



TEACH

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

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

EDITED BY PROF. ANNA TSVIETKOVA

за наук. ред. проф. Цвєткової Ганни

Inter
GING

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

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

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

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

Informazione bibliografica della Deutsche Nationalbibliothek

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

Библиографическая информация Немецкой Национальной Библиотеки

Немецкая Национальная Библиотека вносит эту публикацию в Немецкую национальную библиографию; подробные библиографические данные можно найти в интернете на странице: <http://dnb.dnb.de> .

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek

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

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

За науковою редакцією професора Ганни Цвєткової

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

According to the scientific edition of Professor Anna Tsvetkova

Monograph

Монографія

Hameln 2026

ISBN 978-3-946407-12-6

(e-book) <https://doi.org/10.19221/978-3-946407-12-6>

UDC 37.01+37.015]-048.35:355.01

Український державний університет імені

Михайла Драгоманова

**Інститут педагогіки національної академії педагогічних наук
України**

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

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

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

Рецензенти:

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

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

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

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

EDUCATION IN THE ERA OF PARADIGMATIC CHANGES: CHALLENGES, MODERN PRACTICES, POSTTRAUMATIC GROWTH collective monograph / edited by Prof. Anna Tsvietkova – Hameln : Heilberg Solutions GmbH. b.a.InterGING Verlag, 2026. – 658 p.

Scientific editor: Tsvietkova Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, Kyiv, Ukraine).

Reviewers:

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

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

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

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

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

Technical support:

Kuzmenko Iryna - Lecturer at the Department of Preschool Education (Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine)

Shelepko Halyna - Ph.D, assistant of the department of preschool education (Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine).

Veröffentlicht im Heilberg Solutions GmbH. b.a.InterGING Verlag, Deutschland, Januar 2026

Umschlagbild: <https://pixabay.com>

Umschlaggestaltung: M.Heilberg

Published in Germany

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

Copyright © 2026 by Heilberg Solutions GmbH, Wiesenwinkel 2, Aerzen, Germany

www.intergingpublishing.wordpress.com

ПЕРЕДМОВА

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

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

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

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

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

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

FOREWORD

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

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

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

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

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

УДК 373.3:37.016.4

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРЕДМЕТНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ростислав Руденський,
доктор філософії з дошкільної освіти,
старший викладач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет,
м. Тернопіль, Україна,
ORCID ID 0000-0001-5890-6276,
r.rudenskyi@wunu.edu.ua

Анотація. У дослідженні обґрунтовано педагогічні основи розуміння феноменів пізнавальної активності та пізнавальної діяльності старших дошкільників; визначено форми їх організації в освітньому процесі закладу дошкільної освіти; конкретизовано компонентну структуру освітнього середовища, у якому відбувається розвиток пізнавальної діяльності дітей 6(7)-го року життя; охарактеризовано умови виховання індивідуальності, пізнавальної цілеспрямованості, самостійності та організованості як провідних чинників формування активної позиції дитини в пізнавальній діяльності.

Ключові слова: дошкільна освіта, дошкільна педагогіка; суб'єкт пізнання; старші дошкільники; пізнавальна діяльність; предметно-ігрове середовище; форми організації пізнавальної діяльності; виховання пізнавальної спрямованості поведінки.

PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF OLDER PRESCHOOLER'S COGNITIVE ACTIVITY WITHIN THE PLAY-BASED ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL PRESCHOOL INSTITUTION

Rostyslav Rudenskyi,
Philosophy Doctor in Preschool Education, Senior Lecturer at the Department of
Educology and Pedagogy
West Ukrainian National University,
Ternopil, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-5890-6276,
r.rudenskyi@wunu.edu.ua

Annotation. The research substantiates the pedagogical foundations for understanding the phenomena of cognitive activity and cognitive behaviour in older preschoolers; identifies forms of their organization in the educational process of preschool institutions; specifies the component structure of the educational environment in which the cognitive behaviour of children aged 6(7) develops; characterizes the conditions for the development of individuality, cognitive purposefulness, independence and organization as the leading factors in the formation of a child's active position in cognitive activity.

Keywords: preschool education; preschool pedagogy; subject of cognition; older preschoolers; cognitive activity; subject-game environment; forms of organization of cognitive activity; education of cognitive orientation of behaviour.

Актуальність дослідження. Визнання обов'язковості охоплення дошкільною освітою старших дошкільників на законодавчому рівні свідчить про те, що національна система освіти активно розвивається, створюючи умови для всебічного гармонійного розвитку особистості дитини. Це створює підґрунтя для реалізації принципу наступності й неперервності у здобутті освіти, а також для врахування в початковій школі досвіду дітей, набутого в дошкільному віці. Зміст і обсяг цього досвіду відрізняється у дітей шостого і сьомого років життя, оскільки він зумовлений багатьма чинниками, як-от відвідуванням закладу дошкільної освіти лише в старшому дошкільному віці або з 3–4 років, здібностями дітей, їхніми задатками, талантами й нахилами, віковими анатомо-фізіологічними та психологічними особливостями розвитку тощо.

