

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО
Факультет дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної
Кафедра дошкільної освіти**

К В А Л І Ф І К А Ц І Й Н А Р О Б О Т А

**на тему: «ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА
ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ»**

Студентки 2 курсу МДПЛЗ групи
Освітньої програми:
Дошкільна освіта. Логопедія
Спеціальності 012 Дошкільна освіта
Галузі знань: 01 Освіта / Педагогіка
Ступеня вищої освіти магістр
Вдовиченко Мар'яни Іванівни

Науковий керівник: Перетяга Л.Є.,
докторка педагогічних наук,
професорка, професорка кафедри
дошкільної освіти

Розширена шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова Екзаменаційної комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени Екзаменаційної комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	9
1.1. Психолого-педагогічна сутність понять «соціальні навички», «інноваційні технології»	9
1.2. Значення соціальних навичок у розвитку дітей старшого дошкільного віку	18
1.3. Вітчизняний досвід у формуванні соціальних навичок дітей дошкільного віку	30
1.4. Європейські підходи до формування соціальних навичок засобами інноваційних технологій	39
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	50
2.1. Діагностика рівня сформованості соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку (констатувальний етап дослідження)	50
2.2. Реалізація інноваційних технологій у процесі формування соціальних навичок дошкільників	64
2.3. Аналіз результатів формувального експерименту та рекомендації щодо впровадження інноваційних технологій	76
ВИСНОВКИ	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	93
ДОДАТКИ	104

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві дедалі більшої значущості набуває розвиток соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку. Цей період є вирішальним у формуванні базових комунікативних здібностей, моральних уявлень, емпатії та вміння співпрацювати в колективі. Саме на цьому етапі діти починають активно взаємодіяти з однолітками та дорослими, тому від рівня сформованості їхніх соціальних навичок залежить подальша адаптація в школі та успішність у соціальному житті.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України (2021 р.) акцентовано увагу на здійсненні освітнього процесу в ЗДО з опорою на соціальне і громадянське становлення дитини; комунікацію; співпрацю з однолітками; емоційну компетентність і саморегуляцію – тобто прямо включає соціальні навички як очікуваний результат освітнього процесу [1].

Закон про дошкільну освіту закріплює право кожної дитини на доступну освіту, індивідуальні програми розвитку для дітей з ООП, заборону дискримінації – це дає правове підґрунтя для інклюзивних практик і диференційованого підходу при формуванні соціальних навичок [17].

Закон про освіту визначає загальні засади державної політики у сфері освіти, серед яких – орієнтація на компетентнісний, особистісно орієнтований, інклюзивний та інноваційний підходи. Усі ці принципи прямо стосуються формування соціальних навичок у дітей, адже саме вони забезпечують розвиток умінь співпраці, спілкування, саморегуляції, емпатії – основних соціальних компетентностей, зазначених у Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) [18].

Роль інноваційних технологій у формуванні соціальних навичок стає дедалі більшою, оскільки сучасна дошкільна освіта орієнтована на інтерактивні методи навчання. Використання вітчизняних та європейських

інноваційних технологій сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та створює сприятливі умови для всебічного розвитку дитини.

Важливість теми зумовлена також необхідністю осмислення як національного, так і європейського досвіду у цьому напрямі, що дозволяє інтегрувати найкращі практики для вдосконалення дошкільної освіти.

Проблема формування соціальної компетентності дітей посідала важливе місце в працях видатних педагогів минулого. Її ідеї знайшли відображення у педагогічних системах Я. Коменського, який підкреслював значення спільної діяльності та морального виховання для становлення гармонійної особистості; Дж. Локка та Ж.-Ж. Руссо, які наголошували на ролі виховання через природну взаємодію дитини з оточенням; Й. Песталоцці, котрий вважав розвиток соціальних почуттів і доброзичливих стосунків між дітьми основою виховання; Ф. Фребеля, який через гру та спільну діяльність дітей розглядав виховання гуманних почуттів і колективних навичок; К.Ушинського, що стверджував необхідність виховання у дітей любові до людей, праці та Батьківщини; М. Монтесорі, яка розвинула ідею саморозвитку особистості у вільному, співпрацеорієнтованому середовищі; С.Русової та Н. Лубенець, котрі вбачали формування соціальних умінь у взаємодії дитини з колективом, у вихованні моральності, емпатії, доброзичливості та самостійності. У педагогічній спадщині цих мислителів закладено засадничі ідеї сучасного розуміння соціальної компетентності – як здатності дитини будувати позитивні стосунки, співпрацювати, виявляти повагу до інших, бути активним, відповідальним і гуманним членом суспільства.

Теоретичною основою дослідження стали праці таких науковців, як Н.Басюк, О. Бачинська, Х. Бедрій, О. Борисяк, В. Васіна, Р. Головецька, О.Краснокутська, О.Мкртічян, Л. Петренко, Т. Поніманська, Т. Пономаренко, які у своїх працях розкривають різні аспекти проблеми формування соціальної компетентності дошкільників.

Зокрема, дослідники обґрунтовують сутність поняття соціальна компетентність як інтегрованої характеристики особистості, що поєднує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та досвід соціальної взаємодії дитини з навколишнім світом. У працях цих авторів визначено психолого-педагогічні умови становлення соціальної компетентності, підкреслено роль ігрової, комунікативної, трудової та художньо-продуктивної діяльності як засобів її розвитку. У дослідження поняття «соціальні навички» розглядаються як складовий компонент формування ширшої «соціальної компетентності» дитини.

Вчені наголошують, що ефективне формування соціальних навичок можливе за умови особистісно орієнтованого підходу, створення соціально насиченого розвивального середовища, залучення дитини до спільної діяльності з однолітками та дорослими, а також застосування інноваційних технологій виховання (зокрема вітчизняних і європейських).

Таким чином, наукові ідеї зазначених авторів стали методологічним підґрунтям для аналізу, розроблення та реалізації педагогічних умов формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку у сучасному освітньому просторі.

З огляду на це, дана проблема потребує детального розгляду і вивчення, що й зумовило вибір теми нашого дослідження: **«Формування соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку засобами вітчизняних та європейських інноваційних технологій».**

Об'єкт дослідження – формування соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – застосування вітчизняних та європейських інноваційних технологій у формуванні соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку.

Мета дослідження – теоретичного обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність застосування системи формування соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку засобами вітчизняних та

європейських інноваційних технологій у процесі реалізації освітньої діяльності закладу дошкільної освіти.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що формування соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку буде ефективним за умов системного використання в освітньому процесі ЗДО вітчизняних та європейських інноваційних технологій.

Завдання дослідження:

1. Розкрити зміст та структуру понять «соціальні навички», «інноваційні технології» та значення соціальних навичок у розвитку дітей старшого дошкільного віку.

2. Проаналізувати вітчизняний та європейський досвід у формуванні соціальних навичок у дітей дошкільного віку.

3. Розробити систему формування соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку побудовану на вітчизняних та європейських інноваційних технологіях.

4. Дослідити рівні сформованості соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку на основі виділених критеріїв, показників і діагностичних завдань.

5. Реалізувати систему формування соціальних навичок дошкільників побудовану на вітчизняних та європейських інноваційних технологіях.

6. Здійснити аналіз результатів формувального експерименту та розробити методичні рекомендації щодо впровадження інноваційних технологій у ЗДО.

Методи дослідження. *Теоретичні* методи включають аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел із теми формування соціальних навичок у дітей. *Емпіричні* методи передбачають спостереження за поведінкою дітей, діагностування рівня сформованості соціальних навичок за допомогою стандартизованих тестів, формувальний експеримент для оцінки ефективності застосування інноваційних технологій. Також використовувалися *статистичні* методи для аналізу отриманих результатів, що забезпечило об'єктивність та наукову обґрунтованість висновків.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі ЗДО «Сонечко» с. Павлівка Калинівської міської ради Вінницької області. Експериментом було охоплено 29 дітей старшого дошкільного віку.

Наукова новизна дослідження полягає в розробці та обґрунтуванні комплексного підходу до формування соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку на основі інтеграції вітчизняних та європейських інноваційних технологій. Вперше проведено порівняльний аналіз підходів до формування соціальних навичок у національному та європейському контекстах. Запропоновано методика оцінювання рівня сформованості соціальних навичок, що враховує вікові та індивідуальні особливості дітей. Розроблено рекомендації для практичного впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес дошкільних закладів.

Практичне значення дослідження полягає у створенні методичних матеріалів для вихователів, які працюють з дітьми старшого дошкільного віку, щодо ефективного застосування інноваційних технологій для формування соціальних навичок. Результати роботи можуть бути використані у підготовці фахівців дошкільної освіти, а також у практиці психологів і педагогів, які займаються соціальним розвитком дітей.

Дослідження базується на таких методологічних підходах, як системний, діяльнісний та інтегративний. Системний підхід дозволяє розглянути процес формування соціальних навичок як цілісний феномен, що включає психолого-педагогічні аспекти, вітчизняний та зарубіжний досвід. Діяльнісний підхід забезпечує аналіз активної взаємодії дитини із середовищем у процесі формування соціальних навичок. Інтегративний підхід спрямований на поєднання традиційних та інноваційних технологій, що дозволяє ефективно адаптувати сучасні європейські практики до національного контексту.

Результати дослідження апробовано на наукових конференціях, зокрема У VII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психолого-

педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї» (24 вересня 2025 р. м.Умань); 2-й IX Міжнародній науково-практичній Інтернет-конференції «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (26-27 березня 2025 року, м.Вінниця, ВДПУ ім.Коцюбинського).

За результатами конференцій опубліковано **2 статті**:

1. **Вдовиченко М. І., Перетяга Л.Є.** Значення соціальних навичок у розвитку дітей старшого дошкільного віку. Вісник Науково-дослідної лабораторії «Дошкільна освіта: історія, перспективи розвитку в XXI столітті» : за матеріалами VII Всеукр. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї» (24 верес. 2025 р.). Вип. XII / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; [голов. ред. Іщенко Л. В., Л. П. Карнаух ; редкол.: О. В. Рябошапка, Т. В. Журавко]. – Умань : Візаві, 2025. С. 44–48.

2. **Вдовиченко М.** Формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій Глухівські читання – 2025. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук : збірник матеріалів XV міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (10-12 листопада 2025 р.) / Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Глухів, 2025. с. 1894-1997.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (91 найменувань), 9 додатків. Робота містить 5 таблиць, 3 діаграми. Загальний обсяг становить 120 сторінок. Основний зміст викладено на 92 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Психолого-педагогічна сутність понять «соціальні навички», «інноваційні технології»

У науковому дискурсі термін «соціальні навички» розглядається як системна характеристика індивідуальної поведінки, що відображає сформованість соціально прийнятних способів міжособистісної взаємодії, які забезпечують успішну інтеграцію особистості в соціум. У межах вікової психології та педагогіки це поняття набуває особливої ваги в контексті дошкільного віку як сензитивного періоду для формування таких поведінкових структур, що в подальшому визначають ефективність соціальної адаптації дитини, її комунікативну спроможність, емоційну стабільність та здатність до кооперації. В сучасному науковому полі існує розмаїття підходів до дефініювання терміна «соціальні навички». У психологічному контексті ці навички інтерпретуються як множина поведінкових реакцій, які забезпечують функціональну адаптацію в умовах соціального оточення, передбачають засвоєння норм і правил взаємодії, розвиток емпатії, вміння розпізнавати та інтерпретувати емоційні сигнали інших, брати участь у спільній діяльності, встановлювати й підтримувати соціальні контакти. У педагогічному вимірі соціальні навички розглядаються через призму освітнього впливу як результат педагогічно організованого досвіду дитини в умовах соціального контексту, зокрема в структурі дошкільної освіти, де реалізуються відповідні програми соціалізації та розвивального навчання [10, с. 31].

Поняття соціальних навичок охоплює широкий спектр поведінкових моделей, які мають вербальну й невербальну природу, що формуються під впливом соціального середовища, педагогічної взаємодії, психологічної підтримки, ігрової та креативної діяльності. До структурних компонентів соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку зазвичай відносять: навички ефективної комунікації (вміння висловлювати думки, слухати,

ставити питання, дотримуватися черговості в діалозі), навички співпраці (готовність до взаємодії, розподілу функцій, узгодження дій, колективного прийняття рішень), саморегуляції (контроль емоційних імпульсів, здатність дотримуватися правил, відстрочувати задоволення), вирішення конфліктних ситуацій (вміння шукати компроміс, пояснювати свої мотиви, враховувати позицію іншого), емпатійного сприймання (здатність розпізнавати емоційні стани інших людей, проявляти співчуття та підтримку). Такі елементи не є вродженими, вони виникають поступово, в контексті активної соціальної взаємодії, через моделювання дорослих, ігрові практики та педагогічно скеровані ситуації.

Формування соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку ґрунтується на інтеграції емоційно-пізнавального розвитку та досвіду міжособистісної взаємодії. Дошкільний вік є сенситивним періодом для засвоєння соціально прийнятних форм поведінки, оскільки саме в цей період відбувається активне становлення «Я-концепції», формуються перші уявлення про себе як суб'єкта соціальних відносин, розвивається здатність до децентрації, з'являється потреба у соціальному визнанні та залученні до групових форм діяльності. Діти старшого дошкільного віку починають усвідомлювати соціальні правила не як зовнішній тиск, а як нормативну основу взаємодії, що дозволяє налагодити контакт, уникнути конфлікту, досягти спільної мети. У цьому віці з'являється здатність до саморегуляції поведінки відповідно до соціальних очікувань, зокрема через усвідомлення мотивів власних і чужих дій. Досвід численних соціальних ситуацій, моделювання поведінки дорослих і однолітків, ігрові практики з розподіленими ролями сприяють поступовій інтеріоризації соціальних норм і трансформації ситуативної поведінки у стабільні форми соціальної компетентності [38, с. 72].

У теоретичній площині соціальні навички розглядаються як компонент соціального інтелекту та елемент загальної компетентності дитини, яка забезпечує її інтеграцію в соціальне середовище. У межах когнітивно-

біхевіористичної парадигми соціальні навички визначаються як набута поведінка, яка формується через процеси навчання – наслідування, підкріплення, повторення ефективних моделей дій. Згідно з позицією А. Бандури, діти оволодівають соціальними навичками через спостереження за моделлю та її наслідування, а зворотний зв'язок (у вигляді схвалення або осуду) виконує функцію регуляції поведінки. Інші науковці, зокрема Л. С. Виготський, акцентують увагу на соціальному походженні вищих психічних функцій, що передбачає опосередкованість розвитку дитини через взаємодію з дорослим як носієм соціального досвіду. В цьому контексті формування соціальних навичок відбувається через включення дитини в спільну діяльність із дорослим, що стимулює засвоєння значущих форм поведінки, мовленнєвих засобів впливу та соціальних сценаріїв. У сучасному науково-педагогічному дискурсі соціальні навички дедалі частіше трактується як об'єкт цілеспрямованого педагогічного впливу, з урахуванням принципу системності, суб'єктності дитини та її соціального досвіду [1, с. 5].

У психолого-педагогічному дискурсі терміни «соціалізація» і «соціальні навички» функціонують як концепти, тісно пов'язані між собою, однак такі, що мають різну семантичну і функціональну природу, що потребує їх чіткого розмежування в межах теоретичних засад формування поведінки дитини у старшому дошкільному віці. Соціалізація визначається як процес інтеграції індивіда в соціокультурне середовище шляхом засвоєння норм, цінностей, моделей поведінки, що прийняті у певному суспільстві, та трансформації зовнішніх соціальних вимог у внутрішні психологічні регулятори дії. Вона охоплює як цілеспрямовані, педагогічно організовані впливи, так і стихійні форми взаємодії з оточенням, включає інституційні (сім'я, дитячий садок) та неінституційні (друзі, медіа, мікросоціум) агенти впливу. Соціальні навички, у свою чергу, є результатом соціалізації, її поведінковим вираженням, операціональною площиною її реалізації, що набуває конкретної форми у щоденній міжособистісній взаємодії. Якщо соціалізація – це процес, то соціальні навички – це продукт цього процесу, що виявляється у вербальних,

моторних, емоційних і когнітивних патернах, які забезпечують конструктивну участь у соціальному середовищі. У теоретичній площині соціалізація трактується як багаторівневий, динамічний, не завжди лінійний процес, що охоплює етапи первинної, вторинної і рецидивної адаптації, тоді як соціальні навички – як стабільні, інтегровані в структуру особистості поведінкові схеми, що забезпечують ефективність соціальної дії [33, с. 23].

У контексті дошкільного дитинства, соціалізація має свої онтогенетичні закономірності, оскільки цей вік характеризується особливою чутливістю до формування базових соціальних уявлень, становленням образу «Я» в соціальному контексті, активізацією пізнавальної мотивації, зростанням потреби у міжособистісній взаємодії. Саме на цьому етапі відбувається інтенсивне засвоєння норм поведінки, етичних стандартів, зразків спілкування, а також формуються первинні форми морального судження. Через це соціалізація набуває форми активного включення дитини в соціальні практики, що здійснюються в освітньому середовищі. У межах цього процесу відбувається оволодіння дітьми соціальними нормами не шляхом прямого інформування, а через контекстну взаємодію, коли норми постають у формі практичного досвіду, що структурується в ситуаціях спільної діяльності. У цьому сенсі діалогічні та ігрові практики виступають як базовий механізм соціалізації, оскільки саме вони дозволяють дитині не лише сприймати соціальні правила, а й активно привласнювати їх через участь, рольове моделювання, обговорення, моральні дилеми та емоційне включення [30, с. 73].

Діалог у дошкільному віці виконує не лише функцію комунікації, а й виступає формою соціального мислення. Через діалог дитина навчається усвідомлювати іншу точку зору, формувати аргументацію, домовлятися, приймати рішення, відмовлятися від егоцентризму, що є передумовою формування повноцінної соціальної компетентності. Діалогічна взаємодія розгортається не лише на рівні змістового обміну, але й у структурі комунікативної поведінки, яка вимагає дотримання черговості реплік, уваги до

інтонації, невербальних сигналів, адекватності реакцій. Усе це вимагає формування соціально значущих навичок, таких як уміння слухати, виражати свої потреби прийнятною формою, виявляти підтримку, знижувати напругу в конфліктній ситуації. У діалогічному процесі дитина оволодіває не лише мовними засобами взаємодії, а й структурами взаєморозуміння, які формуються на основі емпатії, емоційного резонансу, децентрації та здатності до співпереживання. Завдяки цьому діалог виступає не лише інструментом передачі інформації, а й механізмом засвоєння ціннісно-нормативної системи спільноти, оскільки кожен акт комунікації є актуалізацією певних соціальних норм, що структуровано реалізуються в конкретній ситуації [40, с. 17].

У сучасному теоретико-методологічному полі дошкільної педагогіки поняття «інноваційні технології» розглядається як динамічне утворення, що поєднує концептуальні зміни в цілях, змісті та організації освітнього процесу з методологією реалізації нових педагогічних практик, орієнтованих на розкриття потенціалу дитини як суб'єкта навчальної та соціальної взаємодії. В умовах трансформації освітнього середовища, зростання запиту на особистісно-зорієнтований підхід і необхідності формування компетентнісної бази у дітей дошкільного віку, інноваційні технології виступають не лише засобом, а й змістовним осередком педагогічної діяльності [7].

У контексті формування соціальних навичок інноваційна педагогіка передбачає перехід від традиційного інструктивного підходу до системи взаємодії, в основі якої лежить принцип активності, самостійності, творчого конструювання досвіду, побудованого на діалогічному, відкритому форматі взаємодії дитини з дорослим та однолітками. Інноваційність у дошкільній педагогіці не зводиться до використання нових методів чи технік, вона репрезентує зміну парадигми виховання - від об'єктного до суб'єктного бачення дитини, що здатна не лише засвоювати знання, а й самостійно їх продукувати, критично осмислювати, співвідносити з реальними соціальними ситуаціями. У цьому контексті соціальні навички формуються як органічний результат участі дитини в педагогічно організованому, але вільному за

структурою середовищі, яке передбачає постійну взаємодію, обговорення, обмін досвідом, прийняття рішень у межах колективних чи індивідуалізованих ігрових або навчальних практик [23, с. 32].

Інтерпретація понять «інновація» та «технологія» в межах дошкільної педагогіки потребує чіткого розмежування їх смислових навантажень і водночас інтеграції в єдиний концепт діяльнісно-орієнтованого навчання. Термін «інновація» в педагогіці означає впровадження науково обґрунтованих нововведень, які змінюють педагогічну систему або її елементи - мету, зміст, методи, організаційні форми, управлінські рішення - з метою підвищення якості освіти та ефективності соціалізації дитини. Водночас «технологія» означає системний спосіб організації педагогічної діяльності, що передбачає поетапність, результативність і наявність внутрішньої логіки реалізації педагогічного задуму. Інноваційна технологія, таким чином, - це не просто новий метод, а цілісна система педагогічних дій, спрямованих на досягнення конкретного результату через залучення дитини до активної, усвідомленої та особистісно значущої діяльності. У дошкільній освіті це означає створення таких умов, за яких дитина не лише повторює за зразком, а й самостійно визначає способи дії, оцінює наслідки, вступає в комунікацію, будує відносини, тобто інтегрує соціальні моделі поведінки у власний життєвий досвід. У цьому контексті формування соціальних навичок відбувається не у вигляді інструктажу або жорстко регламентованої діяльності, а через занурення в соціальні ситуації взаємодії, які стимулюють рефлексію, прийняття рішень, адаптацію до групових норм і правила колективного співіснування [5, с. 11].

Інноваційні технології, які застосовуються у сфері дошкільної освіти, охоплюють широке коло підходів: проектна діяльність, інтерактивне навчання, технології розвитку емоційного інтелекту, методики соціального моделювання, тренінгові форми роботи, використання казкотерапії, драматерапії, ігрового дизайну. Кожен з цих підходів містить у собі механізми стимулювання соціальної активності дитини, формування її уявлень про

соціальні норми, розвиток мовленнєвої ініціативності, здатності до вирішення конфліктів, розуміння почуттів інших та емоційної координації. В умовах інноваційного середовища дитина має змогу не лише імітувати зразки поведінки, а й критично осмислювати їх, співвідносити зі своїми уявленнями, досвідом, очікуваннями. Створення педагогом ситуацій морального вибору, включення до міжособистісного обговорення, використання рефлексивних методів у роботі з дітьми дозволяє не просто засвоїти модель поведінки, а й зробити її особистісно значущою, що забезпечує її стабільність та включення у систему переконань дитини. Соціальні навички в цьому випадку формуються як динамічна система, що розвивається у процесі практики взаємодії, закріплюється через позитивне підкріплення та самостійне оцінювання власних дій у контексті соціальних очікувань [21, с. 48; 54; 77].

Принцип суб'єктності, який є провідним у концепції інноваційного навчання дітей, вимагає переорієнтації всієї педагогічної системи на потреби, інтереси, цілі дитини. Це означає, що навчально-виховний процес не задається жорстко структурованим змістом, а моделюється з урахуванням актуальних завдань розвитку кожної дитини, її темпу, стилю пізнавальної активності, комунікативних можливостей і готовності до включення у спільну діяльність. Таким чином, дитина виступає не об'єктом впливу, а суб'єктом діяльності, ініціатором, партнером, учасником освітньої взаємодії. Це вимагає від педагога високого рівня рефлексивності, гнучкості, здатності до педагогічного дизайну середовища, у якому кожна дитина зможе реалізувати себе в умовах соціальної співпраці. У таких умовах формування соціальних навичок відбувається не як ізольований процес, а як частина загального особистісного становлення дитини, її емоційного, морального та когнітивного розвитку. Кожен навчальний момент, кожна гра, кожна взаємодія з дорослим чи однолітком набуває значення соціального досвіду, що формує уявлення дитини про прийнятне, бажане, ефективне у соціальному сенсі.

Особливого значення в інноваційній педагогіці набуває принцип активності, що передбачає включення дитини в таку діяльність, яка стимулює

самостійне мислення, ініціативу, здатність ставити запитання, експериментувати, аналізувати та приймати рішення. Цей принцип реалізується через організацію ігрових, творчих, дослідницьких, комунікативних форм взаємодії, у яких дитина набуває не лише знань, а й досвіду соціального буття. В процесі спільного вирішення завдань, обговорення варіантів, розподілу ролей та відповідальності відбувається природна соціалізація, формуються навички співпраці, домовленостей, взаємодопомоги, толерантності. Через інтерактивні методи - роботу в парах, малих групах, обговорення соціальних ситуацій, створення проєктів, казкових сюжетів - дитина не просто набуває знань про соціальні норми, а й вчиться жити за ними, узгоджувати власні дії з діями інших, враховувати позицію іншого, поступатися, переконувати, приймати компроміси [6, с. 14].

Дошкільна освіта як складова системи безперервного розвитку особистості має функціональне значення в процесі формування базових компетентностей, зокрема соціальних навичок, які забезпечують поступову інтеграцію дитини в соціокультурний простір. У сучасному науковому баченні дошкільна освіта розглядається не лише як інституційна форма догляду й нагляду, а як педагогічно організоване середовище цілісного розвитку, у межах якого формуються передумови для емоційної, когнітивної, соціальної, комунікативної, етичної і поведінкової зрілості дитини. Саме в дошкільному періоді відбувається становлення основ самоусвідомлення, починає формуватись здатність до саморегуляції, виникають первинні уявлення про структуру міжособистісної взаємодії, що в подальшому детермінує здатність до конструктивної поведінки, емпатійного сприйняття, розуміння соціальних норм і очікувань. Заклад дошкільної освіти виступає в цьому процесі не просто інституцією трансляції знань чи формальних навичок, а як простір культурної взаємодії, де формується досвід співжиття в соціумі, набувається суб'єктна позиція, активізується механізм інтеріоризації цінностей, правил, форм поведінки.

Аналіз завдань дошкільного закладу в контексті формування соціальних навичок дозволяє виокремити специфіку педагогічних функцій, реалізація яких забезпечує розвиток дитини як соціального суб'єкта. До таких функцій належить соціалізуюча, яка передбачає залучення дитини до системи соціальних відносин, засвоєння моделей міжособистісної поведінки, регульованої нормами спільного буття. У цьому контексті особливої значущості набуває діалогічна взаємодія між дитиною та дорослим, а також між самими дітьми, яка виступає механізмом передачі культурних зразків поведінки, розвитку комунікативних стратегій та набуття досвіду емоційного співпереживання. Функція особистісного розвитку передбачає створення умов для актуалізації внутрішнього потенціалу дитини, формування позитивної «Я-концепції», зміцнення самооцінки, розвиток ініціативності, самостійності, відповідальності. Педагогічна підтримка у межах цієї функції спрямована на розширення досвіду соціальної активності, прийняття норм спільної діяльності, розвиток здатності до самоконтролю та морального судження. Освітня функція дошкільного закладу полягає у формуванні пізнавального інтересу, розширенні обсягу знань про соціальну реальність, розуміння причинно-наслідкових зв'язків у поведінці людей, оволодінні мовленнєвими інструментами соціальної взаємодії. Організація життєвого простору дитини у дошкільному закладі має бути орієнтована на розвиток практичної компетентності у взаємодії з іншими: вміння домовлятися, дотримуватися правил, брати до уваги іншу точку зору, вирішувати конфлікти ненасильницькими способами [36, с. 5].

