішення; стійкість організації.*

Relevance of research. Leadership under wartime conditions is a complex and highly responsible process that poses unique challenges for heads of preschool

education institutions. Traditional leadership approaches, which emphasize long-term planning and balanced risk management, prove to be insufficiently effective in crisis situations caused by martial law. Under such circumstances, heads of preschool education institutions are required to make prompt decisions based on limited information, navigate constantly changing conditions, and provide sustained support to the pedagogical staff amid a high level of uncertainty.

Unlike predictable crises or emergency situations that the education system may face in peacetime, war is inherently unpredictable and profoundly disrupts all spheres of social life, including the functioning of preschool education institutions. The dynamic security situation, changes in the organization of the educational process, and the need to ensure the safety and well-being of preschool children make traditional strategic planning largely impractical.

In this context, heads of preschool education institutions must demonstrate flexibility and adaptability, promptly adjusting leadership decisions and operational strategies in order to ensure the continuity and quality of the educational process. The ability to respond swiftly to emerging challenges while maintaining institutional stability becomes a key component of effective leadership under wartime conditions.

Martial law significantly transforms communication within the pedagogical staff. Each educator experiences the crisis differently, facing physical, psychological, and emotional challenges that may affect professional performance and overall well-being. Effective leadership therefore requires sensitivity to the individual needs of educators, the provision of appropriate support, and the creation of a safe educational environment based on trust, mutual understanding, and open dialogue.

Decision-making in wartime crisis situations involves heightened responsibility, limited access to reliable information, and substantial psychological pressure. Leadership decisions may have long-term implications for the functioning of preschool education institutions, the pedagogical staff, and the quality of the educational process. Consequently, the ability to rapidly assess risks, analyze available alternatives, and make well-grounded decisions becomes critically important.

Additional challenges arise from the so-called «fog of war,» manifested through information asymmetry, the spread of misinformation, and restricted access to verified data. In such circumstances, heads of preschool education institutions must rely on critical thinking skills, professional experience, and managerial expertise, as well as seek advice from trusted experts in order to make informed decisions.

To ensure the effective functioning of preschool education institutions under martial law, leaders must be prepared to revise and adapt leadership processes and strategies. Traditional hierarchical leadership models may not meet the demands of crisis situations, necessitating the implementation of flexible leadership approaches aimed at safeguarding the quality of the educational process and ensuring the safety of all participants in educational interaction.

Analysis of Recent Studies and Publications. The conditions of war and post-war reconstruction in Ukraine generate pressing challenges for leadership and public administration, particularly within the preschool education sector. Scholarly

research in this area provides important theoretical insights and practical recommendations for addressing wartime challenges and ensuring the sustainable development of educational institutions. Over the past two years, a considerable body of research has emerged focusing on the specific features of leadership under martial law.

In particular, the studies by B. Vatchenko and R. Sharanov examine issues of crisis leadership under wartime conditions, which are highly relevant to the functioning of preschool education institutions operating in a crisis context and requiring prompt leadership decisions. D. Kucher proposes leadership strategies aimed at overcoming challenges associated with war, which may be adapted to the governance of educational institutions under martial law. A. Nihurenko addresses issues of crisis leadership during wartime, emphasizing the need to transform traditional leadership approaches. In addition, S. Smyrnov explores the functional aspects of leadership in small and medium-sized organizations under wartime conditions; certain findings of this research can be applied to the leadership of preschool education institutions.

These studies contribute to a deeper understanding of the impact of war on leadership and public administration in Ukraine and offer practical guidelines for responding to crisis challenges. However, the issue of leadership transformation, with a clear identification of the key problems arising within the management system of preschool education institutions during wartime, remains insufficiently explored – particularly in relation to ensuring the quality of the educational process and maintaining the stability of the pedagogical staff.

Formulation of the Purpose of the Article. The purpose of the article is to substantiate crisis leadership strategies aimed at ensuring the effective functioning of preschool education institutions under martial law and other crisis situations, enhancing institutional resilience, maintaining the quality of the educational process, and supporting the stable operation of the pedagogical staff under conditions of uncertainty.

Results of the research. Crisis leadership is understood as a system of strategic and tactical actions aimed at preventing, overcoming, and minimizing the negative consequences of crisis situations for preschool education institutions. Its theoretical essence lies in the study and development of approaches, methods, and strategies that enable heads of preschool education institutions to respond effectively to various types of crisis events, ensuring institutional resilience, the safety of participants in the educational process, and the quality of preschool education under martial law and other conditions of uncertainty.

The main components of the theoretical essence of crisis leadership include *(Kucher, 2023):*

1. Analysis and understanding of crisis situations. Crisis leadership involves a systematic analysis of potential crisis scenarios, their causes, and consequences, as well as an understanding of their impact on the organization of the educational process, the safety of preschool children, and the functioning of the pedagogical staff.

2. *Development of strategies and action plans.* Based on the analysis of crisis situations, strategies and action plans are developed to ensure effective responses, stabilize institutional functioning, and restore the continuity of the educational process in preschool education institutions.
3. *Risk management.*Crisis leadership includes active risk management, identification of potential threats to the life and health of children and staff, assessment of their likelihood and impact, and the development of preventive measures.
4. *Resource mobilization.* Preschool education institutions must be prepared to mobilize necessary resources – human, material, financial, and informational– to effectively overcome crisis situations.
5. *Ensuring effective communication.* Communication is a key component of crisis leadership, as timely and transparent interaction with pedagogical staff, parents, educational authorities, and the wider community significantly influences crisis perception and resolution.
6. *Training and professional development of the pedagogical staff.* Continuous professional development of educators and leaders is an essential component of crisis leadership, as it enhances readiness and competence for effective action in crisis situations.

Thus, crisis leadership represents a systemic approach to managing risks and resources aimed at ensuring stability, resilience, and continuity of the educational process in preschool education institutions under martial law and crisis conditions.

Scholarly literature identifies various crisis leadership strategies that can be adapted to the functioning of preschool education institutions.Let's visualize them in Figure 1.

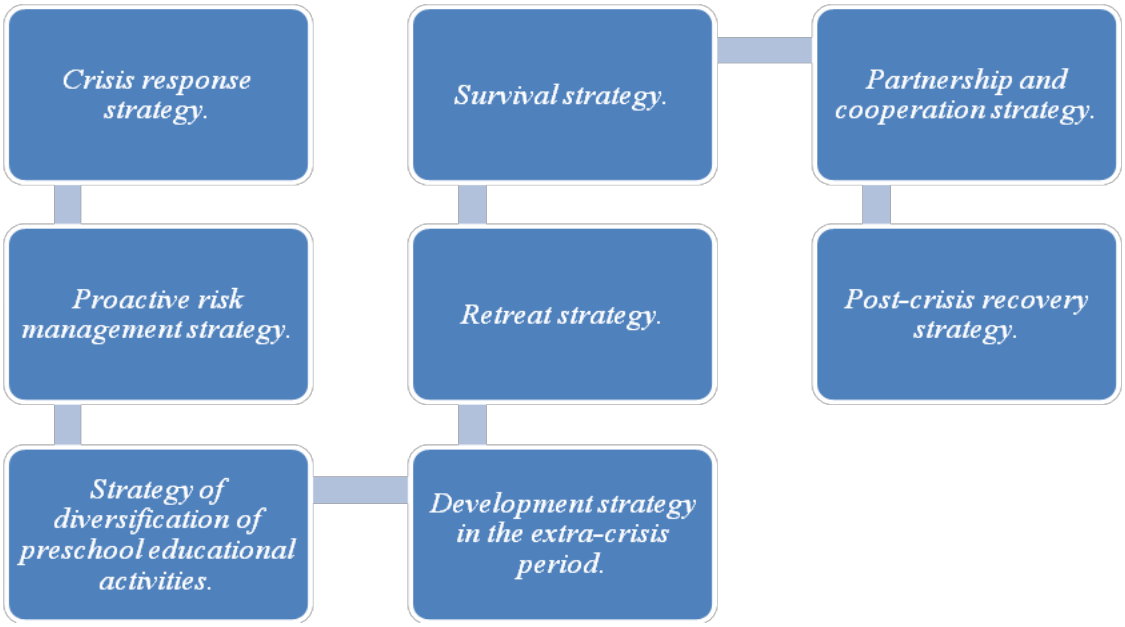


Figure 1.The crisis leadership strategies

1. Crisis response strategy. This strategy involves active leadership actions in response to an existing crisis and is aimed at overcoming its consequences and

restoring institutional stability. It includes situation analysis, action planning, resource mobilization, effective communication with the pedagogical staff and parents, as well as the optimization of leadership and educational processes. Continuous monitoring and timely adjustment of leadership decisions are critical to its effectiveness *(Vatchenko, 2022).*

2. Proactive risk management strategy. This strategy focuses on systematic identification, assessment, and management of risks before a crisis occurs. In the context of preschool education institutions, it encompasses safety risks, organizational challenges, staffing issues, and the psychological well-being of children and educators. Proactive risk management is integrated into all areas of institutional activity and requires ongoing monitoring and adaptation of leadership strategies, taking into account the interests of key stakeholders *(Sharanov, 2022).*

3. Strategy of diversification of preschool educational activities. This strategy involves expanding educational services and formats in order to enhance institutional resilience under crisis conditions. It may include the implementation of innovative educational programs, flexible modes of interaction with parents, and the use of digital resources. Diversification reduces vulnerability to external shocks and increases the adaptive capacity of preschool education institutions *(Vatchenko, 2022).*

4. Survival strategy. The survival strategy encompasses a set of measures aimed at ensuring the viability of preschool education institutions under severe crisis conditions, including war. It focuses on preserving human resources, ensuring the safety of preschool children, minimizing losses, and creating prerequisites for post-crisis recovery and further development *(Synko, 2022).*

5. Retreat strategy. The retreat strategy is a crisis leadership approach that involves the temporary reduction or partial suspension of certain areas of activity within a preschool education institution in order to preserve resources, minimize losses, and ensure long-term viability under severe crisis conditions. This strategy becomes necessary when extraordinary circumstances–such as security threats, infrastructural limitations, or the inability to organize the educational process–significantly hinder normal functioning.

Within this strategy, particular emphasis is placed on retaining key members of the pedagogical staff who will be essential for institutional recovery after stabilization. Temporary reductions in workload or staffing levels may be considered unavoidable measures. At the same time, leadership should focus on optimizing expenditures, including administrative, utility, and operational costs, while maintaining sufficient financial capacity to meet critical obligations. An integral component of the retreat strategy is the development of a recovery plan and the maintenance of transparent and honest communication with all stakeholders – parents as recipients of educational services, founders, partners, and the pedagogical staff *(Synko, 2022).*

6. Development strategy in the extra-crisis period. This crisis leadership strategy is oriented toward active development and gradual growth of preschool education institutions during or after a crisis by leveraging opportunities that emerge under conditions of uncertainty. It involves the introduction of innovative educational

approaches, modernization of the educational process, expansion of educational services, and enhancement of institutional competitiveness in the post-crisis period.

7. Partnership and cooperation strategy. The partnership and cooperation strategy involves establishing collaborative relationships between preschool education institutions and other educational organizations, community groups, local authorities, and social partners in order to pool resources, jointly implement projects, and reduce risks under crisis conditions. Such cooperation facilitates the exchange of experience, knowledge, and leadership practices, thereby increasing institutional resilience and adaptability (*Smyrnov, 2022).*

*8. Post-crisis recovery strategy.*The post-crisis recovery strategy represents a comprehensive action plan aimed at the gradual restoration of full institutional functioning following a crisis period. It includes assessing crisis impacts, identifying new development opportunities, restoring the educational process, rebuilding stakeholder relationships, and defining strategic directions for further development.

Depending on the specific nature of the crisis and operational conditions, preschool education institutions may apply a single strategy or a combination of crisis leadership strategies. Flexibility, adaptability of leadership decisions, and continuous monitoring and revision of strategies in response to changing circumstances are key determinants of effective leadership under martial law.

Conclusion from the Study and Prospects for Further Research. Thus, leadership and management of preschool education institutions under martial law require a specific set of competencies and approaches that differ significantly from conventional crisis management practices. The ability to make rapid decisions, adapt to dynamic and often unpredictable conditions, and maintain transparent and consistent communication with pedagogical staff and stakeholders is crucial for effective leadership. Although no universal solution exists for managing educational institutions during wartime, adherence to fundamental principles of crisis leadership enables administrators to guide preschool institutions toward resilience, safety, and the sustained quality of the educational process.

Key managerial challenges include addressing operational disruptions caused by external factors, transforming organizational structures to enhance flexibility, and implementing evidence-based decision-making models. Ensuring the continuity of the educational process necessitates the development of emergency action plans aimed at maintaining institutional functionality and safeguarding all participants in the educational process. Organizational management models may require a shift toward more decentralized and adaptive structures to allow for timely responses to emerging challenges. The application of analytical and predictive tools supports data-driven decision-making, increasing both the effectiveness and validity of managerial actions. At the same time, leadership must proactively identify potential risks and develop mitigation strategies to sustain operational stability.

Therefore, managing preschool education institutions in wartime represents a complex and multidimensional process that demands a high level of adaptability, strategic foresight, and systematic planning amid continuous change.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Актуальні проблеми менеджменту та публічного управління в умовах війни та післявоєнної відбудовиУкраїни : матеріали доп. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 571 с.

2. Ватченко Б., Шаранов Р. Антикризове управління підприємством в умовах війни. *Економічний простір.*2022. № 182. С. 38–43. DOI: https://doi.org/10.32782/2224-6282/182-5.

3. Кучер Д. Менеджмент під час війни: стратегія управління для виживання та розвитку. Mind, 2023. URL:https://mind.ua/openmind/20256930-menedzhment-pid-chas-vijni-strategiya-upravlinnya-dlya-vizhivannya-ta-rozvitku.

4. Менеджмент і безпека в умовах війни: теоретичні та прикладні аспекти: матеріали-науково-практичної інтернет-конференції (м. Львів, 13 травня 2022 року). Львів : ЛьвДУВС, 2022. 348 с.

5. Нігуренко А. С. Кризовий менеджмент в умовах війни. *Економіко-правовий розвиток сучасної України :* матеріали XI Всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів та молодих вчених, що присвячена 25-й річниці з дня заснування Національного університету «Одеська юридична академія» (м. Одеса, 25 листопада 2022 р.). Одеса, 2022. С.157–159.

6. Синько О. Бути менеджером в умовах війни. *Менеджмент,* 2022. URL: https://www.management.com.ua/hrm/hrm360.html.

7. Смирнов Є. В. Менеджмент МСБ в умовах війни: функціональний аспект. *Стратегічні імперативи сучасного менеджменту :* зб. матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : КНЕУ, 2022, С.82–86. URL:https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/39070.

8. Український бізнес під час війни. Інститут економічних досліджень та політичних консультацій, 2023. URL: http://www.ier.com.ua/ua/institute/news?pid=7140.

REFERENCES

1. Aktyualni problemy menedzhmentu ta publichnogo upravlinnia v umovakh viiny ta pisliavoiennoi vidbudovyUkrainy: materialy dop. Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu [Current Issues in Management and PublicAdministration in the Conditions of War and Post-War Reconstruction of Ukraine: Proceedings of the All-UkrainianScientific and Practical Conference with International Participation]. (2022). Ternopil: ZUNU. [in Ukrainian].

2. Vatchenko, B., & Sharanov, R. (2022). Antykryzove upravlinnia pidpryiemstvom v umovakh viiny [Crisis Management of Enterprises in Times of War]. Ekonomichnyi prostir, (182), 38–43. DOI: https://doi.org/10.32782/2224-6282/182-5. [in Ukrainian].

3. Kucher, D. (2023). Menedzhment pid chas viiny: stratehiia upravlinnia dlia vyzhyvannia ta rozvytku [Management During War: Management Strategy for Survival and Development]. Mind. URL: https://mind.ua/open-mind/20256930-menedzhment-pid-chas-vijni-strategiya-upravlinnya-dlya-vizhivannya-ta-rozvitku. [in Ukrainian].

4. Menedzhment i bezpeka v umovakh viiny: teoretychni ta prykladni aspekty: materialy-naukovo-praktychnoiinternet-konferentsii (m. Lviv, 13 travnia 2022 roku) [Management and Security in Times of War: Theoretical andApplied Aspects: Proceedings of the Scientific-Practical Internet Conference (Lviv, May 13, 2022)]. (2022). Lviv:LvDUVS. [in Ukrainian].

5. Nihurenko, A.S. (2022). Kryzovyi menedzhment v umovakh viiny [Crisis Management in Times of War].Ekonomiko-pravovyi rozvytok suchasnoi Ukrainy: materialy XI Vseukrainskoi naukovoi konferentsii studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh, shcho prysviachena 25-yi richnytsi z dnia zasnuvannia Natsionalnoho universytetu‘Odeska yurydychna akademiia’’ (m. Odesa, 25 lystopada 2022 r.) (pp. 157–159). Odesa. [in Ukrainian].

6. Synko, O. (2022). Buty menedzherom v umovakh viiny [Being a Manager in Times of War]. Menedzhment. URL: https://www.management.com.ua/hrm/hrm360.html. [in Ukrainian].

7. Smyrnov, Ye. V. (2022). Menedzhment MSB v umovakh viiny: funktsionalnyi aspekt [SME Management inTimes of War: Functional Aspect]. Stratehichni imperatyvy suchasnoho

menedzhmentu: zb. materialiv VI Mizhnar.nauk.-prakt. konf. (pp. 82–86). Kyiv: KNEU. [in Ukrainian].

8. Ukrainskyi biznes pid chas viiny [Ukrainian Business in Times of War]. (2023). Institut ekonomichnykh doslidzhen ta politychnykh konsultatsii. URL: http://www.ier.com.ua/ua/institute/news?pid=7140. [in Ukrainian].

UDC УДК 373.2.091.33-027.22:796:33

ВПЛИВ РОЗВИВАЛЬНО-ІГРОВОГО ОСЕРЕДКУ ЗДО НА СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Світлана Курінна,
доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри
дошкільної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
ORCID ID 0000-0001-5194-0797,
м. Дніпро, Україна,
kurinna.sm@gmail.com
Ян Курінний,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна,
ORCID ID 0000-0003-0725-2035,
yankurinnoy@gmail.com

Анотація. *У статті порушено проблему становлення економічної культури дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. Здійснено спробу довести, що реалізація однієї з умов, що стосується створення розвивально-ігрового середовища допоможе забезпечити ефективність вище зазначеного процесу. Висвітлено основні форми і методи роботи з педагогами дошкільних закладів щодо підвищення рівня економічної освіти в роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Розкрито основні аспекти реалізації програми «Економічна освіта дітей 5-6-ти років».*

***Ключові слова**: економічна соціалізація; економічна культура; економічна освіта; діти старшого дошкільного віку; розвивально-ігровий осередок; заклад дошкільної освіти.*

INFLUENCE OF THE DEVELOPMENTAL AND PLAY CENTER OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION ON THE FORMATION OF THE BASIS OF THE ECONOMIC CULTURE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Svetlana Kurinna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of
Preschool Education
Donbas State Pedagogical University,
Dnipro, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-5194-0797,
kurinna.sm@gmail.com
Ian Kurinnyi,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Work,

Donbas State Pedagogical University,
Dnipro, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-0725-2035,
yankurinnoy@gmail.com

Abstract. *The article raises the problem of the formation of economic culture of children of senior preschool age in the conditions of a modern preschool educational institution. An attempt is made to prove that the implementation of one of the conditions regarding the creation of a developmental and gaming environment will help ensure the effectiveness of the above-mentioned process. The main forms and methods of working with teachers of preschool institutions to increase the level of economic education in working with children of senior preschool age are highlighted. The main aspects of the implementation of the program «Economic Education of Children 5-6 Years Old» are revealed.*

Keywords: *economic socialization; economic culture; economic education; children of senior preschool age; developmental and gaming center; preschool educational institution.*

Актуальність дослідження. Одним із пріоритетних напрямів багатогранної роботи в сучасних закладах дошкільної освіти є напрям економічної соціалізації дітей у старшому дошкільному віці та становлення рівня їх економічної культури. Безперечно, без створення належних педагогічних умов у закладах дошкільної освіти, неможна говорити про ефективність зазначеного процесу.

Аналіз світового досвіду свідчить, що сучасний високоорганізований, соціально-орієнтований ринок висуває підвищені вимоги до соціально-економічного розвитку, до економічної соціалізації, до економічної освіти взагалі та економічного виховання дітей зокрема. В умовах ринкових відносин посилюється значущість таких якостей особистості, як завзятість та діловитість, розважливість та хазяйновитість, ініціативність та висока дисциплінованість, здібність до самостійного аналізу життєвих реалій, включаючи екстремальні, готовність до захисту своїх соціально-економічних прав та свобод у межах цивільної толерантності тобто економічна самостійність.

До того ж акценти психологічної детермінації економічної соціалізації дошкільників зміщуються в бік суб'єкта діяльності, економічна спрямованість виступає як провідний чинник економічної соціалізації особистості, конфлікт ринкових та моральних цінностей виявляється як новий чинник та механізм економічної соціалізації особистості, а конструювання соціальності стає механізмом економічної соціалізації особистості дитини дошкільного віку. Отже, актуальність проблеми становлення економічної культури у дітей дошкільного віку є очевидною, що спонукає до активних дій науковців звернути увагу саме на дошкільний вік.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне обґрунтування сучасних підходів становлення економічної культури дітей старшого дошкільного віку здійснено в працях Н. Грами, В. Грошева, М. Єрмоленка, М. Ібрагімова, С. Іванчук, Н. Кривошеї, М. Мельник, А. Сазонової, І. Сасова, В. Чичканова. Тим не менш, аналіз джерел свідчить про недостатню увагу вітчизняної педагогічної думки до питань ефективності процесу економічного

становлення саме дошкільників, так як саме цей вік є сензитивним щодо понять економічної обізнаності дошкільнят.

Саме це і визначило **мету статті –** висвітлення окремих елементів питання створення та реалізацію розвивально-ігрового осередку в процесі становлення економічної культури у дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО.

Теоретичні основи дослідження. Загальновідомо, що період від народження до вступу до школи є віком найбільш стрімкого фізичного і психічного розвитку дитини, первинного формування всіх якостей, необхідних людині впродовж усього подальшого життя. Саме тому особливістю цього періоду, який відрізняється від інших етапів розвитку, є те, що він забезпечує саме загальний розвиток, який стає підгрунтям для придбання у подальшому будь-яких спеціальних знань і навичок засвоєння різних видів діяльності.

У зв'язку з цим, реалізуючи одне із завдань дошкільної освіти, що стосується ефективності процесу економічної соціалізації в умовах дошкільного навчального закладу і підвищення рівня економічної культури старших дошкільників, ми розробили комплекс педагогічних умов, який забезпечить ефективність вище зазначеного процесу.

Реалізація першої умови (створення розвивально-ігрового середовища в закладі дошкільної освіти, зорієнтованого на підвищення рівня економічної культури у дітей старшого дошкільного віку) здійснювалася шляхом внесення програмно-психологічного забезпечення економічної культури суб'єктів освітнього процесу в дошкільному закладі *(Курінний, 2017).*

В даному напряму лежить одна зі стратегій нових моделей предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти, що сприяє становленню економічно грамотної особистості. Для досягнення високих показників сформованості економічної культури дітей необхідно посилити увагу до якісних характеристик соціо-економічного середовища, де живе та розвивається дитина. З цією метою, звернемося до наукових досліджень у сфері загальної теорії середовища та його створення.

Як відмічає Н. Лисенко, середовище є одним із важливіших компонентів виховної системи, саме з його опануванням пов'язані процеси формування у дітей ціннісного ставлення до світу та культури, усвідомлення себе в цьому світі, розвитку власного «Я», знаходження власного місця серед інших людей. До того ж, середовище необхідно навчитися спочатку створювати, а вже потім використовувати у виховних цілях *(Лисенко, 2016).* В такому сенсі доцільно говорити про економічне виховання в закладі дошкільної освіти, як процес створення виховного простору дошкільного закладу для зміни його виховного середовища шляхом організації освітньо-виховної системи, адекватної як специфіці самого середовища закладу дошкільної освіти, так і особливостям економічної соціалізації дошкільників. Зрозуміло, що тут економічне виховання представлено як соціалізація. Таке розуміння феномену економічного виховання в закладі дошкільної освіти дозволяє поглянути на нього як на виховне середовище та середовище життєдіяльності дошкільників, де відбувається їх економічний розвиток, виховується відповідна економічна

культура, формується готовність до «дорослого економічного життя» *(Савченко, 2009).*

Для ефективного процесу формування економічної культури особистості дитини, середовище дошкільного закладу має відповідати системним конструктивним перетворенням. Конструювання або створення є формою соціального проектування, в тому числі й педагогічного, де проєктування – це моделювання запропонованих дій до їхнього виконання, доки не з'явиться повна впевненість у кінцевому результаті. Також моделювання є універсальним методом пізнання і є невід'ємною складовою наукового рішення будь-якої педагогічної задачі. Результатом моделювання є певний вид моделі, що розкриває конструктивні засади щодо перетворення практики та прогнозування оптимальних шляхів розвитку педагогічних систем *(Іванова. 2007).*

В нашому уявленні, в основі процесу створення середовища закладу дошкільної освіти має бути покладена концепція організаційного моделювання, де під *організаційним моделюванням* ми розуміємо достатньо нову галузь теоретичної й емпіричної діяльності, яка спрямована на побудову цілісних організаційних моделей, що містять комплексне уявлення щодо призначення, внутрішньої структури та логіки ігрової діяльності *(Гальчинський та Єщенко, 1995)*. Ця галузь у більшості є мистецтвом творчого конструювання, в процесі якого суб'єкт конструктивної діяльності набуває водночас і навичок управління створеними системами.

Отже, характеризуючи створення освітнього розвивально-ігрового середовища закладу дошкільної освіти, як умову економічної соціалізації особистості дошкільника, ми вважали, що основним результатом зазначеного процесу має стати процес формування економічної культури дітей старшого дошкільного віку.

В нашій модифікації проєкт розвивально-ігрового середовища закладу дошкільної освіти характеризується наступним чином:

– в основі концепції проєкту лежить утвердження про те, що дошкільний вік є найсприятливішим періодом для формування основ економічної культури (Жадан Р., Грама Н., Григоренко Г.). Дане твердження випливає із досліджень економічної соціалізації, що спираються, перш за все, на методологію культурно-діяльнісної концепції соціалізації (В. Андрущенко, О. Лавренко, В. Москаленко, В. Циба тощо), на теорію суб'єктності як активності особливості в діяльності та спілкуванні (С. Брушлинський, О. Киричук тощо), на проблематику соціальної ідентичності (Дж. Моріса, Дис. Тернер, А. Тешфел). У цих дослідженнях підкреслюється, що економічна культура одночасно виступає і чинником економічної соціалізації особистості, й критерієм економічної культури особистості.

Відбувається це тому, що культура як сукупність соціальних цінностей і норм, що є регулятором економічної поведінки і виконують роль соціальної пам'яті економічного розвитку, є однією з найважливіших передумов економічної поведінки. Вона відображає економічні цінності та норми, що необхідні для виживання та подальшого розвитку економіки, накопичує еталони відповідної економічної поведінки, транслює з минулого в сучасність

цінності та норми, що є підставою праці, споживання, розподільних та інших економічних стосунків. Формування економічної культури починається з процесу розвитку особистості, що багато в чому визначається успішністю процесу соціалізації, зрозумілого як сукупність всіх соціальних та психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань та норм, що дозволяють йому функціонувати в якості рівноправного члена суспільства.

Розгляд економічної культури як чинника і критерія економічної соціалізації особистості, дозволяє визначити сутність та зміст поняття економічної культури дітей старшого шкільного віку, обґрунтувати його рівні сформованості.

Дослідники в галузі економічної психології відзначають, що ядром економічної культури суспільства є розвинена суспільно-економічна свідомість, де формуються ціннісні, нормативні основи економічного буття, тобто, розвинена суспільна економічна свідомість є ідентичним джерелом творчої діяльності в економічній сфері. Сутність економічної культури суспільства відбиває її тісний взаємозв'язок з типом мислення, менталітетом та традиціями народу. Економічна культура при взаємодії з менталітетом нації формує економічне мислення індивідів, у результаті визначається програма індивідуальної економічної поведінки та відбувається власне економічна дія. До того ж індивідуальна економічна свідомість включає три основні компоненти: знання, почуття та волю суб'єкта (Б*єлєнька,2015*). В процесі проєктування суспільством економічної життєдіяльності людей особливо має значення проєктування економічної соціалізації молодого покоління, так як дітям належить жити в нових умовах, опановувати принципово нові професії, що потребують інших уявлень, професійних та особистісних якостей, оскільки в сучасному суспільстві затребувана особистість, яка володіє високим рівнем економічної культури, новою економічною свідомістю, економічним світосприйманням *(Курінний, 2017).*

Все вищевикладене дозволяє сформулювати наступне визначення, яке ми використовували як головне в науковому дослідженні щодо дітей дошкільного віку.

Економічна культура дітей дошкільного віку – інтегральна якість особистості дитини дошкільного віку, складовою якої є: наявність певних економічних знань (факти, поняття), економічного мислення (принципи, закономірності) та певної поведінки (якості особистості):

– становлення економічної культури дошкільників у просторі закладу дошкільної освіти є результатом інтеграції впливу *освітньої* (предметно-просторове оточення, тематичні інтегровані заняття з економіки, здійснення різноманітної економічної діяльності, дієво-пізнавальне оточення, соціальне оточення), *предметно-розвивальної* (предметно та діяльнісно-орієнтовані міні-центри). Серед професіональної педагогічної підтримки інтеграційний вплив розвивально-ігрового осередку та педагогічної підтримки відбувається в процесі соціалізації особистості і пов'язаний не тільки із цілеспрямованим засвоєнням економічних знань на спеціальних заняттях, але й із проникненням

у свідомість дітей елементів розвивального середовища дошкільного закладу, культури суспільства. Ефективність зазначеного процесу у більшості залежить від сім'ї, яку відрізняє особливий емоційний мікроклімат, що впливає на формування ставлення до себе, на ціннісні орієнтації, світосприймання дитини; її специфічне економічне мікросередовище, завдяки чому формується економічна культура дитини. Результативність процесу становлення економічної культури дітей у закладі дошкільної освіти визначається якістю педагогічної підтримки педагогів, які розуміють важливість та необхідність становлення економічної культури, сприймають дошкільне дитинство як найбільш сприятливий період щодо формування економічного мислення, з наявністю відповідної професійно-педагогічної майстерності та загальної орієнтації на гуманістичну модель виховання. Водночас слід вважати на те, щоб відповідати педагогу зазначеним вимогам, йому необхідно оволодіти знаннями, вміннями та навичками створення розвивально-ігрового середовища дошкільного закладу, що зорієнтовано на формування економічної культури дошкільників;

– зазначені в проєкті процесу формування економічної культури освітнє, розвивально-ігрове середовище, умови якого ґрунтуються на принципах діяльнісно-особистісно-полісуб'єктного підходу, сутність якого досить точно визначив відомий психолог І. Бех: «… особистість, як носій свідомості, виникає, виявляється і формується у діяльності» *(Бех, 2003).* В такому контексті особистість визначається не власними якостями, а тим, 1) що і як вона знає; 2) що і як вона цінує; 3) що і як створює; 4) з ким і як вона спілкується; 5) які її художні потреби та як вона їх задовольняє *(Кононко, 2010).*

Принцип же діяльнісного підходу потребує переводу суб'єкта в позицію суб'єкта пізнання, праці, спілкування. Це, в свою чергу, потребує реалізацію діалогічного (полісуб'єктного) принципу, який ґрунтується на тому, що сутність людини значно багатша, різноманітніша та складніша, ніж його діяльність *(Бех, 2003).*

Цей принцип заснований на вірі в позитивний гуманістичний потенціал людини, в його необмежені творчі здібності постійного розвитку та самовдосконалення.

Така розбудова середовища дошкільного закладу дозволяє диференціювати діяльність його колективу в економічній соціалізації дитини згідно певних параметрів, а саме:

1) відповідно до загальних типологічних закономірностей розвитку людини на етапі дошкільного дитинства, тобто до власної специфічної ситуації соціального розвитку як специфічного співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку *(Кононко, 2010)*;

2) відповідно з необхідністю забезпечення дитині можливостей реалізації психофізичних (потреба в емоційному насиченні, потреба до волі, відновлення енергії), соціальних (потреба в спілкуванні, самовиявленні, самоствердженні) та вищих потреб (у творчості, потреба бути особистістю тощо);

3) відповідно до пошуку шляхів засвоєння дитиною практико-орієнтованих економічних умінь та навичок, оволодіння культурою економічного спілкування та дозвілля;

4) відповідно до вимог формування моральних та екологічних позицій дитини, її психологічних настанов на соціалізаційні способи поведінки й діяльності в економічній галузі;

5) відповідно до вимог творчого оволодіння ключовими компетентностями.

Реалізація зазначених параметрів у реальній практиці простору дошкільного закладу здійснюється на підставі таких запобіжних заходів, як створення в просторі відповідно віку умов економічної соціалізації, що оптимально вирішуються саме на цьому етапі; надання дитині можливості зробити самостійний вибір в тому виді діяльності, в якому вона може самореалізуватися в повній відповідності з ідеєю соціальної адаптації, яку розуміємо як консенсус позиції активного впливу на середовище з визначеним рівнем комфортності, дослідження спеціальних засобів та прийомів, здатних до рефлексії просування дитини в економічному соціалізованому процесі *(Острога, 2017).*

Методика дослідження. Для реалізації визначеної нами умови було запропоновано педагогам закладів дошкільної освіти підвищити рівень власної первинної економічної освіти.

Організаційно-змістовний бік первинної економічної освіти педагогів включав в себе: 1) надання науково-методичної допомоги педагогам з боку дослідника; 2) наявність необхідних організаційно-педагогічних засобів впровадження результатів дослідження в освітній процес; 3) розробку науково-методичних рекомендацій, педагогічного інструментарію, впровадження результатів дослідження; 4) встановлення зворотного зв'язку, який дозволяв отримати інформацію про розвиток процесу впровадження.

Економічна освіта педагогів здійснювалась у різних формах, які враховували необхідність підвищення їх економічної культури. Основними формами виступили модеративні семінари, семінари-практикуми, «круглі столи», презентації-шоу тощо. Характер семінарів і «коло однодумців» представляв власне поєднання навчально-розвивальних ситуацій, які ми використовували в процесі формування економічної освіченості педагогів: ситуація авансування довірою *(Іванова, 2007)*, вільного вибору *(Лисенко, 2016)*, невимушеної примусовості, емоційного забарвлення *(Кононко, 2010)*, співвіднесення (Х. Лійметс), успіху, творчості *(Грама, 2003)*. Ці ситуації дозволяли налагодити стосунки з педагогами, вихователями і спільно з ними визначити шляхи реалізації завдань економічної освіти дошкільників у процесі їх соціалізації. Як продемонстрував експеримент, найбільш ефективним методом економічної підготовки педагогів є рефлексивний аналіз кожним суб'єктом власного досвіду з позицій мети, завдань, змісту, принципів і засобів організації економічної освіти дітей.

Зміст навчально-розвивальних семінарів і «кола однодумців» включав дві групи питань: 1) питання, пов'язані з підвищенням економічної компетентності

в галузі концептуально-теоретичних основ економічної освіти; 2) питання, пов'язані з розробкою педагогічної стратегії економічної соціалізації дітей в умовах реалізації національно-регіонального компоненту змісту дошкільної освіти.

Слід підкреслити, що навчально-розвивальні семінари органічно поєднувалися із засіданнями «кола однодумців», які мали тематичну спрямованість залежно від змісту семінару. Модеративні семінари, семінари-практикуми, вебінари супроводжувалися презентаціями, виставками, ярмарками ідей. У ході засідання «кала однодумців» виникали дискусії з питань формування економічної культури особистості дитини в процесі її соціалізації. Основні перелічені форми роботи з педагогами супроводжувалися активними, досить дієвими методами і прийомами, наприклад: конкурси, ігри, вправи і завдання, вирішення проблемних ситуацій та педагогічних задач. Протягом трьох років, ми розробляли для вихователів допоміжний матеріал-нагадування: картки «На згадку», рекламні проспекти «Перші кроки в економіку», «Допоможи дитині знати». В процесі роботи семінару формувались конкретні вміння створення розвивально-ігрового середовища дошкільного закладу, який сприяв економічній соціалізації дітей, формуванню у них економічної культури: вміння визначити цілі та задачі роботи з дітьми, зміст освітнього середовища; вміння обирати методи і прийоми здійснення особистісно-орієнтованого підходу до дітей тощо. Інтенсивність проведення семінарів на цьому рівні становила 12 годин (використовувався метод «занурення» по 3 години впродовж чотирьох днів).

Наведемо приклад однієї з таких програм, яка у схематичному вигляді дана в таблиці 1.

Таблиця 1

Тематичний план лекцій-презентацій для педагогів закладу дошкільної освіти

Мета лекцій	Завдання лекцій	Тематика	Форми проведення	Кількість годин
Підвищення економічної компетентності педагогів	1. Розглянути сучасні концепції економічної соціалізації дітей дошкільного віку	Основні концепти економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку «умови-вплив», «чинники -механізми-ефекти», економічний сенс	Лекція розсуд; проблемна лекція; дискусія; презентація прикладів із власного досвіду	2

	2. Узагальнити і систематизувати знання психолого-педагогічних основ економічного виховання	1. Особливості економічної соціалізації 2. Психолого-педагогічний супровід економічної соціалізації 3. Основні напрями економічної соціалізації в програмах ЗДО 4. Зміст і технології економічної соціалізації дітей	Лекція розсуд, проблемна лекція, дискусія, психологічний тренінг, робота за алгоритмом із сучасними освітніми програмами, презентація варіативних програм економічного виховання дітей у ЗДО	2
	3. Розвивати потребу в творчому використанні інформаційного матеріалу	1. Релазіація діяльнісно-особистісного і гуманістичного підходів-принципів в економічній освіті дітей 2. Реалізація змісту економічної соціалізації	Коло однодумців «створення розвивально-ігрового середовища ЗДО, зорієнтованого на ефективну економічну соціалізацію», «портфоліо» з питань економічної соціалізації дітей	2

Необхідно підкреслити, що навчально-розвивальні семінари-практикуми органічно поєднувалися з лекціями, які мали тематичну спрямованість залежно від змісту семінару. Лекції проводилися один раз на місяць, супроводжувалися тематичною виставкою літератури, презентацією художньої літератури з економічним змістом, ярмарком дидактичних ігор економічного змісту, іграшок, які відображають ресурси і результати праці (лялька-пекар – хліб, шофер – машина) та інших методичних матеріалів із проблеми. В ході лекцій організовувалися лінії-дискусії з питань формування економічної культури особистості дитини в ході її соціалізації. Особливо активно обговорювалися такі питання як: «Чи можна говорити про економічну культуру дитини», «Чи є старший дошкільний вік сензитивним для економічної соціалізації», «Чи є дитина суб'єктом чи об'єктом економічної соціалізації», «Яка роль педагога в економічній соціалізації особистості дошкільника». Лекції супроводжувалися активними формами освітньої роботи: творчі звіти, відкриті перегляди, конкурси, ситуативні ігри, вирішення педагогічних ситуацій, економічних кросвордів та інших аналітичних завдань. Поряд із лекціями в експериментальних дошкільних закладах діяв семінар-практикум «Комплексно-тематичне планування роботи за програмою «Економіка для дошкільників». У процесі роботи семінару формувались конкретні вміння конструювання освітнього середовища дошкільного закладу, який сприяв економічній соціалізації дітей, формуванню у них економічної культури: вміння визначити цілі та задачі роботи з дітьми, зміст освітнього середовища; вміння відбирати методи і прийоми здійснення особистісно-орієнтованого підходу до дітей тощо. Тематика семінарів допомагала педагогам поглибити власні знання з економіки, розширити тематику інтегрованих занять з

економічного виховання дошкільників, апробувати методи економічного інформаційного впливу на дитину в процесі запланованих режимних моментах.

Отже, формування економічної культури педагогів як основи їх готовності до здійснення економічної соціалізації дітей в умовах ЗДО базувалося на трьох рівнях підготовки, в основі характеристик яких лежать знаннєво-змістовний, потребово-особистісний і досвідно-діяльнісний результати. Знаннєво-змістовний рівень грунтується на традиційному визначенні компетентного педагога, як обізнаного, що усвідомлює важливість досягнення соціально-значимих і особистісних цілей. У результаті роботи семінарів і лекцій у наших педагогів з'явився інтерес, який носив характер ситуативного: «Що цікавого, можна запропонувати дітям?», «Що ще можна спробувати в роботі з дітьми». Стійкий інтерес педагогів до проблеми організації економічної соціалізації дітей закріплювався на другому етапі – потребово-особистісному, коли набував соціально-професійної спрямованості. Досягнення цього рівня забезпечували шляхом проведення цікавих заходів і конкурсів, логіко-економічних завдань (ребуси, кросворди, економічні задачі): «Знавці економіки», «Хто Крутіший», рольових ігор: «Супермаркет», «Дитяче Кафе», «Салон краси», «Банк», «Подорож». До того ж основні форми роботи з педагогами доповнювались консультативними формами, метою яких було надання допомоги в розробці й систематизації технолого-методичних засобів реалізації програм економічної освіти дітей. На досвідно-діяльнісному рівні в узагальненій формі виступала інформаційно-пізнавальна готовність (до виконання, перетворення, планування), емоційно-ціннісна готовність (яка включала усвідомлення важливості й своєчасності економічної соціалізації) та досвідно-діяльнісна готовність (яка включала набір технік, умінь і навичок організації економічної соціалізації). Досягнення результатів на даному рівні забезпечувалося шляхом активного включення педагогів в організацію власних авторських семінарів і проведення майстер-класів. Ініціювалися регулярні відкриті педагогічні заходи, конкурси дидактичних матеріалів, дидактичних іграшок, авторських додаткових програм і технологій.

Результатом нашої роботи став інтерес педагогів, який носив характер від ситуативного: «Що цікавого, можна спробувати у роботі з дітьми», до стійкого планування роботи з організації економічної соціалізації дітей в умовах дошкільного закладу. Досягнення такої роботи забезпечувались шляхом: систематичного проведення методичних посиденьок на базі закладу дошкільної освіти; постійної апробації педагогами знань, отриманих на цих заходах у межах конкретного дошкільного закладу. До того ж нами стимулювалось надання методичної допомоги з боку управлінсько-методичного персоналу дошкільних закладів. У зв'язку з цим, «методичні посиденьки» доповнювалися консультативними формами, метою яких було надання допомоги в розробці та систематизації технолого-методичних засобів використання програми економічної освіти дітей.

Отже, на експериментальному етапі дослідження, ми намагалися по-перше, сформувати у педагогів – дошкільників емоційно-ціннісну готовність, яка включала усвідомлення важливості та своєчасності економічної соціалізації

дошкільників, по-друге, сформувати дослідно-діяльнісну готовність, яка включала набір технік, умінь і навичок організації економічної соціалізації. Досягнення результатів на даному рівні забезпечувалося шляхом активного включення педагогів в організацію власних авторських семінарів і проведення майстер-класів. Ініціювалися регулярні відкриті педагогічні заходи, участь у конкурсах щодо створення дидактичних матеріалів, авторських додаткових програм і технологій.

Отже, організовуючи підготовку педагогів ми дбали про те, щоб теоретичний матеріал логічно поєднувався зі здійсненням практичної економічної соціалізації дітей засобами створення розвивально-ігрового середовища дошкільного закладу, орієнтований на ефективне становлення економічної культури у дітей старшого дошкільного віку.

Науково-технологічне забезпечення процесу формування економічної культури дітей старшого дошкільного віку (внутрішня підсистема) включало: збагачення змістовних аспектів середовища дошкільного закладу на основі впровадження в освітній процес авторського інтегрованого курсу «Економіка для дошкільників»; посилення і збагачення предметно-змістовних характеристик середовища дошкільного закладу, спрямованого на формування економічної культури дошкільників, засобами методу М. Монтессорі; формування етно-культури і культури природокористування як складових частин економічної соціалізації дошкільників; використання методів музейної та народної педагогіки.

Курс «Економіка для дошкільників» явився проєктом педагогічної системи роботи з дітьми старшого дошкільного віку, який враховував його специфіку (актуалізацію гностичних, аксіологічних, креативних, комунікативних потенціалів дитини, планування цільової й вікової ситуації та ситуації індивідуального розвитку особистості). В даному курсі знання економічного характеру гармонійно вплітаються у зміст державних програм розвитку, виховання і навчання дітей старшого дошкільного віку

Курс «Економіка для дошкільників» являє собою цикл тематичних занять, що включає 39 тем: «Бюджетна гра у крамницю», «Один удома», «День вільного часу», «Виготовлення товарів для продажу на ярмарку», «Економія ресурсів», «Моя країна і моя сім'я», «Доходи сім'ї», «Витрати сім'ї», «Поточний і перспективний сімейний бюджет», «Сімейні заощадження та їх використання», «Гроші», «Фінанси» (боргове забов'язання, кредит, договір, розписка) тощо.

Програмний матеріал кожного заняття сприяє вирішенню завдань навчального, розвивального й виховного характеру і дозволяє дошкільнику засвоїти економічні уявлення, засвоїти певні ролі в природному і соціальному просторі. Відповідно метою курсу є розкриття дитині навколишнього предметного світу як світу духовних цінностей, частини загальнолюдської культури та в процесі навчання відповідним формам поведінки.

Відповідно до курсу економіки педагоги дошкільних закладів розробляли перспективно-календарне планування занять з економіки «Первинна економічна освіта дітей старшого дошкільного віку». Засобами подібних

розробок вирішувались питання формування економічної культури в трьох основних сферах: 1) у сфері знань дітей про працю; 2) в сфері орієнтацій дітей у галузі економічної термінології; 3) в сфері економічного мислення.

Зміст інтегрованого курсу економіки для дітей передбачав наявність спеціальних розділів-підпрограм, пов'язаних із включенням економічної проблематики в усі види діяльності дошкільного закладу. Це насамперед стосувалось додаткової інформації в ознайомленні дітей старшого дошкільного віку з початковими математичними уявленнями. До того ж, ми виходили з того факту, що багато економічних уявлень, понять і категорій неможливо розглядати за межами математики, тому математичний зміст забезпечив інтеграцію процесу навчання основам економічних знань у дітей старшого дошкільного віку. Так, наприклад, ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з цифрами, величинами допомагав розвивати уявлення про міри вартості: знайомство з грошовими знаками та одиницями; ставлення дітей до елементарного розуміння купівельної сили грошових знаків; знайомство з цінами деяких речей; розрізнення, зіставлення, порівняння предметів за ціною, вираженої в цифровому значенні; знайомство дітей з утворенням ціни і вмінням її складати. Вирішуючи завдання, які відносяться до розділу економіки «Товарно-грошові відносини», діти набувають нових знань з математичних уявлень: розкриття двозначності числа – конкретний (безліч грошових знаків) і абстрактний (число грошових одиниць); визначення кількісного складу числа не тільки з двох, але й із декількох менших чисел (на грошових знаках); навчання рахунку до 100 і утворення чисел другого десятка (за допомогою монет); поглиблення поняття про нуль; розвиток навичок рахунку десятками; розкриття математичної залежності між величинами (ціна, кількість, вартість); розширення розуміння дій додавання і віднімання; закріплення вміння розв'язувати арифметичні задачі.

Збагачення змістовних аспектів розвивально-ігрового середовища закладу дошкільної освіти на підставі впровадження в освітній процес інтегрованого курсу економічної освіти дошкільників поєднувалося з посиленням предметно-змістовних характеристик і середовища дошкільного закладу, спрямованого на формування економічної культури дошкільників. У даному випадку основним засобом такого посилення середовища ми обрали метод М. Монтессорі, який знайшов своє застосування у відповідному досвіді діяльності багатьох закладів дошкільної освіти в нашій країні та за кордоном *(Хромець, 2024)*.

В нашому випадку, метод М. Монтессорі був спрямований на створення повноцінного розвивального середовища в плані формування у дітей навичок самообслуговування і раціонального господарювання, оскільки середовище в педагогіці М. Монтессорі, як відомо, включало в себе обладнання простору, максимально наближене до потреб самостійного господарювання у старших дошкільників. За допомогою спеціально створеного середовища діти в дошкільному закладі навчалися доглядати за собою, за речами і предметами, що оточують, набуваючи в результаті наступні суспільно значущі якості економічної поведінки особистості: цілеспрямованість, самостійність, працьовитість, раціональність, заощадливість, порядність, чесність,

далекоглядність. Насамперед, це стосується всіх видів діяльності дошкільників, які продиктовано економікою освітнього закладу: прибирати групу, приводити до ладу навчальний матеріал, накривати на стіл тощо. Отже, мова тут іде про функціонування в закладах дошкільної освіти так званих Монтессорі-груп. У зазначених групах створено декілька зон: практичну (де дитина навчається, доглядає і стежить за собою та своїми речами, предметами, іграшками, меблями дошкільного закладу тощо); сенсорну (тут дитина навчається розрізняти форму, величину предметів), економічну, мовленнєву, географічну (дитина робить перші кроки в мовленні, економіці, географії). Як правило, діти одразу приймаються за будь-яку цікаву і корисну їм справу: хтось починає прати лялькові плаття, хтось поливає квіти, хтось допомагає помічнику вихователю накривати на стіл.

Посилення і збагачення освітнього й розвивально-ігрового середовища закладу дошкільної освіти здійснювалося на підставі формування культури природокористування, як частини економічної культури та етно-культури, тобто, «ідеологічного» стрижня становлення економічної культури особистості.

Формуючи культуру природокористування у дітей старшого дошкільного віку ми, насамперед враховували наступне. По-перше, формування культури природокористування є проблемою економічної освіти в дошкільному закладі.

Дане положення випливає з екологічної обумовленості економіки, оскільки у взаємовідносинах суспільства з природним оточенням залучені всі структури і функції економіки – виробництво, розподіл, споживання і обмін. У зв’язку з цим необхідною умовою і водночас головною складовою екологічного розвитку є екологізація економіки, яка, за сутністю означає екологізацію всього соціально-економічного устрою і розвитку сучасного суспільства. Головними ознаками екологізації економіки є: втягнення економічних умов, чинників і об’єктів, також природних та людських ресурсів, що відновлюються, в число економічних категорій як рівноправних з іншими категоріями; підпорядкування експлуатації ресурсів і економіки виробництва екологічним обмеженням та принципам збалансованого природокористування, суттєве розширення й уточнення системи платності природокористування; відмовлення від витратного підходу до охорони навколишнього середовища і включення природоохоронних функцій безпосередньо в економіку виробництва, перехід виробництва до стратегії якісного зросту на основі технологічного переозброєння під еколого-економічним контролем; зміна та еколого-економічна орієнтація структури потреб і стандартів добробуту *(Гальчинський та Єщенко, 1995).*

До того ж, культура природокористування формується на достатньому рівні тільки в процесі відповідної діяльності. Діти брали участь у проведенні «хвилин доброти», «занять екологічного мислення».

Збагачення освітнього, розвивально-ігрового середовища закладу дошкільної освіти здійснювалося на основі формування культури природокористування і на основі формування етнічної культури дітей із використанням досвіду народної і музейної педагогіки. Тут враховувався насамперед той факт, що етно-національна культура як сукупність рис

культури, які стосуються переважно буденного життя, побутової культури і до складу якої входять знаряддя праці, моралі, звичаї, норми звичаєвого права, цінності, споруди, одяг, їжу, засоби пересування, житло, знання, вірування, види народного мистецтва, завжди локалізована в географічному просторі та однорідна за своєю економічною культурою. В цьому сенсі процеси формування вказаних двох культур природним образом взаємопов'язані й взаємообумовлені *(Городиська, 2024)*.

Отже, як засвідчують викладені вище положення, організація розвивально-ігрового середовища в умовах закладу дошкільної освіти характеризується неабияким виховним потенціалом.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Усе вищевикладене надало нам змогу дійти висновку, що конструювання освітнього середовища в закладі дошкільної освіти допоможе забезпечити ефективність процесу первинної економічної соціалізації дошкільників і становленню у дітей старшого дошкільного віку економічної культури. Цьому, зокрема і сприяє розроблена нами програма «Економічна освіта дошкільників».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : навчально-методичний посібник. К. : «Либідь», 2003. 280 с.
2. Бєлєнька Г. В. Економічне виховання дітей дошкільного віку : навч.-метод. посібник. К. : «Слово», 2015. 184 с.
3. Гавриш Н. В. Освіта для сталого розвитку: переходимо на новий рівень. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. № 7. 2021. С. 10–14.
4. Гальчинський А. С., Єщенко П. С., Палкін Ю. І. Основи економічної теорії : підручник. Київ : Вища, 1995. 462 с.
5. Городиська В. В. Програмне забезпечення економічного виховання у сучасних закладах дошкільної освіти. *Вісник НУ «Чернігівський колегіум».* 2024. № 1. С. 10–18.
6. Грама Н. Г. Теоретико-методичні основи побудови програми для студентів з економічного виховання дітей у дошкільному закладі освіти. *Наука і освіта,* 2003. № 2–3. С. 97–102.
7. Дудник Н. А. Економічна соціалізація дітей дошкільного віку : сутність поняття. *Психологія і педагогіка : зб. наук. пр.* Вип. 2. Херсон : ХДУ, 2015. С. 112–118.
8. Жадан Р., Грама Н., Григоренко Г. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації особистості : монографія. К., 2018.
9. Іванова А. В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 Луганськ, 2007. 187 с.
10. Кононко О. Л. Розвиток особистості дитини у дошкільному дитинстві. Київ : Освіта, 2010. 280 с.
11. Курінний Я. В. Первинна економічна соціалізація дітей 5-6-річного віку у дошкільних навчальних закладах : дис. … канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. ДВНЗ «ДДПУ», 2017. 223.
12. Лисенко Н. В. Формування економічної компетентності у дітей дошкільного віку. К. : Освіта України, 2016. 212 с.
13. Острога М. М. Особливості виховання економічної культури у дітей дошкільного віку. *Україна майбутнього:* матеріали Міжнар. наук.-освіт. круг. столу (м. Суми, 3-5 квітня 2012). Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. С. 162–164.
14. Савченко О. Я. Виховання економічної культури молодших школярів. Київ : Педагогічна думка, 2009. 144 с.

15. Хрестоматія з дитячої психології : навчально-методичний посібник / укладачі Ю. Приходько, І. Лапченко. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута», 2017. 320 с.

16. Хромець В. Марія Монтессорі : педагогічна концепція : наук.-публіцист. нарис. Київ : Дух і Літера, 2024. 42 с.

REFERENCES

1. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti : navchalno-metodychnyi posibnyk. K. : «Lybid», 2003. 280 s. [in Ukrainian].

2. Bielienka H. V. Ekonomichne vykhovannia ditei doshkilnoho viku : navch.-metod. posibnyk. K. : «Slovo», 2015. 184 s. [in Ukrainian].

3. Havrysh N. V. Osvita dlia staloho rozvytku: perekhodymo na novyi riven. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu. № 7. 2021. S. 10–14. [in Ukrainian].

4. Halchynskyi A. S., Yeshchenko P. S., Palkin Yu. I. Osnovy ekonomichnoi teorii : pidruchnyk. Kyiv : Vyshcha, 1995. 462 s. [in Ukrainian].

5. Horodyska V. V. Prohramne zabezpechennia ekonomichnoho vykhovannia u suchasnykh zakladakh doshkilnoi osvity. Visnyk NU «Chernihivskyi kolehium». 2024. № 1. S. 10–18. [in Ukrainian].

6. Hrama N. H. Teoretyko-metodychni osnovy pobudovy prohramy dlia studentiv z ekonomichnoho vykhovannia ditei u doshkilnomu zakladi osvity. Nauka i osvita, 2003. № 2–3. S. 97–102. [in Ukrainian].

7. Dudnyk N. A. Ekonomichna sotsializatsiia ditei doshkilnoho viku : sutnist poniattia. Psykholohiia i pedahohika : zb. nauk. pr. Vyp. 2. Kherson : KhDU, 2015. S. 112–118. [in Ukrainian].

8. Zhadan R., Hrama N., Hryhorenko H. Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia ekonomichnoi sotsializatsii osobystosti : monohrafiia. K., 2018. [in Ukrainian].

9. Ivanova A. V. Formuvannia pervynnoho ekonomichnoho dosvidu starshykh doshkilnykiv v ihrovii diialnosti : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.08 Luhansk, 2007. 187 s. [in Ukrainian].

10. Kononko O. L. Rozvytok osobystosti dytyny u doshkilnomu dytynstvi. Kyiv : Osvita, 2010. 280 s. [in Ukrainian].

11. Kurinnyi Ya. V. Pervynna ekonomichna sotsializatsiia ditei 5-6-richnoho viku u doshkilnykh navchalnykh zakladakh : dys. … kand. ped. nauk: 13.00.05 – sotsialna pedahohika. DVNZ «DDPU», 2017. 223. [in Ukrainian].

12. Lysenko N. V. Formuvannia ekonomichnoi kompetentnosti u ditei doshkilnoho viku. K. : Osvita Ukrainy, 2016. 212 s. [in Ukrainian].

13. Ostroha M. M. Osoblyvosti vykhovannia ekonomichnoi kultury u ditei doshkilnoho viku. Ukraina maibutnoho: materialy Mizhnar. nauk.-osvit. kruh. stolu (m. Sumy, 3-5 kvitnia 2012). Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2017. S. 162–164. [in Ukrainian].

14. Savchenko O. Ya. Vykhovannia ekonomichnoi kultury molodshykh shkoliariv. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2009. 144 s. [in Ukrainian].

15. Khrestomatiia z dytiachoi psykholohii : navchalno-metodychnyi posibnyk / ukladachi Yu. Prykhodko, I. Lapchenko. Kam'ianets-Podilskyi : TOV «Drukarnia Ruta», 2017. 320 c. [in Ukrainian].

16. Khromets V. Mariia Montessori : pedahohichna kontseptsiia : nauk.-publitsyst. narys. Kyiv : Dukh i Litera, 2024. 42 s. [in Ukrainian].

UDC УДК 373.2.015.31:336

DEVELOPING FINANCIAL LITERACY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Sopfiia Dovbnia,
Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-2882-4680,
s.o.dovbnya@npu.edu.ua
Halyna Shelepko,
Ph.D, assistant of the department of
preschool education,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-0063-8632,
h.v.shelepko@udu.edu.ua
Halyna Drohul,
graduate of the second (master's) level of higher education
specialising in ‘Preschool Education’
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
23pf.h.drohul@std.udu.edu.ua

Annotation. *The article analyses the theoretical and methodological aspects of the problem of forming the basics of financial literacy in older preschool children. It defines the essence and content of the concepts of «financial literacy» as a set of knowledge, abilities and skills necessary for a child to make informed decisions about money, allowing them to achieve financial well-being; «economic competence» as a set of knowledge, abilities and skills that enable children aged 3 to 6 (7) to understand basic economic concepts and processes, as well as to make informed decisions in economic situations that arise in their lives; and «economic game» is a type of game designed to model and reproduce economic processes or situations in a form accessible to children, during which participants have the opportunity to master the basic principles of economics, learn resource management, financial planning and decision-making in the context of economic interactions. A project was developed and implemented between September 2023 and June 2024 to build financial literacy among older preschoolers through educational, board, and role-playing games with economic content in three stages: monitoring, operational, and results-oriented. Based on the criteria (cognitive, motivational and activity-related), indicators and levels (sufficient, average and low) defined at the diagnostic stage of the project, and methodologies, the initial state of financial literacy development of 32 pupils of the Novozalisskyi ZDO (nursery-kindergarten) «Veselka» in the Borodianka district of the Kyiv region was determined. A programme for developing financial literacy in older preschool children through economic games called «Let's Play Economics» was tested during the operational phase of the project, which was implemented over four calendar months and consisted of two blocks: Block I «Interaction with older preschool children» (conducting classes using didactic, board, and role-playing games with economic content); Block II: «Interaction with parents» (conducting seminars, workshops, individual consultations, involving*

parents in economic games during classes and at home, etc., aimed at creating conditions for teachers that promote the formation of basic financial literacy in older preschool children). The effectiveness of the programme for developing financial literacy in older preschool children, «Let's Play Economics», was proven during the implementation phase of the project.

***Keywords**: financial literacy; economic competence; older preschool children; role-playing games; board games; educational games; creative games with economic content.*

ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Софія Довбня,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-2882-4680,
s.o.dovbnya@npu.edu.ua
Галина Шелепко,
доктор філософії, асистент кафедри
дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-0063-8632,
h.v.shelepko@udu.edu.ua
Галина Дрогуль,
випускниця другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Дошкільна освіта»
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
23pf.h.drohul@std.udu.edu.ua

Анотація. *У статті проаналізовано теоретико-методичний аспект проблеми формування основ фінансової грамотності у дітей старшого дошкільного віку. Визначено сутності та зміст понять «фінансова грамотність» як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для прийняття дитиною обґрунтованих рішень щодо грошей, що дозволяють досягти фінансового добробуту; та «економічна компетентність» як сукупність знань, умінь та навичок, які дозволяють дитині віком від 3-х до 6 (7)-ми років розуміти основні економічні поняття та процеси, а також приймати обґрунтовані рішення в економічних ситуаціях, що виникають у її житті; «економічна гра» як різновид гри, метою якої є моделювання та відтворення економічних процесів або ситуацій у доступній для дітей формі, в ході яких учасники мають змогу опанувати базові принципи економіки, навчаються управлінню ресурсами, плануванню фінансів та прийняття рішень у контексті економічних взаємодій. Зреалізовано педагогічний експеримент з проблеми формування основ фінансової грамотності у дітей старшого дошкільного віку засобом дидактичних, настільних, сюжетно-рольових ігор економічного змісту за трьома етапами: моніторинговим, операційним та результативним. За визначеними на діагностичному етапі проєкту критеріями (когнітивним, мотиваційним та діяльнісним), показниками та рівнями (достатнім, середнім та низьким), та за методиками визначено вихідний стан*

сформованості основ фінансової грамотності 32 вихованців Новозаліського ЗДО (ясел-садка) «Веселка» Бородянського району Київської області. Апробовано програму формування основ фінансової грамотності у дітей старшого дошкільного віку «Граємо в економіку», яка складалася з двох блоків: І блок «Взаємодія «діти-педагог-діти» (проведення занять із застосуванням дидактичних, настільних, сюжетно-рольових ігор економічного змісту); ІІ блок Взаємодія «діти-батьки-педагоги» (проведення семінарів-практикумів, індивідуальних консультацій, залучення до участі в економічних іграх під час занять та в домашніх умовах тощо, спрямованих на створення для педагогів умов, які сприяють формуванню у дітей старшого дошкільного віку основ фінансової грамотності). Доведено ефективність програми формування основ фінансової грамотності у дітей старшого дошкільного віку «Граємо в економіку» під час проведення результативного етапу педагогічного експерименту.

Ключові слова: *фінансова грамотність; економічна компетентність; діти старшого дошкільного віку; сюжетно-рольові ігри; настільно-друковані ігри; дидактичні ігри; творчі ігри економічного змісту.*

Relevance of the study. In society, all people adhere to moral norms that determine their attitude towards society, other people, work, themselves and nature. In today's world, these relationships are reflected in humanism, work ethics, self-esteem and awareness of environmental and economic issues. Economic life occupies a central place in society, encompassing the relationships that arise during the production, distribution, exchange, and consumption of material goods. It serves as the basis of social life, linking labour, moral values, politics, law, the environment, and other components of the education system.

From preschool age, children begin to participate in the economic life of society, which includes the production, exchange, distribution and consumption of material goods. That is why it is very necessary to instil in them such necessary qualities as perseverance, thrift, caution, initiative, organisation, practicality, independence and business acumen. It is also important to help children develop a sense of reasonable financial needs, the ability to assess their needs in accordance with available resources, and an understanding that personal, conscientious work is the key to meeting these requirements.

As stated in the State Standard for Preschool Education, one of the priorities of preschool education is to promote the development of the child's personality and socialisation *(BKDO, 2021).* This means helping to shape the values necessary to become a full member of society. Successful socialisation involves raising a child to be an active, competent individual who is ready for lifelong self-development and capable of achieving success in various areas of life, including in non-standard situations. An important part of this process for older preschoolers is learning the basics of financial literacy.

Analysis of recent studies and publications. At the current stage of Ukraine's economic development, financial stability, dynamism and intensity play an important role. The labour market is in demand for active individuals who possess financial knowledge and are determined to realise their potential. As noted by S. Ivanchuk and N. Bonzareva, these aspects ‘set the goal for the Ukrainian education system to develop the financial literacy of preschool children’ (*Ivanchuk and Bonzareva, 2017: 30).* Developing financial literacy in preschool children is one of the main directions

for building the country's investment resources in the future. Financial education gives preschool children their first understanding of the concept of ‘money,’ its value, and how it is calculated *(Kozakevich, 2022).*

The development of economic literacy in preschool children has been an important topic of scientific research in recent years, which necessitates the introduction of economic education in preschool institutions at the present stage. The importance of developing basic financial literacy in preschool children has been explored in various studies by domestic and foreign scientists. In particular, the works of O. Amatieva, N. Bonzareva, T. Borshulyak, A. Graf, S. Ivanchuk, O. Kudryavtseva, O. Levchuk, A. Schneider and others are devoted to various aspects of economic education and the formation of the basics of financial literacy in preschool children.

Given that play is the main activity of preschool children, there is a significant amount of scientific research in Ukraine devoted to the problem of comprehensive development of preschool children through play. The characteristics of play activities among preschool children are explored in the works of G. Bielenka, G. Grygorenko, S. Dovbnya, N. Kudykina, O. Pylypnyak, I. Tovkach, and others.

At the age of 5-6 (7), children should begin to understand where money comes from, what the family budget consists of, what prices for goods are and how they are determined, and how to navigate everyday financial issues. However, an analysis of current research shows that the potential for developing financial literacy in preschoolers through games on economic topics has not been sufficiently studied, which, in turn, determined our choice of research topic.

Formulation of the article's objective. The objective of the article is to analyse the theoretical and methodological aspects of the problem of developing financial literacy in older preschool children in the subject-subject interaction between «child-peer-teacher» and «child-teacher-parents».

Research results. The research consisted of theoretical and methodological stages. *The first (theoretical) stage* involved defining the essence and content of the concepts of «financial literacy» and «economic competence»; establishing the peculiarities of their relationship in contemporary psychological and pedagogical literature; and revealing the peculiarities of the formation of the basics of financial literacy in older preschool children.

Second (methodological) stage: implementation of a programme to develop basic financial literacy in older preschool children through creative games with economic content.

Psychological and pedagogical analysis of scientific works (V. Gorodyska, N. Dudnik, S. Ivanchuk, C. Zueva, Yu. Kalugina, A. Kozakevich, O. Kudryavtseva, V. Kushnir, O. Lyunfin, S. Matvienko, O. Pylypnyak, A. Sazonova, V. Shkurenk, et al.) and consideration of the variable component of the State Standard for Preschool Education *(BKDO, 2021),* namely the educational direction «The Child in Society. Social and financial literacy», allow us to define the essence of «economic competence of preschool children» as a set of knowledge, abilities, and skills that enable children aged 3 to 6 (7) years old to understand basic economic concepts and processes, as well as to make informed decisions in economic situations that arise in

their lives; and the concept of «financial literacy» as a set of knowledge, abilities and skills necessary for a child to make informed decisions about money, enabling them to achieve financial well-being.

The relationship between the categories of «economic competence» and «financial literacy» has been established, in particular, it has been found that «economic competence» is a broader concept, as it covers not only financial aspects, but also an individual's understanding of general economic principles such as supply and demand, unemployment, labour, money, etc. At the same time, financial literacy is mainly focused on a person's personal finances, i.e. how to manage their money effectively, and enables them to make informed decisions about savings, spending, budget planning, etc., as part of economic competence (knowledge of basic economic principles helps to make more informed financial decisions).

The current practice of preschool education institutions shows that society in general and educators in particular are interested in individuals who can actively engage in modern forms of economic relations, individuals who are economically educated, knowledgeable and financially literate. At the same time, as M. Vinnitsky notes, «the main requirement for the effective development of financial literacy in modern children is the creation of a well-thought-out system of activities and appropriate pedagogical conditions» *(Vinnitsky, 2023).*

The economic culture of a preschool child is characterised by their primary understanding of economic and financial categories, intellectual and moral qualities (thriftiness, quick-wittedness, diligence, ability to plan, condemnation of greed and wastefulness). Without these basic economic concepts, it is impossible to develop financial literacy. In this context, the essence of developing the foundations of financial literacy in children lies not in organising specialised economic education, but in enriching various types of children's activities with economic concepts.

It is known that children become involved in the economic life of the family at an early age, encounter money, go to shops with their parents, participate in «purchase and sale» transactions and other financial and economic relations, thus acquiring economic information at the level of everyday life and gaining their own experience. This is especially true for older preschoolers.

Children aged 5-6 (7) inevitably encounter economics, even if they are not taught about it. They learn and already understand what «mine», «yours», «shared», «exchange», «money», «price», «expensive», «cheap», «sell», and «earn» mean. It follows that the formation of useful habits in the field of finance begins in preschool childhood and helps children avoid many mistakes as they grow up and become financially independent, as well as lay the foundation for financial security and well-being throughout their lives. We agree with T. Borshulyak's opinion that early intelligent economic education is the basis for a correct understanding of the world and the organisation of effective interaction between the child and the surrounding world *(Borshulyak, 2016: 11).*

Today, in the field of preschool education, the issue of introducing older preschool children to financial literacy without overloading them with complex terms, without going into the details of economic mechanisms, and without depriving them of a happy and carefree childhood remains controversial.

It should be noted that the issue of the need to develop the basics of financial literacy and economic competence in children aged 5-6 is addressed in current educational programmes for the development, training and upbringing of preschool children.