На теоретичному рівні активність пізнання старших дошкільників часто описують з позицій молодших школярів або дорослих, надаючи їй ознак, які не притаманні дітям 6–7 років. Наприклад, дидакти однастайні в тому, що навіть наприкінці другого циклу початкової освіти молодшим школярам не властива розгорнута рефлексія– тим більше не йдеться про її сталість чи стійкість сформованості. У старшому дошкільному віці механізми елементарної рефлексії – як-от самоконтроль, самоперевірка, само оцінювання– лише починають стабілізуватися й стають органічною частиною згорнутої (елементарної) навчальної діяльності. Саме в цей період емоційно-вольова сфера є найбільш чутливою, адже вона відіграє важливу роль у формуванні дошкільної зрілості та готовності до систематичного навчання в школі. Проте той факт, що елементи рефлексії перебувають на стадії формування в цей період, ще не означає, що їх можна ототожнювати з подібними компонентами, які формуються значно довше і в молодших школярів. Аналогічну тенденцію можна спостерігати і щодо цілеспрямованості старших дошкільників. Елементи цілепокладання як складники майбутньої діяльності також перебувають на стадії формування і згодом стануть основою повноцінної навчальної діяльності у початковій школі. Проте здатність до цілепокладання в старших дошкільників не є тотожною тій, якою володіють молодші школярі, зокрема в адаптаційно-ігровому та основному циклах початкової освіти. Ще однією з важливих проблем у формуванні пізнавальної активності є відсутність узгодженого підходу до визначення її структури. Ототожнення понять «пізнавальна активність» і «пізнавальна діяльність» у науці ускладнює цей процес. Немає єдності серед науковців щодо тлумачення типів активності особистості, а також видів і форм її виявлення. Усе це ускладнює як розробку відповідних методик, так і створення умов для ефективного формування пізнавальної активності і діяльності старших дошкільників, що, своєю чергою, зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку перебуває у фокусі численних наукових розвідок, що ґрунтуються на різних філософських, психологічних та педагогічних підходах.

Філософські концепції активності та інтенційності суб'єкта, представлені у працях Д. Юма, а також у сучасних інтерпретаціях Е. Балібара і С. Лож'є, розкривають причинну психічну природу пізнавальної дії як вияв свідомої цілеспрямованості (*Європейський словник філософій, 2011*). Окреслений підхід поглиблює розуміння пізнавальної діяльності не лише як зовнішньо зумовленої поведінки, а як прояву внутрішньої мотивації, наміру та інтелектуального зусилля дитини, що має важливе значення для педагогічного моделювання процесу навчання.

Питання оновлення змісту і технологій дошкільної освіти обґрунтовували у працях А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кондратова, К. Крутій. Дослідники характеризували комплексні підходи до проектування освітнього середовища, зорієнтованого на активну пізнавальну діяльність, а також методичні аспекти, що забезпечують поступовий розвиток самостійності, цілеспрямованості та організованості дитини. Їхні роботи мають вагоме прикладне значення для сучасної дошкільної педагогіки, оскільки поєднують теоретичне обґрунтування з результатами практичних апробацій (*Богуш та Гавриш, 2008; Кондратова, 1979; Крутій, 2020*).

Значну увагу в дослідженнях Т. Піроженко, Ю. Манилюк і С. Ладивір приділено партнерській взаємодії дитини й педагога у процесі пізнання, що передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини та розподілену відповідальність за результат діяльності. Зазначене узгоджується з проектною моделлю організації освітнього процесу, яка сприяє формуванню ініціативності, рефлексії та вольової регуляції пізнавальної діяльності старших дошкільників (*Піроженко, 2017; Манилюк, 2012; Ладивір, 1990*).

Дослідження середовищного підходу, здійснені К. Крутій, демонструють ефективність предметно-ігрового простору як освітнього ресурсу, у межах якого дитина реалізує власні пізнавальні наміри, експериментує, робить умовиводи та самостійно конструює знання. Програмове забезпечення підтверджує, що оптимально організоване середовище створює умови для інтеграції спонтанної гри та цілеспрямованого навчання, забезпечуючи органічний перехід від зовнішньої до внутрішньої мотивації (*Крутій, 2020*).

Вагомий внесок у розуміння психологічних механізмів пізнавальної активності зроблено у працях В. Мартиненка, Т. Філімонової, М. Марусинець. Їхні дослідження окреслюють взаємозв'язок між розвитком вольових якостей, саморегуляцією та організованістю дитини, доводячи, що формування цих компонентів є необхідною умовою готовності до систематичного навчання (*Мартиненко, 1989; Філімонова, 2020; Марусинець, 1999*).