Соціальні навички не формуються в ізольованому освітньому впливі, вони є результатом сукупності досвіду, здобутого дитиною у процесі безпосередньої взаємодії з однолітками, дорослими, з соціально структурованими ситуаціями, які дозволяють вивести дитину за межі егоцентричного бачення світу та дати можливість відчувати себе суб'єктом спільної діяльності. Ігрові практики, які домінують у структурі дошкільної освіти, виконують не тільки функцію розвитку уяви, мислення, мовлення, а й

виступають соціалізуючим чинником. Сюжетно-рольова гра, колективні ігри з правилами, театралізована діяльність активізують процес інтеріоризації соціальних норм, сприяють оволодінню мовленнєвими конструкціями комунікації, стимулюють розвиток емоційного інтелекту та комунікативної чутливості. В структурі ігрової взаємодії закладається фундамент вміння працювати в команді, делегувати повноваження, узгоджувати дії, враховувати інтереси інших, оцінювати наслідки своїх дій для соціального оточення [37, с. 16].

Реалізація функції соціального навчання у закладі дошкільної освіти має відбуватися на засадах гуманістичної педагогіки, що передбачає визнання суб'єктного статусу дитини, її індивідуальних потреб, емоційного стану, схильностей і темпу розвитку. Формування соціальних навичок передбачає диференційований підхід, який враховує особливості темпераменту, рівень мовленнєвої розвиненості, емоційної стабільності, навички саморегуляції та рівень сформованості когнітивних структур. Створення психоемоційно сприятливого клімату в групі дозволяє дитині відчувати себе прийнятою, цінною, захищеною, що є передумовою для відкритої комунікації, прояву ініціативності та соціальної активності. Педагог виступає не носієм готових зразків поведінки, а фасилітатором соціального досвіду дитини, який забезпечує умови для її включення в соціальні взаємодії, надає зворотний зв'язок, підтримує самооцінку, допомагає усвідомити причинно-наслідкові зв'язки у поведінці.

1.2. Значення соціальних навичок у розвитку дітей старшого дошкільного віку

У старшому дошкільному віці соціальні навички стають невід'ємним елементом цілісного психоемоційного розвитку дитини, формуючи підґрунтя для становлення емоційного інтелекту - комплексної характеристики особистості, що включає здатність розпізнавати, інтерпретувати, виражати власні емоції, адекватно сприймати емоційні стани інших, встановлювати й

підтримувати соціальні контакти, будувати ефективну взаємодію, регулювати поведінку відповідно до контексту комунікації. Емоційний інтелект на рівні дошкільного розвитку не проявляється як абстрактна якість, а реалізується у конкретних формах соціальної поведінки, які є результатом поступового засвоєння соціальних норм, моделювання дорослих, включення у діалогічну й ігрову взаємодію з однолітками. Соціальні навички, сформовані в цьому віці, мають чітко виражений емоційно-поведінковий компонент і відіграють функцію регулятора в системі дитячих стосунків, визначаючи спроможність до співпереживання, розуміння соціальних очікувань, дотримання правил співжиття, здатність до компромісу, морального вибору та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій [12, с. 36].

У структурі емоційного інтелекту виділяють кілька взаємопов'язаних компонентів, які у старшому дошкільному віці починають активно розвиватися завдяки соціальній практиці. Одним з таких компонентів є емоційна обізнаність, що передбачає здатність дитини розпізнавати власні емоції, вербалізувати їх, встановлювати зв'язок між внутрішнім переживанням і зовнішньою поведінкою. Соціальні навички в цьому випадку забезпечують мовленнєвий інструментарій для вираження емоцій, допомагають дитині усвідомлювати свій емоційний стан у комунікації, розуміти емоції партнера по взаємодії та відповідно регулювати власні реакції. Діти з більш розвиненими соціальними навичками демонструють вищу здатність до ідентифікації емоцій не лише за вербальними висловлюваннями, а й за невербальними сигналами - мімікою, тоном голосу, жестами [4, с. 8].

Це є передумовою для формування емпатії - здатності емоційно реагувати на стан іншої людини, що в дитячому віці проявляється через співпереживання, підтримку, участь, солідарність у спільній діяльності. Емпатійність у дошкільника не є стабільною якістю, вона формується в процесі взаємодії з дорослими й однолітками, через обговорення моральних ситуацій, у структурі сюжетно-рольових ігор, що моделюють реальні соціальні стосунки. Саме у грі дитина має змогу не лише спостерігати за

поведінкою іншого, а й поставити себе на його місце, приміряти емоційний стан іншого суб'єкта, спробувати відреагувати на нього відповідно до очікуваної норми [13, с. 30].

Другим компонентом емоційного інтелекту є емоційна саморегуляція - здатність контролювати власні імпульси, знижувати інтенсивність негативних емоцій, утримувати поведінкові реакції в межах соціально прийнятної норми. У старшому дошкільному віці ця здатність є формувальною і значною мірою залежить від сформованості соціальних навичок, зокрема здатності дотримуватися правил, чекати своєї черги, поступатися, знаходити компроміси, уникати агресії, стримувати емоційну вибуховість. Рівень саморегуляції безпосередньо пов'язаний із розвитком внутрішньої мотивації, розширенням сфери моральних уявлень, формуванням здатності до емоційної рефлексії. Педагогічна підтримка цього процесу має ґрунтуватися не на зовнішньому контролі, а на стимулюванні внутрішнього усвідомлення значення стримування імпульсів, прийнятності поведінки, обговоренні наслідків, формуванні розуміння причин і результатів власних дій. Саморегуляція в дошкільному віці потребує багаторазового повторення соціально прийнятних моделей, позитивного підкріплення за конструктивну поведінку, диференціації емоційного досвіду та можливостей його вираження.

Третім компонентом є соціальна компетентність, яка включає здатність ефективно функціонувати в групі, дотримуючись норм, встановлюючи соціальні контакти, підтримуючи їх, вирішуючи конфлікти, ініціюючи взаємодію, співпрацюючи з іншими в межах спільної діяльності. Соціальні навички як поведінкові шаблони є необхідною умовою для прояву цієї компетентності, вони формуються на основі практики спільного вирішення задач, участі в колективній діяльності, обміну інформацією, урахування інтересів інших, спільного планування. Кооперація, як результат сформованості таких навичок, є вираженням зрілого соціального функціонування, яке базується не лише на прагненні до взаємодії, а й на розумінні структури соціального контексту, позицій учасників, узгодженості

дій, відповідальності за результат. У старшому дошкільному віці кооперативна поведінка ще перебуває в стадії розвитку, однак саме в цьому віці дитина набуває здатності брати до уваги потреби партнера, аналізувати поведінку іншого, регулювати власну активність відповідно до колективної мети. Таким чином, соціальні навички в системі емоційного інтелекту не є ізольованим феноменом, а виконують інтегративну функцію, поєднуючи емоційне переживання, когнітивну обробку інформації, поведінкову реакцію та моральне судження [11, с. 13].

Особливість формування емоційного інтелекту через соціальні навички полягає в тому, що цей процес не є лінійним або автоматичним. Він залежить від широкого спектра змінних - індивідуальних особливостей дитини, умов соціального середовища, стилю спілкування дорослих, характеру дитячого колективу, змісту освітнього процесу, якісного складу взаємодій, які переживає дитина у повсякденному житті (дод. Ж). Педагогічна практика в цьому контексті повинна забезпечити середовище, у якому дитина не лише отримує зворотний зв'язок щодо своєї поведінки, а й має змогу осмислити причини емоцій, пов'язаних із тією чи іншою соціальною ситуацією, зрозуміти реакції інших, навчитися передбачати наслідки своєї поведінки для партнерів по взаємодії. Це досягається через обговорення ситуацій, казкотерапію, соціальні ігри, діалогічні вправи, вправи на емоційну рефлексію, використання методів ненасильницької комунікації, що стимулюють розширення словника емоцій, розвиток чутливості до емоційних сигналів, формування навичок слухання, емпатійного реагування, самопереживання.

Формування соціальних навичок як основи емоційного інтелекту має виражене прогностичне значення для подальшого функціонування дитини у шкільному середовищі. Діти з розвиненим емоційним інтелектом демонструють вищу адаптивність до нових соціальних умов, меншу тривожність, більшу впевненість у собі, більшу готовність до навчання, більшу ефективність у взаємодії з ровесниками та дорослими. У них знижуються прояви деструктивної поведінки, формується здатність до

рефлексії, зростає рівень академічної мотивації, зменшується потреба у зовнішньому контролі. Це доводить, що розвиток емоційного інтелекту через соціальні навички має не лише адаптаційне, а й превентивне значення - він забезпечує стійкість до соціальних ризиків, готовність до прийняття різноманітності, до морального судження, до конструктивної участі у житті соціальної групи. Саме тому соціальні навички не варто редукувати до поведінкових патернів - вони є формою переживання соціальності, способом осмислення себе в системі взаємодій, засобом побудови ідентичності, яка базується на прийнятті себе та інших, на вмінні реагувати на потреби соціального оточення і відповідально функціонувати у структурі групової динаміки [19, с. 6].

У старшому дошкільному віці інтенсивно відбувається формування основ особистісної автономії, яка виражається в здатності дитини до самостійного прийняття рішень, усвідомлення відповідальності за власні дії, реалізації ініціативи у взаємодії з іншими. Цей процес неможливо уявити поза соціальним контекстом, оскільки становлення автономності завжди відбувається у міжособистісному просторі, в якому дитина, спираючись на сформовані соціальні навички, навчається діяти у відповідності до очікувань інших, з урахуванням їхніх потреб, інтересів, емоційних станів, але водночас утверджує власне «Я» як окрему позицію. Соціальні навички, що формуються в умовах дошкільної освіти, є базовим механізмом, який забезпечує становлення автономної поведінки, дає можливість обирати стратегії взаємодії, брати ініціативу в комунікації, адаптуватися до колективних норм без втрати індивідуальної самостійності. Через спільну діяльність, взаємодію з ровесниками, участь у грі з розподіленими функціями, дитина поступово оволодіває навичками планування власних дій, визначення цілей, прийняття рішень, оцінки результатів, рефлексії, корекції поведінки, що в сукупності визначає готовність до автономного функціонування.

Особистісна автономія у старшому дошкільному віці не є лише здатністю до дії без сторонньої допомоги, вона включає більш складні

структури - розуміння власних мотивів, уміння діяти на основі внутрішніх намірів, здатність дотримуватися обраної лінії поведінки навіть за відсутності зовнішнього контролю. У процесі взаємодії з однолітками дитина стикається з необхідністю узгоджувати свої бажання з потребами інших, вести діалог, домовлятися, розв'язувати конфлікти, приймати відповідальність за колективне рішення - саме тут реалізується практична автономія. Соціальні навички, зокрема вміння слухати, чекати, погоджувати, співпрацювати, бути послідовним, приймати альтернативні погляди, не лише забезпечують ефективну взаємодію, а й створюють простір для виявлення власної волі в умовах соціального середовища. Поступово дитина починає розуміти, що її поведінка має вплив на інших, що дії мають наслідки, що вибір потребує усвідомлення, а рішення повинні відповідати контексту ситуації. Таким чином, автономія розвивається не як ізоляція від інших, а як здатність бути з іншими і при цьому залишатися собою, брати на себе відповідальність за дії, нести відповідальність за результати взаємодії [29, с. 98].

Механізм формування автономії через соціальні навички ґрунтується на послідовному розвитку саморегуляції, внутрішньої мотивації та рефлексивності. У старшому дошкільному віці діти набувають здатності керувати власною поведінкою в умовах соціальних обмежень, з'являється усвідомлення правил не лише як зовнішньої вимоги, а як внутрішньо прийнятої норми. Соціальні навички в цьому процесі виступають як регулятори, що допомагають дитині адаптувати свої дії до соціального контексту, обирати доцільні способи взаємодії, передбачати наслідки своїх рішень. Навички конструктивної поведінки - вирішення конфліктів, прояв емпатії, самоконтроль, ініціатива - стають засобами особистісного самовизначення в соціумі. Автономія починає виявлятися не тільки в діях, а й у здатності пояснювати свою позицію, аргументувати вибір, діяти незалежно від оцінки з боку дорослого. Це свідчить про формування внутрішніх стандартів поведінки, які забезпечують самостійність без потреби в зовнішньому контролі. Зміщення акценту з зовнішньої мотивації на

внутрішню відбувається через досвід активної взаємодії з ровесниками, у якій соціальні навички виступають як інструменти реалізації автономії.

Особливе значення має вплив ігрової діяльності на формування автономії через соціальні навички. У грі дитина реалізує різні ролі, набуває досвіду прийняття рішень, несе відповідальність за розвиток сюжету, домовляється, враховує інтереси інших. Це створює умови для формування таких якостей, як рішучість, ініціативність, гнучкість мислення, послідовність. Гра дозволяє експериментувати з різними формами поведінки, оцінювати реакції партнерів, коригувати свою поведінку, а отже - рефлексувати. У цьому процесі дитина починає усвідомлювати, що її рішення мають наслідки для інших, що взаємодія вимагає передбачення, компромісів, відповідальності. Водночас, через гру дитина вчиться відстоювати власну думку, проявляти ініціативу, брати на себе лідерські функції, що сприяє формуванню впевненості у власних діях. Соціальні навички, зокрема комунікативні вміння, організаційна активність, здатність координувати дії, стають у цьому контексті не лише засобами ефективної гри, а й інструментами особистісного зростання [22, с. 25].

Педагогічна підтримка процесу формування автономії передбачає створення умов, у яких дитина має можливість робити вибір, приймати рішення, брати участь у плануванні діяльності, відстоювати власну позицію. Соціальні навички в такому середовищі розвиваються як система дій, що спрямовані не лише на досягнення спільної мети, а й на реалізацію індивідуального потенціалу в межах колективної взаємодії. Педагог має підтримувати ініціативність дитини, стимулювати її до рефлексії, заохочувати до обговорення, до пошуку рішень, до відповідальності за вибір. У такий спосіб дитина поступово формує образ себе як суб'єкта, здатного впливати на хід подій, усвідомлювати мотиви своїх дій, будувати стратегії поведінки у соціальному середовищі. Цей досвід стає основою для подальшого розвитку самостійності у навчанні, саморегуляції у складних ситуаціях, моральної зрілості у міжособистісних взаєминах.

В структурі психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть спостерігається стійка тенденція до розширення поняття академічної готовності дитини до навчання у школі за межі суто когнітивної сфери. Традиційне уявлення про шкільну зрілість, зосереджене на рівні сформованості навичок читання, письма, лічби, поступається місцем більш комплексному підходу, в якому соціально-комунікативна готовність розглядається як рівноважний компонент навчальної адаптації. У цьому контексті соціальні навички виступають як індикатори сформованості соціальної компетентності, яка забезпечує ефективну участь дитини в навчальному процесі, налагодження конструктивних стосунків з педагогом і однолітками, спроможність до дотримання правил навчального середовища, виконання інструкцій, включення в колективну діяльність.

Академічна успішність у період початкової шкільної освіти значною мірою залежить не лише від рівня інтелектуального розвитку, а й від соціальної поведінки, уміння адаптуватися до нових умов, сприймати зовнішню регуляцію, управляти емоційними реакціями, вирішувати конфлікти ненасильницьким способом, звертатися по допомогу, співпрацювати в умовах групового навчання. Дитина, яка має сформовані соціальні навички, демонструє вищу ефективність у навчанні, оскільки в її поведінці спостерігається відповідність до організаційної структури шкільного простору: здатність бути уважною, дотримуватися послідовності, підтримувати контакт з учителем, конструктивно взаємодіяти з партнерами по навчанню.

Соціальна компетентність, сформована в дошкільному віці, є системним утворенням, що включає в себе здатність до адаптації в соціальній групі, прийняття норм взаємодії, ініціювання контактів, емпатійне реагування, регуляцію поведінки в соціальному контексті, а також вміння розуміти невербальні й вербальні сигнали інших учасників комунікації. Вона базується на інтеграції емоційної чутливості, когнітивної гнучкості, моральної орієнтації та поведінкової рефлексії. На практиці це означає, що дитина з високим рівнем

соціальної компетентності краще інтегрується в колектив однолітків, знижує ймовірність конфліктних ситуацій, більш ефективно справляється зі стресом, швидше включається в навчальну діяльність, має позитивну мотивацію до навчання. Вона демонструє вміння слухати і бути почутою, ставити запитання, приймати допомогу, ділитися матеріалами, слідувати спільним правилам. Така поведінка не є суто результатом набутого досвіду, вона відображає рівень інтеріоризації соціальних норм і функціональну зрілість механізмів саморегуляції, які розвиваються саме через соціальні навички, сформовані в структурі дошкільної освіти [25, с. 9].

Комунікативні здібності як складова соціальної компетентності мають прямий вплив на якість навчального процесу в початковій школі. Рівень володіння мовленням, здатність до формулювання запитань, пояснень, коментарів, вміння звернутися до вчителя, ініціювати діалог, підтримати обговорення, брати участь у колективних завданнях - усе це безпосередньо корелює з академічною успішністю. Діти, які здатні активно брати участь у діалогічному процесі, краще засвоюють навчальний матеріал, оскільки активно залучаються до обміну інформацією, користуються зворотним зв'язком, уточнюють розуміння, взаємодіють з контекстом навчання. Соціальні навички в цьому випадку виступають не лише як інструмент адаптації, а як когнітивний ресурс, що забезпечує включення дитини в навчальну діяльність на рівні розуміння інструкцій, планування дій, рефлексії результатів. Дитина, яка не володіє достатнім комунікативним репертуаром, стикається з труднощами у вираженні думок, розумінні завдань, втрачає мотивацію до участі в спільній роботі, що негативно впливає на загальний рівень навчальних досягнень.

Наукові спостереження свідчать, що діти з високим рівнем соціальних навичок краще справляються з вимогами шкільного середовища, мають нижчий рівень тривожності, вищу самооцінку, меншу ймовірність проявів деструктивної поведінки. Це пояснюється тим, що соціальні навички дозволяють ефективніше управляти навчальними стресорами - новими

правилами, незнайомими людьми, зростанням зовнішніх очікувань. Вони слугують буфером, що пом'якшує дію зовнішніх чинників, забезпечують упевненість у власних діях, спроможність до конструктивного подолання труднощів, активізацію внутрішніх ресурсів у ситуаціях невизначеності. Наявність позитивного соціального досвіду у дошкільному віці підвищує загальний рівень адаптивності, сприяє швидшій інтеграції в нове середовище, формує позитивне ставлення до навчального процесу як такого. У цьому сенсі соціальні навички мають значення не лише для старту шкільного навчання, а й для формування загального ставлення до освіти, яке може зберігатися впродовж усього періоду навчання.

Соціально-комунікативна підготовка до школи передбачає не лише наявність окремих вмінь, а й сформованість узгодженого функціонального комплексу, який забезпечує поведінкову і психологічну готовність дитини до навчання в умовах колективної взаємодії. Йдеться про здатність дотримуватись режиму, виконувати інструкції, адаптуватися до колективних норм, проявляти ініціативу у навчанні, утримувати увагу в умовах тривалої діяльності, бути послідовною у виконанні завдань, справлятися з невдачами, звертатися по підтримку. Ці характеристики не розвиваються ізольовано, вони формуються у контексті соціальної взаємодії та є похідними від рівня сформованості соціальних навичок. У старшому дошкільному віці педагогічна діяльність має бути спрямована на стимулювання саме таких форм поведінки, які відповідають очікуванням шкільного середовища, без переходу до формалізованого навчання, а через інтеграцію ігор, діалогів, вправ на співпрацю, групових проєктів, спільного вирішення проблем, що створюють умови для розвитку соціальної компетентності [9, с. 57].

У процесі онтогенетичного розвитку дитини соціальні навички виступають детермінантами стабільного формування поведінкових стратегій, які відповідають очікуванням соціального середовища. У старшому дошкільному віці відбувається перехід від ситуативної регуляції до внутрішньої саморегуляції, що передбачає усвідомлення соціальних норм,

здатність діяти відповідно до правил взаємодії, контроль імпульсивних дій, моральну диференціацію поведінкових альтернатив. У цьому контексті соціальні навички функціонують як профілактичний механізм, що знижує ймовірність формування деструктивних моделей поведінки, які не відповідають прийнятому соціальному стандарту. Девіантна поведінка у дитячому віці не є ізольованим проявом, вона виникає як наслідок сукупності факторів, серед яких ключовим є недостатність або неадекватність соціальної взаємодії. Недостатній рівень сформованості соціальних навичок призводить до обмеженості комунікативного репертуару, неспроможності дитини до конструктивного вирішення конфліктів, низької толерантності до фрустрації, зниження здатності до співпереживання, що в підсумку формує підґрунтя для агресивної, опозиційної, ігноруючої поведінки.

Соціальні навички (*дод. В*) у старшому дошкільному віці виконують функцію поведінкових фільтрів, через які відбувається селекція прийнятних моделей реагування в соціальній ситуації. Якщо дитина має можливість засвоїти ефективні стратегії взаємодії, сформовані на основі співпереживання, діалогу, здатності домовлятися, брати до уваги інтереси інших, приймати допомогу й надавати підтримку, вона менш схильна до формування реактивних поведінкових схем, побудованих на конфронтації, уникненні, емоційній відстороненості або гіперкомпенсаторних формах вираження. У цьому сенсі соціальні навички стають не просто інструментом адаптації, а засобом інтеграції у соціальне середовище, що знижує ризик виникнення поведінкових девіацій. Своєчасне формування таких навичок, як вміння слухати, чекати, домовлятися, вирішувати конфлікти, стримувати імпульси, вербалізувати емоції, реагувати на стан іншого, визначає характер поведінкових патернів, які будуть актуалізовуватись у пізніших етапах розвитку. Дитина, яка набуває досвіду успішної соціальної взаємодії, формує внутрішній сценарій «Я серед інших», де позитивна соціальна взаємодія асоціюється із задоволенням, прийняттям, безпекою. Це створює стійкість до форм поведінки, які порушують межі соціальної норми.

В процесі дошкільного виховання формування соціальних навичок виступає як системна превентивна стратегія, спрямована на запобігання девіантній поведінці, шляхом створення умов для розвитку соціальної чутливості, емпатії, моральної відповідальності та саморегуляції. Профілактична ефективність цього процесу полягає в тому, що він не обмежується заборонною регуляцією, а передбачає формування альтернативних, адаптивних способів поведінки. Це особливо актуально в умовах групової взаємодії, де дитина щоденно отримує досвід соціального зворотного зв'язку, переживає ситуації прийняття й відторгнення, успіху й помилки, співпраці й суперництва. Рівень сформованості соціальних навичок визначає характер реакцій дитини на такі ситуації: у випадку їхньої недостатності спостерігається тенденція до агресивного захисту, уникнення взаємодії, маніпулятивності або протестної поведінки. У той час як наявність соціально прийнятних моделей забезпечує стратегії, що ґрунтуються на діалозі, співпраці, конструктивному компромісі. Саме ці моделі формують поведінкову гнучкість, здатність до соціального мислення, емпатійної рефлексії, що створює фундамент для збереження психологічної рівноваги в умовах соціальної напруги [2, с. 3].

Інтерналізація соціальних норм у старшому дошкільному віці відбувається через багаторазове включення дитини у соціальні ситуації, в яких вона переживає не лише результат взаємодії, а й власний внесок у цей результат. Такі ситуації виникають у грі, спільній діяльності, колективних завданнях, де соціальні навички реалізуються як практичні інструменти досягнення мети. Саме в таких контекстах формуються уявлення про «правильно» і «неправильно», «справедливо» і «несправедливо», закріплюються емоційні асоціації щодо соціального схвалення чи несхвалення. Цей досвід є основою для розвитку моральної регуляції поведінки, що виступає альтернативою зовнішньому контролю й забезпечує стійкість до впливу деструктивних факторів соціального середовища. Раннє засвоєння навичок конструктивної взаємодії має пролонгований ефект - воно

впливає на поведінкову стабільність, формує соціальні очікування, підвищує здатність до формування довготривалих стосунків, створює внутрішні еталони соціальної поведінки. Таким чином, відсутність або дефіцит соціальних навичок у старшому дошкільному віці може розглядатися як предиктор ризику формування девіантної поведінки у пізніших вікових періодах.

1.3. Вітчизняний досвід у формуванні соціальних навичок дітей дошкільного віку

У межах вітчизняної системи дошкільної освіти формування соціальних навичок дітей старшого дошкільного віку розглядається як невід’ємна складова цілісного розвитку особистості. Сучасна нормативно-програмна база України окреслює соціальну компетентність як один із провідних результатів освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Базовий компонент дошкільної освіти, затверджений у редакції 2021 року, визначає соціальну компетентність як інтегрований результат, що відображає готовність дитини до взаємодії, здатність дотримуватися соціальних норм, регулювати власну поведінку відповідно до вимог соціального контексту, проявляти емпатію, налагоджувати конструктивні міжособистісні відносини. Такий підхід відповідає міжнародним тенденціям у сфері дошкільної педагогіки, де підготовка до життя в суспільстві набуває значення як цілеспрямований процес соціалізації через систему освітніх практик. У межах Базового компонента виокремлено змістову лінію «Дитина в соціумі», яка містить очікувані результати, пов’язані зі сформованістю в дітей навичок спілкування, здатності до кооперації, орієнтації на норми взаємодії, прийняття правил, здатності до вирішення конфліктів мирним шляхом, виявлення ініціативності у соціальному контексті, емпатійного сприймання інших [39, с. 23].

Реалізація цих положень здійснюється через втілення авторських освітніх програм, розроблених українськими науковцями і практиками, які адаптують загальні принципи соціалізації до специфіки вітчизняного культурного, лінгвістичного, педагогічного середовища. Програма «Дитина»

(авторський колектив під керівництвом О. В. Тараріної), одна з найбільш поширених в Україні, структурує освітній процес відповідно до ліній розвитку, зокрема лінії «Особистість дитини» та «Дитина в соціумі», де чітко визначено завдання, що передбачають розвиток соціально значущих форм поведінки. У змістовому наповненні програми простежується логіка поступового формування соціальних навичок: від елементарного усвідомлення власної поведінки у присутності інших до здатності до регуляції імпульсів, конструктивного вирішення суперечностей, виявлення ініціативи у групових ситуаціях. Автори пропонують інтегрувати ці цілі в усі види дитячої діяльності: гру, пізнавальну активність, художньо-естетичне самовираження, рухову діяльність. При цьому методичний супровід містить орієнтири на організацію діалогічної взаємодії, створення умов для рефлексії, моделювання соціально значущих ситуацій [18, с. 15].