In particular, an analysis of the provisions of the educational programme «Child» (2020) allows us to identify the following key tasks in the economic education of older preschool children:

− to help 5-6-year-olds understand that every person has their own needs, so they work to meet them (create things, grow and/or produce food, etc.);
− explain to pupils that people have different professions and that their conscientious work is necessary for other members of society;
− familiarise children with the production of various things in enterprises (factories, plants, firms);
− Help children develop an understanding that a lot of effort is required to make anything, which is why things are so valuable.
− introduce children to the history of money, broaden their understanding of money and its value, and explain its importance in everyone's life;
− develop children's understanding of the possible uses of money (saving/spending/accumulating);
− introduce the categories «poor», «rich», «thrifty» and «wasteful»;
− develop an understanding of the possibility of running out of money or scarcity, and the limited opportunities for purchasing goods;
− provide a basic understanding of banks, their purpose and how they work.

Moreover, an analysis of existing partial educational programmes for preschool education in economic education for children («I am thrifty – I am economical,» author G. Balastrik *(Balastrik, 2023);* the «Aflatot» programme *(Aflatot Programme, 2024),* «Financial Literacy in Fairy Tales» by Ye. Nidzelskaya *(Nidzelskaya, 2024),* etc.) shows that they raise the issue of the advisability of improving financial literacy among older preschool children and are considered indirectly in the context of such educational areas as «Cognitive Development» and «Social and Communicative Development.»

The objectives of current preschool education programmes in the context of developing basic financial literacy among older preschool children are shown in Fig. 1.

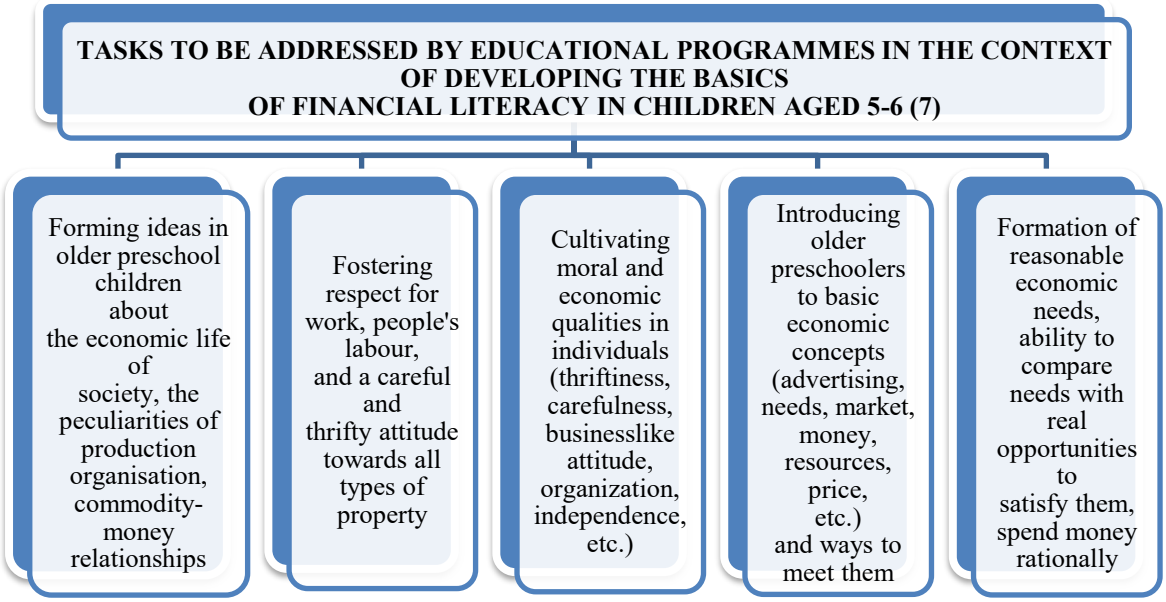


Fig. 1. Tasks of preschool education programmes in developing basic financial literacy in older preschool children (Pirozhenko, 2017; Nizkovska, 2017)

The basic principles of organising educational activities for teachers to teach older preschool children the basics of financial literacy are presented in Fig. 2.

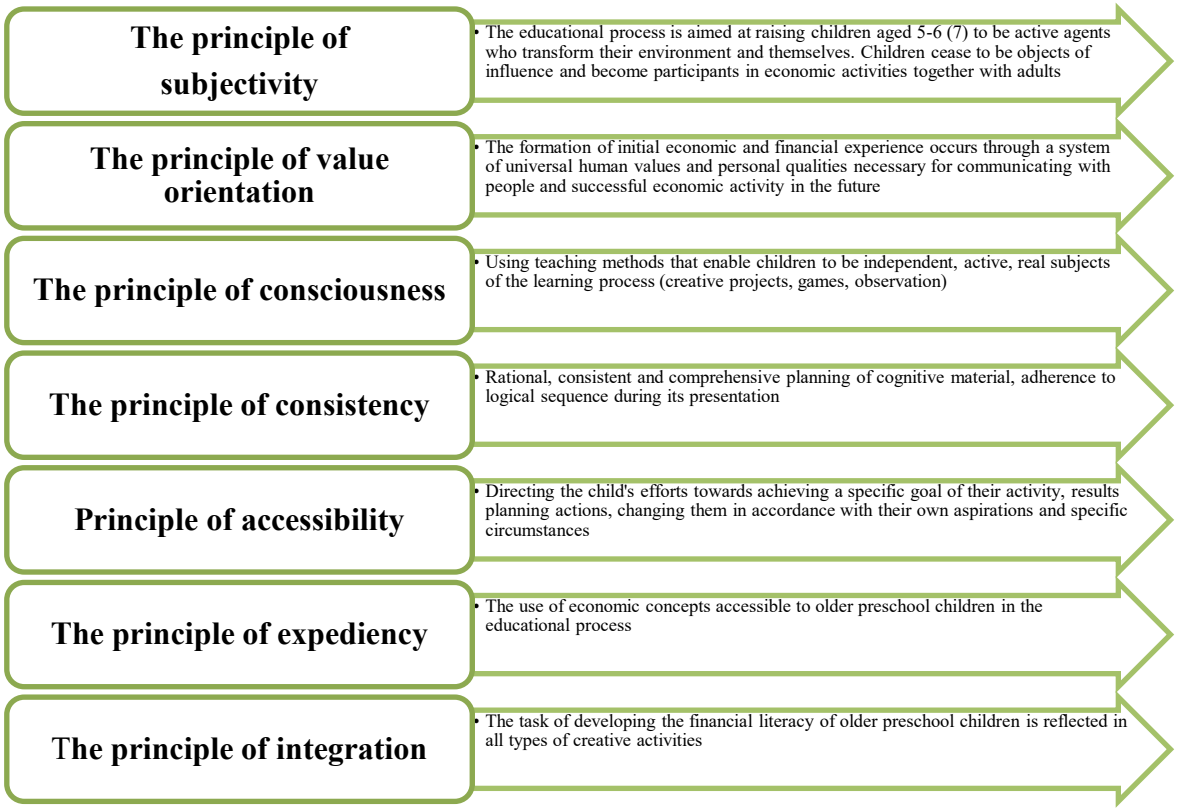


Fig. 2. Principles of organizing educational activities for teachers to teach children aged 5-6 (7) the basics of financial literacy (Economic education of preschool children in the context of education for sustainable development, 2017)

In his work «Forming Financial Literacy in Preschool Children,» O. Pylypnyak identifies two stages in the formation of financial literacy in preschool children:

- *Ages 1-3.* The first manifestations of economic relations - a sense of ownership, attitude towards «my toys.» The child makes the first attempts to appropriate objects. Closer to the age of 4, the possibility of exchange manifests itself. At this time, the primary assessment of the family's well-being is developed.

- *Age 4-7 years.* Older preschool children can already act as independent consumers and purchasers of certain goods and services, which in some cases is not the same thing, since older preschool children always have their own funds to perform the role of a buyer *(Pylypnyak, 2023: 28).*

In preschool childhood, children *aged 5-6 (7)* become aware of the focus of work on caring for children and loved ones, the interconnection between the work of people in different professions, and the value of any human labour *(Melnychuk, 2020)*. All this contributes to the formation of the foundations of children's financial literacy (Fig. 3).

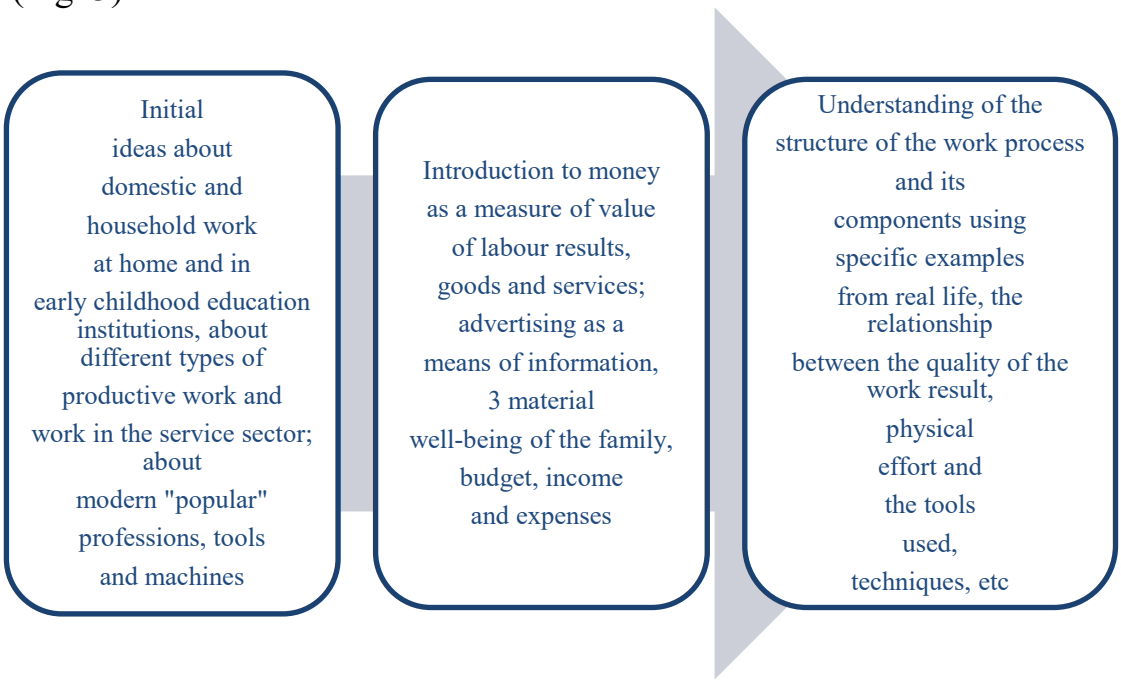


Fig. 3. The process of introducing older preschoolers to the world of finance (O. Pylypnyak) (Pylypnyak, 2023: 35-36)

According to A. Graf, the formation of basic economic knowledge and financial literacy in older preschool children will be more successful under certain conditions, namely: 1) the inclusion of economic content in the educational process; 2) the participation of children in role-playing games on economic topics; 3) the creation of a spatial development of economic and financial orientation *(Graf, 2021).*

According to O. Vavilin, in the process of developing financial literacy, preschoolers aged 5-6 should understand that:

− *consumers* – individuals or groups of individuals who use various items, products, goods, services, and ideas for the purpose of consumption, satisfying certain interests and needs, regardless of whether they purchase consumer goods, manufacture them themselves, or find them ready-made in nature;

− *buyer* – any person who purchases goods to satisfy their needs, for pleasure (their own and that of their loved ones), etc.;

− *producers* – individuals or groups of people who, through their labour, are directly involved in the production (creation, manufacture, development, assembly, etc.) of items, products, and services intended to satisfy various human needs, including their own;

− *entrepreneur* – a person who uses a certain combination of resources (material, technical, informational) that are personal and/or collective property for the production of goods and/or services and receives a certain income from their sale.

− *seller (supplier)* of specific goods and services – a person who, through various market mechanisms, satisfies the needs and demands of consumers and is therefore interested in studying and creating demand and advertising *(Vavilin, 2024).*

Summarising the above, some researchers (A. Grafa, N. Dudnik, etc.) have identified a number of indicators of the formation of basic financial literacy and economic competence in children aged 5-6 (7) *(Graf, 2021; Dudnik, 2014: 107-108).*

1) A child aged 5-6 (7) has an understanding of:

− the existence of basic human needs (food, water, shelter, safety, etc.);

− that both the child and everyone around them have their own personal needs;

− that plants and animals also have needs (for water, light, etc.);

− that nature has limited resources;

− why people cannot have everything they want;

− why it is necessary and important for all people to make choices in their lives;

− what «money» is and what role it plays in the life of every person;

− what the categories «expensive» and «cheap» mean;

− the importance of creating a family budget and what components it consists of («pension», «scholarship», «salary», «subsidy», «income» and «expenses»);

− the work of adults and why every person should work, why all professions are extremely important

− the necessity and benefits of different foods and dishes;

− the rules for handling money;

2) A child aged 5-6 (7) has the following skills:

− making independent choices;

− determining which needs in the family are primary and which are secondary;

− understanding and explaining the possible reasons for financial constraints (money);

− analyse, evaluate and compare goods in terms of quality and price;

− correlate the family's needs with its financial capabilities;

− independently select goods in different shops and pay for them (in the presence of parents);

− identify objects and means of labour;

− explain the results of the labour of people in different professions (what belongs to goods and what belongs to services);

3) Children aged 5-6 (7) have developed an understanding that:

− every person must work and contribute to society and make a contribution to its life;

− people cannot have everything they want;

− when making any choice, it is necessary to give something up;

− important human qualities are thriftiness and the ability to save wisely;

− natural resources must be treated with great care *(Graf, 2021; Dudnik, 2014: 107-108).*

Thus, the process of forming the basics of financial literacy in older preschool children is an important step in their development, because it is during this period that children begin to realise the value of money, learn to make simple financial decisions and develop skills for the rational use of funds.

Research by contemporary educators and psychologists (G. Balastrik, O. Burkan, A. Graf, G. Grigorenko, O. Kudryavtseva, E. Nidzelskaya, and others) shows that didactic and role-playing games with economic content play an extremely important role in the development of a child's personality. But first, let us consider the concepts of «game» and «children's game» in more detail.

In their research, Ukrainian scientists S. Dovbnya emphasise that the term «play activity» is a broader category that encompasses the concept of «play». They define play as ‘a unique form of both independent and group play activity of a child, characterised by a concrete-historical, diverse, creative and multifunctional nature’ *(Dovbnya, 2020: 179).*

Researchers H. Bielenka, L. Dolynska, Z. Ohorodniychuk, and O. Skrypchenko emphasise the important role of play as the main activity for preschool-aged children. Through play, children take on adult roles, recreating aspects of adult life, work, and relationships in imaginary scenarios. This activity has great potential to help children interact with the world around them, acquire new knowledge, develop interpersonal communication skills, and learn appropriate behaviour in various moral and ethical situations. In play, children interact first emotionally and then intellectually, gradually learning the whole spectrum of human relationships *(Bielenka, 2013: 43-44; Sazonova, 2007: 116).*

According to I. Tovkach, play is ‘a form of human activity that simulates another type of activity for cognitive or entertainment purposes.’ She explains that play is one of the main activities for preschool children, providing them with the most interesting and convenient way to express and process their ideas, knowledge and feelings *(Tovkach, 2015).*

Ukrainian researchers L. Lyubchak, K. Kolesnik and others describe play as a bridge connecting the world of children with the world of adults. The authors note that play provides an effective way to develop the creative abilities of preschool children without the use of coercive methods *(Lyubchak, 2015: 32).*

N. Kudykina argues that preschoolers' play is a form of creative activity in which children imaginatively recreate actions with objects, relationships between people, social norms, cultural achievements, etc. «Play activity,» according to the author, «is a complex process consisting of several components, including motivational-goal, content, procedural-operational, as well as control-evaluative and resultative» *(Kudykina, 2010; Kudykina, 2009).*

Domestic researchers distinguish two main types of games: creative games, such as role-playing games, dramatisations of fairy tales, and staging, and games with rules, which include didactic, active, and folk games. These games help to broaden children's understanding of the world around them and contribute to their cognitive and communicative development.

In this study, we focus on the importance of various activities and games with economic content (didactic and active games) *(Ivanchuk and Bonzareva, 2017: 30)* for older preschool children. These types of activities are particularly effective in developing children's social and economic skills, forming the foundations of financial literacy, teaching them to interact with others, and fostering a sense of respect for people's work and a thrifty attitude towards nature and its resources.

Role-playing games allow older preschoolers to experiment with different roles, explore different behaviour patterns, and learn to resolve conflicts peacefully. In economic role-playing games, children create an imaginary scenario in which they take on the role of an adult and act it out within the framework of the game they have created. One of the key features of role-playing games is the independence they encourage, as children choose the theme of the game themselves, determine its direction and decide how to portray the roles. Most importantly, these games allow children to express their own positions, ideas and feelings about the events they are re-enacting.

The key elements of the impact of economic games on the formation of financial literacy in older preschool children are presented in Fig. 4.

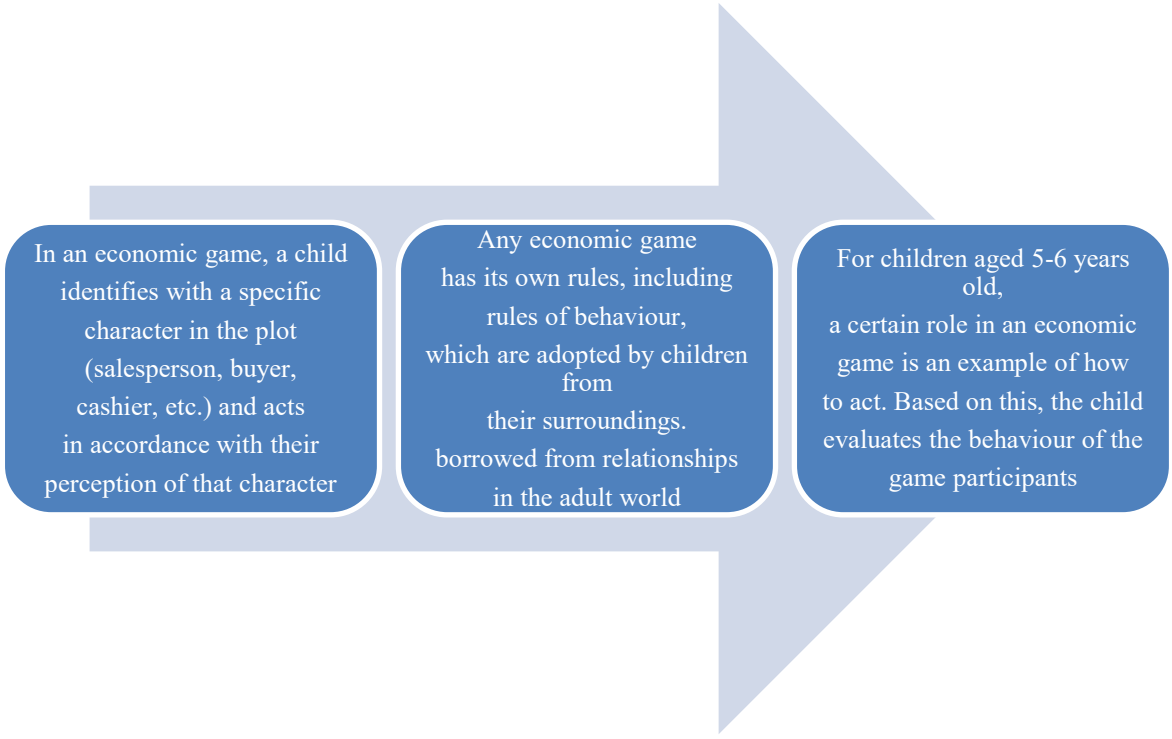


Fig. 4. The impact of economic games on the development of financial literacy in older preschool children (Kudryavtseva O. A., Schneider, 2021:137-138)

To summarise the above, the following definition of the term **«economic game»** was proposed: a type of game whose purpose is to model and reproduce economic processes or situations in a form accessible to children, during which participants have the opportunity to master the basic principles of economics, learn resource management, financial planning and decision-making in the context of economic interactions.

Let's reveal the main characteristics of economic games:

1) *Modelling economic processes* – games often involve simulating processes such as trade, resource allocation and financial management.

2) *Development of decision-making skills* – during the game, pupils are faced with choices that affect the outcome of the game and help to develop analytical thinking.

3) *Formation of basic knowledge about economics* – it is assumed that through play, older preschoolers can learn the basics of economics, such as the concepts of supply and demand, financial planning, and budget management.

4) *Development of interpersonal interaction and social skills.* Economic games often require cooperation or competition, which contributes to the development of communication and social skills.

In particular, in educational games with economic content such as «Who to be?», «Exchange,» «Family Budget,» «Small Purchases,» «Services and Goods,» «Mini-Bank,» and «Shop,» the ideas of older preschoolers about the world of economic phenomena and terms are clarified and reinforced, and new economic knowledge, abilities, and skills are acquired. Such economic educational games not only help to reveal and reinforce certain financial concepts or actions in children, but also help to explain that one must live within one's means and spend less than one earns.

As noted by A. Ivanova and S. Matvienko, older preschoolers often believe that you can buy anything you want and have everything you want. But is this really true? The authors suggest exploring this issue with the help of an *economic game called «Pear-Apple.»* To play the game, you need a sheet of paper. Draw a large apple on one side, turn the sheet over, and draw a pear on the other side. Then ask the children to cut out both the apple and the pear. This raises the question for the children: «Can you cut out both fruits at once?» Of course, this is impossible. Because there is only one sheet of paper, and if we wanted to cut out two pictures at first, we had to plan the space on the paper in advance. The same applies to money: any purchase must be planned in advance *(Matvienko and Ivanova, 2019: 144).*

Children aged 5-6 (7) may not have a clear understanding of what basic needs are. To help them understand, you can suggest playing an *economic game called «Needs and Wants»* (both at home and at preschool). It is designed to help parents/caregivers explain to children the importance of human needs, as well as explain what is necessary and desirable, that money should first be spent on urgent needs and then on everything else *(Ivanchuk, 2016: 78).*

According to N. Gram, plot-based educational games help make economics understandable to older preschoolers *(Gram, 2003: 60).* Thus, by playing at different professions, children grasp the meaning of work, recreating the work processes of

adults and at the same time «learning» economics. A. Graf emphasises that plot-based educational games model real-life situations: buying and selling, production and distribution of finished products, etc. *(Graf, 2021: 47-48).* In play activities, it is advisable to teach children that every product has its own price. Some goods are expensive, others are cheaper. Children learn this through games such as «Family», «Shop» and «Small Purchases», during which they produce and buy goods and services, set prices for them, and use «money» or bank cards.

Board games and printed games about economics (e.g., lotto games such as «What's for sale in the shop?», «Candy coins», «Everything on the shelves», etc.) play an important role in the process of developing financial literacy in older preschool children. Using such games in interaction with children helps instil a careful and economical attitude towards money. By performing a large number of actions, pupils learn to implement them in different conditions and with different objects, which increases the strength and awareness of their economic and financial knowledge.

As noted by O. Amatieva and A. Ivanchuk, role-playing games help children to «live» and «feel» economic relationships, as they give children the opportunity to properly immerse themselves in the world of finance *(Amatieva and Ivanchuk, 2017: 9).* Children's economic ideas are mainly formed on the basis of visual examples set by adults and are ritualistic in nature. Children do not know why a particular action is good or bad, but they know how they should act (share, give, put money in a piggy bank, etc.). We agree with the authors that it is through role-playing that the experience of understanding social life comes more effectively and unobtrusively *(Amatieva and Ivanchuk, 2017: 11).*

Thus, using games with a financial (economic) focus, it is possible to make the most of children's interest in the world of economics, broaden their understanding of the world and financial needs, and create conditions and play activities that positively influence the formation of financial literacy in children aged 5-6 (7).

Moreover, it is important to remember that today's children are the future participants in the financial market, depositors, borrowers, and taxpayers. That is why it is advisable to start teaching the basics of financial literacy at preschool age, when a child's internal social position is being formed.

Based on the results of a theoretical analysis of the above problem, the following concepts were clarified:

• «economic competence of preschool children» − a set of knowledge, abilities and skills that allow children aged 3 to 6 (7) years old to understand basic economic concepts and processes, as well as to make informed decisions in economic situations that arise in their lives; «financial literacy» – a set of knowledge, abilities and skills necessary for a child to make informed decisions about money, allowing them to achieve financial well-being;

• it has been established that the concepts of ‘economic competence’ and ‘financial literacy’ are related as general and specific;

• the peculiarities of forming the basics of financial literacy in older preschool children have been revealed, and economic games have been characterised as a means of forming the basics of financial literacy in children aged 5-6 (7);

• It has been established that the main features of the process of forming the foundations of financial literacy in children aged 5-6 (7) are as follows: 1) laying the foundation for the vast majority of skills, including financial ones (e.g., money management skills); 2) developing cognitive activity in the field of economics and finance; 3) the formation of moral and economic values (diligence, thriftiness, responsibility, etc.); 4) at the age of 5-6 (7), children begin to realise the value of money and understand money as a tool that allows them to buy necessary things and services; 5) development of counting and number comparison skills, understanding of the concepts of «more – less», «expensive – cheap»; 6) formation of ideas about budgeting and the direct process of earning money; 7) development of decision-making skills;

• Economic games are characterised as an effective means of forming the basics of financial literacy in older preschool children.

• Based on an analysis of scientific sources, it was established that the term «economic game» should be understood as a type of game whose purpose is to model and reproduce economic processes or situations in a form accessible to children, during which participants have the opportunity to master the basic principles of economics, learn resource management, financial planning and decision-making in the context of economic interactions.

Thus, psychological and pedagogical analysis became the basis for developing a programme to build financial literacy in older preschool children. Therefore, the *second (methodological) stage* of the study consisted of identifying the stages of the problem, which was implemented at the Novozalisskyi combined preschool educational institution (nursery-kindergarten) «Veselka» of the Borodianka Village Council of the Kyiv Region (hereinafter referred to as Novozalisskyi ZDO «Veselka»). The study involved 32 children aged 5-6 (7) who were educated in senior groups and were divided into two groups: 16 pupils from the senior group «Yablunka» – the experimental group (EG); and 16 pupils from the senior group «Prolisok» – the control group (CG).

The pedagogical experiment on the problem of forming the basics of financial literacy in older preschool children was carried out at the Novozalisskyi ZDO «Veselka» in the following stages:

1. Monitoring stage:

1) determination of criteria and indicators of the state of financial literacy development in older preschool children in the EG and CG;

2) assessment of the levels of financial literacy development in older preschool children;

3) selection of valid diagnostic methods and economic-themed games to determine the level of financial literacy among older preschool children in the EG and CG;

4) conducting a diagnostic survey of respondents in the EG and CG regarding their level of financial literacy;

6) analysing the results of the experimental work and formulating conclusions about the initial state of the development of basic financial literacy in children aged 5-6 (7).

2. Operational stage:

1) development of a programme for teaching financial literacy to older preschool children;

2) testing the effectiveness of the developed programme for teaching financial literacy to older preschool children in the EG.

3. Results stage:

1) organisation and conduct of a control assessment of the state of financial literacy among older preschool children in the EG and CG;

2) conduct of a comparative analysis of the results of the experimental work carried out in the EG and CG in terms of quantitative and qualitative indicators, and their generalisation.

The aim of the monitoring stage of the pedagogical experiment was to study the initial state of financial literacy in older preschool children in the EG and CG using economic games.

Based on a theoretical study of scientific sources and contemporary methodological literature (A. Bielenka, N. Grama, Yu. Kalugina, A. Sazonova, etc.), we identified the basic criteria for the formation of financial literacy in children aged 5-6 (7): cognitive, motivational and activity-based. This structure, developed for further experimental research, provides a deeper understanding of the financial literacy of older preschool children as a complex system of interrelated elements.

The criteria and indicators for the formation of the foundations of financial literacy in older preschool children are presented in Table 1.

Table 1

Criteria and indicators of the formation of basic financial literacy in older preschool children

Criterion	Indicators	Methodology
Cognitive	1) mastery of basic ideas and concepts related to the financial aspects of life, which are provided for in the programme of child development and education and reinforced by the efforts of teachers; 2) knowledge and understanding of key basic economic concepts (goods, money, value, profession, wages, labour, market, wallet); 3) understanding and active and passive use of basic economic vocabulary; 4) conscious application of basic economic concepts by children in everyday life (in communication with peers, interacting with adults and during play); 5) knowledge and use of some financial vocabulary (bank, money, coins, savings, etc.)	Grouping pictures (educational game «Organisation») (based on the economic methodology of R. Zhadan and G. Grygorenko) Vocabulary test (based on the methodology of A. Sazonova) Conversation Composing a story based on story pictures
Motivational	1) genuine interest in the financial aspects of life, reflecting the child's curiosity about financial processes and principles; 2) social and value-based motives in the child's everyday life and play, emphasising the importance of universal human values in financial education; 3) awareness of the importance of considering the possible impact of the child's decisions and actions on the lives of others	Conversation «What is a family budget?» Interview with questions based on modelling economic situations

Diyalyanisny	1) the presence and manifestation of appropriate behaviour in real and game situations related to financial interaction; 2) the child's ability to implement basic financial ideas related to family needs and in a game context	Observation of children's play activities (role-playing games with economic content, such as «Shop» and «Café»)

At this stage, several basic diagnostic methods were used, including interviews and individual conversations with older preschool children, a vocabulary test (based on the method developed by A. Sazonova), stories based on financial-themed pictures, and conversations based on questions of an economic nature. We also observed the play activities of the EG and CG pupils in order to assess their basic financial skills and behaviour in economic games (role-playing games with economic content, such as «Shop» and «Café»).

Additional research methods included surveys of children, as well as questionnaires for parents and teachers, and analysis of how children approached financial-themed game tasks.

Given the nature of our research, the diagnostic basis for this stage was based on various economic game methods – game scenarios, exercises, didactic exercises and role-playing games.

To address the first task of our experimental study, we conducted several activities with children to study the financial concepts of older preschoolers in the EG and CG. In particular, we adapted the economic methodology of R. Zhadan and G. Grygorenko, which allowed us to involve them in common socio-economic situations and practise basic financial actions in a created game context.

Let us consider in more detail the methods listed in Table 1, which we chose for the project to determine the initial state of financial literacy among older preschool children in the EG and CG, based on the above criteria.

1. Cognitive criterion.

1.1. Grouping pictures (educational game with economic content, 'Organisation').

Objective: to assess the level of financial literacy among older preschool children.

Stimulating material: 25 pictures – 5 general illustrations (carpenter's workshop, construction site, bakery, farm, sewing factory) and 20 related images, 4 units for each (e.g. car, needle, tractor, sewing machine, mobile crane, aeroplane).

Procedure: each child completes the task individually and independently. The child is asked to select four pictures that correspond to one of the general concepts. For example, for a bakery, the child chooses an oven, wheat, a baker and bread.

1.2. Test of active vocabulary (based on the methodology of A. Sazonova).

Objective: through direct communication with a child aged 5-6 (7), determine whether they have an understanding of the financial and economic spheres of adult life.

Stimulating material: 5 story cards with pictures, as well as forms with questions and materials to test the child's vocabulary.

Procedure: each story card contains four pictures depicting a specific economic situation. The experimenter names a term or phrase related to economics

and finance, and the child must find the corresponding image. If necessary, the experimenter may ask additional questions to clarify the child's understanding of a particular concept.

1.3. Independent discussion with older preschool children on the topic 'What is a family budget?'

1.4. Composing a story based on story pictures (verbal test).

2. Motivational criterion.

2.1. Survey of older preschool children.

Purpose: to assess the verbal understanding of elementary economic and financial concepts by children aged 5-6 (7) years in accordance with their age.

Stimulating material: a questionnaire consisting of 5 questions.

2.2. Interviews with questions based on modelling economic situations.

Objective: to assess the readiness of older preschool children to make situational decisions in life choice scenarios.

Stimulating material: list of interview questions (5 items):

1. You made a bright plasticine figure when you were in kindergarten. At home, you and your mum realised that you had run out of plasticine. What would you do?

2. *At nursery, the children want to make a bird feeder, but their parents say it would be better and quicker to buy one in a shop. Which option do you think is better?

3. Your friend Peter let you play with his robot, but you accidentally broke its arm. What is the right thing to do? (option for boys)

4. Your friend Mary let you play with her new Lol doll, but you accidentally broke its arm. What is the right thing to do? (option for girls)

5. Maria has a toy that you really like, but your parents cannot buy it for you. What should you do if you really want to play with it at home?

6. *Your relatives gave you money for Christmas. What should you do with it? Why?

(Note: Questions marked with an asterisk are designed to assess the interest of older preschoolers in the basics of financial literacy).

Procedure: Interviews are conducted with each child individually. If a child finds it difficult to answer, additional questions may be asked to help them think through the situation and their actions.

3. Activity criterion.

3.1. Observation of the play activities of older preschool children to assess their knowledge, abilities and skills in basic financial literacy and behaviour (role-playing games with economic content).

Objective: to assess the level of knowledge, abilities and skills of financial behaviour demonstrated by children aged 5-6 (7) during various role-playing games («Shop», «In a cafe»).

Object of observation: older preschool children in the EG and CG.

Subject of observation: experimenter.

Object of observation: knowledge of basic financial and economic concepts in older preschool children, abilities and skills to demonstrate the basics of financial behaviour.

Observation tasks:

1. Assess the level of financial literacy and behaviour in older preschool children in the EG and CG.

2. Assess the extent to which EG and CG pupils can participate in economic games (didactic, role-playing, board games) based on their knowledge of financial literacy.

Method of recording results: observation protocol.

Type of observation: purposeful, selective, direct, situational, systematic.

The levels of development of financial literacy among older preschool children were determined and characterised (see Table 2).

Table 2.

Levels of financial literacy development in older preschool children

Level of financial literacy	**Characteristics**
Sufficient level	Children aged 5-6 (7): 1) show a sustained and active interest in the financial and economic aspects of adult life; 2) willingly participates in games with economic content (role-playing, board games, educational games, etc.), shows initiative in organising them; 3) is open to the ideas of adults and peers, openly expresses their opinion on socio-economic situations in life; 4) actively participates in spontaneous situations of a socio-economic nature; 5) appropriately uses basic financial and economic terms and concepts; 6) applies analytical skills in problem solving, combines ideas, and is able to organise and analyse information related to financial concepts
Average level	Children aged 5-6 (7): 1) show some interest in the financial and economic aspects of everyday life, but this interest is not consistent; 2) have a fleeting and inconsistent motivation to learn about economic and financial concepts; 3) willingly participates in games with economic content (role-playing, board games, educational games, etc.), but does not activate their leadership roles except when necessary; 4) adheres to familiar behaviour patterns and stereotypes when solving game situations with economic content; 5) does not consistently use basic economic and financial concepts in communication with adults and peers; 6) demonstrates adequate intellectual abilities, is able to analyse, synthesise and group elementary economic and financial concepts
Low level	Children aged 5-6 (7): 1) show limited interest in the financial and economic aspects of adult life; 2) are not interested in learning new basic financial and economic concepts; 3) behaves aloof during economic games, avoids taking on leadership roles and shows no desire to attract attention during the game; 4) chooses the simplest tasks, shows no interest in learning alternative approaches to solving socio-economic problems; 5) lacks enthusiasm for deepening their understanding of basic economic and financial concepts

Let us analyse the results of diagnostic methods applied to older preschool children in the experimental group (EG) and control group (CG) according to the cognitive criterion of the formation of basic financial literacy (Fig. 5).

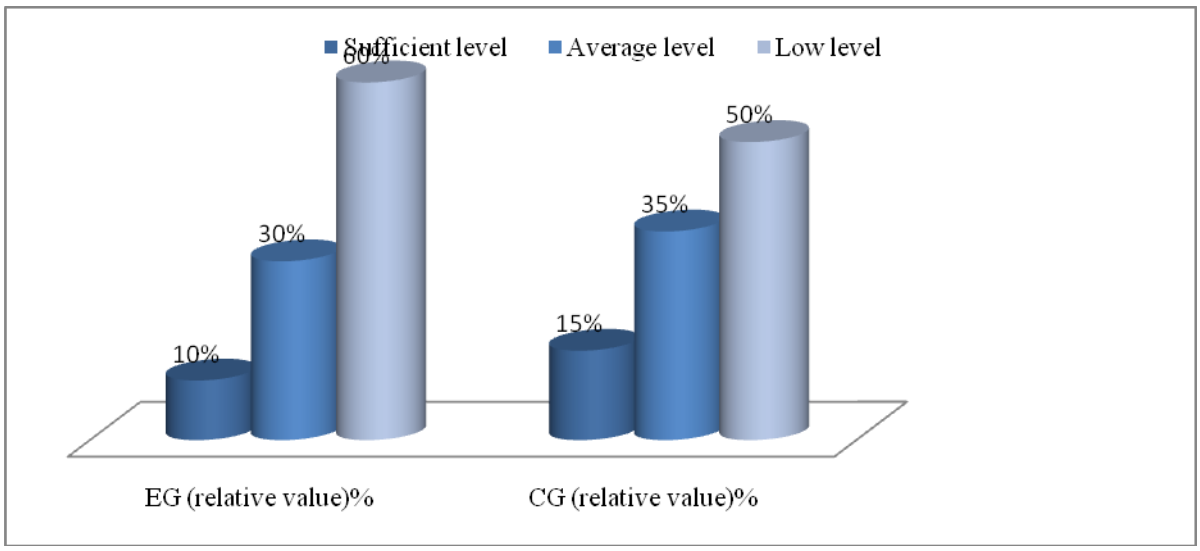


Fig. 5. The state of formation of the foundations of financial literacy of older preschool children EG and KG (cognitive criterion) at the monitoring stage of the study

According to the indicators in Fig. 5, we established that according to the cognitive criterion of the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age, a low level of – prevails, 60% of pupils (10 people) in EG and 50% of respondents (8 people) in KG. The average level indicators in both groups are approximately the same – 30% of respondents (5 people) in EG and 35% of respondents (6 people) in KG.

Minor indicators characterize the sufficient level of formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age EG and KG – 10% of respondents (1 person) and 15% of respondents (2 persons), respectively, by groups.

Considering the cognitive criterion in more detail, we will outline the obtained results of the diagnosis using the selected methods. For example, according to the technique of grouping pictures (didactic game «Organization»), it was established that when the experimenter asked children to find a picture that corresponds to a given word or phrase, 45% of children EG (7 people) and 50% of children KG (8 people) correctly determined the logical sequence. For example: «sewing workshop – needle, thimble, seamstress, sewing machine».

Participants in the remaining percentage groups had difficulty with auxiliary drawings and could not relate them to more complex concepts such as «conveyor» or «joiner's machine». This is probably due to the fact that these types of production were not considered by the educator during classes in preschool or during excursions. Similarly, 15% of respondents (2 children each) in both groups were unable to answer additional questions based on the logical sequence of drawings.

The results of the vocabulary test, both active and passive, showed that the pupils of EG and CG had a generally low level of understanding of basic economic and financial terms, in particular, they could not explain such basic economic concepts as «money», «save», «savings», «expenses», «budget», etc.

Moreover, our goal: to determine whether children have a basic understanding

of elementary economic concepts at the verbal level, - found that it is difficult for them to give a full definition of such terms as «entrepreneur», «price tag», «product».

For example, among 65% of EG pupils (11 children) and among 60% of CG respondents (10 children), there was an inability to answer questions such as: «What do they get at the checkout?», «What does the housewife do?», «What money goes into the piggy bank?» We believe that this may be due to the fact that not all financial concepts are familiar to children, they have not been explained by adults or have not been encountered in their daily lives. In addition, many financial terms are not yet included in the active vocabulary of children aged 5-6 (7) years. This indicates that insufficient attention is paid to the development of speech related to financial literacy, both in everyday life and during games of economic content.

Fig. 6 shows the results of the state of formation of the foundations of financial literacy in children aged 5-6 (7) years by means of economic games according to the motivational criterion (whether the pupils have basic financial knowledge and ideas).

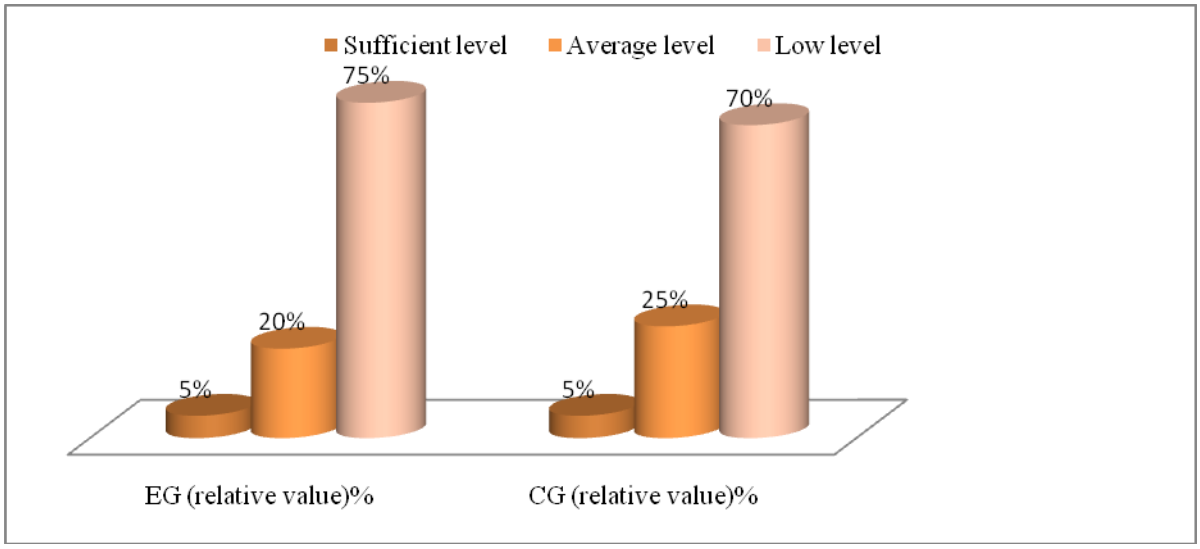


Fig. 6. The state of formation of the basics of financial literacy of older preschool children EG and CG (motivational criterion) at the monitoring stage of the study

According to the indicators presented in Fig. 6, it was found that in children of older preschool age EG and KG, the level of formation of the foundations of financial literacy according to the motivational criterion is mostly low – 75% and 70% of respondents (or 12 and 11 people), respectively.

The indicators of the average level differ significantly: in EG – 20% of respondents (3 people), in KG – 25% of respondents (4 people). Indicators of a sufficient level of formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age EG and KG are the same in both groups of pupils – of 5% of respondents or 1 person.

We will analyze in more detail the indicators of the diagnosis of the state of formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age

EG and KG according to the motivational criterion. In particular, during the use of the storytelling method (verbal test), it was found that the most detailed stories were made by pupils based on the pictures «Supermarket» and «Bazar»– 40% of respondents (6 people) in EG and 50% of respondents (8 people) in KG. On the other hand, the stories about «Shop», «Sewing Factory» and «Bank» were less developed – 25% of respondents (4 people) and 30% of respondents (5 people).

We believe that the results of the mentioned methodology reflect the level of life and, therefore, financial experience that EG and KG pupils have, which, in turn, emphasizes the importance of using practical forms of financial education in interaction with children of older preschool age.

For now, we will consider the results of individual conversations with children of older preschool age, which were conducted in order to assess the presence of elementary financial vocabulary in their passive dictionary. During individual conversations, 30% of respondents (5 people) of the EG and 45% of respondents (7 people) of the KG were able to answer more difficult questions.

In particular, the most difficult questions for children were such as: «What do you call a child who always turns off unnecessary lights and blocks water?» and «If a doll costs less than a cake, what will you call a doll in terms of its value? (inexpensive, cheap)». The children understood the general content of the questions, but it was difficult for them to choose the right terms. They didn't always build sentences with length in mind and also had difficulty with terms like «pension», «scholarship».

Let us summarize the results of interviews with EG and CG children, the purpose of which was to assess their willingness to make situational decisions in life choice scenarios. Answering the question about the functions of money, 70% of the surveyed respondents (11 pupils) of the EG and 65% of the respondents (10 people) of the KG correctly determined their role in meeting the basic needs of a person. Most pupils understood the concept of «saving», but only 55% of children (9 people) in EG and 50% of children (8 people) in KG were able to relate it to proposed or personal financial situations. The concept of «bazaar» was familiar to 65% of pets (10 people) in EG and 70% of children (10 people) in KG.

When asked about aspects of financial life, pupils in both groups identified work as a key element of life, prosperity and well-being, with 80% of respondents (13 people) from both EG and CG admitting that. The children also understood that one parent often received a higher salary and recognized that entrepreneurial parents could earn enough money to support a family.

Valuable information for our project was the students' answers to questions about their interest in the financial aspects of life. We found that 45% of respondents (7 people) in the EG and 50% of respondents (8 people) in the KG understand the importance of the financial component of life. These children showed genuine interest in financial topics and were able to provide thoughtful answers about their own savings, their attitude to money, their concept of saving and their caring for their things.

It is important to note that the motivation of 5-6 (7)-year-old children to learn certain concepts and activities is influenced by the factors of interest that the teacher

brings during well-organized classes, leisure and independent tasks.

Our interviews with older preschoolers have shown that while children are familiar with the key financial concepts provided by the «Child» education program (2020), their level of awareness or interest in them is not always reflected in their understanding and application in everyday life. Therefore, the results of this technique do not fully reflect the depth of their interaction with these concepts.

Now we will present and briefly analyze the results obtained by us during the study of the activity criterion for the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age EG and KG by means of economic games (Fig. 7).

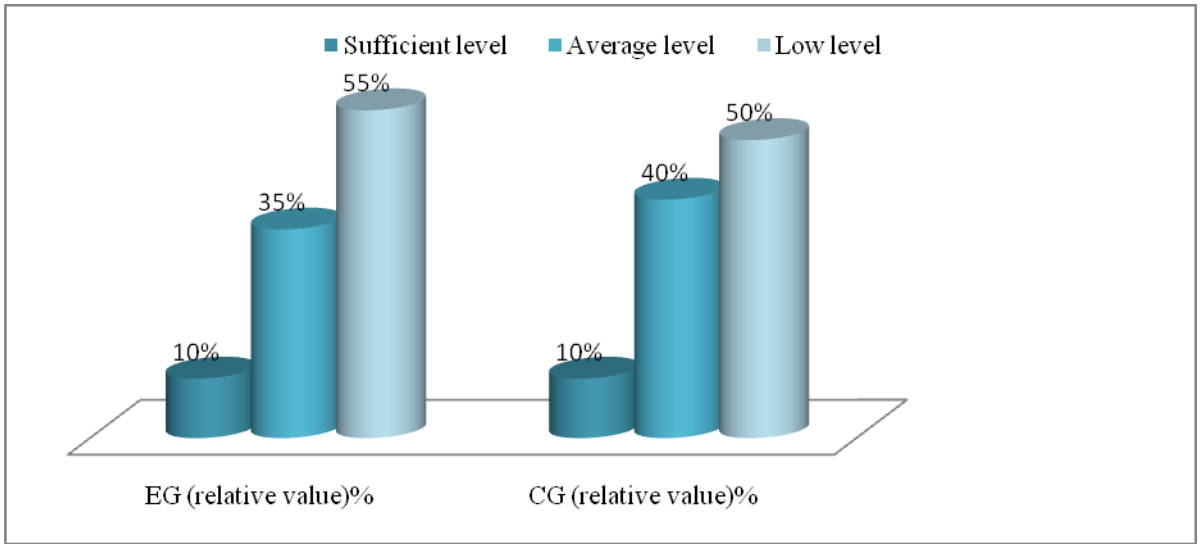


Fig. 7. The state of formation of the foundations of financial literacy of older preschool children EG and KG (activity criterion) at the monitoring stage of the study

Thus, on the basis of purposeful observations of the play activities of children aged 5-6 (7), we evaluated their knowledge and skills related to elementary financial behavior in story-role games of economic content. The results showed that educators make effective use of the group's subject-developmental environment by providing children with play materials, costumes (such as aprons and bandages for vendors), and other appropriate props. A wide variety of story-role games organized by the teacher or initiated by the children themselves were used.

Let's describe the obtained results of observation related to the basics of financial literacy of older preschool children of both studied groups:

• 45% of respondents (7 people) in the EG and 40% of respondents (6 people) in the KG demonstrated the ability to participate in barter operations (estimate demand and satisfy supply);

• 20% of respondents (3 children) in EG and 25% of respondents (4

children) in KG were able to adequately assess work and product quality;

• 33% of respondents (5 children) in EG and 40% of respondents (7 people) in KG showed negotiation skills during economic activity: to communicate politely, provide the necessary comments, calmly explain product features to buyers;

• 50% of respondents (8 people) in EG and 45% of pupils (7 people) in KG were able to perform basic financial actions, such as buying and selling;

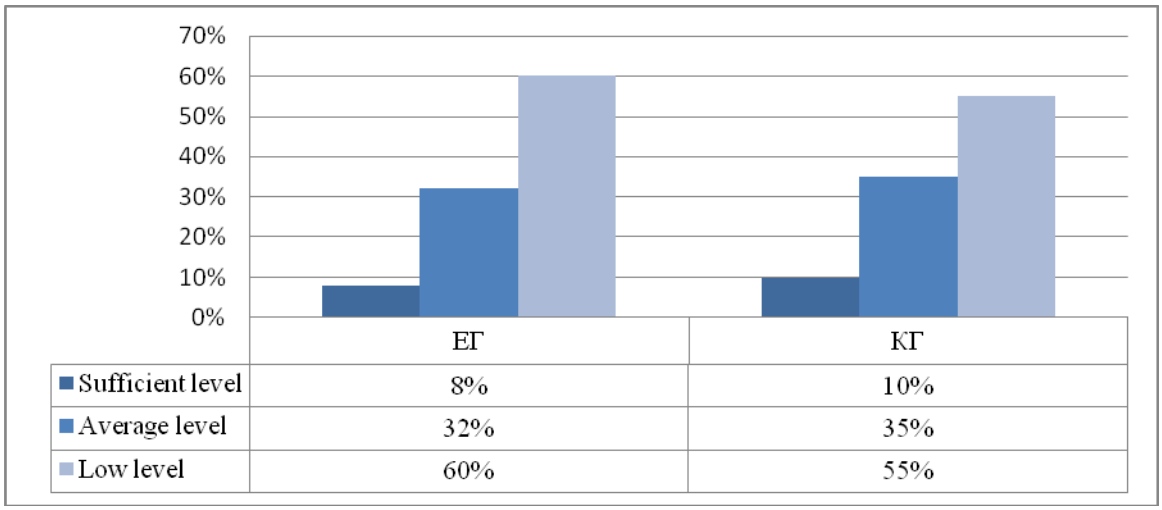
• 55% of respondents (9 people) in EG and 65% of pupils (10 children) in KG demonstrated the ability to take on socio-economic roles, for example, to play the role of a driver or seller.

We noted that those pets who had a better understanding of the financial aspects of life could take on roles that required knowledge of specific financial terminology, for example, «passing», «fine». Their economic games were more varied in plot and emotional depth, and overall they felt confident in any situation.

Furthermore, during the follow-up, we observed that the educator intervened exclusively when either the children themselves requested it or when it was necessary. For example, it could offer interesting scenarios related to the selection of goods or orientation in social and communicative situations, while maintaining the autonomy and fluidity of the children's game.

We also noticed that children really like role-playing games in which they show their creativity and develop important basic economic and financial skills. However, the range of financial concepts they use in their games remains quite limited. We believe that this is partly due to the lack of focused guidance from educators, which means that older preschoolers do not often use a wide range of financial concepts when playing with economic content.

According to the results of the research of methods with EG and KG pupils at the diagnostic stage, the levels of formation of the foundations of financial literacy in them were assessed by means of economic games according to cognitive, motivational and operational criteria. The summarized data are presented in Fig. 8.



	ЕГ	КГ
Sufficient level	8%	10%
Average level	32%	35%
Low level	60%	55%

Fig. 8 The state of formation of the foundations of financial literacy in older preschool children EG and KG by means of economic games, % (monitoring stage of diagnosis)

According to the indicators in Fig. 8, it was concluded that the sufficient level of formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age EG and KG was characterized by the means of economic games that children showed an genuine interest in the financial aspects of everyday life. These pupils not only willingly participated in games devoted to economic concepts, but also often took the initiative in their organization. They confidently expressed their opinions, being open to the ideas of others; actively participated in spontaneous socio-economic situations, appropriately using financial terms in conversations with peers. Moreover, as the game progressed, they demonstrated the ability to discard personal preferences in order to fulfill promises or achieve collective goals. When solving problems, they applied analytical skills, combined ideas and organized information related to financial concepts. Children responded quickly and effectively to unexpected situations and were generally able to complete the task as soon as it was started. This behavior was observed in 8% of respondents (1 person) in the EG and in 10% of respondents (2 people) in the KG.

The average level of formation of the foundations of financial literacy through economic play was observed in children who showed some interest in financial concepts, although it was often fleeting and did not have stable motivation. These children willingly participated in games of economic content, but did not seek to actively claim leadership roles, activating only when necessary. Their playful actions tended to depend on the situation, they followed familiar patterns of behavior and stereotypes. Although they understood most basic financial concepts for their age, children did not use them consistently in their communication. Pupils with an average level demonstrated adequate intellectual abilities, able to analyze, synthesize and group concepts according to the degree of complexity. However, they were easily influenced by others and could change their views if they were pressured. If the game ceased to interest them or they did not see personal gain, they lost motivation. They tended to favour their own desires over the pursuit of a collective goal. This level was observed in 32% of respondents (5 children) in EG and in 35% of respondents (6 people) in KG.

The low level of formation of the foundations of financial literacy by means of economic games was characterized by the limited interest of children in more interesting aspects of financial processes. These children showed no particular interest in learning new concepts related to economics. During economic games, they often stayed away and avoided taking leadership roles or attracting attention. Participating in games of economic content, they usually chose the easiest tasks and used the simplest solutions, showing no interest in studying alternative approaches. This was especially manifested in the reluctance to participate in collective games or to deepen one's understanding of economic concepts. As a result, they tended to reject the economic aspects of life altogether. This behavior was observed in 60% of respondents (10 children) in EG and in 55% of respondents (9 children) in KG.

Therefore, the obtained results of the monitored stage of the pedagogical experiment proved that in Novozaliske ZDO «Veselka», insufficient attention is paid to the formation of the foundations of financial literacy of older preschool children studying in EG and KG. The diagnostic methods that we used in the experimental

and control groups allowed us to assess the current state of formation of the foundations of financial literacy in EG and KG pupils by means of economic games. It was established that children of EG and KG have a low level of formation of the basics of financial literacy – 60% (10 people) and 55% (9 people), respectively. The obtained data confirm the expediency of developing a program for the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age by means of organizing and holding economic games.

On the basis of the conducted thorough analysis of the obtained results, the expediency of developing and testing a program for the formation of the foundations of financial literacy in older preschool children by means of organizing and holding games of economic content with pupils of Novozalisky ZDO «Veselka» was revealed.

During the implementation of the operational stage of the pedagogical experiment, we developed the Program for the Formation of the Basics of Financial Literacy in Older Preschool Children by means of games of economic content «Playing in the economy» (hereinafter – Program «Playing in the economy»). The proposed program ensures the formation of financial foundations in children aged 5-6 (7) years, taking into account their age and individual characteristics, and is mastered by them in the process of integrating educational fields defined by the provisions of the State Standard of Preschool Education (BKDO, 2021), – «Child in the sensory and cognitive space», «Child in society», «Child speech» and «Child in society. Socio-financial literacy» (variable component).

The purpose of the program: increasing the economic competence of older preschool children and forming the foundations of financial literacy in them.

To realize the set goal, the following tasks were set:

- to form the economic consciousness of children 5-6 (7) years old, economic thinking;
- awaken a healthy interest in money;
- introduce elementary economic concepts;
- teach to solve the simplest economic tasks;
- develop logical thinking, observation, replenish active vocabulary, ability to draw conclusions;
- create conditions for the formation of elementary economic knowledge of older preschool children;
- to teach to understand and appreciate the surrounding world (as a result of people's work).

Participants in educational activities: children of older preschool age (EG), parents of pupils (legal representatives), educators of the older group, who carry out pedagogical interaction with children of EG in accordance with the developed program. Fig. 9 presents the principles on which the Program «Playing the Economy» is based.

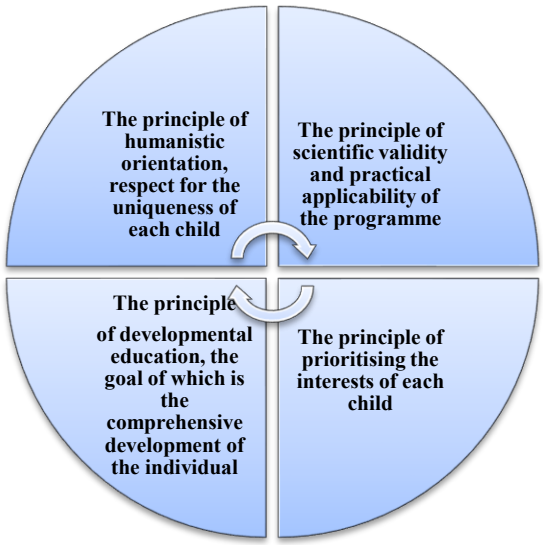


Fig. 9. Principles of construction of the Program for the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age by means of economic games «We play economics»

Expected results of the Program:

1. As a result of mastering the «Program, older preschool children play the economy:

- master such economic concepts as «price», «product», «advertising», «family budget», «needs», «economy» and use them in broadcasting;
- will realize the interrelationship of concepts: «labor – product – money» and «product value depending on quality»;
- will get an idea of the work of people of various professions, show interest and respect for their professional activities and their results;
- will show creative initiative and independence in solving game problem situations.

2. Parents master the forms and methods of economic education in the family.

3. Teachers increase competence in matters of economic education of older preschool children.

Free independent activity of children – involves free play activity of older preschool children in the conditions of a specially created subject-spatial environment, which provides each child with the opportunity to choose economic games and attributes based on interests; allows her to interact with peers or act individually; contains problematic situations and is aimed at the child's independent solution of educational tasks; allows you to master (fix, test) the material studied in joint activities with an adult.

–Forms, methods, methods and means of implementing the Program «We play economy». The basis of the teacher's interaction with children of older preschool age on the formation of the foundations of financial literacy is the activity approach, which involves the formation of elementary economic and financial knowledge through various types of activities: game, cognitive-research, communicative, labor, etc. Depending on the content of knowledge, one or another type of activity is the leading one. For example, the assimilation of economic and financial concepts

(«money», «price», «cost», etc.) is successful in gaming activities (in the course of economic games):

- story-role games («Supermarket», «Toystore», «Fair», «In cafe», etc.);
- didactic games («Buy a friend a gift», «Advertising bag», «Useful – useless», etc.);
- board-printed games («Who needs?», «Shops», etc.);
- speech games of economic content (« On the contrary», «What's extra?» etc.).

Children learn knowledge about why people's work results should be preserved most successfully in the process of labor and productive activity.

A special place is occupied by intellectual quiz games «What? Where? When?», «Business club», «Auction», which allow you to sum up the learned material in a game form of the competition, summarize and systematize knowledge, and conduct an analysis of how well the pupils have learned the material.

Getting to know the new material is very interesting and exciting during the travel game «Museum of Money», «Travel through the territory of kindergarten» (with the aim of getting to know the professions of employees), excursions to the bank, advertising agency, which allow children 5-6 (7) years old to get to know real economic objects and people of various professions.

Modeling game problem situations in classes on the formation of the basics of financial literacy creates conditions for cognitive activity of older preschool children, stimulates children's initiative and independence. Solving the problematic situation of economic content, the child joins economic reality, learns to think, navigate the environment, express his own and accept someone else's position, his creative potential grows and is realized.

To create problematic situations, the following techniques are expected to be used:

o bringing children to the contradiction and proposing to find a way to solve it on their own;

o expressing different points of view on the same issue;

o proposal to consider the phenomenon from different positions («two sides of the coin»);

o encouraging older preschool children to compare, summarize, draw conclusions from the situation, compare facts;

o setting a problematic task (for example, with insufficient or contradictory data, deliberately made mistakes, etc.).

Forms of organization of children depending on tasks: group (work in groups: pairs, threes, etc.); individual (fulfillment of tasks, solving problems).

The implementation of the developed Program for the Formation of the Basics of Financial Literacy in Older Preschool Children by means of economic games «Playing the economy» provided for two structural blocks:

1.Block I –Interaction «children-pedagogue-children»;

2.Block II –Interaction «parent-teacher».

Let's consider each of the above blocks in more detail.

1. And block – Interaction «children-pedagogue-children»: consists in organizing and conducting with pupils an experimental group of classes on the formation of the foundations of financial literacy by means of economic games.

Table 3 presents the thematic planning of educational activities under the Programme.

Table 3

Thematic planning of educational activities for A program for forming the foundations of financial literacy in older preschool children by means of economic games «We play economics»

Lesson topic	The purpose of the lesson	Names economic games
«Money – yesterday, today, tomorrow»	Formation of ideas about the money of Ukraine in children of older preschool age; familiarization with monetary units of other states; teaching children of older preschool age to treat money sparingly, spend it economically and rationally; familiarization of preschoolers with the basic law of economics; development of memory, logical and figurative thinking, creative imagination, cognitive interests; education of frugality, adequate attitude to money	Didactic game «Useful – useless» Didactic game «Income – expenses» Creative economic game «Create money» Economic game exercise «Finish proverbial»
«Where did the money come from?»	Acquaintance of older preschool children with the history of money, its purpose, to cultivate respect for working people, careful attitude to money	«Toy shop» «Buy a friend a gift»
«Money in a person's life: coins, bills, plastic cards»	Consolidation of the idea of money in older preschool children; to form an understanding of the concept of «coin», «bill», «plastic card»; formation of knowledge about the concept of «cash and non-cash money»; consolidation of knowledge about the appearance of modern money in older preschoolers	Game «Why do we need money?» Exercise «Solving problem situations» Didactic game «Add-ons»
«My Family Budget»	Formation of older preschool children's idea of the concept of «family budget»; to acquaint older preschoolers with the main parts of the budget, the peculiarities of its formation in the family; explanation of the components of the family budget «pension», «salary»; replenishment of children's active vocabulary with economic concepts, education of a respectful attitude to adult work	Game «I want and need» Game «What is more important?» Didactic game «Income – expenses» Game «Yes – Ni» (with ball in circle) Game staging of the situation «In the store»
«Let's get acquainted with the profession of accountant»	Expanding the ideas of older preschool children about adult professions, their meaning. Acquaintance of children with the profession of accountant, its needs and social significance, new words «expenses», «budget», «salary»	Game «Who needs what?» Game «What will be bought faster?»
«House where money lives»	Formation of ideas about the bank and its purpose in older preschool children. Acquaintance with the professions of bank employees, currencies of different countries. Formation of economic thinking of pupils	Game «Piggy bank» Game «Coin names»
«Respectful to energy saving»	Formation of ideas about energy and resource conservation in older preschool children - economical use of water, electricity, heat; continue to teach how to establish cause-and-effect relationships, analyze, generalize, draw conclusions	Game «Skillful hands» Game «Rate action»
«Why do you need advertising?»	Formation of ideas about the purpose of advertising and its creation in older preschool children; teaching children to perceive advertising correctly	Game «Advertising for raccoon» Game «Ad tree»

«We advertise together»	Expanding the perceptions of older preschool children about different types of advertising, clarifying the perceptions of children about professions related to the creation of advertising. Building a desire to create your own advertising	Game «Advertising agency» Game «Advertising bag»
«What is competition?»	Continuation of familiarization of older preschool children with economic terms; formation of ideas about what competition is; education of interest in the economy	Game «What's cheaper?» Game «Conversely»
«Interesting economy» (final lesson of the Program)	Consolidation of economic and financial terms and concepts, training of pupils in solving problem situations, education of interest in the economy	Game «What word is extra?» Game «What are the incomes?»

Note that during the operational experiment, the children of the experimental group (EG) took an active part in classes organized in accordance with the program developed by us. At the same time, the children of the control group (CG) were involved in the educational process only partially modified according to our approach, as they participated in role-playing, didactic and situational games with financial direction.

During the implementation of the Program, we relied on the empirical knowledge and life experience available to EG pupils in order to clarify and expand their ideas and knowledge in the economic and financial spheres of adult life.

In view of this, special attention was paid to such categories as «labor», «money», «needs», «choice», «competition», etc., since the direction of classes was precisely the provision of knowledge and awareness of basic financial categories to pupils, the formation of ideas about the product and product as the results of human labor, the development of skills in children aged 5-6 (7) to evaluate subjects from the point of view of their quality and value education of children's moral and labor qualities of the individual by conducting a comparative analysis of one's own and others' work, as well as consolidating the ability to evaluate a thing as a commodity and as a subject of human relations.

During classes with EG pupils, the latter actively got acquainted with the world of professions, in particular with «traditional» professions (cook, policeman, salesman, cashier, apothecary, driver and others during didactic games «What is this profession?», «Guess who works?», «In the world of professions» and story-role games «Supermarket», «In cafes», «Pharmacy», «In kindergarten», etc.) and «in new» professions (advertising agent, realtor, businessman, broker, etc.).

During classes, we tried to convey to the minds of older preschool children that there are no bad or good, necessary or unnecessary professions, because everyone's work is extremely necessary, so all professions are necessary and very important. It does not matter who a person is by profession, it is important how he performs his work, how he benefits people and society.

While studying the topic «Where did the money come from?» EG children were introduced to various currencies of the world by holding an exhibition of money. We clearly demonstrated to our pets different types of money – bills and coins of different countries of the world – US dollars, British pounds sterling, euros, Ukrainian hryvnias, Polish zlotys and other currencies of the world, introduced them

to historical figures depicted on hryvnias and provided clarification why prominent people are depicted on national currencies of countries.

Conducting classes on the topic *«Money in human life: coins, bills, plastic cards»,* pets were introduced to the history of creating money, as it used to be (shells, shark teeth, pebbles, shells, etc.) and what types of money exist today – «cash» and «non-cash», together with children we determined the importance of money in human life, the expediency of saving it and not spending it on unnecessary things. During the class, we taught children to appreciate the results of the work of parents and other people, instilled a respectful attitude to the things that parents buy them. Children of older preschool age realized that people's work is paid for with money. Moreover, it was extremely important to explain this point to children, to clarify their knowledge in the field of financial categories, to educate the basics of intelligent behavior in life situations related to the handling of money.

During the class on the topic *«What is competition?»* in children of older preschool age, EG, primary ideas of «competition» and «competitive environment» were formed, as well as about the importance of plant and factory activities; the peculiarities of their location, the production of products, what and how they are produced, the idea of the concept of «trademark» was formed.

Playing the story-role *game «Supermarket»* (Appendix C) and «paying» for the purchased product, the pets did not pay attention to the value of the money. It was not uncommon to hear from children: «I had one hryvnia, and now there are several of them (two, three, five, etc.)». Therefore, during the classes, we tried to devote separate game exercises of economic content to familiarizing children with banknotes (for example, *«Create a piggy bank and coin», «Find a couple of money»,* etc.).

In order to trace the history of Ukrainian money, during the classes, together with the children, we created the folder «History of paper money of Ukraine», and after studying the topic «Where did the money come from?» my children and I completed an interesting creative project «Money from different countries of the world», the result of which was the creation of a lepbook by preschoolers. Children learned that money is the most important and sometimes the only source of information about the state, its history, economy, and art.

In addition, during classes, children learned that there are money paper – bills and metal – coins; they have a denomination, and not always one bill or coin is smaller than two or three. They clarified the names of – hryvnia bills (euros, dollars, zlotys, etc.) and – kopeck coins (penny, forints, pence, money, etc.). In addition, pupils were introduced to interesting facts about how in some monarchical countries it is customary to engrave the image of the monarch – queen or king on bills and coins.

2. ***II block – «Interaction of «child-parent-pedagogues»: consists*** in involving the parents of EG pupils in the process of forming the foundations of financial literacy in older preschool children by means of economic games, since the systematic approach is to combine two forms of economic education – in ZDO and at home, as well as two aspects of children's behavior – conditional and real it will contribute to ensuring a good final result in the field of increasing the economic

competence of older preschool children and forming the foundations of financial literacy in them.

Tasks that are solved in the process of interaction with parents of older preschool children within the framework of the implementation of the Program:

- involvement of parents in issues of increasing the economic competence of older preschool children and forming the foundations of financial literacy in them;
- study and generalization of the best experience of family economic education;
- increasing the level of pedagogical competence of parents in matters of forming the foundations of financial literacy of older preschool children.

Basic *principles* of interaction with parents of pupils:

- openness of ZDO for parents;
- fruitful cooperation of teachers and parents in the economic education of children and the formation of the foundations of financial literacy in them;
- creation of an active developmental environment providing uniform approaches to building the foundations of financial literacy in the family and the ZDO.

In the process of interaction with parents of pupils, the following forms of *work are used:*

- open classes;
- joint project activity;
- individual and group consultations;
- memos, booklets for parents on building the foundations of financial literacy for older preschool children and economic education;
- questionnaire;
- workshops;
- seminars-workshops.

The use of the specified forms of subject-subject interaction between the teacher and the parents give the latter the opportunity to be not only observers, but also active participants in the educational process in the ZDO.

–Note that during the implementation of the II block of the Program developed by us «Playing the economy» individual conversations and consultations with parents about economic education in the family and the formation of the basics of financial literacy in children were productively held *(«Does the child help to do housework?», «With pleasure or not?», «Does the child make independent purchases in the store?»)*. For more effective and comprehensive work on the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age, we prepared and conducted a cycle of consultations with parents through economic games within the family, namely:

- «Principles of financial education in the family»;
- «Formation of the foundations of economic knowledge among preschoolers. Useful interesting tips for parents regarding the economic education of children» (see. Appendix D);
- «Child's financial training system in the family»;
- «Fairy tale as a means of economic development of older preschool children», etc.