Інша авторська програма - «Українське дошкілля», розроблена відповідно до державних стандартів та адаптована до умов функціонування типових та інноваційних освітніх закладів, зосереджує увагу на розвитку здатності дитини до функціонування у соціально структурованому середовищі. У програмі акцентовано на важливості формування у дітей уміння діяти відповідно до встановлених норм, дотримуватись етичних приписів, розуміти й поважати позицію іншого, бути спроможними до спільної діяльності. Запропоновані у програмі методичні підходи передбачають широку варіативність форм роботи з дітьми: інсценізації, соціальні ігри, заняття з морально-етичної тематики, обговорення ситуацій морального вибору, застосування інтерактивних методів. Впровадження програми передбачає не механічне транслявання знань про соціальні правила, а створення розвивального середовища, у якому дитина набуває реального досвіду взаємодії, включаючись у структури комунікації, співпраці, спільного вирішення завдань.

Програма «Впевнений старт», орієнтована на дітей старшого дошкільного віку, фокусує увагу на підготовці дитини до шкільного навчання

через розвиток базових життєвих компетентностей, серед яких соціальні навички посідають системоутворююче місце. Зміст програми побудовано за модульним принципом, що дозволяє варіативно впроваджувати навчальні блоки, відповідно до контексту групи, з урахуванням індивідуальних особливостей дітей. Соціальна компетентність у межах цієї програми трактується як здатність дитини до орієнтації в соціальному середовищі, функціонування в умовах спільної діяльності, розуміння суспільно прийнятих форм поведінки. Зміст програми охоплює розвиток емоційного інтелекту, формування комунікативної компетентності, навичок вирішення конфліктів, вміння адаптуватися до нових соціальних умов. Практична реалізація програми передбачає активне залучення дитини до спільних занять, кооперативних ігор, діяльності з прогнозування соціальних ситуацій. У її основі - принцип педагогіки партнерства, що забезпечує довірливу атмосферу, відкритість до діалогу, орієнтацію на підтримку самостійності та ініціативи дитини в соціальній взаємодії [35, с. 13].

Системна реалізація соціально-орієнтованих завдань у змісті дошкільної освіти в Україні підтримується на рівні методичних рекомендацій, програм професійного розвитку педагогів, підручників, посібників, які містять дієві механізми організації педагогічного процесу. Важливе значення має створення педагогом соціального мікросередовища, в межах якого дитина щодня взаємодіє з іншими: обирає партнера для гри, розв'язує спірні ситуації, ініціює спільну діяльність, дотримується правил, висловлює власні думки. Педагог у цій системі виконує функції фасилітатора, організатора, модератора і коректора соціальних взаємодій. Ефективність реалізації змістових компонентів програм залежить від здатності педагога гнучко змінювати педагогічні стратегії, урахувати контекст взаємодії, своєчасно надавати підтримку або зворотний зв'язок, сприяти саморегуляції дитини. У сучасній вітчизняній практиці переважає прагнення до інтеграції змістових ліній - соціальний компонент не виокремлюється у формальному вигляді, а вбудовується у структуру всіх видів діяльності: мовленнєвої, пізнавальної,

художньо-продуктивної, ігрової, рухової, що сприяє формуванню узагальнених форм соціальної компетентності.

У вітчизняній системі дошкільної освіти формування соціальних навичок розглядається як процес, що потребує науково обґрунтованого методичного супроводу, ґрунтованого на врахуванні психологічних особливостей дошкільного віку, закономірностей соціального розвитку, механізмів соціального навчання та педагогічної підтримки. Методичні підходи, які використовуються для реалізації соціального навчання, мають забезпечити не лише передачу знань про соціальні норми, а й створення умов для особистісного переживання дитиною досвіду взаємодії, інтеріоризації моральних орієнтирів, засвоєння ефективних поведінкових моделей у природному середовищі дитячої активності. Серед таких підходів провідне місце посідають сюжетно-рольові ігри, інтерактивні вправи, казкотерапевтичні практики, які інтегрують у собі елементи емоційного включення, соціального моделювання, мовленнєвої активності, рефлексії та співучасті. Ці методи дозволяють дітям не лише спостерігати зразки поведінки, а й брати участь у соціальних ситуаціях, діяти як суб'єкти взаємодії, формувати усвідомлене ставлення до поведінки інших і власної, а також оволодівати способами саморегуляції в умовах соціальної взаємозалежності [15, с. 73].

Сюжетно-рольова гра є традиційно найбільш поширеною формою організації соціального досвіду в українських закладах дошкільної освіти. У межах цієї діяльності дитина не лише наслідує дорослі моделі поведінки, а й відтворює структуру соціальних відносин, опановує комунікативні сценарії, вчиться узгоджувати дії, розподіляти функції, діяти відповідно до соціальної ролі. Створення ігрового сюжету, вибір персонажів, формування правил взаємодії є процесами, що стимулюють розвиток соціального мислення, уяви, здатності до рефлексії, мовленнєвої активності, кооперації. У процесі гри діти стикаються з необхідністю домовлятися, вирішувати суперечки, виявляти терпимість до думки іншого, поступатися, регулювати власні емоційні реакції.

Такі ситуації є природними соціальними тренажерами, в яких соціальні навички закріплюються через повторюваність, емоційне підкріплення та позитивний зворотний зв'язок. У сучасних методичних підходах до організації сюжетно-рольової гри в Україні активно застосовується моделювання соціально значущих ситуацій, зокрема: «Конфлікт у дитячому садку», «Похід до лікаря», «Сімейна рада», «Святкове приготування», що дозволяє створити умови для опрацювання поведінкових моделей із високим ступенем наближення до реального життя. Педагог у цьому процесі виконує функцію фасилітатора, який не нав'язує поведінкові схеми, а спрямовує дітей на пошук рішень, усвідомлення наслідків власних дій, стимулює мовленнєву рефлексію та кооперативну активність.

Інтерактивні вправи є дієвим засобом активізації соціального навчання, оскільки вони орієнтовані на взаємодію в умовах діалогічного простору. Вони дозволяють створити ситуації, в яких діти не лише спостерігають поведінку інших, а й взаємодіють на рівні дій, мовленнєвих висловлювань, емоційних реакцій. Серед таких вправ поширеними є методи «Коло друзів», «Групова угода», «Рука допомоги», «Усмішка по колу», які спрямовані на розвиток комунікативної активності, вміння слухати, враховувати думки інших, будувати позитивний емоційний контакт. Вони є формами короткотривалої групової взаємодії, у якій кожна дитина має можливість висловити себе, почути інших, відчувати включеність у спільну діяльність. Педагогічна ефективність таких вправ полягає у високому ступені емоційної включеності дитини, її зацікавленості, ініціативності, що стимулює глибше засвоєння соціальних моделей. Інтерактивні методики дозволяють формувати навички конструктивного обговорення, здатність до аргументації, прийняття групового рішення, співучасті у вирішенні проблем. У методичному арсеналі українських педагогів інтерактивні вправи застосовуються не лише в процесі занять, а й у режимних моментах, у прогулянках, під час спостереження за соціальними ситуаціями, що розгортаються в повсякденному житті дитини. Ця гнучкість використання підвищує ефективність соціального навчання, робить

його природною частиною життєдіяльності дитини, а не формальним освітнім блоком [15, с. 49].

Казкотерапевтичні методи посідають окреме місце в системі методичних підходів до формування соціальних навичок, оскільки вони поєднують у собі символічне моделювання соціальних взаємодій, емоційне проживання ситуації, ототожнення з персонажами, що дозволяє дитині осмислити соціальні норми не через пряме навчання, а через метафору, образ, емоційний діалог. У вітчизняній практиці дошкільної освіти широко застосовуються прийоми казкотерапії, які включають читання адаптованих соціально-моральних казок, обговорення поведінки героїв, відтворення ситуацій у вигляді міні-вистав, складання альтернативних завершень історій. Методика казкотерапії ґрунтується на здатності дитини ототожнювати себе з персонажами, проєктувати свої емоції, переживання, бажання у казковий простір, де вона отримує безпечну можливість випробувати нові моделі поведінки, подивитися на ситуацію з іншого боку, усвідомити наслідки дій, відрефлексувати власне ставлення. У педагогічній роботі використовуються як класичні народні казки, так і спеціально створені терапевтичні тексти, що спрямовані на опрацювання конкретних соціальних навичок: вміння просити пробачення, допомагати, домовлятися, ділитися, проявляти співчуття. У процесі казкотерапії активізуються емоційно-чуттєві сфери дитини, стимулюється розвиток емпатії, формується моральна рефлексія, розвиваються мовленнєві засоби вираження емоцій і намірів.

Вітчизняні підходи до соціального навчання у дошкільному віці відзначаються прагненням до інтеграції методів у загальну структуру освітнього процесу. Це означає, що формування соціальних навичок не зводиться до окремих занять або навчальних блоків, а реалізується в усіх формах активності дитини - від гри до міжособистісного спілкування у повсякденному житті. Педагог виступає як ініціатор ситуацій соціального зростання, модератор поведінки, рефлексивний партнер, який допомагає дитині не просто «бути правильною», а зрозуміти себе як суб'єкта взаємодії.

У цьому сенсі методичні підходи в Україні все більше орієнтуються на особистісно-зорієнтовану модель освіти, в якій соціальні навички набувають змісту не як поведінкові шаблони, а як прояви усвідомленої, рефлексивної і відповідальної взаємодії. Це дозволяє виховувати не просто «слухняну» дитину, а самостійну особистість, здатну діяти відповідно до внутрішньо прийнятих соціальних норм, здатну вирішувати суперечності конструктивно, орієнтовану на діалог, партнерство, спільний результат. Такий підхід підвищує ефективність соціального навчання, оскільки робить його не зовнішнім процесом засвоєння правил, а внутрішнім розвитком особистісної структури дитини, її соціального мислення, емоційної зрілості, мотиваційної готовності до участі в соціальному житті. Відтак, практики сюжетно-рольових ігор, інтерактивних вправ та казкотерапії, як реалізовані у вітчизняній дошкільній педагогіці, утворюють потужну методичну платформу для формування соціальних навичок, що забезпечує стійкий особистісний розвиток дитини, її успішну соціалізацію, адаптивність і здатність до подальшої інтеграції у суспільне середовище.

У структурі психолого-педагогічної взаємодії в дошкільному віці вихователь виконує функції, які суттєво перевищують межі традиційного уявлення про організатора освітнього процесу. Його діяльність детермінує формування базових засад особистісної та соціальної компетентності дитини, зокрема на рівні щоденної міжособистісної взаємодії, впливу на моральну самосвідомість, розвиток емпатійного сприймання, навичок діалогу, конструктивного вирішення соціальних суперечностей. У контексті соціалізації дітей старшого дошкільного віку вихователь виступає як носій соціокультурного досвіду, а також як модератор взаємодії, що забезпечує створення умов для засвоєння дитиною соціальних норм і правил через емоційно значущі ситуації, ігрові, практичні, мовленнєві та діяльнісні контексти. Соціалізаційна функція педагога у цьому процесі реалізується через систему організації життєвого простору дитини, де кожна ситуація може стати нагодою для осмислення моделей поведінки, отримання зворотного

зв'язку, спільного пошуку рішень, емоційної підтримки й морального орієнтування. На відміну від шкільного педагога, вихователь діє в умовах безпосереднього включення дитини у спільноту, де соціальні навички не пояснюються абстрактно, а формуються на практиці в постійно змінних умовах дитячої групи [23, с. 11].

Моделювання соціальних ситуацій є одним із провідних інструментів професійної діяльності вихователя у формуванні соціальних навичок. Це не технічна дія, а складний педагогічний конструкт, що передбачає створення освітніх подій, які дають змогу дитині здійснити моральний вибір, зіткнутися з соціальними межами, здійснити спробу вирішення ситуації у взаємодії з іншими. Вихователь створює такі ситуації, враховуючи індивідуальні особливості дітей, емоційний контекст, групову динаміку, типові труднощі взаємодії. Наприклад, організація гри з обмеженим ресурсом, де дітям потрібно домовитися про спосіб користування, вимагає не лише кооперації, а й розуміння потреб іншого, усвідомлення власних емоцій, утримання імпульсивних реакцій. Педагог не контролює ситуацію директивно, а включається як учасник або спостерігач, готовий підтримати дитину, якщо вона зіткнеться з труднощами у реалізації соціально прийнятної поведінки. Таким чином, дитина не просто чує моральну норму як настанову, а проживає її як частину свого емоційного і поведінкового досвіду. Ефективність такого підходу полягає у тому, що соціальні навички закріплюються як внутрішні схеми поведінки, що пов'язані з конкретними переживаннями, результатами дії, взаємними реакціями, а не лише із зовнішнім заохоченням чи покаранням.

Зворотний зв'язок, який надає вихователь після соціально значущої взаємодії, виконує функцію інтеграції досвіду, осмислення та формування рефлексивного ставлення до поведінки. Йдеться не про оцінювання, а про педагогічну інтерпретацію ситуації, у межах якої дитина отримує інформацію про те, як її дії були сприйняті іншими, як вони співвідносяться з нормами групи, чого було досягнуто або не досягнуто, якими були емоційні наслідки. Такий зворотний зв'язок має бути негайним, точним, емоційно нейтральним і

спрямованим не на засудження, а на підтримку орієнтації дитини у соціальному контексті. Вихователь, даючи зворотний зв'язок, не нав'язує оцінку, а ставить запитання, що стимулюють мислення: «Що ти відчував у цій ситуації?», «Що відчув твій товариш, коли це сталося?», «Як ти гадаєш, що було б інакше, якби ти...?» Такий підхід активізує процеси морального судження, сприяє формуванню емпатійного мислення, розвиває здатність до саморефлексії, що є необхідними компонентами для стабільного формування соціальних навичок. У практичному контексті цей підхід реалізується через спільні обговорення після ігор, ситуацій, конфліктів, де діти мають змогу почути не лише оцінку дорослого, а й думки інших учасників, співвіднести свої переживання з емоціями інших, побачити альтернативні способи поведінки.

Професійна діяльність вихователя у соціалізаційному контексті вимагає високого рівня спостережливості, емпатійності, педагогічної гнучкості та здатності до ситуативного аналізу. Вихователь постійно спостерігає за динамікою групових стосунків, виявляє конфліктогенні моменти, зони соціального ризику, прояви відчуження, агресії, ізоляції. Завданням педагога є не усунення проблеми як такої, а створення умов для її самостійного вирішення дитиною у безпечному середовищі, з можливістю зворотного зв'язку та підтримки. Це потребує застосування не лише методів прямого педагогічного впливу, а й опосередкованих форм - зміни структури взаємодії, перерозподілу функцій у групі, запровадження нових правил, організації ситуацій, у яких дитина, що зазвичай має труднощі у спілкуванні, отримує змогу проявити себе в новому соціальному контексті. Таким чином, професійна діяльність вихователя виступає як постійний процес діагностики, прогнозування, організації, супроводу й рефлексії соціальних процесів у дитячій групі.

Соціальні навички, які формуються у процесі такої педагогічної взаємодії, набувають статусу інтегрованого результату: вони не навчаються, як правила, а вкорінюються у поведінці дитини через досвід, у якому вона

виступає суб'єктом дії, а не об'єктом впливу. Професійність вихователя виявляється в здатності забезпечити такий досвід не в окремі моменти, а в щоденній освітній практиці, зробити кожну взаємодію з дитиною осмисленою, чутливою, співпереживальною. Успішна соціалізація не є автоматичним результатом перебування дитини у колективі - вона виникає там, де є педагогічна підтримка, діалог, простір для дії, де дитина має змогу бути почутою, зрозумілою, сприйнятою, але й відповідальною, рефлексивною, здатною до регуляції власної поведінки (дод. Г). Така якість педагогічної взаємодії можлива лише за наявності професійної культури вихователя, орієнтованої на гуманістичні цінності, визнання дитячої суб'єктності, педагогічну етику та постійне професійне самовдосконалення. Саме у таких умовах вихователь стає не транслятором знань про соціальні норми, а партнером дитини у формуванні її соціального «Я». І саме в цьому змісті розкривається повнота його професійної місії як соціального вихователя - організатора, аналітика, фасилітатора, носія культури, творця середовища, у якому дитина набуває не лише соціального досвіду, а й здатності надавати цьому досвіду особистісного сенсу.

1.4. Європейські підходи до формування соціальних навичок засобами інноваційних технологій

У контексті сучасної європейської освітньої парадигми дошкільне навчання розглядається як вихідна платформа для формування соціально-адаптивної, емоційно стабільної, компетентної особистості, здатної до участі в житті суспільства на засадах відкритості, взаємодії, відповідальності. Компетентнісний підхід, що активно розвивається у країнах Європейського Союзу в межах раннього дитинства, фокусує увагу не на накопиченні знань, а на формуванні життєво релевантних навичок, зокрема соціальних, емоційних, комунікативних та кооперативних. Так звані *soft skills* (дод. Д) у цьому контексті набувають статусу цільових результатів освітньої взаємодії, які мають бути інтегровані у всі форми дитячої діяльності - гру, спілкування,

пізнання, проєктування, дослідження, взаємну допомогу. Європейські моделі дошкільної освіти орієнтуються на побудову середовища, що не є репродуктивним, а стимулює активне залучення дитини до соціальних практик, у яких вона реалізує себе як суб'єкт взаємодії, самостійний агент дії, мислення, переживання. Це середовище базується на засадах інклюзії, партнерства, визнання унікальності досвіду кожної дитини, заохочення до висловлювання думки, вирішення проблем у діалозі, участі в груповому прийнятті рішень. Модель компетентнісного навчання передбачає інституційне впровадження інтерактивних методик, що розкривають потенціал soft skills через емоційно значущі дії, мовленнєву активність, спільну діяльність, ігрові моделювання реальних соціальних ситуацій, проєктну взаємодію та саморефлексію [3, с. 7].

В освітній практиці країн Європейського Союзу широко застосовуються технології, що інтегрують соціальне навчання в щоденну структуру дитячого життя у закладі дошкільної освіти. У Фінляндії, наприклад, дошкільне виховання ґрунтується на принципі «навчання через гру та емоції», де вихователь виступає як партнер дитини у дослідженні світу та побудові соціальних зв'язків. Застосування інтерактивних колективних проєктів, рефлексивних сесій, кооперативних ігор, дитячих рад забезпечує формування навичок спільного планування, висловлювання пропозицій, врахування думок інших, відповідальності за колективний результат. У Швеції освітнє середовище орієнтується на практику демократії змалку - у групах регулярно проводяться колективні обговорення, в яких діти навчаються висловлювати свої почуття, формулювати проблеми, домовлятися, визначати межі взаємодії. Педагог у цьому процесі не домінує, а фасилітує, спостерігає, ставить відкриті запитання, стимулює рефлексію. У Німеччині значна увага приділяється організації так званих «соціальних лабораторій» - просторів, де моделюються соціальні ситуації (співпраця, конфлікт, допомога, моральний вибір), які діти проживають, обговорюють, переробляють. Педагоги активно застосовують такі методи, як «групова угода», «емоційне дзеркало», «щоденник подій»,

«дитяча конференція», що сприяє формуванню не лише комунікативної активності, а й моральної відповідальності, емоційного розуміння, здатності до групової дії.

Таблиця 1.1

Системна модель формування soft skills у дошкільній освіті країн ЄС

Країна	Пріоритетні методики	Інтерактивні практики	Особливості педагогічної позиції	Залучення батьків	Просторово-середовищні рішення
Фінляндія	Навчання через гру та емоції	Емоційні гуртки, колективні проекти	Партнерство, спостереження	Включення у планування	Зони самостійності, м'яке освітлення
Швеція	Демократичне навчання	Групові обговорення, соціальні угоди	Фасилітація, емоційна підтримка	Спільне оцінювання прогресу	Відкритий простір, круглі столи
Німеччина	Соціальні лабораторії	Моделювання конфліктів, щоденники дій	Рефлексивне супроводження	Спільні проекти з родиною	Експериментальні зони
Італія	Реджіо-Емілія	Колективні інсталяції, образотворення	Естетика взаємодії, співтворчість	Спільні презентації	Мистецькі зони, «стіни ідей»
Франція	Емоційне виховання	Ранкові зустрічі, «столи примирення»	Діалог, моральне обговорення	Емоційні анкети	Візуалізація емоцій, зони розмов
Польща	Соціальна інтеграція через родину	Тематичні воркшопи, кооперативні ігри	Синхронізація впливу дім/садок	Щомісячні зустрічі з батьками	Спільні простори, куточки взаємодії
Нідерланди	Відкрите соціальне середовище	Тренінги soft skills, казкотерапія	Активна участь у моделюванні ситуацій	Спільне ведення документації	Центри вільного вибору

Педагогічна філософія Італії, зокрема модель Реджіо-Емілія, акцентує на концепції «стох голосів дитини», де соціальні навички розвиваються через мистецтво, дизайн, колективне створення освітнього простору, естетичне мислення та спільну організацію досвіду. Діти мають змогу проєктувати соціальні взаємодії через колективні композиції, наративні інсталяції, спільне вирішення ситуацій у групі. У Франції зосереджуються на поєднанні

емоційного виховання з інтелектуальним розвитком - кожен день у дошкільному закладі починається з емоційної зустрічі, в якій діти діляться своїм настроєм, почуттями, обговорюють події в групі, що забезпечує високий рівень відкритості, чесності, здатності до вербалізації внутрішніх станів. В освітньому просторі постійно присутні візуалізовані індикатори емоцій, «куточки діалогу», «столи для примирення», де діти можуть домовлятися в конфліктних ситуаціях. У Польщі значну увагу приділено співпраці з родиною: формування соціальних навичок дитини розглядається як результат взаємодії педагогів і батьків, які щомісяця беруть участь у тематичних воркшопах, спрямованих на розвиток soft skills, створення єдиного виховного простору [27, с. 18].

Засоби реалізації компетентнісної моделі в межах дошкільної освіти в ЄС базуються на принципах відкритої взаємодії, навчання через діяльність, емоційної підтримки, педагогіки партнерства. У педагогічній практиці застосовується широка палітра технологій: кооперативні ігри, інтерактивні тренінги, ігрове моделювання, соціальні драматизації, методики розвитку емоційного інтелекту, рефлексивні сесії, цифрові інструменти комунікації. Соціальні навички не формуються ізольовано, вони розвиваються в контексті реальних ситуацій - під час спільного готування їжі, догляду за тваринами, створення групових проєктів, організації дитячих виставок, участі в соціальних акціях, відвідування місцевих громадських закладів. Водночас цифрові технології активно інтегруються в соціальне навчання: у дитячих садках використовуються цифрові дошки емоцій, інтерактивні таблиці взаємодії, мобільні застосунки для саморегуляції, цифрові опитування настрою, які дозволяють дітям відстежувати емоції, комунікувати в цифровому форматі, тренувати мовленнєву активність. Педагоги проходять обов'язкову підготовку з розвитку soft skills, мають спеціальні методичні пакети, кейси сценаріїв соціального навчання, що забезпечує цілісність підходу.

У сучасній європейській педагогічній практиці цифрові інструменти поступово набувають статусу не допоміжного засобу навчання, а повноцінного складника соціального освітнього середовища, здатного продукувати унікальні формати досвіду, які сприяють становленню соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку. Інтеграція цифрових рішень у структуру соціального навчання передбачає не механічне перенесення традиційних методик в онлайн-середовище, а розробку нових сценаріїв взаємодії, що базуються на особливостях медіапростору, динаміці візуального контенту, специфіці цифрової взаємодії, інтерфейсній логіці дитячого сприймання та особливостях розвитку дітей у дошкільному віці. Основною передумовою ефективного використання цифрових інструментів у цьому контексті є їхня здатність моделювати соціальні ситуації з високим рівнем емоційної включеності, забезпечувати зворотний зв'язок, стимулювати мовленнєву активність, заохочувати до прийняття рішень, прогнозування наслідків, прояву емпатійного реагування. У країнах Європейського Союзу цифрові платформи розглядаються як такі, що мають потенціал для створення адаптивних, інклюзивних, індивідуалізованих навчальних траєкторій у сфері соціального навчання, з можливістю диференціації завдань, персоналізації взаємодії та мультисенсорного занурення у змодельовані ситуації [34, с. 29].

Одним із поширених форматів цифрового соціального навчання є застосування інтерактивних освітніх платформ, що дають змогу створювати симульовані середовища для практики соціальної взаємодії. Платформи на кшталт «ClassDojo», «TinyTap», «Edmodo» або «Seesaw» дозволяють не лише організувати освітній контент, а й розгортати соціальні сценарії у форматі відео-уроків, інтерактивних історій, опитувань, групових обговорень, віртуальних рішень. У таких середовищах діти можуть реагувати на поведінку персонажів, обирати стратегії розв'язання конфлікту, пропонувати альтернативні варіанти дій, порівнювати наслідки поведінки. Важливим компонентом таких платформ є система візуалізованого зворотного зв'язку - смайли, зірочки, графічні індикатори емоцій, що дозволяють дитині

рефлексувати свої дії без необхідності складного вербального аналізу. Ці платформи не лише розширюють педагогічний інструментарій, а й сприяють формуванню в дитини базових моделей цифрової поведінки, яка є актуальною в контексті сучасної соціалізації. Застосування освітніх платформ дозволяє забезпечити сталість соціального навчання у разі дистанційного режиму, формує нові канали комунікації між дитиною, педагогом і родиною, стимулює залучення батьків до процесу формування соціальних навичок через цифрову взаємодію.

Мобільні застосунки для розвитку soft skills у дошкільників у європейських країнах набувають дедалі ширшого розповсюдження в контексті зміщення акцентів від академічного змісту до емоційно-соціального виховання. Серед них поширені додатки, які симулюють емоційні ситуації («Avokiddo Emotions», «Peppy Pals», «Daniel Tiger's Grr-ific Feelings», «ThinkRolls»), в яких дитина у форматі гри має розпізнати настрій персонажа, обрати поведінкову реакцію, спрогнозувати емоційний результат, змінити хід подій. Такі додатки базуються на когнітивно-емоційній інтеграції: кожне завдання не лише спрямоване на розв'язання ситуації, а й супроводжується рефлексивними питаннями, які допомагають дитині усвідомити зв'язок між емоцією та поведінкою. У мобільних середовищах дитина працює у своєму темпі, може повертатися до ситуації кілька разів, тестувати різні стратегії, отримувати візуальний зворотний зв'язок без ризику осуду або неуспіху. У деяких країнах, як-от Данія, Швеція, Нідерланди, такі додатки є частиною державних програм підтримки дошкільної освіти і використовуються в інтегрованому форматі разом із традиційною педагогічною роботою. Застосування мобільних технологій у соціальному навчанні забезпечує включення дітей з різними рівнями розвитку, мовними можливостями, емоційною чутливістю, створюючи індивідуалізовану модель взаємодії з контентом.

Особливе місце в європейських підходах до цифрового соціального навчання займає віртуальне моделювання соціальних ситуацій, яке

реалізується у форматі «соціальних симуляторів» або «віртуальних ігрових середовищ». У таких середовищах дитина занурюється в реалістичну, візуалізовану ситуацію взаємодії - у цифровій школі, дитячому садку, вдома, на майданчику - і має здійснювати вибір дій, обирати інтонацію, коментувати події, спостерігати за реакціями персонажів. Цифрові середовища, створені на базі VR або AR-технологій, забезпечують ефект присутності, посилюють емоційну залученість, дозволяють моделювати ситуації, які в реальному житті були б складними для безпечного опрацювання. Наприклад, конфлікт через іграшку, вимушене очікування, необхідність поступитися, вирішення непорозуміння, втручання у суперечку. Такі ситуації в цифровому форматі можуть бути повторені, змінені, проаналізовані. У Німеччині, Бельгії, Фінляндії активно впроваджуються платформи, де діти можуть керувати діями цифрових аватарів, які відтворюють їхню поведінку, голос, інтонацію, міміку. Це сприяє розвитку емоційної рефлексії, формує усвідомлення невербального впливу, стимулює спонтанну комунікацію. У віртуальних сценаріях діти не лише грають, а й створюють власні соціальні ситуації, розробляють персонажів, встановлюють правила, відстежують наслідки. Педагоги у таких практиках виконують функцію модераторів, які аналізують з дітьми ігрові події, ставлять питання, заохочують до пояснення, допомагають зробити висновки. Віртуальне моделювання дозволяє поглибити розуміння соціальних ситуацій, унеможливити їхнє спрощене засвоєння, розширити варіативність поведінкових стратегій [26, с. 28].

Інтеграція цифрових інструментів у соціальне навчання супроводжується розробкою педагогічних методик, що враховують специфіку цифрової взаємодії. Йдеться про необхідність формування у дітей так званих цифрових соціальних навичок - здатності до комунікації у віртуальному середовищі, емпатії через екран, етику взаємодії в онлайн-просторі, розуміння меж цифрового впливу. У країнах ЄС ці навички включаються у загальні програми соціально-емоційного навчання (SEL), що реалізуються у рамках дошкільної освіти. Створюються спеціальні цифрові сценарії, які допомагають

дитині зрозуміти, як виразити почуття через повідомлення, як зреагувати на віртуальний коментар, як вести діалог у цифровому середовищі. Такі навички є актуальними не лише в перспективі майбутньої шкільної взаємодії, а й у контексті сучасної соціалізації, де діти вже у дошкільному віці починають взаємодіяти в цифрових форматах - під час відеозв'язку з родичами, ігрових чатів, голосових повідомлень. Соціальне навчання у цифровому просторі має потенціал не лише для передачі зразків поведінки, а й для розвитку когнітивно-емоційної інтеграції, що забезпечує рефлексивність, саморегуляцію, відповідальність у соціальній взаємодії незалежно від формату її здійснення.

У сучасному європейському підході до дошкільної освіти проєктна діяльність розглядається як повноцінна педагогічна технологія, що дає змогу дитині не лише реалізовувати пізнавальну активність, а й включатися у взаємодію, яка має чітко виражене соціальне навантаження. Формування соціальних навичок через участь у проєктах відбувається не як побічний результат спільної діяльності, а як усвідомлена стратегія, що охоплює структурно організовану послідовність етапів: від ідеації до завершення, від ініціативи до оцінки, від особистої позиції до колективного рішення. У межах проєктного методу соціальні навички набувають практичного змісту - співпраця стає не цінністю, що декларується, а інструментом досягнення мети; комунікація - не вербальною активністю, а способом координування; емпатія - не проявом чуттєвості, а засобом розуміння інших учасників процесу. У країнах Європейського Союзу проєктна діяльність дітей у дошкільному віці реалізується у формі освітніх ініціатив, побудованих на колективній взаємодії, спільному дослідженні середовища, участі в соціально значущих подіях, створенні матеріальних або символічних продуктів (виставки, вистави, альбоми, макети, відео). Такі проєкти дають змогу дитині включатися в активну практику співтворення, де вона постає не спостерігачем, а учасником соціальних процесів у безпосередньому середовищі.

Проектна діяльність у європейських практиках часто має локалізований контекст, тобто прив'язується до мікросоціуму дитини - групи, закладу, вулиці, міста. Це забезпечує природність занурення у соціальний процес і дозволяє будувати міжособистісні зв'язки, засновані на спільному досвіді та емоційному залученні. У Нідерландах, Данії, Норвегії поширеними є проекти, що базуються на дослідженні навколишнього простору: діти обирають об'єкт спостереження (дерево, місце на вулиці, магазин, тварину), збирають інформацію, створюють документацію, презентують результати іншим, ініціюють зміни або вдосконалення. У таких процесах соціальні навички реалізуються в процесі поділу обов'язків, чергування, обговорення, вирішення суперечок, узгодження формату результату, представлення напрацювань, підтримки партнера. Значну увагу приділяють не лише результату проекту, а самій динаміці взаємодії, що розгортається у процесі його реалізації. Педагоги супроводжують процес як фасилітатори, відстежують прояви соціальних дій, вербалізують емоційні стани, надають рефлексивний зворотний зв'язок. У країнах Балтії, Австрії, Італії практикуються проекти, орієнтовані на міжвікову взаємодію - діти старшого дошкільного віку беруть участь у спільних заходах з молодшими, допомагають їм, організують простір, навчають, розповідають, пояснюють. Така діяльність дозволяє усвідомити себе як активного суб'єкта впливу, розвинути емпатійну чутливість, відповідальність, здатність враховувати інший рівень розвитку.

Проекти, пов'язані з культурною або емоційною тематикою, реалізуються у формі дослідницько-творчих завдань, у яких діти створюють візуалізовані продукти на основі колективного обговорення. У Франції, Іспанії, Бельгії поширені проекти на тему «Хто я?», «Моя родина», «Світ емоцій», «Наш клас», які передбачають опрацювання тем самоідентифікації, етнокультурної різноманітності, емоційного самовираження, особистісної історії. У межах таких ініціатив кожна дитина має змогу презентувати себе, свої вподобання, родину, традиції, проявити емоційний стан, поділитися почуттями, розказати про значущі події. Колективна робота над оформленням

результатів - колажі, інтерактивні плакати, відео, презентації, альбоми - стає формою спільного проживання, під час якого виникають численні ситуації соціального навчання: потрібно узгодити формат, черговість, розміщення, шрифт, колір, відповідність змісту, технічне виконання. Через такі дії розвиваються здатність до прийняття іншого, готовність поступатися, вміння аргументувати, домовлятися, проявляти підтримку, приймати відповідальність за частину роботи. У всіх цих проєктах соціальні навички функціонують не як мета, а як спосіб досягнення результату, і тому набувають практичного виміру, стаючи поведінковим стандартом, що підкріплений особистісним досвідом [32, с. 10].

В сучасній дошкільній освіті країн Європейського Союзу методологія проєктного навчання активно поєднується з цифровими технологіями, створюючи середовище, орієнтоване на розвиток інтегрованих компетентностей. У межах цього підходу діти працюють з планшетами як інструментами для фото- та відеофіксації дослідницького процесу, створення презентаційних матеріалів, формування цифрових історій і звітів. Використовуються сервіси для візуального планування, такі як цифрові мапи ідей, таймлайни, онлайн-дошки, що дозволяють дітям організувати інформацію та взаємодіяти в команді. Участь дітей у створенні відеоконтенту охоплює базові навички операторської зйомки, композиції кадру, обробки матеріалу за допомогою простих редакторів. Таким чином формується не лише здатність комунікувати через цифрові медіа, а й компетентність керування власним продуктом у межах колективної діяльності. Проєктна робота передбачає чіткий розподіл функцій у команді, де кожна дитина виконує завдання відповідно до індивідуальних нахилів: один відповідає за фотофіксацію, інший – за оповідання, ще інший – за структурування результатів, технічну обробку, організацію процесу або комунікацію між учасниками. Такий формат сприяє розвиткові соціальної взаємодії через усвідомлення цінності власного внеску та потреби в узгодженні дій з іншими учасниками.

У низці країн ЄС – зокрема у Фінляндії, Нідерландах, Італії – поширене використання так званих «дитячих студій» (children's ateliers), які функціонують як постійно діючі простори для реалізації середньо- та довготривалих проєктів. У таких студіях розміщено технічні засоби (планшети, цифрові панелі, сенсорні екрани), матеріали для творчої діяльності, мультимедійне обладнання, меблі для роботи в групах і мікрогрупах, дошки для візуалізації процесів. Студії мають визначену логіку організації: окремі зони для конструювання, документування, обговорення, експериментування. Діти мають вільний доступ до ресурсів, самостійно обирають інструменти відповідно до задач, що постають у процесі реалізації проєкту. Проєкти тривають від кількох тижнів до кількох місяців, що дозволяє підтримувати стабільний рівень залученості та створює умови для формування сталої структури командної взаємодії. До процесу включені не лише вихователі, а й асистенти педагогів, іноді батьки, які допомагають з технічним супроводом або презентуванням результатів. Участь дорослих полягає в фасилітації, модерації й підтримці ініціативи дитини, а не в директивному керуванні.

У таких форматах спільна діяльність ґрунтується на механізмах діалогічної взаємодії, що поступово формують сталу поведінкову структуру: навички слухати й враховувати чужу думку, здатність вести перемовини щодо змін у плані, домовлятися про терміни, узгоджувати рішення, завершувати взяті на себе зобов'язання. Завдяки тривалості проєктів діти проходять через цикли планування, реалізації, оцінки результатів, що стимулює розвиток метакогнітивних умінь: аналізу власних дій, рефлексії, оцінювання впливу прийнятих рішень. Інтеграція цифрових інструментів у такий процес посилює розвиток навичок XXI століття, серед яких саморегуляція, командна ефективність, цифрова грамотність і презентаційна діяльність.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Діагностика рівня сформованості соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку (констатувальний етап дослідження)

У ході констатувального етапу дослідження діагностика рівня сформованості соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку була організована як цілісний системний процес, що включав багатоетапну фіксацію поведінкових проявів, стандартизоване оцінювання та інтеграцію даних, отриманих із декількох джерел одночасно (дод. Е). На першому етапі було сформульовано чіткі показники оцінки, згідно з якими здійснювалася подальша діагностика: здатність до співпраці з однолітками й дорослими, рівень емпатійного відгуку в емоційно забарвлених ситуаціях, ступінь сформованості навичок самоорганізації під час колективних ігор і занять, дотримання встановлених правил поведінки в груповому середовищі, а також уміння врегульовувати конфліктні епізоди без зовнішньої інтервенції. Усі ці характеристики фіксувались на основі безпосередніх спостережень і кількісно-якісного аналізу за допомогою трьох валідованих методик, кожна з яких була впроваджена в умовах звичайної освітньої діяльності, без створення штучно контрольованого середовища. Оцінювання проводилось поетапно, з розмежуванням фокусів на різні типи соціальної взаємодії, включаючи індивідуальні дії, взаємодію в малих підгрупах і широке групове спілкування, яке особливо проявляється в процесі сюжетно-рольових ігор та щоденних рутин [56, с. 31].

Методика Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSiS-RS) була застосована на другому тижні діагностичного циклу, після адаптаційного періоду та проведення вступних спостережень. Стандартизовані форми були роздані як вихователям, котрі постійно перебували з дітьми в освітньому

просторі, так і батькам, які мали змогу оцінити поведінку дитини вдома, у побутовому та соціально гнучкому середовищі. Оцінювання охоплювало чітко визначені категорії, зокрема: частота проявів співпраці, ініціювання взаємодії, адекватність реакцій на відмову або фрустрацію, здатність до самоконтролю в умовах групової гри, виконання доручень без нагадувань, прояви турботи про інших. Кожна позиція фіксувалась за 4-бальною шкалою, з подальшим підрахунком інтегрального балу за кожною з компетенцій. Усі бланки були оброблені індивідуально, без узагальнення до моменту вторинного крос-аналізу. У процесі аналізу даних з'ясовувались не лише рівні сформованості конкретних навичок, а й узгодженість оцінок між двома незалежними групами спостерігачів, що дозволяло виявити латентні розбіжності між поведінковими патернами в структурованому та неструктурованому середовищах. Виявлено, що показники самоконтролю та відповідальності мали істотну варіативність, що пояснювалося різною інтенсивністю соціальних вимог у домашньому і педагогічному середовищах. Методика виявилась дієвою в діагностичному сенсі завдяки простій інтерпретації, високій структурованості та адаптованості до умов дитячого садка, і не викликала перевтоми у дорослих респондентів навіть при повторному заповненні на третьому етапі діагностики для перевірки стабільності результатів [42, с. 9].

Паралельно із застосуванням SSiS-RS, з інтервалом у 5 днів, була проведена діагностика за Шкалою соціальної зрілості Вайнленда, адаптованою до українського освітнього середовища. Методика була реалізована через інтерв'ювання батьків за заздалегідь підготовленим протоколом, який охоплював вісім субшкал:

- комунікацію,
- загальне самообслуговування,
- адаптивність,
- моторну активність,
- соціалізацію,
- самостійність у щоденній поведінці,

— розв’язування побутових завдань

— ініціативність.

Кожна категорія включала набір поведінкових індикаторів, сформульованих у вигляді запитань, на які респонденти відповідали «так», «ні» або «іноді», що дозволяло встановити не лише факт наявності тієї чи іншої навички, але й частоту її прояву. Інтерв’ювання проводилось індивідуально, в межах 35–40 хвилин на одного респондента, в умовах напівструктурованого діалогу, з можливістю уточнення відповідей. Дослідник вів паралельний протокол, фіксуючи спонтанні пояснення батьків, приклади з досвіду, контекст, у якому проявлялася поведінка. На основі відповідей було побудовано профілі соціальної зрілості кожної дитини, де особливу увагу звертали на узгодженість між рівнями розвитку базових навичок догляду за собою та здатністю до соціальної ініціативи. Ці профілі були співставлені з даними спостережень у дошкільному середовищі, що дозволило виявити окремі компенсаторні механізми: виявилось, що діти з нижчими показниками соціалізації в домашньому середовищі частіше демонстрували адаптивні моделі поведінки у групі однолітків за рахунок ігрових стратегій та підсвідомого копіювання поведінки лідерів. Це свідчило про потенціал розвитку соціальних навичок у взаємодії з однолітками, попри загальну зниженість самостійності вдома [82, с. 19].

Таблиця 2.1

Діагностика соціальної зрілості дітей за Шкалою Вайнленда: структура, процедура та виявлені патерни

Компонент	Змістовна характеристика	Форма реалізації	Результати / Спостереження
Методика	Шкала соціальної зрілості Вайнленда, адаптація до українського освітнього середовища	Опитування батьків	8 субшкал, кожна - через поведінкові запитання
Субшкали	Комунікація, самообслуговування, адаптивність,	Запитання з варіантами «так», «ні», «іноді»	Визначення частоти й наявності проявів конкретних умінь

	моторика, соціалізація, самостійність тощо		
Організація інтерв'ювання	Індивідуальний формат, тривалість - 35–40 хвилин	Напівструктурований діалог	Можливість уточнення відповідей, розкриття контексту
Паралельний протокол	Запис прикладів, пояснень, побутових ситуацій	Ведеться дослідником під час опитування	Зафіксовані життєві кейси, які деталізують прояви соціальної поведінки
Побудова профілю	Систематизація відповідей за всіма шкалами	Індивідуальна карта дитини	Візуалізація сильних і слабких зон соціальної зрілості

Третя методика - спостереження за соціальною грою на основі стадій розвитку за Партен - була реалізована через систему регулярних включених спостережень під час вільної гри дітей у групі. Вибрано було чотири часових інтервали по 20 хвилин протягом одного дня, з рівномірним розподілом у розпорядку: перед сніданком, після занять, у другій половині дня та під час вільного ігрового часу на вулиці. Спостереження здійснювались з позиції зовнішнього нейтрального дослідника, який не втручався у гру, але фіксував стадії соціальної активності кожної дитини за класифікацією: самотня гра, паралельна гра, асоціативна гра та кооперативна гра. Кожен вияв конкретної форми гри реєструвався з точністю до хвилини, з описом контексту (тип іграшок, кількість учасників, тематика гри, наявність конфліктів або розв'язання спірних ситуацій). Оцінювання проводилося з використанням спеціального протоколу, що дозволяв не лише визначити домінуючу форму гри, але й зафіксувати динаміку змін у межах одного дня. За підсумками спостереження було виявлено, що діти з розвинутою здатністю до співпраці частіше переходили до кооперативної гри вже у перші 10 хвилин взаємодії, ініціювали правила гри самостійно та пропонували ролі іншим учасникам. Натомість діти з низькою емпатійністю залишалися на стадії паралельної або

асоціативної гри, обмежуючи спілкування короткими коментарями або простими діями без побудови спільного сценарію. Ця методика дозволила виявити соціальну зрілість у її натуральному середовищному прояві, без штучного навантаження на дитину, що зробило її особливо цінною для верифікації результатів інших діагностичних засобів [47, с. 18].

Усі три методики використовувалися не ізольовано, а як взаємодоповнюючі елементи однієї комплексної діагностичної системи. Після завершення збору даних здійснено порівняльний аналіз результатів, де була проведена кореляція між оцінками за шкалами SSiS-RS, Vineland і фактичними спостереженнями гри. Виявлено високий ступінь узгодженості між оцінкою рівня співпраці за анкетною SSiS-RS і частотою кооперативної гри за класифікацією Партен, що свідчить про надійність методик у відображенні реальної поведінки. Водночас, у категорії самоконтролю спостерігалась розбіжність між батьківськими оцінками і педагогічними спостереженнями, що могло бути зумовлено відмінністю контекстів та очікувань щодо поведінки. У результаті аналізу було сформовано індивідуальні профілі соціальних навичок, які включали не тільки числові дані, а й описові характеристики, виявлені в процесі спостережень, діалогів із батьками та розшифровки спонтанної поведінки дитини в соціально насичених ситуаціях. Це дозволило не просто зафіксувати рівень сформованості соціальних навичок, а й зрозуміти механізми, через які вони проявляються або гальмуються в реальному дитячому колективі. Отримані результати стали основою для побудови індивідуалізованих програм подальшого формування соціальної компетентності, із врахуванням сильних і слабких сторін кожної дитини, а також типових соціальних моделей групової взаємодії.

Під час організації діагностики рівня сформованості соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку надзвичайно важливим було створення середовища, яке не викликає у дитини відчуття оцінювання чи напруженості, не порушує її поведінкову природність і не модифікує звичні способи реагування. Це середовище не формувалося штучно - воно вибудовувалося

кропітко протягом щонайменше трьох тижнів до моменту активного діагностування, через поетапне занурення дослідника у повсякденне життя групи. Дорослий, який згодом проводив спостереження та вів записи, не виступав у ролі стороннього контролера, а був присутнім у груповому просторі як постійний, але ненав'язливий елемент, не порушуючи ритм дитячих ігор, не втручаючись у конфлікти, не даючи оцінок.

Перший етап – орієнтаційний – під час якого діти просто звалили до нової особи в групі. Жодних інструментів чи нотатників дослідник при собі не мав, ведення нотаток відбувалося лише після виходу з простору. На цьому етапі фіксувалися тільки опосередковані реакції: чи звертає дитина увагу на нового дорослого, чи шукає зорового контакту, чи проявляє ініціативу. Це дозволяло зняти напругу, уникнути формування у дітей «соціально бажаної» поведінки. Діагностика в подальшому відбувалась не в кабінеті й не у формі тесту, а в межах звичних сюжетно-рольових, конструктивних, настільно-друкованих ігор, що відбувалися у звичні для дитини періоди розкладу - з 9:40 до 10:20 та з 16:00 до 16:40. Оцінювання здійснювалось у тих моментах, коли дитина перебувала в активній взаємодії з іншими дітьми, при цьому не було змінено ні ігрових умов, ні розстановки меблів, ні освітлення чи звукового фону - усе зберігалось таким, як і у звичайному повсякденному режимі групи.

Для формування нейтрального емоційного фону було виключено використання спеціально сконструйованих інструментів, які могли б спричинити інтерес через свою новизну, тим самим змінити фокус поведінки дитини. Іграшки, що використовувалися під час спостереження, були постійними елементами середовища групи: кубики зображень, ляльки, атрибути для сюжетно-рольових ігор типу «лікарня», «магазин», «перукарня», костюми казкових персонажів, а також елементи моделювання соціальних ситуацій (ігрові гроші, бланки, телефони тощо). Дослідник не ініціював гру, не пропонував завдань, не давав оцінок. Єдиним дозволеним втручанням було фізичне повернення дитини до простору, якщо вона відволікалась на інші активності, що не передбачали взаємодію. Таким чином, усі соціальні реакції

фіксувались у їхній «дикій» формі - без навіювання, очікування або зовнішнього тиску. Завдяки такому підходу вдалося досягти максимальної достовірності проявів поведінки в умовах, де дитина не усвідомлює, що вона є об'єктом дослідження. Це особливо відчутно проявилось під час спонтанних конфліктів, коли діти самостійно встановлювали правила черговості, розподілу ресурсів, відновлення справедливості. Дослідник фіксував не тільки тип реакції (агресія, поступка, звернення до дорослого), а й час її виникнення, міміку, пози, динаміку поглядів, включеність у групу інших дітей - усі ці параметри виводились за протоколом натуральної поведінки [51, с. 37].

Окрім спостереження, застосовувались елементи включеного анкетування, коли батьки та вихователі отримували інструкції заповнити відповідні форми в умовах відсутності дитини, не намагаючись підбирати відповіді під очікувану норму. Щоб уникнути впливу соціального схвалення, заповнення анкет здійснювалось у індивідуальній формі, без групових обговорень, а дані шифрувалися перед обробкою. Усі документи мали кодову нумерацію, яка не дозволяла ідентифікувати дитину навіть під час порівняльного аналізу з іншими даними. У такий спосіб вдалося зберегти об'єктивність, уникаючи як прямого оцінювання поведінки в присутності дитини, так і спотворення даних через батьківські чи педагогічні установки. Формування умов об'єктивної діагностики торкалося також фізичного середовища: у приміщенні, де відбувалась основна ігрова активність, не змінювався температурний режим, рівень освітлення, не запроваджувались жодні нові обмеження. Педагог не змінював свою поведінку під час присутності дослідника, а всі інструкції для педагогічного колективу обмежувались лише вказівками не втручатись у гру й не давати оціночних коментарів у присутності дослідника. Всі учасники працювали з інформованою згодою, проте інформація про мету дослідження подавалась у максимально нейтральному формулюванні, без згадки про соціальні навички, щоб не формувати упереджену увагу до конкретних форм поведінки.

Оцінювання проводилося щоденно протягом двох тижнів, що дало змогу охопити змінність поведінкових реакцій залежно від настрою, втоми, наявності інших дітей у групі, конфліктних ситуацій або подій напередодні. Кожна дитина фіксувалась у протоколах не менш як у 5 ігрових епізодах різного типу: парна гра, гра у тріаді, мала група з чітким лідером, гра без сценарію (вільна ініціатива), гра з втручанням стороннього учасника (заміна партнера). [72, с. 11].

Для реалізації констатувального етапу дослідження з діагностики рівня сформованості соціальних навичок було відібрано цілеспрямовану вибірку у кількості 50 дітей віком від 5 років 2 місяців до 6 років 1 місяця. Формування вибірки відбувалося у два етапи. Спершу було проведено узгодження з адміністрацією Закладу дошкільної освіти «Сонечко» с.Павлівка Калинівської міської ради Вінницької області, де діти відвідували групу старшого дошкільного віку загального розвитку без діагностованих порушень когнітивної, моторної чи емоційної сфери. Після погодження проводилось вивчення особових справ вихованців із фіксацією таких критеріїв: вік у межах норми для старшої групи, регулярне відвідування закладу упродовж останніх трьох місяців, стабільне емоційне самопочуття за даними вихователів, відсутність медичних обмежень щодо участі в спостереженнях, а також письмова згода батьків або законних представників. Сформована контрольна група складалася з 11 дівчаток і 14 хлопчиків, експериментальна група – 13 дівчаток і 12 хлопчиків. Усі діти мали середній або достатній рівень розвитку мовлення, що дозволяло проводити якісну діагностику соціальних реакцій, зокрема у межах інтерпретації комунікативної ініціативи, діалогічної взаємодії та емпатійної відповіді. Така структура вибірки дозволила фіксувати можливі вікові відмінності у формуванні навичок соціального функціонування в межах одного календарного року.

Усі діти, включені до вибірки, перебували в єдиній соціальній групі з постійним складом учасників, де щоденна взаємодія підтримувалась на рівні не менше ніж 6 годин на день у робочі дні тижня. Це дало змогу відстежувати

стали моделі взаємодії, лідерські позиції, повторювані конфліктні ситуації, партнерські зв'язки, що особливо цінно для емпіричної фіксації рівня сформованості таких елементів соціальної компетентності, як здатність до співпраці, саморегуляції, ініціювання колективної діяльності та відгук на потреби іншого. Батьки усіх дітей дали письмову згоду на участь у дослідженні та на застосування інструментів, що включали анкетування, спостереження, інтерв'ювання. Особливо ретельно фіксувалась наявність або відсутність додаткових зовнішніх чинників, що могли б впливати на соціальну поведінку (наявність братів/сестер у тій же групі, недавні зміни в родині, емоційно значимі події тощо). Ці дані було занесено до супровідних карт соціального профілю, що використовувались не для класифікації, а для глибшого аналізу в разі розбіжностей у поведінкових проявах [81, с. 15].