In addition, booklets, postcards, monuments to save light, water, heat were provided to the attention of parents, and parent meetings were held *«How to teach a child to save?»*.

Thus, within the framework of the formative stage of research and experimental work, the Program for the Formation of the Basics of Financial Literacy in Children of Older Preschool Age was developed and tested with the pupils of the experimental group by means of economic games «We play economics» (4 calendar months), which consisted of two blocks: I block «Interaction with children of older preschool age» (conducting classes using didactic, desktop, story-role games of economic content), represented by 11 classes at ZDO; and II block «Interaction with parents» (conducting seminars-workshops, individual consultations, involving parents in participating in economic games during classes and at home, etc., aimed at creating conditions for teachers that contribute to the formation of the basics of financial literacy in older preschool children).

In accordance with the obtained results of the operational stage of the pedagogical experiment on the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age by means of economic games in EG, we organized and conducted an effective stage of research.

The purpose of the effective stage: to check the effectiveness of the approbation of the program for the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age by means of economic games in experimental and control groups.

Stage implementation period: May 2024 – June 2024.

Two groups of older preschool children – EG (older group «Yablunka») and KG (older group «Prolisok») took part in the final stage of the study. During the control section, we used diagnostic methods similar to those used by us at the ascertaining stage of the study (only story-role games were changed).

Diagnostic limitation was carried out according to each of the criteria defined at the diagnostic stage of the experiment for the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age – cognitive, motivational and active, focusing on the knowledge gained by EG pupils in the process of organizing and conducting economic games, as it was defined in the tasks of the diagnostic stage of research and experimental work. The obtained results made it possible to form an objective picture about the level of formation of the foundations of financial literacy in children 5-6 (7) years old in the context of the program for the formation of the foundations of financial literacy in older preschool children developed and tested during research and experimental work by means of economic games.

Fig. 10 presents the obtained results of the state of formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age EG and KG according to the cognitive criterion.

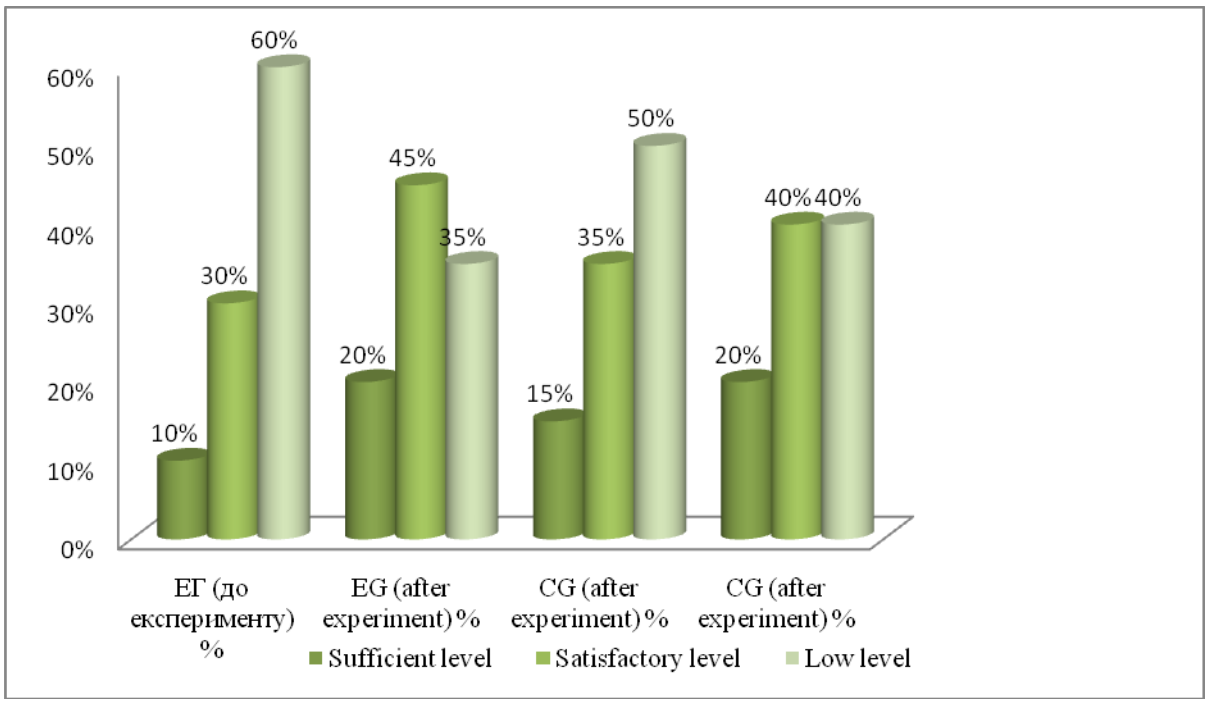


Fig. 10. The state of formation of the foundations of financial literacy of older preschool children EG and KG (cognitive criterion) at the effective stage of the project

Analyzing the indicators presented in Fig. 10, an improvement in the sufficient and average level of formation of the foundations of financial literacy was found in children of both groups. In particular, the sufficient level in the EG increased by 10%, accounting for 20% of respondents (3 people) at the effective stage, while in the KG the increase was +5%, also accounting for 20% of respondents (3 people). The average level in the EG increased from 30% of respondents (5 people) to 45% of respondents (7 people) at the effective stage (+15%), and in the KG, on the contrary, the average level decreased by 5% (from 45% of respondents (7 people) to 40% of respondents (6 people).

Moreover, in both studied groups, there is a reduction in the indicators of a low level of formation of the foundations of financial literacy in children of EG and KG according to the cognitive criterion. In EG, the reduction was 25% (from 60% of respondents (10 people) to 35% of respondents (6 people)), and in KG – 10% (from 50% of respondents (8 people) to 40% of respondents (6 people).

Analyzing in more detail the control examination of EG and KG pupils according to the cognitive criterion, we note that when the children of the experimental group repeated the first task of – grouping pictures (didactic game «Organization») –, they demonstrated an understanding of basic financial concepts and were able to correctly associate them with the corresponding images. The analysis of the results showed that 60% of the respondents (10 children) of the EG and 40% of the respondents (6 children) of the KG were able to effectively use elementary financial and economic vocabulary.

When the «method was repeated, the Story by pictures» (verbal test) demonstrated a basic level of mastery of financial and economic vocabulary in their active speech by 55% of respondents (9 children) in EG and 45% of respondents (7

people) in KG. Pupils of both groups described the pictures with a clear understanding and awareness of the financial concepts depicted on them. Notably, the children's responses reflected their interest in the task, as they made an effort to describe the images and incorporate into them the rudimentary financial terms they learned during classes. Here are some examples of stories by EG children based on story pictures:

Stepan (5.5 years old), story picture «Shop»: «Delicious candies and cakes come to the store from the factory. The seller packages them. The store consists of three departments. Cookies and candies are always fresh. Dad and I always choose what we want to buy. I give the cashier money, he accepts it, gives me change and check».

Natalka (5.9 years old), story picture «Bakery»: «The baker kneads the dough and bakes pies, cakes, buns, and then decorates them. Ready-made buns, pies and pastries are brought from the factory to the bakery department of the store. Customers can order a birthday cake. When the order is ready, they pay for it».

When children compared pictures, they had no problems with terms or sentence structure. They were able to clearly distinguish a supermarket from a bazaar, and a confectionery factory from a shop.

Fig. 11 presents indicators of the motivational criterion for the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age in EG and KG before and after the operational stage of research and experimental work, which testify to the interest of children in the economic and financial aspects of life.

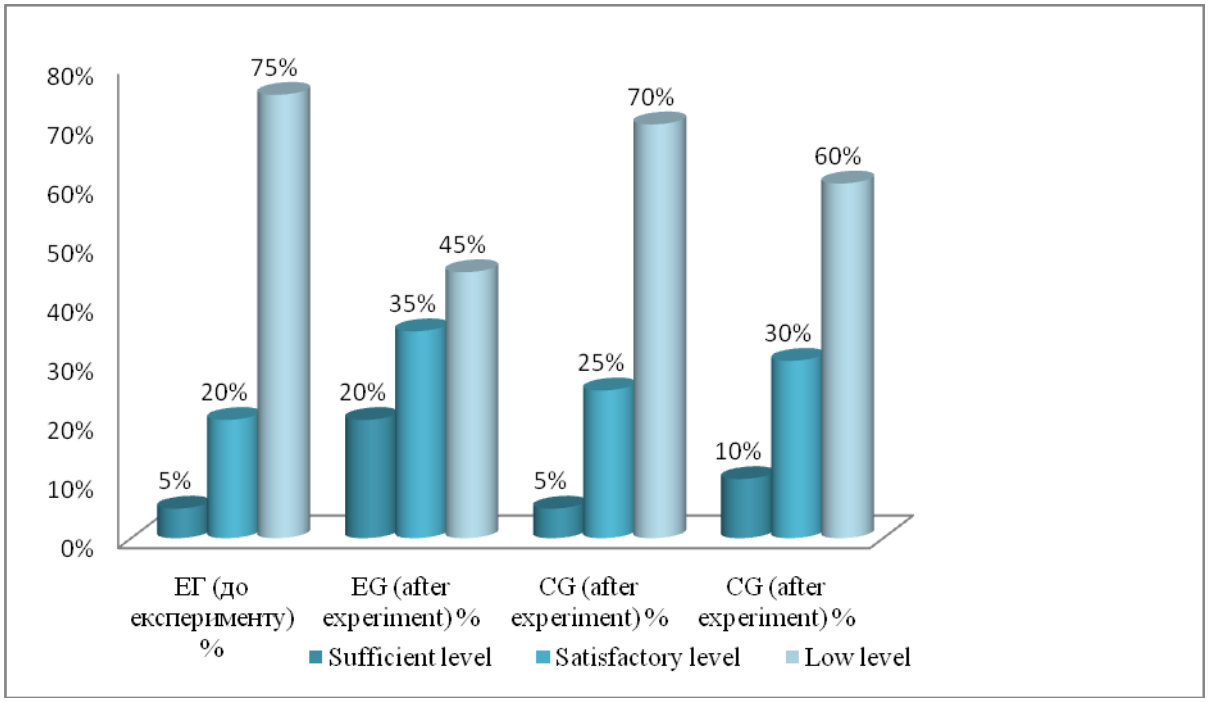


Fig. 11. The state of formation of the foundations of financial literacy of children of older preschool age EG and KG (motivational criterion) at the effective stage of the project

The analysis of the obtained data in Fig. 11 showed an improvement in the

situation with the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age in both groups of respondents.

Thus, in EG: 20% of respondents (3 children) achieved a sufficient level of motivation and interest in learning new financial concepts compared to the indicators of the diagnostic stage (5% of respondents or 1 person); in 35% of respondents (6 people), the average level increased compared to 20% of respondents (3 people); the number of children of older preschool age with a low level decreased and is 45% respondents (7 people) in contrast to 75% of respondents (12 people) at the diagnostic stage.

Among KG pupils, the following were found: a slight increase in the indicators of a sufficient level (+5%) to 10% of respondents (2 people); a slight increase in the average level (+5%) to 30% of respondents (5 people); and a reduction of the low level by 10% to 60% of respondents (10 people).

During the project, we established that in order for children to develop elementary financial knowledge and skills, as well as for children to fully learn such concepts as «product», «money», «value», «profession», «salary», «work», «market», «wallet», it is necessary to create real life situations that contribute to motivating the child to independently analyze life situations and make informed decisions.

For example, during the performance of the first task of the motivational criterion for the formation of the foundations of financial literacy by means of economic games, we held conversations with pupils, asking them several questions aimed at identifying understanding and interest in the economy. We have also included further questions to find out whether children are interested in economic concepts. To the question «How do you feel about your toys?» 75% of children in EG and 55% in KG answered that they treat their toys with care, trying not to damage or break them, because it is important to protect your belongings.

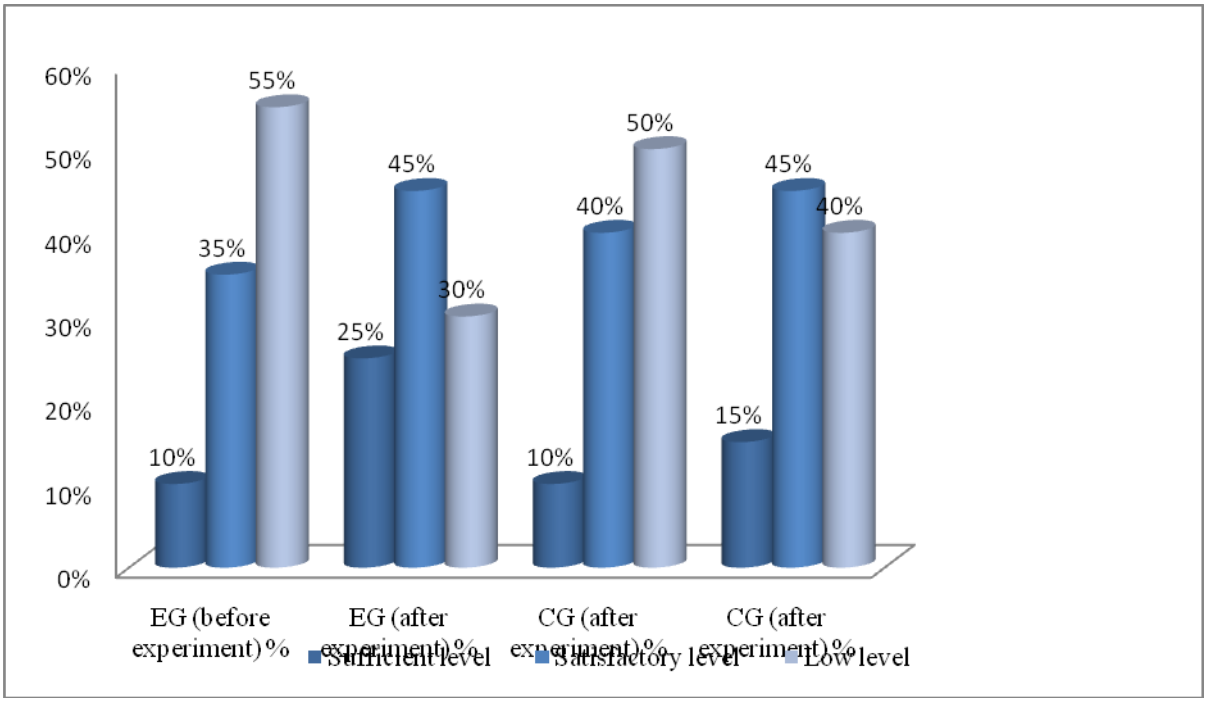


Fig. 12. The state of formation of the foundations of financial literacy of older preschool

children EG and KG (activity criterion) at the effective stage of the project

The results of the analysis of tasks according to the activity criterion showed an increase in the number of EG pupils at a sufficient level, which increased to 25% of respondents (4 people), and at an average level, which increased to 45% of respondents (7 people) at the effective stage, compared to 10% of respondents (2 people) and 35% of respondents (6 people), respectively, by level at the diagnostic stage of the project. At the same time, the number of EG pupils with a low level decreased to 30% of respondents (5 people) compared to 55% of respondents (9 people) at the diagnostic stage of the study.

In the control group, at the effective stage, minor changes in indicators were found: sufficient and average levels increased by +5%, making up 15% of respondents (2 people) and 45% of respondents (7 people), respectively, compared to 10% of respondents (2 people) and 40% of respondents (6 people) at the diagnostic stage of the project. The low level decreased by 10% from 50% of respondents (8 people) to 40% of respondents (6 people).

The obtained data confirm that the pupils studying in the EG have demonstrated a sufficient understanding of the basics of financial literacy, which they practically apply both during their stay in the ZDO and in everyday life.

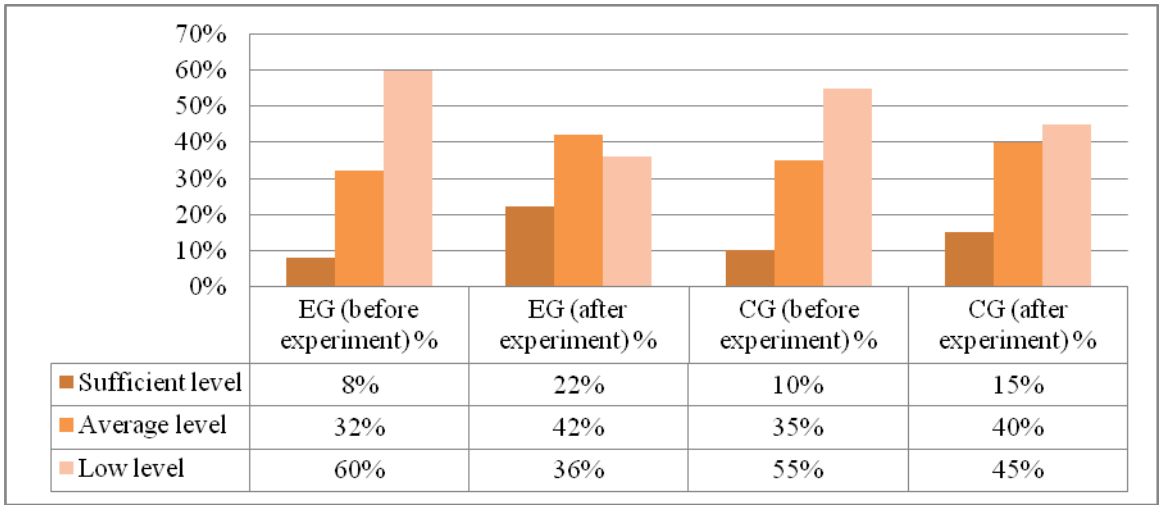
In particular, analyzing the state of formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age EG and KG, we observed them in detail in the process of game activity. So, observing their behavior during story-role, didactic and strategy games of economic content, we were able to determine how well children understand and apply basic financial concepts such as «product», «price», «advertising», «change».

Analyzing the first task «Determining the level of formation of financial literacy skills and behavior of older preschoolers», we observed a noticeable reduction in the gap between verbal statements and real behavior. After the completion of the operational stage of the project, we found that 45% of the children of the experimental group (EG) and 40% of the children of the control group (CG) were able to consciously apply the basics of financial literacy in game activities. This is significantly greater than at the diagnostic stage, when only 8% of children with EG and 10% of children with KG showed this level of understanding.

During the analysis of the second task – «Assessment of the ability of older preschool children to participate in story-role games based on knowledge of the basics of financial literacy» - we were able to observe the progress of pupils in this direction. In particular, in the CG, there were no clear changes in the adequacy or flexibility of behaviour in specific situations. However, throughout the experiment, we have seen the effectiveness of using role-playing, didactic, situational economic games and strategy games to improve the understanding and application of economic and financial concepts.

The final results of the effective stage of the research are presented in Fig. 13, which highlights the changes that took place in the experimental and control groups after conducting an operational experiment and testing the program developed by us for the formation of the foundations of financial literacy in older preschool children

by means of economic games.



	EG (before experiment) %	EG (after experiment) %	CG (before experiment) %	CG (after experiment) %
Sufficient level	8%	22%	10%	15%
Average level	32%	42%	35%	40%
Low level	60%	36%	55%	45%

Fig. 13. The state of formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age EG and KG by means of economic games, % (resultative stage of the project)

As a result of the conducted research, there was a qualitative and quantitative improvement in the levels of formation of elementary financial knowledge in game activities in children of older preschool age. In the experimental group, 22% reached a sufficient level (before the experiment it was 8%), 42% reached an average level (it was 32%), and 36% were assigned to a low level (it was 60%).

The analysis shows that in the experimental group, the number of children with a satisfactory level of basic financial literacy increased, and the number of children with a low level also decreased. In contrast, only minor changes in levels occurred in the control group: 15% at a sufficient level (compared to 10% before the experiment), 40% at a satisfactory level (compared to 35%) and 45% at a low level (compared to 55%).

Thus, the obtained results of the approval of the program for the formation of the foundations of financial literacy in older preschool children by means of economic games in EG and KG proved its effectiveness and expediency in the implementation of «Veselka» of the Borodyan settlement council of the Kyiv region by the educators of the Novozalisky ZDO (nursery-kindergarten) in the educational process.

Conclusions from the research and prospects for further research in this direction. Based on the theoretical analysis of psychological and pedagogical sources, the following concepts have been clarified: «economic competence of a preschool child» as a set of knowledge, abilities and skills that allow a child aged 3 to 6 (7) to understand basic economic concepts and processes, as well as make informed decisions in economic situations that arise in his life; «financial literacy» – set of knowledge, abilities and skills necessary for the child to make informed decisions about money, which allow to achieve financial well-being.

Based on the analysis of modern psychological and pedagogical sources, the peculiarities of the relationship between the categories «financial literacy» and «economic competence» were established. It was found that the concept of

«economic competence» is a broader concept, as it covers not only financial aspects, but also the individual's understanding of general economic principles, such as supply and demand, unemployment, labor, money, etc.; financial literacy is mainly aimed at a person's personal finances, in particular the process of effective money management, and makes it possible to make informed decisions about savings, expenses, budget planning, etc acting as part of economic competence (knowledge of basic economic principles helps to make more informed financial decisions). The concepts are correlated as general and partial.

It was clarified that the main features of the process of forming the foundations of financial literacy in children aged 5-6 (7) are the following: 1) laying the foundation of the vast majority of skills, including financial (for example, the skill of handling money); 2) development of cognitive activity in the field of economy and finance; 3) formation of moral and economic values (hard work, frugality, frugality, responsibility, etc.); 4) at the age of 5-6 (7), children begin to realize the value of money and understanding money as a tool that allows you to buy necessary things and services; 5) development of counting and number comparison skills, understanding the concepts of «more – less», «expensive – cheap»; 6) formation of ideas about the budget and the direct process of making money; 7) development of decision-making skills (choosing between different options, comparing, postponing pleasure for later, etc).

It has been proven that the use of economic games ensures the preservation and further development of the interest of older preschool children in the world of the economy, the expansion of their ideas about the world and financial needs, and the creation of conditions and game activities have a positive effect on the formation of the foundations of financial literacy in children 5-6 (7) years of life.

A pedagogical experiment on the formation of the foundations of financial literacy in older preschool children was developed and implemented in three stages: monitoring, operational and effective.

On the basis of the monitored stage of the pedagogical experiment, criteria (cognitive, motivational and activity), indicators and levels (sufficient, medium and low) were determined, and in accordance with the selected diagnostic methods, the initial state of formation of the foundations of financial literacy of 32 pupils of Novozalisky ZDO (nursery-kindergarten) «Veselka» Borodyansky district of Kyiv region. It was established that among EG (16 children) and KG (16 children), the low level of formation of the foundations of financial literacy prevails – 60% (10 people) and 55% (9 people) of respondents, respectively.

At the operational stage of the experiment, a program for the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age was tested using games of economic content «We play economics», which was implemented in two directions: 1st Interaction «children-pedagogue-children» (conducting classes, didactic, board, plot-role games of economic content); II Interaction «children-parents-pedagogues» (conducting seminars-workshops, individual consultations, involvement in economic games during classes and at home, etc., aimed at creating conditions for teachers that contribute to the formation of the basics of financial literacy in older preschool children).

During the effective stage of the experiment, the effectiveness of the program for the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age was proven by means of games of economic content «We play economics». It was established that the vast majority of EG pupils showed a positive trend of reducing the low level (from 60% to 36% - this is 5 people) and increasing the average and sufficient levels (from 32% and 8% to 42% and 22%, respectively, 4 and 7 people) of the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age by means of economic games. Among the children enrolled in the CG, positive developments were also noted in the three levels we analyzed: the sufficient level increased from 10% to 15% (2 persons); the average level increased from 35% to 40% (2 persons); the low level decreased from 55% to 45% (2 persons).

We see the prospects for further research in the training of future educators regarding the formation of the foundations of financial literacy in children of older preschool age.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аматьєва О. П., Іванчук С. А. Модель виховання основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету*. 2017. № 5. С. 7–14.

2. Баластрік Г.В. Програма економічного розвитку дітей «Я економний – я заощадливий». Всеосвіта. 2023. URL: https://vseosvita.ua/library/avtorska-prohrama-oznaiomlennia-doshkilnykiv-z-elementarnymy-ekonomichnymy-poniattiamy-711671.html (дата звернення: 14.06.2024).

3. Бєлєнька Г. Ознайомлення дошкільників зі складними явищами навколишнього світу: крок за кроком. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2013. №2 (51). С. 42-49.

4. Боршуляк Т. М. Економічне виховання дітей старшого дошкільного віку: моніторинг компетенцій. Кам'янець-Подільський: Рута. 2016. 80 с.

5. Вавилін О. Формування фінансової грамотності у дітей старшого дошкільного віку: основи та практичні навички. 2024. URL: https://www.childcourse.com.ua/ua/blog/formirovanie-finansovoj-gramotnosti-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-osnovy-i-prakticheskie-navyki (дата звернення: 16.07.2024).

6. Винницький М. Говоримо про основи фінансової грамотності. 2023. URL: https://www.youtube.com/watch?v=ec4eI1LAYXg (дата звернення: 16.07.2024).

7. Грама Н. Започаткування основ економічного виховання дітей дошкільного віку. *Наша школа*. 2003. № 2. С.58-62.

8. Граф А.М. Формування економічної компетентності дітей дошкільного віку: посіб. для вихователя. Київ : Основа, 2021. 144 с.

9. Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років / авт. кол. Г.В. Бєлєнька, О.Г. Богініч, В.М. Вертугіна, К.І. Волинець, Ю.О. Волинець, Л.В. Гаращенко, Т.Ю. Гловатенко, Н.М. Голота, О.А. Іваненко, І.І. Карабаєва, О.В. Коваленко, Л.В. Козак, І.В. Кондратець, С.Г. Кондратюк, О.В. Котенко, О.Д. Літіченко, О.В. Лобода, М.А. Машовець, О.А. Половіна, А.О. Прядко, Т.О. Пономаренко, І.Є. Товкач. Київ: Освіта, 2020. 440 с.

10. Довбня С.О. Теоретико-методичний супровід ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи». 2020. Випуск 72. Том 1. С. 177-184.

11. Дуднік Н. Формування економічної компетенції дошкільників як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. № 2. С. 103-109.

12. Економічне виховання дітей дошкільного віку в умовах освіти для сталого розвитку. Центр розвитку дитини «Гармонія». 2017. URL:

http://www.garmoniya.mk.ua/articles/ekonomichne-vyhovannya-ditey-doshkilnogo-viku-v-umovah-osvity-dlya-stalogo-rozvytku.html (дата звернення: 10.08.2024).

13. Іванчук С. А., Бонзарева Н. С. Проблема економічного виховання в теорії дошкільної педагогіки. *Молодий вчений.* 2017. № 10.1 (50.1). С. 30–34.

14. Іванчук С. А. Сучасний стан роботи з виховання основ культури споживання у дітей старшого дошкільного віку у практиці роботи ДНЗ (на матеріалі аналізу планів навчально-виховної роботи). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2016 № 1. (11). С. 77-79.

15. Козакевич А. Формування підприємливості та фінансової грамотності як фундамент економічної освіти дітей шкільного віку. *Економіка та суспільство*. 2022. № 38. URL: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-38-43

16. Кудикіна Н. В. Гра: феноменологічна та педагогічна характеристики. *Освітологічний дискурс*. 2010. № 1. С. 20-31.

17. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. *Її величність ГРА: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. статей. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2009. С. 8–21.

18. Кудрявцева О. А., Шнайдер А. В. Теоретичні та практичні аспекти формування основ економічної культури старших дошкільників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. «Педагогічні науки: реалії та перспективи». 2021. Випуск 81. С. 136-140.

19. Любчак Л.В., Колеснік К.А. Методика організації ігрової діяльності: практикум. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 115 с.

20. Матвієнко С. І., Іванова А. М. Економічна соціалізація дітей старшого дошкільного віку: до постановки проблеми. Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. 15 березня 2019 року, м. Кременчук. Кременчук: Методичний кабінет, 2019. С. 144.

21. Нідзельська Є. Фінансова грамотність у казках: програма фінансового розвитку дітей старшого дошкільного віку (5-7 роки життя). Київ: Основа, 2024. 45 с.

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

23. Пилипняк О. Формування фінансової грамотності дітей дошкільного віку. Харків: Видавництво «Ранок», 2023. 120 с.

24. Програма «Афлатот». Центр розвитку дитини «Гармонія». 2024. URL: http://www.garmoniya.mk.ua/programa-aflatot.html (дата звернення: 14.06.2024).

25. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О. В. Низковської. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 256 с.

26. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya (дата звернення: 01.03.2024).

27. Сазонова А. В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 244 с.

28. Товкач І. Є. Працюють усі навколо нас : навч. посіб. для дітей старшого дошк. віку. Київ. : Грамота, 2015. 96 с. : іл. (Серія «Розглядай та пізнавай»).

29. Lilia Melnychuk, Marharyta Shkabarina, Vadym Koval, Svitlana Stupnytska. Formation of Future Educators' Professional Training for Introducing Social Experience by Means of

Innovative Technologies of Education to Senior Preschoolers Behav. Sci. 2020, Volume 10, Issue 2.

REFERENCES

1. Amatieva O. P., Ivanchuk S. A. (2017). Model vykhovannia osnov kultury spozhyvannia v ditei starshoho doshkilnoho viku. Visnyk Cherkaskoho universytetu. № 5. S. 7–14. [in Ukrainian].

2. Balastrik H.V. (2023) Prohrama ekonomichnoho rozvytku ditei «Ya ekonomnyi – ya zaoshchadlyvyi». Vseosvita. URL: https://vseosvita.ua/library/avtorska-prohrama-oznaiomlennia-doshkilnykiv-z-elementarnymy-ekonomichnymy-poniattiamy-711671.html (data zvernennia: 14.06.2024). [in Ukrainian].

3. Bielienka H. (2013). Oznaiomlennia doshkilnykiv zi skladnymy yavyshchamy navkolyshnoho svitu: krok za krokom. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu. №2 (51). S. 42-49. [in Ukrainian].

4. Borshuliak T. M. (2016). Ekonomichne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku: monitorynh kompetentsii. Kamianets-Podilskyi: Ruta. 80 s. [in Ukrainian].

5. Vavylin O. (2024). Formuvannia finansovoi hramotnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku: osnovy ta praktychni navychky. URL: https://www.childcourse.com.ua/ua/blog/formirovanie-finansovoj-gramotnosti-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-osnovy-i-prakticheskie-navyki (data zvernennia: 16.07.2024). [in Ukrainian].

6. Vynnytskyi M. (2003). Hovorymo pro osnovy finansovoi hramotnosti. 2023. URL: https://www.youtube.com/watch?v=ec4eI1LAYXg (data zvernennia: 16.07.2024). [in Ukrainian].

7. Hrama N. Zapochatkuvannia osnov ekonomichnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku. Nasha shkola. № 2. S.58-62. [in Ukrainian].

8. Hraf A.M. (2021). Formuvannia ekonomichnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku: posib. dlia vykhovatelia. Kyiv : Osnova, 144 s. [in Ukrainian].

9. Dytyna. Osvitnia prohrama dlia ditei vid 2 do 7 rokiv (2020). / avt. kol. H.V. Bielienka, O.H. Bohinich, V.M. Vertuhina, K.I. Volynets, Yu.O. Volynets, L.V. Harashchenko, T.Yu. Hlovatenko, N.M. Holota, O.A. Ivanenko, I.I. Karabaieva, O.V. Kovalenko, L.V. Kozak, I.V. Kondratets, S.H. Kondratiuk, O.V. Kotenko, O.D. Litichenko, O.V. Loboda, M.A. Mashovets, O.A. Polovina, A.O. Priadko, T.O. Ponomarenko, I.Ye. Tovkach. Kyiv: Osvita, 440 s. [in Ukrainian].

10. Dovbnia S.O. (2020). Teoretyko-metodychnyi suprovid ihrovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriia «Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy». Vypusk 72. Tom 1. S. 177-184. [in Ukrainian].

11. Dudnik N. (2014). Formuvannia ekonomichnoi kompetentsii doshkilnykiv yak psykholoho-pedahohichna problema. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. № 2. S. 103-109. [in Ukrainian].

12. Ekonomichne vykhovannia ditei doshkilnoho viku v umovakh osvity dlia staloho rozvytku. (2017). Tsentr rozvytku dytyny «Harmoniia». URL: http://www.garmoniya.mk.ua/articles/ekonomichne-vyhovannya-ditey-doshkilnogo-viku-v-umovah-osvity-dlya-stalogo-rozvytku.html (data zvernennia: 10.08.2024). [in Ukrainian].

13. Ivanchuk S. A., Bonzareva N. S. (2017). Problema ekonomichnoho vykhovannia v teorii doshkilnoi pedahohiky. Molodyi vchenyi. № 10.1 (50.1). S. 30–34. [in Ukrainian].

14. Ivanchuk S. A. (2016). Suchasnyi stan roboty z vykhovannia osnov kultury spozhyvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku u praktytsi roboty DNZ (na materiali analizu planiv navchalno-vykhovnoi roboty). Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky. № 1. (11). S. 77-79. [in Ukrainian].

15. Kozakevych A. (2022). Formuvannia pidpryiemlyvosti ta finansovoi hramotnosti yak fundament ekonomichnoi osvity ditei shkilnoho viku. Ekonomika ta suspilstvo. № 38. URL: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-38-43 [in Ukrainian].

16. Kudykina N. V. (2010). Hra: fenomenolohichna ta pedahohichna kharakterystyky. Osvitolohichnyi dyskurs. № 1. S. 20-31. [in Ukrainian].

17. Kudykina N. V. (2009). Ihrova diialnist ditei: teoretychni osnovy y metodyka pedahohichnoho kerivnytstva. Yii velychnist HRA: teoriia i metodyka orhanizatsii dytiachoi ihrovoi diialnosti v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity : zb. statei. Vinnytsia : VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, S. 8–21. [in Ukrainian].

18. Kudriavtseva O. A., Shnaider A. V. (2021). Teoretychni ta praktychni aspekty formuvannia osnov ekonomichnoi kultury starshykh doshkilnykiv. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. «Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy». Vypusk 81. S. 136-140. [in Ukrainian].

19. Liubchak L.V., Kolesnik K.A. (2015). Metodyka orhanizatsii ihrovoi diialnosti: praktykum. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD», 115 s. [in Ukrainian].

20. Matviienko S. I., Ivanova A. M. (2019). Ekonomichna sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnoho viku: do postanovky problemy. Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky: tvorchist, maisternist, profesionalizm: materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. 15 bereznia 2019 roku, m. Kremenchuk. Kremenchuk: Metodychnyi kabinet, S. 144. [in Ukrainian].

21. Nidzelska Ye. (2024). Finansova hramotnist u kazkakh: prohrama finansovoho rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku (5-7 roky zhyttia). Kyiv: Osnova, 45 s. [in Ukrainian].

22. Osvitnia prohrama «Vpevnenyi start» dlia ditei starshoho doshkilnoho viku (2017). / [Havrysh N. V., Panasiuk T. V., Pirozhenko T. O., Rohozianskyi O. S., Khartman O. Yu., Shevchuk A. S.]; za zah. nauk. red. Pirozhenko T. O. Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva, 80 s.

23. Pylypniak O. (2023). Formuvannia finansovoi hramotnosti ditei doshkilnoho viku. Kharkiv: Vydavnytstvo «Ranok», 120 s. [in Ukrainian].

24. Prohrama «Aflatot». Tsentr rozvytku dytyny «Harmoniia». (2024). URL: http://www.garmoniya.mk.ua/programa-aflatot.html (data zvernennia: 14.06.2024). [in Ukrainian].

25. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia» (2017). / za zah. red. O. V. Nyzkovskoi. Ternopil: Mandrivets, 256 s. [in Ukrainian].

26. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12 sichnia 2021 r. № 33. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya (data zvernennia: 01.03.2024). [in Ukrainian].

27. Sazonova A. V. (2007). Formuvannia pervynnoho ekonomichnoho dosvidu starshykh doshkilnykiv v ihrovii diialnosti: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.08 / Luhanskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. Luhansk, 2007. 244 s. [in Ukrainian].

28. Tovkach I. Ye. (2015). Pratsiuiut usi navkolo nas : navch. posib. dlia ditei starshoho doshk. viku. Kyiv. : Hramota, 96 s. : il. (Seriia «Rozghliadai ta piznavai»). [in Ukrainian].

29. Lilia Melnychuk, Marharyta Shkabarina, Vadym Koval, Svitlana Stupnytska. (2020). Formation of Future Educators' Professional Training for Introducing Social Experience by Means of Innovative Technologies of Education to Senior Preschoolers Behav. Sci. 2020, Volume 10, Issue 2. [in Ukrainian].

UDC373.2.015.31:502(045)

TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY APPROPRIATE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN

Nadiia Lazarovych,
PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-3793-7505,
nadiia.lazarovych@pnu.edu.ua

Abstract. *The article substantiates a pedagogical technology for the formation of environmentally appropriate behavior in preschool children within preschool education institutions. The concept of environmentally appropriate behavior is revealed as an integrated personal formation that combines motivational, cognitive, emotional–value-based, and activity–behavioral components. The structural components, criteria, and indicators of the formation of environmentally appropriate behavior in senior preschool children are identified. The content, forms, and methods of implementing the technology are described, integrating educational and cognitive, environmental protection, research and creative, and play-based activities. The role of partnership interaction between educators and parents in fostering children's responsible attitudes toward the environment is substantiated. The potential of information and communication technologies and environmentally oriented didactic games is highlighted. The results of the implementation confirm the effectiveness of the technology in developing environmental knowledge, value orientations, and practical skills of environmentally appropriate behavior in preschool children. Prospects for further research are outlined, particularly in terms of integrating environmental education with other areas of preschool education.*

Keywords: *environmentally appropriate behavior; preschool age; preschool education institution; environmental education; pedagogical technology; sustainable development; partnership interaction.*

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Надія Лазарович,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-3793-7505
nadiia.lazarovych@pnu.edu.ua

Анотація. *У статті обґрунтовано педагогічну технологію формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Розкрито сутність поняття «екологічно доцільна поведінка» як інтегрованого особистісного утворення, що поєднує мотиваційний, когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Визначено структурні компоненти, критерії та показники*

сформованості екологічно доцільної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. Описано зміст, форми та методи реалізації технології, що інтегрує освітньо-пізнавальну, природоохоронну, дослідницько-творчу й ігрову діяльність. Обґрунтовано роль партнерської взаємодії педагогів і батьків у формуванні відповідального ставлення дітей до довкілля. Висвітлено можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій та дидактичних ігор екологічного спрямування. Результати впровадження технології засвідчили її ефективність у розвитку екологічних знань, ціннісних орієнтацій та практичних навичок екологічно доцільної поведінки дошкільників. Окреслено перспективи подальших наукових досліджень у контексті інтеграції екологічного виховання з іншими освітніми напрямами дошкільної освіти.

Ключові слова: *екологічно доцільна поведінка; дошкільний вік; заклад дошкільної освіти; екологічне виховання; педагогічна технологія; сталий розвиток; партнерська взаємодія.*

Relevance of research. Environmental issues today have acquired a global scale, and they are particularly acute in Ukraine. Solutions to these problems are implemented at various levels – governmental, economic, scientific-technical, and cultural-educational. The cultural-educational factor plays a special role, as the main causes of environmental threats are linked to anthropocentric thinking, consumerist attitudes toward nature, and patterns of behavior in the environment.

The formation of basic environmental culture and the acquisition of moral and spiritual values begins at an early age. During the preschool years, children develop foundational environmental awareness: they learn to interact with the environment, recognize themselves as part of nature, and begin to understand their role in preserving it. The sensitive nature of the preschool period makes it particularly important for environmental education and for cultivating initial skills of responsible behavior in the natural world.

Various aspects of environmental education are highlighted in the «Concept of Environmental Education of Ukraine», which identifies the formation of environmental culture among all segments of the population as a key objective. One of the means to achieve this is «reviving the best traditions of the Ukrainian people in their relationship with the environment and fostering love for native nature». In modern preschool education, a key task is developing *environmental competence* in children, which includes the ability to observe nature, understand the consequences of their actions on the environment, and demonstrate active care for the surrounding world.

Analysis of Recent Studies and Publications. In order to introduce the technology for forming environmentally appropriate behavior in preschool children, the theoretical foundations of organizing the educational process were analyzed. A number of scholars have devoted their research to the problem of organizing methodological support for educational activities based on practical experience in educational institutions (H. Bielienka, A. Bohush, N. Havrysh, K. Krutii, O. Polovina, O. Reipolska, I. Romaniuk, H. Smolnykova, etc.).

A considerable body of scientific research is devoted to substantiating the essence of the concept of environmentally appropriate behavior, both in the format of a general basic definition of its psychological and pedagogical nature and in relation to its attribution to a specific age stage (H. Bielienka, O. Bilan, M. Havryliuk,

M. Honcharova-Horianska, N. Horopakha, S. Ivanchuk, A. Kolyshkina, O. Kolonkova, O. Kriukova, V. Kutsenko, N. Myskova, Z. Plokhii, O. Prutsakova, H. Pustovit, N. Pustovit, I. Trubnyk, O. Shevchuk).

The review of scientific literature makes it possible to identify the main areas of research: theoretical and methodological foundations of forming environmentally appropriate behavior (the essence and structure of the concept of «environmentally appropriate behavior» were studied by S. Dovbnia, S. Ivanchuk, O. Kovalenko; pedagogical conditions and factors of effective formation were examined by N. Lysenko and V. Marshytska; integration of environmental education into the educational process was explored by S. Ivanchuk and T. Pirozhenko); methodological aspects (the use of environmental games, didactic exercises, and role-playing games, as investigated by N. Ryzhova and P. Samorukova); organization of practical activities in nature and direct interaction of children with the natural environment (observations, experiments, and work in nature), as studied by V. Hretsova and H. Zemtsova.

Formulation of the Purpose of the Article. The purpose of the article is to substantiate and describe a pedagogical technology for forming environmentally appropriate behavior in preschool children in the context of a preschool education institution, to determine its structural components, content, forms, and methods of implementation, and to outline the possibilities for its integration into the modern educational process.

Research Methodology. The concept of «environmentally appropriate behavior» encompasses two components: «ecology» and «appropriate behavior». The term «ecology» is closely related to contemporary scientific research that distinguishes between biological and sociocultural aspects of human–nature interaction. The concept of «appropriate behavior» reflects both innate and acquired characteristics. In the course of the development of science, behavior has been divided into two components: innate behavior, which is individual from birth, and acquired behavior, which is formed throughout life under the influence of society.

In addition, the term «behavior» describes innate differences between individuals determined by genetic features of the nervous system, physiological characteristics, and instincts. In contrast, the term «appropriate behavior» refers to a system of conscious actions and deeds that arise through interaction with various factors and are aimed at achieving specific goals.

Thus, environmentally appropriate behavior is understood as the process by which an individual acquires a culturally established system of attitudes toward the environment accepted in the society in which they live, representing a form of social construction of responsibility for nature conservation. At the same time, environmentally appropriate behavior is a process through which a person learns socially accepted models of behavior, values, and meanings consistent with the principles of sustainable development and harmonious coexistence with nature.

In her research, A. Bohush emphasized that the content of forming the experience of environmentally appropriate behavior in senior preschool children is aimed at satisfying the child’s need to perceive themselves as part of the natural world, to understand surrounding living beings and ecosystems, to master

environmentally responsible behavior models, values, meanings, and ways of environmental preservation, as well as to realize the potential of environmental consciousness.

Environmentally appropriate behavior of children is considered as actions and deeds within the environment that are directly related to satisfying their vital needs through interaction with nature without disturbing ecological balance and ensuring the harmonious development of both the individual and nature as equal values *(Ivanchuk, S., Kakhiani, Y., Hryboiedova, T., & Bilychenko, 2022).*

We consider environmentally appropriate behavior of an individual as an integrated, multi-vector formation whose optimal functioning occurs within a holistic systemic context of socio-natural interrelations expressed through the sequence «goal – motive (need) – attitude – behavior – result».

Results of the research. In order to ensure the effective formation of environmentally appropriate behavior in preschool children, a technology for forming environmentally appropriate behavior in preschool children was developed. Its structural and functional characteristics are presented in Table 1.

Table 1

Structural and Functional Characteristics of the Technology for Forming Environmentally Appropriate Behavior in Preschool Children

Structural component	**Criteria and indicators of formation**	**Content of pedagogical activity**	**Forms, methods, and tools**
Motivational	– presence of intrinsic motivation to follow environmentally appropriate behavior; – positive attitude toward environmental rules; – initiative in environmental protection activities	Formation of motives for a caring attitude toward nature; awareness of the personal significance of environmental actions; support for children's initiative	Motivational conversations; problem-based situations; role-playing games («We Are Nature Rescuers»); encouragement; adult role modeling
Cognitive (knowledge-based)	– knowledge of names of plants, animals, and natural objects; – understanding of seasonal changes; – awareness of causes of environmental pollution; – understanding the importance of water, air, and soil	Formation of elementary environmental concepts and ideas; establishing cause-and-effect relationships in nature	Educational activities («Nature Is Our Home»); observations; thematic discussions; reading and discussing eco-fairy tales; viewing presentations and videos
Emotional–value-based	– interest in nature; – empathy toward living beings; – emotional response to the state of the environment; – experiencing joy from interaction with nature	Development of a value-based attitude toward nature; formation of emotional sensitivity and responsibility	Artistic and aesthetic activities; drawing («Me and Nature»); dramatization of eco-fairy tales; listening to audio fairy tales; nature observation
Activity–behavioral	– compliance with rules of behavior in nature; – participation in plant care; – economical use of	Consolidation of environmentally appropriate actions in everyday life; formation of practical experience	Environmental actions; «green patrol»; waste sorting; making bird feeders; research and practical activities

Structural component	Criteria and indicators of formation	Content of pedagogical activity	Forms, methods, and tools
	resources; – initiative in environmental activities		
Partnership interaction (educators – parents – children)	– consistency of educational influences; – active family involvement; – support for children's environmental initiatives	Formation of a unified environmental developmental space for the child	Environmental actions with parents; family competitions; joint excursions; exhibitions; project-based activities
Information and communication support	– interest in digital eco-resources; – ability to apply knowledge in play	Increasing visibility and motivation of environmental education	Multimedia games; interactive tasks; quest games; printed tabletop eco-games

Let us characterize the presented technology for forming environmentally appropriate behavior in preschool children in the context of a preschool education institution.

The technology for forming environmentally appropriate behavior in preschool children is based on a contemporary understanding of the phenomenon of «environmentally appropriate behavior» as an integrated personal formation that combines cognitive, motivational, emotional–value-based, and activity–behavioral components and is implemented within a system of socio-natural interrelations expressed through the sequence «goal – motive (need) – attitude – behavior – result».

Within the context of preschool childhood, environmentally appropriate behavior is viewed as a process of the child's gradual entry into a culture of responsible attitudes toward nature, the assimilation of socially approved norms and models of interaction with the environment that correspond to the principles of sustainable development and harmonious coexistence between humans and nature. It is formed through the interaction of children's natural (innate) dispositions and acquired sociocultural influences, primarily within a specially organized educational environment of a preschool education institution.

The developed technology is aimed not only at forming environmentally appropriate behavior in children but also at preparing pedagogical staff for effective environmental education activities by providing them with methodological and technological support through modern forms, methods, and tools for organizing interaction with preschool children.

Principles of Technology Implementation. The implementation of the technology for forming environmentally appropriate behavior in preschool children is based on the following principles:

- *democracy,* which involves considering various pedagogical approaches and viewpoints and ensuring collegiality in selecting the content and methods of environmental education;
- *variability,* which provides opportunities to develop and apply different programs, models, and technologies for forming environmentally appropriate behavior, taking into account the specific conditions of a preschool education institution;

- *self-realization,* focused on revealing the professional and creative potential of educators in the process of environmental education of preschool children;
- *partnership interaction,* which implies cooperation among educators, children, parents, and social partners in order to achieve high-quality outcomes in children's environmental development.

Structural Components of Environmentally Appropriate Behavior. The technology is based on the identified structural components of environmentally appropriate behavior in senior preschool children:

- *the motivational component,* which reflects the child's conscious desire to follow environmentally appropriate behavioral norms, initiative in environmental activities, and a positive attitude toward environmental rules;
- *the cognitive component,* which characterizes the level of knowledge about nature, environmental phenomena, cause-and-effect relationships in the environment, and rules of environmentally appropriate behavior;
- *the emotional–value-based component,* manifested in the child's ability to emotionally respond to the state of nature, show empathy toward living beings, and be concerned about the consequences of human activity;
- *the activity–behavioral component,* which reflects the practical application of environmental knowledge and values in everyday activities, compliance with rules of behavior in nature, and participation in environmental protection activities.

*Content and Forms of Technology Implementation.*The technology for forming environmentally appropriate behavior involves a system of interrelated activities implemented across various types of preschool children's activities.

The *educational and cognitive direction* includes thematic classes («Nature Is Our Home», «My Environmental Skills and Desires»), discussions («Why Should We Save Water?», «How Can We Help Animals in Winter?»), reading and discussing eco-fairy tales, which contribute to the formation of primary environmental concepts and value orientations.

Environmental protection activities are aimed at developing practical skills and habits of environmentally appropriate behavior, including caring for plants on the territory of the preschool education institution, participating in «green patrols», making bird feeders, observing birds, cleaning, and improving the surrounding environment.

Research and creative activities involve conducting elementary experiments with natural objects, creating crafts from natural and recycled materials, and engaging in artistic activities on environmental themes, which stimulate children's cognitive interest and creative self-expression.

Role-playing games and play situations contribute to the formation of moral and ethical attitudes in interaction with nature, the development of responsibility, and the ability to assess the consequences of one's actions (e.g., «We Are Forest Rescuers», «What Is Good and What Is Bad for Nature»).

An important component of the technology is *partnership interaction with parents,* implemented through environmental actions, family competitions, joint

excursions, community clean-ups, and exhibitions, which ensure the unity of educational influences between the preschool education institution and the family.

Information and communication technologies are used as a means of increasing motivation and visualization, including watching video materials, interactive games, and audio fairy tales with elements of discussion.

For pedagogical teams, a system of environmentally oriented didactic games (multimedia games, travel games, quest games, and printed tabletop eco-games) has been developed, ensuring a comprehensive impact on all components of environmentally appropriate behavior in children.

The implementation of the proposed technology for forming environmentally appropriate behavior in preschool children contributed to deepening children's understanding of the importance of nature for life, forming the foundations of environmentally appropriate behavior (saving water, not littering, helping nature), and developing emotional attitudes and care for the surrounding world.

Conclusion from the Study and Prospects for Further Research. The developed technology for forming environmentally appropriate behavior in preschool children within the context of a preschool education institution is based on a contemporary scientific understanding of an individual's environmental culture and takes into account the age-specific characteristics of preschool children, as well as the regularities of their cognitive, emotional, and social development. It has been determined that environmentally appropriate behavior is an integrated personal formation, the optimal functioning of which is ensured within a system of socio-natural interrelations expressed through the sequence «goal – motive (need) – attitude – behavior – result».

Within the framework of the study, the structural components of environmentally appropriate behavior in senior preschool children (motivational, cognitive, emotional–value-based, and activity–behavioral) were theoretically substantiated, and the corresponding criteria and indicators of their formation were defined. This made it possible to organize the educational process in preschool education institutions in a purposeful and systematic manner.

The proposed technology is characterized by systemic coherence, variability, and practical orientation, as it integrates educational and cognitive, environmental protection, research and creative, and play-based activities of children, as well as active partnership interaction between educators and parents. The use of information and communication technologies and environmentally oriented didactic games contributes to increasing preschool children's motivation, emotional engagement, and the consolidation of environmentally appropriate behavior models in everyday life.

The results of the implementation of the technology confirmed its effectiveness in forming children's positive attitudes toward nature, developing elementary environmental knowledge, value orientations, and practical skills of caring interaction with the environment. At the same time, the technology promotes the professional development of preschool educators and the creation of a holistic environmentally oriented educational environment.

Promising directions for further scientific research include an in-depth study of the mechanisms of forming environmentally appropriate behavior in younger and

middle preschool children, taking into account age-related dynamics in the development of motivational and emotional–value-based spheres. It is also advisable to develop diagnostic tools for comprehensive assessment of the levels of environmentally appropriate behavior formation in preschool children across different types of preschool education institutions.

Further research is needed on the integration of environmental education with other educational domains of preschool education, in particular language development, artistic and aesthetic education, STEM and STEAM education. The exploration of the potential of digital educational resources and innovative pedagogical technologies in shaping children's environmental awareness and behavior remains a relevant research area.

Special attention should be paid to studying the role of the family in forming environmentally appropriate behavior in preschool children, developing models of effective interaction between preschool education institutions, parents, and the community, as well as examining the impact of contemporary social challenges on children's environmental education.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білодід І. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства. Київ : Наукова думка, 1970–1980.Т. 9. С. 849.

2. Задорожна Л. Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2002. № 4. С. 79–84.

3. Крюкова О.В. Формування екологічно-доцільної поведінки молодших школярів: автореф. дис… канд. пед.наук: 13.00.07. Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2005. С. 7.

4. Соколова Г. Б. Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в наукових дослідженнях. *Вісник Одеського національного університету. Психологія.* 2017. Т. 22, вип. 4 (46). С. 52–59

5. Стягунова О., Сопільник А., Нікітюк К. Індекс якості дошкільної освіти Донеччини / Освіта Донеччини: гнучка,інноваційна, якісна. Дорожня карта на 2020–2021 навчальний рік : науково-методичні рекомендації щодо організаціїй супроводу освітньої роботи у 2020–2021 навчальному році / за заг. ред. Т. В. Колган. Краматорськ : Інформаційно-видавничий відділ, 2020. С. 67–72.

6. Стягунова О.О., Сопільник А.А. Методичні рекомендації щодо використання еконабору в освітньому процесізакладів дошкільної освіти Донецької області. Краматорськ : Витоки, 2018. 8 с.

7. Ivanchuk, S., Kakhiani, Y., Hryboiedova, T., & Bilychenko, H. Preparing student teachers for the formation of socially significant values in preschoolers. Revista Tempos E Espaços Em Educação, 2022. 15(34), e16944. DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16944

REFERENCES

1. Bilodid I. (1970–1980). Slovnyk ukrai'ns'koi' movy [Dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv : Naukova dumka. T. 9. S. 849 [in Ukrainian]

2. Zadorozhna L. (2002). Pedagogichni aspekty profesijnoi' pidgotovky majbutn'ogo vchytelja. [Pedagogical aspects of professional training of the future teacher] Pedagogika i psyhologija profesijnoi' osvity. № 4. S. 79–84. [in Ukrainian].

3. Krjukova O.V. (2005). Formuvannja ekologichno-docil'noi' povedinky molodshyh shkoljariv [Formation of ecologically appropriate behavior of younger schoolchildren]. In-t probl. vyhovannja APN Ukrai'ny. Kyiv. s. 7 [in Ukrainian].

4. Sokolova G. B. (2017). Problema psyhologo-pedagogichnogo suprovodu ditej z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v naukovyh doslidzhennjah. [The problem of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in scientific research]. Visnyk Odes'kogo nacional'nogo universytetu. Psyhologija. t. 22, vyp. 4 (46). S. 52–59. [in Ukrainian].

5. Stjagunova O., Sopil'nyk A., Nikitjuk K. (2020). Indeks jakosti doshkil'noi' osvity Donechchyny. [Quality index of preschool education of Donetsk region] Kramators'k : Informacijno-vydavnychyj viddil. S. 67–72 [in Ukrainian]

6. Stjagunova O. O., Sopil'nyk A. A. (2018). Metodychni rekomendacii' shhodo vykorystannja ekonaboru v osvitn'omu procesi zakladiv doshkil'noi' osvity Donec'koi' oblasti [Methodological recommendations regarding the use of eco-set in the educational process of preschool education institutions of the Donetsk region] Kramators'k : Vytoky. 8 s. [in Ukrainian]

7. Ivanchuk S., Kakhiani Y., Hryboiedova T., & Bilychenko H. (2022). Preparing student teachers for the formation of socially significant values in preschoolers. Revista Tempos E Espaços Em Educação. 15(34), e16944. DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16944

UDC373.2.07(075.8)

MAIN APPROACHES TO THE ANALYSIS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION ACTIVITIES AND THE PRINCIPLES OF THEIR IMPLEMENTATION IN CRISIS SITUATIONS

Illia Zhyrikov,
Research Fellow, Department of Preschool Education,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID: 0000-0002-5524-7110,
o0907d@gmail.com
Maiia Molochko,
Senior Research Fellow, Department of Preschool Education,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID: 0000-0002-5524-7110,
metodkpdu24@gmail.com

Abstract. *The article examines the main approaches to analyzing the activities of preschool education institutions and the principles of their implementation in crisis situations, particularly during wartime. The impact of armed aggression on the organization of the educational process, personnel policies, and material and technical support of institutions is analyzed. The role of crisis management and situational management in ensuring the stable functioning of educational institutions is highlighted. The importance of monitoring, diagnostics, controlling, and motivational strategies for effective institution management is substantiated. The study addresses issues of child adaptation, organization of remote interaction, and support for pedagogical staff. The significance of partnership with parents and social stakeholders for ensuring quality preschool education is emphasized. Prospects for further research in managing preschool institutions under crisis conditions are outlined.*

Keywords: *preschool education institution; educational management; crisis management; situational management; distance learning; motivational strategies; wartime conditions.*

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО ЗДІЙСНЕННЯ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Ілля Жиріков,
науковий співробітник відділу дошкільної освіти,
Інститут педагогіки Національноїакадеміїпедагогічних наук України України,
м. Київ, Україна,
ORCID ID: 0000-0002-5524-7110,
o0907d@gmail.com
Майя Молочко,
старший науковий співробітниквідділу дошкільної освіти,
Інститут педагогіки Національноїакадеміїпедагогічних наук України України,

м. Київ, Україна,
ORCID ID: 0000-0002-5524-7110,
metodkpdu24@gmail.com

Анотація. *У статті розглянуто основні підходи до аналізу діяльності закладів дошкільної освіти та принципи їх реалізації в кризових ситуаціях, зокрема в умовах воєнного стану. Проаналізовано вплив збройної агресії на організацію освітнього процесу, кадрову політику та матеріально-технічне забезпечення закладів. Висвітлено роль антикризового управління та ситуаційного менеджменту у забезпеченні стабільного функціонування освітніх установ. Обґрунтовано важливість моніторингу, діагностики, контролінгу та мотиваційних стратегій для ефективного управління закладом. Розглянуто питання адаптації дітей, організації дистанційної взаємодії та підтримки педагогічного персоналу. Підкреслено значення партнерства з батьками та соціальними партнерами для забезпечення якісної дошкільної освіти. У статті окреслено перспективи подальших досліджень у сфері управління закладами дошкільної освіти в кризових умовах.*

Ключові слова: *заклад дошкільної освіти; освітній менеджмент; антикризове управління; ситуаційний менеджмент; дистанційна освіта; мотиваційні стратегії; воєнний стан.*

Relevance of research. The new realities of the functioning of preschool education institutions in Ukraine under the conditions of the war imposed on our country by the Russian Federation have intensified the issue of effective management of preschool education, as even during such a challenging period children must receive quality preschool education. Accordingly, the organizational and managerial foundations of preschool education institutions have undergone significant changes, since a considerable number of preschool-aged children and their families have been forced to leave Ukraine or become internally displaced.

In this context, new challenges arise in ensuring access to preschool education for internally displaced participants in the educational process, children from temporarily occupied territories, as well as those staying abroad.

Furthermore, the organization of the educational process in preschool education institutions under martial law, the creation of a safe educational environment, and work with pedagogical staff who are responsible for ensuring stable and high-quality educational activities require substantial transformation. A leading idea characterizing contemporary state educational policy is the assertion that *«no child whose educational institution has been destroyed will be left outside the educational process, nor will teachers who must be provided with employment» (Shkarlet, 2022).*

Of particular importance under martial law is compliance with the legislative framework in the field of education, including the Laws of Ukraine *«On Amendments to Certain Laws of Ukraine in the Field of Education»* and *«On Amendments to Certain Laws of Ukraine Regarding State Guarantees under Martial Law, a State of Emergency, or an Emergency Situation»*, as well as official clarifications of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the operation of educational institutions under martial law, and recommendations of the State Service for Education Quality of Ukraine concerning the functioning of educational institutions in crisis and emergency situations.

The main guidelines for managers of preschool education institutions under these conditions remain the implementation of the State Standard of Preschool Education, aimed at the comprehensive development, upbringing, and socialization of the child, the formation of life competence, the ability to interact with the social and natural environment, and readiness for further learning and self-development. Achieving this goal is possible only if the professional competence of the head of a preschool education institution is well developed, as reflected in the relevant professional standards of managerial activity. In view of the above, the study of management of preschool education institutions under martial law is timely, relevant, and of significant scientific value.

Analysis of Recent Studies and Publications. The analysis of scholarly sources indicates that the conceptual foundations of educational management and the system of managing educational change have been sufficiently developed in Ukraine. In particular, the issues of educational management under conditions of innovative change have been addressed in the works of H. Yelnykova, L. Kalinina, O. Kasianova, O. Marmaza, and T. Sushchenko. Specific aspects of managing preschool education institutions have been explored in the studies of N. Bibik, V. Maslov, N. Protasova, and A. Prokopenko.

Researchers emphasize that contemporary educational management is constantly evolving, with the functional scope of managerial activity expanding and new management technologies being introduced *(Yelnykova, 2017; Kalinina, 2017; Marmaza, 2017).*

The studies by M. Bobrovskyi, S. Horbachov, and O. Zaplotynska focus on the development of internal quality assurance systems in preschool education institutions, based on the requirements and criteria applied in institutional audits for assessing the quality of educational activities and management processes.

Given that the management of preschool education institutions is carried out under conditions of martial law, it is essential to highlight research related to crisis and situational management.

Issues of crisis management have been examined in the works of both Ukrainian and international scholars (I. Ansoff, L. Bliakhman, O. Kavtysh, O. Karpenko, I. Koliadenko, T. Sorochan, I. Usik). Analyzing the essence and objectives of crisis management, scholars conclude that it is characterized by specific methods and tools. According to researchers, *«the appropriate application of crisis management technologies can counteract negative trends and facilitate overcoming a crisis, whereas inaction and expectations that problems will resolve themselves may lead to a significant aggravation of crisis consequences» (Koliadenko&Kavtysh, 2018; Sorochan, 2009; Usik, 2019).*

Situational management is primarily represented within the theory of social management and is regarded as an independent field of scientific inquiry and professional activity aimed at achieving organizational goals through the rational use of available resources in accordance with a specific situation at a given time (O. Bondar, V. Vasylenko, V. Shostka, O. Kleimenkova). Ukrainian scholar V. Bondar defines situational management as *«the anticipation of danger, analysis of its symptoms, implementation of measures to minimize negative consequences,*

elimination of crisis phenomena, and the use of acquired experience for further development» (Bondar, 2012).

Thus, although the theoretical foundations of managing preschool education institutions have been sufficiently addressed in scholarly research, the issue of specific features of management under conditions of martial law requires deeper and more systematic investigation.

Formulation of the Purpose of the Article. The purpose of the article is to substantiate the main approaches to the analysis of preschool education institution activities and to identify the principles of its implementation in crisis situations, in particular under conditions of martial law, taking into account contemporary challenges, regulatory requirements, and the specific features of preschool education management.

Research Methodology. The unprovoked military aggression of the Russian Federation against Ukraine has resulted in a significant number of refugees to European Union countries and internally displaced persons within the state. Consequently, all components of the educational sector, including preschool education, have undergone substantial changes. Issues related to the organization of the educational process in preschool education institutions, distance interaction with children and parents, ensuring the physical safety of children, and the implementation of personnel policy have become particularly acute. Under these conditions, the management subsystem of a preschool education institution becomes a key factor in ensuring its stable functioning.

In general, the implementation of educational management under martial law is driven by the need to ensure the quality of preschool education in accordance with European and global educational standards. At the same time, issues related to the readiness of preschool education institutions to carry out educational activities have intensified, including the availability of civil protection shelters, staffing challenges caused by the internal displacement or migration of teachers, and the modernization of material and technical resources, particularly digital communication tools. Under such circumstances, the managerial activity of the head of a preschool education institution requires a high level of professional competence, responsibility, and resilience to crisis challenges. Significant informational and methodological support is provided by the State Service for Education Quality of Ukraine, the Institute of Educational Analytics, and the Institute for Education Content Modernization.

From a scientific perspective, the management of preschool education institutions under martial law acquires the characteristics of crisis management, which involves continuous monitoring of the educational environment, identification and localization of problem phenomena, prevention of crisis situations, and determination of the resources necessary to stabilize the work of the pedagogical staff.

Crisis management under martial law presupposes the use of such tools as monitoring and diagnostics of institutional performance, planning and development of an anti-crisis strategy, and controlling. Monitoring and diagnostics enable timely adjustment of the educational process and ensure the sustainability of preschool education institutions. Key indicators include the organization of the educational

process, ensuring the physical and psychological safety of children, the functional effectiveness of teaching staff, and the efficiency of management processes.

Strategic planning in crisis conditions involves defining the mission and vision of a preschool education institution, which helps unite the pedagogical team around shared values and development goals. An important role in crisis management is also played by the situational approach, which focuses on analyzing specific circumstances, selecting appropriate management decisions, ensuring flexibility of management mechanisms, and aligning them with the objectives of preschool education.

A significant component of management under martial law is the implementation of the motivational function, based on trust, partnership, and support for educators and parents. Personnel policy becomes a strategic area of management activity in preschool education institutions, as the quality of the educational process largely depends on the professional motivation and psychological resilience of teaching staff.

Thus, educational management in preschool education institutions under martial law should ensure safe and high-quality organization of the educational process, adaptation of children to new living conditions, psychological support for all participants in the educational process, effective cooperation with parents and social partners, and constructive communication within the preschool community.

Results of the research. The unprovoked military aggression of the Russian Federation against Ukraine has caused a significant number of refugees to European Union countries and internally displaced persons within Ukraine. As a result, all components of the educational sector have undergone substantial changes. This has created urgent challenges regarding the organization of the educational process, remote interaction with children and parents, physical safety of children, personnel policy, and the provision of material and technical resources.

Under such conditions, the management subsystem of preschool education institutions becomes a key factor in ensuring their effective functioning. The challenge of implementing educational management during wartime lies in ensuring the quality of preschool education at the level of European and global standards. The main challenges include:

- the availability of civil protection shelters;
- staffing preschool institutions with qualified personnel despite internal migration or migration abroad;
- replenishing the material and technical base of institutions, including equipment for remote interaction with children.

Effective management of preschool institutions under these conditions requires a high level of competence, responsibility, and organizational skills. Significant support is provided by the State Service for Education Quality of Ukraine and scientific institutions, including the Institute of Educational Analytics and the Institute for Education Content Modernization.

Management of preschool institutions during wartime acquires the characteristics of crisis management, which involves continuous monitoring, identifying and localizing problems, preventing crises, and effectively allocating

resources to stabilize the work of the pedagogical staff. The main tools of crisis management include monitoring and diagnostics of the institution's condition, planning and developing a crisis management strategy, and controlling the implementation of managerial decisions.

Monitoring and diagnostics of a preschool institution allow for the adjustment of the educational process and ensure its sustainability. Key indicators include the organization of the educational process (remote interaction, methodological support, duration of activities, assessment methods); physical safety of participants; availability of effective psychological support; functional effectiveness of the pedagogical staff under non-standard conditions; and the efficiency of management processes.

The transition to remote interaction with children prompted managers to create creative groups for the rapid preparation of pedagogical staff. This demonstrates the readiness of managers to perform management activities during wartime, in accordance with the Professional Standard for the Head of a Preschool Education Institution.

The development of a crisis management strategy involves defining the institution's mission and vision considering the emergency situation, which allows the pedagogical team to unite in solving complex tasks. The main principles of crisis management include diagnosing crises by level of danger, promptly responding to threats, timely and lawful decision-making, and constant monitoring of the implementation of managerial measures.

Controlling and internal auditing are important tools that provide accurate information about the state of the institution and enable rapid response to changes. They allow the assessment of the quality of educational activities both at the level of individual units and the institution as a whole.

Situational management ensures the adaptation of management mechanisms in preschool education institutions to emerging problems and the development of effective solutions. Its implementation includes four key steps:

1. critical analysis of the emergency situation;
2. selection of optimal approaches to overcome the crisis and forecast its consequences;
3. identification of key factors and ensuring flexibility of the management system;
4. alignment of management methods with the educational goals of the institution.

The motivational function of the leader during wartime is critically important. New professional standards require the ability to effectively manage pedagogical staff, ensure teamwork, apply modern management methods, and increase educators' responsibility for meeting state educational standards. Success in implementing the motivational function relies on trust and partnership among all participants in the educational process, as well as effective discussion of issues related to remote interaction with children, assessment, organization of activities, and psychological support for children.

Thus, educational management during wartime aims to ensure the realization of the right to education in preschool institutions, including:

- organizing a safe and high-quality educational process;
- adapting children to new learning conditions;
- providing psychological support for all participants;
- fostering productive cooperation with parents and social partners;
- ensuring positive communication among all participants in the educational process.

Research confirms that the application of crisis and situational management, controlling, and motivational strategies is crucial for maintaining the quality of education under wartime conditions.

Conclusion from the Study and Prospects for Further Research. Overall, the management of preschool education institutions during wartime requires leaders to possess competent orientation in emergency situations, effective personnel and information policies, high-quality organization of the educational process, favorable conditions for remote interaction with children, and the ability to establish partnerships with all social stakeholders involved in the educational process.

An important role in these processes is played by the effective application of crisis management and situational management elements, which allows the leader not only to correctly define a crisis management strategy but also to respond promptly to changes and make informed managerial decisions. Accordingly, the management of preschool institutions during wartime requires new approaches to addressing the challenges faced by modern preschool institutions.