Інтерпретація результатів, отриманих на констатувальному етапі дослідження, здійснювалась через аналітичну обробку трьох незалежних масивів даних, зібраних на основі методик Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSiS-RS), шкали соціальної зрілості Вайнленда та спостереження за соціальною грою за класифікацією Партен. Обробка охоплювала повну вибірку з 50 дітей, для кожної дитини зібрано по 3 форми SSiS-RS (2 - від вихователів, 1 - від батьків), 1 інтерв'ю за шкалою Вайнленда та не менше 8 ігрових епізодів за Партен. Кількісний аналіз проводився з урахуванням розрахунку середнього інтегрального бала за кожною категорією, з подальшим виведенням частки дітей у кожному рівні сформованості - низький, середній, високий. За SSiS-RS у експериментальній групі 13 дітей (52%) мали загальний бал у межах «середнього» рівня, 7 дітей (28%) - «високого», 5 дітей (20%) - «нижче середнього». У категорії «здатність до співпраці» 21 дитина набрала понад 3,2 бала (з 4), що свідчить про загальну тенденцію до сформованої взаємодії в умовах освітнього простору. Натомість категорія «самоконтроль» продемонструвала менший середній бал - 2,8, із розкиданням від 2,1 до 3,6. Це вказувало на нерівномірну сформованість

навички саморегуляції - від стабільного контролю емоцій у частини дітей до нестійкої реактивності в конфліктних чи фрустраційних ситуаціях [62, с. 12].

Таблиця 2.2

Результати констатувального етапу дослідження соціальної зрілості дітей

Методика	Мета	Основні показники	Результати (Експериментальна група)	Результати (Контрольна група)	Висновки
Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS)	Оцінка рівня соціальних навичок дітей через стандартизовані форми для вихователів та батьків	Здатність до співпраці, ініціювання взаємодії, самоконтроль, адекватність реакцій на фрустрацію, виконання доручень без нагадувань, прояви турботи про інших	13 дітей (52%) – середній рівень; 7 дітей (28%) – високий; 5 дітей (20%) – нижче середнього; 21 дитина – здатність до співпраці >3,2/4; самоконтроль – середній 2,8/4	18 дітей (72%) – середній рівень; 2 (8%) – високий; 5 (20%) – нижче середнього; здатність до співпраці – середня 2,9/4; самоконтроль – 2,5/4. Покращення мінімальне (до 0,1 бала).	Методика підтверджує значущу різницю між групами: у контрольній групі спостерігається стабільність показників з незначними змінами, тоді як в експериментальній – виражена позитивна динаміка.
Шкала соціальної зрілості Вайнленда (адаптація для України)	Визначення рівня соціальної зрілості та адаптивності дітей у домашньому середовищі	Комунікація, самообслуговування, адаптивність, моторика, соціалізація, самостійність, ініціативність, розв'язування побутових завдань	Діти з нижчими показниками соціалізації вдома демонстрували компенсаторні моделі поведінки в групі; чітка узгодженість базових навичок самообслуговування та зростання соціальної ініціативи.	Середні значення субшкал залишилися практично незмінними: коливання в межах 0,1–0,2 бала. У 6 дітей зафіксовано навіть невелике зниження соціальної ініціативи в період адаптації.	Вайнленд демонструє, що без цілеспрямованої інтервенції рівень соціальної зрілості суттєво не змінюється, тоді як у експериментальній групі спостерігається зростання за ключовими параметрами.
Спостереження за соціальною грою (класифікація Партен)	Оцінка соціальної активності та форм взаємодії дітей у натуральному середовищі	Форми гри: самотня, паралельна, асоціативна, кооперативна	Діти з розвинутою співпрацею швидко переходили до кооперативної гри; час переходу – 6,4 хв; кількість відновлених після конфлікту взаємодій – значно вища	Переважала паралельна та асоціативна гра; лише 5 дітей (20%) стабільно демонстрували кооперативні форми. Час переходу – 8,1 хв; часті втручання дорослого; конфлікти розв'язувалися повільніше.	Спостереження показує природну різницю: у контрольній групі ігрова взаємодія не покращилася, натомість в експериментальній – кооперація зросла, а

			після інтервенції.		конфлікти скоротилися.
--	--	--	-----------------------	--	---------------------------

За шкалою соціальної зрілості Вайнленда середній профіль дитини у вибірці становив 6,2 бала з можливих 10 у субшкалі «соціалізація», 6,8 бала - у «самообслуговування», 5,5 - у «адаптивність», 7,1 - у «комунікація». Загальна кількість валідних інтерв'ю - 25, з них у 24 випадках дані були заповнені повністю. У межах даної методики дітей з високим рівнем соціальної зрілості за усіма субшкалами виявилось лише 5 (20%), ще 13 (52%) мали рівень вище середнього лише в окремих доменах, натомість 7 (28%) продемонстрували знижену або неузгоджену динаміку між базовими та інтегративними показниками. Важливим індикатором для подальшого формувального впливу стали діти з високими показниками у «самообслуговуванні», але з низькими в «ініціативності» - це вказувало на потенційний резерв для розвитку через групову гру та проектні взаємодії. Інтерв'ю показали, що у 9 випадках батьки недооцінювали рівень комунікативної активності своєї дитини порівняно з педагогічними спостереженнями - що є типовим для домінування пасивних форм мовлення вдома і активних у середовищі однолітків. У категорії «соціальна ініціативність» повну відповідність між батьківськими відповідями та польовими даними зафіксовано лише у 10 дітей (40%), тоді як у решти 15 виявлено або завищення, або заниження, що мало бути враховано під час проектування індивідуальних траєкторій формування навичок [74, с. 35].

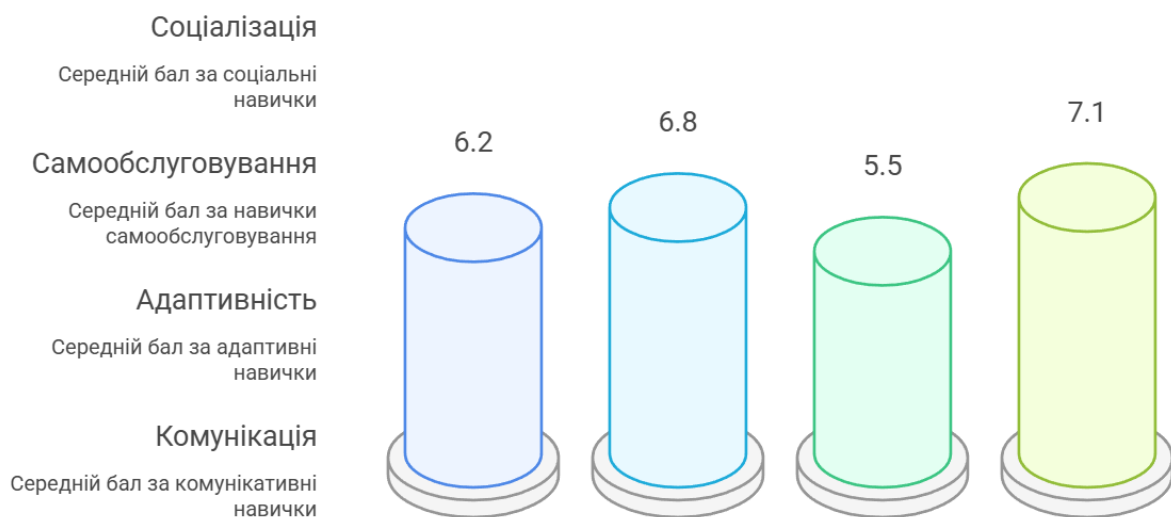


Рис. 2.1 Результати соціальної зрілості дітей за субшкалами Вайнленда

За шкалою соціальної зрілості Вайнленда середні показники дітей контрольної групи виявилися дещо нижчими та менш варіативними порівняно з експериментальною групою. Так, середній профіль за субшкалою «соціалізація» становив 5,9 бала з 10, «самообслуговування» — 6,5 бала, «адаптивність» — 5,3 бала, «комунікація» — 6,7 бала. Загальна кількість валідних інтерв'ю — 23, із них 21 було заповнено повністю, у 2 випадках окремі відповіді були пропущені батьками, але не вплинули критично на цілісність профілю.

У контрольній групі лише 3 дитини (12%) продемонстрували високий рівень соціальної зрілості в кількох субшкалах, причому жодна не мала стабільно високих результатів у всіх доменах. 14 дітей (56%) мали показники на рівні «середній» або «вище середнього» лише в окремих сферах, а 6 дітей (24%) демонстрували нерівномірність профілю, що проявлялося у поєднанні достатніх побутових навичок із низькою соціальною ініціативністю або труднощами в адаптивності.

Характерним для контрольної групи було те, що діти з відносно високими показниками у «самообслуговуванні» не демонстрували автоматичного перенесення цих навичок у взаємодію з однолітками: у 8 випадках виявлено розрив між побутовою самостійністю та соціальною активністю, що свідчило про недостатність природних умов для формування ініціативності без цілеспрямованого педагогічного впливу.

Батьківські інтерв'ю в контрольній групі також продемонстрували помітні розбіжності з даними спостережень педагогів: у 11 випадках (44%) рівень комунікативної та соціальної активності вдома був оцінений нижче, ніж у груповому середовищі, що підтверджує поширену тенденцію недооцінки ініціативності дітей у домашніх умовах. Водночас повна відповідність між батьківськими даними та педагогічними спостереженнями виявлена лише у 7 дітей (28%).

Подібна структура профілю контрольної групи вказує на те, що без системного формувального впливу показники соціальної зрілості залишаються відносно стабільними, а зміни, які спостерігалися в окремих дітей, носили ситуативний або фоновий характер і не утворювали цілісної позитивної динаміки на рівні групи.

Дані спостереження за соціальною грою за Партен відображали динамічний спектр реальної поведінки дітей у контексті взаємодії, з фокусом на домінантні форми ігрової активності. Із 200 зафіксованих ігрових епізодів 49 (24,5%) відносились до кооперативної гри, 62 (31%) - до асоціативної, 56 (28%) - до паралельної, решта 33 (16,5%) - до самотійної. Співвідношення не дорівнює 100%, оскільки частина епізодів охоплювала комбіновані форми або включала зміну типу гри в межах одного відрізка. 18 дітей (72%) хоча б один раз проявляли елементи кооперативної гри, із них лише 7 (28%) стабільно переходили до цієї форми без зовнішньої підтримки. 5 дітей (20%) переважно залишалися в зоні паралельної або асоціативної гри, не ініціюючи загальних правил або не підтримуючи логіку сюжетної взаємодії. Середній час, необхідний для переходу до кооперативної гри після початку взаємодії, становив 6,4 хвилини, що розглядалось як позитивний показник сформованості здатності до колективного планування. Однак у групі виявлено 3 дітей, які за всіма епізодами не демонстрували кооперативної форми взагалі, що потребувало подальшого корекційного впливу. Найпоширенішими сценаріями були сюжетно-рольові гри «лікарня», «будівництво» та «магазин», які давали змогу природно виявити лідерські якості, вміння дотримуватись правил, здатність до підпорядкування. Діти, які ініціювали гру самотійно, демонстрували вищу стабільність у збереженні логіки взаємодії - у 87% випадків такі ігри тривали понад 5 хвилин без конфлікту, тоді як у випадку підключення до вже ініційованої гри конфлікти виникали у 35% ситуацій, що є показником складності інтеграції до наявної структури.

Дані спостереження за соціальною грою дітей контрольної групи продемонстрували менш виражену динаміку переходів між формами взаємодії

та нижчу частку кооперативної гри порівняно з експериментальною групою. Із 185 зафіксованих ігрових епізодів лише 32 (17,3%) були класифіковані як кооперативна гра, 58 (31,4%) — як асоціативна, 64 (34,6%) — як паралельна, а 31 (16,7%) — як самостійна. Частка не дорівнює 100% з огляду на комбіновані або перехідні форми гри, що спостерігалися в межах одного епізоду.

У контрольній групі 14 дітей (56%) продемонстрували хоча б одиничні прояви кооперації, при цьому лише 5 дітей (20%) переходили до кооперативної взаємодії без значної підтримки дорослого. 7 дітей (28%) переважно залишалися в паралельних або асоціативних формах гри, рідко ініціювали спільні сюжети і не завжди підтримували логіку взаємодії, запропоновану однолітками. У 4 дітей (16%) протягом усіх спостережень не зафіксовано жодного кооперативного епізоду.

Середній час, необхідний для переходу від початку взаємодії до кооперативної гри, становив 8,1 хвилини, що свідчить про нижчий рівень сформованості навичок колективного планування та узгодження дій порівняно з експериментальною групою. У ситуаціях, де діти приєднувалися до вже ініційованої гри, конфлікти виникали у 38% випадків, що засвідчує труднощі інтеграції в існуючі групові структури та нижчу гнучкість поведінки.

Найпоширенішими сюжетами були «автомайстерня», «магазин» та «дитячий садок», однак тривалість цих сюжетів у контрольній групі частіше обмежувалась короткими епізодами зі зміною ролей чи втратою ігрової логіки. Ігри, ініційовані дітьми самостійно, зберігали цілісність лише у 62% випадків, тоді як у решті епізодів фіксувались суперечки щодо ролей або швидкий розпад структури гри.

Загалом профіль контрольної групи відображає стабільну, але менш соціально інтегровану ігрову поведінку, де кооперативна гра не є домінуючою формою і виникає переважно ситуативно або за активної підтримки педагога. Ці дані підкреслюють природну відмінність у темпах розвитку соціальної взаємодії та підтверджують потребу у цілеспрямованому формувальному впливі.

2.2. Реалізація вітчизняних інноваційних технологій у процесі формування соціальних навичок дошкільників

Упродовж останнього десятиліття в українській дошкільній педагогіці спостерігається інтенсивне оновлення підходів до формування соціальних навичок дітей, що проявляється в широкому впровадженні інноваційних технологій, спрямованих не лише на оволодіння формальними моделями поведінки, а й на розвиток глибокого емоційного розуміння, свідомого комунікативного вибору та регуляції імпульсивних дій у багатозначному соціальному середовищі. У процесі реалізації технологічного забезпечення формувального етапу було здійснено добір саме тих вітчизняних педагогічних технологій, що не мають декларативного характеру, а апробовані в умовах реального освітнього середовища, з активною участю педагогів практиків. Особливу увагу було зосереджено на методиках, що дають змогу індивідуалізувати вплив, враховувати тип соціальної зрілості дитини та будувати педагогічну взаємодію через природні для дитини канали - гру, уяву, рух, образне моделювання. Реалізація методики «Казкові лабіринти гри» розпочалась із підготовчого етапу 6 листопада, коли вихователь провів перше сюжетне занурення, пов'язане з інтеграцією морального вибору в казкову ситуацію. Методика базується на поєднанні авторських вправ, структурованих у наративну послідовність, з розвитком соціального сценарного мислення. Використовувались готові картки з завданнями (видавництво «ВсімОсвіта», 2022), які передбачали 4 типи дій: емпатійне оцінювання ситуації, кооперативне вирішення морального завдання, рефлексія наслідків та створення власного варіанту розв'язання. Під час інтеграції діти включались у гру не через заучування, а через емоційне проживання сюжетної лінії - що дозволяло максимально природно формувати реакції на складні соціальні стимули: несправедливість, відторгнення, потреба у співпереживанні, вибір між вигодою і допомогою [71, с. 29].

Другим напрямом реалізації стала впроваджена в освітній простір групи система «Довкілля», яка має чітко структурований змістовий блок із розділами, присвяченими етичному ставленню до природи, родини, суспільства. Починаючи з 13 вересня, вихователь включав у ранкові кола рефлексійні хвилини за тематикою: «Я і моя сім'я», «Що означає дбати про інших», «Як говорити так, щоб інші не сумували». Ці вправи не мали прямої настанови, але через метафоричні приклади та образну мову створювали поле для м'якого, але стійкого внутрішнього осмислення. Методичні матеріали адаптовані з посібника «Довкілля. Програма для дітей старшого дошкільного віку» (Всеосвіта, 2021), із добром вправ, що передбачають емоційно-сміслову занурення, мапування почуттів та формування емоційної відповідальності. Одним з технологічних блоків стала практика «дзеркальних реплік», коли дитина повинна повторити сказане партнером і додати своє м'яке продовження. Цей підхід формує здатність не лише чути, а й будувати діалог без конфлікту, розуміти логіку співрозмовника. У роботі використовувались спеціальні м'які символи (фішки співчуття, клубок турботи, коробочка тиші), що вводились як опори для невербальної взаємодії у випадках, коли дитина не могла вербалізувати свій емоційний стан. Ці практики особливо ефективно зарекомендували себе серед дітей із фоновою тривожністю або схильністю до зниження мовленнєвої активності під час конфлікту [63, с. 46].

Наступним етапом реалізації стало впровадження елементів методики Макоти Шичіда, адаптованої до дошкільної практики в контексті розвитку емоційної інтуїції та здатності до швидкої соціальної оцінки ситуацій. Починаючи з 20 вересня, щоденно проводились вправи на одночасне залучення зорових, слухових і моторних каналів - зокрема, вправа «емоційні парні картки», де діти мали підібрати пару до зображення емоції, назвати її, згадати ситуацію, в якій вони це відчували, і запропонувати спосіб саморегуляції. Усі вправи тривали до 7 хвилин, включались у структуровану частину дня після прогулянки, коли діти мали достатній ресурс уваги.

Методика Шичіда в межах проєкту використовувалась не як система розвитку інтелекту, а як технологія активації правої півкулі для підсилення емоційної чутливості й відгуку. У результаті впровадження цієї методики помітно активізувались невербальні реакції дітей під час гри, зросла точність розпізнавання емоцій у сюжетах казок і ігрових сценках. Застосовувались візуальні табло «термометр емоцій», сенсорні куби з матеріалами різної фактури, а також вправи на уяву - «поговори з внутрішнім другом», що мали на меті посилення внутрішньої рефлексії та самозаспокоєння. Дана методика була адаптована на основі українського видання «Шичіда: розвиток емоційного інтелекту» (переклад 2020 року), з виключенням компонентів, що не відповідають умовам української дошкільної освіти.

Окрему частину роботи склала реалізація технології розвитку комунікативної компетентності через цілеспрямовану мовленнєву гру. Цей напрям був зафіксований у структурі тижневого планування, коли у три рази на тиждень відбувались блоки сюжетно-рольових діалогічних вправ. Ігри типу «телефонний дзвінок», «знайомство в транспорті», «новенький у групі» будувались як сконструйовані проблемні ситуації, в яких дитина мала не лише говорити, а й слухати, аргументувати, домовлятися, дотримуватись послідовності. Важливою умовою була змінність ролей - кожна дитина виступала і в ролі ініціатора, і в ролі пасивного слухача. Крім цього, застосовувались вправи на невербальне мовлення: «зупинка жестом», «спільний задум - без слів», що сприяло розширенню репертуару соціальних сигналів. Уведення цієї технології супроводжувалось щоденним фіксуванням змін у протоколі: кількість звернень, тип реплік, довжина висловлювань, спонтанність діалогу. Завдяки високій частоті включення даної практики в режим групи, вдалося досягти постійного активного мовленнєвого середовища, де кожна дитина мала змогу протестувати нові способи взаємодії та отримати негайний зворотний зв'язок [78, с. 10].

П'ятий блок - технологія формування саморегуляції поведінки - реалізовувався через спеціально організовані мікроінтервенції щодня

протягом грудня. У ранковому колі вводились «емоційні індикатори» - кожна дитина обирала картку з зображенням емоційного стану і, не озвучуючи, показувала її вихователю. За результатами цих сигналів педагог визначав, чи варто включати вправи на заспокоєння: дихальні практики, рухові ритмічні ігри, прості техніки медитації (візуалізація «повітряної кулі», гра «вдих-хмара, видих-дощ»). Для посилення ефекту застосовувались сюжетні вправи на перенесення контролю на уявного персонажа: «малюк, який сердиться», «лялька, що втікає», через яких діти мали ідентифікувати свою поведінку. Це дало змогу обійти опір прямим зауваженням і сформувати модель перенесеного самоконтролю. Вихователь фіксував реакції у вигляді часових замірів до і після вправ: час від конфлікту до спокою, кількість сторонніх стимулів, тривалість повернення до діяльності. Усе це дозволяло оцінити не лише рівень сформованості навички, а й ефективність інтервенції в реальному часі.

У межах реалізації вітчизняних інноваційних технологій особливе місце посіла системна інтеграція інтерактивних і сюжетно-рольових методик як ефективних інструментів формування соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку. Уся методологія була побудована навколо природних механізмів дитячої поведінки: потреби в емоційному зворотному зв'язку, здатності до уявного моделювання, чутливості до соціальних ролей і ситуаційного навчання. На базі групи було запроваджено спеціалізовані сесії ігрової взаємодії з акцентом на парні та малі групові форми. Структура кожної сесії передбачала короткий вступ у вигляді моделювання життєвої ситуації (5–7 хвилин), активну гру (10–15 хвилин) та завершальне обговорення, під час якого діти вербалізували власні почуття, мотиви дій, варіанти інших рішень. Циклічність упровадження методик визначалася двоетапною логікою: упродовж перших двох тижнів проводились діагностичні ігри, спрямовані на виявлення природної поведінки у відкритих соціальних сценаріях, пізніше було проведено тренінгові ігрові сесії, в яких педагоги уже вводили цілеспрямовані соціальні стимули. Методики базувалися на змішаних

інструментах: вербально-нарративних (озвучені сценарії, казкові моделі поведінки), візуально-символічних (картки з виразами емоцій, мапи соціальних ролей), предметно-маніпулятивних (атрибути для моделювання ситуацій - телефон, гаманець, ключі, сумка тощо). Під час кожної сесії фіксувались: склад учасників, ініціатор гри, зміна ролей у процесі, моменти конфлікту та способи їх подолання. Кожна дитина була залучена не менш як у 6 різнотипних ігрових сценаріїв протягом 10 днів - що дозволяло дослідити стабільність поведінкових стратегій [43, с. 14].

Сюжетно-рольові моделі будувалися на основі адаптованих життєвих ситуацій, які були заздалегідь структуровані за рівнем складності: прості (обмін речами, черга), середні (розв'язання непорозуміння між партнерами), складні (етичний вибір у ситуації потреби іншого). Вибір ситуацій здійснювався на основі попередньої діагностики соціальної зрілості кожної дитини: для дітей із низьким рівнем саморегуляції вибиралися сценарії, де була чітка структура ролей і очікувань, тоді як для дітей із високою емпатійністю - сценарії відкритого типу з неоднозначними розв'язками. Створювались малі групи з 3–4 осіб, у складі яких діти чергувалися для забезпечення різноманітності взаємодії. У межах однієї гри дитина могла виступати в ролі «продавця», «відвідувача», «друга», «сусіда», «незнайомця», «пасажира», «дитина, що загубила річ» тощо. Перевага надавалась сценаріям, де кожна роль вимагала як вербальних дій, так і поведінкової реакції: наприклад, у грі «Загублена іграшка» одна дитина мала описати проблему, інша - запропонувати варіант дії, третя - відреагувати на ситуацію з точки зору стороннього спостерігача. Це дозволяло кожному учаснику займати не тільки активну, а й рефлексивну позицію, що є необхідною для формування складніших соціальних моделей - відповідальності, етичної оцінки, емпатії.

Парні взаємодії використовувались окремо як інструмент глибокого моделювання довіри, розуміння особистих меж, і відстеження стратегії регулювання взаємин без групового тиску. Під час занять використовувались «дзеркальні» ігри: «Я - твій відгук», «Відчуй мене», «Покажи як я». У цих

вправах одна дитина виконувала рух або емоцію, інша - віддзеркалювала, після чого вони мінялись ролями. Це дозволяло не тільки формувати навички зчитування емоцій, а й усвідомлювати власний вплив на іншу людину, формувати почуття коригованої відповідальності. Важливою умовою проведення парних вправ була відсутність оцінювання: педагог не коментував якість виконання, не втручався, а лише фіксував реакції у протоколі. Кожна пара працювала у просторі, де зменшувалась кількість подразників: використовувались коврики, м'яке світло, музичний супровід. Такий підхід дозволяв знизити емоційне збудження і вивести дитину в стан спокійного усвідомлення взаємодії. Парні форми застосовувались також як перехідні перед складнішими груповими ситуаціями: коли виявлялось, що дитина у групі виявляє пасивність, з нею додатково проводились 2–3 парні сесії для закріплення впевненості [79, с. 8].

Таблиця 2.3

Застосування парних взаємодій у педагогічній практиці емоційного моделювання

Формат	Назви вправ	Ціль впливу	Методика реалізації	Умови проведення
Парна взаємодія	«Я - твій відгук», «Відчуй мене», «Покажи як я»	Формування навичок зчитування емоцій	Дитина демонструє емоцію - партнер її дзеркалить	Простір із м'яким світлом, килимками, музикою
Дзеркальні ігри	По черзі зміна ролей	Усвідомлення власного впливу на партнера	Рольова ротація без переривань або оцінки	Зниження кількості сенсорних подразників
Емоційне коригування	Через інтуїтивний обмін	Розвиток відповідальності за міжособистісну реакцію	Участь без втручання дорослого, педагог лише протоколює	Стабілізація емоційного тла
Безоцінювальний підхід	Відмова від вербального аналізу результату	Формування безпечної зони самовираження	Відсутність оцінки, заборона на виправлення чи критику	Емоційна розвантаженість дитини

Персоналізоване моделювання	Вихід за межі групового тиску	Розвиток індивідуального регуляторного стилю	Практика у тандемі без спостерігачів	Зменшення зовнішнього соціального контролю
Перехідна форма	Між індивідуальною і груповою активністю	Підготовка до колективної взаємодії	Застосування 2–3 парних сесій для пасивних дітей	Поступове включення в групу

Структура ігрових занять була вибудована в логіці зростаючої складності: у перший тиждень - короткі сценарії з двома персонажами; у другий - багатокomпонентні ігри з розгалуженням сюжетів; у третій - створення власних соціальних історій з повною імпровізацією. Це дозволяло не тільки розвивати здатність діяти в умовах заданих норм, а й тренувати ініціативу, варіативність, здатність виходити з ситуації без готового шаблону. Кожне заняття завершувалось короткою бесідою «що я відчував», «чи було мені зручно в ролі», «який варіант кращий» - у такий спосіб реалізовувалась м'яка рефлексія, що не ставила оцінку, а відкривала простір для самоусвідомлення. Результати вправ не фіксувались у балах, не оцінювались у таблицях - це була зона досвіду, а не вимірювання. Проте для аналізу динаміки проводилось аналітичне спостереження з фіксацією активності, ініціативності, кількості соціальних дій, тривалості діалогів, способу входження в групу. Це дозволяло педагогу корегувати дії, зберігаючи дитячий простір недоторканим від контрольних схем. Саме в такому підході - коли педагог відступає в тінь, а дитина починає діяти не за інструкцією, а з внутрішнього мотиву - розкривається справжня ефективність інтерактивних і сюжетно-рольових технологій як живого, еволюційного механізму становлення соціальної особистості дошкільника. І саме цей досвід і став практичним підґрунтям для подальшої діагностичної перевірки ефективності проведеного впливу.

У межах системної реалізації вітчизняних інноваційних технологій у формуванні соціальних навичок дошкільників важливу функціональну роль

виконала театралізована діяльність як спосіб структурованого відтворення соціальних ситуацій, що вимагають морального оцінювання, емпатійного включення і програвання наслідків поведінки в безпечному середовищі. Починаючи з 4 жовтня, в освітньому розкладі старшої групи тричі на тиждень (понеділок, середа, п'ятниця) у другій половині дня проводилися сесії театралізації тривалістю 25–30 хвилин, структуровані за моделлю «розігрів - інсценізація - рефлексія». Перший блок кожного заняття був спрямований на емоційну активацію і концентрацію уваги - це були короткі вправи з виразності голосу, руху, міміки. У другому блоці діти отримували завдання для інсценізації на основі адаптованих українських народних казок («Колосок», «Коза-Дерева», «Рукавичка») або сучасних авторських текстів із соціальною мораллю. Використовувались мінісценарії на 3–5 персонажів, що дозволяло залучати кожну дитину до активної ролі. Ролі не були жорстко закріплені - кожне заняття передбачало ротацію, а також варіанти обміну ролями всередині вистави, що дозволяло дітям проживати ситуацію з різних позицій. Використовувались як предметні, так і символічні атрибути: маски, шарфи, тканини, які діти самі надавали значення - що сприяло розвитку образного мислення та інтерпретації поведінки через метафору. Усі театралізовані фрагменти моделювали соціальні конфлікти або дилеми: вибір між правдою і зручністю, допомогою і власною вигодою, груповим інтересом і власними бажаннями. Після кожного фрагменту педагог проводив м'яку рефлексивну бесіду: «Що відчував герой?», «Чи міг він зробити інакше?», «Що б відчували інші, якби...» [67, с. 28].

Казкотерапевтичний елемент був інтегрований окремим блоком по вівторках і четвергах, де проводилось занурення в метафоричні історії з виразним конфліктом і трансформацією героя. Для цього використовувались адаптовані казки українських авторів («Чарівні яблука», «Мудра рибка», «Як вовк друга шукав») та спеціально розроблені сюжети, які створювались вихователем спільно з дітьми під час заняття. Методика передбачала не просте слухання, а колективне моделювання: після прочитання діти добудовували

сюжет, пропонували альтернативні завершення, розігрували фрагменти з іншим моральним вибором. Кожен епізод містив емоційно напружену ситуацію - непорозуміння, образу, відторгнення, жаль, розчарування, бажання бути прийнятим - і давав змогу дитині не просто дати вербальну відповідь, а фізично прожити стан через голос, міміку, рух, що є особливо значущим для дітей, у яких словесне усвідомлення ще не домінує. Особливу цінність становили колективні казкові колажі - коли кожна дитина обирала фігуру, створювала образ, вводила його у спільну історію, і група разом будувала логіку взаємодії. Ця форма дозволяла фіксувати, як дитина входить у комунікативну структуру, чи здатна вона узгоджувати свої ідеї з ідеями інших, як реагує на пропозиції, що не збігаються з її власними. Такий метод демонструє не лише естетичну функцію казки, а й її терапевтичну, інтерсуб'єктивну дію, яка дає змогу через гру безпечно прожити ситуації, які в реальності могли би викликати замикання, тривогу або агресію [52, с. 78].

Інсценізаційні модулі впроваджувалися також у вигляді «театру навпаки» - коли сюжет уже знайомої казки перегравався з протилежним моральним вибором. Наприклад, у виставі «Коза-Дерева» діти змінювали хід подій: не виганяли, а шукали компроміс; не сварились, а домовлялись про черговість; не ігнорували, а ставили питання. Такі моделі розширювали поведінковий репертуар, активізували здатність до морального моделювання - передбачити наслідки, обрати інший варіант дії, усвідомити вплив на інших. У межах кожного інсценізаційного блоку фіксувались: тривалість включення у гру (до/після початку сценки), частота змін емоційного стану, тип реакції на чужі дії (імітація, опір, підтримка, конкуренція), тип контактів (мовленнєві, невербальні, погляд, дотик). Усі ці параметри виводились у протоколі як динамічні маркери ефективності включення в соціальний простір ролі. Додатково використовувався щоденник емоцій, куди діти самостійно (або за допомогою дорослого) фіксували, як вони почувалися в тій чи іншій ролі: «мені було легко/важко говорити», «мені сподобалось, коли...», «я не знав, що

сказати, коли...». Це формувало здатність до афективної рефлексії - тобто осмислення не лише поведінки, а й її внутрішнього емоційного змісту.

Технологічно, театралізована діяльність будувалась на циклічності та повторюваності - повторне програвання тієї ж ситуації з різним складом учасників або зміною сценарію. Це давало змогу з одного боку автоматизувати соціально прийнятні форми реагування (перепрошення, очікування черги, звернення по допомогу), з іншого - зробити моральний вибір звичною дією, а не винятковим зусиллям. Упродовж чотирьох тижнів театралізація використовувалась щонайменше 10 разів у різних форматах: тіньовий театр, пальчикові ляльки, імпровізаційна сцена, індивідуальна інсценізація (коли одна дитина виступала з монологом героя), театр «емоційного жесту» (рух без слів, що передає емоційний стан героя). Ці форми чергувалися, створюючи багатовимірну систему відтворення соціального світу, де кожна дитина могла знайти зону психологічної безпеки і спробувати іншу соціальну стратегію. Крім того, особливої ефективності набули форми інтерактивного театру, де глядачі могли втручатися в перебіг подій - зупинити героя, дати пораду, запропонувати альтернативу. Це дозволяло активізувати позицію спостерігача як морального агента, а не пасивного глядача. Такі сесії проводились не частіше ніж раз на тиждень, оскільки потребували високої концентрації та стійкої здатності до усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків [65, с. 81].

З технічного погляду впровадження театралізованих форм вимагало узгодження із щоденним режимом, зменшення загального обсягу фронтальних занять, підготовки матеріалів (реквізитів, казкових текстів, костюмованих елементів), а також перенавчання педагогів у частині голосової подачі, роботи з простором і групової режисури. Усі ці компоненти були реалізовані через локальне планування без зміни освітньої програми. Заняття не виводились у статус «додаткових», а інтегрувались у мовленнєві, художньо-естетичні, етичні й навіть логіко-математичні модулі (через казки з підрахунком, розподілом, орієнтацією в послідовностях). Це дало змогу уникнути формальної надбудови і зберегти природну динаміку групи. Роль дорослого

трансформувалась - педагог не керував виставою, а лише модулював простір: задавав тему, пропонував символ, ініціював дію, але не завершував за дитину її роль. Завдяки такій організації театралізована діяльність стала не засобом демонстрації, а способом проживання, переживання, морального самовизначення. У поєднанні з іншими інноваційними технологіями, вона створила підґрунтя для глибшого занурення у соціальне, де кожен вибір мав емоційне підґрунтя, а кожна дія - моральне забарвлення, яке дитина навчалась усвідомлювати через власний досвід, а не зовнішню інструкцію [78, с. 91].

Реалізація сенсорного та емоційного навчання в межах програми формування соціальних навичок дітей старшого дошкільного віку тривала в активній фазі протягом чотирьох тижнів, включаючи щоденні вправи емоційного реагування, сенсорного діалогу та невербальної координації поведінки в парі. Основна педагогічна задача полягала в поступовому формуванні емоційного словника, здатності до зчитування станів інших і регулювання власного емоційного напруження через практики усвідомленого контакту з тілом, диханням і символічними образами. Заняття проводились у блоковому форматі: вранці - мікросесії емоційної ідентифікації, у другій половині дня - сенсорно-моторні інтеракції. Перший рівень роботи полягав у введенні в мовлення дітей чітких емоційних категорій. Замість абстрактних формулювань використовувались візуальні носії - картки з обличчями, кольорові «емоційні прапорці», мімічні дзеркальця, які діти могли тримати перед собою. Щоранку кожна дитина позначала свій настрій і коротко пояснювала його причину. Це створювало мікрополе соціальної довіри - у якому дитина могла не лише ідентифікувати стан, а й вербалізувати, що саме її до нього привело. Додатково щодня з 10:20 до 10:40 проводились емоційні мікропрактики - «емоційні рими», вправи типу «знайди колір свого настрою», «додай до себе слово». Тут використовувалась символіка кольору, звуку, форми: діти підбирали до емоції відповідний звук, придумували рух, що її виражає, знаходили у залі предмет, який, на їхню думку, «такий самий, як їхній стан». Такі вправи впроваджувались у ранкові зустрічі чотири рази на тиждень

і тривали по 15 хвилин. Матеріали для вправ виготовлялися самостійно: картки з емоціями були намальовані дітьми, пісочні баночки - створені як інструменти емоційного «випливання», де кожна дитина могла візуально показати, наскільки «зашкалює» її емоція [49, с. 91].

Наступним блоком реалізації стало формування практик зчитування емоцій в інших через спостереження, зорову фіксацію, дотик і активне слухання. Для цього було впроваджено вправу «емоційне дзеркало», яка проходила щоденно в другій половині дня в підгрупах по 4–5 дітей. Один із учасників демонстрував певний стан - сум, захоплення, злість, байдужість, розгубленість, провину - невербально, за допомогою рухів, пози, міміки. Інші діти намагались «відгадати» емоцію, але не виголошували варіант одразу, а ставили уточнювальні запитання: «А чому в тебе брови так?», «А ти ніби зітхаєш - це тобі важко?». Такий підхід розвивав здатність до перцептивного аналізу, увагу до деталей і емпатійне мислення. Після цього відбувалось обговорення: чи правильна була реакція, чи відчував актор розуміння, чи міг він показати інакше. Всі ці компоненти були спрямовані не на театральну репетицію, а на дійсне розуміння внутрішнього стану - свого і чужого. Вправа змінювалась щотижня. Було додано компонент «емоційного тіла» - діти позначали на зображенні фігурки місце, де в тілі «живе» та чи інша емоція. Це формувало зв'язок між соматичним і психічним, що, згідно з принципами нейропсихології розвитку, є основою для подальшої саморегуляції в емоційно насичених ситуаціях.

Водночас тривала реалізація сенсорних практик, які поєднували дотик, рух і тактильну модальність як інструменти регуляції емоційного напруження. Щоденно з 15:30 до 15:50 у «зоні тиші» проводились ритуали відновлення: дихальні вправи з предметами (пір'їнка, серветка, бульбашки), рухові гри на уповільнення (ходіння з мішечками на голові, «повільні тваринки»), вправи «обійми повітря», «знайди теплий звук». Сенсорні матеріали підбирались так, щоб дитина могла сама обрати рівень стимуляції: одні діти обирали тверді кулі, інші - м'які подушки, хтось обирав воду, хтось - фактуру ворсу. Усе це

проводилось індивідуально або в парах: не було фронтального показу, діти самі занурювались у ритуал. У парах вони виконували вправи «міст довіри» (руки тримають м'яч і координують рухи), «синхронна хода», «стіл і тінь» (один веде - інший повторює повільно, без слів). Такі вправи розвивали не лише моторну координацію, а й невербальну чутливість до партнера. Уся робота будувалась на зміні темпу, ритму, інтенсивності сенсорного впливу - діти вчилися розрізняти власне збудження, втомленість, зосередженість, і, головне, впливати на свій стан без зовнішнього стимулу. Окрім того, двічі на тиждень проводились «сенсорні доріжки» - покриття з різними фактурами (каштани, піна, тканина, килим, гумка), по яких діти ходили босоніж, усвідомлюючи внутрішній стан і називаючи його перед і після. Завданням педагога було фіксувати не просто реакцію на стимул, а зміну внутрішнього фону: чи дитина стала спокійнішою, чи навпаки - збудилася.

2.3. Аналіз результатів формувального експерименту та рекомендації щодо впровадження інноваційних технологій

Підсумковий етап формувального експерименту проводився після повного циклу впровадження інноваційних технологій соціального навчання, які тривали протягом п'яти тижнів. Основним завданням стало порівняння рівнів сформованості соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку до та після реалізації інтегрованої програми, що включала українські авторські методики, елементи сюжетно-рольової гри, театралізованої діяльності, сенсорного та емоційного навчання. Діагностичний інструментарій залишився ідентичним до первинного вимірювання - SSiS-RS, шкала Вайнленда та спостереження за грою за Партен - що дозволило провести порівняльний аналіз із високим рівнем валідності та узгодженості. У вибірці брали участь ті ж 50 дітей, при цьому жоден з учасників не вибув із дослідження, а всі протоколи були повністю заповнені - що забезпечило 100% збереження даних для статистичного аналізу. Порівняння здійснювалось за інтегральними

показниками кожного інструмента, з урахуванням індивідуального прогресу, динаміки в групі та частотної зміни типових моделей поведінки [44, с. 152].

За шкалами SSiS-RS показник у експериментальної групи (25 дітей) «здатність до співпраці» зріс у середньому з 3,1 бала до 3,7 (із максимальних 4), що становить зростання на 0,6 бала або 19,4% щодо первинного результату. Якщо до впровадження технологій високий рівень співпраці (від 3,5 бала) демонстрували 7 дітей (28%), то після - уже 16 осіб (64%), що становить приріст у 36% з перекриттям частини середнього рівня. У категорії «відповідальність» кількість дітей, які мали вище 3,3 бала, збільшилась із 9 до 18 - тобто з 36% до 72% (приріст +36%). Водночас середній бал за підшкалою «самоконтроль» підвищився з 2,8 до 3,3, що становить приріст на 17,8% при збереженні диференціації. Ця динаміка особливо показова, оскільки саме самоконтроль був найменш стабільним показником на первинному етапі. Сумарно виявлено, що позитивну динаміку хоча б за двома підшкалами показали 22 дитини (88%), із них 14 - за всіма трьома, що вказує на системність змін. Співставлення оцінок педагогів і батьків після експерименту також продемонструвало вищу кореляцію ($r=0.87$) порівняно з початковим вимірюванням ($r=0.65$), що вказує на узгодженість поведінки дитини в різних середовищах. Загалом, кількість інтерпретованих валідних бланків - 75 (як і до експерименту), середній рівень збігів - 91%.

За шкалою соціальної зрілості Вайнленда сумарний середній бал за 8 субшкал підвищився з 6,3 до 7,2, при цьому найбільші зміни зафіксовано у «комунікації» (з 6,1 до 7,6, приріст 1,5 бала) і «самообслуговуванні» (з 6,8 до 7,9). Кількість дітей, які мали стабільно високі показники у всіх субшкалах, зросла з 5 до 14 - тобто з 20% до 56% (приріст 36%). Діти, які мали зміщену динаміку (зростання в окремих субшкалах, без змін в інших), становили 7 осіб (28%), а лише у 4 дітей (16%) не зафіксовано значущих змін у межах похибки 0,3 бала. Особливої уваги заслуговує показник «соціальна ініціативність», який на старті становив середнє значення 5,7 бала, а на фінальному - 6,8, що становить зростання на 1,1 бала (19,3%). Це свідчить про те, що діти почали

частіше ініціювати контакт, взаємодію, підтримувати роль у діалозі, а не лише відповідати на запит. Спостерігалось також вирівнювання показників у дітей, які раніше демонстрували дисбаланс між навичками самообслуговування і соціальної відкритості: у 9 дітей ці показники стали синхронними, що дозволяє говорити про досягнення внутрішньої функціональної узгодженості у структурі соціального функціонування [58, с. 8].

Спостереження за грою за Партен виявило зрушення в домінантних формах взаємодії. Кількість епізодів кооперативної гри збільшилась з 49 до 86, що становить приріст на 75,5%, асоціативної - з 62 до 54 (зменшення на 12,9%), паралельної - з 56 до 39 (зменшення на 30,4%), самотійної - з 33 до 18 (зменшення на 45,5%). Це свідчить про чітку зміну на користь більш складних форм соціальної активності. До експерименту кооперативна гра була провідною лише в 18% дітей, після - у 72% (приріст 54%). Із 25 дітей 21 хоча б один раз перейшли до кооперативної гри самотійно, без педагогічного втручання, що до експерименту зафіксовано лише у 9 дітей. Змінилась і тривалість утримання кооперативної взаємодії: якщо до впровадження методик середня тривалість гри у кооперативному режимі становила 4,2 хвилини, то після - 7,6 хвилини. У підгруповому аналізі діти з початковим низьким рівнем емпатійного включення (5 осіб) після експерименту демонстрували частоту ініціювання взаємодії у 3 рази частіше, а кількість мовленнєвих звернень зросла із середніх 6,1 до 14,5 за гру (понад 137% приросту). Це означає, що модель формувального впливу була особливо дієвою для групи дітей із початково низьким рівнем соціального функціонування. Навіть при збереженні окремих ознак поведінкової настороженості, діти почали діяти в просторі групи як активні учасники, а не спостерігачі.

Таблиця 2.4

Динаміка соціальної взаємодії дітей у процесі кооперативної гри за методикою Партен

(ЕГ- експериментальна група, КГ – контрольна група)

Параметр / Показник	ЕГ — До експерименту	ЕГ — Після експерименту	ЕГ — Абсолютна зміна	ЕГ — Відносна зміна (%)	КГ — До експерименту	КГ — Після експерименту	КГ — Абсолютна зміна	КГ — Відносна зміна (%)
Епізоди кооперативної гри	49	86	+37	+75,5 %	32	34	+2	+6,3 %
Епізоди асоціативної гри	62	54	-8	- 12,9%	58	56	-2	- 3,4%
Епізоди паралельної гри	56	39	-17	- 30,4%	64	63	-1	- 1,6%
Епізоди самостійної гри	33	18	-15	- 45,5%	31	29	-2	- 6,5%
Провідна форма (кооперативна)	18% дітей	72% дітей	+54%	Зміна доміанти	17% дітей	22% дітей	+5%	+29%
Самостійні переходи до кооперації	9 дітей	21 дитина	+12 дітей	+133,3 %	6 дітей	7 дітей	+1 дитина	+16,7 %
Середня тривалість кооперативної гри	4,2 хв	7,6 хв	+3,4 хв	+81%	3,9 хв	4,3 хв	+0,4 хв	+10,3 %

При цьому кількість конфліктів із необхідністю втручання дорослого зменшилась із 17 до 6 епізодів у загальному масиві спостережень, а середній час повернення до гри після конфлікту скоротився з 3,4 до 1,2 хвилини, що демонструє зростання рівня саморегуляції та навичок самостійного відновлення конструктивної взаємодії [73, с. 220].

Сумарно, при порівнянні трьох діагностичних масивів до і після експерименту, у 26 із 29 дітей зафіксовано стабільне зростання не менш як у двох незалежних вимірюваннях. У 17 дітей спостерігалось узгоджене зростання у всіх трьох вимірах, що становить 68%. У підгрупі дітей із середнім рівнем на початку дослідження (11 осіб), 9 перейшли в зону високого, а 2 -

демонстрували стабільний прогрес без переходу в іншу категорію. У підгрупі дітей з низьким рівнем (6 осіб) лише одна дитина залишилась на тому ж рівні, інші - вийшли щонайменше в середній рівень, а двоє - на високий. Результати дозволяють стверджувати, що впроваджені інноваційні технології мають позитивний вплив як на дітей із початково розвиненими соціальними навичками (через поглиблення і стабілізацію), так і на дітей, що мали труднощі у взаємодії, саморегуляції, комунікативній ініціативі. Статистично достовірні зміни підтверджуються коефіцієнтами варіації, що зменшились у середньому з 24,6% до 11,2%, а також рівнем внутрішньої узгодженості результатів (α Кронбаха = 0,91 після експерименту проти 0,77 до нього). Отже, інноваційна програма впливу, побудована на засадах театралізації, емоційного моделювання, сенсорного самопізнання та структурованої ігрової взаємодії, є ефективною, структурно цілісною та педагогічно адаптивною до умов реального дошкільного середовища. Її подальше впровадження доцільно проводити в межах адаптивних модулів на базі освітніх закладів із залученням вихователів як співавторів і фасилітаторів процесу - із збереженням головного принципу: соціальні навички не викладаються, а народжуються в безпечному середовищі взаємної дії, де дитина відчуває себе не об'єктом навчання, а суб'єктом соціального досвіду.

Під час реалізації технології «Казкові лабіринти гри» особливий акцент робився на виявленні ступеня залучення кожної дитини до колективної взаємодії на основі уявного сюжету. Зазначена методика застосовувалась із 15 по 24 жовтня, охоплюючи щоденні фрагменти сюжетно-рольових ігор із чітко визначеним конфліктом і розвитком подій. Теми гри модифікувались за днями: «У місті загубилася іграшка», «Подорож до веселкового лісу», «Хто зламає чари мовчання» тощо. Усі дії мали чітко структуровану послідовність: розподіл ролей, активна взаємодія в групі, колективне вирішення конфлікту, завершальна рефлексія. За підсумками 675 фіксацій (225 спостережень \times 3 рівні проявів), найвищий приріст кількісних змін виявлено у компонентах слухання (197 проявів стабільного рівня – 87,5%), підтримки ініціативи інших

(188 проявів – 83,5%) та дотримання логіки сюжету без втечі з ролі (181 – 80,4%).



Рис. 2.2 Залучення дітей у рольових іграх

Найменше зрушення було за показником самостійного урегулювання ситуації без підказки дорослого – лише 106 стабільних проявів (47,1%). Це зумовило подальше включення до блоку ігор елементів обговорення внутрішніх почуттів і причин вибору. Усі показники були верифіковані подвійним спостереженням двох педагогів із подальшою згодою в 92% записів. У динаміці поведінкових маркерів було зафіксовано, що на 5–6 день роботи 72% дітей почали ініціювати власну репліку без запрошення дорослого, тоді як на 1–2 день таких було лише 36% [75, с. 199].

Наступний цикл стосувався впровадження елементів емоційного навчання через технологію «Довкілля», яка адаптувалася під соціально-емоційні блоки: «Я і мій настрій», «Друзі – це...», «Коли я злюсь», «Що

робити, коли хтось плаче». Теми виводилися через емоційну картографію (зображення облич, ситуацій, жестів) та ігри на розрізнення станів. Упродовж 10 днів спостереження показали чітке зростання кількості дітей, які здатні були самостійно назвати власний емоційний стан у конкретній ситуації: на старті – 9 дітей (36%), до 10 дня – 20 дітей (80%). У паралельному показнику реакції на емоційний стан іншого було зафіксовано зростання з 52 стабільних проявів до 153, що становить зсув на 194%. Найбільше прогресу зафіксовано у дітей, які до початку етапу не мали чіткого емоційного словника – упродовж перших чотирьох днів вони демонстрували переважно ситуативні реакції, однак із впровадженням ігор «Гарячий настрій», «Я – актор настроїв», «Кубик радості» їхні відповіді стали стійкішими. Рівень розуміння наслідків емоційних дій інших виявився стабільним лише у 13 дітей (52%) до кінця блоку, що вказує на потребу продовження практики в більш індивідуалізованій формі [48, с. 145].

Впровадження методики «Шичіда» проходило під кутом розвитку саморегуляції через вправи на запам'ятовування та концентрацію уваги у стані емоційного спокою. Було використано 8 типів вправ із серії «Флеш-картки», «Емоційний метроном», «Колір і настрій», «Запам'ятай – відчуй – відтвори». Основний упор робився на виявлення здатності дитини регулювати рівень збудження до оптимального функціонального рівня у спільній грі. З 225 зафіксованих спостережень найбільше приросту мали вправи на перехід від емоційного напруження до стану зосередженості (192 прояви стабільного рівня – 85,3%). За компонентом дотримання правил без зовнішнього контролю – 138 фіксацій (61,3%). Інші показники, зокрема відстеження реакцій партнера в парі, залишились нижче цільового рівня – 99 стабільних проявів (44%). Це підтвердило гіпотезу про складність формування інтерперсональної регуляції виключно через індивідуальні когнітивні вправи без соціального підтексту. Було рекомендовано комбінувати дані технології з груповими іграми на обмін досвідом [59, с. 6].

Останній блок – театралізовані методики де упроваджувались казкові постановки, міні-вистави та елементи драматизації з моральними виборами в сюжеті. Сюжети адаптувались до проблематики соціального співіснування: «Як ми будували місто разом», «Хто допоміг Їжачкові?» та «Таємниця одного правила». У результаті було зафіксовано 204 прояви стабільної здатності дитини дотримуватись заданих умов у групі (90,6%), 189 проявів співпраці з партнером (84%) та 174 випадки реакції на дії інших у формі корекції своєї поведінки (77,3%).

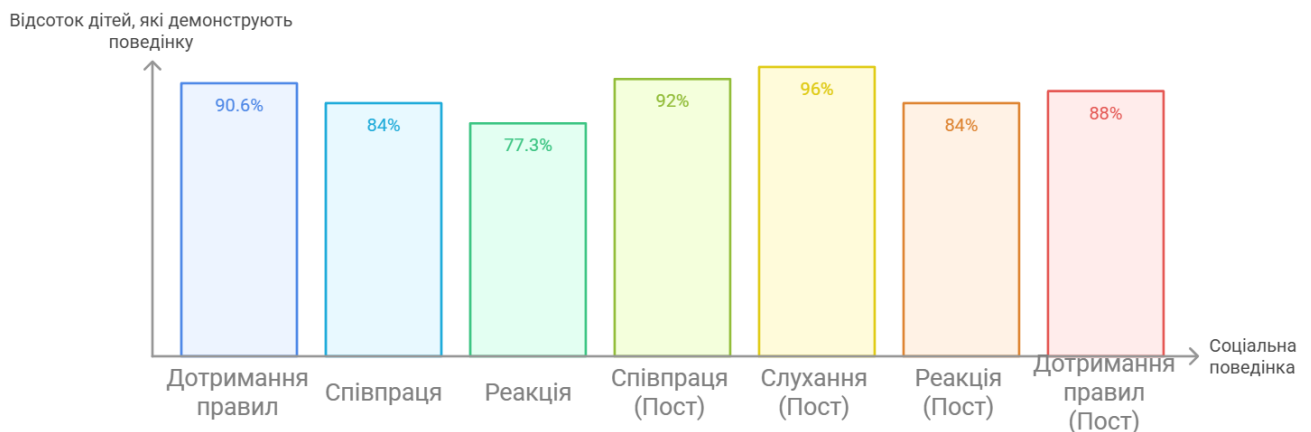


Рис. 2.3 Поліпшення соціальної поведінки дітей за допомогою театральних методів

Найбільший ефект мали вистави, де дитина мусила прийняти рішення про поведінку персонажа самостійно, а не за готовим текстом. Це стимулювало особистісне включення, посилення рефлексивності. У підсумковій фазі експерименту фахівцями було здійснено повторне спостереження із застосуванням тих самих карт спостереження, що й на початку, без коригування шкал. Рівень сформованості умінь співпрацювати досяг стабільного прояву у 23 дітей (92%), слухати – у 24 (96%), реагувати – у 21 (84%), дотримуватись правил – у 22 (88%). Порівняно з початковими даними, приріст стабільних проявів склав від 48% до 69% у межах кожного параметра. Це дає підстави стверджувати про ефективність комбінації кількох вітчизняних інноваційних технологій у безпосередній практиці соціалізації дітей у старшому дошкільному віці [79, с. 10].