Future research prospects lie in examining problematic situations related to working with pedagogical staff during wartime, adapting children (especially internally displaced children) to new learning conditions, and promoting the professional growth of educators under these circumstances.

Further research may focus on: 1) Enhancing crisis and situational management in preschool education institutions, including the development of management models that ensure the resilience of educational activities in crisis situations. 2) Optimizing personnel policies and professional development for educators, aimed at improving their competencies for working in non-standard conditions and adapting to new methods of organizing the educational process. 3) Analyzing adaptation strategies for children, especially displaced preschoolers, to ensure their socialization, psychological stability, and effective learning in remote and hybrid interaction settings. 4) Developing tools for monitoring and controlling the quality of educational activities in preschool institutions under crisis conditions, including effective use of internal audit and digital technologies. 5) Strengthening partnerships and communication with parents, social partners, and community organizations to support holistic child development and maintain the stability of preschool institutions. 6) Studying psychological and motivational aspects of management, ensuring high teacher engagement and effective implementation of educational programs in crisis conditions.

Overall, these directions will contribute to the formation of a modern management system for preschool education institutions, capable of responding

promptly to the challenges of wartime and other crises, ensuring high-quality educational activities and the social development of children.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жодна дитина, чию школу зруйнували, не залишиться за межами освітнього процесу. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zhodna-ditina-chiyu-shkolu-zrujnuvali-ne-zalishitsya-za-mezhami-osvitnogo-procesu-sergij-shkarlet.

2. Професійний стандарт керівника (директора) закладу дошкільної освіти. URL: http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/620-21.pdf.

3. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект: колективна монографія. (2017) / за заг.і наук. ред. Г.В. Єльникової. Харків: Мачулін. 440 с.

4. Калініна, Л.М. Управління новою українською школою. URL: https://lib.iitta.gov.ua/706820/1/dyg-2017-01-KalininaLM_Upravlinnya_novoyu_ukr_shkoloyu.pdf/.

5. Мармаза, О.І. (2017). Менеджмент освітньої організації. Харків: ТОВ «Щедра садиба». 126 с.

6. Коляденко, І.І., Кавтиш, О.П. (2018). Наукові підходи до сутності антикризового управління. Бізнес-навігатор. Херсон. № 2. С. 7−10.

7. Сорочан, Т.М. Антикризові поради керівниковінавчального закладу. URL: https://lib.iitta.gov.ua/703968/1/%D0%A1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%B0%D0%BD_5.pdf /.

8. Усік, А. Розвиток антикризового менеджменту керівників закладів загальної середньої освіти: теоретичний аспект. URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs157/46.pdf/.

9. Бондар, О.В. (2012). Ситуаційний менеджмент:навч. посіб. 2-ге вид., перероб. та доповн. Київ: Центручбової літератури. 388 с.

10. Заклади освіти в умовах воєнного стану. URL: https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladam-osviti/zakladi-osviti-v-umovakh-voiennogo-stan./.

11. Грищук, А.І. Антикризове управління та його інструментарій. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/01/19.pdf.

12. Побережний, О.М. Необхідність розробки стратегії антикризового управління. URL: http://udau.edu.ua /library.php?pid=1178.

13. Гречаник, О.Є., Григораш, В.В. (2019). Організаціявнутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти: монографія. Харків: Вид група «Основа». 144 с.

REFERENCES

1. Zhodna dytyna, chyiu shkolu zruinuvaly, ne zalyshytsia za mezhamy osvitnoho protsesu [No child whose school is destroyed will be excluded from the educational process]. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zhodna-diti-na-chiyu-shkolu-zrujnuvali-ne-zalishitsya-za-mezhami-osvitnogo-procesu-sergij-shkarlet. [in Ukrainian].

2. Profesiinyi standart kerivnyka (dyrektora) zakladu doshkilnoi osvity. generalis [Professional standard of the head (director) of the institution of preschool education]. URL: http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/620-21.pdf. [in Ukrainian].

3. Adaptyvne upravlinnia: mizhhaluzevi zviazky, naukovo-prykladnyi aspect [Adaptive management: interdisciplinary connections, scientific and applied aspect]: kolektyvna monohrafiia (2017) / za zah. i nauk. red. H.V. Yelnykovoi. Kharkiv: Machulin. 440 s. [in Ukrainian].

4. Kalinina, L. M. (2017). Upravlinnia novoiu ukrainskoiu shkoloiu. URL: https://lib.iitta.gov.ua/706820/1/dyg-2017 [Management of a new Ukrainian school]. KalininaLM Upravlinnya_novoyu_ukr_shkoloyu.pdf/. [in Ukrainian].

5. Marmaza, O.I. (2017). Menedzhment osvitnoi orhanizatsii. Kharkiv: TOV «Shchedra sadyba» [Management of an educational organization]. 126 s. [in Ukrainian].

6. Koliadenko, I.I., Kavtysh, O.P. Naukovi pidkhody do sutnosti antykryzovoho upravlinnia [Scientific approaches to the essence of anti-crisis management]. Biznes-naviha-tor. Kherson, 2018. № 2. S.7−10. [in Ukrainian].

7. Sorochan, T.M. Antykryzovi porady kerivnykovi navchalnoho zakladu [Anti-crisis advice to the head of an educational institution]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/703968/1/%D0%A1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%B0%D0%BD_5.pdf /. [in Ukrainian].

8. Usik, A. Rozvytok antykryzovoho menedzhmentu kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity: teoretychnyi aspekt [Development of anti-crisis management of heads of general secondary education institutions: theoretical aspect]. URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs157/46.pdf/. [in Ukrainian].

9. Bondar, O.V. (2012). Sytuatsiinyi menedzhment [Situational management]: navch. posib. 2-he vyd., pererob. ta dopovn. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. 388 s. [in Ukrainian].

10. Zaklady osvity v umovakh voiennoho stanu [Educational institutions under martial law]. URL: https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladam-osviti/zakladi-osviti-v-umovakh-voiennogo-stan./. [in Ukrainian].

11. Hryshchuk, A.I. (2019). Antykryzove upravlinnia ta yoho instrumentarii [Anti-crisis management and its tools]. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/01/19.pdf. [in Ukrainian].

12. Poberezhnyi, O.M. Neobkhidnist rozrobky stratehii antykryzovoho upravlinnia [The need to develop an anti-cri-sis management strategy]. URL: http://udau.edu.ua /library.php?pid=1178. [in Ukrainian].

13. Hrechanyk, O.Ye., Hryhorash, V.V. (2019). Orhanizatsiia vnutrishnoho audytu v zakladi zahalnoi serednoi osvity [Organization of internal audit in a general secondary education institution]: monohrafiia. Kharkiv: Vyd hrupa «Osnova». 144 s. [in Ukrainian].

UDC: 373.2.015.31:793.7

DEVELOPMENT OF THINKING IN MIDDLE PRESCHOOL AGE CHILDREN USING GAME TECHNOLOGIES

Tetyana Kozak,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-6896-1866,
t.v.kozak@npu.edu.ua
Viktoriya Yanitska,
Second (master's) level higher education degree candidate
in the field of «Preschool Education»,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
24pf.v.yanitska@std.udu.edu.ua

Annotation. *In today's world of rapid technological change and information growth, special attention should be paid to the development of children's thinking, as the latter is the basic foundation for the formation of their personality, ability for self-regulation, and creative activity.Middle preschool age is the most productive period for the development of new knowledge, skills, and abilities. Gaming technologies are an effective means of developing thinking processes, preventing the formation of logical thinking, expressiveness, attention, memory, and creativity skills in children through active participation in various game situations.They help children learn about the world around them in an accessible and exciting way, stimulating their curiosity and motivating them to learn new things.*

Keywords: *development of thinking; thinking; middle preschool age, game technologies.*

РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Тетяна Козак,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID0000-0002-6896-1866,
t.v.kozak@npu.edu.ua
Вікторія Яніцька,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Дошкільна освіта»,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
24pf.v.yanitska@std.udu.edu.ua

Анотація. *У сучасному світі швидкі технологічні зміни та інформаційне зростання особливу увагу слід приділяти саме розвитку мислення дітей, остання це базова основа для формування їх особистості, здатності до саморегуляції та творчої діяльності. Середній дошкільний вік є найбільш продуктивним періодом для розвитку нових знань, умінь, навичок. Ігрові технології виступають ефективним засобом розвитку мисленнєвих процесів, запобігають формуванню у дітей навичок логічного мислення, прояви, уваги, пам'яті та креативності через активну участь у різноманітних ігрових ситуаціях. Вони допомагають дітям пізнавати навколишній світ у доступній і захоплюючій формі, стимулюючи їхню цікавість та мотивуючи до пізнання нових речей.*

Охарактеризовано твердження, що мислення як: наочно-дійове (пізнання за допомогою маніпулювання предметами(іграшками); наочно-образне (пізнання з допомогою уявлень предметів, явищ); словесно-логічне (пізнання за допомогою понять, слів, міркувань). Також виділено поняття мислення в дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *розвиток мислення; мислення; середній дошкільний вік; ігрові технології.*

Актуальність дослідження. Дошкільний вік у житті дитини є найбільш відповідальним періодом. У цей період розвиваються мислення, увага, пам'ять, мовлення, закладаються особистісні особливості. Особистість, яка вміє логічно та обдумано мислити, швидко адаптується до змін навколишнього світу, вміє приймати обґрунтовані рішення, може існувати та розвиватися. Тому важливо на початкових етапах виховання розвивати в дітей мислення.

У дошкільному віці провідною діяльністю є гра. Ігрові технології для дошкільнят – спосіб пізнання навколишнього світу. У грі у дитини формуються ті сторони психіки, від яких згодом залежатимуть успішність її навчальної та трудової діяльності, її відносини з людьми, складаються сприятливі умови для розвитку інтелекту дитини, для переходу від наочно-дієвого мислення до образного та до елементів словесно-логічного мислення, розвивається здатність дитини створювати узагальнені типові образи, подумки перетворювати їх. Ігрові технології працюють таким чином, що починаючи з перших дій дитині необхідно застосовувати отримані раніше вміння класифікувати, порівнювати, узагальнювати та аналізувати результати своєї діяльності.

Проблема розвитку мислення дітей середнього дошкільного віку засобом ігрових технологій завжди була актуальною. До того як гра стала предметом психолого-педагогічних наукових досліджень вона широко використовувалася в якості одного з найважливіших засобів розвитку і виховання дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.Велику роль у дослідження розвитку мислення дітей середнього дошкільного віку вивчали А. Басс, Ж. Піаже, Т. Поніманська, В. Імбер, О. Гевко, Л. Доблаєва, Р. Павелків та інші. Важливість гри у розвитку дітей дошкільного віку представлено роботах Л. Зайцевої, А. Богуш, В. Клак, А. Макаренко та інші.

Формулювання мети статті.Систематизувати підходи до розвитку мислення дітей середнього дошкільного віку засобом ігрових технологій.

Результати дослідження.Впродовж багатьох століть розвитку суспільства необхідною умовою його якісного оновлення є покращення інтелектуального потенціалу особистості. Розв'язання цього завдання багато в чому залежить від побудови освітнього процесу на певному ступені розвитку,

зокрема у середньому дошкільному віці. Розум людини, її розумовий розвиток виражається в обсязі, характері і змісті пізнань, що містяться в динамічності найбільш розумової діяльності, можливості вибирати шляхом пізнання, прагнення до незалежного творчого розуміння, у рівні розвитку психологічних та пізнавальних можливостей.

Мислення, як сприйняття і відчуття являється психічним процесом. Тим не менш, на відміну від процесів чуттєвого пізнання, в ході мислення здійснюється відображення явищ, предметів дійсності, суттєвих відносин та ознак. За допомогою сприйняття людина здійснює пізнання одиничних предметів у безлічі їх основних та випадкових ознак. Виділяючи під час мислення основне, суттєве явище, людина проникає вглиб речей, вивчає різноманітність залежності між закономірностями та їх явищами.

У житті кожної особистості постійно виникають невідкладні завдання та проблеми. Поява таких труднощів, проблем, несподіванок свідчить про те, що в навколишньому світі є ще багато незрозумілого, невідомого, незвіданого, непередбаченого, тобто того, що вимагає глибшого вивчення, відкриття у світі все нових і нових процесів, взаємовідносин, і навіть властивостей. Всесвіт є нескінченним, а також нескінченний процес його пізнання. Мислення націлене на ці безкраї глибини нового, незвіданого. Кожна особистість здійснює безліч різних відкриттів протягом всього свого життя, чи то дитина чи дорослий.

Поняття «мислення» у психолого-педагогічній літературі розглядається з різних точок зору, зокрема на за твердженням О. Гевко, мислення дитини – це не спонтанний процес, а процес освоєння дитиною системи знань у спілкуванні з дорослими та у постійному використанні своїх розумових здібностей *(Гевко, 2019).*Таким чином, мислення є соціально обумовлений, взаємопов’язаний, психічний процес пошуків та відкриттів чогось нового. Мислення з’являється на основі практичної діяльності чуттєвого пізнання та виходить далеко за його межі.

На думку В. Клак визначав мислення, як процес свідомого відображення дійсності: «мислення – найбільш узагальнена та опосередкована форма психічного відображення, що встановлює зв’язки та відносини між пізнавальними об’єктами *(Клак, 2019).*

Мислення – це соціально зумовлений, нерозривно пов’язаний з мовою психічний процес пошуків та відкриття суттєво нового, процес опосередкованого та узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу та синтезу. Саме мислення базується на найвищий ступінь людського пізнання; процес пізнання навколишнього реального світу, основу якого становить освіта та безперервне поповнення запасу понять, уявлень що включає в себе виведення нових суджень (здійснення висновків). Тому, мислення дозволяє отримати знання про такі об’єкти, властивості та відносини навколишнього світу, які не можуть бути безпосередньо сприйняті при допомозі першої сигнальної системи. Усі ці визначення свідчать, що у процесі мислення людина переробляє отриману від аналізаторів інформацію, отримує нові знання. Результатом мислення є висловлені у словах думки – судження та поняття.

Як зазначав Р. Павелків розвиток мислення виявляється у поступовому розширенні змісту думки, у послідовному виникненні форм і способів розумової діяльності та зміні їх у міру загального формування особистості *(Павелків та Цигипало, 2015).*

Мислення виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і виходить далеко за його межі. Розвиток мислення в дітей формується протягом всього дошкільного віку особливо середнього, адже саме у цьому віці у дитини з'являється свідомість, що є центральним новоутворенням дитинства.

На основі аналізу наукової літератури, ми можемо зробити твердження, що мислення як:

1. Наочно-дійове (пізнання за допомогою маніпулювання предметами(іграшками);
2. Наочно-образне (пізнання з допомогою уявлень предметів, явищ);
3. Словесно-логічне (пізнання за допомогою понять, слів, міркувань).

Генетично найбільш рання форма мислення – наочно-дієве мислення, перші прояви якого у дитини можна спостерігати ще до оволодіння нею активною мовою. Коли вона вчиться оперувати предметами, встановлювати відносини між ними.На основі наочно-дійового мислення формується і складніша форма мислення – наочно-образне. Воно характеризується тим, що дитина може вирішувати завдання на основі уявлень, без застосування практичних дій. Пізніше у дитини розвивається більш інтенсивне формування словесно-логічного мислення, яке пов'язане з використанням та перетворенням понять.

Усі види мислення тісно пов'язані між собою. Одним із знаменитих дослідників розвитку мислення є відомий психолог, професор Женевського університету Жан Піаже. Філософські роздуми привели Жана Піаже до думки, що логіка не вроджена спочатку, а поступово розвивається, і що саме психологія відкриває можливість вивчення розвитку логіки *(Піаже).*

Основне досягнення Жана Піаже – відкриття егоцентризму дитини. Егоцентризм – це прихована розумова позиція дитини. Своєрідність дитячої логіки, дитячої мови, дитячих уявлень про світ – лише наслідок цієї егоцентричної розумової позиції. Піаже характеризував егоцентризм як стан, коли дитина розглядає весь світ зі свого погляду. Дитина ще не здогадується, що речі можуть виглядати інакше, ніж їй видається. Дитина думає, наприклад, що місяць слідує за нею під час її прогулянок, зупиняється, коли вона зупиняється, біжить за нею, коли вона тікає. Своє миттєве сприйняття дитина вважає абсолютно істинною. Вона впевнена, що гілки дерев роблять вітер. Дитячі судження характеризуються причетністю, одухотворенням предметів, пояснюють природні явища за аналогією до діяльності людини. Відсутність розуміння принципу збереження кількості речовини при зміні форми предмета ще раз підтверджує, що дитина спочатку може розмірковувати лише на основі «абсолютних» уявлень. Дитина неспроможна дати правильне визначення таких понять, як брат, сестра, права і ліва сторона, сім'я та ін., доки не виявить, що існують різні погляди, які треба враховувати.

Існування егоцентричної позиції у пізнанні не визначає того, що наше знання ніколи не зможе дати справжньої картини світу. Адже розвиток – це зміна розумових позицій. Егоцентризм поступається місцем децентрації, досконалішої позиції. Поступово діти відкривають, що явища пов'язані між собою і що наші оцінки є відносними. Поява у дітей поняття збереження кількості становить новий етап у розвитку мислення. Згідно з дослідженнями Жана Піаже, у дитини це логічне поняття формується поступово: спочатку – збереження кількості, далі – збереження ваги, ще пізніше – збереження обсягу, площі, часу.

Отже, щоб навчитися мислити, необхідно правильно навчити порівнювати та групувати, тобто правильно розрізняти. Якщо говорити про найбільш ефективні форми та методи розвитку мислення дітей середнього дошкільного віку, то у сучасній науковій літературі це питання залишається спірним. Процес соціалізації проходить через трансформацію вже наявних та появу нових видів діяльності: гру, елементи навчальної та трудової, а також продуктивної діяльності. Саме у дітей середнього дошкільного віку в інтелектуальному плані виділяються і оформляються внутрішні розумові дії та операції. Вони стосуються вирішення як пізнавальних, так і особистісних завдань. Можна сказати, що в цей час у дитини з'являється внутрішнє, особисте завдання, причому спочатку в пізнавальній галузі, а потім і в емоційно-мотиваційній сфері. Розвиток у тому та в іншому напрямку проходить свої етапи, від образності до символізму. Під образністю розуміється здатність дитини створювати образи, змінювати їх, довільно оперувати ними, а символізмом називається вміння користуватися знаковими системами, здійснювати знакові операції та дії: математичні, лінгвістичні, логічні та інші.

Характерною рисою мислення дітей середнього дошкільного віку є його конкретний, образний характер.Тут же, у середньому дошкільному віці, бере свій початок творчий процес, що виявляється у здатності перетворювати навколишню дійсність, створювати щось нове. Творчі здібності у дітей виявляються в конструктивних іграх, у технічній та художній творчості. У цей час отримують первинний розвиток наявні задатки до спеціальних здібностей. Увага до них у середньому дошкільному віці є обов'язковою умовою прискореного розвитку здібностей та стійкого, творчого відношення дитини до дійсності.

У пізнавальних процесах виникає синтез зовнішніх та внутрішніх дій, що об'єднуються у єдину інтелектуальну діяльність. Ця тенденція особливо чітковиступає у мисленні, де вона представлена як об'єднання в єдиний процес наочно-дієвого, наочно-подібного та словесно-логічного способів вирішення практичних завдань. На цій основі формується і далі розвивається повноцінний людський інтелект, що відрізняється здатністю однаково успішно вирішувати завдання, представлені у всіх трьох планах.Варто зазначити, що не кожен досвід органічно і легко включається до стилю конкретної дитини. Зустрічаються діти зі складною мисленнєвою організацією, в яких таких більше ядер. Це означає, що вони легко володіють декількома стилями мислення (їх комбінаціями). Л. Доблаєва виділяє п'ять основних стилів розумової діяльності

та їх комбінацій, відзначаючи, що найважливіша відмінна риса – це створювати щось нове, оригінальне, експериментувати *(Доблаєва, 2020)*. Саме тому у середньому дошкільному віці поєднуються уява, мислення та мова. Подібний синтез породжує у дитини здатність викликати і довільно маніпулювати образами при допомозі мовних самоінструкцій. Це означає, що у дитини виникає і починає успішно функціонувати внутрішнє мовлення як мислення.

Отже, мислення – це процес узагальненого та опосередкованого відображення дійсності в її суттєвих зв'язках та відносинах. Процес мислення характеризується такими особливостями: носить опосередкований характер; виходить із живого споглядання, але не зводиться до нього; завжди протікає з опорою на наявні знання; у ньому відбувається відображення відносин та зв'язків у словесній формі, а також воно пов'язане із практичною діяльністю дитини. Відображення навколишнього світу в процесі мислення здійснюється за допомогою таких розумових операцій, як: аналіз, синтез, абстракція, конкретизація та узагальнення. Хоча мислення розвивається протягом усього життя людини в процесі її діяльності та у середньому дошкільному віці воно має свої особливості.

Згідно аналізу літератури та визначень О. Гевко існують такі значення мислення:

– дозволяє швидко та ефективно обробляти інформацію, виділяти в ній головне, виявляти закономірності та взаємозв'язок,

– дозволяє робити обґрунтовані висновки на основу наявної інформації,

– дозволяє знаходити ефективні рішення задач, навіть якщо вони є складними та багатогранними,

– дозволяє приймати обґрунтовані рішення з огляду на всі можливі наслідки *(Гевко, 2019)*.

Розвиток мислення відбувається у середньому дошкільному віці і продовжується протягом усього життя. Саме ігри і завдання допомагають дитині у її розвитку та становленні (рис 1.1)



Рис.1.1. Завдання мислення

Середній дошкільний вік відіграє особливу роль психічному розвитку дитини: у цей період життя починають формуватися нові психологічні механізми діяльності та поведінки, починають закладатися основи майбутньої особистості, зароджуються нові соціальні потреби. Діти у даному віці уже засвоюють певну систему соціальних цінностей, перестають бути наївними та безпосередніми, як раніше, стають менш зрозумілими для оточуючих.У віці чотирьох-п’яти років виникають зачатки логічного мислення в елементарній дослідній діяльності, що проводиться дошкільнятами з власної ініціативи з метою вивчення навколишнього середовища. Формується вміння докладно та логічно висловлювати зміст своїх думок, прочитаного та іншого.

В даний час більшість існуючих освітніх програм орієнтована на передачу суспільно необхідної суми знань дошкільникові, на їх кількісний приріст, на відпрацювання того, що дитина вже вміє робити. Проте вміння використовувати інформацію визначається розвиненістю прийомів мислення і ще більшою мірою, ступенем їх оформленості в систему. Протягом дошкільного дитинства у дитини інтенсивно розвиваються всі психічні функції, формуються складні види діяльності – гра, спілкування з однолітками та дорослими, найпростіші трудові дії, і відбувається закладання загального фундаменту пізнавальних здібностей.

У дошкільнят стрімко розвиваються всі без винятку розумові операції та інтенсивно розвиваються і починають виступати якспособи розумової діяльності. В основі всіх розумових операцій лежить аналіз та синтез. Дошкільник середнього віку порівнює об’єкти за більш численними ознаками, ніж дитина в ранньому дитинстві. Він помічає навіть незначну схожість між зовнішніми ознаками предметів і висловлює розбіжності у слові.

Протягом дошкільного дитинства не лише розширюється коло понять та уявлень, однак і самі уявлення та поняття стають повніше і конкретніше, розширюється їх зміст, і навіть обсяг. У середньому дошкільному віці збільшується обсяг пам'яті та починається розвиток образної уваги. Діти вчаться застосовувати прості схематизовані зображення з метою вирішення найпростіших завдань. Діти дошкільного віку можуть будувати за схемою, розв'язувати завдання на лабіринт, у них розвивається попередження. Основні досягнення середнього віку пов'язані з розвитком ігрової діяльності: удосконаленням сприйняття, розвитком образного мислення та уяви; розвитком пам'яті, уваги, пізнавальної мотивації, вдосконалення сприйняття.

Розглядаючи особливість психічних процесів дітей середнього дошкільного віку, Р. Павелків зазначає, що в цьому віці починає зростати навмисність та цілеспрямованість психічних процесів, яка вказує на збільшення участі волі у процесах пам'яті, уваги, сприйняття, але незважаючи на це психічні процеси продовжують здебільшого залишатися мимовільними. Діти середнього дошкільного віку освоюють прийоми пізнання навколишнього світу, опановують такі пізнавальні дії, як вимір, порівняння шляхом накладання, прикладання предметів один до одного *(Павелків та Цигипало, 2015)*.

Пізнавальна діяльність збагачує уявлення дітей про різні властивості навколишнього світу, у дітей формуються еталони кольору, форми, величини, просторові та тимчасові уявлення, що дає основу для розвитку мислення, оскільки дитина вчиться оперувати цими властивостями, здійснюючи аналіз, синтез, порівняння, узагальнення даних властивостей. Це сприяє розвитку основ логічного мислення.

Як зазначає І. Любченко, в середньому дошкільному віці діти здатні використовувати прості схематизовані зображення для вирішення нескладних завдань, виконувати конструювання за схемою, вирішувати завдання-лабіринти, крім того, у дітей формується здатність передбачати, але незважаючи на це діти не можуть здійснювати уявне перетворення образів. Постійні заняття дітей з виконанням логічних операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення сприяють формуванню базису для словесно-логічного мислення *(Любченко, 2019: 90)*.

В. Імбер вважає, що в середньому дошкільному віці розумові операції починають виступати як способи розумової діяльності: діти вчаться порівнювати об'єкти за різними ознаками, встановлювати подібності та відмінності, узагальнювати ознаки з допомогою слова, освоювати узагальнюючі слова. Завдяки аналізу та синтезу у них відбувається розширення уявлень про навколишній світ *(Імбер, 2012)*.

Для дітей п'ятого року життя характерна здатність диференціювати різні групи, об'єднувати предмети за якоюсь ознакою. В. Імбер підкреслює, що розвиток мислення дітей п'ятого року життя тісно пов'язаний зі збагаченням знань, що відбувається у процесі навчання дітей, саме знання виступають основою для пізнавальної діяльності, але при цьому, однією з характерних рис віку є і те, що знання в дітей середнього віку є ще не дуже чіткими і переважно

виступають у формі припущень, і є потужним стимулом у розвиток розумової активності дітей.

Також сприяє розвитку основ мислення у середньому дошкільному віці формування в дітей вміння встановлювати відносини між об'єктами та явищами на основі виділення суттєвих ознак та властивостей. А. Богуш вважає, що використання «замінників» є найважливішим засобом розвитку елементів логічного мислення в дітей віком середнього дошкільного віку. У цей період вони знайомляться з простими математичними іграми, головоломками, спеціальними дидактичними наборами матеріалів, які допомагають абстрагуватися від конкретної ситуації та виділяти ознаки та властивості, а також оперувати ними. Незважаючи на те, що на середній дошкільний вік припадає період інтенсивного розвитку наочно-образного мислення, елементисловесно-логічного мислення у дітей також формуються і на цей процес впливають певні умови *(Богуш, 2012).*

А. Басс вважає, що розвитку передумов мислення у дітей середнього дошкільного віку сприяє розвиток розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення *(Басс, 2020).*

У групі дітей середнього дошкільного віку особливо важливо скласти розумний руховий режим. Дитина середнього дошкільного віку потребує змістовних контакти з однолітками. Дошкільнята розмовляють з приводу іграшок, спільних справ, спільних ігор тощо. Їх мова стає більш активною та тривалою. Дошкільнята вільно об'єднуються у невеликі підгрупи з урахуванням взаємних симпатій, спільних інтересів. Основним видом діяльності дітей середнього дошкільного віку є гра, а також з'являються продуктивні види діяльності: малювання, конструювання тощо.

У сюжетних іграх дошкільнята вільно використовують різні предмети-заступники (наприклад, кубик як телефон або праска). Це розвиває уяву та фантазію дошкільника. У грі дошкільник сам може виконати ту чи іншу роль.У процесі гри розвивається розумова активність дошкільника. В ігровій діяльності починає складатися і навчальна діяльність, яка пізніше стає основною діяльністю. Дитина починає вчитися, граючи вона до навчання ставиться ніби до своєрідної рольової гри із певними правилами. Усі види занять або протікають у формі гри, або містять ігрові дії та ситуації.

Здатність дошкільнят встановлювати прості стосунки та зв'язки між об'єктами пробуджують інтерес до навколишнього світу. Дитина середнього дошкільного віку відрізняється високою активністю. Це створює нові можливості для розвитку самостійності у всіх сферах життя. Зазначається пробудження інтересу до правил поведінки. Головне передбачити вчинки дошкільнят та завчасно спрямовувати їх на правильну поведінку.

Діти середнього дошкільного віку відрізняються високою емоційністю, безпосередньо та яскраво показують свої почуття. Розвиваючи мову та уяву дошкільника, тренуючи його рухову активність, пам'ять та увагу, створюється ситуація для розвитку його мислення.

Мислення в середньому дошкільному віці носить нестійкий характер. З одного боку, дошкільник намагається аналізувати те, що спостерігає навколо

себе, зіставляти об’єкти один з одним і робити висновок про їх взаємні зв’язки. А з іншого – висловлювання дошкільника з приводу спостережуваних ним об’єктів часто мають характер простого перерахування. Встановити відносини між об’єктами, іншими словами, проаналізувати ситуацію йому значно складніше *(Газіна, 2021).*

Дошкільник може узагальнити кілька об’єктів у групу, дати їм родове поняття, однак пояснити, чому ці предмети визначені в одну категорію або, навпаки, чому ця категорія називається так, а не інакше, він поки що не готовий. Наприклад, дитина без особливих зусиль перерахує предмети одягу: сукня, шарф і так далі, але запитавши її, чому ці предмети називаються «одяг», – їй важко відповісти. Діти середнього дошкільного віку, за умови правильного розвитку, здатнівиявляти високий рівень розумової активності. Вони не тільки відчуваютьстабільний інтерес до пізнання предметів, однак і прагнуть самостійно вирішувати ігрове завдання. Вони здатні виділити мінімум дві або три ознаки, за якими можна співвіднести і узагальнити об’єкти. При цьому дошкільнику цікаво спочатку вирішити завдання самостійно, не вдаючись до допомоги вихователя.

Один із найпростіших способів подібного навчання – відповіді на питання дітей. Поступово накопичуючи життєвий досвід, дошкільник розвиває свої розумові здібності. Дитина вчиться розмірковувати, порівнюючи набуті знання та роблячи з них висновки.Придбання знань є обов’язковою умовою розвитку мислення дошкільнят. Справа в тому, що засвоєння знань відбувається в результаті мислення. Базу розвитку мислення складають удосконалення та формування розумових процесів. Від того, якими розумовими діями володіє дошкільник, залежить, які знання він може засвоїти та як він їх зможе використати у майбутньому.

Таким чином, у середньому дошкільному віці мислення дитини спирається на уявлення. Дитина може думати про те, що зараз вона ще не сприймає, але що вона знає зі свого минулого досвіду. Оперування образами та уявленнями робить мислення дошкільника різноманітним, що виходить за межі ситуації, що сприймається, та значно розширює межі пізнання. Аналіз особливостей та передумов розвитку логічного мислення у дітей середнього дошкільного віку показує, що цей період є сприятливим для формування елементарних основ логічного мислення, чому сприяє розвиток психічних пізнавальних процесів у дітей, розвиток розумових операцій, розширення кругозору та формування системи знань дітей, навчання дітей способам пізнавальної діяльності, елементарним прийомам моделювання та заміщення.

Одним з найважливіших принципів дошкільної педагогіки та психології є виховання дитини в різних видах діяльності: ігрової, трудової, навчальної та інших. Середній дошкільний вік є періодом, коли ключовою діяльністю виступає гра. У процесі гри простіше засвоюються нові знання, навички, вміння, в процесі ігрової діяльності стає легше привернути увагу дитини, вона краще засвоює новий матеріал. Гра сприяє тому, що навчання стає більш цікавим, легким. У процесі гри відбувається розвиток інтересів дітей, збудження їх активності, бажання грати, розвиток мислення. В процесі ігрової

діяльності дитина активно пізнає навколишню дійсність і опановує досвід накопичений багатьма поколіннями. Ігри мають різноманітні навчальні цілі і мають величезний розвиваючий потенціал, вони здатні також розвивати логічне мислення, вміння порівнювати об'єкти між собою, знаходити відмінності, зіставляти, аналізувати, шукати необхідні шляхи вирішення.

Існує кілька підходів до феномену «ігрові технології», в яких дане поняття розглядається з одного боку, як діяльність, в процесі якої дитина розвивається цілісно, гармонійно, всебічно, з іншого боку – як засіб придбання та опрацювання знань.

Розглянемо деякі з них, так з філософської точки зору ігрові технології для дитини виступають як головний спосіб освоєння світу, що він пропускає крізь призму своєї суб'єктивності. Дитина граюча – це дитина, що створює свій світ, а значить дитина, що творить.З позиції психології відзначається вплив ігрових технологій на психічний розвиток дитини – формування її сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, становлення його довільності. Тут ігрові технології виступають як форма засвоєння дитиною суспільного досвіду, її розвиток відбувається під впливом навколишніх дітей дорослих.

Педагогічний аспект ігрових технологій пов'язаний із розумінням їх як форми організації життя та діяльності дітей. Особливості гри як форми життя дітей складаються в її проникненні в різні види діяльності (праця, навчання, побут).

Проблема ігрових технологій як діяльності, що має особливе значення для формування пізнавальної активності дітей дошкільного вік завжди знаходилася в центрі уваги дослідників. Існують дві прямо протилежні позиції у розумінні природи та змісту ігрових технологій. Так згідно з першою позицією, ігрові технології розглядаються як інстинктивно – біологічна діяльність, яка в особливій символічній формі висловлює вроджені потяги дитини, що витісняються під жорстким тиском суспільства. Цей підхід наголосив на протистоянні суспільства та особистості, суспільства та дитини та розглядав сюжетно-рольову гру як своєрідну втечу дитини від реальності у світ фантазії та уяви, як форму захисної поведінки особистості у напрямі квазіреалізації її базових мотивів та потреб, обмежених соціальними нормами, правилами та заборонами.

Дослідники виділяють різні структурні елементи ігрових технологій, такі як сюжет, зміст, ігрова ситуація, задум, роль, рольова (ігрова) взаємодія, правила. Так, сюжет розглядається як сфера дійсності, що відбивається у грі; зміст – як те, що безпосередньо відбивається у грі; ігрова (уявна) ситуація – як сукупність обставин ігри, що не існують реально, а створюються уявою; задум – як план дій, задуманий граючими; роль – як образ істоти (людини, тварини) або предмета, який дитина виконує у грі; рольова (ігрова) взаємодія – як взаємовідносини з партнерами по грі, що диктуються роллю; правила – як порядок, припис дій до гри *(Піаже)*.

Усі структурні елементи ігрових технологій тісно взаємопов'язані, схильні до взаємовпливу і можуть по-різному співвідноситися в різних видах гри. Так, у сюжеті гри відбиваються події навколишнього життя, тому він

залежить від соціального досвіду дітей та ступеня розуміння ними взаємин людей. Сюжет визначає спрямованість ігрових дій, різноманітність змісту гри та залежить від задуму. Зміст гри визначається віковими особливостями дітей. Якщо зміст гри дітей молодшого дошкільного віку відображає дії з предметами – іграшками, то зміст ігор дітей старшого дошкільного віку будується на взаємодії людей і спрямовано в глибину проникнення дітей у зміст цих відносин. Зміст гри дітей дошкільного віку залежить від багатьох ігрових елементів, таких як інтерпретації ролі, вибудовування рольової поведінки учасників гри, розробка конкретної ігрової ситуації, встановлених правил, спрямованості рольових процесів та інших.

Рольова (ігрова) дія є способом реалізації ролі, засобом втілення сюжету та, збагачуючись, призводить до появи нової ролі. Роль може існувати лише завдяки наявності рольових дій, оскільки вони надають їй значущість і є центром гри.Ігрові технології для дошкільнят це не тільки спосіб пізнання навколишнього. У грі у дитини формуються ті сторони психіки, від яких згодом залежатимуть успішність її навчальної та трудової діяльності, її відносини з людьми, складаються сприятливі умови для розвитку інтелекту дитини, для переходу від наочно-дієвого мислення до образного та до елементів словесно-логічного мислення, розвивається здатність дитини створювати узагальнені типові образи, подумки перетворювати їх. Ігрові технології працюють таким чином, що починаючи з перших дій дитині необхідно застосовувати отримані раніше вміння класифікувати, порівнювати, узагальнювати та аналізувати результати своєї діяльності.

Таким чином, вплив ігрових технологій на формування розвитку мислення дітей дошкільного віку очевидно, оскільки саме в процесі гри відбуваються глибокі зміни у всій психіці дитини і з’являються найважливіші психічні новоутворення віку (образне мислення, уява, орієнтація в завданнях та мотивах людської діяльності, здатність до взаємодії з однолітками та ін). Виховне значення ігрових технологій багато в чому залежить від професійної майстерності педагогів, від знання ним психології дитини, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, від правильного методичного керівництва взаємовідносинами дітей, від чіткої організації та проведення різноманітних ігор.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.Розумовий розвиток дитини середнього дошкільного віку є взаємодією трьох форм мислення: наочно-дієвого, наочно-образного та логічного. Найефективніше зв’язок цих видів мислення здійснюється в процесі дитячого експериментування, де поряд з ясними та виразними знаннями у дитини виникають невиразні, неясні знання. Взаємоперехід ясних та неясних знань дитини становить суть саморозвитку дитячого мислення.Розвиток мислення дитини відбувається у всіх видах діяльності проте провідним видом діяльності у середньому дошкільному віці є ігрова діяльність. Особливе місце серед ігор на розвиток мислення займають ігри на складання зображень предметів, головоломки, дидактичні ігри. Дітей захоплює результат і вони включаються до активної діяльності розвиваючи при цьому мислення. Це ще

раз наголошує на актуальності обраного шляху розвитку мислення у дітей середнього дошкільного віку. Саме в ігровій взаємодії діти переймають досвід та соціальні навички, саме в процесі гри відбуваються глибокі зміни у всій психіці дитини і з'являються найважливіші психічні новоутворення віку.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі:аналіз вікових та індивідуальних особливостей дітей для удосконалення системи систематичного і послідовного розвитку мислення, враховуючи психофізіологічний та особистісний фактор; вивчення ролі сім'ї та дошкільних закладів у підтримці та стимулюванні дитячого експериментування й ігрової діяльності, сприяння соціалізації та навичкам співпраці; розробка та апробація нових програм та педагогічних технологій, спрямованих на систематичний розвиток мислення і творчих здібностей дітей у відповідності до їх індивідуальних можливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басс А. Мислимо, граємо, математику вивчаємо. Волочиськ, 2020. 104 с.
2. Богдан Т., Литвиненко О. Компетентнісний підхід у формуванні елементів логічного мислення дошкільників. Молодий вчений, 2018. № 2.1 (54.1) лютий. С. 4–7.
3. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.
4. Газіна І. Інноваційні технології в освітній діяльності закладів дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. для студ. галузі знань 01 Освіта. Кам'янець-Подільський: ФОП Панькова А. С., 2021. 208 с.
5. Гевко О. Педагогічні шляхи логіко-математичного розвитку дітей старшогодошкільного віку., 2019.URL: http://mir.dspu.edu.ua/article/view/187047/186372 (дата звернення 3.11.2025).
6. Доблаєва Л. Розвиток логічного мислення на уроках математики в НУШ: загадки, головоломки та логічне мислення.,2020. URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9039/1/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA%20%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BD%D0%B0%20%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%85%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8%20%D0%B2%20%D0%9D%D0%A3%D0%A8.pdf(дата звернення 3.11.2025).
7. Жан Піаже. Когнітивний розвиток.URL:https://www.info-library.com.ua/books-text-4605.html(дата звернення 3.11.2025).
8. Зайцева Л. Методика організації індивідуальної роботи в процесі формування у дітей дошкільного віку елементарної математичної компетентності: навч.-метод. Посіб. Бердянськ: Ткачук О. В., 2015. 239 с.
9. Імбер В. Розвиток логічного мислення дітей дошкільного віку. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 2012. № 38. С. 54–58.
10. Клак В. Вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей дошкільного віку в контексті розвитку мислення, 2019. URL: https://doi.org/10.31108/1.2019.5.7(дата звернення 3.11.2025).
11. Любченко І. Педагогічні умови розвитку логічного мислення у старших дошкільників: [монографія]. Умань: Сочінський М. М, 2019. 283 с.
12. Павелків Р., Цигипало О. Дитяча психологія: підручник. 2-ге вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 398 с.

REFERENCES

1. Bass A. (2020). Myslymo, hraiemo, matematyku vyvchaiemo : posib. Volochysk. 104 s. [In Ukrainian].

2. Bohdan T., Lytvynenko O. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid u formuvanni elementiv lohichnoho myslennia doshkilnykiv. Molodyi vchenyi. № 2.1 (54.1) liutyi. S. 4–7.s. [In Ukrainian].

3. Bohush A., Lutsan N. (2012). Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv : movlennievi ihry, sytuatsii, vpravy. Kyiv : Vydavnychyi Dim «Slovo». 304 s. [In Ukrainian].

4. Hazina I. (2021). Innovatsiini tekhnolohii v osvitnii diialnosti zakladiv doshkilnoi osvity : navch.-metod. posib. dlia stud. haluzi znan 01 Osvita. Kamianets-Podilskyi: FOP Pankova A. S. 208 s. [In Ukrainian].

5. HevkoO. (2025). Pedahohichni shliakhy lohiko-matematychnoho rozvytku ditei starshohodoshkilnoho viku. URL: http://mir.dspu.edu.ua/article/view/187047/186372 (data zvernennia 3.11.2025). [In Ukrainian].

6. DoblaievaL. (2025). Rozvytok lohichnoho myslennia na urokakh matematyky v NUSh: zahadky, holovolomky ta lohichne myslennia. URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9039/1/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA%20%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BD%D0%B0%20%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%85%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8%20%D0%B2%20%D0%9D%D0%A3%D0%A8.pdf(дата zvernennia 3.11.2025). [In Ukrainian].

7. Zhan Piazhe. Kohnityvnyi rozvytok. URL: https://www.info-library.com.ua/books-text-4605.html [In Ukrainian].

8. Zaitseva L. (2015). Metodyka orhanizatsii indyvidualnoi roboty v protsesi formuvannia u ditei doshkilnoho viku elementarnoi matematychnoi kompetentnosti: navch.-metod. Posib. Berdiansk: Tkachuk O. V. [vyd.]. 239 s. [In Ukrainian].

9. Imber V. (2012). Rozvytok lohichnoho myslennia ditei doshkilnoho viku. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia : Pedahohika i psykholohiia. № 38. S. 54–58. [In Ukrainian].

10. Klak V. (2019). Vikovi ta indyvidualno-psykholohichni osoblyvosti doshkilnykiv u konteksti rozvytku Psykholohichnyi chasopys. T. 5, № 7. S. 195–207. URL: https://doi.org/10.31108/1.2019.5.7(дата zvernennia 3.11.2025). [In Ukrainian].

11. Liubchenko I. (2019). Pedahohichni umovy rozvytku lohichnoho myslennia u starshykh doshkilnykiv: [monohrafiia]. Uman: Sochinskyi M. M. [vyd.], 283 s. [In Ukrainian].

12. Pavelkiv R. V., Tsyhypalo O. P. (2015). Dytiacha psykholohiia: pidruchnyk. 2-he vyd., vypr. Kyiv: Akademvydav, 398 s. [In Ukrainian].

УДК 373.3.015.31:159.953.5]:004

MODELLING THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF DIGITALISATION OF PRIMARY EDUCATION

Andriana Shyshak,
Doctor of Philosophy in Primary Education, Senior Lecturer
of the Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University,
Ternopil, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-7715-9528,
a.shyshak@wunu.edu.ua

Annotation. *The section explores the modelling of the process for implementing pedagogical conditions that foster the development of information and digital skills among primary school pupils in the context of digitalisation. The proposed model comprises interrelated components, including the aim, tasks, methodological approaches, principles, pedagogical conditions, forms, methods, techniques, tools, skill components and groups, as well as criteria, indicators, and levels of formation. Particular attention is given to aligning the model's aim with both pupils' needs and societal demands. The section also proposes practical ideas for using forms and methods to effectively develop information and digital skills among primary school pupils in the process of digitalising primary education.*

Keywords: *modelling; pedagogical conditions; formation; information and digital skills; primary school pupils; digitalisation; primary education; educational process.*

МОДЕЛЮВАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Андріана Шишак,
доктор філософії з початкової освіти, старший викладач
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет,
м. Тернопіль, Україна,
ORCID ID 0000-0001-7715-9528,
a.shyshak@wunu.edu.ua

Анотація. *У розділі досліджено моделювання реалізації педагогічних умов формування інформаційно-цифрових умінь молодших школярів у процесі диджиталізації початкової освіти. Запропонована модель охоплює взаємопов'язані компоненти, зокрема мету, завдання, методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, форми, методи, прийоми, засоби, компоненти та групи інформаційно-цифрових умінь, критерії, показники й рівні їх сформованості. Увагу приділено узгодженню мети моделі з потребами учнів і вимогами суспільства. У розділі також запропоновано практичні ідеї використання форм і методів для ефективного формування інформаційно-цифрових умінь молодших школярів у процесі диджиталізації початкової освіти.*

Ключові слова: *моделювання; педагогічні умови; формування; інформаційно-цифрові вміння; учні початкової школи; цифровізація; початкова освіта; освітній процес.*

Relevance of the research. At the present stage of societal development, particularly within the field of education, the process of digitalisation is actively unfolding. The digital transformation of primary education necessitates the development of information and digital skills among younger students, since the continuous growth of digital information volumes and easy access to them require that pupils be taught how to find relevant information, create, store, transmit, and process it by means of information and communication technologies. The development of the corresponding set of skills and abilities among learners in primary education must align with the needs of contemporary society. This is also conditioned by the fact that digital transformation acts as a factor in implementing the provisions of the Conceptual foundations for reforming general secondary education: «New Ukrainian School» and the State standard for primary education, according to which primary school must ensure pupils' acquisition of key competences, among which information and communication (information and digital) competence occupies an important place *(Державний стандарт початкової освіти, 2018; Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа», 2016)*.

Since 2019, the Ministry of Digital Transformation of Ukraine has been operating, implementing state policy in the field of digitalisation. Its activities are directed towards the development of open data, the creation and maintenance of national electronic information resources, the introduction of e-services, and the enhancement of citizens' digital literacy *(Постанова Кабінету Міністрів України від 18.09.2019 р. № 856)*. The Digital Competence Framework for Ukrainian Citizens (DigCompUA for Citizens 2.2, Updated Version) was published as an instrument designed to raise the level of digital competence of Ukrainians, ensure the implementation of state policy, and plan educational initiatives aimed at enhancing citizens' digital literacy and practical use of IT tools and services by specific target groups *(Рамка цифрової компетентності громадян України DigCompUA for Citizens 2.2 (оновлена), 2023)*. With the support of UNICEF, in 2023 the Ministry of Education and Science of Ukraine organised the annual August Educational Conference, during which the state of and prospects for the digitalisation of education in Ukraine were discussed – a particularly pressing issue both during the COVID-19 pandemic and under the conditions of the full-scale invasion of Russia into the territory of Ukraine *(Міністерство освіти і науки України: вебсайт, 2023)*. Taking these aspects into account, the state is undertaking significant measures that promote the realisation of digital transformation across social domains and the enhancement of citizens' digital competence, thus substantiating the relevance of this research topic.

To enhance the formation of information and digital skills among primary school pupils, it is essential to ensure the implementation of pedagogical conditions for their development within the process of digitalising primary education. The following conditions are identified: development of positive motivation and value-

based attitudes of primary school pupils toward mastering information and digital skills; formation of educational and cognitive activity during work with digital information; creation of an educational and developmental environment in primary school that facilitates the acquisition of information and digital skills; and stimulation of constructive and productive reflection during the processing of digital information and online communication among primary school pupils *(Шишак, 2025b)*. The content and logic of applying the proposed pedagogical conditions should be reflected in a specific model – the model for implementing pedagogical conditions for the formation of information and digital skills of primary school students in the process of digitalising primary education – which confirms the relevance of the study.

Analysis of recent research and publications. The problem has been explored by scholars from multiple perspectives. The stated topic was partially examined by us during the preparation of a doctoral dissertation (PhD).

Recognising the formation of information and digital skills of younger students as a component of their information and digital competence, it is relevant to disclose the essence and structure of competence as a general concept (O. Hryshko, L. Klevaka) and to analyse the implementation of the competence-based approach in the educational process of primary school (N. Bibik, Ya. Kodliuk, O. Savchenko).

Conceptual understanding of the thematic terminology, the specifics of the development of information and digital competence, and the assessment of its formation level were studied by K. Ala-Mutka, D. Bawden, S. Valenzuela, J. A. G. M. Van Dijk, A. J. A. M. Van Deursen, E. Van Laar, G. Wong, D. Woo, J. E. Hinostroza, M. Claro, F. Cortes, N. Law, M. Nussbaum, D. D. Preiss, E. San Martín, J. De la Torr, J. De Haan, I. Jara.

The digitalisation of social domains, including education, has been investigated by Yu. Harust, H. Zhosan, V. Sukhonos, Ya. Shevtsov. The emergence of educational digitalisation was preceded by the processes of computerisation and informatization, which were reflected in the academic works of V. Alekseienko, V. Bykov, G. Brandhofer, D. Verbivskyi, Ya. Vovk, V. Hapon, A. Hurzhii, M. Zhaldak, M. Ebner, B. Sabitzer, O. Kravchuk, V. Luhovyi, L. Makarenko, P. Micheuz, M. Pleskach, A. Reiter, T. Yarmolenko. The problem of teaching informatics in primary school was explored by S. Kolesnykov, H. Lomakovska, Y. Ryvkind, F. Rivkind.

The issues of digitalising primary education, using digital tools and electronic educational resources in primary classrooms have been studied by O. Bilier, T. Blyzniuk, O. Budnyk, O. Vasko, I. Zharkova, N. Ratushniak, V. Chaika, V. Sharan, O. Sharan, O. Shapovalova. The scientific contribution of V. Stiehantseva systematises the problem of forming information and digital competence among primary school pupils; the state and development of their information and digital skills were investigated by A. Iwanicka, Ja. Heinz, S. Rahayu, V. Chaika, A. Yasa.

For the effective digitalisation of primary education and the formation of abilities among 6–10-year-old learners to process digital information and communicate online, modern educational technologies are applied, as reflected in the research of A. Andzheievska, Yu. Bednarek, O. Budnyk, O. Yankovych.

Accordingly, attention should be paid to the study of virtual communication (O. Boiko, L. Cherednyk) and observance of netiquette by primary school students (Ju. Popovich, H. Tereshchuk, O. Yankovych); to the rules and strategies for information searching on the Internet by participants in the primary educational process (M. Gordon, I. Kabakci, E. B. Kuzu, S. Izmirli, M. Firat, P. Pathak); to the formation of skills for critical evaluation of web resources and the issue of pupils' online safety (S. Bonte, N. Dementiievska, B. De Wever, M. Gažiová, I. Rots, M. Tvrdon, M. Valcke, V. Chaika, O. Chernykh, Yu. Shcherbiak); to the development of critical and algorithmic thinking in primary school pupils (H. Haryanto, A. Ghufron, F. N. Kumala, S. Petrenko, S. Suyantiningsih, V. Sharan, O. Sharan, O. Shkvyr); to the use of digital tools in the educational process (O. Bardadym, O. Budnyk, O. Hotko, O. Chaikovska); and to the application of computer technologies for the development of pupils' self-organisation skills in learning (I. Zharkova, V. Chaika, O. Chykurova, H. Tereshchuk).

The formation of information and digital skills among primary school pupils and the development of primary education digitalisation are significantly influenced by the environment of general secondary education institutions. The role of the educational and developmental environment in forming various competences among participants in the primary educational process is reflected in the works of O. Borovets, O. Pysarchuk, O. Yaroshynska. For the effective formation of digital information processing skills in younger learners, educators themselves must possess the corresponding abilities. Hence, within the scope of this study, the preparation of future primary school teachers for the use of information and communication technologies (V. Andriievska, O. Shkurenko) was also an important focus. Teachers play a decisive role in organising distance and blended learning in primary school within the framework of the New Ukrainian School, as evidenced by the research of O. Blizniakova, O. Vovk, S. Yermolenko, Z. Zvyniatskivska, I. Kobernyk, O. Lebid, I. Ovcharenko, O. Obukhovska, O. Trypolska.

Considering the multidimensional nature of this issue in scholarly studies, it is deemed necessary to explore it in greater depth.

Aim of the article. The purpose of the article is to model the process of implementing pedagogical conditions for the formation of information and digital skills of primary school students within the process of digitalising primary education.

Research results. Within the framework of this research, we identify the necessity of constructing a model for implementing pedagogical conditions for the formation of information and digital skills of primary school pupils in the process of digitalising primary education. This is determined by the understanding of primary school pupils' information and digital skills as a complex phenomenon, the presence of multiple interrelated aspects to be considered during their development, and the findings of prior research.

One of the most common methods of studying reality is modelling. Modelling is regarded as a method of pedagogical research, the essence of which lies in creating and analysing scientific models that are meaningfully represented and materially realised systems adequately reflecting the object of study *(Фіцула, 2009)*. Modelling serves as an indirect method of scientific inquiry based on the use of a model as a

research tool that reflects or reproduces the object of study and itself becomes a source of information about it. Modelling includes formulating the goal, selecting or creating a model, exploring the object of cognition through it, and transferring the knowledge obtained from the model to the original, based on their essential similarity and minor differences *(Лузан та ін., 2010)*.

The model acts as an intermediary between proposed theoretical provisions and their verification within real pedagogical practice. Accordingly, there exist hypothesis models, which serve as assumptions and require empirical validation, and conceptual models, which evolve into scientifically substantiated theories. Hence, the model developed within this study – the model for implementing pedagogical conditions for the formation of information and digital skills of primary school pupils in the process of digitalising primary education – is initially a hypothesis model which, after successful verification of its effectiveness in the educational process, may become a conceptual model. It reflects a distinct and fixed interrelation among its elements, representing an internal essential structure of reality *(Гончаренко, 2008)*.

Considering the above, let us characterise the components of the model for implementing the pedagogical conditions of forming information and digital skills in primary school pupils within the process of digitalisation of primary education *(see Fig.)*. It should be noted that the model contains the following designations: PC – pedagogical condition, IDS – information and digital skills.

The aim is to form information and digital skills in primary school pupils through the implementation of pedagogical conditions for their development in the process of digitalising primary education. This aim is defined on the basis of the interrelation of two demands: the first – the natural need of a junior pupil to acquire new competences, and the second – the social requirement to shape a personality capable of functioning successfully in the conditions of digitalisation of society in general and education in particular.

To achieve this aim, the following tasks should be implemented:

1. To stimulate motivational orientation and value attitudes of primary school pupils towards mastering information and digital skills.
2. To promote the development of knowledge among primary school pupils necessary for processing digital information and engaging in virtual communication.
3. To develop the abilities of primary school pupils to process digital information and communicate online.
4. To cultivate in primary school pupils the ability to reflect while applying information and digital skills.

The implementation of the above aim and tasks in the educational process is based on a set of key methodological approaches:

– Competence-based approach. Information and digital skills are considered within the structure of information-communication (information-digital) competence, which, according to the State Standard of Primary Education, is defined as one of the key competences for primary school pupils. The focus is placed not so much on the accumulation of knowledge, skills, and abilities as on the development of the

learner's capacity to act in practice and creatively apply acquired skills in standard and non-standard situations *(Чайка та Шишак, 2023b)*;

– System approach. Information and digital skills of primary school pupils are perceived as an integral system consisting of interrelated components; the process of their formation is directed towards the development of each element. The model of implementing pedagogical conditions for the formation of such skills in the process of digitalisation of primary education also has a systemic character, as it demonstrates the interconnections among the essence, structure, and types of information and digital skills and the pedagogical conditions of their formation, which are reflected in the forms of organisation, methods, and means of instruction.

– Synergetic approach. The junior pupil in the process of forming information and digital skills is viewed as a self-organising system whose development is accompanied by internal contradictions that determine the transformation of value orientations, activate self-knowledge and self-education; decision-making and action depend not only on the possession of knowledge, skills, and abilities but also on the awareness of one's own mental processes and personal «self» *(Чикурова, 2022a)*;

– Environmental approach. The formation of information and digital skills in primary school pupils occurs under the conditions of the digitalisation of primary education, implemented through several directions of its effective introduction: normative-legal, professional-competence, technical-technological, and the subjectivity of the primary education learner. The educational and developmental environment in which this complex of skills is formed reflects the state, regional, and institutional levels, is ensured by the availability of digital tools, interaction with them, and interpersonal communication centred around ICT devices.

– Activity-based approach. The effectiveness of forming information and digital skills is determined by the unity of teaching and learning processes, which manifest themselves in the integrity, interconnection, and constant interaction of the participants in the educational process. The primary school pupil performs active, independent, purposeful activities – either directly or under the mediated guidance of a pedagogue – aimed at processing digital information and participating in online communication *(Чайка, 2011)*;

– Axiological approach. The formation of information and digital skills in primary school pupils during the digitalisation of primary education contributes to the development of their system of values – safety, critical thinking, independence, ethics, responsibility, time, achievement, hobbies, hedonism, etc. – ensuring the position of the learner as an active, value-motivated subject of activity oriented towards humanistic development *(Васильєва, 2016)*.

Analysing the approaches to defining the concept of pedagogical conditions, scholars note that these are «a qualitative characteristic of the main factors, processes, and phenomena of the educational environment» that «ensure the resolution of a specific pedagogical task» *(Шмоніна та Глухов, 2011, p. 68)*. They are also characterised as «a complex of specially designed general factors influencing the external and internal circumstances of the educational process and the personal parameters of all its participants» *(Литвин та Мацейко, 2013, p. 56)*. Based on scientific studies, pedagogical conditions for the formation of information and digital

skills in primary school pupils within the process of digitalisation of primary education are understood as a qualitative characteristic of a set of processes and phenomena under conditions of digital transformation of primary education that affect the effective development of information and digital skills in primary school pupils *(Шишак, 2024)*.

The pedagogical conditions for forming information and digital skills in primary school pupils within the digitalisation of primary education are as follows: development of positive motivation and value attitude of primary school pupils towards mastering information and digital skills; formation of learning and cognitive activity of primary school pupils when working with digital information; creation of an educational and developmental environment of primary school for forming information and digital skills in primary school pupils; stimulation of constructive and productive reflection while processing digital information and online communication among primary school pupils *(Шишак, 2024)*.

The first pedagogical condition for forming information and digital skills in primary school pupils during distance and extracurricular learning is the development of positive motivation and value attitude towards this process.

Motivation is the driving force of any activity, a system of incentives encompassing needs, interests, goals, and motives *(Шишенко, 2016)*. It is shaped by the content of learning material and the methods of organising learning activity – through methods, means, and forms of work. Among the main motives for mastering digital skills among pupils are the desire to acquire new knowledge, master modern digital tools, create personal digital products, and the interest in working with information-digital means that attract attention through brightness, interactivity, and access to diverse content *(Шишак, 2021)*.

Three types of motivation are distinguished: internal, external positive, and external negative *(Резвих та Булах, 2022)*. On this basis, positive motivation towards information and digital skills includes internal (interest, cognitive needs) and external positive motives (approval, recognition, prestige), whereas external negative motivation is based on fear of criticism or punishment.

Internal motivation is considered the most stable: when external stimuli lose their significance, it continues to sustain interest in activity. Therefore, it is important first to engage external positive motivation, gradually shaping internal motivation.

The value attitude towards information and digital skills among primary school pupils is defined as pupils' awareness of the significance of digital literacy and culture of communication in the online environment *(Лупінович, 2006)*. In the process of distance education, it is necessary to purposefully develop values that regulate behaviour in the digital space. The main value orientations of primary school pupils include:

– independence and critical thinking – awareness of the importance of verifying the reliability of information from various sources;

– value of one's «self» and achievement – pride in the results of digital activity, contributing to self-respect;

– ethics and safety of online interaction – adherence to netiquette, avoidance of cyberbullying, and awareness that online insult is equivalent to real-life offence;

– value of time and health – rational use of digital tools and respect for others' personal space;

– causality and mutual assistance – understanding the logic of technical processes and readiness to seek help in case of difficulties.

Thus, positive motivation and a developed value attitude create a foundation for the sustainable development of information and digital skills in primary school pupils.

The second pedagogical condition is the formation of learning and cognitive activity in primary school pupils when working with digital information.

The concept of learning and cognitive activity combines aspects of learning and cognitive engagement, being a «dialectical unity of the learning and cognitive aspects», where learning activity acts as a means of cognition *(Писарчук, 2014)*. It aims at mastering knowledge, skills, and abilities at empirical, theoretical, and practical levels and encompasses stages of perception, comprehension, generalisation, consolidation, and application of knowledge *(Чайка, 2011)*.

Digital information is the subject of learning activity, and its practical use promotes the formation of the foundations of information and digital skills. At the perception stage, pupils become familiar with texts, images, audio, or video materials; at the comprehension stage – they analyse content, draw conclusions, and form their own attitude. Generalisation implies identifying common features of various digital materials, for instance, when studying online communication rules. Consolidation occurs through work with different digital files, while application takes place when completing tasks using computer programmes and online services *(Шишак, 2021)*.

The development of information and digital skills is supported not only by specialised digital content but also by any information in digital form used in learning or everyday life. Cognitive activity here is a process of «reflecting in human consciousness the objects and phenomena of reality», encompassing major mental processes – perception, memory, thinking, attention, imagination, and speech *(Мацко та ін., 2009: 30)*.

Work with digital resources (online colouring books, virtual tours, interactive musical instruments) develops visual and auditory analysers, thinking, attention, and memory. Using educational software (Paint, Word, LearningApps, etc.) helps to correct perception and develop analytical, classification, and linguistic skills. Emotionally engaging digital content (cartoons, memes, interactive games) stimulates memorisation and enhances voluntary attention.

The use of digital tools also contributes to imagination development: pupils can create their own stories, continue video plots, or describe illustrations, stimulating creative thinking. Using online games and didactic audio or video files helps develop speech, enrich vocabulary, and form oral and written communication skills in Ukrainian or foreign languages.

Learning and cognitive activity in primary school pupils are closely interrelated since the acquisition of new knowledge simultaneously ensures the development of mental processes. Therefore, learning and cognitive activity is an

activity «aimed at the individual's acquisition of a system of competences, resulting in the development of cognitive mental processes» *(Шишак, 2021)*.

Mastering learning and cognitive activity when working with digital information ensures awareness of the stages of knowledge acquisition and the development of thinking, memory, attention, speech, and imagination – the foundations for forming information and digital skills in primary school pupils.

The third pedagogical condition involves the creation of an educational and developmental environment in primary school for forming information and digital skills in primary school pupils.

The educational environment is defined as a complex system of intellectual, cultural, methodological, organisational, and technical resources *(Боровець, 2019)*; a natural or artificially created setting ensuring productive activity of the individual *(Ярошинська, 2015)*; a set of conditions that influence the development of a person, their abilities, and interests *(Макар, 2013)*. The educational and developmental environment is interpreted as a system of influences and opportunities for personal development that includes spatial-object, psychological-didactic, cognitive-motivational, and socio-communicative components *(Писарчук, 2016)*.

It functions at state, regional, school, and classroom levels *(Макар, 2013)*. At the first two levels, its formation is determined by regulatory documents (State Standard of Primary Education, New Ukrainian School Concept, etc.) and methodological materials concerning distance learning. An important role is played by professional development courses and training for pedagogues focused on digital literacy and ICT use.

At the school and classroom levels, the educational and developmental environment requires modern technical provision – computers, laptops, printers, multimedia devices, licensed software, and Internet access. The pedagogue selects online applications and digital resources that ensure the creation of quality digital content (infographics, comics, word clouds, educational videos), checking their scientific validity and appropriateness. The use of electronic educational resources (textbooks, manuals, encyclopaedias, workbooks) during blended learning fosters creativity and digital information-handling skills. Skills in searching, evaluating, and using digital data are developed through working with computers, tablets, smartphones, and online browsers.

The effectiveness of the educational and developmental environment depends not only on technical provision but also on purposeful organisation of learning activities. The pedagogue should systematically engage pupils in exercises, research, and collaborative tasks involving digital information processing and online interaction. Only such activity ensures the real formation of information and digital skills in primary school pupils.

The fourth pedagogical condition involves stimulating constructive and productive reflection during digital information processing and online communication among primary school pupils.

In philosophy, reflection is understood as comprehension of one's actions and inner world *(Шинкарук та ін. (ред.), 2002)*, in psychology – as a process of self-knowledge of one's states, actions, and development potential *(Приходько та*

Юрченко, 2020). In pedagogy, reflection is defined as a pupil's ability for self-knowledge, self-awareness, self-control, and self-evaluation *(Савченко, 2015b)*. It includes the following interrelated processes:

– self-knowledge – obtaining knowledge about oneself;
– self-control – monitoring one's activity during its performance;
– self-evaluation – determining the level of one's work;
– self-awareness – understanding one's traits and social role;
– self-analysis – identifying strengths and weaknesses of activity;
– self-correction – correcting one's mistakes;
– self-criticism – objectively assessing one's actions.

Constructive-productive (positive) and destructive-unproductive (negative) reflection are distinguished. The former promotes personal growth, awareness of mistakes, and the search for self-improvement, while the latter focuses the individual on negative emotions and past failures. The pedagogue should help primary school pupils master constructive and productive reflection, which manifests in three types: retrospective, situational, and prospective *(Подкоритова, 2017)*.

Retrospective constructive and productive reflection involves analysing and evaluating already performed actions. For instance, a pupil realises that posting personal data on social media was unsafe and decides to delete it. Situational constructive and productive reflection consists in awareness of one's actions while performing them; for example, a pupil noticing grammatical errors on a website critically evaluates the reliability of the information and decides not to use it. Prospective constructive and productive reflection manifests in planning future actions: after receiving a task to create an image, the pupil imagines the final result, selects the necessary software, anticipates steps, and foresees possible challenges *(Маліцька, 2014)*.

Among primary school pupils, retrospective reflection predominates, as situational and prospective types require a developed ability to distribute attention and self-regulate. However, systematic stimulation of all three types of constructive and productive reflection during digital information work fosters the development of critical thinking, safe online behaviour, and the formation of information and digital skills in primary school pupils.

All the identified pedagogical conditions for forming information and digital skills in primary school pupils in the process of digitalisation of primary education are closely interconnected. They are collectively aimed at developing groups and types of information and digital skills among primary school pupils. Information and digital skills of primary school pupils constitute a complex of abilities of 6- to 10-year-old pupils to consciously "process digital information, including online communication, and select appropriate ICT tools and action algorithms to meet their own needs" *(Чайка та Шишак, 2023b:71)*.

The information and digital skills of primary school pupils are conceptually grouped as follows:

– The ability to search for and evaluate digital information (the ability to search for information on the Internet and the ability to critically evaluate it) – this grouping is determined by the fact that, when searching for information online using

algorithms in search engines, primary school pupils usually simultaneously and critically assess its relevance to the search query and select the data that is most relevant to them.

– The ability to select and use digital tools (the ability to choose the necessary digital tools for completing a learning task, the ability to select and use digital tools for online communication, the ability to create and edit a digital product) – this is explained by the fact that these three types of information and digital skills are fundamentally based on selecting and using digital tools, but for different purposes: to complete a learning task, for online communication, or to create and edit a digital product.

– The ability to interact online (the ability to apply netiquette and the ability to behave safely online) – the reason for grouping these skills lies in the fact that a user's behaviour online is generally built on their interaction with other people in the global network or with the digital device or resource itself, and such behaviour can be ethical/unethical and safe/unsafe.

– The ability to independently identify and resolve elementary technical problems (the ability to identify malfunctions in the operation of a digital device and the ability to independently resolve elementary technical problems) – this is because a younger schoolchild, when working with a digital device, must be able not only to notice an inaccuracy in its functioning but also to determine whether they can fix it themselves; if the answer is yes, they should do so, and if not, they should seek help from an adult *(Шишак, 2025b)*.

We can characterise the aforementioned information and digital skills of primary education students as follows:

– The ability to search for information online implies the capacity of primary school pupils to quickly and accurately find answers to their own search queries on the Internet.

– The ability to critically evaluate digital data is the capacity of primary school pupils to reflect on materials available on the World Wide Web and to understand how accurately their content corresponds to scientific and social reality.

– The ability to select the necessary digital tools for completing a learning task is understood as the capacity of primary education students, based on analysing the functions and possibilities of tools, to choose such software or online resources that will facilitate optimal completion of the learning task.

– The ability to create and edit a digital product implies the capacity of primary school pupils to perform actions and operations to produce digital files (images, videos, audio, text) and make changes to them.

– The ability to select and use digital tools for online communication is the capacity of primary school pupils to identify the most effective digital applications for fulfilling a communicative purpose and to use them in both learning and everyday life.

– The ability to apply netiquette implies that primary education students have mastered ways of ethical behaviour online based on established norms.

– The ability to behave safely online encompasses the capacity of the individual to conduct activities in the online environment without causing harm to their own health, the health of others, or property.

– The ability to identify malfunctions in the operation of digital devices is the capacity of a younger schoolchild to understand the difficulties of interacting with digital tools by recognising the signs of minor problems and their possible causes.

– The ability to independently resolve elementary technical problems encompasses the capacity to correct minor inaccuracies in the functioning of a personal computer or smartphone, based on understanding the characteristics of the device's difficulties and implementing steps to overcome them *(Чайка та Шишак, 2023b)*.

The structure of a younger schoolchild's information and digital skills as a complex phenomenon contains four components: motivational, content-based, procedural, and control. We describe them in more detail below.