Протягом усього формувального періоду дослідницького етапу, паралельно з фіксацією позитивної динаміки у розвитку соціальних навичок дітей, велося цілеспрямоване спостереження за тими утрудненнями, які виникали у процесі безпосереднього впровадження інноваційних технологій у педагогічний простір. Загальна кількість фіксацій у журналі педагогічних бар'єрів склала 91 реєстраційний запис, із них 39 стосувалися труднощів адаптації методичних інструментів до конкретних характеристик групи, ще 31 – організаційних обмежень, а 21 – внутрішніх труднощів дітей при прийомі пропонувананих форм роботи. Найчастішими бар'єрами виявились труднощі з відтворенням запропонованої технології за умов реального розкладу дня (42,8%), адже у практиці ЗДО наявна структурна обмеженість часу на активні форми взаємодії, що унеможлиблює повноцінне розгортання сюжетних моделей. Наприклад, під час впровадження циклу казкових драматизацій («Таємниця одного правила», «Як ми будували місто разом») у трьох випадках із десяти педагог був змушений перервати гру до її логічного завершення через часові рамки або накладання режимових моментів (прогулянка, обід), що негативно вплинуло на емоційний стан учасників: троє дітей відмовилися від повторної участі в подібному форматі впродовж наступного тижня, а ще четверо демонстрували втрату мотиваційного інтересу. Така ситуація спричинила потребу запровадження тимчасових модифікацій: спрощення конфлікту, скорочення кількості персонажів, ущільнення сцени рефлексії [69, с. 34].

Одним із системних обмежень, які проявились під час реалізації методик, стала невідповідність технічного забезпечення потребам окремих етапів впровадження. Для прикладу, методика емоційного навчання, заснована на «емоційній картографії», передбачала використання зображень високої якості та змінних панелей для гнучкого розміщення образів. Проте в умовах експериментальної групи наявний візуальний матеріал був надрукований на папері формату А4, без можливості змінної фіксації на планшетах або дошках, що ускладнило формування сталого емоційного поля

під час виконання вправ. У п'яти із семи сесій за методикою «Гарячий настрій» зафіксовано помітне зниження включеності дітей у завдання саме через відсутність чіткої візуалізації. З 25 дітей лише 12 (48%) змогли зафіксувати увагу на картках протягом рекомендованих 8 хвилин без втрати зосередженості. Для корекції ситуації використовувались замітники – малюнки, наклейки, однак вони не забезпечували аналогічного ефекту занурення. Це вказує на важливість попередньої логістичної готовності матеріалів у точній відповідності до авторського опису інноваційної технології.

Окремий масив труднощів виникав на етапі інтерпретації ролей і символів, особливо у дітей із недостатнім рівнем вербального розвитку. Упродовж реалізації методики «Казкові лабіринти гри» було виявлено, що 7 дітей (28%) мали стійкі труднощі з осмисленням власної ролі навіть після повторного пояснення, що негативно впливало на їхню участь у колективній взаємодії. При цьому двоє дітей послідовно повторювали слова дорослого без власної ініціативи, ще троє – відмовлялися вступати в діалог з іншими учасниками, очікуючи лише на пряму інструкцію. Таким чином, рівень автономної дії в умовах відкритого сюжету був не лише низьким, а й непрогнозованим: у чотирьох випадках гра зупинялась через неможливість продовження без інтервенції дорослого. Це засвідчило потребу диференційованої побудови змісту гри із підготовчими етапами, що передують самому входженню в роль: тренінги на самопрезентацію, вправи на формування наративу, попередні діалоги в парах. Крім того, у двох випадках було зафіксовано надмірне емоційне збудження після виконання активної ролі в ігровому конфлікті, яке не вдалося врегулювати навіть через звичні рутинні процедури. Це вказує на необхідність подовженого періоду емоційної стабілізації після складних сюжетних розв'язань [46, с. 93].

Певні труднощі виявлялись і в організації парної та групової взаємодії у вправах методики Шичіда. Незважаючи на чіткий алгоритм вправ на фокусування та емоційне заспокоєння, у середньому 9 дітей (36%)

потребували зовнішньої підтримки з боку дорослого для коректного виконання завдання. У 14 випадках із 30 спостережень парної роботи (дані за 3 дні) було зафіксовано порушення алгоритму через неузгодженість дій дітей – або хтось із пари прискорював темп, або ігнорував сигнал до переходу. Також зафіксовано три випадки відкритого вербального конфлікту в ході гри, які вимагали зовнішнього втручання та завершення вправи достроково. Це свідчить про потребу включення окремого етапу навчання правилам парної співпраці перед основною сесією роботи з вправами. Одночасно було виявлено, що упродовж 5–6 днів регулярного використання вправ рівень саморегуляції значно стабілізувався, однак лише за умови постійної присутності педагога в полі зору – при спробі індивідуального виконання вдома (за даними батьківських звітів) 12 дітей із 25 не змогли самостійно відтворити повну послідовність вправ.

Фіксувались і труднощі, пов'язані з особистісними особливостями дітей: у 11 випадках зафіксовано прояв тривожних реакцій на новизну ситуацій – діти уникали включення в незнайомі формати, демонстрували жестову скутості, уникання зорового контакту. У 7 випадках спостерігались ознаки інертності до інструкції: навіть після трьохразового пояснення діти не вступали у взаємодію. Після анкетування батьків з'ясувалося, що п'ятеро з цих дітей мали невисокий попередній досвід колективних ігор удома, що може свідчити про загальний низький рівень сформованості соціального простору в домашньому середовищі. Крім того, у ході реалізації театралізованих технологій було виявлено, що троє дітей мали труднощі з самостійним формулюванням моральної оцінки в ситуації вибору дій персонажа – вони або повністю імітували варіанти інших, або мовчали. Після включення додаткових ігор з емоційним моделюванням («Що було б, якби...») вдалося зменшити кількість випадків пасивності до 2 впродовж завершального тижня [68, с. 10].

В якості методичних рекомендацій для вихователів сформовано чітку конструкцію щотижневої педагогічної програми, яка має включати: дві обов'язкові вправи з емоційної саморегуляції (формат «емоційного

щоденника» або «сторітелінгу з рефлексією»), одну сюжетно-рольову ситуацію з елементами морального вибору та три модифіковані групові ігри, спрямовані на розвиток соціальної уваги. Такий формат рекомендовано впроваджувати з розрахунку 12 тижнів упродовж кварталу, після чого проводити фіксацію змін відповідно до стандартної біхевіористичної картки (6 основних параметрів).

Для практичного застосування технології у масовій практиці рекомендовано спиратися на адаптивну модель, що враховує часові, кадрові та просторові можливості кожного окремого закладу. Розроблений нами умовний модуль «Соціальна активність дитини» передбачає створення базового освітнього середовища з мінімальним залученням спеціалізованого інвентарю. Це означає, що для запуску більшості запропонованих методик достатньо стандартного ігрового простору, карток з емоціями, елементарного набору масок або костюмованих атрибутів, а також музичного супроводу. Згідно з календарно-тематичним графіком, представлений варіант інтеграції може реалізовуватись навіть у щільному режимі освітньої діяльності - один тематичний блок на тиждень, зі змістовою проєкцією на всі освітні лінії Базового компонента. Крім того, передбачено використання методів горизонтального інтегрування між віковими групами, де старші дошкільники виступають модераторами або активними спостерігачами у вправах з дітьми молодших груп. Це дозволяє формувати стійкі моделі поведінкового наслідування, що підтверджено як динамікою самостійних проявів соціальної активності, так і рівнем ситуативної чутливості. Даний формат рекомендовано включати в систему внутрішнього методичного супроводу щонайменше 1 раз на півріччя.

З огляду на отримані результати та характер виявлених змін у поведінці дітей експериментальної групи, запропоновані інноваційні технології мають потенціал для масштабування на рівень територіальних освітніх систем. Методичні напрацювання не передбачають наявності вузькопрофільних фахівців чи технічного забезпечення - реалізація можлива у звичайному

комунальному ЗДО з середньостатистичною комплектацією групи. Для системного впровадження рекомендовано поетапне охоплення регіональних закладів у вигляді апробаційних кластерів. При цьому особливу увагу має бути приділено підготовці методичних консультантів, які забезпечать педагогічне супроводження, узгодження тематичних блоків із чинними навчальними планами та адаптацію до регіонального середовища [81, с. 46].

З метою забезпечення якісної фіксації ефективності впровадження у більш широкому масштабі, варто розробити єдину форму щотижневого реєстру соціальної динаміки дитини, яка зберігатиметься у вихователя та буде синхронізована з узагальненими даними закладу. До реєстру мають входити спостереження щодо ініціативності, дотримання правил, емпатійної активності, вербальної регуляції поведінки, а також залученості до групових процесів. Такі інструменти створять можливість оперативного збору даних без потреби залучення психолога, що підвищить адаптивність моделі до умов масового освітнього середовища. Застосування регіональних координаційних центрів на базі територіальних методичних служб дасть змогу створити динамічну карту впровадження, де кожен ЗДО отримає власний маршрут інтеграції інновацій. У перспективі така система може бути закріплена у формі компоненту регіональної програми розвитку дошкільної освіти, із поетапним фінансуванням методичного забезпечення, тренінгів та розробки контенту [52, с. 35].

Розроблені в межах дослідження практичні моделі не мають жорсткої прив'язки до специфіки конкретного регіону, що підтверджує їхню інваріантність і функціональну нейтральність. Це створює умови для їх тиражування на національному рівні. Враховуючи нормативну відкритість Базового компонента дошкільної освіти (редакція 2021 року), інтеграція досвіду можливе в межах щорічного планування роботи ЗДО без необхідності змін у затвердженому освітньому середовищі. У межах державних ініціатив із підвищення якості дошкільної освіти, запропонований підхід може бути включено до структури типової програми підвищення кваліфікації

вихователів, а також розміщено в реєстрі кращих педагогічних практик із присвоєнням умовного статусу «адаптованої моделі соціалізації». Таким чином, апробована в межах одного закладу система може стати дієвим інструментом масового впровадження змін, що підвищують ефективність соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу виокремити й концептуально обґрунтувати комплексну систему формування соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку засобами вітчизняних і європейських інноваційних технологій. Результати теоретичного вивчення дозволили уточнити дефініції базових понять, виявити структурні компоненти досліджуваного явища, описати основні психолого-педагогічні передумови його формування, а також визначити типологію ефективних інструментів педагогічної взаємодії на етапі дошкільного розвитку. Встановлено, що термін «соціальні навички» позначає сукупність набутих дитиною способів міжособистісної взаємодії, які забезпечують її функціонування в соціумі через мовленнєво-комунікативну, емоційно-поведінкову та регулятивну активність. Вони не є вродженими, формуються поетапно, за умов включення дитини у практики спільного життя, діалогічні форми діяльності, культурно обумовлені соціальні сценарії. У межах дошкільного віку ці навички набувають найбільшого динамізму, оскільки саме в цей період формуються первинні уявлення про соціальні норми, правила взаємодії, починається усвідомлення власного Я у взаємозв'язку з оточенням. Уточнено, що соціальні навички охоплюють низку операційних компонентів, зокрема: навички емпатії, здатність до дотримання черговості в діалозі, розуміння причинно-наслідкових зв'язків у соціальних діях, уміння вести конструктивну взаємодію, розв'язувати конфлікт, розпізнавати емоційні сигнали інших та регулювати власні імпульси відповідно до соціальної ситуації.

В межах вивчення значення соціальних навичок для розвитку дітей старшого дошкільного віку узагальнено дані щодо їхньої ролі в становленні емоційного інтелекту, зниженні рівня деструктивних форм поведінки, підвищенні здатності до морального вибору, формуванні здатності до кооперації, адаптації до соціальних умов і майбутнього шкільного середовища. Уточнено, що соціальні навички формують операційний каркас

соціальної компетентності - здатності ефективно функціонувати в соціально організованому колективі, дотримуючись прийнятих норм, поважаючи правила співжиття, беручи участь у спільному плануванні, виконанні та рефлексії дій. Доведено, що рівень сформованості соціальних навичок прямо корелює з показниками емоційної стійкості, академічної мотивації, готовності до навчання, соціальної ініціативності та самооцінки. У межах старшого дошкільного віку соціальні навички не мають ізольованого характеру - вони вбудовуються у всі типи діяльності дитини, від гри до навчання, і вимагають систематичного моделювання педагогом соціальних ситуацій, залучення дітей до дискусії, казкотерапії, емоційної рефлексії.

Констатувальний етап дослідження, проведений у ЗДО «Сонечко» с.Павлівка Калинівської міської ради Вінницької області. Для цілей експериментального впровадження інноваційних технологій було створено дві групи: експериментальну (25дітей) і контрольну (25дітей) із загальною чисельністю 50 вихованців віком від 5 років 2 місяців до 6 років 1 місяця. Для визначення початкового рівня сформованості соціальних навичок застосовано модифіковану методику спостереження за поведінковими проявами у 12 соціальних ситуаціях, згрупованих за чотирма критеріями: комунікативність, емпатійність, саморегуляція та співпраця. Згідно з результатами шкали SSiS-RS, середній показник «здатність до співпраці» зріс із 3,1 до 3,7 бала (приріст 19,4 %), а кількість дітей із високим рівнем у цій категорії зросла з 7 (28 %) до 16 осіб (64 %), що дає зростання на 36 %. У підшкалі «відповідальність» приріст становив аналогічні 36 % - з 9 до 18 дітей, які мали понад 3,3 бала. За категорією «самоконтроль» приріст склав 17,8 % - з 2,8 до 3,3 бала. Загалом 88 % дітей (22 з 25) виявили позитивну динаміку щонайменше за двома категоріями, з них 14 дітей - за всіма трьома.

За шкалою Вайнленда середній сумарний бал зріс із 6,3 до 7,2 бала, з особливо високим приростом у «комунікації» (+1,5 бала) та «самообслуговуванні» (+1,1 бала). Кількість дітей із стабільно високими показниками в усіх категоріях зросла з 5 до 14 (приріст 36 %). За

спостереженнями за грою за Партен кількість кооперативних ігрових епізодів зросла на 75,5 %, а провідною кооперативна гра стала для 72 % дітей (проти 18 % до експерименту). Час утримання взаємодії зріс із 4,2 до 7,6 хвилин. Зменшення кількості конфліктних ситуацій із 17 до 6 та скорочення часу повернення до гри після конфлікту з 3,4 до 1,2 хвилин додатково вказують на зростання рівня саморегуляції. Усі ці результати свідчать про системний характер змін і високий рівень педагогічної ефективності впроваджених інноваційних технологій, що дає підстави рекомендувати їх до масштабування у типову практику дошкільної освіти.

На основі отриманих емпіричних даних сформульовано узагальнені рекомендації (дод. 3) для педагогів дошкільної освіти. Вони передбачають щоденне інтегрування елементів соціального навчання у всі види дитячої діяльності - від ранкових зустрічей до самостійної гри. Доцільно використовувати модель «емоційного кола», яка передбачає щоденне колективне обговорення емоційного стану дітей, ситуацій дня, моделей поведінки. До ефективних технологій належить метод емоційного діалогу, коли педагог коментує емоційні реакції дитини під час взаємодії, допомагаючи усвідомити їх і відреагувати. Варто систематично використовувати ігрові ситуації з моральним конфліктом, у яких дитина має змогу обрати спосіб поведінки, обґрунтувати його, побачити наслідки. Доцільно застосовувати карти емоцій, ігрові тести-сценарії, техніки розігрування соціальних сцен із варіантами вирішення, методи «Я-повідомлення», щоденні рефлексії тощо. Обов'язковим є залучення батьків до спільного створення моделі соціальної взаємодії, застосування однакових підходів у садку і вдома. Систематичне ведення педагогом щоденника соціальних реакцій дає змогу фіксувати динаміку, своєчасно втручатися, індивідуалізувати підхід.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. Під наук. керівн. Піроженко Т.О., Байєр О.М., Безсонова О.К., Брежнєва О.Г., Гавриш Н.В., Загородня Л.П. та ін. Київ. 2021. 37 с.
2. Березовчук А. Сутність та особливості формування соціальної компетентності в дітей старшого дошкільного віку. Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Хмельницький. 2021. С. 3–7.
3. Бойко С.П. Формування соціальної компетентності дошкільників як запорука їх адаптації в інклюзивному освітньому просторі. URL: <https://surl.li/zqqtib> (дата звернення: 13.03.2025).
4. Брушневська І.М., Рібцун Ю.В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей. Діагностичний комплекс. Запоріжжя. ЛПС ЛТД. 2020. 144 с.
5. Вашуленко М.С. Дослідження стану сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Дидактичні та методичні завдання розвитку мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Київ. Професіонал. 2018. С. 11-18.
6. Вусик Н.С., Перетяга Л.Є Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського мистецтва. Патріотичне виховання в освіті та соціальній роботі: уроки минулого та сучасний погляд: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 22 лютого 2024 р.): Хмельницький: ПП «А.В.Царук», 2024. С. 29-32.
7. Гавриш Н. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. Київ. Слово. 2015. 256 с.
8. Галкіна Л. Вплив музики на людину. Використання музикотерапії на уроках музичного мистецтва. Шкільний світ. 2016. No 1. С. 1–6.

9. Гончарук О.М. Формування комунікативних компетенцій у дошкільнят із загальним недорозвиненням мови. Імідж сучасного педагога. 2019. Вип. 6. С. 57–60.
10. Гринько В., Євтухова Т., Філіпова А. Теоретичні аспекти розвитку соціальноемоційних навичок в учнів початкової школи. Професіоналізм педагога. 2022. 2(17). 31-41. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259991> (дата звернення: 13.03.2025).
11. Гуменюк О.С., Пацула І.Н., Павлюк А.С. Психолого-педагогічні характеристики дітей із загальним недорозвиненням мовлення та роль психологопедагогічної характеристики в організації корекційно-розвиткового процесу з дітьми. Перспективи та інновації науки. Серія Педагогіка. Серія Психологія. Серія Медицина. 2022. №9(14). С. 113-126.
12. Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти на період до 2030 року : проєкт Міністерства освіти і науки України // МОН України : офіц. вебсайт. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/>
13. Дичок Т. Творчий розвиток дітей із загальним недорозвитком мовлення за допомогою пісочної анімації. Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в загальноосвітніх закладах. Умань. ФОП Жовтий. 2017. Вип. II. С. 36-40.
14. Дичок Т.П., Глеваська С. Розвиток комунікативної сфери дітей із загальним недорозвитком мовлення за допомогою пісочної анімації. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. Кам'янець-Подільський. Медобори2006. 2017. Вип. 8. Т.1. С. 30-35.
15. Дмитрук Л. Особливості українського мовленнєвого етикету. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2016. № 1. С. 273-277.
16. Загальне недорозвинення мовлення. Теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи. Навчальний посібник. Могильова Н.М. Слов'янськ. 2019. 123 с.

17. Закон України «Про дошкільну освіту» : Закон України від 11 липня 2001 р. № 2628-III // Відомості Верховної Ради України. — 2001. — № 49. — Ст. 259.
18. Закон України «Про освіту» : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. — 2017. — № 38–39. — Ст. 380.
19. Іванча І., Аніщук А. Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Сучасна дошкільна освіта у наукових пошуках студентської молоді. 2022. Вип. 5. С. 49-52.
20. Іванюк Г.І., Федорова С.О. Змістово-технологічне забезпечення формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Молодий вчений. 2018. № 6. С. 145–150.
21. Кобилєва О. Управління освітнім процесом у закладі загальної середньої освіти на засадах соціально-емоційного та етичного навчання. Харків. ХНЕУ ім. С. Кузнеця. 2023.
22. Козак Л.В., Федорова С.О. Формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку в комунікативній діяльності. Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти. Матеріали IV Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т.І. Поніманської. Рівне. 2021. С. 48–50.
23. Козинець О.В., Цибульська Л.В. Особливості мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей із загальним недорозвитком мовлення в сучасних умовах. Distance Education in Ukraine. 2023. № 3. С. 215-226.
24. Конвенція про права дитини : міжнародний документ від 20 листопада 1989 р. — ратифіковано постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 р. № 789-XII // Відомості Верховної Ради УРСР. — 1991. — № 20. — Ст. 277.
25. Кононко О.Л. Діагностика комунікативних умінь старших дошкільників. Вісник Черкаського університету. 2018. № 3. С. 32-39.

26. Концепція розвитку дошкільної освіти в Україні : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 вересня 2017 р. № 688-р // Урядовий кур'єр. — 2017. — № 178.
27. Крутій К.Л. Технології формування мовно-комунікативних умінь у дошкільників із ТПМ. Запоріжжя. 2017. 242 с.
28. Кудряшова О.В. Особливості розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку. Ізмаїл. 2023.
29. Курєнкова А.В. Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя-логопеда. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 62. Том 2. С. 248-254. URL: <http://surl.li/nfvdg> (дата звернення: 13.03.2025).
30. Курєнкова А.В. Методичні особливості проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями. Актуальні питання корекційної освіти. 2019. Вип. 14. С. 148-158. URL: <http://aqce.kpnu.edu.ua/article/view/184090> (дата звернення: 13.03.2025).
31. Листопад М.В. Формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами гри драматизації. Педагогічні ідеї. 2017. Вип. 77. С. 98-102.
32. Логвиненко Т. Використання засобів артпедагогіки та арттерапії у соціальнопедагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Наука і техніка сьогодні. 2022. № 5. С. 273-280.
33. Логопедія. За ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2018. 701 с.
34. Лось Н.І., Колишкін О.В. Особливості використання логопедичних технологій в процесі творчого зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців. Суми. 2018. Вип. 6. С. 273-279.
35. Максимова О. Формування комунікативної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. Педагогічна освіта. Теорія і практика. 2016. № 20. С. 229-234.

36. Максимова О.О. Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям. Навчальний посібник. Житомир. 2022. 175 с.
37. Мальцева Ю.О., ЗелінськаЛюбченко К.О. Методика дослідження стану зв'язного мовлення дітей із ЗНМ середнього дошкільного віку. URL: <http://surl.li/nfvdk> (дата звернення: 13.03.2025).
38. Манойленко І. Вивчення стану сформованості лексикограматичної сторони мовлення у дітей 5-6 років із загальним недорозвиненням мовлення. Сучасне дошкілля. Ніжин. 2019. С. 168-176.
39. Маріанна К., Барна Х. Логоритмічні вправи як засіб подолання загального недорозвинення мовлення. Вісник науководослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. 2023. Вип. 9. С. 72-75.
40. Маркозова А., Міщенко О. Використання елементів арттерапії у профілактичній роботі із запобігання розвитку дисграфії у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Grail of Science. 2023. № 29. С. 273-280.
41. Мартиненко І.В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Київ. 2017. 500 с.
42. Мафтин Л.В., Прокоп І.С. Технологічний підхід як засіб модернізації початкової загальної освіти. Молодий вчений. 2019. № 7.1. С. 35-39.
43. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку. Прохоренко Л.І., Шевченко В.М., Шевченко Ю.В., Орленко І.М., Соколова Г.Б. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2022/06/23/List.MON4.1196-22-08.6.2022.pdf> (дата звернення: 13.03.2025).
44. Музиченко В.О. Розвиток критичного мислення молодших школярів на уроках інтегрованого курсу Я досліджую світ. Кременчук. Методичний кабінет. 2023. 174-177.

45. Нагорна А.О. Особливості словника дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. Суми. 2021. С. 152-158.

46. Назаренко Н.Ю., Висоцька А.М. Застосування методів арттерапії в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. 2021. С. 1-7. URL: <http://surl.li/cenfg> (дата звернення: 13.03.2025).

47. Наумчак Н.Є. Соціалізація дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Практичний посібник. Житомир. 2023. 93 с. URL: <https://surl.li/sonсса> (дата звернення: 13.03.2025).

48. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2025 року : затверджено Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 // Офіційний вісник Президента України. — 2013. — № 17.

49. Недозим І.В. Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Київ. НАПН України. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка. 2019. 18 с.

50. Олексін Ю. Сучасні підходи до формування рис громадянськості особистості. Нова педагогічна думка. Рівне. 2021. № 4. С. 145–152.

51. Паращук Р.І., Кондратюк С.М. Спілкування учнів молодших класів. Харків. 2023. 91-92.

52. Переворська О.І., Кобзева І.М. Формування комунікативної компетентності як складника підготовки дітей до шкільного навчання. Вісник університету імені А.Нобеля. Дніпро. 2021. Вип. 2. С. 78-84.

53. Переворська О.І., Кобзева І.М., Приходько Т.П. Ефективність корекційної роботи студентів з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Вісник університету імені А.Нобеля. Дніпро. 2019. Вип. 1. С. 78-83.

54. Перетяга Л.Є., Матяш О. М. Використання інноваційних методів у процесі корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Харківський природничий форум: V Міжнар. конф. молодих учених, Харків, 19–20 трав.

2022 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С.Сковороди [та ін.] ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук, І. А. Іонов, Д. В. Леонт'єв та ін.]. – Харків, 2022. – С. 131–133.

55. Пихтіна Н.П. Методологія психолого-педагогічних досліджень. Ніжин. НДУ імені М.Гоголя. 2023. 315 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1TnPr3iDOxEL1vdLSWfMCPYnuOdoG9r8Z/view?usp=sharing> (дата звернення: 13.03.2025).

56. Пихтіна Н.П. Педагогічний потенціал дидактичних ігор та особливості їх використання на заняттях у ЗДО. Наукові записки. Серія Психолого-педагогічні науки. Ніжин. 2023. №4. С. 71-78.

57. Положення про заклад дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305 // Офіційний вісник України. — 2003. — № 12. — Ст. 546.

58. Потапенко С. Дидактичні особливості використання наочності у розвитку словника дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Освіта. Інноватика. Практика. 2022. Т. 10. № 4. С. 37-41.

59. Прийма В.О., Науменко Н.В. Корекційна робота з дітьми дошкільного віку із ЗНМ засобами арттерапії. Харківський природничий форум. Харків. 2023. С. 311-313.

60. Прохоренко Л.І., Гудим І.М. Компетентнісний підхід в навчанні дітей із порушеннями когнітивного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами. Київ. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2018. С. 135-139. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713065/> (дата звернення: 13.03.2025)

61. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. 2024. URL: http://schors-school1.edukit.cn.ua/socialjno-psihologichna_sluzhba/psihologiya_shkolyara/psihologichni_osoblivosti_ditej_molodshogo_shkiljnogo_viku (дата звернення: 13.03.2025).

62. Психологія молодшого школяра. 2024. URL: <https://studentam.net.ua/content/view/3153/97> (дата звернення: 13.03.2025).

63. Роменська Т.Г. Діагностичні інструменти для дослідження мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 18. № 3. С. 123-132. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-2> URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/18/part_3/29.pdf (дата звернення: 13.03.2025)

64. Роменська Т.Г. Формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем. Київ. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН. 2018. URL: http://ispukr.org.ua/articles/18/18121101_d.pdf (дата звернення: 13.03.2025)

65. Савич М., Козак Т. Теоретичні засади формування соціально комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук. Збірник матеріалів XII міжнародної науково практичної інтернет конференції Глухівські читання – 2022. Глухів. 2022. С. 476-479.

66. Соботович Є. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. URL: <https://drive.google.com/file/d/1ZcFFW1yuEFfQrHFhUvkSAdMn2ykJIGX7/view?usp=sharing> (дата звернення: 13.03.2025).

67. Соколова Г.Б., Кравець Ю.О. Особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія. 2022. № 2. С. 81-85. URL: <https://doi.org/10.32782/psyvisnyk/2022.2.16> (дата звернення: 13.03.2025)

68. Соколова Г.М. Формування сценічновиконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано. Суми. 2023. URL: https://sspu.edu.ua/images/2023/docs/dis/sokolova_g_disertaciya_e73a9.pdf (дата звернення: 13.03.2025).

69. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ. Гавриш Н., Рейпольська О. та ін. Кропивницький. Імекс-ЛТД. 2018. 280 с.

70. Спеціальна методика курсу Я і Україна. Уклад. Н.П. Голуб. 2015. 115 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1Flk3db_0wLKHGHAW2tNv7S1pI9rO7cus/view (дата звернення: 13.03.2025).
71. Спеціальна педагогіка. Мартинчук О.В., Маруненко І.М., Луцько К.В. Київ. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2017. 364 с. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1-UJfVO5wK-A8IAJGuktHQMАaoC7LaizT> (дата звернення: 13.03.2025).
72. Степанова О. Формування зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *New pedagogical thought*. 2021. Т. 105. № 1. С. 120-123.
73. Степанова О., Гнатюк О. Корекція комунікативної сфери дітей із ЗНМ. Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти. Рівне. 2020. С. 239-241.
74. Стеценко Г., Іщенко Л. Розвиток комунікативної компетентності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Спеціальна та інклюзивна освіта. 2023. Вип. 9. С. 171-174.
75. Сюгай Є.В., Чекан О.І. Діти із загальним недорозвитком мовлення. Сучасні тенденції розвитку науки й освіти. Мукачево. 2020. С. 220-223.
76. Талько Т., Ситняківська С.М. Особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку. Житомир. 2022. 35-36.
77. Ткаченко Л.П., Михальчук Л.І., Калюжна Є.М., Перетяга Л.Є. Інноваційні підходи до мовленнєвого розвитку дитини у дошкільній і початковій освіті «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)» 2024. Вип. № 10 (44). С. 1035-1043 file:///C:/Users/Users/Desktop/Вінниця/Мої%20публікації%202024-2025/Перспективи_та_інновації_10_44_2024_2dbbcb88_fa7a_4034_8800_dce9f572665a.pdf

78. Boerma I.E., Mol S.E., Jolles J. Reading pictures for story comprehension requires mental imagery skills. 2016. *Frontiers in Psychology*. 7. Article number 1630. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01630.

79. Brushnevskaya I. The research in the development of thinking operations of children with general underdevelopment of speech. 2020. *Humanities Science Current Issues*. 27. 199-205.

80. Brushnevskaya I.M., Sydoruk I.I. Tendencies and challenges in the modern system of special education. 2022. *European and global vectors for education development in Ukraine*. Riga. Baltija Publishing. 318-343.

81. Chemerpil'ska A. Peculiarities of development of visual-figurative thinking in senior preschool age. 2015. *Actual Problems of Psychology in Educational Institutions*. 5. 91-94. doi: 10.31812/psychology.v5i.7378.

82. Danilavichyutina E., Trofymenko L., Iliana V., Ribtsun J., Martyniuk Z., Hryban H. Psycholinguistic didactic technologies for diagnosing and overcoming speech disorders in primary schoolchildren with severe speech disorders. Kyiv. Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2022.

83. Dolzhenko S., Ribtsun J. Conceptual bases of studying speech activity from the position of psycholinguistic approach. 2020. *Special child. Education and Upbringing*. 2. 74-80.

84. Jones Arango E., Costello S., Grové C. A scoping review of different ways of thinking in children. 2018. *Behavioral Sciences*. 8. Article number 115. doi: 10.3390/bs8120115.

85. Klak V. Age and individual-psychological peculiarities of preschool children in the context of thinking development. 2019. *Psychological Journal*. 5. 195-207. doi: 10.31108/1.2019.5.7.13.

86. Kniaziev V., Miliutina K., Dubashydzhe N., Rubel N. Workbook of a correctional psychologist. Kyiv. DIA. 2019.

87. Lysenko L. Age psychology. Kharkiv. H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 2020.

88. Ribtsun J.V. Conceptual and terminological dictionary. Speech therapy. Logopsychology. Kyiv. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2022.
89. Savchyn M., Vasylenko L. Age psychology. Kyiv. Alma Mater. 2021.
90. Suggate S.P., Martzog P. Preschool screen-media usage predicts mental imagery two years later. 2022. *Early Child Development and Care*. 192. 1659-1672. doi: 10.1080/03004430.2021.1924164.
91. Vaganova N.A. Psychological studies analysis of preschool children thinking development. 2020. *Actual problems of psychology. Collection of scientific papers of the H.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. 27. 46-56.

ДОДАТКИ

Додаток А

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**Вісник Науково-дослідної лабораторії
«Дошкільна освіта: історія, перспективи
розвитку в ХХІ столітті»**

за матеріалами VII Всеукраїнської науково-практичної конференції
«Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини
в умовах взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї»
(24 вересня 2025 р.)

Випуск XII

Умань
Візаві
2025

Вдовиченко М. І.

*здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

Науковий керівник: Перетяга Л. Є.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В період старшого дошкільного віку соціальні навички набувають функціонального статусу як регулятори взаємодії в межах мікросоціуму, що представлений передусім дитячим колективом. У цьому віці діти переходять від ситуативно-емоційного до усвідомлено-регульованого типу комунікації, що заснований не лише на емоційній виразності, а й на здатності передбачати реакції партнера, координувати власну поведінку зі спільними правилами, дотримуватися соціальних норм. Саме в дошкільному середовищі набувають значущості базові форми соціального функціонування: домовленість, чергування, врахування позиції іншого, ініціатива у спілкуванні, реакція на відмову чи критику. Формування цих умінь пов'язане з інтенсивною диференціацією ролей у групі однолітків: дитина вчиться визначати межу між власним бажанням і потребами інших, виявляє рівень гнучкості в розв'язанні конфліктів, набуває досвіду прийняття рішень у межах колективної гри. Поведінка регулюється не тільки зовнішніми, а й внутрішніми установками, що поступово формуються завдяки інтеграції досвіду співжиття з ровесниками. Розвиток соціальної чутливості до умов ситуації – це здатність «зчитувати» емоційні й поведінкові сигнали партнера сприяє глибшому засвоєнню логіки взаємодії. Таким чином, соціальні навички в дошкільному віці не мають ізольованого характеру, а виявляються у множинних структурах діяльності: у грі, під час спільного виконання доручень, у побутовій взаємодії, у спонтанному спілкуванні. Дитина не просто вчиться комунікувати – вона



Міністерство освіти і науки України
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
Університет Нігде Омера Халісдеміра
Міжнародна академія прикладних наук в Ломжі
Ханчжоу Діп'їн Закордонних Освітніх послуг Ко., Лтд
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Рада молодих учених при Сумській ОДА
Наукове товариство Глухівського НПУ ім. О. Довженка

ГЛУХІВСЬКІ НАУКОВІ ЧИТАННЯ – 2025.
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУСПІЛЬНИХ ТА
ГУМАНІТАРНИХ НАУК

ЗБІРНИК МАТЕРАЛІВ

XV Міжнародної науково-практичної інтернет- конференції
молодих учених і студентів
10-12 листопада 2025 р.



Глухів – 2025

Вдовиченко М.І.

здобувачка другого (магістерського)

рівня вищої освіти кафедри дошкільної

та початкової освіти імені Валентини Волошиної

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник – д-р пед. наук, проф. Перетяга Л.С.

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ
ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У сучасному світі швидких соціальних змін особливої ваги набуває проблема формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Соціальна компетентність визначається як інтегративна якість особистості, що охоплює здатність до ефективної взаємодії, розуміння соціальних норм, емпатію, саморегуляцію та відповідальність за власні дії [1]. Вона є основою для подальшої успішної адаптації дитини у шкільному середовищі та суспільстві.

Теоретичний аналіз наукових джерел (Н. Гавриш, В. Кузьменко, О. Максимова) свідчить, що соціальна компетентність формується у процесі активної діяльності дитини, зокрема гри, спілкування, творчих видів діяльності. У цей період розвиваються навички розуміння почуттів інших, здатність до співпереживання, узгодження власних дій з інтересами групи. Саме педагогічно

1894



Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет дошкільної та спеціальної освіти
Кафедра психології та педагогіки розвитку дитини



СЕРТИФІКАТ

цим засвідчує участь

Вдовиченко М.

у VII Всеукраїнській науково-практичній конференції

**«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В УМОВАХ ВЗАЄМОДІЇ
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї»**

(6 академічних годин)

В. о. декана
факультету дошкільної
та спеціальної освіти



Олена ДУДНИК

24 вересня 2025 р. м. Умань



Funded by
the European Union



Erasmus + UA
Jean Monnet Module



СЕРТИФІКАТ

№ Мк-2025-735

засвідчує, що

Мар'яна Вдовиченко

**взяла участь у роботі ІХ Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції
"Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога
в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"**

в рамках проектів програми Еразмус + Модуль Jean Monnet
101085267 – SEEDUE4UA – ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH
101085524 – EcoEdEU – ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH
101085248 – PEGEU – ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH

26-27 березня 2025 року, м.Вінниця
Тривалість 15 год / 0,5 кредита ECTS



Інформація
про конференцію

Проф. Наталя Лазаренко,

ректор Вінницького державного
педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського



Додаток В

«10 соціальних навичок що повинна мати кожна дитина» 4Mamas

10 СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК
ЩО ПОВИННА МАТИ КОЖНА ДИТИНА:

- 1 Презентувати себе.
- 2 Просити про допомогу.
- 3 Зосереджуватись на завданні.
- 4 Відстоювати свою думку.
- 5 Дотримуватись інструкцій.

10 СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК
ЩО ПОВИННА МАТИ КОЖНА ДИТИНА:

- 6 Приймати відмову на прохання.
- 7 Висловлювати вдячність.
- 8 Вибачатися.
- 9 Контролювати емоції.
- 10 Приймати критику.

4MAMAS

Особливості соціалізації дітей дошкільного віку

Соціалізація дошкільників передбачає навчання тому, як взаємодіяти з іншими людьми та діяти в життєвих обставинах.

Психологи виділяють кілька особливостей цього етапу адаптивного розвитку:

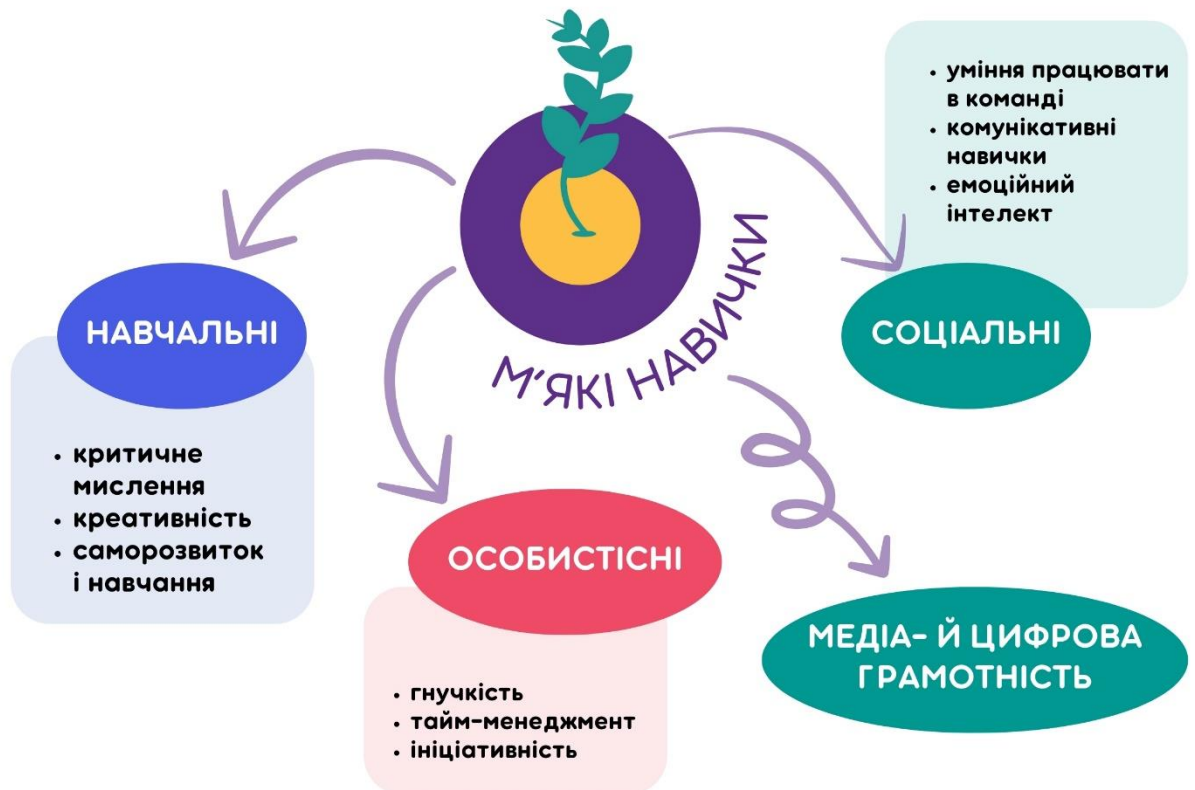
1. Навчання на основі гри: дітлахи дошкільного віку багато вчаться через ігровий процес, моделюючи різні ситуації. Наприклад, ігри для соціалізації вчать приймати відповідальність, домовлятися про ролі, ефективно спілкуватися, з гідністю програвати й перемагати.

2. Наслідування: соціалізація дітей дошкільників характеризується підвищеною сприйнятливістю. Вони часто наслідують батьків, вчителів та однолітків, що допомагає навчитися відповідної поведінки.

3. Обмежена перспектива: дошкільнята зазвичай мають недостатньо сформовані навички сприйняття майбутнього. Отже, їм важко зрозуміти думки, почуття та наміри інших людей. Коли це призводить до конфліктів і непорозумінь, грамотно використовуючи поради як соціалізувати дитину, можна навчити її співпереживанню, компромісу, терпінню та прагматизму.

4. Егоцентричне мислення: соціалізація дітей дошкільного віку відрізняється нездатністю до координування різних точок зору. Дитина до 12 років дивиться на те, що відбувається, зі своєї позиції та ледве розуміє погляд на ситуацію з позиції інших людей. Тож треба рахуватися з тим, що малечі не байдужа думка батьків, як може здатися. Просто вони ще тільки вчаться орієнтуватися в почуттях, світі та правилах навколо.

Soft Skills у дітей дошкільного віку



**Діагностичні методики та матеріали для оцінювання
соціалізації чи соціальних навичок у дітей дошкільного віку**

Назва методики / гри	Тип / форма	Короткий опис / призначення
Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSiS-RS)	Оцінювальна шкала	Оцінка соціальних навичок дітей, визначення рівня соціальної зрілості
Шкала соціальної зрілості Вайнленда (адаптація для України)	Оцінювальна шкала	Вимірювання соціальної адаптації та поведінки дітей у різних соціальних ситуаціях
Спостереження за соціальною грою (класика Партен)	Діагностичний метод	Аналіз типів ігор та взаємодії дітей у групі
Сюжетно-рольові ігри: «Лікарня», «Магазин», «Будівництво», «Перукарня»	Сюжетно-рольова гра	Розвиток соціальних та комунікативних навичок, навчання ролям у житті
Сюжетно-рольові ігри: «У місті загубилася іграшка», «Подорож до веселкового лісу», «Хто зламає чари мовчання»		Розвиток соціальної взаємодії, співпраці, вирішення конфліктів
Казкові історії з ляльками та костюмами персонажів	Театралізована гра	Формування мовленнєвої компетентності, уяви та емоційної чутливості
Театралізовані постановки та міні-вистави: «Як ми будували місто разом», «Хто допоміг Їжачкові?», «Таємниця одного правила»		Колективна робота, розвиток фантазії та творчих навичок
Методика «Казкові лабіринти гри»	Інтегративна методика	Комбінує рольову гру з вирішенням моральних ситуацій та навчанням колективній взаємодії
Технологія «Довкілля» – блоки: «Я і мій настрій», «Друзі – це...», «Коли я злюсь», «Що робити, коли хтось плаче»	Емоційне навчання	Розвиток емоційної компетентності та саморегуляції через обговорення почуттів
Ігри для розвитку емоційної компетентності: «Гарячий настрій», «Я – актор настроїв», «Кубик радості»	Емоційні ігри	Навчання розпізнаванню, вираженню та контролю емоцій
Емоційна картографія	Діагностична / навчальна методика	Використання зображень та жестів для розвитку емоційного інтелекту
Методика «Шичіда»	Інтегративна методика	Розвиток саморегуляції, концентрації уваги, пам'яті та когнітивних навичок через серії вправ

Ігри для дітей дошкільного віку на соціалізацію

Чарівні окуляри: діти надягають уявні окуляри, які дають їм змогу бачити хороше в інших, і по черзі описують позитивні риси, які приписують своїм одноліткам, вихователям, батькам тощо. Сприяє розвитку доброзичливої оцінки та емпатії.

Телеграф: діти беруть участь у телефонній грі, де передають повідомлення від людини до людини, тренуючи активне слухання та вміння давати й отримувати зворотній зв'язок.

Магазин іграшок: діти діляться на групи «іграшок» і «покупців». Перші загадують образ іграшки, яку хочуть зобразити за допомогою характерних рухів і дій, другі відгадують. Ця гра сприяє взаєморозумінню, знімає соціальну напругу та зменшує комунікативну сором'язливість.

Презентація. Ця гра, безумовно, сподобається дитині. Запропонуйте їй виступити перед бабусею й дідусем. Вона може продемонструвати їм свої вироби або прочитати вірші. Чим швидше вона навчиться вільно говорити на публіку, тим краще. Це допоможе їй упоратися зі страхом публічних виступів, який часто зустрічається в дітей.

Що відбувається на картинці? Гра добре розвиває комунікативні навички дитини. Запропонуйте їй у деталях описати, що вона бачить на зображенні: кольори, людей, дії тощо. Старші діти можуть уявити, що відбувалося до цього, що станеться далі. Дана гра розвиває уяву й логічне мислення дитини.

Закінчіть історію. Почніть історію й запропонуйте дитині її закінчити. Якщо вона ще маленька, розкажіть лічилку, запропонуйте придумати інше її закінчення. Дана гра добре розвиває словниковий запас дитини.

Імпровізація. Напишіть на аркушах паперу кілька тем, які цікавлять дитину. Покладіть їх у коробку. Запропонуйте їй узяти одну записку й кілька

хвилин говорити на дану тему. Згодом малюк навчиться говорити на більш складні теми.

Придумай історію. Дитина любить придумувати історії більше, ніж слухати. Перед початком гри розкажіть їй коротко зміст будь-якої книги. Потім покажіть дитині кілька ілюстрацій з книги. Запропонуйте їй розташувати картинки підряд. Коли вона зробить це, попросіть розповісти історію за картинками.

Емоційні шаради. Напишіть на картках назви емоцій: щастя, смуток, злість, нудьга, страх та інші. Запропонуйте дитині взяти картку й, не кажучи ні слова, зобразити емоцію. Ця гра особливо корисна для дітей, які погано розпізнають емоції за виразом обличчя.

Зміна лідера. Гра вчить дітей звертати увагу на невербальні сигнали. Одна дитина грає роль лідера, стає в центр кола. Вона робить якусь просту дію, наприклад, плескає в долоні або тупотить ногою. У той же час вона зображує якусь емоцію: посміхається, хмуриться тощо. Усі в колі повинні повторити дії лідера. Потім лідер повинен знайти собі заміну й подати знак: підморгнути або кивнути. Лідер змінюється, і тепер усі повинні повторити дії нового лідера.

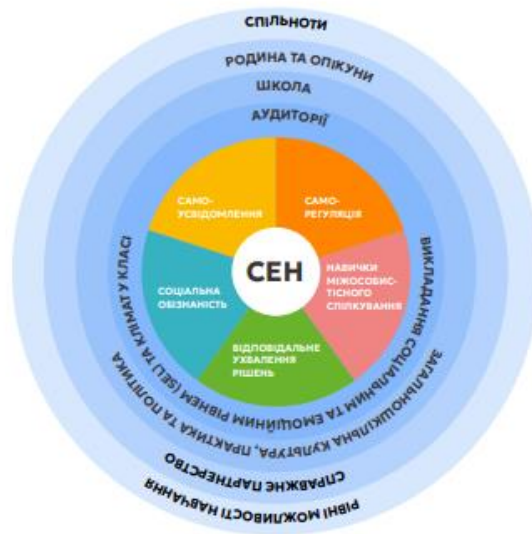
Телефон. Це класична гра на комунікацію. Діти стають у коло. Перший гравець пошепки вимовляє фразу на вухо другому. Почута фраза передається по ланцюжку. Після цього перший гравець вимовляє фразу, яку він передав другому, а останній – почуту фразу. Найчастіше ці фрази відрізняються одна від однієї.

Двадцять запитань. Ця гра вчить дитину ставити прямі запитання. Гравці сідають у коло, один сідає в центрі кола. Хто сидить у центрі, повинен загадати людину, місце або предмет, а решта гравців – вгадати його. Гравці можуть поставити дитині, що в центрі кола, 20 запитань, на які можна відповісти «так» або «ні». Якщо після 20 запитань ніхто не зможе вгадати задуманий предмет, дитина в центрі кола вважається переможцем.

Угадай предмет. У цю гру грають від 5 до 7 осіб. Одному гравцеві зав'язують очі, він стає в кутку. Виберіть предмет, який необхідно вгадати.

Решта гравців повинні по черзі називати ознаки цього предмета. Гравець із зав'язаними очима при цьому може ставити запитання. Ця гра вчить дитину описувати предмети.

Колесо CASEL



CASEL 5, або Колесо CASEL, яке лежить в основі СЕН, охоплює таких п'ять широких та взаємопов'язаних сфер компетентності:

- Самоусвідомлення.
- Саморегуляція.
- Соціальна обізнаність.
- Навички міжособистісного спілкування.
- Відповідальне ухвалення рішень.

Рекомендації вихователям і батькам

1. Рекомендації вихователям

1. Створюйте соціально насичене освітнє середовище.

Організуйте груповий простір так, щоб діти мали змогу взаємодіяти, співпрацювати, домовлятися. Забезпечуйте можливість колективних ігор, проєктної діяльності, обговорень.

2. Використовуйте ігрові технології як провідний засіб соціалізації.

- Впроваджуйте сюжетно-рольові, театралізовані, кооперативні ігри.

- Залучайте європейські практики, зокрема методику «Playful Learning» (Фінляндія), «Step by Step» (Нідерланди), «P4C — філософія для дітей» (Велика Британія).

- Ігри повинні моделювати реальні життєві ситуації: дружба, допомога, конфлікти, спільна праця.

3. Формуйте в дітей емоційну грамотність.

Допомагайте дитині розпізнавати й називати емоції, співпереживати іншим. Для цього корисно застосовувати:

- «Коло настрою»;
- гру «Відгадай емоцію»;
- методику «Емоційні картки».

4. Розвивайте навички співпраці та комунікації.

Залучайте дітей до парної та групової діяльності. Використовуйте вправи:

- «Будуємо разом» (спільна конструктивна діяльність);
- «Чарівний мікрофон» (навчання висловлюватися по черзі);
- «Комплімент дня» (формування доброзичливості).

5. Застосовуйте рефлексивні технології.

Допомагайте дітям усвідомлювати власні дії:

- обговорюйте результати групової роботи;

- використовуйте прийоми самооцінювання (“Що мені вдалося?”, “Що я можу покращити?”).

6. Залучайте дітей з особливими освітніми потребами.

Створюйте атмосферу підтримки, прийняття, взаємоповаги. Використовуйте парне навчання («дитина–помічник»), адаптовані завдання, спільні ігри без змагання.

7. Підвищуйте власну педагогічну компетентність.

Вивчайте європейські інноваційні технології (модулі «Social Skills for Life», «Inclusive Education Europe»), впроваджуйте сучасні інтерактивні засоби - мультимедійні презентації, відеокейси, онлайн-ігри на розвиток комунікації.

2. Рекомендації батькам

1. Будьте прикладом соціальної поведінки.

Діти наслідують дорослих - демонструйте вміння домовлятися, ділитися, вибачати, співчувати.

2. Щодня створюйте ситуації співпраці.

Дозвольте дитині брати участь у домашніх справах, плануванні сімейних подій, ухваленні дрібних рішень.

3. Розвивайте комунікативні вміння через побутові діалоги.

Обговорюйте разом книги, фільми, події, запитуйте думку дитини, підтримуйте її висловлювання.

4. Заохочуйте до спільних ігор.

- настільні кооперативні ігри («Маленький садівник», «Знайди пару»);
- рольові ситуації («У магазині», «У лікаря»);
- творчі ігри, у яких дитина взаємодіє з іншими.

5. Вчіть дитину справлятися з емоціями.

- Використовуйте техніки дихання, казкотерапію, арт-терапію;
- обговорюйте, що дитина відчуває і чому;
- замінійте покарання обговоренням і спільним пошуком рішення.

6. Читайте книги про дружбу та доброту.

- Дж. Дональдсон «Розумний собака Патрон» (українські адаптації для дошкільнят);

- А. Ліндгрєн «Пєппі Довгопанчоха»;

- К. Вальдшмїдт «Добрячок і його друзі».

7. Підтримуйте зв'язок із вихователями.

Цікавтеся, які соціальні ігри чи практики використовують у садочку, повторюйте їх удома для посилення ефекту.

3. Спільні рекомендації

Використовуйте інтерактивні ресурси (наприклад, українські онлайн-платформи «Вивчайко», «Всеосвіта», «Освіторія»).

Формуйте у дитини почуття гідності, емпатії, толерантності, орієнтуючись на цінності європейської освіти.

Пам'ятайте: соціальні навички — це основа життєвого успіху дитини, тож їх формування потребує щоденної спільної праці дорослих.