The motivational component encompasses the pupil's goals and motives for working with digital information and tools. Motivation (from the French motif – prompting reason) is the state of readiness for activity, determined by internal or external stimuli. Its basis lies in needs, which, according to Maslow's theory, determine human behaviour *(Телепнєва та Онопко, 2023)*.

Younger schoolchildren are naturally interested in digital tools, as they satisfy social and cognitive needs: communicating in chats, presenting themselves online, sharing the results of their activities. However, this motivation is predominantly external – influenced by peers, trends, and fashion. The formation of stable internal motives (safe behaviour online, adherence to netiquette, effective use of digital tools) requires targeted work by the educator.

Learning motivation includes goals, needs, and interests, and motives are divided into external (desire for approval, interest in technology, trust in the teacher, desire to have the status of an «experienced user») and internal (cognitive interest, intellectual activity, desire to improve one's own information and digital skills) *(Савченко, 2015a)*.

The motivational component also includes setting personal goals, for example, improving the ability to create and edit digital products.

The content-based component encompasses the system of knowledge of ICT and skills necessary for working with digital information. Its foundation is information literacy, i.e., the ability to use technologies rationally to solve learning tasks. It is based on computer literacy, which includes knowledge about ICT, information process technologies, and practical skills for working with data *(Баніт, 2020)*.

A pupil should possess knowledge about: digital objects, phenomena, and their properties; methods of searching, selecting, and evaluating information; rules for safe online behaviour; algorithms for creating digital products, etc. We consider that knowledge within the structure of information and digital skills should be divided into three types:

– About the surrounding world – in the sphere of digital technologies and digitalisation;

– About methods of activity – algorithms of actions, methods of searching and processing information;

– About values – awareness of the importance of safety, responsibility, independence, time, and personal development.

The procedural component encompasses a system of practical actions, operations, and activity methods that ensure the effective use of digital technologies in the educational process. It is aimed at applying acquired knowledge and motives in concrete activities – searching, selecting, processing, presenting, and using digital information.

Its structure includes the following skills:

– Defining the goal and tasks of activity in a digital environment;

– Planning stages of searching, analysing, and presenting information;

– Using digital tools (search engines, office and educational applications, online platforms);

– Selecting reliable sources and critically evaluating information materials;

– Creating, editing, and structuring digital products (presentations, messages, diagrams, mini-projects, etc.);

– Following rules for safe and ethical behaviour in the virtual space.

The development of this component ensures the formation of the operational-activity base of information and digital skills in the pupil, which manifests in the ability to effectively organise one's own learning activities, use digital resources to solve practical tasks, and engage in creative self-expression *(Чикурова, 2022b)*.

The control component reflects the ability of primary school pupils to evaluate the quality of their own activity in a digital environment, analyse achieved results, and make necessary adjustments. It is implemented in the forms of self-monitoring, self-assessment, and self-correction, which are developed during the performance of educational and cognitive tasks using ICT.

Key manifestations of the control component include:

– Checking the correctness of performed actions in a digital environment (through automatic or visual control systems);

– The ability to compare the obtained result with the intended goal;

– Identifying and correcting one's own mistakes, analysing difficulties;

– Evaluating the level of formation of one's own information and digital skills and determining directions for further development;

– Participating in peer assessment, which stimulates the development of critical thinking and responsibility.

The use of digital tools (online tests, interactive trainers, educational platforms) facilitates machine-based control, where the computer automatically checks completed tasks, provides feedback, and helps the pupil become aware of their own progress. Thanks to this component, information and digital skills acquire a reflexive character, i.e., the pupil not only performs actions but also understands their effectiveness, reasons for successes and errors, forming skills of self-regulation and digital responsibility.

Each group and type of these skills contains the four aforementioned components in its structure. The formation of the components of information and

digital skills is determined by the implementation of pedagogical conditions for the formation of information and digital skills in primary school pupils in the process of digitalisation of primary education.

The development of information and digital skills in primary school pupils occurs under conditions of digitalisation of primary education, which is a part of the digitalisation of education and a process that «involves the translation of information and communication in this sphere into digital form» *(Чайка та Шишак, 2023a, p. 159)*. Digitalisation of primary education is a factor in the formation of information and digital skills and is characterised by directions for its effective provision:

– Normative-legal direction – provides the legislative and methodological basis for digitalisation. It includes state documents and concepts that define requirements for the digital competencies of pupils and educators;

– Professional-competence direction – aimed at improving the digital literacy of educators, developing their creative activity, and their ability to effectively use digital educational resources for teaching pupils;

– Technical-technological direction – involves providing the primary education institution with modern infrastructure and digital tools, creating conditions for content visualisation, interactive interaction, gamification, and the development of primary school pupils's cognitive activity;

– Pupil-subjectivity direction – focuses on the formation and consideration of the pupil's ability to be an active participant in the educational process, independently acquire information and digital skills, communicate online, interact with classmates, educators, and digital resources, as well as reflect on their own actions and learning achievements *(Шишак, 2025b)*.

The process of implementing the model for realising pedagogical conditions for the formation of information and digital skills in primary school pupils during the digitalisation of primary education is carried out in accordance with principles (based on both general educational and specific patterns):

– Unity – since the defined pedagogical conditions are closely interrelated and interdependent; to achieve a successful result, they must be implemented as a whole;

– Purposefulness – the identified pedagogical conditions are clearly aimed at achieving the goal: the formation of information and digital skills in primary school pupils during the digitalisation of primary education;

– Systematicity – the implementation of pedagogical conditions for the formation of information and digital skills in primary school pupils during the digitalisation of primary education involves maintaining consistency and planned application during lessons and extracurricular activities;

– Methodicalness – the defined pedagogical conditions are reflected in the appropriate methodology aimed at the formation of information and digital skills in primary school pupils;

– Individualisation – the application of pedagogical conditions for the formation of information and digital skills in primary school pupils during the digitalisation of primary education takes into account the individual psychological characteristics of each pupil, which allows for adjusting tasks, specifying them, and providing support from the educator if necessary;

– Health-preservation – implementing the defined pedagogical conditions minimises or eliminates risks to the physical, social, mental, and spiritual well-being of the primary school pupil;

– Interactivity – the implementation of pedagogical conditions for the formation of information and digital skills in primary school pupils during the digitalisation of primary education is ensured through active interaction among participants in the educational process, often mediated by digital devices;

– Humanism – the implementation of the defined pedagogical conditions recognises the primary school pupil as the highest value and creates conditions for their comprehensive development (abilities, talents, inclinations, interests, etc.).

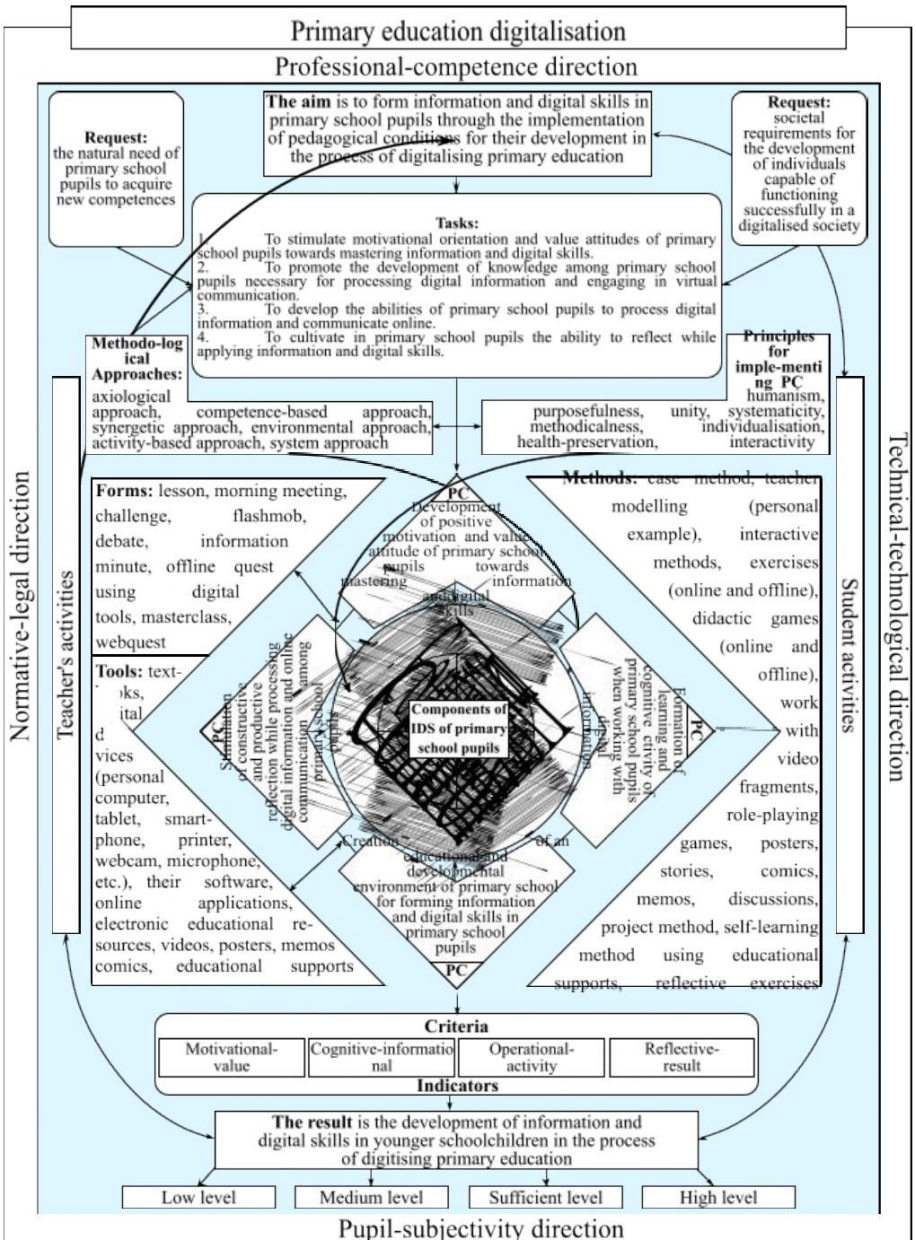


Figure. Model for implementing pedagogical conditions for the formation of information and digital skills in primary school pupils during the digitalisation of primary education

Facilitating the effective formation of components of information and digital skills can be achieved by implementing pedagogical conditions for their development in primary school pupils during the digitalisation of primary education, which are reflected in the defined forms of organisation, methods, techniques, and teaching tools.

The forms of organisation of learning, within which it is appropriate to develop information and digital skills in primary school pupils, are as follows: lesson, morning meeting, challenge, flashmob, debate, information minute, offline quest using digital tools, webquest, masterclass.

Effective methods and techniques that should be used for this include: case method, teacher modelling (personal example), interactive methods, exercises and didactic games (online and offline), role-playing games, work with video fragments, posters, stories, comics, memos, discussions, project method, self-learning method, reflective exercises.

The following tools will enhance the formation of information and digital skills in primary school pupils: textbooks, digital devices (computer, smartphone, tablet, webcam, printer, microphone, etc.), their software, online applications, electronic educational resources, videos, posters, comics, memos, educational supports.

Here are several examples of the practical implementation of pedagogical conditions for the formation of information and digital skills in primary school pupils during the digitalisation of primary education.

To develop the motivational component of information and digital skills in primary school pupils, the first pedagogical condition should be implemented – the development of positive motivation and a value-based attitude of primary school pupils towards acquiring information and digital skills. For example, to develop the need to independently identify and solve elementary technical problems and to form thematic values, it is appropriate to use the teacher modelling method, enacting a situation and applying elements of problem-based learning.

Situation 1: «Internet disappeared». While working with an educational website, the page does not load. The teacher says: «Oh, the page isn't loading. Maybe the internet isn't working. What do you think I can do?» Children suggest options: check the Wi-Fi, see if the connection icon is present, refresh the page. The teacher demonstrates how to do this and emphasises: «It is good when we first think about what the cause might be and try to solve it ourselves.»

Situation 2: «No sound in the video». While watching an educational video, the teacher comments: «I can't hear… maybe the sound is off? How can we check?» Pupils look for the volume icon, suggest increasing the volume, and check the speakers. After the problem is solved, the teacher concludes: «You see, sometimes it is enough just to check the settings. This skill will be useful to you at home.»

Situation 3: «Advertisement appeared on the screen». The teacher opens an educational website, and a pop-up window appears. «Look, here is a window that distracts us. What is this? How can we remove it safely?» Pupils respond: close by clicking the relevant icon, do not click on links, do not enter data. The teacher demonstrates how to close the advertisement and says: «It is good when we do not rush to click but think whether it is really necessary.»

Situation 4: «Unsafe connection». The teacher tries to open a website, and a message appears: «Connection is not secure.» «I wonder what this means? How should we act?» Children express suggestions. The teacher explains that such a site may be dangerous and demonstrates how to close the page. «When you see such messages, do not proceed further but consult an adult» *(Шишак, 2025а)*.

To develop the content component of information and digital skills in primary school pupils, it is necessary to implement, in conjunction, the second (formation of learning and cognitive activities of primary school pupils while working with digital information) and third (creation of an educational and developmental environment in primary school for the formation of information and digital skills in primary school pupils) pedagogical conditions. For example, to stimulate the development of knowledge of the features of searching and critically evaluating information on the Internet within a specially created educational and developmental environment in primary school, games and exercises are appropriate.

Game «Pairs». It is suitable to play during breaks. Specially designed paired cards are used. One card depicts a tool or icon, and the other describes the purpose for which it is used. Cards are laid face down. The task for pupils is to «reveal» two cards. If the cards with the tool and its purpose match, the player takes both; if not, they are turned back face down. When there are no cards left on the field, the game ends. The winner is the pupil who has collected the most cards.

This game is aimed at developing memory and increasing the knowledge of primary school pupils regarding Internet tools and icons that improve the information search process on the global network. It was also suggested to conduct the game online on the service LearningApps.org individually for each pupil if personal digital devices were available *(Шишак, 2025а)*.

During the exercise «Where did you find this?», the teacher asks primary school pupils to share information on any lesson topic (for example, the characteristics of continents' nature). Then the pupil is asked where they learned this. The pupil reasons aloud and tries to determine whether the source of information is reliable. Classmates may also suggest their opinions. Pupils' answers often include: «read in a textbook», «heard on television», «seen in a film». Questions should be asked with curiosity and humour, thanking the pupil for sharing their thoughts. The aim of the exercise is to focus the attention of primary school pupils on the necessity of tracking the source of information, assessing its reliability and authority, and not trusting all available information *(Баранова, 2022)*.

The formation of the procedural component of information and digital skills in primary school pupils is facilitated by implementing the second and third pedagogical conditions in conjunction. For example, to stimulate pupils' competence in ethical and safe online interaction within learning activities and a specially created educational and developmental environment of the class and the general secondary school, it is recommended to use didactic games (online and offline) and exercises.

It is appropriate to suggest primary school pupils the online game «Interland: Be Internet Awesome» (https://beinternetawesome.withgoogle.com/uk_ua/interland).

The online game allows immersion in a simulated world, where users perform adventure tasks with didactic content, in particular at locations such as:

– «Kind Kingdom» (teaches polite online behaviour);

– «Reality River» (develops the ability to recognise fakes);

– «Tower of Treasure» (provides practical guidance on keeping personal data safe) *(Нова Українська школа : вебсайт, 2023)*.

The game is suggested for independent completion at home using smartphones. After all pupils complete it, the morning meeting involves discussion:

– What dangers do Internet users face?

– What possibilities for avoidance does the online game provide?

– Was everything you learned new to you?

– What did you learn while completing the online game? *(Шишак, 2025а)*.

It is also useful for primary school pupils to complete six didactic games and exercises developed by DignityOnline, aimed at forming skills for safe Internet use: «Save Googlik», «Questions and Answers "Internet"», «Billboard Test», «Safe Internet for Kids», «Truth or Falsehood», «Collage "Safe Internet"», the methodology of which is proposed on the organisation's website (https://dignityonline.in.ua/adult/pochatkova-shkola-7-9-rokiv/) *(DignityOnline : вебсайт, 2025)*.

It is also appropriate to complete exercises developed by us, which stimulate the formation of ethical online behaviour in primary school pupils.

Exercise 1: Talk to a classmate about preparing a school project. Use a template in the form of a direct message on social media. Fill in the blanks with the appropriate phrases. Follow netiquette rules. Which rules of netiquette did you follow during online communication?

Exercise 2: Together with a classmate, create a social media dialogue on school behaviour (10–12 replies). Follow netiquette rules. Act out the dialogue in class (during a thematic lesson of the course «I Explore the World»). Which rules of netiquette did you follow during online communication?

Exercise 3: Read a dialogue on social media regarding behaviour in public transport (during a thematic lesson of the course «I Explore the World»). Identify which etiquette and netiquette rules were violated by pupils. Discuss in class how to correct mistakes in communication.

The formation of the control component of information and digital skills in primary school pupils is facilitated by implementing the fourth pedagogical condition – stimulating constructive and productive reflection during the processing of digital information and online communication. For example, the development of the ability to analyse the selection and use of digital tools is promoted by using interactive methods and reflective exercises.

The interactive method «Six Thinking Hats» can be applied, for example, when pupils in groups have prepared educational projects. They discuss the selection and use of digital tools applied. Pupils assign among themselves six hats and according to them receive tasks:

– White: state specific facts on how and which digital tools were selected and used;

– Red: express emotions and feelings during the selection and use of digital tools;

– Black: identify weaknesses, shortcomings, and mistakes;
– Yellow: explore positive aspects and advantages;
– Green: outline new ideas and possibilities for improvement;
– Blue: summarise the discussion.

Each group briefly presents the discussion results in class *(Шишак, 2025а)*.

The interactive method «Change Position» involves stepwise implementation by project groups at the stage of project summary under teacher moderation:

– I propose for discussion the question: «Did the chosen digital tool allow the project to be completed as well as possible?»

– Divide your project group into two equal subgroups. One subgroup (2–3 pupils) thinks for 3 minutes why the answer should be «yes», the other – «no». Provide as many arguments as possible. Distribute the arguments so that each pupil can participate in presenting and explaining.

– Present the arguments of each subgroup.
– Now swap places. Time for consideration – 2 minutes.
– Present arguments to all group members.

– Within the group, for 2 minutes present your personal positions regarding the discussion question. Was a consensus reached?

– How satisfied is each group with the chosen digital tool for completing the project? Would you like to go back and change it? Why?

During and after using applications for communication or learning tasks, a discussion with primary school pupils should be organised:

– Which application did you choose for communication? Why?
– Which functions were particularly useful for completing the task?
– Did you experience difficulties? Which?
– Rate your experience from 0 to 5. Why this score?

– Do you think your partner was comfortable communicating in this app? Why?

– Would you choose (continue using) this application again? Explain.

Exercise «Venn Diagrams» allows identifying similarities and differences between digital applications *(Чемоніна, 2014)*.

During the selection of digital tools, pupils should identify two applications to solve the task and complete a Venn diagram to see which tool best achieves the goal, considering differences. The algorithm is:

– Which two applications do you think can solve this task?
– Complete the diagram.
– Note the differences. Which are most suitable?
– Which tool will you use?

Retrospective reflection using Venn diagrams helps analyse functions of previously used tools:

– Which two applications allowed task completion?
– Are you satisfied with your choice?
– Complete the diagram.
– Which tool is more suitable next time? Why?

To check the formation of information and digital skills in primary school pupils, criteria should be developed and applied, characterised by the following indicators:

– Motivational-value: interest in searching for information and evaluating it critically, motivation for selection and use of tools, ethical and safe behaviour, independent problem solving;

– Cognitive-informational: knowledge of search and evaluation, tool selection, ethics and safety online, independent problem solving;

– Operational-activity: ability to search and evaluate information, select and use tools, ethical and safe online interaction, independently solve technical problems;

– Reflective-result: self-monitoring, analysis of tool use, evaluation of ethical and safe online actions, reflective problem-solving.

The essence and interrelation of components of information and digital skills in primary school pupils, criteria, and indicators influence the determination of formation levels. In the Dictionary of the Ukrainian Language: in 11 volumes, the term «level» is defined as «degree of quality, magnitude, etc., achieved in something» *(Білодід та ін. (ред.), 1977, p. 547)*. Therefore, levels of formation in primary pupils are a measure of the qualitative and quantitative manifestations of information and digital skills. According to the degree of compliance with each criterion, four levels are defined: low, medium, sufficient, high.

– Low: no interest, does not understand value, cannot critically evaluate, lacks motivation, avoids self-solving technical problems, knowledge fragmented, skills weak, no self-control or reflection.

– Medium: situational interest under adult influence, episodic motivation, basic but unsystematic knowledge, can perform tasks by example, occasional ethical behaviour, episodic self-monitoring and self-assessment.

– Sufficient: stable interest mainly guided by teacher, sufficient knowledge, understands digital ethics and safety, can complete tasks under guidance, solves simple problems independently, self-monitoring with support.

– High: intrinsic motivation, independent search and critical evaluation, ethical and safe behaviour applied in practice, independently selects tools, shows initiative and creativity, controls and analyses own activities, reflects results, solves technical problems independently, demonstrates high autonomy and responsibility.

Thus, implementing the proposed model ensures the formation of information and digital skills in primary school pupils during the digitalisation of primary education.

Conclusions and future research directions. The modelling of the process of implementing pedagogical conditions for forming information and digital skills in primary school pupils during digitalisation involves creating a model with the following components: aim (defined by pupil needs and societal requirements), tasks, methodological approaches, principles, pedagogical conditions, forms, methods, techniques, tools, skill components, skill groups, criteria, indicators, levels of formation, and directions for effective implementation.

Future research should focus on the readiness of primary school teachers to effectively develop information and digital skills in primary school pupils in the context of digitalisation of primary education.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баніт О. Інформаційна компетентність як складова професіоналізації андрагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. Вип. 56. С. 185–191.
2. Баранова І. Що таке критичне мислення та як його розвивати? Освіторія Медіа: вебсайт. URL: https://osvitoria.media/experience/shho-take-krytychne-myslennya-ta-yak-jogo-rozvyvaty/
3. Боровець О. Освітнє середовище початкової школи: сучасні підходи та вимоги. *Інноватика у вихованні.* 2019. Вип. 9. С. 114–120.
4. Васильєва Д. В. Методологічні засади реалізації аксіологічного підходу до навчання математики в школі. *Український педагогічний журнал.* 2016. № 2. С. 42–49.
5. Глухов І. Г., Шмоніна Т. А. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2011. № 1(59). С. 65–69.
6. Гончаренко С. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
7. Державний стандарт початкової освіти. Київ, 2018. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text
8. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». Київ, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf
9. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2013. № 4. С. 43–63.
10. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. Київ, 2010. 219 с.
11. Лупінович С. М. Формування ціннісного ставлення до навчання в учнів молодших класів школи-комплексу естетичного виховання: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2006. 22 с.
12. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2013. Вип. 30(83). С. 229–236.
13. Маліцька Л. Б. Розвиток рефлексії у майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць*. Кривий Ріг, 2014. Вип. 4. С. 84–88
14. Мацко Л. А., Прищак М. Д., Годлевська В. Г. Основи психології та педагогіки: навч. посібник для студентів заочної форми навчання. Вінниця : ВНТУ, 2009. 163 с.
15. Онлайн-гра «Interland: Безпека дітей в Інтернеті» від сьогодні у вільному доступі. Нова Українська школа : вебсайт. URL: https://nus.org.ua/news/onlajn-gra-interland-bezpeka-ditej-v-interneti-vid-sogodni-u-vilnomu-dostupi/
16. Писарчук О. Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах освітньо-розвивального середовища: проблеми і шляхи розв’язання. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Phsychology.* Budapest, 2014. Т. 2 (10). Iss. 20. P. 90–93.
17. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 21 с.
18. Питання Міністерства цифрової трансформації : Постанова Кабінету Міністрів України від 18.09.2019 р. № 856. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/856-2019-%D0%BF#n12

19. Подкоритова Л. О. Визначення видів рефлексії у наукових джерелах. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології».* 2017. № 37. С. 343–358.

20. Поширені форми взаємодії в інтернеті у дітей та основні ризики. DignityOnline : вебсайт. URL: https://dignityonline.in.ua/adult/pochatkova-shkola-7-9-rokiv/

21. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2020. 418 с.

22. Рамка цифрової компетентності громадян України DigCompUA for Citizens 2.2 (оновлена) / Міністерство цифрової трансформації України; Дія. Цифрова освіта. 2023. 103 с. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf

23. Резвих Є., Булах І. Мотивація професійної діяльності дорослих. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.* 2022. Вип. 17(62). С. 96–108.

24. Савченко О. Я. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися. *Український педагогічний журнал.* 2015a. № 1. С. 85–98.

25. Савченко О. Я. Рефлексивний компонент уроку. *Учитель початкової школи.* 2015b. № 4. С. 2–6.

26. Серпнева 2023: диджиталізація освіти в Україні. Міністерство освіти і науки України: вебсайт. URL: https://mon.gov.ua/news/serpneva-2023-didzhitalizatsiya-osviti-v-ukraini

27. Словник української мови : в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Т. 8 : Природа-Ряхтливий / ред. тому: В. О. Винник та ін. 1977. 927 с.

28. Телепнєва О. С., Онопко Д. Д. Поняття «мотивація» в працях науковців. *Економіка країни і регіонів в умовах воєнного стану та аспекти повоєнного відновлення:* матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 21 квіт. 2023 р.). Львів–Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 60–63.

29. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

30. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.

31. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ : Академвидав, 2011. 238 с.

32. Чайка В. М., Шишак А. М. Діджиталізація початкової освіти: сутність та основні напрями ефективного забезпечення. *Україна на шляху відновлення: завдання науки і освіти в європеїзації держави :* матеріали Всеукр. міжгалуз. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Київ, 17–19 трав. 2023 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023a. С. 156–163.

33. Чайка В., Шишак А. Інформаційно-цифрові вміння учнів початкової школи: сутність, види, змістові характеристики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023b. № 1. С. 69– 77.

34. Чемоніна Л. В. Сучасні підходи до розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках мови і літературного читання (фаза рефлексії). *Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka : zbiór raportów naukowych* (Warszawa, 29–30.06.2014). Warszawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. С. 151–153. URL: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/file/scientific_conference_30/zbornik_nauchnih_dokladov_Wroc%C5%82aw_30_3.pdf#page=137

35. Чикурова О. Я. Синергетичний підхід як методологічна основа теорії самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2022a. № 1(2). С. 21–28.

36. Чикурова О. Я. Формування вміння самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи засобами комп'ютерних технологій : дис. … д-ра філософії : 013 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2022b. 284 с.

37. Шишак А. М. Методика формування інформаційно-цифрових умінь молодших школярів у процесі диджиталізації початкової освіти : методичні рекомендації. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2025a. 88 с.

38. Шишак А. М. Формування інформаційно-цифрових умінь молодших школярів в умовах диджиталізації початкової освіти : дис. ... наук. ступеня д-ра філософії : 01 : 013 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2025b. 337 с.

39. Шишак А. М. Формування навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи в процесі роботи з цифровою інформацією. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2021. № 2. С. 34–41.

40. Шишак А. Педагогічні умови формування інформаційно-цифрових умінь молодших школярів у процесі диджиталізації початкової освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* Львів, 2024. Вип. 40. С. 24–38.

41. Шишенко В. Формування в учнів початкової школи позитивної мотивації до навчання: теоретичний аспект. *Рідна школа.* 2016. № 4. С. 76–80.

42. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

REFERENCES

1. Banit, O. (2020). Informatsiina kompetentnist yak skladova profesionalizatsii andrahoha. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Vyp. 56. S. 185–191. [in Ukrainian].

2. Baranova, I. (2022). Shcho take krytychne myslennia ta yak yoho rozvyvaty? Osvitoriia Media: vebsait. URL: https://osvitoria.media/experience/shho-take-krytychne-myslennya-ta-yak-jogo-rozvyvaty/ [in Ukrainian].

3. Borovets, O. (2019). Osvitnie seredovyshche pochatkovoi shkoly: suchasni pidkhody ta vymohy. *Innovatyka u vykhovanni*, vyp. 9, s. 114–120. [in Ukrainian].

4. Vasylieva, D. V. (2016). Metodolohichni zasady realizatsii aksiolohichnoho pidkhodu do navchannia matematyky v shkoli. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 2, s. 42–49. [in Ukrainian].

5. Hlukhov, I. H., & Shmonina, T. A. (2011). Suchasni pidkhody do rozuminnia poniattia «pedahohichni umovy». *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*, № 1(59), s. 65–69. [in Ukrainian].

6. Honcharenko, S. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia : metodolohichni porady molodym naukovtsiam.* Kyiv–Vinnytsia : DOV «Vinnytsia». 278 s. [in Ukrainian].

7. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity (2018). Kyiv. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

8. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly «Nova ukrainska shkola» (2016). Kyiv. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf [in Ukrainian].

9. Lytvyn, A., & Matseiko, O. (2013). Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy». *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, № 4, s. 43–63. [in Ukrainian].

10. Luzan, P. H., Sopivnyk, I. V., & Vyhovska, S. V. (2010). *Osnovy naukovo-pedahohichnykh doslidzhen.* Kyiv. 219 s. [in Ukrainian].

11. Lupinovych, S. M. (2006). *Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do navchannia v uchniv molodshykh klasiv shkoly-kompleksu estetychnoho vykhovannia*: avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.07. Ternopil. 22 s. [in Ukrainian].

12. Makar, L. M. (2013). Sutnist osvitnoho seredovyshcha v pedahohichnomu protsesi. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, vyp. 30(83), s. 229–236. [in Ukrainian].

13. Malitska, L. B. (2014). Rozvytok refleksii u maibutnikh fakhivtsiv. *Aktualni problemy psykholohii v zakladakh osvity* : zb. nauk. prats. Kryvyi Rih. Vyp. 4, s. 84–88. [in Ukrainian].

14. Matsko, L. A., Pryshchak, M. D., & Hodlevska, V. H. (2009). *Osnovy psykholohii ta pedahohiky: navch. posibnyk dlia studentiv zaochnoi formy navchannia.* Vinnytsia : VNTU. 163 s. [in Ukrainian].

15. Nova Ukrainska shkola : vebsait (2023). Onlain-hra «Interland: Bezpeka ditei v Interneti» vid sohodni u vilnomu dostupi. URL: https://nus.org.ua/news/onlajn-gra-interland-bezpeka-ditej-v-interneti-vid-sogodni-u-vilnomu-dostupi/ [in Ukrainian].

16. Pysarchuk, O. T. (2014). Aktyvizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv v umovakh osvitno-rozvyvalnoho seredovyshcha: problemy i shliakhy rozv'iazannia. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Phsychology,* T. 2 (10), Iss. 20, pp. 90–93. [in Ukrainian].

17. Pysarchuk, O. T. (2016). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly do orhanizatsii osvitno-rozvyvalnoho seredovyshcha* : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Ternopil. 21 s. [in Ukrainian].

18. Pytannia Ministerstva tsyfrovoi transformatsii : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 18.09.2019 r. № 856 (2019). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/856-2019-%D0%BF#n12 [in Ukrainian].

19. Podkorytova, L. O. (2017). Vyznachennia vydiv refleksii u naukovykh dzherelakh. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykholohii»*, № 37, s. 343–358. [in Ukrainian].

20. DignityOnline : vebsait (2025). Poshyreni formy vzaiemodii v interneti u ditei ta osnovni ryzyky. URL: https://dignityonline.in.ua/adult/pochatkova-shkola-7-9-rokiv/ [in Ukrainian].

21. Prykhodko, Yu. O., & Yurchenko, V. I. (2020). *Psykholohichnyi slovnyk-dovidnyk: navch. posib., 4-te vyd., vypr. i dop*. Kyiv : Karavela. 418 c. [in Ukrainian].

22. Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy; Diia. Tsyfrova osvita (2023). Ramka tsyfrovoi kompetentnosti hromadian Ukrainy DigCompUA for Citizens 2.2 (onovlena). 103 s. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf [in Ukrainian].

23. Rezvykh, Ye., & Bulakh, I. (2022). Motyvatsiia profesiinoi diialnosti doroslykh. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 12. Psykholohichni nauky*, vyp. 17(62), s. 96–108. [in Ukrainian].

24. Savchenko, O. Ya. (2015a). Diahnostyka i dydaktychni umovy formuvannia u molodshykh shkoliariv motyvatsii uminnia vchytysia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 1, s. 85–98. [in Ukrainian].

25. Savchenko, O. Ya. (2015b). Refleksyvnyi komponent uroku. *Uchytel pochatkovoi shkoly,* № 4, s. 2–6. [in Ukrainian].

26. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy: vebsait (2023). Serpneva 2023: dydzhytalizatsiia osvity v Ukraini. URL: https://mon.gov.ua/news/serpneva-2023-didzhitalizatsiya-osviti-v-ukraini [in Ukrainian].

27. Vynnyk, V. O. ta in. (Eds.). (1977). *Slovnyk ukrainskoi movy : v 11 t.* / AN Ukrainskoi RSR, In-t movoznav. im. O. O. Potebni ; redkol.: I. K. Bilodid (holova) ta in. Kyiv : Nauk. dumka, 1970–1980. T. 8 : Pryroda-Riakhtlyvyi. 927 s. [in Ukrainian].

28. Telepnieva, O. S., & Onopko, D. D. (2023). Poniattia «motyvatsiia» v pratsiakh naukovtsiv. *Ekonomika krainy i rehioniv v umovakh voiennoho stanu ta aspekty povoiennoho vidnovlennia:* materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Odesa, 21 kvit. 2023 r.). Lviv–Torun : Liha-Pres, s. 60–63. [in Ukrainian].

29. Shynkaruk, V. I. ta in. (Eds.) (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk* / NAN Ukrainy, In-t filosofii imeni H. S. Skovorody. Kyiv : Abrys. 742 s. [in Ukrainian].

30. Fitsula, M. M. (2009). *Pedahohika : navch. posib. 3-tie vyd., ster.* Kyiv : Akademvydav. 560 s. [in Ukrainian].

31. Chaika, V. M. (2011). *Osnovy dydaktyky : navch. posib. dlia stud. vyshchykh navch. zakl.* Kyiv : Akademvydav. 238 s. [in Ukrainian].

32. Chaika V. M., & Shyshak A. M. (2023a). Didzhytalizatsiia pochatkovoi osvity: sutnist ta osnovni napriamy efektyvnoho zabezpechennia. *Ukraina na shliakhu vidnovlennia: zavdannia nauky i osvity v yevropeizatsii derzhavy :* materialy Vseukr. mizhhaluz. nauk.-prakt. onlain-konf. (m. Kyiv, 17–19 trav. 2023 r.). Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, s. 156–163. [in Ukrainian].

33. Chaika, V., & Shyshak, A. (2023b). Informatsiino-tsyfrovi vminnia uchniv pochatkovoi shkoly: sutnist, vydy, zmistovi kharakterystyky. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika.* Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka,. № 1, s. 69– 77. [in Ukrainian].

34. Chemonina, L. V. (2014). Suchasni pidkhody do rozvytku krytychnoho myslennia molodshykh shkoliariv na urokakh movy i literaturnoho chytannia (faza refleksii). *Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka : zbiór raportów naukowych* (Warszawa, 29–30.06.2014). Warszawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», s. 151–153. URL: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/file/scientific_conference_30/zbornik_nauchnih_dokladov_Wroc%C5%82aw_30_3.pdf#page=137 [in Ukrainian].

35. Chykurova, O. Ya. (2022a). Synerhetychnyi pidkhid yak metodolohichna osnova teorii samoorhanizatsii navchalnoi diialnosti uchniv pochatkovoi shkoly. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: pedahohika*, № 1(2), c. 21–28. [in Ukrainian].

36. Chykurova, O. Ya. (2022b). *Formuvannia vminnia samoorhanizatsii navchalnoi diialnosti uchniv pochatkovoi shkoly zasobamy kompiuternykh tekhnolohii :* dys. … d-ra filosofii : 013 / Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. Ternopil. 284 s. [in Ukrainian].

37. Shyshak, A. M. (2025a). *Metodyka formuvannia informatsiino-tsyfrovykh umin molodshykh shkoliariv u protsesi dydzhytalizatsii pochatkovoi osvity : metodychni rekomendatsii.* Ternopil: Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. 88 s. [in Ukrainian].

38. Shyshak, A. M. (2025b). *Formuvannia informatsiino-tsyfrovykh umin molodshykh shkoliariv v umovakh dydzhytalizatsii pochatkovoi osvity* : dys. ... nauk. stupenia d-ra filosofii : 01 : 013 / Ternopilskyi nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. Ternopil. 337 s. [in Ukrainian].

39. Shyshak, A. M. (2021). Formuvannia navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv pochatkovoi shkoly v protsesi roboty z tsyfrovoiu informatsiieiu. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: pedahohika*, № 2, s. 34–41. [in Ukrainian].

40. Shyshak, A. (2024). Pedahohichni umovy formuvannia informatsiino-tsyfrovykh umin molodshykh shkoliariv u protsesi dydzhytalizatsii pochatkovoi osvity. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna*, vyp. 40, s. 24–38. [in Ukrainian].

41. Shyshenko, V. (2016). Formuvannia v uchniv pochatkovoi shkoly pozytyvnoi motyvatsii do navchannia: teoretychnyi aspekt. *Ridna shkola*, № 4, s. 76–80. [in Ukrainian].

42. Yaroshynska, O. O. (2015). *Teoretychni i metodychni zasady proektuvannia osvitnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly* : dys. … d-ra ped. nauk : 13.00.04. Uman. 544 s. [in Ukrainian].

UDC 373.3.021.33:81'243

ASSESSMENT OF SPANISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN UKRAINIAN-SPEAKING PRESCHOOL CHILDREN AGED 4–5: METHODOLOGICAL AND DIAGNOSTIC TOOLS

Nadiia Konovalova,
graduate student of Department of «Preschool Pedagogy»,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-0813-368X,
zarubanadiia@gmail.com

Annotation. *The article is devoted to the issue of assessing the state of formation of Spanish communicative competence in Ukrainian-speaking children of middle preschool age. Taking into account the key components of foreign language communicative competence, criteria for assessing their formation are highlighted, in particular: the linguistic criterion with division into linguistic-cognitive and linguistic-operational subcriteria, the criterion of sociocultural knowledge and skills, and the criterion of general communicative skills and guidelines. For each criterion, a set of indicators has been selected that reflect the degree of its manifestation. A battery of diagnostic tests is proposed to assess the level of formation of each component of Spanish communicative competence in children of middle preschool age.*

Keywords: *foreign language communicative competence; children of middle preschool age; components of foreign language communicative competence; criteria and indicators of the formation of foreign language communicative competence; diagnostic tests.*

ОЦІНКА СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ІСПАНОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УКРАЇНОМОВНИХ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: МЕТОДИЧНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Коновалова Надія,
аспірантка кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-0813-368X,
zarubanadiia@gmail.com

Анотація. *Стаття присвячена питанню оцінки стану сформованості іспаномовної комунікативної компетентності в україномовних дітей середнього дошкільного віку. Беручи до уваги ключові компоненти іншомовної комунікативної компетентності, виділено критерії оцінки їх сформованості, зокрема: лінгвістичний критерій із поділом на лінгвістично-когнітивний та лінгвістично-операційний субкритерії, критерій соціокультурних знань і навичок та критерій загальнокомунікативних навичок і орієнтирів. До кожного критерію підібрана низка показників, що відображають ступінь його прояву. Запропоновано батарею діагностичних проб для оцінки рівня сформованості кожного із компонентів іспаномовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.*

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетентність; діти середнього дошкільного віку; компоненти іншомовної комунікативної компетентності; критерії та показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності; діагностичні проби.*

Relevance of research. Globalization and internationalization of the modern world, active processes of emigration and resettlement, and recent scientific findings regarding the effectiveness of early foreign language learning pose new tasks and challenges in the process of upbringing, education, and development of children. One of these tasks is the formation of foreign language communicative competence (FLCC) in children, including children of middle preschool age (CMPA). Considering that Spanish is one of the most widely spoken languages in the world, the formation of communicative competence in this language is a significant contribution to the future competitiveness of children. At the same time, one of the important stages in the process of CMPA mastering FLCC is the diagnosis of its current state. The diagnostic stage allows for the identification of the zone of actual and proximal foreign language development of the child, detection of deviations in the natural ontogenesis of children's speech, and, accordingly, the creation of effective pedagogical conditions and the selection of effective methods, techniques, and approaches for further pedagogical work with children, as well as the correction of existing pedagogical influences on the child. Assessment of the state of FLCC formation in CMPA involves the development of methodological and diagnostic tools for its implementation, namely: determination of representative criteria and indicators of FLCC development, as well as selection of valid diagnostic methods. This defines the relevance of the research presented below.

Analysis of recent studies and publications. The issue of assessing the level of communicative competence formation and its individual components has been the subject of research by such scholars as Manko N., Ribtsun Yu., Trofimenko L., Pirozhenko T., Bohush A., Azarenkova N., Krutii K., Stebeleva O., Zhuravlio vaL., Polievikova O., Turenko N., Marchenko I., and others. The problems of diagnosing FLCC have been addressed by Feltsan I., Dorosh H., Smuhliakova M., Nosenko M., Prisovska H., Ivanova O., Kylyvnyk V., Hrytsyk N., Kolbina T., Lukashova L., Vakhnovan M., and others. The research of these scholars raises important theoretical, methodological, and instrumental issues. Nevertheless, they concern questions of diagnosing the level of communication, speech, and their individual aspects in children in their native language or are related to the assessment of the level of FLCC formation in age categories starting from school age. At the same time, there is currently a lack of comprehensive research in the scientific field on the assessment of FLCC formation in preschool children, particularly CMPA.

Formulation of the purpose of the article. Determination of the main criteria and indicators of FLCC formation in CMPA; selection, adaptation, and systematization of diagnostic tools for assessing the level of FLCC formation in CMPA.

Results of the research. Foreign Language Communicative Competency - an integrated quality of an individual, based on linguistic and sociocultural knowledge, skills, and abilities, experience, values related to foreign language communication, general communicative qualities of an individual that mutually activating each other,

enable the realization of actual communicative activities with native speakers of a foreign language in accordance with the sociocultural specifics of the foreign language and facilitate the effective achievement of communication goals *(Konovalova, 2023)*.

The level of FLCC formation in CMPA is determined by the level of formation of each of its structural *components*, among which it is necessary to define the speech component (language competence and speech competence), the sociocultural component (sociocultural competence and competency), the personal and value components.

In order to assess the level of development of each of the above-mentioned FLCC components in CMPA, it is necessary to determine the criteria and indicators of their formation. At the same time, a criterion should be understood as a measure of the quality and level of CMPA mastering a certain FLCC component, and an indicator as a specific manifestation of a certain criterion, which is detailed and measurable, and is used for diagnosing the formation of FLCC components.

Accordingly, we consider that the level of FLCC formation should be assessed by means of the linguistic criterion, the criterion of sociocultural knowledge and skills, and the criterion of general communicative skills and guidelines (Table 1). Let us consider each of the mentioned criteria in more detail.

The linguistic criterion generally determines the child's ability to use a foreign language as a means of communication and covers both knowledge of the language and the very fact of the ability to use it. Taking into account the peculiarities of mastering a foreign language, within this component we distinguish the linguistic-cognitive and the linguistic-operational subcriteria.

The linguistic-cognitive subcriterion of FLCC formation in CMPA characterizes the level of mastery of linguistic knowledge. Any language is a structural system, in which phonological, morphological, lexico-semantic, and syntactic levels are distinguished *(Борзенко, 2022)*. Accordingly, knowledge of the language (linguistic knowledge) is expressed in phonological, lexical, and grammatical (morphological, syntactic) knowledge. The external manifestation of the existence of a certain level of internal linguistic knowledge in CMPA is impressive speech, i.e., the understanding of addressed speech *(Luria, 2012)*. Since one of the structural elements of impressive speech is the correlation of received linguistic information with previously acquired linguistic knowledge and experience *(Свідерська, 2017)*, the level of a child's understanding of speech and their correct response to addressed speech is an indicator of the formation of linguistic knowledge in CMPA. As N. Manko notes, the study of the impressive state of speech involves «determining the degree of the child's understanding: speech at the dialogue level; simple (one-step) instructions; complex (two- or three-step) instructions; words denoting objects; words denoting actions; words denoting attributes of objects…clarifying the child's ability to differentiate nouns in the singular and plural, to distinguish nouns formed with diminutive-affectionate suffixes» *(Манько, 2008)*. In addition, within the framework of studying the impressive mode of speech, phonematic perception of speech sounds, understanding of logical-grammatical constructions, including the distinction of prepositions, is analyzed *(Рябич, 2011)*.

The linguistic-operational subcriterion of FLCC formation in CMPA consists in the child's ability to use internal linguistic knowledge creatively in real communication situations, the indicator of which is considered to be the level of expressive speech as the child's independent speech *(Luria, 2012)*. In turn, the study of the expressive state of speech includes the analysis of "the qualitative and quantitative composition of the active vocabulary (use of nouns, verbs, adjectives); phrasal speech (type and volume of sentences used by the child); syllabic structure of words (reproduction of words with different syllabic structures); pronunciation (at the level of isolated sound pronunciation, pronunciation of sounds at the word, sentence level, pronunciation of sounds in independent speech) *(Манько, 2008)*.

The criterion of sociocultural knowledge and skills involves the assessment of the level of knowledge about nonverbal language, about ethnic and social models, standards, stereotypes of behavior of native speakers, etiquette, national culture and its achievements, knowledge about the form of language according to the speech situation, the ability to implement the mentioned knowledge in practice during specific communication situations. Among the indicators of the formation of this criterion in CMPA, we consider it appropriate to highlight the mastery of non-equivalent vocabulary, i.e., vocabulary inherent only in a particular language and not subject to translation; nonverbal language (gestures, facial expressions, body movements, postures, etc.); etiquette, both verbal (ways of greeting, saying goodbye, etc.) and nonverbal (facial expressions, appearance, gestures); forms of language depending on the social situation of communication, emotionality of the language inherent in its native speakers.

The criterion of general communicative skills and guidelines aims to assess the formation, in accordance with age characteristics, of the child's social skills, value orientations, views, and beliefs regarding the importance and necessity of foreign language communication.

As O. Andreeva and P. Podolyaka define, social skills are "such human abilities that are applied in communication with other people; a set of behavior patterns and habits that ensure effective communication between people" *(Андреєва and Подоляка, 2022)*. Indicators of the formation of social skills in CMPA are social play and emotional development (initial, medium, and high levels of play activity), emotional regulation (understanding of emotions, self-regulation, flexibility, problem-solving), actual communication skills (communication skills, nonverbal communication skills, evaluation) *(Anderson, 2013)*.

In turn, according to the Basic Component of Preschool Education (BCPE) of Ukraine dated 12.01.2021 *(Basic Component, 2021)*, the value attitude of CMPA toward foreign language communication is manifested in showing interest in a foreign language as a means of communication, motivation toward the value of foreign language communication with peers and adults, demonstration of a positive (verbal and/or nonverbal) reaction to the presence of a foreign language in the environment.

Table 1

Criterion-Diagnostic Toolkit for Determining FLCC Formation in CMPA

FLCC COMPONENTS	CRITERIA OF FLCC FORMATION		INDICATORS OF FLCC FORMATION in CMPA	DIAGNOSTIC METHODS FOR DETERMINING FLCC FORMATION in CMPA
SPEECH	*LINGUISTIC*	*LINGUISTIC-COGNITIVE*	Impressive speech*:* understanding speech at the level of individual lexical units (nouns, verbs, adjectives, prepositions, low-frequency vocabulary), sentences and text; differentiation of singular and plural; understanding addressed questions, simple and complex instructions, logical-grammatical constructions; understanding differentiation of paronyms.	«Show the picture with a magic wand», «What is it made of?», «Listen and do», «Turn the picture over», «Give the picture to the toys», «Cover the picture with your hands», «Ears listen, hands act», «Tricky words», «Hide and seek».
		LINGUISTIC-OPERATIONAL	Expressive speech*:* pronunciation, use of nouns, adjectives, verbs, prepositions in active speech; phrasal speech: use of sentences in speech and their complexity; development of coherent speech; ability to perceive, retain, and reproduce morphological structures.	«Name the picture», «Tell a story», «Talk about your favorite toy», «Let's play shop», «Cheerful parrot», «What is it made of?», «Where is the bunny hiding?».
SOCIOCULTURAL	*SOCIOCULTURAL KNOWLEDGE AND SKILLS*		Mastery of non-equivalent vocabulary; nonverbal language (gestures, facial expressions, body movements, postures, etc.); etiquette, both verbal (ways of greeting, saying goodbye, etc.) and nonverbal (facial expressions, appearance, gestures); forms of language depending on the social communication situation; emotionality of language characteristic of its native speakers.	Observation, Task «What is in Spain», Task «What will you say?», Task «What will you do?», Task «Show what I name».

PERSONAL	*GENERAL COMMUNICATIVE SKILLS AND GUIDELINES*	Social skills*:* social play and emotional development (initial, medium, and high levels of play activity), emotional regulation (understanding emotions, self-regulation, flexibility, problem-solving), actual communication skills (communication skills, nonverbal communication skills, evaluation); Value attitude: showing interest in a foreign language as a means of communication, motivation toward the value of foreign language communication with peers and adults, demonstration of a positive (verbal and/or nonverbal) reaction to the presence of a foreign language in the environment.	K Anderson Social Skills Questionnaire, observation of the child's value orientations throughout the study.
VALUE			

Let us consider the diagnostic toolkit that we consider appropriate to use for diagnosing each of the criteria of FLCC formation in CMPA.

The study of the linguistic criterion of FLCC formation in CMPA involves the analysis of impressive and expressive speech. For the purpose of assessing the state of impressive and expressive speech, which constitutes the linguistic-cognitive and linguistic-operational subcriteria of FLCC formation in CMPA, observation of the child during free communication and conversation is an important research method. In addition, it is advisable to use modified and adapted diagnostic techniques for assessing the formation of impressive and expressive speech by Yu. Ribtsun *(Рібцун, 2017)*, A Savitsky *(Савіцька, 2017)*, A. Bogush *(Богуш, 2015)*, I. Ryabich *(Рябич, 2011)*, L. Trofimenko *(Трофименко, 2014)*, T. Pirozhenko *(Пірожeнко, 2010).*

Considering that the study concerns FLCC in CMPA in Spanish and in order to respect the peculiarities of speech ontogenesis in this language, the diagnostic material should be drawn from a number of authentic methods for determining the level of speech formation in Spanish in CMPA. Among these, the following can be mentioned: PLON-R *(Aguinaga et al., 2015)*, Quilis *(Quilis, 2016; Picard, 2010)*, TEVA-R −El Test de Vocabulario en lmágenes *(Echeverría et al., 2002)*, ECOL − EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE *(Gómez et al., 2006)*, Discriminación audiativa de ARASAAC − Aragonese Centre for Augmentative & Alternative Communication *(Palao, 2019)*.

During the study of the linguistic criterion of FLCC formation in CMPA, the following diagnostic tasks can be used:

I) Tasks for assessing FLCC formation in CMPA according to the linguistic-cognitive subcriterion:

- **Tasks for determining the level of lexical knowledge:**

1.1 Task "Show the picture with a magic wand". Goal: to identify the child's understanding of nouns, verbs, and adjectives. As diagnostic material, a picture vocabulary test developed to determine the level of passive vocabulary knowledge in Spanish-speaking individuals aged 2 to 17 years can be used – TEVA-R – El Test de Vocabulario en Imágenes. For the purpose of conducting this testing, the following materials are used: a set of sheets with four colored images on each, a list of stimulus words, and a testing protocol. Testing is conducted in accordance with the requirements specified in the instructions *(Echeverría et al., 2002)*, namely:

- The study is conducted in a place free of distractions for the child.
- The study begins with the words: «I want to play with you; look at all the pictures on this page (point to each of them); I will say a word, and you should point to the picture of this word. Shall we play? Look at '.....'. All right; now show me '...'." The first few sheets are used to explain the task. "Good; you have learned how to play. Now I will show you other pictures."». (Quiero jugar contigo; mira todos los dibujos de esta página; yo voy a decir una palabra y tú pones tu dedo en el dibujo de esa palabra. ¿Jugamos? A ver «.....». Muy bien; ahora muéstrame «...» (Pregunte en cualquier lámina). Bien; ya aprendiste a jugar. Ahora te mostraré otros dibujos».).
- Even if the child gives an incorrect answer and wants to know if they performed the task correctly, the examiner's response should be along the lines of "It's okay. Don't worry" («Está bien, no te preocupes, vas muy bien»).
- The examiner may repeat the stimulus words several times if necessary, but they should not reinforce them with any semantic cues (sounds, gestures, comments).
- The child should be given time to respond, at least 30 seconds; the examiner should always try to obtain a response from the child.
- If the child automatically points to pictures in the same positions on each sheet, the examiner should remind the child to look at the entire sheet, pointing to all the pictures («Acuérdate que hay que mirar todos los dibujos; mira éste, luego éste»).
- If the child changes the answer, the last version is recorded.
- Despite testing rules, any form of the child's response is accepted by the examiner (finger pointing, verbal designation of the picture, or another form).

For the purpose of assessing the level of impressive speech formation in CMPA, Variant A of the TEVA-R test should be used. Testing is limited to 46 sheets, corresponding to the maximum vocabulary level of 5-year-old children. Stimulus words are used in increasing order of difficulty: elefante, plátano, volantín, pincel, encendedor, pierna, cortina, pájaro, vaca, papa, estuche, nadar, escopeta, pulpo, techo, espada, gigante, ruido, falda, lancha, nido, dinero, médico, patinar, alegría, arrastrar, buey, acarrear, grifo, probar, establo, patente, dinamita, rendija, aeronave, puñal, espárrago, olfatear, potable, chorro, mantilla, repartir, oculista, ruca, temporal, gancho.

During testing, the examiner fills out the research protocol, indicating the letter of the picture named by the child (A, B, C, D). The study continues until the child makes 6 mistakes in 8 consecutive sheets.

To assess the level of passive lexical knowledge in Spanish in CMPA, it is advisable to relate the child's score to the normal level of passive vocabulary

development for the given age category. Accordingly, the scoring of the degree of lexical knowledge formation is ranked as follows:

- 0 points – fewer than 9 stimuli (the level of passive vocabulary formation corresponds to under 2 years old) – very low level of lexical knowledge formation.
- 1 point – 9–20 stimuli (normal level of passive vocabulary formation for children aged 2–3 years) – low level of lexical knowledge formation.
- 3 points – 21–30 stimuli (normal level of passive vocabulary formation for children aged 3–4 years) – average level of lexical knowledge formation.
- 4 points – 31 or more stimuli (normal level of passive vocabulary formation for children aged 4–5 years) – high level of lexical knowledge formation.

Since the TEVA-R test examines the passive vocabulary of CMPA, which mainly consists of nouns, it is also advisable to check the level of passive knowledge of verbs and adjectives in CMPA.

To assess the formation of passive knowledge of verbs in CMPA, Variant B of the «Show the picture with a magic wand» task can be used, applying stimulus material from TEVA-R and the authentic PLON-R task *(Aguinaga et al., 2015)* in the part for determining the child's ability to recognize verbs. The child is presented with 8 pictures depicting actions and asked to point to the picture showing the action named by the examiner. The pictures include recognition of the following actions: comer (cenar), pintar (dibujar, colorear), jugar (hacer construcciones), llorar, dormir, hacer caca (hacer pipi), recortar, saltar, patinar, arrastrar, acarrear, probar, olfatear, repartir.

To assess the child's passive knowledge of adjectives, Variant B of the «Show the picture with a magic wand» task is used. The child is presented with pairs of pictures that differ in features (color, size, quality, etc.) and is asked to point to the picture named by the examiner. The total number of picture pairs is 10. Show who is tall-short, where the tail is short-long, full-empty jar, happy-sad clown, wet-dry bunny, identical-different objects, green-red ribbon, open-closed box, old-new boots, which object is hard-soft. Muestra quién es alto-bajo, donde la cola corta-larga, el vacío lleno-frasco, el payaso alegre-triste, el conejito mojado-seco, los mismos - diferentes objetos, la cinta verde-roja, la caja abierta-cerrada, las botas viejos - nuevas, qué objeto es duro-suave.)

1.2. Task «What is it made of?». Goal: to determine the level of acquisition of low-frequency vocabulary. The child was presented with three bright images of objects well-known to CMPA (e.g., chair, dog, toy car) and was asked to point to the parts of the indicated objects. Show where the chair's legs, seat, backrest are; show where the dog's collar, snout, tail are; show where the car's wheels, steering wheel, seat, headlights are (Muéstrame dónde están las patas de la silla, el asiento, el respaldo; Muéstrame dónde están las patas del perro, el hocico, la cola (robo), dónde están las ruedas del automóvil, la cabina, el asiento, los faros.).

1.3. Task «Listen and do». Goal: to assess the child's understanding of prepositions. A small toy car and a box are placed in front of the child, and the child is asked to follow the instructions given by the examiner: place in…, on top…, below…, inside…, outside…, on top…, under…, in front of…, next to…, behind…,

near… (COLOCA en…, arriba de…, abajo de…, dentro de…, fuera de… encima de…, debajo de…, delante de…, al lado de…, detrás de…, cerca de…).

The assessment of CMPA's understanding of low-frequency vocabulary, verbs, adjectives, and prepositions can be carried out according to the word comprehension formula proposed by A. Bogush *(Bogush, 2015)*: .

$$K = \frac{m}{n} \times 100\%,$$

where **K** is the comprehension coefficient; **m** is the number of correctly named words; **n** is the total number of words in the group.

The score for the word comprehension coefficient can be evaluated according to the following scale:

0 points – K = 0-25

1 point – K = 26-50

2 points – K = 51-75

3 points – K = 76-100

- **Tasks for determining the level of phonological knowledge:**

o ***Task «Tricky words»***. Goal: to determine the level of the child's phonemic perception of foreign language sounds by differentiating paronym words presented in pairs. The child was shown images of 10 pairs of paronym words and asked to look at the pairs and point to the word in the pair named by the adult.

o ***Task «Hide and Seek»*** (conducted when the child successfully completed the "Tricky words" task). Goal: to determine the level of the child's phonemic perception of foreign language sounds by differentiating paronym words presented randomly. The child is shown scattered images of three pairs of paronym words and asked to point to the image named by the examiner.

For conducting phonological tasks, stimulus material can be used from the list of words containing phonological distinctions characteristic of the Spanish language, proposed by ARASAAC *(Palao, 2019)* and the QUILIS list *(Quilis, 2016; Picard, 2010)*. The examiner must ensure in advance that the child is familiar with all the picture names.

Tasks for determining phonological knowledge can be evaluated according to the following scoring scale:

0 points – inability to differentiate any of the proposed paronym words presented in pairs.

1 point – differentiation of certain variants of the proposed paronym words presented in pairs.

2 points – differentiation of the proposed paronym words presented in pairs and most presented randomly.

3 points – differentiation of all proposed paronym words presented in pairs and randomly.

3. Tasks for determining grammatical knowledge:

3.1 ***Task «Turn the picture over»***. Goal: to assess the child's ability to differentiate nouns in singular and plural. The child is sequentially shown pairs of

pictures, each depicting objects in singular and plural, and is asked to point to the picture named by the examiner.

3.2. ***Task «Give the picture to the toys»***. Goal: to assess the child's ability to differentiate nouns formed with diminutive-affectionate suffixes. Two toys are placed in front of the child, and a pair of pictures depicting a large and small object is presented. The child is asked to give a certain toy the picture of the object named by the examiner. For example: the child is shown a pair of pictures depicting a car and a toy car and asked to give the car to the teddy bear and the toy car to the cat.

3.3. ***Task «Cover the picture with your hand»***. Goal: to assess the child's understanding of sentences. The child is presented with a series of story pictures and asked to cover with their hand the one the examiner talks about.

3.4. ***Task «Ears listen, hands do»***. Goal: to assess the child's understanding of simple and complex instructions. The task consists of two stages:

A) The examiner gives instructions, and the child performs simple commands: touch your nose, go to the window, hug the teddy bear, take a pencil, draw a circle, comb your hair, close the door, give me the doll (Toca la nariz, ven a la ventana, abraza al oso, toma un lápiz, dibuja un círculo, peina tu cabello, cierra la puerta, dame la muñeca.).

B) The examiner gives instructions, and the child performs *complex commands*: take the yellow pencil and draw the sun, go to the door and call mom, take the teddy bear and put it in the box, look at the picture and show the tree (Toma un lápiz amarillo y dibuja un sol, ven a la puerta y llama a mamá, toma el oso y llévalo a la Caja, Mira el dibujo y muestra el árbol).

Tasks for determining grammatical knowledge can be evaluated according to the following scoring scale:

0 points – inability to differentiate any of the proposed grammatical forms, no understanding of any sentences or instructions.

1 point – differentiation of certain variants of the proposed grammatical forms, a small number of sentences and instructions.

2 points – differentiation of most of the proposed grammatical forms, sentences, and instructions.

3 points – differentiation of all proposed grammatical forms, sentences, and instructions.

II) *Tasks for assessing the formation of FLCC in CMPA according to the linguistic-operational subcriterion:*

- **Tasks for determining the qualitative and quantitative composition of active vocabulary.**

  - ***Task «Name the picture».*** Goal: to determine the child's active vocabulary. For this task, Variant B of the previously described TEVA-R test *(Echeverría et al., 2002)* can be used. The examiner asks the child to name the object shown in the picture («DIME QUÉ ES ESTO»). Stimulus pictures shown by the examiner: perro, uva, vaso, cucharón, cuchillo, ojo, vela, caballo, tortuga, árbol, silla, regalar, cadena, avestruz, puente, estufa, abuelo, cansado, chala, bus, hocico, champú, peluquero, encaramarse, ahorcado, empapelar, chivo, acampar, empedrado,

aterrizar, aeropuerto, equipaje, honda, aro, caravana, garfio, nuez, auxiliar, dedal, ola, sandalia, izar, veraneante, calabozo, bahía, lima.

To determine the level of verb usage in active speech, the child is shown pictures depicting actions, accompanied by the question «What is … doing?» (¿Qué hace...?). The degree of enrichment of the child's active vocabulary with adjectives is assessed using paired pictures showing opposite qualities of objects, with the request to name the picture shown by the examiner (What kind of tree is this? What kind of clown is this? ¿Qué árbol es este? ¿Qué payaso es este? …). Stimulus material for assessing the active use of adjectives and verbs in speech can be identical to the "Show me the picture with the magic wand" task in the part diagnosing the child's recognition of action words and words denoting object attributes.

- ***Task «Where did the bunny hide?»***. Goal: to determine the child's ability to use prepositions in active speech. For example, the child is shown a bunny and a toy chair placed in different positions relative to each other and asked where the bunny is compared to the chair.
- ***Task «What is it made of?»***. Goal: to determine the child's ability to use low-frequency vocabulary in active speech. For this task, stimulus material similar to that used for assessing passive possession of low-frequency vocabulary can be used. The child is shown an image of a well-known object (chair, car, dog) and asked to name a specific part shown.

Scoring for the tasks «Name the picture,» «What is it made of?» and «Where did the bunny hide?» can be conducted in the same way as in analogous tasks aimed at determining the level of lexical knowledge.

- Tasks for determining the formation of phrase speech.

- ***Task «Tell a story».*** Goal: to determine the formation of phrase speech in CMPA, the type and length of sentences the child uses, and the level of phrase speech formation. The child is shown a story picture and later a series of story pictures, for example from the PLON-R stimulus material *(Aguinaga et al., 2015)*, and asked to describe what is happening in the picture(s) (Ahora te voy a enseñar un dibujo (dibujos). Fijate bien y cuéntame todo lo que pasa aquí). To conduct an in-depth assessment of the child's speech, the examiner should use open-ended questions during the task that encourage thinking and demonstrate the child's maximum speech potential. According to T. Pirozhenko *(Пироженко, 2010)*, such questions may include: «What is happening in this situation?" "What do you see here that makes you think this way?» (¿Qué está ocurriendo en esta situación?, ¿Qué ves aquí que te hace pensar así?). In cases of low speech activity, questions such as «What can you say about the people or objects shown here?», «What are they doing?», «How do they feel?» (¿Qué se puede decir sobre las personas, los objetos, etc., que aparecen aquí?, ¿Qué están haciendo?, ¿Cómo se sienten?).

The examiner can assess the formation of phrase speech according to the following scoring scale:

0 points – the child has no phrase speech;

1 point – the picture is described using simple two- or three-word sentences;

2 points – the child uses simple sentences containing 4-6 words;

3 points – the child uses complex sentences: conditional sentences, phrases with adverbs of time, causal-consequence constructions.

Assessment of coherent speech:

0 points – the child can only describe the picture with two or a few disconnected, grammatically incorrect sentences listing the names of drawn objects;

1 point – the story consists of 5-6 short descriptive sentences reflecting actual events in the picture;

2 points – the story consists of 7-8 extended sentences, with additional details not shown in the picture but related to the plot;

3 points – the story is long and fairly coherent, including events from the child's own experience.

- ***Task «Tell about your favorite toy».*** The child is asked to describe their favorite toy, while observing the qualitative characteristics of the child's speech: quality of phrase speech, sentence types, formation of grammatical constructions, usage of verb tenses, personal and reflexive pronouns, articles, etc. Based on the test results, the examiner makes a score assessment:

0 points – the child could not complete the task;

1 point – the child completes the task using telegraphic speech;

2 points – the child uses simple sentences containing 4-6 words;

3 points – the child uses complex sentences: conditional sentences, phrases with adverbs of time, causal-consequence constructions.

2.3 ***Task «Let's play store».*** The child is asked to play a role-play game "Store" with the examiner to assess the ability to use active speech in real communication situations. Based on the test results, the examiner makes a score assessment:

0 points – the child plays without using any communication means;

1 point – communication is limited to individual words or telegraphic speech;

2 points – the child actively uses communication means and sentences of 4-6 words;

3 points – the child's speech is grammatically rich, containing simple and complex sentences, correct use of articles, prepositions, pronouns, and verb tenses.

- **Task for assessing pronunciation formation** *«Happy Parrot» (Variant A).* Goal: to study pronunciation. The child is asked to listen and repeat after the examiner words containing phonemes characteristic of the Spanish language in different positions within the word («Mira, voy a enseñarte las fotos de…¿Qué es esto?»). During the task, stimulus material from PLON-R *(Aguinaga et al., 2015)* may be used in the phonology research section. If the child is unable to pronounce a specific sound in a word, the examiner asks them to repeat that sound in isolation.

The examiner assesses the child's performance using the following scoring scale:

0 points – numerous phonemic errors are present.

1 point – some phonemic errors are present.

2 points – occasional phonemic errors are present.

3 points – no phonemic errors according to age norms.

- **Task for assessing the ability to perceive, retain, and reproduce morphological structures *«Happy Parrot»*** *(Variant B).* Goal: to study the child's ability to retain and reproduce morphological structures. During the task, stimulus material from PLON-R *(Aguinaga et al., 2015)* may be used in the section for assessing sentence repetition ability. Before starting the task, the child undergoes training; in particular, the examiner asks the child to repeat the phrase «quiero jugar». Once the child understands the task, the examiner presents the child with test phrases: «Tengo dedos en los pies», «El niño está en la cama», «El gato cazó un ratón en el patio», «La maestra tiene cuentos para los niños», «Mi amigo tiene un canario amarillo que canta mucho», «Tarzán y la mona Chita corrían mucho porque les perseguía un león».

Scoring of task results:

0 points – the child is unable to reproduce any element of the phrase.

1 point – the child reproduces 5-6 elements of the phrase.

2 points – the child reproduces 7 elements of the phrase.

3 points – the child reproduces 8 or more elements of the phrase.

Based on the results of all tasks for assessing FLCC formation in CMPA according to the linguistic criterion, four levels of FLCC formation in CMPA can be distinguished: very low, low, medium, and high, corresponding to the following point scale for the sum of all tasks:

0-15 points – very low level.

16-30 points – low level.

31-45 points – medium level.

46-66 points – high level.

Assessment **of the criterion of sociocultural knowledge and skills** involves observing the child during interaction with the examiner – a native speaker of the foreign language, with particular attention paid to the child's adherence to national etiquette during greetings and farewells, expressing requests, showing gratitude, maintaining personal distance, demonstrating national characteristics of speech intonation, and using and understanding specific national body language and gestures. In addition, the following tasks are used:

1. ***Task «What is in Spain».*** Goal: to determine the child's awareness of features of Spanish culture: national symbols, holidays, cuisine, games, and untranslatable vocabulary, gaps in the Spanish language. In the first stage, the child may be offered a collage containing images related to the cultural heritage of various peoples. The child's task is to select only those images that are national symbols of Spain. In the second stage, the examiner names gaps in the Spanish language (e.g., paella, jamón, trompo, flamenco, Reyes Magos, Semana Santa) and asks the child to point to the image corresponding to the named word.

2. ***Task «What would you say?».*** Goal: to assess the child's ability to navigate social communication situations, select appropriate situational vocabulary, expressions, and intonation. The child is asked to look at cards depicting situations, while the examiner verbally explains the situation to the child and asks what they would say if they were in it.

3. ***Task «What would you do?».*** Goal: to determine the child's awareness of the specific nonverbal language of the Spanish nation, knowledge of situations for using certain gestures and body language in Spanish culture. The child is asked to look at pictures showing gestures, while the examiner simultaneously demonstrates these gestures to ensure the child correctly understands the image. Subsequently, the child is sequentially shown situational pictures with an explanation of the situation and asked to choose the appropriate gesture.

4. ***Task «Show what I name».*** Goal: to determine the child's awareness of word shortenings characteristic of the Spanish language (cumple – cumpleaños, boli – - bolígrafo, finde – fin de semana, peque – pequeño, porfa – por favor, profe – profesor, tele – televisión, cole – escuela). The child is offered pictures and asked to point to the one named by the examiner.

In cases where the assessment of the linguistic criterion reveals a low level of the child's imperative and expressive speech in the foreign language, tasks for researching the sociocultural component of FLCC can be conducted in the child's native language.

Overall, based on the results of tasks and observation, the level of the child's sociocultural competence in the foreign language is determined as follows:

High level – the child follows national etiquette during communication, including greetings, farewells, requests, etc., maintains culturally appropriate personal distance, demonstrates characteristically intonated speech, uses and understands the nonverbal language of FLCC speakers (body language and gestures), can recognize symbols of Spanish culture (traditional games, holidays, cuisine, clothing, flag, etc.), is familiar with gaps in the Spanish language, understands characteristic shortenings, and can use appropriate vocabulary and expressions in specific communication situations.

Medium level – during communication with native speakers of the foreign language, the child demonstrates awareness of national etiquette during greetings, farewells, requests, etc., but is not active in demonstrating these elements in their own behavior, is familiar with some elements of nonverbal language, symbols, and gaps in Spanish culture, understands some characteristic shortenings, and can use accepted vocabulary and expressions in certain communication situations.

Low level – in foreign language communication, the child shows active interference from Ukrainian culture, etiquette, speech intonation, and nonverbal language. The child has limited knowledge of foreign language symbols and gaps, finds characteristic Spanish shortenings difficult, and selecting optimal vocabulary and expressions in real communication situations is significantly challenging.

Assessment of **the criterion of general communicative skills and orientation** in evaluating social skills can be conducted using data obtained from parents' completion of the Social Skills Questionnaire developed by K. Anderson for children aged 3-5 years *(Anderson, 2013)*. Social skills are universal and can transform into communicative situations involving different languages. For completing the questionnaire, parents should base their answers on the child's social behavior in any circumstances, including communication in the native language. Questionnaire results are evaluated for each indicator of social skill formation by separately

calculating the percentage of responses marked «Almost always», «Often», «Sometimes», «Almost never» using the formula:



The obtained indicators are entered into the Social Skills Questionnaire results table.

According to the indicators of preschool children's value attitudes toward foreign language communication defined in the BKDO of Ukraine, to assess the level of formation of value orientations in CMPA regarding foreign language communication, the method of observing children during interaction with the foreign language speaker can be used, with the corresponding assessment:

High level – the child responds positively to the presence of a foreign language speaker, actively shows interest in cooperation and communication with them, initiates and supports interaction with interest, using verbal and nonverbal means, tries to understand the content of speech addressed to them if necessary, and strives to be understood by the interlocutor, adjusting their speech if needed and/or using nonverbal means of communication.

Medium level – the child calmly responds to the presence of a foreign language speaker, enters into contact after prompting, and during interaction requires initiative, support, and encouragement from an adult, including when there is a need to achieve mutual understanding between interlocutors.

Low level – the child reluctantly engages in contact with the foreign language speaker, shows a desire to avoid such communication, demonstrates timidity, stubbornness, and sometimes aggression.

Conclusion of the study and prospects for further research in this direction. Considering the components of FLCC, the study proposed criteria and indicators for assessing the level of FLCC formation in CMPA, selected a wide range of tools and stimulus materials, which allows for a comprehensive and holistic assessment of communicative development in CMPA in Spanish. In the future, it is planned to formalize this diagnostic toolkit into diagnostic albums, test them, and refine them.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Anderson K. L. Social Skills Checklist (Pre-K/Elementary). *Success for Kids with Hearing Loss*: web-site. URL: https://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2011/08/SOCIAL-SKILLS-CHECKLIST-PreK+Elementary.pdf.

2. Echeverría M., Herrera M. O., Segure J. T. El Test de Vocabulario en Imágenes. Manual de aplicación. Tercera edición revisada. Editorial Univercidad de concepción, 2002. 119 p. URL: http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/laminas-tevi.pdf.

3. Echeverría M., Herrera M. O., Segure J. T. El Test de Vocabulario en Imágenes. Manual de aplicación. Tercera edición revisada. Editorial Univercidad de concepción, 2002. 119 p. URL: http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/laminas-tevi.pdf.

4. Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL): Manual / Gómez N. A. y otros. Gobierno de Navarra, 2006. 72 p.

5. Konovalova N. Foreign language communicative competency: content and structure. *Освітньо-науковий простір.* 2023. Вип. 5(2). С. 86-92.

6. Luria A. Higher Cortical Functions in Men. Springer, 2012. 656 p.

7. Palao S. Pictogramas Aragonese Centre for Augmentative & Alternative Communication. *ARASAAC - Gobierno de Aragón* : web-site. URL: https://arasaac.org/.

8. Picard E. M. Listas Fonéticas De Quilis Con Apoyo De Pictogramas. *ARASAAC - Gobierno de Aragón*: web-site. URL: https://static.arasaac.org/materials/4058/LISTAS%20FON%C3%89TICAS%20QUILIS%20CON%20PICTOGRAMAS-UN%20MUNDO%20POR%20DESCUBRIR%20AL.pdf.

9. PLON-R. Prueba de Lenguaje Oral Navarra - Revisada : Manual / Aguinaga G. y otros. 2 edición. Madrid : TEA Ediciones, 2005. 9 p.

10. Quilis A. Principios De Fonologia Y Fonetica Españolas. Cuadernos De Lengua Española 43. Arco Libros - La Muralla, S.L., 2016. 96 p.

11. Андреєва О., Подоляка П. Формування соціальних навичок майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту, фізичної терапії та ерготерапії. *Реабілітація та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини.* 2022. Вип. 10. С. 10-16.

12. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Вид. 2-ге, доповнене. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.

13. Борзенко О. П. Системно-структурна організація мови. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». 2022. Вип. 15(83). С. 62-65.

14. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : науково-методичний посібник. Київ : КНТ, 2008. 256 с.

15. Пироженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Серія "Дитина замовляє розвиток". Тернопіль : Мандрівець, 2010. 17 с.

16. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : Наказ Міністерства Освіти і Науки України №33 від 12.01.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya.

17. Рібцун Ю. В. Обстеження лексичної сторони імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії.* 2007. Вип. 4. С. 95-103.

18. Рябич І. І. Модель діагностичного обстеження мовленнєвого розвитку дитини трирічного віку. *Логопед.* 2011. № 3. С. 10-14

19. Свідерська М. М. Характеристика процесу розуміння усного мовлення як структурного елементу імпресивного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 9(1). С. 222-232. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%281%29__23.

20. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць. Вип. 4. Київ : Актуальна освіта, 2007. 166 с.

21. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 72 с.

REFERENCES

1. Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile. A., Olangua. P., Uriz. N. (2005). PLON-R. Prueba de Lenguaje Oral Navarra - Revisada. 2 edición. Madrid: TEA Ediciones [in Spanish].

2. Anderson, K. L. (n.d.). *S*ocial Skills Checklist (Pre-K/Elementary). *successforkidswithhearingloss.com.* Retrieved from https://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2011/08/SOCIAL-SKILLS-CHECKLIST-PreK+Elementary.pdf [in Spanish].

3. Andreieva, O., Podoliaka, P. (2022). Formuvannia sotsialnykh navychok maibutnikh fakhivtsiv iz fizychnoi kultury ta sportu, fizychnoi terapii ta erhoterapii [Formation of social skills

of future specialists in physical culture and sports, physical therapy and occupational therapy]. *Reabilitatsiia ta fizkulturno-rekreatsiini aspekty rozvytku liudyny – Rehabilitation and Recreation, 10,* 10-16 [in Ukrainian].

4. Bohush, A. M., Havrysh, N. V. (2015). *Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool Linguistics: Theory and Methods of Teaching Children Their Native Language in Preschool Educational Institutions].* 2nd ed. Kyiv: Vydavnychyi Dim «Slovo» [in Ukrainian].

5. Borzenko, O. P. (2022). Systemno-strukturna orhanizatsiia movy [Systemic-structural organisation of language]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Filolohiia» – Scientific Notes of the National University 'Ostrog Academy': series 'Philology', 15(83),* 62-65 [in Ukrainian].

6. Echeverría, M., Herrera, M. O., Segure, J. T. (2002). *El Test de Vocabulario en Imágenes. Manual de aplicación.* Tercera edición revisada. Editorial Univercidad de concepción. Retrieved from http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/laminas-tevi.pdf [in Spanish].

7. Echeverría, M., Herrera, M. O., Segure, J. T. (2002). *El Test de Vocabulario en Imágenes. Manual de aplicación.* Tercera edición revisada. Editorial Univercidad de concepción. Retrieved from http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/laminas-tevi.pdf [in Spanish].

8. Gómez, N. A., Aicua, J. A., Goñi, A. E., Jimeno, D. P., García, S. Y. (2006). *Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL).* Gobierno de Navarra [in Spanish].

9. Konovalova, N. (2023). Foreign language communicative competency: content and structure. *Osvitno-naukovyi prostir – Educational and Scientific Space, 5(2),* 86-92 [in Ukrainian].

10. Luria, A. (2012). *Higher Cortical Functions in Men.* Springer [in English].

11. Manko, N. V. (2008). *Diahnostyka ta korektsiia movlennievoho rozvytku ditei rannoho viku [Diagnosis and correction of speech development in young children: scientific and methodological guide].* Kyiv: KNT [in Ukrainian].

12. Palao, S. (n.d.). Pictogramas Aragonese Centre for Augmentative & Alternative Communication. *arasaac.org.* Retrieved from https://arasaac.org/ [in Spanish].

13. Picard, E. M. (n.d.). Listas Fonéticas De Quilis Con Apoyo De Pictogramas. *arasaac.org.* Retrieved from https://static.arasaac.org/materials/4058/LISTAS%20FON%C3%89TICAS%20QUILIS%20CON%20PICTOGRAMAS-UN%20MUNDO%20POR%20DESCUBRIR%20AL.pdf [in Spanish].

14. Pirozhenko, T. O. 2010. *Komunikatyvno-movlennievyi rozvytok doshkilnyka. Seriia "Dytyna zamovliaie rozvytok" [Communicative and speech development of preschoolers. Series 'The child orders development'].* Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

15. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia : Nakaz Ministerstva Osvity i Nauky Ukrainy №33 vid 12.01.2021 r. [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine : On the approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education), new edition No. 33 of 12 January 2021]. (2021). *mon.gov.ua.* Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya [in Ukrainian].

16. Quilis, A. (2016). Principios De Fonologia Y Fonetica Españolas. Cuadernos De Lengua Española 43. Arco Libros - La Muralla, S.L. [in Spanish].

17. Riabych, I. I. (2011). Model diahnostychnoho obstezhennia movlennievoho rozvytku dytyny tryrichnoho viku [Model of diagnostic examination of speech development in three-year-old children]. *Lohoped – Logopedist, 3,* 10-14 [in Ukrainian].

18. Ribtsun, Yu. V. (2007). Obstezhennia leksychnoi storony impresyvnoho movlennia molodshykh doshkilnykiv iz ZNM [Examination of the lexical side of expressive speech in younger preschoolers with General speech underdevelopment]. *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii – Theory and practice of modern speech therapy, 4,* 95-103 [in Ukrainian].

19. Sviderska, M. M. (2017). Kharakterystyka protsesu rozuminnia usnoho movlennia yak strukturnoho elementu impresyvnoho movlennia [Characteristics of the process of understanding

spoken language as a structural element of expressive speech]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky – Current issues in special education. Pedagogical sciences, 9(1),* 222-232. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%281%29__23 [in Ukrainian].

20. Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii [Theory and practice of modern speech therapy]. (2007). (Vol. 4). Kyiv: Aktualna osvita [in Ukrainian].

21. Trofymenko, L. I. (2014). *Diahnostyka ta korektsiia zahalnoho nedorozvytku movlennia u ditei doshkilnoho viku [Diagnosis and correction of general speech underdevelopment in preschool children].* Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

UDC 373.2.015.31:004(043.3)

IMPLEMENTATION OF THE MENTAL-COGNITIVE METHODOLOGICAL COMPLEX FOR THE FORMATION OF CRITICAL THINKING FOUNDATIONS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO THE COGNITIVE-ANALYTICAL CRITERION

Iryna Kuzmenko,
Lecturer at the Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-6483-7983,
i.a.kuzmenko@npu.edu.ua

Abstract. *The article examines the components, criteria, indicators, and levels of formation of the foundations of critical thinking in older preschool children as a criterion-diagnostic toolkit for organizing research. Critical thinking is considered as a specific form of structuring individual mental experience, which reflects the child's intellectual resources manifested in the nature and peculiarities of how reality is reproduced in the child's consciousness, as well as in logical operations, types, forms, and qualities of critical thinking.*

The cognitive component of critical thinking in older preschool children is revealed, and the cognitive-analytical criterion is characterized – it describes the knowledge, abilities, and skills of older preschoolers to perform analytical and synthetic operations, their quick-wittedness, and mastery of generally accepted methods of task performance.

Based on the analysis of the results obtained from implementing the mental-cognitive methodological complex for developing the foundations of critical thinking in older preschool children, conclusions were drawn regarding the percentage indicators of the high level of formation of critical thinking foundations in children from the experimental and control groups according to the cognitive-analytical criterion.

Keywords: *senior preschool children; cognitive component; critical thinking; components; criteria; indicators; levels of formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children; mental-cognitive methodological complex; formation of the foundations of critical thinking.*

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕНТАЛЬНО-МИСЛЕННЄВОГО МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА КОГНІТИВНО-АНАЛІТИЧНИМ КРИТЕРІЄМ

Ірина Кузьменко,
викладач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-6483-7983,
i.a.kuzmenko@npu.edu.ua

Анотація. *У статті розглянуто компоненти, критерії, показники та рівні сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку як критеріально-діагностичний інструментарій організації дослідження, як особливу форму організації індивідуального ментального досвіду, в якій відображено індивідуальні інтелектуальні ресурси дитини, що проявляються в характері, специфіці відтворення дійсності в свідомості дитини, логічних операціях, видах, формах, якостях критичного мислення. Розкрито когнітивний компонент критичного мислення дітей старшого дошкільного віку та схарактеризовано когнітивно-аналітичний критерій що характеризує знання, здатності, здібності дитини старшого дошкільного віку до аналітико-синтетичних операцій, кмітливість, володіння загальноприйнятими способами виконання завдань. На основі аналізу результатів впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, зроблено висновок про відсоткові показники високого рівня сформованості основ критичного мислення дітей експериментальної та контрольної груп за когнітивно-аналітичним критерієм.*

Ключові слова: *діти старшого дошкільного віку; когнітивний компонент; критичне мислення; компоненти; критерії; показники; рівні сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; ментально-мисленнєвий методичний комплекс; формування основ критичного мислення.*

Relevance of research. The state and educational priority of modern Ukrainian society is the upbringing and formation of the person of the future—an individual who demonstrates the ability, readiness, and capacity for critical reflection on reality, effective communication, expanding their worldview, and overcoming cognitive distortions throughout their life journey.

In this sense, preschool age is the foundation and basis for personality development, where the essential skills of the person of the future are formed: creativity, effective communication, teamwork, and cooperation. Therefore, it is important today to fulfill the task of revealing the child's mental and intellectual potential. Scientifically grounded formation of critical thinking, along with psychological and pedagogical support for senior preschool children, ensures the foundation for the flourishing of the child's personality, constructive interaction between educators and parents, as well as the development of cognitive skills and strategies that enable the child to make balanced, logical, and purposeful conclusions.

Thus, today in the system of preschool education of Ukraine, the issue of forming a personality with well-developed foundations of critical thinking is gaining increasing importance – such a personality is capable of achieving success in the modern globalized knowledge- and innovation-based economy and becoming a full-fledged citizen of our state.

Analysis of Recent Research and Publications. The issues of intellectual and cognitive development in Ukraine have been the subject of study by many scholars, including I. Bekh, V. Bondar, A. Bohush, N. Havrysh, and V. Sukhomlynskyi. Thinking as a creative activity has been reflected in the works of T. Vysel, V. Kremen, M. Pochynkova, and others. Theoretical foundations of critical thinking are highlighted in the studies of T. Vysel, S. Dovbnia, O. Kukharchuk, O. Mytnyk, O. Pometun, O. Reipolska, S. Tern, O. Tiahlo, O. Udod, and others.

The development of critical thinking has been addressed in the works of foreign scholars such as J. Bruner, M. Lipman, J. Guilford, A. Crawford, K. Meredith, S. Matthews, D. Russell, C. Temple, D. Halpern, and J. Chaffee; as well as Ukrainian researchers including Ye. Arkhypova, V. Bondar, O. Bielkina-Kovalchuk, I. Bondaruk, T. Voropai, O. Kovalevska, O. Pometun, M. Pochynkova, V. Nadurak, S. Tern, O. Tiahlo, O. Yakovenko, and others.

The theoretical foundations of the research are based on the works of I. Bekh, V. Diukov, N. Havrysh, V. Kremen, S. Maksymenko, T. Pirozhenko, L. Pylypchyna, O. Pometun, I. Pochynkova, I. Sushchenko, and V. Sukhomlynskyi.

Formulation of the Article's Aim. The aim of the article is to characterize the essence of the cognitive-analytical criterion of critical thinking formation in senior preschool children and to analyze the results of implementing the mental-cognitive methodological complex for the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children according to the cognitive-analytical criterion.

The theoretical foundations of the research are based on the works of I. Bekh, V. Bondar, A. Bohush, N. Havrysh, and V. Sukhomlynskyi. Thinking as a creative activity is reflected in the works of T. Vysel, V. Kremen, M. Pochynkova, and others. The theoretical principles of critical thinking are highlighted in the studies of T. Vysel, O. Kukharchuk, O. Pometun, S. Tern, O. Tiahlo, O. Udod, and others. The development of critical thinking has been addressed in the works of foreign scholars: J. Bruner, M. Lipman, J. Guilford, A. Crawford, K. Meredith, S. Matthews, D. Russell, C. Temple, D. Halpern, J. Chaffee; as well as Ukrainian researchers: Ye. Arkhypova, V. Bondar, O. Bielkina-Kovalchuk, I. Bondaruk, T. Voropai, O. Kovalevska, O. Pometun, M. Pochynkova, V. Nadurak, S. Tern, O. Tiahlo, O. Yakovenko, and others.

Research Methodology.

At the ascertaining stage of the study of the current state of the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children, the following tasks were defined:

– creation of material, personnel, methodological, financial, motivational, and organizational support for the experiment;

– determination of the components, criteria, and indicators of the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children;

– study of the initial state and current level of formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children.

The study employed the following research methods:

– theoretical methods: analysis, systematization, comparison, and generalization of scientific data in the fields of child psychology, pedagogy, and preschool pedagogy to determine the theoretical and methodological foundations of the research;

– empirical methods: diagnostics of senior preschool children to determine the level of formation of the foundations of critical thinking;

– statistical methods: determination of the percentage representation of indicators corresponding to specific levels of criteria for the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children, comparison of the results

of the experimental and control groups using the parametric φ* Fisher criterion (for dependent and independent samples).

Research Results. The components, criteria, indicators, and levels of formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children should be considered as a criterial-diagnostic toolkit for organizing the study, as a specific form of structuring individual mental experience, which reflects the child's intellectual resources manifested in the nature and specificity of representing reality in the child's consciousness, in logical operations, types, forms, and qualities of critical thinking. The characteristics of the formation of the foundations of critical thinking are determined through an understanding of the component structure of the presented phenomenon, its criteria, indicators, and features.

A certain psychological-pedagogical phenomenon or process has a component structure. According to the Dictionary of Foreign Words, a component (from Latin componentis – «that which forms») is a constituent part of something, an element. Previous studies have examined the main components of an individual's critical thinking. Considering the specifics of the process under study in senior preschool children, the cognitive component of critical thinking was distinguished.

The cognitive component of the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children characterizes the child's knowledge, abilities, and skills for performing analytical-synthetic operations, quick-wittedness, and awareness of generally accepted methods of task performance.

The characteristics of the formation of the foundations of critical thinking are determined through criteria, indicators, and levels. The criterion for determining the level of formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children should be detailed (including indicators and features), clear, and convenient for selecting diagnostic methods. In our reasoning, we relied on the understanding that «a criterion is a measure of the truth, reliability of human knowledge, and its correspondence to objective reality» *(Lukianyuk, 2021)*. A criterion serves as the basis for evaluating, determining, or classifying the foundations of critical thinking; it is a measure of criticality. Indicators specify each of the criteria. At the same time, features appear in the form of specific, typical, and stable manifestations of the qualities of a child's critical thinking.

The study characterizes the criteria for the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children based on the definition of the essence and structure of the phenomenon under study, the understanding of "critical thinking" as a complex intellectual, psychological, and pedagogical phenomenon, and the complex reflective-evaluative activity of the subject of cognition, which is characterized by controllability, independence, justification, logic, and purposefulness, aimed at the critical processing of information in order to obtain reliable results by taking into account data from both logical and creative thinking.

One of the criteria for the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children is the *cognitive-analytical criterion*. Below, we characterize its main features.

The cognitive-analytical criterion for the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children reflects the ability to analyze,

synthesize, compare, classify, abstract, and generalize; knowledge of generally accepted methods for performing tasks; argumentation, quick-wittedness, and the ability to find new ways to solve problems. As mentioned earlier, the analysis of the works of D. Kluster, M. Lipman, I. Kashubyak, O. Kukharchuk, and T. Pirozhenko allows us to conclude that the characteristic features of critical thinking in senior preschool children include generalization, the ability to analyze a situation, identify its aspects and interconnections, and to search, based on the data about the situation, for logical and most predictable consequences.

Table 1.1

Criterial-Diagnostic Toolkit for Organizing the Study of the Initial State of the Formation of the Foundations of Critical Thinking in Senior Preschool Children

Components of the Formation of the Foundations of Critical Thinking in Senior Preschool Children	**Criteria for the Formation of the Foundations of Critical Thinking in Senior Preschool Children**	**Indicators of the Formation of the Foundations of Critical Thinking in Senior Preschool Children**	**Diagnostic Methods for Assessing the Formation of the Foundations of Critical Thinking in Senior Preschool Children**
Cognitive	*Cognitive-Analytical*	Ability to analyze, synthesize, compare, classify, abstract, and generalize; knowledge of generally accepted methods for performing tasks; argumentation, quick-wittedness, and the ability to find new ways to solve problems.	- Wechsler Test (Appendix) - «Find the Same Pictures» method - «What's Missing?» method - Cogan Test

The cognitive-analytical criterion for the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children was investigated using the «Find the Same Pictures» method *(Hrinova, Tereshchenko, 2015).* The main indicators were identified as the ability to analyze, synthesize, compare, classify, and generalize. In this method, a senior preschool child was presented with a sheet containing four types of identical geometric figures (square, rectangle, parallelogram, trapezoid) and was asked to find the identical figures and show them to the teacher.

The results were assessed using a table describing the specifics of task performance and the level of perception. A very high level was characterized by the child's ability to complete the task flawlessly, correctly explain the differences between the presented figures, and name the parts of the figures. A high level was characterized by error-free completion of the task without explaining the differences between the figures, or by providing explanations with minor mistakes. A medium level involved 1–2 mistakes and partial analysis of the differences between the figures. A low level was defined by three or more mistakes and an inability to explain the differences between the presented figures.

Using the «What's Missing?» method, the child's quick-wittedness, argumentation, and knowledge of generally accepted methods for completing tasks were diagnosed. The child was asked to identify missing elements in seven pictures

(e.g., a table without a leg), show them, and describe their findings. Depending on the time taken to find all the missing details, the child could score up to 10 points on this test *(Horokhova, 2014).*

The Cogan Test method *(Hrinova, Tereshchenko, 2015)* was applied to study schematic thinking and to diagnose the ability to find new ways to solve problems. The teacher worked with the child using the stimulus materials: a table with different shapes and color samples, as well as cards with the same shapes in different colors. The total number of cards was 25 (five circles, squares, triangles, ovals, and trapezoids).

During the test, children were first given only the cards, which they were asked to sort into groups: a) by color; b) by shape. The third task required completing a table, in which each figure had to be placed correctly in its corresponding cell. The teacher recorded the total time the child spent completing all tasks. The analysis assumed that, under normal conditions, the child should correctly place at least 50% of the cards in the table. The total time spent on the first two card tasks should not exceed the time taken to complete the third task with both the table and the cards.

The ascertaining stage of the study allowed the identification of medium and low levels of formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children.

To improve the level of formation of the studied process, a mental-thinking methodological complex for the development of the foundations of critical thinking in senior preschool children was designed and implemented across various types of activities.

During the implementation of this complex, senior preschool children in the experimental group, as well as their parents and teachers, actively received psychological and pedagogical support regarding the introduction of various types of activities and engagements. In the control group, the educational process proceeded according to the plan without external intervention. It should be noted that the work was carried out along three main directions: with teachers, parents, and children. It is precisely the systematic interaction of these three areas that provides optimally effective results in the formation not only of the foundations of critical thinking in senior preschool children but also contributes to their overall happiness, ensuring the full and intensive development of all essential powers of the child on the basis of love, care, and mutual understanding, leading the child toward a self-sufficient perception of the real world. Unity, systematicity, and consistency form the fundamental basis of our mental-thinking methodological complex.

To test and determine the effectiveness of the developed mental-thinking methodological complex for the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children across various activities, control diagnostics were conducted in both the experimental and control groups. An analysis of the dynamics of the levels and manifestations of the foundations of critical thinking in senior preschool children was performed before and after the formative experiment.

We compared and analyzed the results obtained from the diagnostics of the cognitive-analytical criterion of the formation of the foundations of critical thinking at the control and ascertaining stages of the study.

At the stage of the control experiment, the Fisher's angular transformation coefficient (φ*-criterion) was applied to objectively determine statistically significant changes in levels before and after the formative experiment in both the control and experimental groups. The Fisher angular transformation coefficient (φ*-criterion) fully meets the requirements of the study, as it is a statistical method applied to empirical data expressed on a nominal scale, using the same sample under different conditions.

The calculation of the Fisher criterion was carried out using the IBM SPSS Statistics software package for mathematical and statistical processing of empirical data at two significance levels: $p \leq 0.05$ and $p \leq 0.01$.

Let us analyze these changes in more detail according to the cognitive-analytical criterion and summarize the results at the control stage of the study.

The indicators of the specified criteria include: the ability to analyze and synthesize; knowledge of generally accepted methods for completing tasks; argumentation skills; quick-wittedness; finding new ways to solve problems; a pronounced cognitive interest in solving problem situations; interest in the unknown; the need to consider issues from different perspectives and defend one's opinion; the ability to construct an algorithm for solving a problem situation; the ability to verbally express and propose a problem situation; the ability to consider a situation from different perspectives; the ability to respect interlocutors, listen to others' opinions, and defend one's own; emotional state during the completion of problem-solving tasks, emotional reaction to comments, mistakes, or unsuccessful task performance; the ability to approach difficulties with humor; and the ability to formulate one's own attitude.

Let us examine in more detail the results obtained for the cognitive-analytical criterion at the control stage of the study.

Significant qualitative and quantitative changes were observed in the diagnostic results of the level of formation of the cognitive-analytical criterion of the foundations of critical thinking in senior preschool children in the experimental group.

Quantitative indicators of the dynamics of the level of formation of the foundations of critical thinking according to the cognitive-analytical criterion in senior preschool children in the experimental and control groups, based on expert evaluation, are presented in Table 1.2.

The high level of formation of the foundations of critical thinking according to the cognitive-analytical criterion in the experimental group increased from 7.8% to 23.5% ($\varphi = 2.25^*$), which corresponded to a statistically significant level of $p \leq 0.05$. The indicators of the medium level increased from 39.2% to 60.8%, also corresponding to a statistically significant level of $p \leq 0.05$ ($\varphi = 2.20^*$). Changes were also observed in the low-level indicators: before the experiment, it was 53%; after – 15.7% ($p \leq 0.001$) ($\varphi = 4.12^{***}$). Children in the experimental group confidently demonstrated knowledge of generally accepted ways to solve cognitively significant problems.

Children in the control group (CG) at the control stage of the study demonstrated only minor changes across all levels of the formation of the foundations

of critical thinking according to the cognitive-analytical criterion. Specifically, a high level was demonstrated by a small percentage of children (before the experiment – 11.5%; after – 13.5%). This trend was also observed at the medium level (before – 42.3%; after – 51.9%). The low level was shown by 46.2% of children before the experiment and 34.6% after its completion. This can be explained by the complexity and prolonged process of forming neural connections in the child's brain, as well as the difficulties that arise in developing the ability to analyze, synthesize, compare, classify, abstract, and generalize without specially organized adult-led activities.

Table 1.2

Dynamics of the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children according to the cognitive-analytical criterion at the control stage of the study (Experimental Group – EG and Control Group – CG)

Development Level	EG n=51		φ	CG n=52		φ	EG n=51	CG n=52	φ
	Before	After		Before	After		After	After	
High	7,8 % (n=4)	23,5 % (n=12)	**2,25***	11,5 % (n=6)	13,5 % (n=7)	0,31	23,5 % (n=12)	13,5 % (n=7)	1,32
Medium	39,2 % (n=20)	60,8 % (n=31)	**2,20***	42,3 % (n=22)	51,9 % (n= 27)	0,98	60,8 % (n=31)	51,9 % (n= 27)	0,91
Low	53 % (n=27)	15,7 % (n=8)	**4,12*****	46,2 % (n=24)	34,6 % (n=18)	0,84	15,7 % (n=8)	34,6 % (n=18)	**2,25***

These arguments provide evidence that, without a specially designed mental-thinking methodological complex for forming the foundations of critical thinking in senior preschool children, the process of developing critical thinking proceeds unsystematically and much more slowly than in the experimental group.

The dynamics of the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children according to the cognitive-analytical criterion at the control stage of the study (EG and CG) are visually presented in the chart below (see Fig. 3.3).

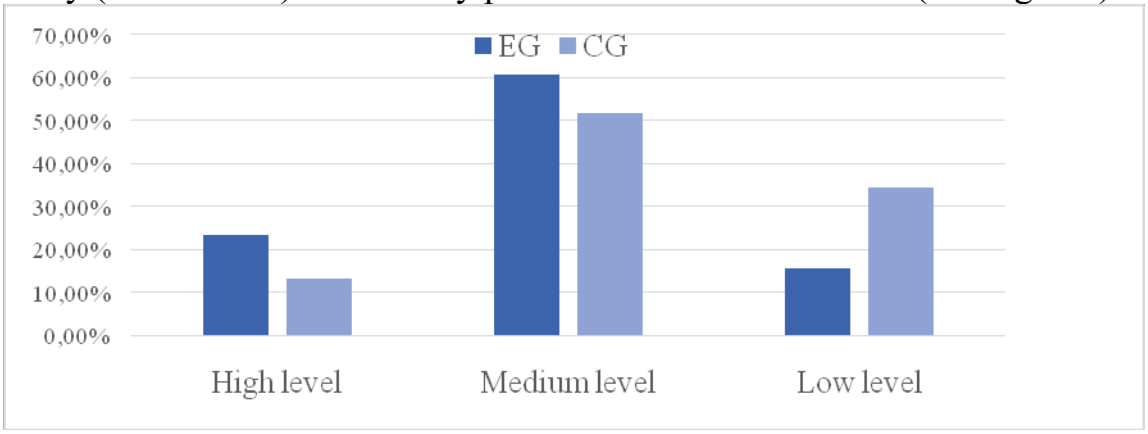


Fig. 1.1. Dynamics of the Formation of the Foundations of Critical Thinking in Senior Preschool Children According to the Cognitive-Analytical Criterion at the Control Stage of the Study (EG and CG)

Conclusions and Prospects for Further Research in this Area. After the implementation of the mental-thinking methodological complex for the formation of

the foundations of critical thinking in senior preschool children across various activities, significant qualitative and quantitative changes occurred in the children of the experimental group, as evidenced by the results of diagnostics of the level of formation of the foundations of critical thinking according to all criteria.

At the stage of the control experiment, the effectiveness of the implemented mental-thinking methodological complex for forming the foundations of critical thinking in senior preschool children was determined and confirmed. As a result of applying this complex, children in the experimental group significantly differed from their peers in the control group in acquired skills of self-control and communication; in their developed ability for analysis, synthesis, comparison, classification, abstraction, and generalization; in knowledge of commonly accepted ways to complete tasks; as well as in argumentation, ingenuity, and the ability to find new solutions to problems.

Based on the results of the control stage of the study, the percentage indicators of a high level according to the cognitive-analytical criterion of the formation of the foundations of critical thinking in children of the experimental and control groups increased. In both groups at this stage, an increase in the number of children with an average level of formation of the foundations of critical thinking was recorded. This increase differs both quantitatively and qualitatively in both groups, as the growth of children with an average level of formation in the experimental and control groups was caused by a decrease in the low level across all criteria.

At the control stage of the experiment, statistically significant results were observed when comparing the indicators of the low level in the experimental and control groups of senior preschool children according to the three criteria of the formation of the foundations of critical thinking. In particular, the results were statistically significant for the cognitive-analytical criterion: $\varphi = 2.25^*$, indicating that children in the experimental group actively use their personal potential even during the daily educational process.

The application of Fisher's angular transformation allows us to assert that a significant shift in the formation of the foundations of critical thinking was observed in the experimental group of senior preschool children, unlike in the control group, where no statistically significant differences were recorded. This fact is confirmed by the results of all diagnostic assessments at the control stage of our experiment. Statistically significant variables at the levels of $p \leq 0.05$ or $p \leq 0.01$ for the data from the control diagnostics of the experimental group, both for each methodology and for the overall levels of formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children, indicate that statistically significant changes occurred in the studied indicators. This, in turn, confirms the effectiveness of the proposed mental-thinking methodological complex for the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children.

Thus, a comparative analysis of the results obtained at the ascertaining and control stages of the experimental study confirmed the effectiveness of the implemented mental-thinking methodological complex for the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children across various activities.

REFERENCES

1. Dictionary of the Ukrainian Language (1973). Vol. 4, I–M. Kyiv: Naukova Dumka, p. 349. [in Ukrainian].

2. Horokhova I. V. (2014). The significance of critical thinking for modern society and education. Visnyk of H. S. Skovoroda KhNPU «Philosophy». № 42, pp. 226–240. URL:http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/philosophy/article/view/2106

3. Hrinova, O. M., Tereshchenko, L. A. (2015). Child psychodiagnostics: Educational-methodical manual. Vinnytsia: LLC «Nilan-LTD». 228 p.

4. Kahneman D. (2011). Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux. URL: https://goo.su/KaVN9RU (Last accessed: 28.08.2024).

5. Lipman M. (1995). Critical thinking – what can it be? In: Ornstein, A., Behar, L. (Eds.), Contemporary issues in curriculum. Boston: Allyn & Bacon. Pp. 145–152.

6. Lukianyuk V. (2021) Dictionary of Foreign Words. [in Ukrainian]. URL:https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%EE%EC%EF%EE%ED%E5%ED%F2

UDC 159.955-053.4]: 004

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ

Віталій Клак,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0003-0978-1520,
king24@ukr.net

Анотація. *На підставі теоретичного аналізу виявлена специфіка інформаційно-комунікаційних технологій як сукупність методів, різних технічних засобів і систем, що використовуються для збору, зберігання, обробки, передачі та подання інформації. Розкрито особливості використання психологом інноваційних технологій (регулятивні, цифрові, комунікаційні, інформаційно-комп'ютерні) в дошкільному освітньому середовищі. Запропонована структурно-системна модель інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній діяльності психолога. Зазначено важливість використання інформаційно-комунікаційних технологій в психокорекції й розвитку дітей дошкільного віку. Запропонована багатофункціональна структура компонентів значущості використання дітьми дошкільного віку комп'ютерних технологій, продемонстровано їх взаємозв'язок із складовими мислення. Представлено емпіричне дослідження виявлення особливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій та їх ефективність у навчанні вихованців основам комп'ютерної грамотності й розвитку загальнофункціонального механізму мислення.*

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології; дошкільна освіта; діяльність психолога; діти дошкільного віку; комп'ютерна грамотність.*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION: THEORETICAL AND EMPIRICAL ASPECT

Vitaly Klak,
Candidate of Psychological Sciences,
High Teacher at the Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-0978-1520,
king24@ukr.net

Annotation. *Based on the theoretical analysis, the specifics of information and communication technologies have been identified as a set of methods, various technical means and systems that are used to collect, store, process, transmit and giving information. The features of the psychologist's use of innovative technologies (regulatory, digital, communication, information and computer) in the preschool educational environment are revealed. A structural and system model of information and computer technologies in the educational activity of a psychologist is proposed. The importance of using information and communication technologies in the psychoreception and*

development of preschool children is noted. A multifunctional structure of the components of the importance of using computer technologies by preschool children is proposed, and their relationship with the components of thinking is given. An empirical study is presented to identify the features of the use of information and communication technologies and their effectiveness in teaching pupils the basics of computer literacy and the development of a general functional mechanism of thinking.

***Keywords**: information and communication technologies; preschool education; psychologist's activity; preschool children; computer literacy.*

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства неможливо уявити сучасну освіту без використання інформаційно-комунікаційних технологій в педагогічній діяльності. Це і обробка результатів моніторингу освітнього процесу, і збір даних про вихованців, динаміка оцінки індивідуального розвитку дитини, розробка презентацій, використання комп'ютерних ігор, інтерактивних завдань в освітніх цілях тощо. Тому сьогодні стоїть питання про необхідність посилення уваги до теоретичного аналізу й емпіричного дослідження застосування інформаційно-комунікаційних технологій в дошкільній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційні технології в освітній діяльності психолога розкривали І. Волженцева, Л. Калмикова, В. Якуба (*Волженцева та ін., 2024*); інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті визначали О. Листопад, І. Мардарова, Н. Гуданич (*Листопад та ін., 2025*); комп'ютер як інструмент ефективної підтримки освітнього процесу, що сприяє творчому і мовному розвитку дітей дошкільного віку демонстрували H. Parette, C. Blum (*Parette, 2012*); S. McKenney, J. Voogt (*McKenney, 2012*); A. Shawareb (https://stud.com.ua/118286/pedagogika/informatsiyno_komunikatsiyni_tehnologiyi_doshkilnomu_osviti - srcannot_4*Shawareb, 2011*); інформаційно-комунікаційні технології в психології як чинник розвитку особистості запропонували І. Волженцева, Л. Калмикова Т. Кириченко, В. Коцур, В. Якуба (*Коцур, 2024*); комп'ютерна грамотність в дітей обґрунтовуються численними дослідженнями таких вчених, як: В. Бондаровська, Л. Босова, Ю. Горвіц, А. Горячев, О. Зворигіна, А. Іванов, Н. Кириченко, О. Кореганова, Г. Лаврентьєва, Л. Марголис, В. Моторін, С. Новосьолова, Дж. Нокс, І. Пашеліте, С. Пейперт, Ф. Петку, Ю. Первін, Т. Пониманська, Н. Реуцька та ін.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та експериментальне вивчення впливу інформаційно-комунікаційних технологій на психічний розвиток дітей дошкільного віку.

Теоретичні основи дослідження. При розробці інформаційно-комунікаційної психотехнології враховувались законодавчі акти та нормативні документи про необхідність удосконалення освітнього процесу закладів дошкільної освіти й використання комп'ютера в дошкільних закладах (А. Богуш, Г. Бєлєнька, О. Богініч, Н. Гавриш, О. Долина, Т. Ільченко), (*Базовий компонент дошкільної освіти, 2012*), сучасні методичні рекомендації А.Волосюк стосовно впровадження інформаційно-комунікаційних

технологій у роботу дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю (*Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу, 2015*), принципи використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та їх застосування в різних сферах діяльності, запропоновані групою вчених, таких як: Г. Швачич, В. Толстой, Л. Петречук, Ю. Іващенко, О. Гуляєва, О. Соболенко (*Базовий компонент дошкільної освіти, 2012*), а також спиралися на підходи С. Іванової до застосування комп'ютера в роботі зі старшим дошкільником (комп'ютерні ігри у формуванні елементів логічного мислення) (*Іванова, 2024*), використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання для розвитку наочно-образного мислення дошкільників (*Вплив комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання на розвиток наочно-образного мислення дошкільників, 2022)*; положення Л.Виготського про інтелектуальний розвиток дитини в його якісних характеристиках мислення; міждисциплінарний підхід Б. Ананьєва, І. Усольцевої, О. Белінської, І. Гордієнко-Митрофанової, П. Гальперіна *(Гордієнко-Митрофанова, 2014*); окремі положення концепції планомірного формування розумових дій (П.Гальперін) й когнітивно-біхевіорального напрямів (А. Бандура, У. Белл, А. Бек, Дж. Келлі, А. Лазарус, Б. Скиннер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон та ін.).

Методика дослідження. Для дослідження впливу інформаційно-комунікаційних технологій на психічний розвиток дітей дошкільного віку використовувалися методики: С. Гавріна, Л. Кутявіна, І. Топоркова, С. Щербініна «Виріж фігури» для визначення *наочно-дієвого* мислення дітей старшого дошкільного віку; Н.Білопольська «Пори року» для визначення рівня сформованості уявлень про пори року, рівня *наочно-образного* мислення; С. Гавріна, Л. Кутявіна, І. Топоркова, С. Щербініна «Нісенітниці» для вивчення *логічного мислення*, виявлення образних уявлень дитяти про навколишній світ, логічних зв'язків і стосунків з навколишньою дійсністю; Н.Білопольська «Послідовність подій» для визначення здібності до *операцій мислення*: узагальнення, класифікація, порівняння, логічного мислення, уміння розуміти зв'язок подій і побудови послідовних висновків; В. Щур «Драбинка» для дослідження самооцінки дошкільників; А. Томас, С. Чесс в адаптації В. Колпакова, В. Макарова і Г. Макарової «Опитувальник властивостей темпераменту» для диференціації дітей за індивідуально-особистісними характеристиками; Г. Лаврентьєва, Т. Титаренко «Виявлення рівня тривожності» для вивчення тривожності дітей дошкільного віку. Для підтвердження ефективності впливу інформаційно-комунікаційних технологій на психічний розвиток дітей дошкільного віку використовувався t-критерій Стьюдента.

Результати дослідження. Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, різних технічних засобів і систем, які використовуються для збору, зберігання, обробки, передачі та подання інформації. Використовуючи комп'ютерну техніку, інформаційно-комунікаційні технології забезпечують комунікацію між людьми та системами. Інформаційно-

комунікаційні технології включають в себе мережі Інтернет, електронну пошту, пошукові системи, комп'ютерні програми та мультимедійне обладнання.

Інформаційно-комунікаційні технології використовуються ***психологом в дошкільній освітній***, які надають йому можливість цілеспрямованого системного, комплексного використання набору прийомів, технік, технологій, засобів організації професійної діяльності, що призводить до позитивних змін в освітній діяльності. До інноваційних технологій в психологічній практиці роботи з представниками й учасниками дошкільної освіти можна віднести регулятивні, цифрові, комунікаційні, інформаційно-комп'ютерні технології.

З точки зору І. Волженцевої (*Волженцева та ін., 2024*) «використання цифрових інструментів в освітній діяльності психолога, тобто інформаційно-комп'ютерних технологій стає невід'ємною частиною в освітній діяльності психолога. Впровадження сучасних цифрових інструментів в психологічну практику дозволяє зробити роботу психолога продуктивнішою і ефективнішою. При цьому використання інформаційно-комп'ютерних технологій органічно доповнює традиційні форми роботи психолога, розширює можливості організації взаємодії психолога з іншими учасниками освітнього процесу». Цілісне представлення використання інформаційно-комунікаційних технологій вченою представлено в структурно-системної моделі інноваційних технології в освітній діяльності психолога (рис. 1).



Рис. 1. Структурно-системна модель інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній діяльності психолога за І.В. Волженцевою

З точки зору І. Волженцевої, основними напрямами використання інформаційно-комунікаційних технологій в роботі психолога в закладі дошкільної освіти є: самоосвіта психолога; психологічна освіта в консультуванні членів дошкільного освітнього середовища; психодіагностика дошкільника; корекційна та розвивальна робота з дітьми дошкільного віку *(Волженцева та ін., 2024).*

Ми бачимо з моделі (див. рис. 1), що розвивальним напрямом в діяльності психолога і також вихователя, в рамках заявленої проблеми, є використання *розвивальних комп'ютерних ігор, розвивальних психологічних тренажерів.*

Дійсно, найбільш простим і доступним видом корекції і розвитку здібностей дітей, найчастіше пізнавальних, є ***розвивальні комп'ютерні ігри***. Це можуть бути ігри, які спрямовані на корекцію емоційних і поведінкових порушень (страхів, агресивності, замкнутості та ін.), а також логічні, пізнавальні, рольові ігри.

Завдяки взаємозв'язку різних видів ігор, у тому числі й комп'ютерних, дитина опановує умінням самостійно та ініціативно вирішувати ігрові завдання, що поступово ускладнюються за змістом знань і ступенем узагальненості дій, піднімаючись у своєму розвитку на більш високий рівень. До того ж діти, які володіють комп'ютерною технологією, більше підготовлені до *мисленнєвої діяльності,* розвиток якої є запорукою успішного навчання в школі.

Для того, щоб впровадження комп'ютерних засобів було оптимальним для розвитку мислення, необхідно враховувати вікові особливості. Одна з важливих ліній розумового розвитку дітей дошкільного віку полягає у послідовному переході від елементарних форм мислення до більш складних. Так, розвиток наочно-дієвих форм мислення складає основу для переходу до наочно-образного мислення, яке, у свою чергу, є необхідною сходинкою у розвитку логічного (понятійного) мислення, яке починає зароджуватись у молодшому шкільному віці (Клак, 2019).

Саме комп'ютерні ігри створені так, що дитина може собі уявити окреме поняття або конкретну ситуацію, одержати узагальнене поняття про всі схожі предмети або ситуації, у дитини розвиваються такі важливі операції мислення як узагальнення і класифікація. Під час гри на комп'ютері, дитина рано починає розуміти, що предмети на екрані – це не реальні речі, а тільки знаки цих реальних речей *(Клак, 2019).* Таким чином, у дітей починає розвиватися так звана знакова функція свідомості, тобто розуміння того, що є кілька рівнів навколишнього середовища, з одного боку – це реальні речі, а з іншого – картинки, схеми, слова, числа та ін. Спілкування з комп'ютером викликає у дітей жвавий інтерес, спочатку як ігрова діяльність, а потім і як навчальна. Цей інтерес лежить в основі формування таких важливих структур, як пізнавальна мотивація, довільні пам'ять і увага, адже саме ці процеси забезпечують психологічну готовність дитини до навчання в школі *(Волосюк, 2015)* (див. рис. 2).

У зв'язку з тим, що комп'ютер комплексно, інтегровано впливає на розвиток дитини, ми пропонуємо багатофункціональну структуру компонентів

значущості використання комп'ютерних технологій у розвитку дітей дошкільного віку, яка включає: розвиток вольових якостей, формування мотивації, активну діяльність, індивідуальний підхід, варіативність навчального матеріалу, дидактичні можливості, розвиток інтересів, розвиток моторики, розвиток інтелекту, логічного мислення, вікові особливості (рис. 2) *(Клак, 2019).*



Рис. 2 Багатофункціональна структура компонентів значущості використання дітьми дошкільного віку комп'ютерних технологій

Проведений аналіз переконливо аргументує зв’язок складових мислення та засобів комп’ютерних технологій.

Для більш глибокого розкриття цього зв’язку представляємо на рисунку 3 ідентичність механізмів прояву складових мислення й засобів комп’ютерних технологій, що обумовлює їх взаємовідношення, тотожність і, що найголовніше, взаємозв’язок (рис. 3).

.



Рис. 3. Взаємозв’язок складових мислення та засобів комп’ютерних технологій

Тобто для розвитку мислення, логіки дитини, необхідно акцентувати увагу на такі компоненти, як: наочність, образність, теоретичність, моторика, внутрішній план дій, самостійність, ініціативність, гнучкість, креативність, логічність, імпресивне мовлення, узагальнення, класифікація, причинно-наслідкові зв'язки, особистісні якості, урахування і розвиток яких засобами комп'ютерних технологій буде сприяти досягненню поставлених завдань.

Так, здатність дошкільника діяти з наочними екранними образами буде сприяти розвитку наочності; здатність уявляти об'єкти в задачі – образності мислення; здатність сприймати інформацію, обирати спосіб дії – теоретичності; швидкість виконання завдання – моторики мислення; здатність розв'язувати задачі – внутрішньому плану дій; опанування вміннями самостійно вирішувати ігрові завдання – самостійності мислення; знаходження шляхів вирішення завдань – ініціативності мислення; володіння режисерськими здібностями в процесі ігор – буде сприяти розвитку гнучкості мислення; здатність творчо експериментувати завдання – креативності; уміння виділяти суттєві ознаки предмету – логічності мислення; розвиток беззвучної мовленнєвої діяльності буде сприяти розвитку імпресивного мовлення; оперування всіма схожими предметами або ситуаціями – операції узагальнення; вміння групувати предмети на підставі їх спільних істотних ознак – розвиток операції «класифікація»; вміння виявляти зв'язки між об'єктами, явищами, подіями буде сприяти розвитку причинно-наслідкових зв'язків (див. рис. 3), *(Клак, 2019).*

Суттєве значення в розвитку мислення дитини дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій відіграють особистісні якості, такі як: цілеспрямованість, зібраність, самостійність, зосередженість, посидючість, здатність до роботи з комп'ютером, які розвиваються в процесі використання комп'ютерних ігор і сприяють розвитку мисленнєвих особистісних якостей, таких як: допитливість, активність, кмітливість, організованість, здатності до вирішення завдань, розсудливість, здатність до навчання *(Клак, 2019).*

Особливості зв'язку складових мислення та засобів комп'ютерних технологій необхідно також враховувати для обґрунтованого підбору комп'ютерних ігор, які допоможуть ознайомлюватися дошкільнику з довкіллям, конструювати, експериментувати, зображувати тощо.

Різноманітній досвід застосування комп'ютерних технологій дослідниками дає нам цілісне уявлення щодо їх широких, комплексних, багатогранних можливостей позитивного ефекту в роботі з дітьми.

На практиці постає питання щодо підбору комп'ютерного арсеналу, адже потрібно враховувати вікові, індивідуальні, ментальні, психологічні та інші особливості респондентів.

Саме інформаційно-комунікаційні технології, які охоплюють використання комп'ютерів, мультимедіа, інформаційних повідомлень, можуть якісно впливати на мислення дошкільників через правильну роботу їх

дидактичних, технічних засобів у створенні позитивного емоційного фону для підвищення навчальної мотивації дошкільників

Для ***експериментального виявлення особливостей впливу інформаційно-комунікаційних технологій на навчання вихованців*** основам комп'ютерної грамотності, розвитку загальнофункціонального механізму мислення була розроблена програма, яка включала три етапи з послідовним ускладненням інформації, комп'ютерних вправ та ігор. Для успішної та ефективної розвивальної роботи було проведено систематичне і послідовне впровадження даної програми, яка враховувала вікові особливості дітей, забезпечила найповніший розвиток їхніх пізнавальних здібностей та системне засвоєння ними програмових знань, в основі яких лежить взаємодія дитини з комп'ютером *(Клак, 2014).*

З усієї кількості дошкільників старших груп садків м. Володимира-Волинського, Волинської області, які брали участь у констатувальному експерименті, було виділено дві нейтральні, однорідні групи – контрольна (КГ) – 69 респондентів та експериментальна (ЕГ) – 72 респондента, які в однаковій мірі представлені низьким та середнім рівнем розвитку мислення.

Запропоновані ***інформаційно-комунікаційні технології*** були створені з урахуванням *психолого-педагогічних умов* і *вимог та* передбачали такі компоненти, як: *мета* й *завдання*, *зміст* програми розвитку, *способи*, *психодидактичні форми* й *засоби*, а також психолого-педагогічні *принципи роботи з комп'ютером*, *психотехнічні* та *психогігієнічні вимоги.*

Також спиралися на критерії, які знаходяться в рамках когнітивного підходу, що забезпечує максимальну ефективність впливу, зокрема: *мотиваційний* - пізнавальна активність дитини, ставлення до запропонованого завдання, змістовність висловлювання; *регуляційно-раціональний* - пошук продуктивних способів дій, уміння розуміти зв'язок подій, логічність мислення дитини; *операційний* – сформованість, інтеріоризація розумових операцій дошкільників; оперування абстрактними поняттями; будування причинно-наслідкових зв'язків.

Засоби (компоненти інформаційно-комунікаційних технологій, що включають інформацію, мультимедіа, комп'ютерні ігри для досягнення поставленої мети, розвитку мислення) формування мислення добиралися з урахуванням мети, змісту й форм розвитку компонентів мислення. Вони спрямовані на формування навичок комп'ютерної грамотності у дітей, елементарних форм правильного «етикету» користувача комп'ютерної техніки; розвиток розумових операцій, рішення системи логічних завдань (*оволодіння окремими ознаками предметів, проникнення всередину предметної структури, об'єднання сприйманих ознак предметів, словесний аналіз ознак об'єкту, угрупування об'єктів на основі наочно запропонованих знаків*); розв'язання пізнавальних, ігрових та образотворчих завдань у ході роботи за комп'ютером. До них відносяться розвивальні вправи, ігри, презентації, завдання, а саме презентація Microsoft Power Point: «Маша і Ведмідь», Гра «Вірно чи не вірно?»,

«Комп'ютер їжачка», «Історія комп'ютера», «З чого складається комп'ютер», «Цифрові кільця», «Продавець дисків», «Чарівний квадрат», «Шаховий кінь» , «Порахуй бджіл», «Грибна галявина», «Покатаймося», «Розфарбуй», Нагодуй жаб», «У курятнику», «Веселий ксилофон», «На городі», «У майстерні Жука», «Бешкетні зайці», «Переправа», «Бульбашки», «Алфавіт» та ін.

Ми дотримувалися наступних психолого-педагогічних *принципів роботи з розвитку мислення дитини:*

- надавати увагу вмінням уявляти об'єкти в задачі;
- сприяти здатності швидко розв'язувати задачі при виконанні завдання;
- формувати вміння самостійно вирішувати ігрові завдання при знаходженні шляхів їх вирішення;
- сприяти здатності творчо експериментувати завдання;
- надавати увагу групуванню предметів за їх спільними істотними ознаками, умінням виділяти суттєві ознаки предмету, оперувати схожими предметами або ситуаціями;
- активізувати вміння виявляти зв'язки між об'єктами, явищами, подіями.

Тематика занять розкривалася через низку взаємопов'язаних між собою подій, які сприймалися дошкільниками як певна цілісність та нерозривність внутрішніх і зовнішніх змін. Всього було 25 занять, два рази на тиждень, загальна тривалість заняття 20-35 хвилин, безпосередньо за комп'ютером – 10-15 хвилин (враховуючи вікові особливості дошкільників). Заняття з розвитку мислення та навчання дітей основам комп'ютерної грамотності проводилося підгрупами, у кожній – 5-7 дітей, що забезпечує можливість персональної роботи дошкільників з комп'ютером та здійснення індивідуального і диференційованого підходів до кожного вихованця.

Заняття будувалися на основі бесід та практичних дій (спеціальних вправ, ігор дидактичного характеру з математичним, мовленнєвим, природничим, людинознавчим, образотворчим змістом та ін.) з чітким дотриманням встановлених санітарно-гігієнічних норм.

Аналіз результатів дослідження засвідчує, що впровадженою інформаційно-комунікаційною технологією здійснено виражений розвивальний вплив на становлення компонентів мислення, знизивши рівень тривожності, підвищивши рівень самооцінки й адаптивності, які виступають в якості особистісних корелятів розвитку мислення.

Порівнюючи результати розвитку *наочно-дієвого мислення* до (4,7 ± 2,23) та після (7,8 ± 1,27) розвивальних заходів в ***експериментальній групі*****;** *наочно-образного мислення до* (8,6 ± 1,63) та після розвитку; логічного мислення до (8,0 ± 1,57) і після (9,2 ± 0,80) використання програми розвитку; *операцій мислення*: узагальнення, класифікація, порівняння до (5,7 ± 2,07) і після (8,9 ± 1,04) впровадженої інформаційно-комунікаційної технології; *активного словникового запасу* (експресивне мовлення) до (6,2 ± 1,31) і після (8,1 ± 1,05) розвивальної технології; *пасивного словникового запасу* (імпресивне мовлення) до (6,8 ± 1,46) і після (8,4 ± 1,52) *засобами інформаційно-комунікаційних*

технологій, необхідно підкреслити, що вище зазначені показники вірогідно відрізняються за t – критерієм Стьюдента (див. табл. 1; рис. 4), що вказує на ефективність запропонованої комп'ютерної технології і дієвість, ефективність впливу компонентів інформаційно-комунікаційних технологій, таких, як: мультимедіа, комп'ютерні ігри, спеціальні вправи, ігри дидактичного характеру з математичним, мовленнєвим, природничим, людинознавчим, образотворчим змістом тощо на розвиток когнітивних процесів, таких як мовлення і загальнофункціональний механізм мислення дитини дошкільного віку.

Таблиця 1

Показники розвитку мислення дітей експериментальної групи до та після впливу інформаційно-комунікаційних технологій

Методика	Показник	ЕГ		Pd[3]
		ДО	ПІСЛЯ	
«Виріж фігури» С.Е.Гавріної, Л.Н.Кутявіної, І.Г.Топоркової, С.В.Щербініної	Наочно-дійове мислення	4,7[1] ± 2,23[2]	7,8 [1] ±1, 27[2]	p≤0,05
«Пори року» Н.Л.Білопольської	Наочно - образне мислення	8,6 ± 1,63	9,7 ± 0,53	p≤0,05
«Нісенітниці» С.Е.Гавріної, Л.Н.Кутявіної, І.Г.Топоркової, С.В.Щербініної	Логічне мислення	8,0 ± 1,57	9,2 ± 0,80	p≤0,05
«Послідовність подій» Н.Л.Білопольської	Операції мислення: узагальнення, класифікація, порівняння	5,7 ± 2,07	8,9 ± 1,04	p≤0,05
«Розповідь за картинкою» Т.А.Ткаченко	Активний словниковий запас (експресивне мовлення)	6,2 ± 1,31	8,1 ± 1,05	p≤0,05
«З'ясування пасивного словникового запасу» Т. А.Ткаченко	Пасивний словниковий запас (імпресивне мовлення)	6,8 ± 1,46	8,4 ± 1,52	p≤0,05

Примітка: [1] – середнє арифметичне (M);
[2] – стандартне відхилення (Sd);
[3] – вірогідність помилкового судження про відмінності порівняльних середніх (Pd).

Отже, розроблені нами інформаційно-комунікаційні технології суттєво підвищили розвиток операцій мислення (аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація), видів мислення (наочно-дійове, наочно-образне, логічне та словесно-логічне), а також знизило рівень тривожності та поліпшило адаптивність і самооцінку.

Таким чином, під час проведення ***контрольного експерименту*** доведено оптимізуючий вплив запропонованої інформаційно-комунікаційної технології на компоненти мислення дітей дошкільного віку з метою їх розвитку, зокрема підвищилися показники: а) логіки міркувань, швидкість виконання завдання; б) причинно-наслідкових зв'язків, внутрішнього плану дій; в) вибудовування логіки прийняття рішень і обґрунтування їх висновків; г) чітка визначеність,

послідовність, доказовість мислення; ґ) оперування термінами, вміння порівнювати, бачити схоже та відмінне; д) єдність високого рівня виконання логічних операцій (*узагальнення, класифікація, порівняння*); е) самостійність, гнучкість мислення; ж) зв'язок мислення з наочно-образними компонентами; з) оперування в розумовому плані просторовими уявленнями, моделями, схемами (див. рис. 4).

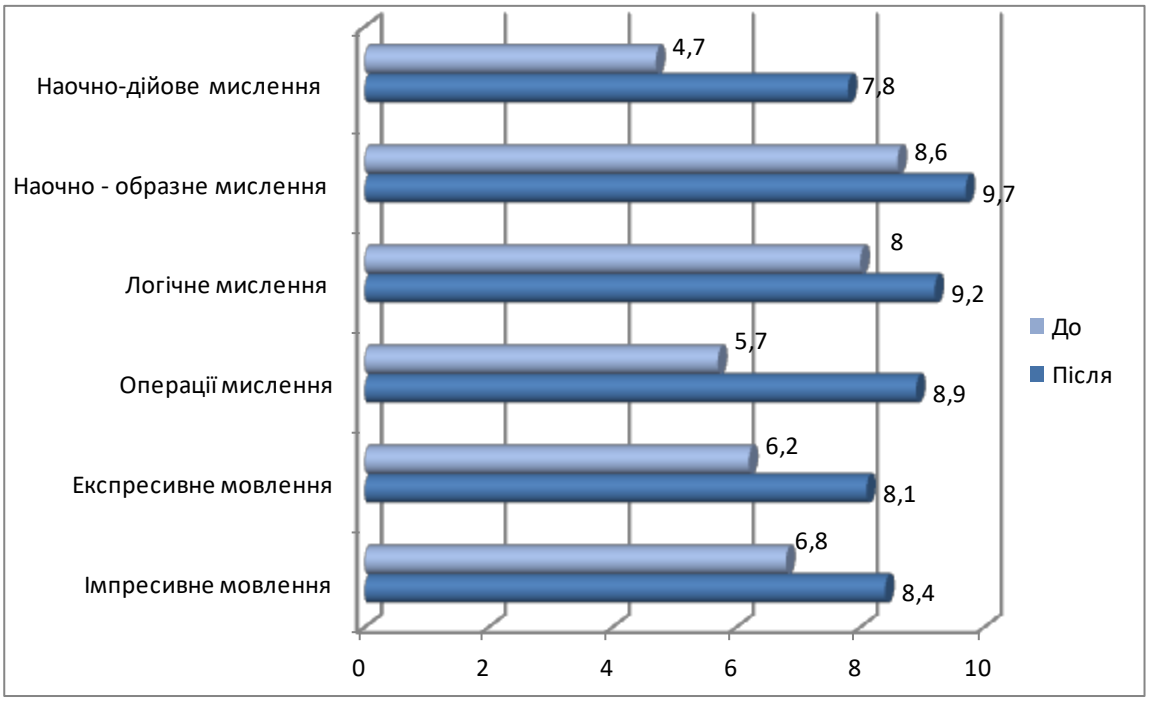


Рис. 4. Показники розвитку мислення дітей експериментальної групи до та після впливу інформаційно-комунікаційних технологій

Принциповим позитивним чинником є зниження рівня тривожності в дітей дошкільного віку та суттєве поліпшення в них адаптації, пристосування до нових вимог і ситуацій, здатності до взаємодії з однолітками й дорослими, а також підвищення самооцінки.

Експериментально доведено, що програма розвитку мислення засобами інформаційно-комунікаційних технологій з використанням їх компонентів, а саме: *інформації* (текст, графічна, аудіальна, візуальна), *мультимедіа* (слайди: графічні об'єкти, відео, малюнки, звук, анімація (мультиплікація), *комп'ютерних ігор* (розвиваючі, навчальні, квести (різноманітні цікаві історії, незвичайні ситуації і загадкові події, забави) активізує мовномисленневу діяльність дошкільників і спеціально підібрані комп'ютерні завдання, вправи, ігри, дозволяють поліпшити позитивну динаміку розвитку психологічних особливостей мислення і мовлення, а також зробити повчальний вплив на інтелект дошкільників.

Інформаційно-комунікаційні технології, діючи через зоровий, слуховий аналізатор, стимулюють нейронні центри, що збуджувалися до цього (слуховий, моторний та ін.), поліпшують психоемоційний і фізіологічний стан, що приводить до підвищення резервних сил організму, оптимізації нервової

системи, а головне, в контексті нашого дослідження, сприяють розвитку операцій мислення, таких як: аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація і видів мислення: наочно-дійове, наочно-образне, логічне та словесно-логічне (Клак, 2019).

Здійснений у процесі розвитку вплив інформаційно-комунікаційних технологій безпосередньо пов'язаний з власною репрезентацією особистості дошкільника при виконанні комп'ютерних ігор перед іншими суб'єктами, що також може опосередковано впливати й на зниження тривожності (Клак, 2014).

Порівнюючи рівні розвиненості операцій мислення дітей дошкільного віку ***експериментальної та контрольної груп*** (аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація), видів мислення (наочно-дійове, наочно-образне, логічне та словесно-логічне) після впровадження розвивальної інформаційно-комунікаційної психотехнології в експериментальній групі, ми фіксуємо, що вони набагато вищі за рівнями розвитку дітей контрольних груп і, ймовірно, розрізняються ($P_{I\text{-}II} \leq 0{,}05$), що свідчить про ефективність впливу комп'ютерної технології на розвиток мислення реципієнтів експериментальної групи (рис. 5, а також див. табл. 2).

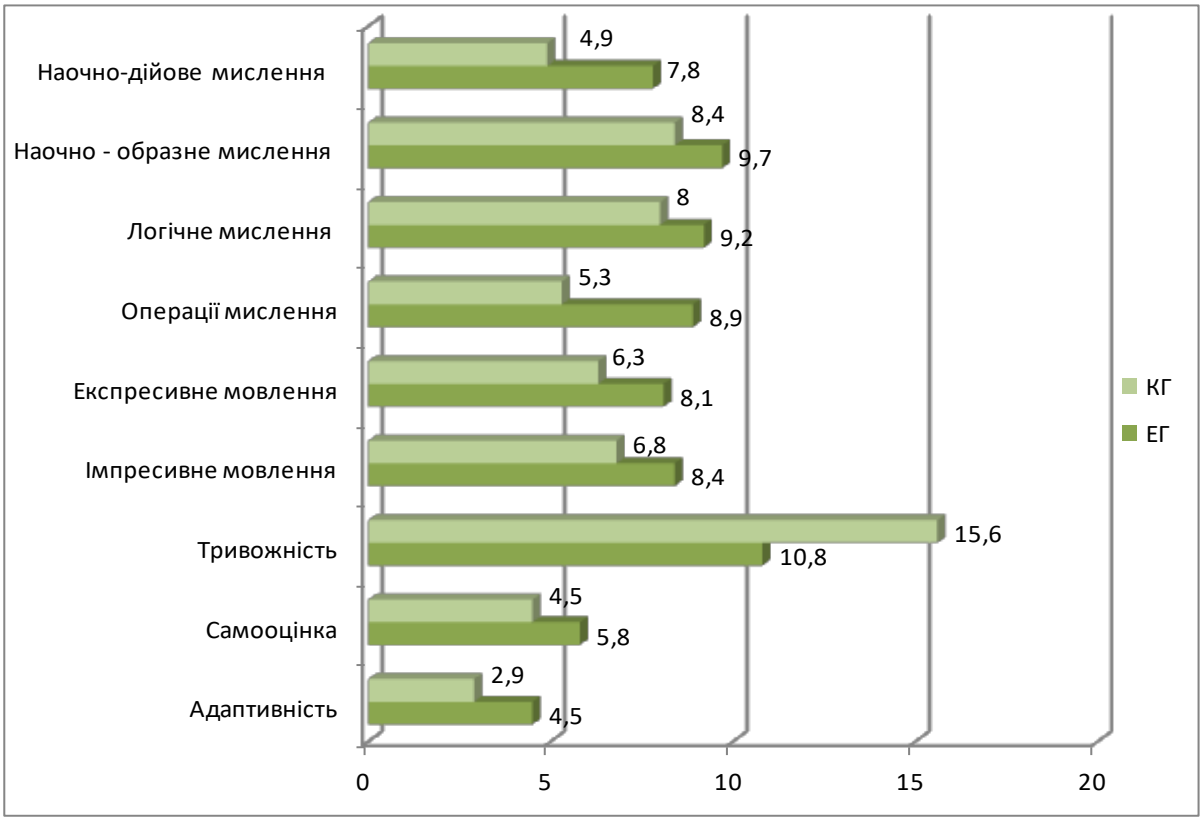


Рис. 5. Показників мислення та психологічних особливостей дошкільників КГ та ЕГ після впливу інформаційно-комунікаційних технологій в ЕГ

Аналізуючи всю базу даних формувального експерименту за всіма кількісними показниками та якісними характеристиками, необхідно відмітити, що, будучи комплексним, поліфункціональним, багатогранним засобом, інформаційно-комунікаційні технології безпосередньо впливають як на

складові мислення *(наочність, образність, теоретичність, моторику, внутрішній план дій, причинно-наслідкові зв'язки, самостійність, ініціативність, гнучкість, креативність, логічність, імпресивність мовлення),* через правильну організацію мисленнєвих операцій, видів мислення, так і опосередковано, трансформуючи такі психологічні особливості як тривожність, невпевненість, замкнутість і формуючи адаптивність, що позитивно позначається на якісному розвитку мислення дітей дошкільного віку.

Таблиця 2

Порівняння середніх кількісних показників за всіма методиками в КГ та ЕГ після впливу інформаційно-комунікаційних технологій в ЕГ

Методика	Показник	Після впливу в ЕГ		Pd[3]
		КГ	ЕГ	
«Виріж фігури» С.Е.Гавріної, Л.Н.Кутявіної, І.Г.Топоркової, С.В.Щербініної	Наочно-дійове мислення	4,9[1] ± 1,85[2]	7,8[1] ± 1, 27[2]	p≤0,05
«Пори року» Н.Л.Білопольської	Наочно - образне мислення	8,4 ± 1,44	9,7 ± 0,53	p≤0,05
«Нісенітниці» С.Е.Гавріної, Л.Н.Кутявіної, І.Г.Топоркової, С.В.Щербініної	Логічне мислення	8,0 ± 1,48	9,2 ± 0,80	p≤0,05
«Послідовність подій» Н.Л.Білопольської	Операції мислення: узагальнення, класифікація, порівняння	5,3 ±1,17	8,9 ± 1,04	p≤0,05
«Розповідь за картинкою» Т.А.Ткаченко	Активний словниковий запас (експресивне мовлення)	6,3 ±1,18	8,1 ± 1,05	p≤0,05
«З'ясування пасивного словникового запасу» Т. А.Ткаченко	Пасивний словниковий запас (імпресивне мовлення)	6,8 ± 1,01	8,4 ± 1,52	p≤0,05
«Виявлення рівня тривожності» Г. П. Лаврентьєва, Т. М. Титаренко	Тривожність	15,6 ± 2,02	10,8 ± 1,92	p≤0,05
«Драбинка» В. Г. Щур	Самооцінка	4,5 ± 1,29	5,8 ± 1,14	p≤0,05
«Опитувальник властивостей темпераменту» О. Томаса і С. Чесс в адаптації В. Г. Колпакова, В. В. Макарова і Г. А. Макарової	Адаптивність	2,9 ± 0,87	4,5 ± 1,70	p≤0,05

Примітка: [1] – середнє арифметичне (M);
[2] – стандартне відхилення (Sd);
[3] – вірогідність помилкового судження про відмінності порівняльних середніх (Pd).

Отже, розроблені нами інформаційно-комунікаційні технології суттєво підвищили розвиток операцій мислення (аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація), видів мислення (наочно-дійове, наочно-образне, логічне та

словесно-логічне), а також знизило рівень тривожності та поліпшило адаптивність і самооцінку.

У результаті емпіричного дослідження виявлено психологічні особливості зміни складових мислення. Розвиткові мисленнєвих умінь і навичок притаманна стійка активність становлення мисленнєвих здібностей, стрімкий перехід їх на вищі рівні досконалості: з низького рівня до високого (аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація). Так, спотворення процесу узагальнення змінилося на здатність об'єднувати предмети та явища; прискорення або інертність мислення стало нормованим; бідність асоціацій змінилося на різноманітність, збагативши уяву відповідно оригінальними, яскравими, цікавими, творчими образами; непослідовність суджень змінилася на їх чітку визначеність, послідовність, несуперечність; недостатнє володіння операцією порівняння - спроможністю бачити схоже та відмінне, знаходити причини явищ, аналізувати та робити висновки; нестійкий спосіб виконання завдання змінився на розвинене бажання працювати, набувати нових знань, умінь та навичок, необхідних для розв'язання завдань; різноплановість мислення перетворилося на успішну роботу пізнання схожості та відмінності ознак й властивостей об'єктів; порушення критичності на високу активність інтелектуальної (розумової) діяльності; поспішність, квапливість дитини у виконанні даного завдання змінилася на розуміння чіткого зв’язку – «дія-результат дії»; відсутність сприйняття цілісності у процесі когнітивної діяльності змінилася на єдність, органічність – розуміння та практичне виконання завдання; низький розвиток внутрішнього мовлення – на наявність у дітей семантичних уявлень, істотних змістовних промов, виділення за сенсом потенційних зв'язків, мисленнєвих особистісних якостей, таких як непосидючість, відволікання змінилися на допитливість, активність, кмітливість, розсудливість, організованість, здатності до вирішення завдань, до навчання. Оптимізація рівнів тривожності, адаптивності й самооцінки, як психологічні детермінанти розвитку операцій мислення, зумовили переживання почуття душевного комфорту, мобілізації роботи пізнавальних процесів, швидку адаптацію в системі навчально-виховної діяльності, когнітивну активність, толерантність та якісну мовномисленнєву репрезентацію дошкільника при виконанні комп’ютерних ігор і вправ.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином:

1) Представлено теоретичний аналіз, специфіка ***інформаційно-комунікаційних технологій як сукупність методів***, різних технічних засобів і систем, що використовуються для збору, зберігання, обробки, передачі та подання інформації.

2) Розкрито особливості використання інноваційних технологій ***психологом*** в ***дошкільній освітній***, до яких віднесено регулятивні, цифрові, комунікаційні, інформаційно-комп'ютерні технології. Структурно-системна

модель інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній діяльності психолога за І. Волженцевою продемонструвала багатоаспектність напрямів в роботі психолога в закладі дошкільної освіти, яка включає: самоосвіту психолога; психологічну освіту в консультуванні членів дошкільного освітнього середовища; психодіагностику дошкільника; корекційну та розвивальну робота з дітьми дошкільного віку.

3) Зазначено важливість використання інформаційно-комунікаційних технологій в психокорекції й ***розвитку дітей дошкільного віку.*** Найчастіше й ефективніше є впровадження в навчальний процес розвивальних, логічних, пізнавальних, рольових комп'ютерних ігор, спрямованих на навчання, розвиток дітей, забезпечення ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, а також корекцію їхніх емоційних і поведінкових порушень (страхів, агресивності, замкнутості та ін.).

4) Запропонована ***багатофункціональна структура компонентів значущості використання дітьми дошкільного віку комп'ютерних технологій,*** яка включає: розвиток вольових якостей, формування мотивації, активну діяльність, індивідуальний підхід, варіативність навчального матеріалу, дидактичні можливості, розвиток інтересів, розвиток моторики, розвиток інтелекту, логічного мислення, вікові особливості в рамках комплексного, інтегрованого впливу комп'ютерних технологій на розвиток дитини.

5) Продемонстровано ***взаємозв'язок складових мислення та засобів комп'ютерних технологій***, який включає такі компоненти, як: наочність, образність, теоретичність, моторика, внутрішній план дій, самостійність, ініціативність, гнучкість, креативність, логічність, імпресивне мовлення, узагальнення, класифікація, причинно-наслідкові зв'язки, особистісні якості, урахування і розвиток яких засобами комп'ютерних технологій буде сприяти досягненню мисленнєвих завдань.

6) Запропоновано ***емпіричне дослідження*** виявлення особливостей впливу інформаційно-комунікаційних технологій на навчання вихованців основам комп'ютерної грамотності й розвитку загальнофункціонального механізму мислення. Розкрита й запропонована програма розвитку пізнавальних здібностей дітей дошкільного віку засобами ***інформаційно-комунікаційних технологій й представлено ефективність використаних компонентів***, а саме: інформації *(текст, графічна, аудіальна, візуальна*), мультимедіа *(слайди: графічні об'єкти, відео, малюнки, звук, анімація (мультиплікація)*, комп'ютерні ігри *(розвиваючі, навчальні, квести (різноманітні цікаві історії, незвичайні ситуації і загадкові події, забави*), що безпосередньо вплинули на складові мислення *(наочність, образність, теоретичність, моторику, внутрішній план дій, причинно-наслідкові зв'язки, самостійність, ініціативність, гнучкість, креативність, логічність, імпресивність мовлення),* через правильну організацію мисленнєвих операцій, видів мислення, так і опосередковано, трансформуючи такі психологічні особливості як тривожність, невпевненість, замкнутість і формуючи

адаптивність, що позитивно позначається на якісному розвитку мислення дітей дошкільного віку.

Отже, теоретико-емпіричний аналіз довів, що використання інформаційно-комунікаційних технологій ***дозволяє:*** а) *зробити* навчання інтерактивним і наочним завдяки використанню мультимедійних презентацій, відеофрагментів та аудіо; інтерактивних дощок та розвивальних програм; б) *розвивати* творче мислення дошкільників; в) *стимулювати* пізнавальну активність дитини; г) *підвищити* мотивацію дошкільників; д) *збагатити* виховне середовище; е) *спростити* адміністративні завдання; ж) *підсилити* комунікацію між вихователями, батьками (проведення консультацій) та іншими закладами дошкільної освіти; з) *збільшити* кругозір дошкільника; і) *розвивати* дрібну моторику дитини; к) *вдосконалити* зорово-моторну координацію; л) *створити* віртуальні різні моделі життєвих ситуацій (роботу транспорту, звуки тварин); м) *полегшити* вихователю підготовку до занять; н) *допомогти* у підготовці до проведення свят; п) *облегшити* процес оформлення атестаційних матеріалів тощо. Ми бачимо, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільну освіту є об'єктивним процесом, який вимагає створення відповідного інформаційного середовища, а також підвищення кваліфікації педагогів з використання вище зазначених функцій і напрямів.

Перспективами подальших досліджень є вдосконалення діагностичного інструментарію для вивчення всіх аспектів пізнавальної діяльності дітей різних вікових груп, обґрунтування впливу соціокультурних і соціопсихологічних чинників на прояв складових мислення та інших пізнавальних процесів, розширення сфери використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій на вибірці дітей дошкільного віку першого й другого року навчання, а також різновікових груп з урахуванням місця проживання, соціального статусу, природно-метеорологічних умов, а також гендерних особливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керів.: А. М. Богуш; авт. кол-в : Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С. [та ін.]. Київ: Вид-во, 2012. 26 с.

2. Волженцева І.В., Якуба В.В., Калмикова Л.О. Інноваційні технології в освітній діяльності психолога. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Психологія»:* журнал. 2024. № 8(36) 2024. С.1572-1584.

3. Вплив комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання на розвиток наочно-образного мислення дошкільників. URL: https://www.br.com.ua/referats/Pedagogica/99974-5.html

4. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю : тематичний збірник праць / упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. редакцією Л. А. Шишолік. Рівне : РОІППО, 2015. 85 с.

5. Гордієнко-Митрофанова І. В. Психологічна структура ігротехнічної компетентності молодшого школяра . *Психологічні перспективи*. Східноєвроп. нац. ун-т ім.

Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. Луцьк, 2014. Вип. 23. С. 76 – 88.

6. Іванова С. М. Вплив комп'ютерних ігор на формування елементів логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку. URL: journal.iitta.gov.ua

7. Клак В. О. Безпека дітей дошкільного віку під час роботи із комп'ютером. *Психологічні та педагогічні науки у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 9 травня 2014 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. С. 99–102.

8. Клак В. О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку мислення дошкільників. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 3. С. 56–64.

9. Клак В. О. Психолого-педагогічні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному освітньому просторі. *Соціально-економічний розвиток України: цивілізаційний вибір*: зб. мат. конф. (Мелітополь, 16 квітня 2019 р.) / за заг. ред. М.М. Радєвої, В.М. Коломієць. Мелітополь: «Колор Принт», 2019. С. 57–62.

10. Коцур В.П., Волженцева І.В., Якуба В.В., Калмикова Л.О., Кириченко Т.В. Інформаційно-комунікаційні технології в психології як чинник розвитку особистості: науково-творчій підхід. *Наукові інновації та передові технології*. *Серія «Психологія»:* журнал. 2024. № 9 (37) 2024. С. 1150-1162 .

11. Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М. Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті: навчальний посібник для студентів зі спеціальності А2 Дошкільна освіта (0112 Training for pre-school teachers). Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2025. 304 с.

12. Parette H. (2013). Instructional Technology in Early Childhood: Teaching in the DigitalAge. Baltimore, MD: Brookes.

13. McKenney S. (2012). Teacher Design of Technology for Emergent Literacy : AnExplorative Feasibility Study // Australasian Journal of Early Childhood. 2012. № 37.P. 4-12.

14. Shawareb Л. (2011) The Effects of Computer Use on Creative Thinking amongKindergarten Children in Jordan // Journal of Instructional Psychology. № 38.P.213-220.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (2012) / nauk. keriv.: A. M. Bohush; avt. kol-v : Bohush A. M., Bielienka H. V., Bohinich O. L., Havrysh N. V., Dolynna O. P., Ilchenko T. S. [ta in.]. Kyiv: Vyd-vo. 26 s. [in Ukrainian].

2. Volzhentseva I.V., Yakuba V.V., Kalmykova L.O. (2024) Innovatsiini tekhnolohii v osvitnii diialnosti psykholoha. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia «Psykholohiia»:* zhurnal. 2024. № 8(36). S.1572-1584. [in Ukrainian].

3. Vplyv kompiuterno-oriientovanykh zasobiv navchannia na rozvytok naochno-obraznoho myslennia doshkilnykiv. URL: https://www.br.com.ua/referats/Pedagogica/99974-5.html [in Ukrainian].

4. Vprovadzhennia ta poshyrennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u roboti doshkilnoho navchalnoho zakladu z ditmy, pedahohamy, batkamy ta hromadskistiu : tematychnyi zbirnyk prats (2015) / uporiad.: A. A. Volosiuk; za zah. redaktsiieiu L. A. Shysholik. Rivne : ROIPPO. 85 s. [in Ukrainian].

5. Hordiienko-Mytrofanova I.V. (2014). Psykholohichna struktura ihrotekhnichnoi kompetentnosti molodshoho shkoliara. *Psykholohichni perspektyvy.* Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainky, In-t sots. ta polit. psykholohii NAPN Ukrainy. Lutsk. Vyp. 23. S. 76 – 88. [in Ukrainian].

6. Ivanova S. M. Vplyv kompiuternykh ihor na formuvannia elementiv lohichnoho myslennia u ditei starshoho doshkilnoho viku Rezhym dostupu: journal.iitta.gov.ua [in Ukrainian].

7. Klak V. O. (2014). Bezpeka ditei doshkilnoho viku pid chas roboty iz kompiuterom. *Psykholohichni ta pedahohichni nauky u KhKhI stolitti: perspektyvni ta priorytetni napriamky*

doslidzhen: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, 9 travnia 2014 r.). Kyiv: HO «Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii».S. 99–102. [in Ukrainian].

8. Klak V. O. (2019). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u rozvytku myslennia doshkilnykiv. *Naukovyi visnyk KhDU.* Seriia «Psykholohichni nauky». Vyp. 3. S. 56–64. [in Ukrainian].

9. Klak V. O. (2019). Psykholoho-pedahohichni aspekty zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u doshkilnomu osvitnomu prostori. *Sotsialno-ekonomichnyi rozvytok Ukrainy: tsyvilizatsiinyi vybir:* zb. mat. konf. (Melitopol, 16 kvitnia 2019 r.) / za zah. red. M.M. Radievoi, V.M. Kolomiiets. Melitopol: «Kolor Prynt». S. 57–62. [in Ukrainian].

10. Kotsur V.P., Volzhentseva I.V., Yakuba V.V., Kalmykova L.O., Kyrychenko T.V. (2024). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v psykholohii yak chynnyk rozvytku osobystosti: naukovo-tvorchii pidkhid. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia «Psykholohiia»:* zhurnal. № 9 (37) 2024. S. 1150-1162 . [in Ukrainian].

11. Lystopad O. A., Mardarova I. K., Hudanych N. M. (2025). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v doshkilnii osviti: navchalnyi posibnyk dlia studentiv zi spetsialnosti A2 Doshkilna osvita (0112 Training for pre-school teachers). Odesa : Vydavets Bukaiev Vadym Viktorovych. 304 s. [in Ukrainian].

12. Parette H. (2013). Instructional Technology in Early Childhood: Teaching in the DigitalAge. Baltimore, MD: Brookes. [in English].

13. McKenney S. (2012). Teacher Design of Technology for Emergent Literacy : AnExplorative Feasibility Study // Australasian Journal of Early Childhood. 2012. № 37.P. 4-12. [in English].

14. Shawareb JI. (2011). The Effects of Computer Use on Creative Thinking amongKindergarten Children in Jordan // Journal of Instructional Psychology. № 38.P.213-220. [in English].

УДК [373.3:159.922.7]:004.738.5

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ «PEPPY PALS»

Наталія Ратушняк,
доктор філософії з початкової освіти,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет,
м. Тернопіль, Україна,
ORCID ID 0000-0002-2242-271X,
ratushniaknatalia@gmail.com

Анотація. *У статті досліджується проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку засобами інноваційних цифрових технологій на прикладі освітньої програми «PeppyPals», спрямованої на формування емоційного інтелекту. Обґрунтовано теоретичні засади інтеграції мовленнєвого розвитку та емоційно-ціннісного виховання, використання технологій емоційного інтелекту що сприяє формуванню граматично правильних висловлювань. Проаналізовано особливості застосування інтерактивних ігор, які моделюють соціальні ситуації та розвивають у дітей уміння логічно і послідовно висловлювати думки. Результати педагогічних спостережень засвідчили ефективність поєднання цифрових освітніх ресурсів з традиційними методиками у розвитку комунікативної компетентності дошкільників. Зроблено висновок, що «Peppy Pals» є дієвим інструментом гармонійного розвитку мовленнєвих і соціально-емоційних навичок дітей.*

***Ключові слова**: розвиток мовлення; діти дошкільного віку; емоційний інтелект; освітні технології; Peppy Pals; цифрові ресурси; ігрові методики; комунікативна компетентність.*

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COHERENT SPEECH BY MEANS OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT TECHNOLOGY «PEPPY PALS»

Nataliia Ratushniak,
Doctor of Philosophy in Primary Education,
Associate Professor of the Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University,
Ternopil, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-2242-271X,
ratushniaknatalia@gmail.com

Abstract. *The article examines the problem of developing coherent speech in preschool children using innovative digital technologies, using the example of the Peppy Pals educational programme, which is aimed at developing emotional intelligence. The theoretical foundations of the integration of speech development and emotional-value education are substantiated, and it is proven that the use of emotional intelligence technologies increases motivation for speech activity and contributes to the formation of grammatically correct statements. The features of the use of interactive games that simulate social situations and develop children's ability to express their thoughts logically and consistently are analysed. The results of pedagogical observations have*

demonstrated the effectiveness of combining digital educational resources with traditional methods in the development of communicative competence in preschoolers. It has been concluded that Peppy Pals is an effective tool for the harmonious development of children's speech and socio-emotional skills.

Keywords: *speech development; preschool children; emotional intelligence; educational technologies; Peppy Pals; digital resources; game techniques; communicative competence.*

Актуальність дослідження. Сучасна система дошкільної освіти вимагає пошуку нових ефективних засобів розвитку мовленнєвої компетентності дітей, адже рівень сформованості зв'язного мовлення значною мірою визначає успішність подальшого навчання, соціалізації та міжособистісної взаємодії. Попри наявність значної кількості традиційних методик і прийомів розвитку мовлення, спостерігається недостатня результативність їхнього застосування в умовах інформаційного суспільства, де діти з раннього віку взаємодіють із цифровими пристроями та віртуальним контентом. Це зумовлює потребу інтеграції інноваційних освітніх технологій, які не лише стимулюють мовленнєву активність, а й враховують емоційно-ціннісну сферу особистості.

Одним із перспективних напрямів є використання технологій розвитку емоційного інтелекту, зокрема інтерактивної програми «PeppyPals», яка створює умови для емоційного залучення дитини, формування здатності розуміти почуття інших, виражати власні емоції та водночас тренувати навички зв'язного мовлення. Проте питання ефективності такого підходу, а також методичних засад його впровадження у практику дошкільної освіти ще недостатньо розкриті в наукових дослідженнях.

Актуальність проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку зумовлена наявністю низки суперечностей. З одного боку, суспільство потребує високо-розвиненої комунікативної компетентності майбутніх школярів, проте рівень сформованості їхнього зв'язного мовлення часто залишається недостатнім. З іншого боку, діти дедалі активніше занурюються у цифрове середовище, однак освітня практика поки що обмежено використовує потенціал інноваційних програм, здатних не лише стимулювати мовленнєву активність, а й розвивати емоційний інтелект. Водночас інтерактивні ресурси, такі як «PeppyPals», мають значні можливості для поєднання емоційного та мовленнєвого розвитку, проте методики їхнього цілеспрямованого педагогічного використання залишаються недостатньо розробленими. Додатковою суперечністю є потреба у формуванні цілісного підходу до розвитку мовленнєвих і емоційних навичок дитини та фактичне переважання в практиці окремих традиційних методик, які не забезпечують їх інтеграції.

Формулювання мети статті. Останні дослідження та публікації з проблеми розвитку мовлення дошкільників окреслюють кілька взаємопов'язаних векторів. На нормативному рівні в Україні нова редакція Базового компонента дошкільної освіти (далі БКДО) (2021) фіксує мовленнєвий розвиток як один із провідних освітніх напрямів і підкреслює цілісний, компетентнісний підхід (інтеграція словника, граматики, зв'язного мовлення, комунікації) та умови його реалізації в закладах дошкільної освіти;

ці положення конкретизовано у фахових матеріалах МОН, де акцент зроблено на комплексності й взаємозв'язку емоційної та мовленнєвої сфер дитини.

В той же час активна комп'ютеризація та всебічна інформатизація суспільства призводить до того, що рівень розвитку мовлення й комунікативних умінь у дітей дошкільного віку залишається недостатнім. Практика показує, що під час формування зв'язного мовлення у малюків дедалі частіше виникають труднощі, які уповільнюють навчальний процес і згодом спричиняють низку небажаних наслідків. Серед них — труднощі соціальної адаптації, проблеми у спілкуванні з однолітками та дорослими, відсутність мотивації до взаємодії та участі у спільних іграх, ускладнення під час оволодіння рідною мовою, труднощі у засвоєнні грамоти й низькі результати у вивченні точних наук. Тому питання розвитку зв'язного мовлення потребує глибшого вивчення з урахуванням сучасних тенденцій у дошкільній освіті та загальних змін у системі освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування можливостей використання цифрової освітньої програми «PepryPals» як засобу розвитку зв'язного мовлення та емоційного інтелекту дітей дошкільного віку.

Теоретичні засади дослідження. В останні десятиліття все помітніше проявляється зміна наслідувального рефлексу− тобто схильності дитини копіювати дії та висловлювання дорослих− на рефлекс «свободи», який характеризується самостійним вибудовуванням власної поведінкової стратегії *(Горбунова, Калімулліна, 2019).* Як зазначає Т. Дуткевич, провідним чинником психічного розвитку дитини є спілкування −насамперед у родинному колі, а згодом із однолітками та іншими людьми. Учена підкреслює, що без живого, безпосереднього спілкування неможливе повноцінне формування й подальший розвиток вищих психічних функцій, що, своєю чергою, гальмує процес становлення особистості *(Дуткевич, 2012).* Ефективність комунікації безпосередньо залежить від рівня мовленнєвої компетентності, яка визначається сформованістю мовної особистості та розвитком комунікативних умінь і навичок. В оновленому БКДО поняття мовленнєвої компетентності трактується як «здатність дитини виражати свої звернення, думки, почуття й враження в різних формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва компетентність охоплює фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний та монологічний компоненти, що взаємопов'язані та взаємозумовлені між собою» *(Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).*

У сучасній українській педагогічній науці проблемам розвитку зв'язного мовлення та емоційного інтелекту дітей дошкільного віку приділяється значна увага: досліджується системний підхід до розвитку мовленнєвої компетентності, зокрема через ігрову діяльність, монологічне та діалогічне мовлення, підкреслюючи важливість комплексного формування мовленнєвих і когнітивних навичок (*Яворська, Романюк, 2019),*аналізується розвиток мовленнєвих умінь старших дошкільників у зв'язку з підготовкою до навчання грамоти, висвітлюючи роль метамовних знань і мовно-рефлексивної діяльності *(Дем'яненко, 2006),* фокусуються на розвитку емоційного інтелекту дітей у

закладі дошкільної освіти, досліджуючи фактори та педагогічні умови формування емоційно-комунікативної компетентності *(Волік, 2023).* Разом ці дослідження створюють наукову базу для комплексного підходу до розвитку мовленнєвих і емоційних компетентностей дітей дошкільного віку.

Мовлення, як практичне використання мови, є не лише вербальним засобом вираження думок, а й важливою складовою багаторівневої структури людського інтелекту. За нормального біологічного розвитку інтелект дитини старшого дошкільного віку характеризується гнучкістю, креативністю, швидкістю та самостійністю мисленнєвих процесів. Оволодіння мовленням відбувається поступово: від окремого слова − до речення, а далі −до логічно структурованого зв'язного висловлювання.

Поняття «зв'язне мовлення», що є складовою мовленнєвої компетентності, охоплює як діалогічну, так і монологічну форми мовлення, кожна з яких має свої особливості. Формування монологічного мовлення передбачає однобічне спілкування, коли один учасник говорить, а інші переважно слухають, тоді як діалогічне мовлення базується на рівноправній взаємодії та активному обміні інформацією.

У повсякденному житті діалогічне мовлення, зазвичай, має спонтанний характер і не потребує попереднього планування. Попри те, що діалог є складною формою соціальної взаємодії, до нього висувається значно менше вимог, ніж до побудови розгорнутого монологічного висловлювання.

Зупинимося детальніше на основних вимогах до мовленнєвих умінь, знань і навичок шестирічної дитини. Вона повинна вміти логічно та послідовно будувати розповідь, уникати зайвих повторів і тривалих пауз, дотримуватися визначеної структури висловлювання відповідно до його типу, помічати цікаві сюжети, знаходити помилки у мовленні однолітків, самостійно створювати сюжетні розповіді за опорою на одну або серію картин, переказувати зміст твору, зберігаючи його основні моменти. Крім того, дитина має вміти складати оповідання за аналогією −на тему, запропоновану педагогом, або на основі літературного твору чи сюжетного зображення, враховуючи місце, час дії, головних і другорядних персонажів *(Плохій, 2001).*

У контексті впровадження сучасних інтерактивних технологій у систему дошкільної освіти особливу увагу привертає шведська програма соціально-емоційного розвитку «PeppyPals – Веселі друзі», офіційно представлена 12 квітня 2023 року. Ініціатива реалізується за підтримки The LEGO Foundation у партнерстві з Міністерством освіти і науки України в межах проєкту «Сприяння освіті», передбаченого Меморандумом про співпрацю між зазначеними інституціями.

Програма «PeppyPals – Веселі друзі» ґрунтується на сучасних наукових дослідженнях у галузі соціального та емоційного інтелекту, спирається на емпіричні й теоретичні засади, розроблені дослідницькою організацією CASEL (CollaborativeAssociationforSocialandEmotionalLearning), а також на наукові напрацювання відомої шведської психологиніБоділВеннберг.

Концепція програми спрямована на формування у дітей дошкільного віку навичок емоційної обізнаності, співпереживання, саморегуляції, комунікації та

відповідальної поведінки. Засобами реалізації цих завдань є багатокомпонентний навчально-ігровий ресурс, до складу якого входять:

- цикл із 16 мультфільмів і книжок про п'ятьох героїв-тварин (цуценя Реггі, лошатко Семмі, кроленя Габбі, совеня Іззі та кошеня Келлі);
- запитання для обговорення до кожної історії, що стимулюють мовленнєву активність і рефлексію дитини;
- набір м'яких іграшок для сюжетно-рольових ігор;
- мобільний застосунок «PeppyPals – Globalversion», який забезпечує інтерактивну взаємодію та самостійне опрацювання матеріалу;
- збірка активностей «Соціально-емоційний розвиток з Веселими друзями»;
- 27 карток із назвами емоцій, розмальовки та дипломи для мотиваційного підкріплення досягнень дітей.

З огляду на зміст і педагогічні можливості програми «PeppyPals – Веселі друзі», її використання в освітньому процесі має значний потенціал для розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Інтерактивні форми взаємодії, що поєднують мультимедійний контент, сюжетно-рольові ігри та емоційно забарвлене спілкування, сприяють формуванню комунікативних умінь, розвитку діалогічного й монологічного мовлення, а також емоційно-ціннісної сфери дитини.

Використання програми «PeppyPals – Веселі друзі» у практиці дошкільної освіти має значний потенціал для розвитку зв'язного мовлення дітей. Поєднання мультимедійного контенту, сюжетно-рольових ігор і емоційно забарвлених комунікативних ситуацій сприяє формуванню діалогічних та монологічних умінь, розширенню словникового запасу, розвитку логічного мислення, а також вихованню культури спілкування.

Таким чином, інтерактивна технологія PeppyPals виступає інноваційним засобом розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників, поєднуючи навчальну, ігрову та емоційно-комунікативну складові, що забезпечують цілісний розвиток особистості дитини.

Інтерактивні засоби програми «PeppyPals – Веселі друзі» відкривають широкі педагогічні можливості для розвитку зв'язного мовлення. Поєднання мультимедійного контенту, рольових ігор, обговорення ситуацій і власних переживань сприяє формуванню у дітей умінь:

- логічно та послідовно будувати висловлювання;
- описувати події, персонажів і власні емоції;
- брати участь у діалозі, дотримуючись мовленнєвого етикету;
- слухати співрозмовника та відповідати на запитання;
- переказувати сюжети мультфільмів або книжок, відтворюючи емоційні стани героїв.

Особливої ефективності програма набуває при інтеграції в освітній процес через тематичні заняття, театралізовані ігри, бесіди за змістом історій і колективні творчі проєкти. Такі форми роботи сприяють розвитку як монологічного, так і діалогічного мовлення, формуванню в дітей умінь

висловлювати власну думку та будувати логічно завершені висловлювання (Дуткевич, 2021).

Концептуально програма спрямована на розвиток у дітей умінь емоційного самопізнання, розуміння почуттів інших, емпатії, саморегуляції та ефективного спілкування. Такі компетентності безпосередньо пов'язані з розвитком зв'язного мовлення, оскільки стимулюють дитину до діалогу, переказу подій, опису емоцій і мотивів поведінки персонажів.

На основі вище зазначеного нами було розроблено модель розвитку зв'язного мовлення дошкільників засобами інтерактивної програми «PeppyPals – Веселі друзі».

Мета моделі - сприяти формуванню зв'язного мовлення дітей дошкільного віку шляхом розвитку соціально-емоційних і комунікативних компетентностей через використання інтерактивних засобів програми «PeppyPals – Веселі друзі».

Завдання моделі:

- Розвивати емоційний інтелект дітей (уміння розпізнавати, називати й виражати емоції).
- Формувати комунікативні навички, необхідні для ефективної взаємодії з однолітками та дорослими.
- Сприяти розвитку діалогічного та монологічного мовлення шляхом обговорення сюжетів, емоцій і мотивів поведінки персонажів.
- Виховувати емпатію, толерантність і здатність до співпереживання.
- Активізувати мовленнєву діяльність дітей через ігрові, мультимедійні та творчі завдання.

Структура моделі

Цільовий компонент - передбачає визначення мети, завдань і очікуваних результатів мовленнєвого розвитку через соціально-емоційне навчання.

Змістовий компонент - базується на матеріалах програми «PeppyPals – Веселі друзі», що включають:

- мультфільми та книжки з історіями про п'ятьох героїв-тварин;
- запитання для обговорення (для розвитку мовлення та рефлексії);
- сюжетно-рольові ігри з використанням іграшок-персонажів;
- інтерактивний мобільний застосунок;
- картки емоцій, розмальовки, творчі завдання.

Процесуальний компонент реалізується через інтерактивну діяльність, яка включає:

- спостереження за поведінкою персонажів і вербалізацію власних вражень;
- обговорення емоційних ситуацій («Як почувався Реггі, коли…?»);
- складання усних розповідей і діалогів на основі сюжетів;
- створення власних історій за аналогією до мультфільмів;
- рольові ігри, що формують навички комунікації.

Результативний компонент

Очікуваними результатами є:

- розвиток умінь емоційного самопізнання;

- формування уміння розуміти почуття інших;
- підвищення рівня саморегуляції та емпатії;
- удосконалення зв'язного мовлення − уміння логічно, послідовно, емоційно та граматично правильно висловлювати думки;
- формування позитивного мовленнєвого досвіду в процесі спільної діяльності.

Принципи реалізації моделі:

- інтерактивність і залучення дитини до активної взаємодії;
- емоційна насиченість і особистісна значущість діяльності;
- поєднання навчальної, ігрової та творчої активності;
- поступовість і системність розвитку мовлення;
- міждисциплінарність (мовлення + емоційний розвиток + соціальнінавички).

Реалізація моделі ґрунтується на низці взаємопов'язаних принципів, що забезпечують цілісний і гармонійний розвиток дитини. Перш за все, принцип інтерактивності та активної взаємодії передбачає залучення дитини до спільної діяльності, діалогу, обговорення й творчого пошуку, що сприяє розвитку мовлення, мислення та комунікативних навичок. Важливим є принцип емоційної насиченості та особистісної значущості, який забезпечує позитивний емоційний фон, підтримку та інтерес дитини до навчання, роблячи кожну діяльність особистісно важливою й емоційноприваблівою. Поєднання навчальної, ігрової та творчої активності сприяє природному засвоєнню знань і навичок, адже гра та творчість є провідними видами діяльності дошкільника, через які відбувається пізнання світу та формування мовленнєвих умінь. Принцип поступовості й системності розвитку мовлення забезпечує поетапне формування мовленнєвих умінь− від простих мовленнєвих дій до зв'язного висловлювання, з урахуванням індивідуальних особливостей і послідовного закріплення результатів. Водночас принцип міждисциплінарності передбачає інтеграцію мовленнєвого розвитку з емоційним, соціальним і пізнавальним, що сприяє становленню цілісної, емоційно чутливої та комунікативно компетентної особистості дитини.

Очікуваний педагогічний ефект полягає у реалізації моделі, що сприятиме комплексному розвитку особистості дошкільника, підвищенню рівня мовленнєвої компетентності, формуванню позитивного комунікативного досвіду та підготовці до успішного навчання в початковій школі.

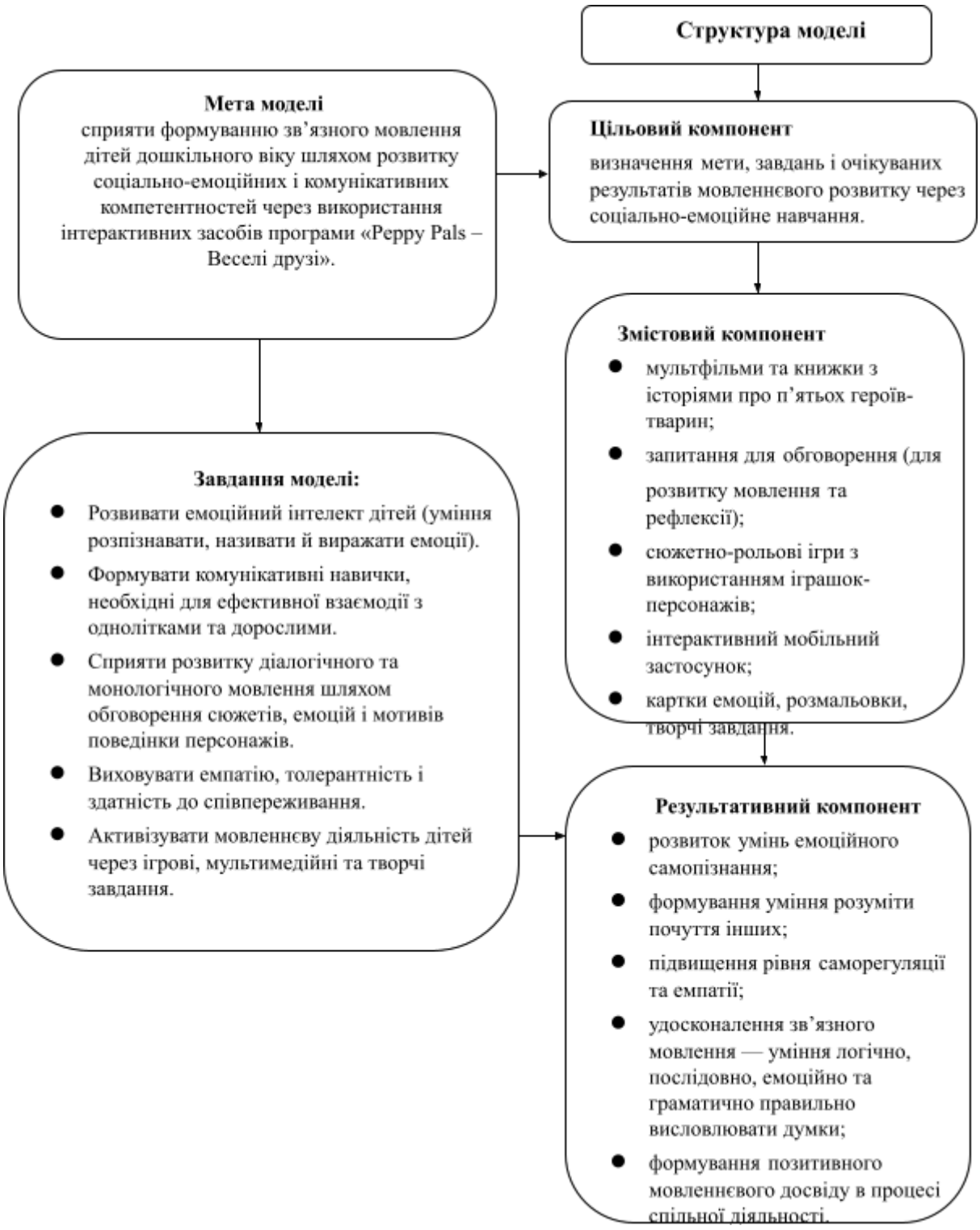


Рис 1. Модель розвитку зв'язного мовлення дошкільників засобами інтерактивної програми «PeppyPals – Веселі друзі»

Результати дослідження. Аналіз педагогічних можливостей інтерактивної програми «PeppyPals – Веселі друзі» дає підстави стверджувати, що її використання у дошкільній освіті створює сприятливі умови для розвитку зв'язного мовлення дітей. Поєднання мультимедійного контенту, сюжетно-рольових ігор, творчих завдань та обговорення емоційних ситуацій сприяє активізації мовленнєвої діяльності, збагаченню словникового запасу, розвитку

умінь логічно й послідовно висловлювати думки, а також формуванню навичок діалогічного та монологічного мовлення. Завдяки емоційно насиченому змісту діти вчаться розуміти й описувати власні почуття, співпереживати іншим, що позитивно впливає на розвиток емпатії та соціальної компетентності.

Розроблена модель розвитку зв'язного мовлення дошкільників засобами інтерактивної програми «PepryPals – Веселі друзі» передбачає цілісний підхід до поєднання мовленнєвого, емоційного та соціального розвитку дітей. Її реалізація базується на принципах інтерактивності, емоційної насиченості, поєднання навчальної, ігрової й творчої діяльності, поступовості та міждисциплінарності. Такий підхід забезпечує гармонійний розвиток мовленнєвих умінь, формує позитивний досвід спілкування, сприяє розвитку комунікативної активності й упевненості дитини у власних висловлюваннях.

Таким чином, використання інтерактивних засобів програми «PepryPals – Веселі друзі» у практиці дошкільної освіти є перспективним напрямом мовленнєвого розвитку, який сприяє формуванню у дітей умінь ефективної комунікації, емоційного самопізнання та позитивної соціальної взаємодії. Програма може бути інтегрована у різні види освітньої діяльності −тематичні заняття, театралізовані ігри, бесіди та творчі проєкти, що забезпечить комплексний підхід до розвитку зв'язного мовлення дошкільників.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, аналіз теоретичних і практичних аспектів проблеми розвитку зв'язного мовлення дошкільників засобами технології розвитку емоційного інтелекту «PepryPals» засвідчив, що інтеграція соціально-емоційного та мовленнєвого розвитку є ефективним напрямом сучасної дошкільної освіти. Інтерактивний потенціал програми, поєднання мультимедійних матеріалів, сюжетно-рольових ігор, бесід, творчих завдань і рефлексивних практик створюють сприятливе середовище для формування у дітей умінь послідовно, логічно й емоційно виразно висловлювати думки.

Застосування технології «PepryPals» сприяє розвитку не лише мовленнєвих, а й емоційно-комунікативних компетентностей: уміння розпізнавати, називати й виражати емоції, розуміти почуття інших, проявляти емпатію та доброзичливість у спілкуванні. Водночас мовленнєва діяльність, що супроводжує взаємодію з героями програми, обговорення ситуацій і створення власних історій, активізує когнітивні процеси, розвиває уяву, мислення та соціальну чутливість.

Розроблена модель розвитку зв'язного мовлення дошкільників на основі технології «PepryPals» забезпечує системний підхід до гармонійного формування мовленнєвих, емоційних і соціальних навичок дітей. Її реалізація сприяє створенню позитивного емоційного середовища, підвищенню рівня мовленнєвої активності, удосконаленню комунікативних умінь і розвитку впевненості у власних висловлюваннях.

Таким чином, використання технології розвитку емоційного інтелекту «PepryPals» у процесі дошкільної освіти є доцільним і перспективним засобом формування зв'язного мовлення, що поєднує пізнавальний, емоційний і соціальний розвиток дитини.- Такий підхід відповідає сучасним освітнім

тенденціям, орієнтованим на розвиток компетентної, емоційнозрілої та комунікативно активної особистості дошкільника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти : державний стандарт дошкільної освіти України, затверджений наказом МОН України від 12 січня 2021 р. Київ : 2021. 37 с.

2. Волік Н. М. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти : дис. … докт. філос. наук : 012. Мелітополь : Мелітопольський держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2023.

3. Горбунова Н. В., Калімулліна О. А. Портрет дошкільника: ретроспектива, тенденції. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2019. № 63-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/portret-doshkolnikaretrospektiva-tendentsii

4. Дем'яненко С. І. Пропедевтика мовних понять у дітей старшого дошкільного віку : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса : Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2006.

5. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

6. Ласунова С. В. Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса : Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2000. 189 арк.

7. Плохій З. П., Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. *Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку*. Київ, 2001. 287 с.

8. Яворська С. Т., Романюк С. З. Системний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей у закладах дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 7 (91). С. 141–152.

9. Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.) : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.02. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2005. 40 с.

REFERENCES

1. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [Basic component of preschool education]. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Volik, N. M. (2023). *Rozvytok emotsiinoho intelektu ditei doshkilnoho viku v umovakh zakladu doshkilnoi osvity* [Development of emotional intelligence of preschool children in preschool education institutions] (Doctoral dissertation, Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytsky). [in Ukrainian].

3. Horbunova, N. V., & Kalimullina, O. A. (2019). Portrait of a preschooler: Retrospective and trends. *Problems of Modern Pedagogical Education*, (63-1). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/portret-doshkolnikaretrospektiva-tendentsii [in Ukrainian].

4. Demianenko, S. I. (2006). *Propedevtyka movnykh poniat u ditei starshoho doshkilnoho viku* [Propedeutics of linguistic concepts in older preschool children] (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushynsky). [in Ukrainian].

5. Dutkevych, T. V. (2012). *Dytiacha psykholohiia* [Child psychology]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].

6. Lasunova, S. V. (2000). *Rozvytok opysovoho movlennia starshykh doshkilnykiv zasobamy ukrainskoi narodnoi ihrashky* [Development of descriptive speech of senior preschoolers by means

of Ukrainian folk toys] (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushynsky). [in Ukrainian].

7. Plokhii, Z. P., Kulachkivska, S. Ye., & Ladyvir, S. O. (2001). *Maliatko: Prohrama vykhovannia ditei doshkilnoho viku* [Maliatko: Program of upbringing of preschool children]. Kyiv. [in Ukrainian].

8. Yavorska, S. T., & Romaniuk, S. Z. (2019). A systematic approach to the development of children's coherent speech in preschool education institutions. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 7(91), 141–152. [in Ukrainian].

9. Yavorska, S. T. (2005). *Stanovlennia i rozvytok metodyky navchannia ukrainskoi movy yak nauky (XVI–XX st.)* [Formation and development of the methodology of teaching the Ukrainian language as a science (16th–20th centuries)] (Doctor of Pedagogical Sciences dissertation abstract, National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov). [in Ukrainian].

UDC371.38.035.461:502/504

FEATURES OF THE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY APPROPRIATE BEHAVIOR: CONCEPTUAL APPROACHES

Olha Prutsakova,
Head of the Research Laboratory of Experimental Pedagogy and Pedagogical Innovations, Institute of Postgraduate Education,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-7482-8404,
o.prutsakova@kubg.edu.ua
Natalia Pustovit,
Senior Researcher at the Research Laboratory of Experimental Pedagogy and Pedagogical Innovations, Institute of Postgraduate Education,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-4731-4632,
n.pustovit@kubg.edu.ua

Abstract. *The article presents a theoretical analysis of the essence and content of environmentally appropriate behavior of school students within the framework of contemporary environmental education. The interdisciplinary nature of the phenomenon is revealed through the integration of the concepts of ecological orientation, purposefulness, behavior, and activity. The decisive role of personal attitudes, value orientations, and motivation in shaping environmentally appropriate actions and deeds is substantiated. The distinction between action and deed as units of activity and behavior and their educational significance is highlighted. Special attention is given to motivation and goal-setting as key mechanisms regulating environmental behavior. The interrelation between environmental knowledge, emotional processes, and personal needs in transforming knowledge into behavior is analyzed. General regularities of forming environmentally appropriate behavior within a personality-oriented educational approach are identified. The study concludes that effective environmental education requires pedagogical conditions that promote the internalization of ecological values and the self-regulation of students' behavior.*

Keywords: *environmentally appropriate behavior; environmental education; personality-oriented approach; motivation; values; goal-setting; school students.*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ

Ольга Пруцакова,
завідувач науково-дослідною лабораторією експериментальної педагогіки та педагогічних інновацій, Інститут післядипломної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-7482-8404,
o.prutsakova@kubg.edu.ua
Наталія Пустовіт,

старший науковий співробітник науково-дослідною лабораторією
експериментальної педагогіки та педагогічних інновацій,
Інститут післядипломної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0003-4731-4632,
n.pustovit@kubg.edu.ua

Анотація. *У статті здійснено теоретичний аналіз сутності та змісту поняття екологічно доцільної поведінки школярів у контексті сучасної екологічної освіти. Розкрито міждисциплінарний характер досліджуваного феномену через поєднання категорій екологічності, доцільності, поведінки та діяльності. Обґрунтовано визначальну роль особистісного ставлення, ціннісних орієнтацій і мотивації у формуванні екологічно доцільних дій і вчинків учнів. Показано відмінність між дією та вчинком як одиницями діяльності й поведінки та їх значення для екологічного виховання. Особливу увагу приділено механізмам мотивації та цілепокладання як чинникам регуляції екологічної поведінки. Проаналізовано взаємозв'язок екологічних знань, емоційної сфери та потреб особистості у процесі переходу знань у реальну поведінку. Визначено загальні закономірності формування екологічно доцільної поведінки в межах особистісно орієнтованого підходу. Зроблено висновок про необхідність створення педагогічних умов, що сприяють інтеріоризації екологічних цінностей і саморегуляції поведінки школярів.*

Ключові слова: *екологічно доцільна поведінка; екологічне виховання; особистісно орієнтований підхід; мотивація; цінності; цілепокладання; школярі.*

Relevance of research. The necessity of forming environmentally responsible behavior in students of general secondary education institutions is determined by contemporary global environmental challenges and defined by the strategic priorities of educational development in Ukraine. The National Doctrine of Education Development in the 21st Century emphasizes the importance of educating a responsible citizen capable of acting in accordance with social and environmental values, which is directly related to the development of environmental culture and environmentally responsible behavior of learners. The Concept of Environmental Education of Ukraine defines environmental education as a cross-cutting component of general education aimed at developing environmental thinking, value-based attitudes toward nature, and individuals' readiness for practical environmental protection activities.

The relevance of this issue is further intensified in the context of Ukraine's international commitments. The proclamation by the United Nations of the Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) and the adoption of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development (Vilnius, 2005) have highlighted the need to reorient educational systems toward the formation of behavioral models in younger generations that ensure harmonious interaction between humans, society, and the environment. In these documents, education is viewed as a key factor in the transition to sustainable development, while environmentally responsible behavior is regarded as an integrated outcome of knowledge, values, and practical actions.

The current regulatory and legal framework of Ukraine, including the Laws of Ukraine «On Education» and «On Complete General Secondary Education», as well as the State Standard of Basic Secondary Education, directs the educational process toward the formation of key competencies. Among these, environmental literacy, responsible use of natural resources, and readiness for a sustainable lifestyle occupy a significant place. In this context, the formation of environmentally responsible behavior among school students emerges not only as a pedagogical task but also as a social necessity, ensuring the preparation of the younger generation for conscious participation in addressing contemporary and future environmental challenges.

Analysis of Recent Studies and Publications. The analysis of contemporary psychological and pedagogical studies indicates a growing scholarly interest in the problem of environmentally appropriate behavior as an integral component of environmental education and sustainable development. Researchers approach this phenomenon from interdisciplinary perspectives, combining insights from pedagogy, psychology, ecology, and philosophy.

A significant body of research focuses on the conceptual clarification of environmentally appropriate behavior through related categories such as *purposefulness*, *ecological orientation*, *behavior*, *activity*, and *action*. Purposefulness is interpreted as a goal-oriented characteristic of human behavior, closely linked to conscious goal-setting and motivation. Scholars emphasize that behavior becomes purposeful only when an anticipated result is internalized as a personal goal supported by relevant motives. In pedagogical contexts, purposefulness is increasingly understood as a dynamic process regulated through feedback mechanisms, highlighting the active role of the individual in shaping and regulating personal behavior.

Modern ecological studies extend the classical biological understanding of ecology to include social, cultural, and technological dimensions. Contemporary researchers view ecology as a complex science of interaction between nature and society, focusing on the consequences of anthropogenic activity and the necessity of balanced coexistence between the biosphere and Technosphere. Within this framework, environmental education is regarded as a means of fostering ecological culture and environmentally appropriate behavior rather than merely transmitting ecological knowledge.

A number of scholars emphasize the idea of *ecological compatibility* or *embeddedness* of human activity within natural laws. This approach shifts the focus from minimizing environmental harm through technological solutions to cultivating an internalized ecological worldview that guides personal choices and actions. From this perspective, ecological behavior is determined not only by external regulations or norms but by the individual's ability to recognize environmentally compatible and incompatible forms of interaction with nature and to consciously choose responsible strategies of action.

Psychological research substantiates the decisive role of personal attitudes, values, and motives in regulating environmentally appropriate behavior. Studies by leading psychologists demonstrate that knowledge alone does not guarantee environmentally responsible actions. Instead, behavior is mediated by subjective

attitudes toward nature, which determine the selection of goals, motives, and strategies of interaction with the environment. Environmental behavior is thus viewed as a manifestation of personal value orientations and moral positions rather than as a mechanical response to external requirements.

Special attention in recent publications is paid to the interrelation between behavior and activity. While activity is defined as a purposeful transformation of reality, behavior is interpreted as its external manifestation. The central unit of behavior is considered to be the *act*, which reflects an individual's conscious moral and value-based choice. Researchers underline that only those acts motivated by personally significant ecological values can be regarded as genuinely environmentally appropriate.

Motivation is identified as a key mechanism in the formation of environmentally appropriate behavior. Scholars distinguish between altruistic and pragmatic motives underlying environmental actions and argue that only behavior driven by altruistic intentions aimed at environmental preservation fully corresponds to the criteria of ecological appropriateness. At the same time, contemporary studies acknowledge the multiplicity of motives influencing environmental behavior and emphasize the importance of expanding the motivational spectrum to strengthen behavioral regulation.

Recent research also highlights the role of goal-setting processes in environmental education. Empirical findings confirm that self-set goals exert a stronger motivational influence than externally imposed ones, although a combination of both approaches within a personality-oriented educational paradigm is considered most effective. This paradigm enables students to participate actively in goal formulation, planning, implementation, and evaluation of environmentally oriented activities, thereby enhancing their subjectivity and responsibility.

Furthermore, scholars examine the transformation of ecological knowledge into behavior. This process is described as a gradual transition from perception and comprehension to value internalization and normative regulation of everyday actions. Emotional experiences and personal needs are regarded as mediating factors that facilitate or hinder this transformation.

In summary, recent studies and publications demonstrate a consensus that environmentally appropriate behavior is a complex, multidimensional phenomenon determined by the interaction of knowledge, attitudes, motives, emotions, and personal values. The prevailing scientific discourse substantiates the necessity of a personality-oriented approach that prioritizes internal motivation, value formation, and conscious goal-setting as the foundation for the effective development of environmentally appropriate behavior in school students.

Formulation of the Purpose of the Article. The purpose of this article is to substantiate the theoretical and methodological foundations for the formation of environmentally appropriate behavior in school students and to identify the principles, content, and technologies that facilitate this process. The study aims to analyze the interrelations between knowledge, attitudes, motives, and actions in the context of environmental education, and to highlight the role of a personality-oriented

approach in fostering responsible, conscious, and value-driven interaction with the natural environment.

Specifically, the article seeks to:

1. Clarify the conceptual framework of *environmentally appropriate behavior*, distinguishing it from related constructs such as behavior, activity, and deeds.
2. Examine the motivational, cognitive, and emotional components underlying environmentally appropriate behavior in students.
3. Identify the principles and pedagogical strategies that support the development of environmentally responsible actions and attitudes.
4. Discuss prospects for the practical application of these principles in educational settings, considering the age-specific psychological characteristics of school students.

By achieving these objectives, the study aims to provide a scientifically grounded basis for the design and implementation of environmental education programs that foster sustainable and morally responsible behavior in the younger generation.

Research Methodology. First of all, it is necessary to clarify the essence of the key concept *«environmentally appropriate behavior»*, which is formed through the combination of three notions: *«environmentality», «appropriateness»,* and *«behavior».*

An analysis of reference literature makes it possible to define *appropriateness* as the correspondence of a phenomenon or process to a certain state, the material or ideal model of which serves as a goal; as a form of manifestation of cause-and-effect relationships; and, in a broader sense, as an objective characteristic of systems that achieve a predetermined goal.

The understanding of *appropriateness* is based on the concept of *goal (purpose)* and is genetically linked to goal-setting as a form of conscious human activity. It refers to a consciously formed image of an anticipated result toward which human activity is directed. It is precisely the *useful result* that determines the integrity and orientation of an individual's behavior. The formation of a goal is grounded in humans' material and practical activity aimed at transforming the surrounding world. The image of an anticipated result becomes a goal – directing action and determining the choice of possible modes of action – only when it is associated with a specific motive or a system of motives. The emergence of a goal represents the central moment in the process of action realization and serves as the primary mechanism for the development of new forms of human activity.

Clarification of the concept of *ecology* is appropriate given the need to specify the ideal model that constitutes the object of *appropriateness*. According to the *Ecological Encyclopedia*, the subject of modern ecology, in its classical interpretation, is defined as a biological science that studies the interactions among plants, animals, fungi, microorganisms, and viruses, as well as their interactions with the environment. The focus of ecological research lies in supra-organismic systems, their structure and functioning at the levels of species, populations, ecosystems, biogeochemists, and the biosphere. Based on various criteria, numerous subdisciplines of ecology are distinguished. However, a defining feature of

contemporary ecology is the expansion of its scope beyond purely biological systems, encompassing interdisciplinary dimensions related to human activity, social development, and environmental sustainability.

In its applied dimension, ecology also examines the impact of civilizational processes on the environment with the aim of preventing the negative consequences of human technogenic activity. The relationships between human communities and the geographical-spatial, social, and cultural environment, as well as the direct and indirect effects of production activities on the composition and properties of the natural environment, constitute the subject matter of social ecology.

According to the definition proposed by prominent Ukrainian scholars H. Biliavskyi, L. Butchenko, and V. Navrotskyi, *modern ecology is one of the principal fundamental interdisciplinary sciences concerned with survival on planet Earth*. Its task is to comprehend the laws governing the development and functioning of the biosphere as an integral system under the influence of natural and, primarily, anthropogenic activities, as well as to identify pathways and means of ecologically and economically balanced coexistence between the techno sphere and the biosphere. In other words, ecology represents *a complex of sciences that study the structure, functioning, and interrelationships of multicomponent and multilevel systems in Nature and Society, as well as the means of correlating the mutual influence of the technosphere and the biosphere in order to preserve both humanity and the biosphere*.

In this context, it is logical to interpret the concept of *environmental education* as a process aimed at forming a humane, responsible, and caring attitude toward nature as a unique value; affirming in views, beliefs, and moral orientations the principles of rational use of natural resources; and developing readiness for environmental protection activities.

Environmental education is grounded in environmental knowledge. However, the mere presence of environmental knowledge, in the absence of an appropriate attitude toward nature, does not guarantee environmentally appropriate behavior. It is precisely the attitude that determines the nature of goals and motives underlying human interaction with the natural environment, the readiness to choose particular behavioral strategies, and the stimulation of environmentally appropriate actions.

The leading ideas of environmental education include recognition of the primacy and objectivity of the laws of nature; rejection of the opposition between humans and nature; perception of humans and natural objects as equal subjects and partners in interaction; and the balance between pragmatic and non-pragmatic motivations in human – nature relations.

The organic relationship between behavior and attitude is emphasized by well-known researchers in environmental psychology S. Deryabo and V. Yasvin, who note that behavioral responses to the same stimulus in identical situations may differ among individuals. A particular type of environmental behavior in a given situation is determined by the individual's attitude toward a specific natural object.

The distinction between behavior and activity is also reflected in evaluative parameters. To assess the effectiveness of an action as a unit of activity, procedural and goal-oriented criteria are applied: an action is considered successful if it is

performed in accordance with an established algorithm, or if the intended goal is achieved, or if both conditions are met. In contrast, a *deed* (act) involves a creative process of choosing both the goal and the type of behavior, often entering into conflict with established or habitual norms. A deed may fail to achieve its intended goal; however, its value lies not only in the result but also in the moral choice and personal responsibility embodied in the act.

At the same time, a deed may be regarded as successful even if it represents only an attempt; this alone may constitute sufficient grounds for its positive evaluation. The basis for such evaluation lies not in the technological or procedural sphere but in the moral and ethical domain.

Activity is sometimes interpreted as the highest manifestation of behavior.

Results of the research. In general psychology, the relationship between behavior and activity is interpreted somewhat differently: behavior is regarded as the external manifestation of human activity. This definition emphasizes that deeds reflect an individual's position, beliefs, ideals, and values, and are carried out as a result of a complex motivational process.

In a number of definitions presented in philosophical and cultural studies dictionaries, a clear interconnection between the concepts under consideration can also be observed. In particular:

– *activity* is understood as a specific form of a person's active attitude toward the surrounding world, the content of which consists in its purposeful transformation. Any activity includes a goal, means, process, and result;

– a *deed* is considered one of the forms of manifestation of free will and purposeful activity;

– *behavior* is regulated by a previously set goal.

The components of the basic concepts intersect, forming such combinations as *«environmental appropriateness», «appropriate behavior»,* and *«environmental behavior».*

M. Honcharova-Horianska defines *appropriate behavior* as «those actions of an individual which, in specific social situations, lead to a long-term favorable balance between positive and negative consequences, that is, to the harmonization of the individual's attitude toward oneself, toward other people, toward social reality, and to the harmonization of social life as a whole» *(Honcharova-Horianska, 2008).*

In our study, *appropriate behavior* is regarded as a system of deeds and actions carried out by an individual with the aim of solving specific self-defined tasks and optimal in terms of the efforts invested and the results obtained.

Environmental behavior is understood as a system of deeds and actions related to the environment that reflects the level of an individual's environmental culture.

Proceeding from the assumption that *appropriateness* refers to a result that can be achieved with minimal expenditure of resources while satisfying essential human needs, *environmental appropriateness* is understood as balanced social development. Such development presupposes the use of natural resources with due regard to nature's capacity for self-renewal, as well as the regulation of consumption, including the limitation of excessive needs.

All these components, when integrated, form the basic concept of *environmentally appropriate behavior*.

In scientific and pedagogical literature, several definitions of the concept *«environmentally appropriate behavior»* have been proposed. In particular, with regard to primary school students, O. Kriukova defines it as «actions and deeds within the environment that are directly related to the satisfaction of vital needs through interaction with the environment, without disrupting ecological balance and ensuring the harmonious development of both the individual and nature as equivalent values» *(Kriukova, 2005)*.

In this study, *environmentally appropriate behavior of school students* is defined as a system of socially conditioned, consciously regulated actions and deeds in the sphere of direct and indirect interaction with the environment, aimed at harmonizing the needs of the subject with the requirements of balanced social development.

Environmentally appropriate behavior presupposes knowledge of the laws of nature; rejection of the opposition between humans and nature; perception of natural objects as full-fledged subjects and partners in interaction with humans; and the balancing of pragmatic and non-pragmatic motivations in human–nature relations.

A conceptual premise of this study is the understanding of the decisive role of *attitude* in an individual's behavior (activity, agency). This position has been substantiated in numerous psychological studies (B. Ananyev, L. Bozhovych, L. Vygotsky, A. Leontiev, S. Rubinstein, among others). These ideas are further specified by eco-psychologists S. Deryabo and V. Yasvin, who argue that a subjective attitude toward specific natural objects, alongside environmental representations, constitutes the basis for an individual's choice of particular strategies of interaction with the natural environment.

The relationship between behavior and attitude is mediated through *motive* and *motivation*. The concept of *motive* denotes a driving force of activity, the motivating reason underlying actions and deeds. Motives are defined as relatively stable traits (manifestations) of personality.

Various motives may drive activities that outwardly appear to be ecological or environmental protection actions, such as the desire to preserve nature and improve environmental conditions; interest in the content and process of the activity; self-realization; opportunistic or economic interests; social interaction, and so on. However, behavior can be considered *environmentally appropriate* only if it is motivated by an altruistic desire to preserve the environment.

An individual's striving to engage in a particular activity indicates the presence of motivation. Motivation is understood as a set of driving factors that determine an individual's activity. Thus, motivation is a multidimensional construct and cannot be reduced merely to a single motive or another type of stimulus. It includes personal components such as ideals and value orientations, needs, interests, specific motives, goals and intentions, emotions, and affects. Motivation also incorporates situational factors, which, unlike motives, are dynamic and variable, providing significant opportunities for influencing both motivation and behavior in general.

Based on the analysis of the essence and regularities of motivation, goal-setting, and needs, the following key principles for designing the content and technologies for the formation of environmentally appropriate behavior in school students have been identified:

1. The principle of ensuring multi-need and multi-motivated determination of behavior relies on the dependence whereby the greater the number of factors (motives) that drive a person's behavior, the more effort they are willing to exert. Therefore, the content and technologies for fostering environmentally appropriate behavior should aim to expand the range of ecological needs and the spectrum of motives for environmental preservation.

2. The principle of designing favorable situational factors and aligning content and technologies with students' capabilities is based on the dependence of behavior on situational factors, which can not only enhance motivation but may also have negative effects.

3. The principle of the subject's activity in goal formation (goal-setting) relies on the interdependence of behavioral motives and the goals set by the individual: motives influence the choice of goals, which in turn serve as powerful stimuli for behavior. This principle is implemented through technologies that actively engage students informulating the overall goal, determining the stages of its achievement, specifying intermediate objectives, and so forth.

4. The principle of emotional engagement in the process of forming environmentally appropriate behavior is based on the interconnection between motivational and emotional processes.

5. The principle of ensuring a dialectical relationship between behavior and personal values is grounded in the understanding of behavior not only as an external manifestation of an individual's inner world but also as a means of shaping their convictions. This principle entails the broadest possible involvement of students in feasible participation in addressing environmental problems, creating conditions for carrying out environmentally appropriate deeds, and stimulating such actions.

For better understanding, the obtained data are presented in Table 1.

Table 1.

Principles for the Formation of Environmentally Appropriate Behavior in School Students

№	Principle	Description	Implementation / Implication
1.	Multi-need and multi-motive determination of behavior	The greater the number of motives driving a student's behavior, the more effort they are likely to exert.	Expand the range of ecological needs and the spectrum of motives for environmental preservation.
2.	Design of favorable situational factors and alignment with students' capabilities	Behavior depends on situational factors, which can enhance motivation or cause negative effects.	Adapt content and technologies to the students' abilities; create supportive situational conditions.
3.	Student activity in goal formation (goal-setting)	Motives influence the choice of goals, which serve as powerful stimuli for behavior.	Engage students in formulating overall goals, intermediate objectives, and stepwise achievement plans.
4.	Emotional engagement in the learning process	Motivation and emotion are interrelated; emotional involvement enhances behavioral outcomes.	Incorporate emotionally engaging activities, storytelling, and experiential learning in environmental education.
5.	Dialectical relationshipbetween behavior	Behavior is both an expression of internal convictions and a tool for	Encourage broad student participation in solving

	andpersonal values	shaping them.	environmental problems; stimulate environmentally appropriate deeds and provide conditions for their realization.

Conclusion from the Study and Prospects for Further Research. Thus, the process of forming environmentally appropriate behavior is grounded in the concept of *personality-oriented education*, which emphasizes the acceptance of and respect for the individuality of each participant in the educational process, transforming this process into a sphere for personal self-affirmation through the actualization of the personal strengths of both teachers and students.

A personality-oriented approach to developing environmentally appropriate behavior implies methods of content assimilation in which, alongside the objective significance of the material, its subjective meaning is revealed, and the search for and affirmation of personal values is encouraged. Such an approach ensures that ecological education is not merely a transfer of knowledge but also a process of internalizing values and fostering moral responsibility toward the environment.

Future research prospects are associated with the development of content, forms, and technologies for cultivating environmentally appropriate behavior, taking into account the age-specific psychological characteristics of students and the dynamics of their attitudes toward nature throughout the ontogenetic development of the individual. This perspective emphasizes the importance of a longitudinal, developmentally informed approach that integrates cognitive, emotional, and motivational aspects of environmental education to achieve sustainable behavioral outcomes.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончарова-Горянська М.В. (2008). Доцільна поведінка як психолого-педагогічна проблема. *Психологія і суспільство.* № 3. С. 210–218.

2. Білявський Г.О. (2002). Основи екології : теорія та практикум: навч. посіб. Київ: Лібра, 352 с.

3. Екологічна енциклопедія (2006): У 3 т. Київ : ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації». Т. 1. 432 с.

4. Кисельов М.М. (2006). Екологічні виміри глобалізації : монографія. Київ, 2006. 260 с.

5. Концепція екологічної освіти (2019). URL: http://consultant.parus.ua/?doc=01E1O32CC0

6. Концепція Нової української школи (2016). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

7. Крюкова О.В. (2005). Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ : ІПВ АПН України. 20 с.

8. Пустовіт Н.А. (2009). Теоретичні засади формування екологічно доцільної поведінки школярів. Кам'янець-Подільський. Вип. 13 ; книга 1. С.353-361.

9. Формування екологічно доцільної поведінки школярів (2014): наук.-метод. посібник / Н.А. Пустовіт, О.О. Колонькова, О.Л. Пруцакова. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 140 с.

REFERENCES

1. Honcharova-Horianska, M.V. (2008). Purposeful behavior as a psychological and pedagogical problem. *Psychology and Society*, 3, 210–218. [in Ukrainian].

2. Biliavskyi, H.O. (2002). *Fundamentals of ecology: Theory and practicum*. Kyiv: Libra. [in Ukrainian].

3. *Environmental Encyclopedia* (Vol. 1). (2006). Kyiv: Center for Environmental Education and Information. [in Ukrainian].

4. Kyselov, M.M. (2006). *Ecological dimensions of globalization*. Kyiv. [in Ukrainian].

5. Concept of Environmental Education. (2019). Retrieved from URL: http://consultant.parus.ua/?doc=01E1O32CC0 [in Ukrainian].

6. Concept of the New Ukrainian School. (2016). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

7. Kriukova, O.V. (2005). *Formation of environmentally appropriate behavior of primary school pupils* (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv: Institute of Problems on Education, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian]

8. Pustovit, N.A. (2009). Theoretical foundations of forming environmentally appropriate behavior of schoolchildren. *Theoretical and Methodological Problems of Education*, 13(1), 353–361. [in Ukrainian].

9. Pustovit, N.A., Kolonkova, O.O., & Prutsakova, O.L. (2014). *Formation of environmentally appropriate behavior of schoolchildren*. Kirovohrad: Imeks-LTD. [in Ukrainian].

УДК 373.3:37.016.4

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРЕДМЕТНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ростислав Руденський,
доктор філософії з дошкільної освіти,
старший викладач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет,
м. Тернопіль, Україна,
ORCID ID 0000-0001-5890-6276,
r.rudenskyi@wunu.edu.ua

Анотація. *У дослідженні обґрунтовано педагогічні основи розуміння феноменів пізнавальної активності та пізнавальної діяльності старших дошкільників; визначено форми їх організації в освітньому процесі закладу дошкільної освіти; конкретизовано компонентну структуру освітнього середовища, у якому відбувається розвиток пізнавальної діяльності дітей 6(7)-го року життя; охарактеризовано умови виховання індивідуальності, пізнавальної цілеспрямованості, самостійності та організованості як провідних чинників формування активної позиції дитини в пізнавальній діяльності.*

***Ключові слова**: дошкільна освіта, дошкільна педагогіка; суб'єкт пізнання; старші дошкільники; пізнавальна діяльність; предметно-ігрове середовище; форми організації пізнавальної діяльності; виховання пізнавальної спрямованості поведінки.*

PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF OLDER PRESCHOOLER'S COGNITIVE ACTIVITY WITHIN THE PLAY-BASED ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL PRESCHOOL INSTITUTION

Rostyslav Rudenskyi,
Philosophy Doctor in Preschool Education, Senior Lecturer at the Department of Educology and Pedagogy
West Ukrainian National University,
Ternopil, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-5890-6276,
r.rudenskyi@wunu.edu.ua

Annotation. *The research substantiates the pedagogical foundations for understanding the phenomena of cognitive activity and cognitive behaviour in older preschoolers; identifies forms of their organization in the educational process of preschool institutions; specifies the component structure of the educational environment in which the cognitive behaviour of children aged 6(7) develops; characterizes the conditions for the development of individuality, cognitive purposefulness, independence and organization as the leading factors in the formation of a child's active position in cognitive activity.*

Keywords: *preschool education; preschool pedagogy; subject of cognition; older preschoolers; cognitive activity; subject-game environment; forms of organization of cognitive activity; education of cognitive orientation of behaviour.*

Актуальність дослідження. Визнання обов'язковості охоплення дошкільною освітою старших дошкільників на законодавчому рівні свідчить про те, що національна система освіти активно розвивається, створюючи умови для всебічного гармонійного розвитку особистості дитини. Це створює підґрунтя для реалізації принципу наступності й неперервності у здобутті освіти, а також для врахування в початковій школі досвіду дітей, набутого в дошкільному віці. Зміст і обсяг цього досвіду відрізняється у дітей шостого і сьомого років життя, оскільки він зумовлений багатьма чинниками, як-от відвідуванням закладу дошкільної освіти лише в старшому дошкільному віці або з 3–4 років, здібностями дітей, їхніми задатками, талантами й нахилами, віковими анатомо-фізіологічними та психологічними особливостями розвитку тощо.

На теоретичному рівні активність пізнання старших дошкільників часто описують з позицій молодших школярів або дорослих, надаючи їй ознак, які не притаманні дітям 6–7 років. Наприклад, дидакти одностайні в тому, що навіть наприкінці другого циклу початкової освіти молодшим школярам не властива розгорнута рефлексія– тим більше не йдеться про її сталість чи стійкість сформованості. У старшому дошкільному віці механізми елементарної рефлексії – як-от самоконтроль, самоперевірка, само оцінювання– лише починають стабілізуватися й стають органічною частиною згорнутої (елементарної) навчальної діяльності. Саме в цей період емоційно-вольова сфера є найбільш чутливою, адже вона відіграє важливу роль у формуванні дошкільної зрілості та готовності до систематичного навчання в школі. Проте той факт, що елементи рефлексії перебувають на стадії формування в цей період, ще не означає, що їх можна ототожнювати з подібними компонентами, які формуються значно довше і в молодших школярів. Аналогічну тенденцію можна спостерігати і щодо цілеспрямованості старших дошкільників. Елементи цілепокладання як складники майбутньої діяльності також перебувають на стадії формування і згодом стануть основою повноцінної навчальної діяльності у початковій школі. Проте здатність до цілепокладання в старших дошкільників не є тотожною тій, якою володіють молодші школярі, зокрема в адаптаційно-ігровому та основному циклах початкової освіти. Ще однією з важливих проблем у формуванні пізнавальної активності є відсутність узгодженого підходу до визначення її структури. Ототожнення понять «пізнавальна активність» і «пізнавальна діяльність» у науці ускладнює цей процес. Немає єдності серед науковців щодо тлумачення типів активності особистості, а також видів і форм її виявлення. Усе це ускладнює як розробку відповідних методик, так і створення умов для ефективного формування пізнавальної активності і діяльності старших дошкільників, що, своєю чергою, зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку перебуває у фокусі численних наукових розвідок, що ґрунтуються на різних філософських, психологічних та педагогічних підходах.

Філософські концепції активності та інтенційності суб'єкта, представлені у працях Д. Юма, а також у сучасних інтерпретаціях Е. Балібара і С. Лож'є, розкривають причинну психічну природу пізнавальної дії як вияв свідомої цілеспрямованості *(Європейський словник філософій, 2011)*. Окреслений підхід поглиблює розуміння пізнавальної діяльності не лише як зовнішньо зумовленої поведінки, а як прояву внутрішньої мотивації, наміру та інтелектуального зусилля дитини, що має важливе значення для педагогічного моделювання процесу навчання.

Питання оновлення змісту і технологій дошкільної освіти обґрунтовували у працях А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кондратова, К. Крутій. Дослідники характеризували комплексні підходи до проєктування освітнього середовища, зорієнтованого на активну пізнавальну діяльність, а також методичні аспекти, що забезпечують поступовий розвиток самостійності, цілеспрямованості та організованості дитини. Їхні роботи мають вагоме прикладне значення для сучасної дошкільної педагогіки, оскільки поєднують теоретичне обґрунтування з результатами практичних апробацій *(Богуш та Гавриш, 2008; Кондратова, 1979; Крутій, 2020)*.

Значну увагу в дослідженнях Т. Пірожeнко, Ю. Манилюк і С. Ладивір приділено партнерській взаємодії дитини й педагога у процесі пізнання, що передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини та розподілену відповідальність за результат діяльності. Зазначене узгоджується з проектною моделлю організації освітнього процесу, яка сприяє формуванню ініціативності, рефлексії та вольової регуляції пізнавальної діяльності старших дошкільників *(Пірожeнко, 2017; Манилюк, 2012; Ладивір, 1990)*.

Дослідження середовищного підходу, здійснені К. Крутій, демонструють ефективність предметно-ігрового простору як освітнього ресурсу, у межах якого дитина реалізує власні пізнавальні наміри, експериментує, робить умовиводи та самостійно конструює знання. Програмове забезпечення підтверджує, що оптимально організоване середовище створює умови для інтеграції спонтанної гри та цілеспрямованого навчання, забезпечуючи органічний перехід від зовнішньої до внутрішньої мотивації *(Крутій, 2020)*.

Вагомий внесок у розуміння психологічних механізмів пізнавальної активності зроблено у працях В. Мартиненка, Т. Філімонової, М. Марусинець. Їхні дослідження окреслюють взаємозв'язок між розвитком вольових якостей, саморегуляцією та організованістю дитини, доводячи, що формування цих компонентів є необхідною умовою готовності до систематичного навчання *(Мартиненко, 1989; Філімонова, 2020; Марусинець, 1999)*.

Отже, проблема активності здобувачів дошкільної освіти є предметом різних наукових дисциплін. У психології особистості її визначають як властивість (якість), яка істотно характеризує суб'єкта діяльності. У психології діяльності активність суб'єкта розглядається у взаємозв'язку з поняттям «діяльність», часто ці поняття ототожнюють. У дидактиці під активністю особистості розуміють здатність здобувача самостійно, ініціативно і цілеспрямовано оволодівати новими знаннями. У загальній педагогіці, теорії виховання активність визначають як стан, готовність суб'єкта до здійснення

вчинків, діяльності. У такому міждисциплінарному контексті дослідження категорії активності здобувача збагачуються позиції дослідників, відкриваються можливості для синтезу нових положень, понять та сфер дослідження феномена активності. Однак, у багатьох дослідженнях не вдалося уникнути підміни понять, тлумачень активності, форм її прояву, видів. Наприклад, поняття «пізнавальна самостійність» підмінюють, ототожнюючи з поняттям «пізнавальна активність», останнє ще частіше синонімізують з діяльністю. Трапляються в дослідженнях випадки, коли активності дітей дошкільного віку надають значення й ознак активності молодших школярів.

Ця тенденція спостерігається, зокрема, в англійській і французькій традиціях перекладу і тлумачення, і як результат – хиткі й необґрунтовані дослідження, часто практико орієнтовані праці ототожнюють поняття активності та діяльності, зокрема пізнавальну, рухову, ігрову, соціально-громадянську тощо. З огляду на це, наукові галузі (дошкільна та загальна педагогіка, вікова та педагогічна психологія, психологія діяльності, антропологія дитинства, теорія дитячої гри, фахові методики), до понятєво-термінологічних апаратів яких вони належать, не здатні забезпечити розробку методичних рекомендацій, вказівок щодо формування цілісної, гармонійно розвиненої особистості дитини, і водночас, не здатні на належному науково-теоретичному рівні узагальнити й осмислити ці явища. З цього можна зробити висновок, що особистість дитини, з різноманіттям її загальних та природних здібностей, обдарувань, талантів, здатностей не може повно виражати свою сутність, пізнавати й перетворювати довкілля, шукати й розробляти нові способи пізнання, творчо осмислювати досвід минулих поколінь.

Мета дослідження – обґрунтувати педагогічні основи організації пізнавальної діяльності старших дошкільників у предметно-ігровому середовищі закладу дошкільної освіти.

Результати дослідження. Пізнавальна активність є основою одного з факторів становлення гармонійно розвиненої особистості дитини. Це ґрунтовне положення по-різному осмислене в науці різних поколінь, однак той позитивний досвід, який узагальнили О. Декролі, Е. Кей, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо та ін., свідчить про важливе значення активності та самостійності, самодіяльності дитини в освітньому процесі *(Дичківська та Поніманська, 2009; Улюкаєва, 2016)*. В умовах сучасної особистісно зорієнтованої парадигми освіти набуває хиткості (або ж просто ігнорується) зазначена ідея у тих дослідженнях, які розглядають заявлену проблему у категоричній протилежності понять активність/пасивність.

Тому, на нашу думку, доцільно вживати в наукових та методичних працях термін енергійна діяльність, замість активна діяльність. Оскільки діяльність не може бути неактивною, то без активності і немає першої. Однак, без діяльності активність особистості може бути вираженою, наприклад, у поведінці. Саме термін «енергійна діяльність» виводить класичне розуміння активної як винятково енергійної діяльності за межі цих обмежень енергійності, бо суб’єкт діяльності може бути збайдужілим, незацікавленим. Тож доцільно, з огляду на сказане, оперувати поняттями: активність, енергійна діяльність,

нецікава/байдужа/млява діяльність, бездіяльність. Останні три і перебувають у семантичній системі координат стану активності суб'єкта щодо його діяльності. Унаочнимо на рисунку 1 відношення між ключовими поняттями дослідження за допомогою кругів Ейлера-Вена.



Рис. 1 Відношення між ключовими поняттями дослідження

Таким чином, як узагальнено на рисунку 1.1, відношення понять «активність – пасивність» має скоріше контрарний, ніж контрадикторний характер. Поняття ж енергійна/захоплива діяльність, байдужа/нецікава діяльність є співпідпорядкованими діяльності, а та, своєю чергою – активності як родовому поняттю.

Отже, діяльність не може бути неактивною; її джерелом є активність, вона нею супроводжується; активність збагачується і розвивається у процесі її здійснення, вона й залишається із суб'єктом після згортання (завершення) діяльності *(Руденський, 2025)*.

Класичні значення активності та діяльності – activity та agency – характеризують у площині дуалізму «дія – зазнавання дії» та казуальності – випадкові, раптові, спонтанні, неплановані дії. Однак, треба погодитися з думкою Е. Балібар, С. Лож'є, яка ґрунтується на науковій позиції Д. Юма, що філософи роблять спільну помилку, шукаючи дієву причину дій – її сутність – та її існування у речах *(Європейський словник філософій, 2011)*. Зазначений «помилковий» підхід, як його заперечував Д. Юм, і ми поділяємо його думку в цій частині, відкидав чи ігнорував можливість походження дієвої причини дій, що виникає у розумі дієвця, як результат його мислення, волі, пізнання, досвіду тощо. Фактично, Д. Юм, і заснований ним британський емпіризм, чи не вперше тлумачать «activity» та «agency» в антропологічній площині, стверджуючи, що реальна, дієва причина дій виникає з ментальних, психічних зв'язків, а не фізичних чи метафізичних. Хоча, ця позиція Д. Юма і є однією з основоположних у нашому дослідженні, ми вказуємо і на ту її частину, яка згідно з цієї концепції ототожнює agency/activity та казуальність і, як результат,

синонімізує їх *(Європейський словник філософій, 2011: 424)*. Окреслена тенденція спрямовує розвиток думки у систему «актант (суб'єкт активності) – об'єкт дії», ігноруючи те, що стимулює чи породжує пізнавальну дію, та того, хто її здійснює. Інакше кажучи, цей підхід ігнорує цілеспрямованість, інтенційність, зокрема пізнавальну ініціативність, пізнавальну цілеспрямованість активності та діяльності і той вольовий механізм, який переводить першу в другу. Це призводить до того, що дієвець, згідно з цим підходом, завжди виступає побудником дії і її виконавцем. Така тенденція і призвела в наукових дослідженнях до того, що пізнавальну активність, наприклад, молодших школярів характеризують з позицій характеру пізнавальної активності здобувачів середньої, старшої і навіть вищої школи. З цим можна погодитися лише в тій частині, коли мова йде про те, що здобувач старшої школи чи вищої освіти уже має сформовані механізми пізнавальної діяльності, він повноцінно нею оволодів. Зазначена проблема загострюється тоді, коли дискутуємо про процес оволодіння конкретним видом діяльності в організованому навчально-пізнавальному процесі у закладі дошкільної освіти.

Відсутність пізнавальної цілеспрямованості є добре помітною у період раннього дитинства, коли пізнання навколишньої дійсності є здебільшого стихійним, випадковим, невпорядкованим, що доведено в експериментальних дослідженнях вікової психології упродовж ХХ ст. Українські учені-психологи Л. Василенко, Т. Дуткевич, О. Кононко, Г. Костюк, В. Котирло, С. Максименко, Л. Проколієнко, М. Савчин беззаперечно констатують цей факт *(Савчин та Василенко, 2024; Дуткевич, 2012; Кононко, 2019; Максименко, 2021; Проколієнко, 2000)*. Дитина звертає увагу на рух, звук, колір, форму, величину й розмір, масу і вагу та пов'язані з ними зміни. І, що найважливіше, така пізнавальна активність, має мимовільний характер, тому ще немає пізнавальної діяльності, бо немає усвідомленої мети та цілей пізнання. Лише поступово, з часом дошкільники оволодівають механізмами регуляції довільних дій. Окрім цього, необхідно звернути увагу на той факт, що уявлення, які формуються у стихійній, випадковій нецілеспрямованій активності відображаються у формі несистемних, неупорядкованих уявлень. Але це не означає, що сутність та результати такої активності є негативними, непотрібними тощо. Тут зумовлюється завдання, яке й повинен реалізувати вихователь з допомогою батьків – навчити дитину упорядкованим способам цілеспрямованого пізнання. А це можливо тільки у процесі спільної партнерської діяльності дитини й дорослого – педагога, батьків тощо.

Б. Етьєн і С. Лож'є зауважують, що дослідники моральних теорій дій (які розробляв, зокрема Дж. Ролз) Сендл і Спіц у їх перекладах послуговуються різними трактуваннями, не наводячи чіткого визначення дефініцій, однак вони звертають увагу на важливу частину умов дії, яка може свідчити про їх регулювальну функцію в активності, зокрема пізнавальній *(Європейський словник філософій, 2011)*. Ми тлумачимо умови пізнавальної активності і пов'язаних з нею дій через таку низку лексем: межі, кордони, рамки, площина, сфера, місце, поле, поза якими дії вичерпуються, через них не можна уже виявити пізнавальну активність.

Узагальнено ці ключові поняття та взаємозв'язки між ними представлено на рис. 2.

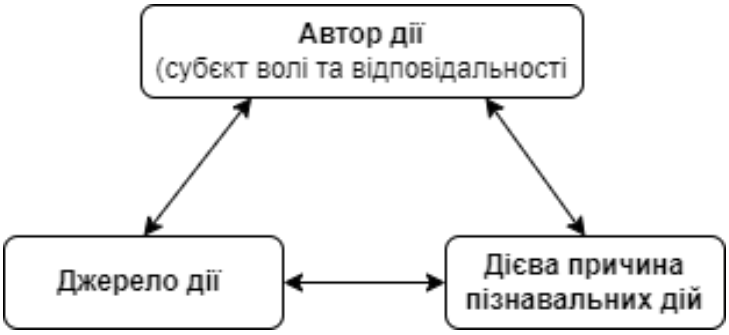


Рис. 2. Функціональне поле суб'єкта пізнавальної діяльності

Таким чином, із загальнофілософської позиції пізнавальна активність – це те, що характеризує пізнавальні (гностичні) дії та її автора (актанта) і стосується вихідної та дієвої причини дії. Розмежування ж двох останніх у сфері казуальності необхідне тому, що в цілісному освітньому процесі, зокрема формуванні особистості не можна однозначно стверджувати, що суб'єкт активності буде дієвцем (наприклад, під час додіяльнісного виду активності).

Чи здатна дитина дошкільного віку, будучи пізнавально активною, бути й одразу і постійно джерелом та виконавцем дії повноцінної пізнавальної діяльності? Сама практика, увесь суспільний досвід поколінь свідчить, що не може.

Сфокусуємося на тих формах пізнавальної діяльності старших дошкільників, що лежать в основі сучасних моделей організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, оскільки пізнавальна активність виявляється та формується у кожній з них.

Важливим здобутком педагогіки дітей раннього та дошкільного віку є положення про те, що сучасний освітній процес повинен ґрунтуватися та органічно поєднувати три форми діяльності: самостійну вільну активність дітей, спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність дорослими (педагогами) та спільну партнерську діяльність дитини з дорослим.

Дослідження А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кондратової, К. Крутій та ін. присвячені не лише заняттєвій моделі, від якої українське дошкілля відмовилося, як від єдиної вихідної основи. За її підходів не береться до уваги розвиток активності дошкільника, його суб'єктні якості. Ці вчені обґрунтовують дидактико-методичні основи організації навчально-пізнавальної діяльності в ЗДО, у якій діяльність дітей ґрунтується на активному ставленні до пізнання, а вихователь, не порушуючи цього прагнення дітей та логіки внутрішнього засвоєння змісту освіти, є її організатором, регулятором *(Богуш та Гавриш, 2008; Кондратова, 1979; Крутій, 2020)*. У їхніх дослідженнях накопичено і узагальнено ґрунтовний досвід та переваги «традиційної» моделі, центральним стрижнем якої вважаємо провідну роль навчання у розумовому вихованні, розвитку пізнавальних здібностей дошкільників, формуванню їх пізнавальної діяльності тощо.

Цінним для нашого дослідження є фундаментальний доробок Т. Піроженко, Ю. Манилюк, які розробляли проєктну модель організації

освітнього процесу на засадах партнерства дитини і дорослого, спільної їх взаємодії на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності *(Піроженко, 2017; Манилюк, 2012)*. Її ще називають модель ППП – партнерство у пізнавальному процесі. Автори наголошують, що підхід за цієї моделі суттєво відрізняється від традиційної, оскільки партнером, учасником, який зацікавлений на всіх етапах роботи від постановки мети пізнавальної діяльності до одержання її результату, може бути та особистість, у якої склалися позитивні, доброзичливі взаємини з ровесниками та вихователем. Недооцінювання або нехтування вихователем пізнавальних можливостей дітей, які базується на гіперболізованому чи викривленому сприйнятті єдино правильної та вичерпної власної професійної компетентності, призводять до того, що навіть у задекларованій спільній партнерській діяльності позиція, роль та участь дітей уже від самого початку можуть бути формальними. За технологією психолого-педагогічного проєктування взаємодії дитини і дорослого «Радість розвитку» (авт. Т. Піроженко) принциповими є такі складові процесу організації навчально-пізнавальної діяльності: активність, ініціативність дитини, надання їй можливості здійснювати вільний вибір об'єкта та предмета пізнання *(Манилюк, 2012, с. 14)*.

Найбільш близькою для нашого дослідження є середовищна (або середовищно-ситуаційна) модель, теоретично розроблена К. Крутій та апробована закладами дошкільної освіти Запорізької області *(Крутій, 2020)*. Вихідною основою моделі є діяльність дитини в предметно-розвивальному середовищі ЗДО. Найбільше часу для розвитку пізнавальної активності відведено вільній самостійній діяльності дітей (вибір залишається за дитиною), частину відведено на спільну (партнерську) діяльність дитини з дорослим, а найменше – спеціально організованій діяльності дітей у формі різних видів і типів занять. І хоча, для організованої навчально-пізнавальної діяльності часу відводиться найменше, вона за цієї моделі є значущою, системотвірною. Так, наприклад, під час заняття діти можуть почати вивчати нову тему, розділ, блок, а продовжити або в умовах вільної діяльності, або у спільній – в освітніх ситуаціях чи освітніх подорожах. Таким чином, для цієї моделі активність дитини як суб'єкта освітнього процесу є домінантою.

Результати проаналізованих моделей організації освітнього процесу, поєднання різних форм навчально-пізнавальної діяльності у ньому для формування пізнавальної активності дошкільників і призводять до сучасного його розуміння в оптимальному поєднанні трьох форм. Це положення лежить в концептуальних основах чинних освітніх програм розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку (наприклад, «Українське дошкілля», «Інтелектуальна мозаїка», «Я у світі», «Стежинки у Всесвіт», , «Впевнений старт», та ін.) *(Білан, 2022; Зданевич та ін., 2020; Кононко, 2019; Крутій, 2020; Піроженко, 2017)*.

Оскільки, як було зазначено раніше, активність ми не протиставляємо діяльності, а характеризуємо у відношенні до неї, тобто ми оперуємо поняттям *діяльнісний вид активності*, зокрема пізнавальної. Тому, вершиною, ядром, центром на який має бути зорієнтований освітній процес у ЗДО, є *творчо*

спрямована у пізнанні особистість. У нашому розумінні, це той ідеал освітнього процесу, якому підпорядковується організація усіх форм та видів діяльності в ЗДО. Оптимальне поєднання трьох схарактеризованих нами форм забезпечує органічну можливість виявити розвиток якостей особистості дошкільника як суб'єкта активності. Схематично ми уявляємо це оптимальне поєднання так, як це відображено на рисунку 3.



Рис. 3. Оптимальне поєднання форм пізнавальної діяльності в ЗДО

Спільна партнерська діяльність формується і осмислюється науковцями на основі вільної самостійної активності дітей та спеціально організованої діяльності дорослим. Тому на рисунку 3 вони знаходяться на одному рівні. Між цими формами існує взаємозв'язок: будучи зацікавленою, пізнавально активною під час заняття, дитина інтеріоризує щойно вивчений новий пізнавальний матеріал, і переносить його у власну вільну самостійну діяльність. Таке перенесення можливе за умови високого рівня активності не лише вихователя, а обов'язково дитини. Таким чином, виявляється, як зазначають В. Кондратова, В. Чайка, дидактичний резонанс: зливаються в єдине ціле ціль, способи та результати діяльності вихователя (навчити) та дитини (пізнати, зрозуміти) *(Кондратова, 1979; Чайка, 2011)*.

У процесі набуття пізнавального досвіду дошкільники стають дедалі самостійнішими, ініціативнішими, відповідальнішими у пізнанні, хоч вихователь і спрямовує їх пізнавальну активність, безпосередньо скеровує пізнавальні дії. Дитина, яка звикла до постійної напруженої умотивованої розумової активності у процесі пізнавальної діяльності під керівництвом вихователя, більш ймовірно зацікавлюється у самостійній вільній діяльності, готова долати труднощі, пов'язані з виконанням пізнавальних завдань, володіє більшим за обсягом спектром пошукових дій. Вона здатна ініціювати та цілеспрямовано залучати вихователя, ровесників, батьків до спільної (партнерської) пізнавальної діяльності. Це є можливим, лише у результаті систематичної роботи, коли дітям відводиться не роль пасивних

слухачів/спостерігачів, а здобувачів освіти з активними самостійними пізнавальними діями. Основою такої пізнавальної активності дітей є навички довільного керування власними пошуково-пізнавальними діями, які формуються в організованій домірно керованій вимогами та вказівками вихователя й однолітків діяльності. Передування організованої (регламентованої) вихователем самостійній вільній діяльності дітей зумовлено тим, що дошкільникам не вистачає досвіду самоорганізації пізнавальних дій, самоспрямування пізнавальної активності, планування пізнавальних дій, знань про способи пізнавальної (практичної та розумової) діяльності, способів подолання труднощів та виправлення помилок тощо *(Долинна та Низковська, 2010)*. Водночас визнаючи керівну роль дорослого у цьому процесі, його домінантний вплив і роль мають ставити у пріоритет формування особистісно значущої для дошкільника пізнавальної мотивації, яка спрямовуватиме його пізнавальну активність, стимулюватиме у нього розвиток пізнавальних інтересів, почуттів, потреб у самостійному пошуку нових вражень, знань, виявленні зв'язків та закономірностей між об'єктами і явищами пізнання, позитивно продуктивному застосуванні результатів у перетворювальній, художньо-творчій діяльності *(Долинна та Низковська, 2010)*.

Учена М. Марусинець, констатуючи негативну сторону домінування спеціально організованої дорослим діяльності, вказувала на різні його причини, а найпоширеніша - неможливість охопити фронтальними методами роботи кожного здобувача: «спроби активізувати на груповому занятті дітей, які повільно мислять, нерішучі, не вміють чітко побудувати відповідь або ініціативно справитися з труднощами завдання, мало в кого бувають успішними» *(Марусинець, 1999: 8).*

Зміст пізнавальної діяльності окреслено в «Державному стандарті дошкільної освіти» *(«Базовий компонент дошкільної освіти, 2021)* та чинних освітніх програмах розвитку, навчання і виховання старших дошкільників. Спільним для цих документів є їх супідрядність: програма підпорядкована прямим зв'язком БКДО, і навпаки – «Державний стандарт» конкретизується в межах кожного освітнього напряму у програмі за віком, розділами, типом закладу тощо. Очікуваними результатами на кінець дошкільного дитинства є сформованість ключових компетентностей дошкільної освіти, в яких і виявляється або не виявляється пізнавальна активність старших дошкільників. Тому й стверджують: в межах своїх компетенцій дитина може бути або компетентною, або некомпетентною.

Для формування пізнавальної активності та організації пізнавальної діяльності дітей 6(7)-го року життя важливе значення має освітнє середовище, у якому спостерігаємо безпосередній вияв пізнавальної активності дошкільників. Наочно, відношення між складниками освітнього середовища ЗДО уявляємо так, як це показано на рисунку 4.

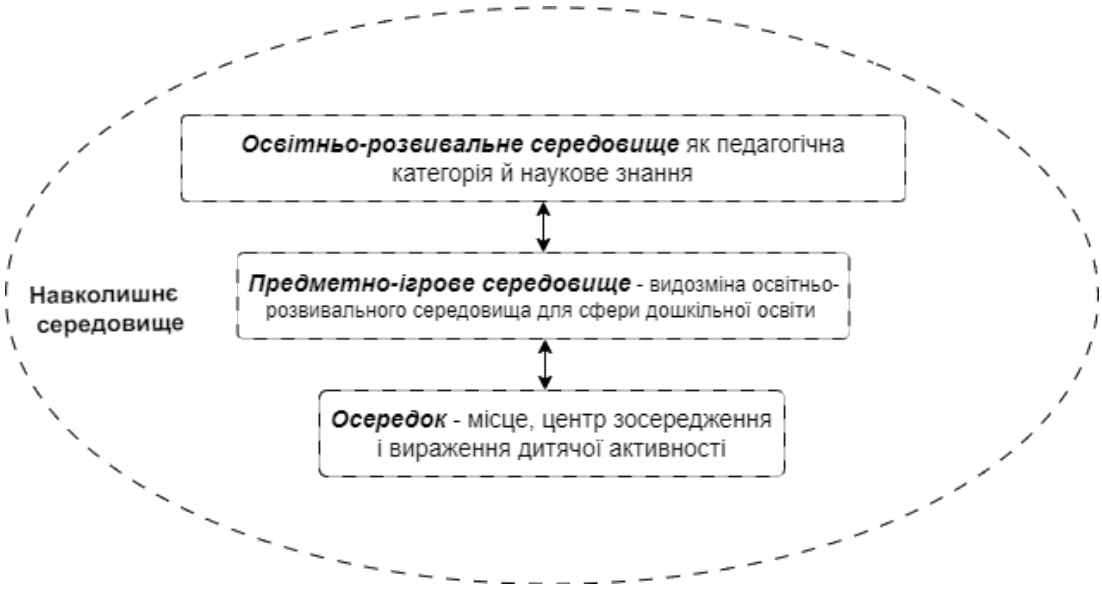


Рис. 4. Компонентна структура освітнього середовища ЗДО

З рисунка 4 помітно, що ці середовища (компоненти) є невідокремленими (ізольованими) один від одного, а тісно пов'язаними зворотними зв'язками. Пояснюємо це тим, що дитина пізнає себе опосередковано через інших людей – їх думках та словах про неї, звертанні вчинках та діях до неї. Тобто, дитина формує враження про себе на основі думок інших людей та на цій основі розвиває адекватну самооцінку, ставлення до себе. Опосередковане й пряме пізнання дитиною себе у середовищі відбувається через вибудовування відносин за допомогою природного та предметного довкілля, ставлення до яких опосередковано визначає ставлення до себе та інших людей *(Якименко, 2008)*.

Предметно-ігрове середовище групи – це таке, яке реально проєктується для забезпечення впливу на дитину, як-от домашнє середовище життя чи освітнє середовище закладу освіти. Слід усвідомлювати, що навколишній світ із властивими йому процесами природного розвитку та самоорганізації виступає визначальним чинником, який формує середовище життєдіяльності людини. Дошкільник лише починає набувати здатності безпосередньо впливати на довкілля або змінювати його в елементарних формах, а ще складніше для нього – усвідомлювати власне місце в цьому середовищі та його закономірності. Провідною потребою дитини дошкільного віку є прагнення долучитися до світу дорослих через активне його пізнання, вивчення. Звідси випливає, що спеціально створене та організоване дорослими освітнє середовище становить вторинну структуру щодо природного середовища, яке є первинним; обидві ці системи взаємопов'язані та взаємозалежні *(Писарчук та Руденський, 2023)*. Отже, твердження про діалектичну єдність і залежність первинної та вторинної структур середовища та їх відповідності пізнавальним можливостям дитини старшого дошкільного віку тлумачимо як домінантну методологічну позицію нашого дослідження *(Писарчук та Руденський, 2023)*.

Проєктування предметно-ігрового середовища, а відтак його організація повинна ґрунтуватися не створенням можливості зберігати невиправданий контроль над активністю дітей, обмежуючи та мінімізуючи межі їхньої свободи шляхом домінування фронтальних загальногрупових форм роботи. Свободу

активності діти набувають у процесі організованої діяльності, як зазначалося раніше. Тому показником свободоспроможності (термін Н. Гавриш) у вияві пізнавальної активності ми вважаємо уміння дітей вільно діяти в межах дозволеного, задовольняючи власні пізнавальні потреби. При цьому, як наголошують Н. Гавриш та О. Ліннік, межі свободи, або середовище свободи не варто ототожнювати із зоною хаосу пізнання. Це поняття учені розуміють як «часові й просторові характеристики періоду й територіальної організації вільної нерегламентованої дорослим активності дитини» *(Гавриш та Ліннік, 2013: 10)*. Вважаємо, що середовище свободи пізнання полягає у збалансованих впливах на дитину як активного суб'єкта, які і надають можливості дошкільнику діяти за власними пізнавальними уподобаннями, а не бути інструментом для реалізації чужих прагнень. Суголосною з цього приводу є думка Ю. Манилюк, що створене середовище, яке спрямоване на гармонізацію стосунків сприятиме розвитку потенційних можливостей, внутрішньої свободи та самостійності у пізнанні кожного *(Манилюк, 2012: 11)*.

Варто наголосити, що як навколишнє середовище, так і спеціально організоване предметно-ігрове, має передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших видів дитячої діяльності та виявлення їхньої активності. Це залежить, щонайменше, від рівня володіння способами пізнавальної діяльності. Ступінь свободи пізнавальної активності може бути вищим, якщо сформовано досвід пізнавальних дій у регламентованій діяльності під керівництвом вихователя. Насичене стимулювальним матеріалом та раціонально організоване предметно-ігрове середовище закладу дошкільної освіти розуміємо як провідний чинник активізації пізнавальної діяльності, стимулом до самостійних дій і занять *(Писарчук та Руденський, 2023: 97)*.

Таким чином, освітній процес необхідно спрямовувати так, щоб дедалі частіше дошкільники самі ініціювали пізнавальну задачу, або охоче, легше приймали її, сформульовану іншими. Для цього необхідно враховувати можливості індивідуальної освітньої траєкторії пізнання, формування умінь досягати пізнавальної мети, розвитку пізнавальної самостійності, організованості, наполегливості.

Індивідуальна траєкторія розвитку дитини-дошкільника зумовлюється багатьма факторами, і вплив їх настільки суттєвий на загальний розвиток дитини, що йдеться завжди про індивідуальний підхід, про індивідуалізацію і диференціацію навчання та виховання дітей у цілісному освітньому процесі. Тому завдання вихователя уже в ранньому дитинстві полягає у тому, щоб стимулювати формування цих зв'язків між діями, вчити кожну конкретну дитину діяти послідовно, прогнозувати покрокове здійснення.

Старші дошкільники здатні часто пояснити чому змінився задум виконання, хоча це й не масове явище. Закріплення діяльнісного виду активності головним чином здійснюється під впливом цілеспрямованого освітнього процесу, адже функція вихователя – організуюча, він стежить за тим, щоб навчально-пізнавальна діяльність дошкільників була повнокомпонентною, цілісною. Це зокрема відображається і в структурі навчальних занять у ЗДО. Саме це зумовлює важливість цілеспрямованого

впливу на формування пізнавальних потреб у дітей, оскільки розвиток таких потреб відбувається від нижчого рівня до вищого, більш якісного. Однак, часто доводиться констатувати, що рівень загального розумового розвитку не корелює з рівнем розвитку пізнавальних потреб.

Формування умінь цілепокладання в процесі пізнавальної діяльності здійснюється поступово. Спершу завдання виконує дорослий з дитиною поетапно, дія за дією, крок за кроком. Потім дорослий пропонує виконати за зразком. Вихователь пояснює зразок, проводить поелементний аналіз завдання. Далі дитина самостійно за зразком виконує нескладне завдання, а вихователь скеровує дії дитини вказівками і коментарями. Наступним етапом є виконання завдань за запам'ятованим зразком чи поясненням. У цьому контексті, актуальною проблемою сучасної практики освітнього процесу в ЗДО під час формування зазначених умінь є ігнорування взаємозв'язків між кроком-дією і проміжною ціллю-результатом. Неусвідомлене дитиною виконання дій не сприяє розвиткові самосвідомості дитини, ускладнює процес розвитку пізнавальної цілеспрямованості особистості. У кінцевому результаті створюється ситуація, за якої мета як необхідна умова здійснення діяльності (переходу від активності до діяльності) не стає надбанням дитини, отже, діяльності у повному розумінні цього поняття не буде. Окрім цього, неусвідомлення дитиною мети призводить до неусвідомлення мотивів бажаної діяльності, способів її здійснення, відбору інформації та її опрацювання. За авторитарного стилю освітньої взаємодії такий стан справ призводить до того, що діти виконують дії, однак не розуміють для чого і чому це роблять. З огляду на це, важливо зосереджувати освітні завдання на формуванні пізнавальної самостійності старших дошкільників.

З набуттям самостійності у пізнанні на 6-7-му році життя вольова сфера та механізми її регуляції набувають пріоритетного значення, оскільки вона забезпечує дальший загальний розумовий розвиток. Вчений В. Мартиненко, вказуючи, що задовго перед вступом до школи, діти повинні оволодіти значним обсягом вольових навичок, найважливішими з яких дослідник визначає цілеспрямованість, звичку до зосередженої розумової праці, вміння її раціонально організовувати, наполегливість у досягненні поставленої пізнавальної мети *(Мартиненко, 1989)*.

Самостійність дошкільника 6-7-го року життя, на думку Т. Філімонової, можна визначити лише за наявності сукупності ключових характеристик: незалежності, ініціативності, цілеспрямованості та оптимізму. Відсутність хоча б однієї з цих якостей унеможливлює об'єктивну оцінку високого рівня самостійності, адже кожна з них є важливим складником її формування. Жодна з цих рис окремо не забезпечує необхідного рівня активності особистості, а лише у їх цілісних взаємозв'язках. Наприклад, дитина, яка демонструє оптимізм і незалежність, може не проявляти цілеспрямованості та творчості у своїй діяльності, тоді як ініціативність не завжди поєднується з умінням бути незалежною від впливу інших *(Філімонова, 2020)*.

Закріпленню навичок пізнавальної організованості у дошкільників, які вже охоче виконували правила гри та об'єктивно оцінювали поведінку

товаришів, сприяє зменшення кількості безпосереднього контролю та прямої участі вихователя в грі. Як зазначає Л. Артемова, такі діти активно залучають до гри здебільшого тих, хто дотримується правил-норм ігрової поведінки, а з тими, хто не виконує їх, вони об'єднуються неохоче. Їхня вимогливість до себе та товаришів сприяє тому, що недисципліновані діти здатні покращувати свою поведінку, прагнучи долучитися до спільної гри *(Артемова, 1964, с. 30)*. Це сприяє формуванню товариськості, як якості, яка необхідна для ефективної ігрової взаємодії і формування ігрової групи, колективу.

Значну частину старших дошкільників характеризує доволі високий рівень самоорганізації пізнавальної діяльності, що виражається у стійкому прагненні знайти правильний шлях досягнення цілі, подолати труднощі, врахувавши при цьому досвід попередніх помилок тощо. Природне прагнення у постійному пізнавальному спілкуванні з дорослим є вихідною основою – ініціацією процесу задоволення пізнавального інтересу, що свідчить про пізнавальну мотивацію у коментованому міркуванні та припущеннях про предмети та явища довкілля («А що буде, коли?..») *(Ладивір, 1991)*.

Здатність до цілеспрямованої діяльності виявляється в умінні домагатись цілі – виконати завдання, розв’язати задачу, зберігаючи ясність/усвідомленість упродовж усього циклу пізнавальної діяльності. Для дошкільників, особливо тих, які не відвідують заклад дошкільної освіти та не залучаються до цілеспрямованості та систематичної навчальної діяльності у формі навчальних занять, ігор та режимних процесів, характерними є зміна задуму, підміна цілі або її втрата.

Як свідчать наші спостереження, вольові зусилля діти виявляють по різному:

- у завданнях-іграх – найменше, адже дошкільники природньо тяжіють до гри, конструюють її сюжет;
- у практичних завданнях – зумовлюють і мотивують опредмечені дії, наочно помітне виконання (написи, малювання, конструювання, переміщення іграшок і предметів та ін.);
- у пізнавальних завданнях – найбільше, адже зумовлюють внутрішню побудову шляху виконання, зосередження на цілі, довільності психічних процесів).

Важливо, щоб вихователі варіювали як їх кількість, так і їх предметний зміст та розвивальну спрямованість.

Про нерозвиненість цілеспрямованості пізнавальної активності свідчать нездатність виокремити пізнавальну мету із завдання, зміна задуму його виконання, незавершення початого тощо. Це суттєво сповільнює, як вважає Г. Стадник, загальну динаміку розвитку пізнавальної активності, а тому має бути предметом пильної уваги вихователів *(Стадник, 1992)*.

У контексті нашого дослідження пізнавальну самостійність детермінуємо саме як критерій, що відображає різні стани сформованості інструментальної основи пізнавальної активності. Сутність її зводиться до категорії способів дій і операцій в структурі навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників *(Руденський, 2024)*. У нашому розумінні це виявляється вмінням дітей 6-7-го

року життя діяти без зовнішньої допомоги, і є кінцевим результатом педагогічних формувальних впливів. Відбувається це у поступовій передачі вихователем виконання конкретних етапів діяльності здобувачам освіти самостійно, без необхідності втручання дорослого.

Стійкість та емоційна вираженість пізнавальної активності старших дошкільників на заняттях залежать від особливостей самого заняття й зумовлюються багажем досвіду дітей, її вмінням користуватися ним для розв'язання конкретного завдання, а також для пошуку варіантів рішення. Загалом, високий її рівень спостерігаємо у тих, хто швидко й зацікавлено розпочинає виконання завдання, самостійно досягає правильного результату, досягаючи цілі за адекватних завданню умов. Діти середнього рівня самостійно не завжди мобілізують вольові зусилля та відчувають значні труднощі у пошуку раціональних способів виконання, допускають значні порушення умов виконання, потребують допомоги або ситуативного втручання дорослого. Щодо низького рівня сформованості, то загальною характеристикою є відмова або нездатність прийняти пізнавальну мету, діти не орієнтуються в умовах завдання, не здатні абсолютно обійтись без допомоги вихователя.

Таким чином, в процесі формування пізнавальної діяльності старших дошкільників орієнтуємось не лише на розвиток конкретного пізнавального психічного процесу (мислення, пам’яті, уяви тощо), а й на удосконалення базових особистісних якостей, характеру і поведінкових реакцій, що істотно впливають і зумовлюють пізнавальну спрямованість старших дошкільників. Про таку цілісну сформованість передусім, свідчить чи зацікавлюється дитина вивченням нового матеріалу, чи прагне розв’язувати різні види навчальних завдань, чи її спілкування з дорослими кількісно і якісно збагачене пізнавальними запитаннями, чи намагається дитина самостійно висловлювати припущення і докладати власних зусиль для їх перевірки, втілення *(Голіцин та Щербакова, 1990)*.

Врахування залежності пізнавального інтересу від успішності чи неуспішності виконання зумовлює вимогу до педагогічної оцінки вихователя результатів діяльності. Діти 6-7-го року життя доволі чутливі до оцінних висловлювань вихователя, вони сприймають їх не як відгук про роботу, її результати, а як їх характеристику вихователем. Тому педагогічна оцінка містить значний потенціал у стимулюванні досягнення результатів пізнавальної діяльності, формуванні пізнавальних інтересів тощо.

Прийомами стимулювання пізнавальної активності у таких видах діяльності можуть бути: перед заняттям пропонувати дітям самостійно дібрати зображення, ілюстрації, іграшки за змістом того чи іншого завдання, дидактичної гри. Часто такою наочністю можуть бути картки, ігрове поле деяких настільних ігор. Доцільно ставити завдання на обстеження форми, кольорів, композиційної будови, на порівняння за конкретною ознакою чи параметром, стимулюючи прагнення самостійно його розв’язати. Позитивною практикою є прийом попереднього спостереження в реальних умовах життя тих сторін чи подій суспільного життя, природного довкілля, які будуть тематично пов’язані з грою. Це сприятиме усвідомленню дітьми власного бажання

зобразити той чи інший об’єкт або явище. Доцільно звертати увагу і на способи такого відтворення, апелюючи до набутого досвіду, знань і вмінь дошкільників, підводити їх до розуміння, що потрібно оволодіти новими, складнішими прийомами зображувальної діяльності. Після виконання необхідно зосереджувати увагу дітей на якості виконання, спонукати аналізувати одержаний результат, застосувавши пізнавальні дії пошуку яскравих, помітних елементів, порівняння ознак тощо, виокремлення головного і другорядного, визначення композиційного центру тощо.

Оскільки формування пізнавальної діяльності старших дошкільників, як зазначають В. Голіцин, К. Щербакова, «цілісний процес кількісних, якісних, структурних і функціональних змін» пізнавальної сфери дитини 6-7-го року життя, то й формувальний вплив на здобувачів, становлення їх як пізнавально спрямованих особистостей повинен бути комплексним і цілеспрямованим *(Голіцин та Щербакова, 1990: 9)*.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене дослідження забезпечило можливість обґрунтувати методологічну основу розуміння феноменів пізнавальної активності та пізнавальної діяльності старших дошкільників, окреслити форми їх організації в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, визначити структурні компоненти освітнього середовища, у якому відбувається становлення пізнавальної діяльності дитини 6-7-го року життя, а також охарактеризувати умови виховання індивідуальності, пізнавальної цілеспрямованості, самостійності та організованості. Результати нашого дослідження свідчать про те, що:

- поняття «пізнавальна активність» і «пізнавальна діяльність» перебувають у системному діалектичному взаємозв’язку, утворюючи єдину цілісність процесу пізнання. Методологічною основою їх інтерпретації виступають системний, діяльнісний, суб’єктний, і компетентнісний підходи в межах особистісно орієнтованої парадигми сучасної дошкільної освіти України, які забезпечують цілісний вектор розвитку старшого дошкільника як суб’єкта пізнання. Пізнавальна активність відображає внутрішню готовність дитини, її прагнення до пізнання, а пізнавальна діяльність конкретизує способи, дії та результати реалізації, виявлення цієї активності. З таких позицій, забезпечується можливість тлумачити активність як рушійну силу діяльності, а діяльність −як засіб актуалізації й поглиблення активності дитини старшого дошкільного віку.
- форми організації пізнавальної діяльності мають забезпечувати поєднання самостійності, пошуковості та емоційно-ціннісного залучення дітей 6-7-го року життя у процес навчально-пізнавальної діяльності в ЗДО. Найбільш результативною вважаємо середовищну модель організації освітнього процесу, яка передбачає органічне поєднання та планування самостійної вільної пізнавальної активності дітей, спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності дорослими (педагогами) та спільної партнерської діяльності дитини з дорослим. В межах зазначених трьох форм можливе оптимальне поєднання індивідуальної, групової й колективної діяльності,

що забезпечує варіативність освітнього процесу в старших дошкільних групах та створює умови для вільного вибору об'єкта пізнання, формування внутрішньої мотивації до пізнання, розвитку пізнавальної спрямованості поведінки старших дошкільників.

- ефективне формування пізнавальної активності можливе лише за умови цілісної організації освітнього середовища, компонентна структура якого охоплює навколишнє середовище, яке стимулює органічний розвиток пізнавальної сфери старших дошкільників; науково-педагогічні положення про організацію освітньо-розвивального середовища, його функції, принципи, структуру, видозміни, педагогічні умови проєктування та ін.; предметно-ігрове середовище конкретного закладу дошкільної освіти, його матеріальну, навчально-дидактичну та предметно ігрову спрямованість на розвиток пізнавальної діяльності старших дошкільників; осередки навчально-пізнавальної діяльності в межах простору конкретної старшої дошкільної групи в ЗДО, їх варіативність, динамічність, сенсорну збагаченість, поліфункціональність тощо. Взаємодія зазначених компонентів визначає педагогічний потенціал освітнього простору, що сприяє особистісному розвитку дитини, її пізнавальній самостійності, дослідницькому мисленню й здатності до самоорганізації.
- виховання індивідуальності, пізнавальної цілеспрямованості, самостійності та організованості є водночас провідними чинниками і завданнями формування активної позиції дитини 6-7-го року життя у пізнавальній діяльності. Розвиток індивідуальності, цілеспрямованості, наполегливості, самостійності й організованості відбувається через усвідомлення власних інтересів, ініціативність та здатність до саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності. Сукупність цих базових рис пізнавально спрямованої особистості старших дошкільників забезпечує, з одного боку, перехід пізнавальної активності на рівень внутрішньої потреби в самопізнанні та саморозвитку, а з другого – свідчить про високий рівень сформованості пізнавальної активності та готовності до навчально-пізнавальної діяльності в адаптаційно-ігровому циклі початкової освіти.

Подальшого наукового осмислення потребує проблема індивідуалізації та диференціації формування пізнавальної активності, спрямованої на розвиток ключових компетентностей дошкільної освіти, розвиток пізнавальної рефлексії старших дошкільників. Актуальною проблемою розвідок у цьому напрямі є вивчення педагогічних умов упровадження цифрових засобів навчання у створенні освітнього середовища, що стимулює пізнавальну самостійність і забезпечує інтелектуальну безпеку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л. Виховання поведінки дітей в іграх. Київ, 1964. 32 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти. МОН України, 2021. 38 с.

3. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Вид. 2-ге, зі змін. і доп. Тернопіль: Мандрівець, 2022. 216 с.

4. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 408 с.

5. Гавриш Н., Ліннік О. Організовувати, але не обмежувати. Управління розвитком дітей в освітньому середовищі дитсадка. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 8-13.

6. Голіцин В., Щербакова К. Розвивати пізнавальну активність. *Дошкільне виховання*. 1990. № 11(592). С. 8-9.

7. Дичківська І. М., Пониманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2009. 304 с.

8. Долинна О., Низковська О. Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі. *Дошкільне виховання*. 2010. № 10. С. 7-15.

9. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

10. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. Пер. з фр. Том другий. Київ: Дух і літера, 2011. 488 с.

11. Зданевич Л. В., Пісоцька Л. С., Миськова Н. М., Таранціца С. В. Інтелектуальна мозаїка: парціальна програма інтелектуального розвитку дітей раннього та передшкільного віку. Хмельницький: ФОП Мельник А. А., 2020. 28 с.

12. Кондратова В. Розумове виховання дошкільників. Київ, 1979. 128 с.

13. Кононко О. Л. (наук. кер.) та ін. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.

14. Крутій К. Л. (наук. кер.) та ін. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дітей передшкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 148 с.

15. Ладивір С. Активність на занятті. Стимулювання процесу пізнання дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1991. С. 10-11.

16. Ладивір С. Дарувати радість пізнання. Особливості пізнавальної активності дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1990. № 10(591). С. 4-5.

17. Максименко С. Д. Розвиток розумової діяльності дітей дошкільного віку. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 192 с.

18. Манилюк Ю. Оптимальна модель педагогічної взаємодії у дитсадку. *Дошкільне виховання*. 2012. № 8. С. 11-15.

19. Мартиненко В. Ненав'язливо, вдумливо. *Дошкільне виховання*. 1989. № 2(571). С. 24-25.

20. Марусинець М. Розвиток пізнавальної активності: психологічні умови та дидактичні засоби. *Дошкільне виховання*. 1999. № 11-12. С. 7-9.

21. Писарчук О., Руденський Р. Підготовка майбутніх вихователів до проєктування предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти (на матеріалі осередку настільних ігор). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2023. Випуск 1. С. 94-104. DOI: https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.12

22. Піроженко Т. О. (заг. ред.). Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку. Київ: Українська академія дитинства, 2017. 80 с.

23. Проколієнко Л. Проблема активності особистості, що розвивається в дослідженнях Григорія Костюка. *Психологія і суспільство*. 2000. № 1. С. 14-25.

24. Руденський Р. Є. Пізнавальна активність старших дошкільників: сутність, структура, вікові особливості. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2024. Випуск 1 (54). С. 214-222. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-214-222.

25. Руденський Р. Є. Формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2025. 307 с. http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/36562.

26. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. 6-те вид., перер., доп. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с.

27. Стадник Г. А. Розвиток пізнавальної активності дошкільників у сім'ї: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. Київ, 1992. 124 с.

28. Улюкаєва І. Г. Історія дошкільної педагогіки: підручник. Київ: Слово, 2016. 423 с.

29. Філімонова Т. В. Психолого-педагогічна підготовка дітей до школи: навчально-методичний посібник. Миколаїв : СПД Румянцева, 2020. 218 с.

30. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 240 с.

31. Якименко Л. Від людини «діючої» до людини «суспільної». *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 16-18.

REFERENCES

1. Artemova, L. (1964). *Vykhovannia povedinky ditei v ihrakh [Teaching children behaviour through games]*. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) [Basic component of preschool education (State standard of preschool education]*. Kyiv. [in Ukrainian].

3. Bilan, O. I. (2022). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia» [Preschool child development programme «Ukrainian Preschool Education»]*. 2-nd ed. Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian].

4. Bohush, A. & Havrysh, N. (2008). *Metodyka oznaiomlennia ditei z dovkilliam u doshkilnomu navchalnomu zakladi [Methods for introducing children to the environment in preschool educational institutions]*. Kyiv: Vydavnychyi Dim «Slovo». [in Ukrainian].

5. Havrysh, N. & Linnik, O. (2013). Orhanizovuvaty, ale ne obmezhuvaty. Upravlinnia rozvytkom ditei v osvitnomu seredovyshchi dytsadka [Organise, but do not restrict. Managing child development in the educational environment of a nursery school]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 1, 8-13.

6. Holitsyn, V. & Shcherbakova, K. (1990). Rozvyvaty piznavalnu aktyvnist [Develop cognitive activity]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, *11(592)*, 8-9. [in Ukrainian].

7. Dychkivska, I. M. & Ponimanska, T. I. (2009). *M. Montessori: teoriia i tekhnolohiia [M. Montessori: theory and technology]*. Kyiv: Vydavnychyi Dim «Slovo». [in Ukrainian].

8. Dolynna, O. & Nyzkovska, O. (2010). Pro orhanizovanu i samostiinu diialnist ditei u doshkilnomu navchalnomu zakladi [On organized and independent activities of children in preschool educational institutions]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 10, 7-15. [in Ukrainian].

9. Dutkevych, T. V. (2012). *Dytiacha psykholohiia [Children's psychology]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].

10. Kassen, B. (ed.). (2011). *Yevropeiskyi slovnyk filosofii. Leksykon neperekladnostei [European Dictionary of Philosophies: Lexicon of Untranslatables]*. Translated from French. Vol. 2. Kyiv: Dukh i Litera. [in Ukrainian].

11. Zdanevych, L. V., Pisotska, L. S., Myskova, N. M. & Tarantsitsa S. V. (2020). *Intelektualna mozaika: partsialna prohrama intelektualnoho rozvytku ditei rannoho ta peredshkilnoho viku [Intellectual mosaic: a partial programme for the intellectual development of early and preschool children]*. Khmelnytskyi: FOP A. A. Melnyk. [in Ukrainian].

12. Kondratova, V. (1979). *Rozumove vykhovannia doshkilnykiv [Intellectual education of preschoolers]*. Kyiv. [in Ukrainian].

13. Kononko, O. L. (ed.). (2019). *Ya u Sviti. Prohrama rozvytku dytyny vid narodzhennia do shesty rokiv [I am in the World. Child development programme from birth to six years of age]*. Kyiv: TOV «MTsFER-Ukraina». [in Ukrainian].

14. Krutii, K. L. (ed.). (2020). *STREAM-osvita, abo Stezhynky u Vsesvit: alternatyvna prohrama formuvannia kultury inzhenernoho myslennia v ditei peredshkilnoho viku [STREAM education, or Pathways to the Universe: an alternative programme for developing engineering thinking skills in preschool children]*. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD. [in Ukrainian].

15. Ladyvir, S. (1991). Aktyvnist na zaniatti. Stymuliuvannia protsesu piznannia doshkilnykiv [Activity during class. Stimulating the learning process in preschoolers]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, *1991, 1,* 10-11. [in Ukrainian].

16. Ladyvir, S. (1990). Daruvaty radist piznannia. Osoblyvosti piznavalnoi aktyvnosti doshkilnykiv [Giving the joy of learning. Features of cognitive activity in preschoolers]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education, 10(591),* 4-5. [in Ukrainian].

17. Maksymenko, S. D. (2021). *Rozvytok rozumovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Development of mental activity in preschool children]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].

18. Manyliuk, Yu. (2012). Optymalna model pedahohichnoi vzaiemodii u dytsadku [The optimal model of pedagogical interaction in kindergarten]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education,* 8, 11-15. [in Ukrainian].

19. Martynenko, V. (1989). Nenav'iazlyvo, vdumlyvo [Unobtrusively, thoughtfully]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education,* 2(571), 24-25. [in Ukrainian].

20. Marusynets, M. (1999). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti: psykholohichni umovy ta dydaktychni zasoby [Development of cognitive activity: psychological conditions and didactic tools]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education, 11-12,* 7-9. [in Ukrainian].

21. Pysarchuk, O., & Rudenskyi, R. (2023). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do proiektuvannia predmetno-ihrovoho seredovyshcha zakladu doshkilnoi osvity (na materiali oseredku nastilnykh ihor) [Preparing future educators to design a subject-based play environment for preschool education institutions (based on the material from the board game centre)]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika – The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy, 1,* 94-104. DOI: https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.12. [in Ukrainian].

22. Pirozhenko, T. O. (ed.). (2017). *Osvitnia prohrama «Vpevnenyi start» dlia ditei starshoho doshkilnoho viku [The «Sure Start» educational programme for older preschool children]*. Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva. [in Ukrainian].

23. Prokoliienko, L. (2020). Problema aktyvnosti osobystosti, shcho rozvyvaietsia v doslidzhenniakh Hryhoriia Kostiuka [The problem of personality activity, as developed in the

research of Grigory Kostyuk]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society, 1,* 14-25. [in Ukrainian].

24. Rudenskyi, R. Ye. (2024). Piznavalna aktyvnist starshykh doshkilnykiv: sutnist, struktura, vikovi osoblyvosti [Cognitive activity of older preschoolers: essence, structure, age characteristics]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 1(54),* 214-222. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-214-222. [in Ukrainian].

25. Rudenskyi, R. Ye. (2025). Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti starshykh doshkilnykiv zasobamy nastilnykh ihor. [Formation of cognitive activity in older preschoolers using board games]. *Candidate's thesis*. Ternopil: Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/36562. [in Ukrainian].

26. Savchyn, M. V. & Vasylenko, L. P. (2024). *Vikova psykholohiia [Developmental psychology]*. 6 ed. Kyiv: VTs «Akademiia». [in Ukrainian].

27. Stadnyk,H.A. (1992). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti doshkilnykiv u simi [Development of preschoolers' cognitive agency in the family]. *Candidate's thesis*. Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].

28. Ulyukaeva, I. G. (2016). *Istoriia doshkilnoi pedahohiky [History of Preschool Education]*. Kyiv: Slovo. [in Ukrainian].

29. Filimonova, T. V. (2020). *Psykholoho-pedahohichna pidhotovka ditei do shkoly [Psychological and pedagogical preparation of children for school]*. Mykolaiv: SPD Rumiantseva. [in Ukrainian].

30. Chaika, V. M. (2011). *Osnovy dydaktyky [Fundamentals of Didactics]*. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].

Yakymenko, L. (2008). Vid liudyny «diiuchoi» do liudyny «suspilnoi» [From an «active» person to a «social» person]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education, 7*, 16-18. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА…….1

РОЗДІЛ І. ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ФЕНОМЕН…….3

Ганна ЦВЄТКОВА, Тарас ОЛЕФІРЕНКО ПОСТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК ПОЗИТИВНІ ЗМІНИ В ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА: УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ……..3

Елліна Панасенко, Софія Березка ПСИХОДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ ДЕЗАДАПТАЦІЙ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ….24

Тамара Піроженко, Наталія Гавриш, Яніна Омельченко ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРВ'ЮВАННЯ ТРАВМОВАНИХ ВІЙНОЮ ДІТЕЙ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ……...49

Віра Корх СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ВИХОВАНЦЯМ ТА ПЕДАГОГАМ УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ……..69

Ірина Товкач, Вікторія Агіляр Туклер ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА РЕГУЛЮВАННЯ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……...90

Наталія Андрущенко ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ БЕЗБАР'ЄРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗДО ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……...105

Ірина Кузьменко РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТАНОВЛЕННІ СОЦІАЛЬНО ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ…….117

РОЗДІЛ ІІ. ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ТА ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН……129

Тетяна Андрущенко, Тетяна Андрущенко, Костянтин Ващенко СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ КУЛЬТУРНО - ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ В ЕПОХУ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН……129

Олена Матвієнко ПЕДАГОГІЧНЕ ЛІДЕРСТВО І ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ: КЛЮЧОВІ ВИМІРИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ…….141

Людмила Мацук НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ РАННЬОГО ДИТИНСТВА В США……166

Олександра Бондаренко ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ РАННЬОГО РОЗВИТКУ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД КРАЇН ПІВНІЧНОЇ ЄВРОПИ…….178

РОЗДІЛ ІІІ. УКРАЇНСЬКА ОСВІТА: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ, ВИКЛИКИ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ, ІННОВАТИЗАЦІЯ, ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ……200

Наталія Дем'яненко ІННОВАТИЗАЦІЯ ДИДАКТИКО-НАУКОВОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ: ТЬТОРСЬКИЙ СУПРОВІД ОСВІТНЬОГО ПРОЄКТУВАННЯ ТА КЕЙС-НАВЧАННЯ……200

Наталія Мельник, Сільвія Едлінг ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПІВНІЧНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРАКТИК ДЕМОКРАТІЇ, РІВНОСТІ ТА ДОСТУПНОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (НА ПРИКЛАДІ ШВЕЦІЇ)……220

Ольга Набока НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ……242

Світлана Кушнірук ЕВОЛЮЦІЯ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (1960–1990-ТІ РОКИ ХХ СТ.)……254

Володимир Чайка, Оксана Писарчук ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ……268

Лілія Барановська ВИКЛАДАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ МАЙБУТНІМ БАКАЛАВРАМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ……...283

Вікторія Гальченко, Людмила Семенча КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ……297

Раїса Шулигіна ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ ЯК ЦІННІСНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: МОДУСИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗВІДОК……..309

Олена Половіна, Інна Кондратець АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ……...334

Оксана Бородіна ІННОВАЦІЙНІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ……354

Інна Ніколаєску, Валерія Шинкарьова ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 012 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В ЧЕРКАСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО: ЄДНІСТЬ НАУКИ І ПРАКТИКИ……375

Валентин Бойченко ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ПРОЄКТИ ТА УПРАВЛІННЯ ЇХ ЗДІЙСНЕННЯМ……..386

Денис Хрєнов МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ……...396

РОЗДІЛ IV. МОДЕРНІ ПРАКТИКИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ:УКРАЇНСЬКИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД…….408

Ганна Цвєткова, Ірина Войтюк ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ……408

Ольга Рейпольська Ганна Цвєткова, Світлана Федоренко УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ПОЛІПШЕННЯ ЯКОСТІ……424

Світлана Курінна, Ян Курінний ВПЛИВ РОЗВИВАЛЬНО-ІГРОВОГО ОСЕРЕДКУ ЗДО НА СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……...433

Софія Довбня, Галина Шелепко, Галина Дрогуль ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ……448

Надія Лазарович ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……491

Ілля Жиріков, Майя Молочко ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО ЗДІЙСНЕННЯ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ……..500

Тетяна Козак, Вікторія Яніцька РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ…….509

Андріана Шишак МОДЕЛЮВАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ……523

Надія Коновалова ОЦІНКА СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ІСПАНОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УКРАЇНОМОВНИХ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: МЕТОДИЧНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ……548

Ірина Кузьменко ВПРОВАДЖЕННЯ МЕНТАЛЬНО-МИСЛЕННЄВОГО МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУЗА КОГНІТИВНО-АНАЛІТИЧНИМ КРИТЕРІЄМ…….566

Віталій Клак ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ……576

Наталія Ратушняк РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ «PEPPYPALS»…..595

Ольга Пруцакова, Наталія Пустовіт ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ…….606

Ростислав Руденський ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРЕДМЕТНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……617

CONTENT

PREFACE……2

SECTION I. POSTTRAUMATIC PERSONAL GROWTH: THE UKRAINIAN PHENOMENON…….3

Hanna Tsvietkova, Taras Olefirenko POST-TRAUMATIC GROWTH AS POSITIVE CHANGES IN THE TEACHER'S PERSONALITY: UKRAINIAN REALITIES……..3

Ellina Panasenko, Sofiia Berezka PSYCHODIAGNOSTICS AND CORRECTION OF EMOTIONAL DESADAPTATIONS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT…….24

Tamara Pirozhenko, Natalia Havrysh, Yanina Omelchenko FEATURES OF INTERVIEWING WAR-TRAUMATIZED CHILDREN OF DIFFERENT AGE GROUPS…….49

Vira Korkh SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO PUPILS AND TEACHERS OF UKRAINIAN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN WAR CONDITIONS……69

Iryna Tovkach, Viktoria Agiliar Tukler PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM OF REGULATING STRESSFUL SITUATIONS IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS……90

Natalia Andrushchenko USE OF INCLUSIVE EDUCATION TECHNOLOGIES TO CREATE A BARRIER-FREE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL CENTERS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS……..105

Iryna Kuzmenko THE ROLE OF CRITICAL THINKING IN SHAPING THE SOCIALLY RESPONSIBLE POSITION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS……...117

SECTION II. EDUCATIONAL POLICY AND EUROPEAN INTEGRATION OF UKRAINIAN EDUCATION IN THE ERA OF PARADIGMAL CHANGES.....129

Tatiana Andrushchenko, Tatiana Andrushchenko, Kostiantyn Vashchenko STRATEGIC DIRECTIONS OF CULTURAL AND EDUCATIONAL POLICY OF UKRAINE IN THE ERA OF PARADIGMAL CHANGES……129

Olena Matviienko EDUCATIONAL LEADERSHIP AND PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS: KEY DIMENSIONS OF EUROPEAN INTEGRATION OF UKRAINIAN EDUCATION…….141

Liudmyla Matsuk REGULATORY AND LEGAL FRAMEWORK FOR TREAINING FUTURE EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN THE USA…166

Oleksandra Bondarenko TRAINING FUTURE SPECIALISTS FOR EARLY CHILDHOOD CARE AND PRESCHOOL EDUCATION: EXPERIENCE OF NORDIC COUNTRIES……178

SECTION III. UKRAINIAN EDUCATION: HISTORICAL ASPECTS, CHALLENGES OF MARTIAL LAW, INNOVATION, DIGITAL COMPETENCE…….200

Natalia Demyanenko INNOVATION OF THE DIDACTIC AND SCIENTIFIC SPACE AT UNIVERSITY: TUTORING SUPPORT IN EDUCATIONAL DESIGN AND CASE STUDY……200

Nataliia Melnyk, Silvia Edling THE PERSPECTIVE OF IMPLEMENTATION OF NORTHERN EUROPEAN PRACTICES OF DEMOCRACY, EQUALITY, AND ACCESSIBILITY IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: GENERAL OVERVIEW……..220

Olha Naboka NON-FORMAL EDUCATION AS A SPACE FOR DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS…242

Svitlana Kushniruk EVOLUTION OF FORMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS OF UKRAINE (1960–1990S OF THE 20TH CENTURY)……254

Volodymyr Chaika, Oksana Pysarchuk INTELLECTUAL CULTURE OF PRESCHOOL EDUCATOR IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE TRANSFORMATIONS……268

Liliya Baranovska TEACHING OF PRESCHOOL LINGUODIDACTICS TO FUTURE BACHELORS OF PRESCHOOL EDUCATION: A CONCEPTUAL ASPECT……283

Viktoriia Halchenko, Liudmyla Semencha CRITERIA FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS……297

Raisa Shulyhina SELF-ESTEEM AS THE VALUE BASIS FOR FORMING THE SELF-ASSESSMENT OF FUTURE PROFESSIONALS IN PRESCHOOL EDUCATION: MODES OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH……..309

Olena Polovina, Inna Kondratets ASPECTS OF TRAINING FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF EARLY CHILDREN.....334

Oksana Borodina INNOVATIVE HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION OF MODERN UNIVERSITY……..354

Inna Nikolaiesku, Valeriia Shynkarova FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF THE SPECIALTY 012 PRESCHOOL EDUCATION AT BOHDAN KHMELNYTSKYI CHERKASY NATIONAL UNIVERSITY: UNITY OF SCIENCE AND PRACTICE…….375

Valentyn Boychenko INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS AND MANAGEMENT OF THEIR IMPLEMENTATION…….386

Denys Khrenov METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF USING MEDIA TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF MASTER'S STUDENTS IN EDUCATION FOR CRITICAL THINKING…….396

SECTION IV. MODERN PRACTICES IN PRESCHOOL EDUCATION: UKRAINIAN AND FOREIGN EXPERIENCE…….408

Hanna Tsvietkova, Voityuk Irina PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROPERTIES AND THINKING FEATURES OF CHILDREN OF ELDERLY PRESCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISORDERS……408

Olha Reipolska, Hanna Tsvietkova, Svitlana Fedorenko MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION IN CRISIS SITUATIONS: ENSURING AND IMPROVING QUALITY……424

Svetlana Kurinna, Ian Kurinnyi INFLUENCE OF THE DEVELOPMENTAL AND PLAY CENTER OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION ON THE FORMATION OF THE BASIS OF THE ECONOMIC CULTURE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE……433

Sopfia Dovbnia, Halyna Shelepko, Halyna Drohul DEVELOPING FINANCIAL LITERACY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS……...448

Nadiia Lazarovych TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY APPROPRIATE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN……...491

Illia Zhyrikov, Maiia Molochko MAIN APPROACHES TO THE ANALYSIS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION ACTIVITIES AND THE PRINCIPLES OF THEIR IMPLEMENTATION IN CRISIS SITUATIONS…….500

Tetyana Kozak, Viktoriya Yanitska DEVELOPMENT OF THINKING IN MIDDLE PRESCHOOL AGE CHILDREN USING GAME TECHNOLOGIES……509

Andriana Shyshak MODELLING THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF DIGITALISATION OF PRIMARY EDUCATION……523

Nadiia Konovalova ASSESSMENT OF SPANISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN UKRAINIAN-SPEAKING PRESCHOOL CHILDREN AGED 4–5: METHODOLOGICAL AND DIAGNOSTIC TOOLS……548

Iryna Kuzmenko IMPLEMENTATION OF THE MENTAL-COGNITIVE METHODOLOGICAL COMPLEX FOR THE FORMATION OF CRITICAL THINKING FOUNDATIONS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO THE COGNITIVE-ANALYTICAL CRITERION……566

Vitaly Klak INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION: THEORETICAL AND EMPIRICAL ASPECT…576

Nataliia Ratushniak DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COHERENT SPEECH BY MEANS OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT TECHNOLOGY «PEPPY PALS»……595

Olha Prutsakova, Natalia Pustovit FEATURES OF THE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY APPROPRIATE BEHAVIOR: CONCEPTUAL APPROACHES…….606

Rostyslav Rudenskyi PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF OLDER PRESCHOOLER'S COGNITIVE ACTIVITY WITHIN THE PLAY-BASED ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL PRESCHOOL INSTITUTION……617

Edited by Tsvietkova Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, Kyiv, Ukraine).

Co-authors: Tatiana Andrushchenko, Tatiana Andrushchenko, Kostiantyn Vashchenko, Olena Matviienko, Liudmyla Matsuk, Oleksandra Bondarenko, Hanna Tsvietkova, Taras Olefirenko, Ellina Panasenko, Sofiia Berezka, Tamara Pirozhenko, Natalia Havrysh, Yanina Omelchenko, Vira Korkh, Iryna Tovkach, Viktoria Agiliar Tukler, Natalia Andrushchenko, Iryna Kuzmenko, Natalia Demyanenko, Nataliia Melnyk, Silvia Edling, Svitlana Kushniruk, Olha Naboka, Volodymyr Chaika, Oksana Pysarchuk, Liliya Baranovska, Viktoriia Halchenko, Liudmyla Semencha, Raisa Shulyhina, Olena Polovina, Inna Kondratets, Oksana Borodina, Inna Nikolaiesku, Valeriia Shynkarova, Valentyn Boychenko, Denys Khrenov, Voityuk Irina, Olga Reipolska, Svitlana Fedorenko**,** Svetlana Kurinna, Ian Kurinnyi, Sopfiia Dovbnia, Halyna Shelepko, Halyna Drohul, Nadiia Lazarovych, Illia Zhyrikov, Maiia Molochko, Tetyana Kozak, Viktoriya Yanitska, Andriana Shyshak, Nadiia Konovalova, Vitaly Klak, Nataliia Ratushniak, Olha Prutsakova, Natalia Pustovit, Rostyslav Rudenskyi.

The presented monograph deals with topical issues of modern psychological and pedagogical educa tion: comparative aspects of the formation of the national and cultural identity of the individual; innovative projects of scientists; trends in the development of preschool and primary education in the era of postmodern ism; topical issues of training a competent future professional teacher; problems of postmodern digitalization of education in practical constructions; adult learning in non-formal education.

The publication is addressed to research scientists, educators, teachers-practitioners, new scientists and all those who are not indifferent to the problems of childhood, education, formation of the national and cultural identity, development of education in Ukraine in the age of digitalization and global pandemic chal lenges.