Отже, проблема активності здобувачів дошкільної освіти є предметом різних наукових дисциплін. У психології особистості її визначають як властивість (якість), яка істотно характеризує суб'єкта діяльності. У психології діяльності активність суб'єкта розглядається у взаємозв'язку з поняттям «діяльність», часто ці поняття ототожнюють. У дидактиці під активністю особистості розуміють здатність здобувача самостійно, ініціативно і цілеспрямовано оволодівати новими знаннями. У загальній педагогіці, теорії виховання активність визначають як стан, готовність суб'єкта до здійснення

вчинків, діяльності. У такому міждисциплінарному контексті дослідження категорії активності здобувача збагачуються позиції дослідників, відкриваються можливості для синтезу нових положень, понять та сфер дослідження феномена активності. Однак, у багатьох дослідженнях не вдалося уникнути підміни понять, тлумачень активності, форм її прояву, видів. Наприклад, поняття «пізнавальна самостійність» підмінюють, ототожнюючи з поняттям «пізнавальна активність», останнє ще частіше синонімізують з діяльністю. Трапляються в дослідженнях випадки, коли активності дітей дошкільного віку надають значення й ознак активності молодших школярів.

Ця тенденція спостерігається, зокрема, в англійській і французькій традиціях перекладу і тлумачення, і як результат – хиткі й необґрунтовані дослідження, часто практико орієнтовані праці ототожнюють поняття активності та діяльності, зокрема пізнавальну, рухову, ігрову, соціально-громадянську тощо. З огляду на це, наукові галузі (дошкільна та загальна педагогіка, вікова та педагогічна психологія, психологія діяльності, антропологія дитинства, теорія дитячої гри, фахові методики), до поняттєво-термінологічних апаратів яких вони належать, не здатні забезпечити розробку методичних рекомендацій, вказівок щодо формування цілісної, гармонійно розвиненої особистості дитини, і водночас, не здатні на належному науково-теоретичному рівні узагальнити й осмислити ці явища. З цього можна зробити висновок, що особистість дитини, з різноманіттям її загальних та природних здібностей, обдарувань, талантів, здатностей не може повно виражати свою сутність, пізнавати й перетворювати довкілля, шукати й розробляти нові способи пізнання, творчо осмислювати досвід минулих поколінь.

Мета дослідження – обґрунтувати педагогічні основи організації пізнавальної діяльності старших дошкільників у предметно-ігровому середовищі закладу дошкільної освіти.

Результати дослідження. Пізнавальна активність є основою одного з факторів становлення гармонійно розвиненої особистості дитини. Це ґрунтовне положення по-різному осмислене в науці різних поколінь, однак той позитивний досвід, який узагальнили О. Декролі, Е. Кей, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо та ін., свідчить про важливе значення активності та самостійності, самодіяльності дитини в освітньому процесі (*Дичківська та Поніманська, 2009; Улюкаєва, 2016*). В умовах сучасної особистісно зорієнтованої парадигми освіти набуває хиткості (або ж просто ігнорується) зазначена ідея у тих дослідженнях, які розглядають заявлену проблему у категоричній протилежності понять активність/пасивність.

Тому, на нашу думку, доцільно вживати в наукових та методичних працях термін енергійна діяльність, замість активна діяльність. Оскільки діяльність не може бути неактивною, то без активності і немає першої. Однак, без діяльності активність особистості може бути вираженою, наприклад, у поведінці. Саме термін «енергійна діяльність» виводить класичне розуміння активної як винятково енергійної діяльності за межі цих обмежень енергійності, бо суб'єкт діяльності може бути збайдужілим, незацікавленим. Тож доцільно, з огляду на сказане, оперувати поняттями: активність, енергійна діяльність,

нецікава/байдужа/млява діяльність, бездіяльність. Останні три і перебувають у семантичній системі координат стану активності суб'єкта щодо його діяльності. Унаочнено на рисунку 1 відношення між ключовими поняттями дослідження за допомогою кругів Ейлера-Вена.



Рис. 1 Відношення між ключовими поняттями дослідження

Таким чином, як узагальнено на рисунку 1.1, відношення понять «активність – пасивність» має скоріше контрарний, ніж контрадикторний характер. Поняття ж енергійна/захоплива діяльність, байдужа/нецікава діяльність є співвідпорядкованими діяльності, а та, своєю чергою – активності як родовому поняттю.

Отже, діяльність не може бути неактивною; її джерелом є активність, вона нею супроводжується; активність збагачується і розвивається у процесі її здійснення, вона й залишається із суб'єктом після згортання (завершення) діяльності (Руденський, 2025).

Класичні значення активності та діяльності – activity та agency – характеризують у площині дуалізму «дія – зазнавання дії» та казуальності – випадкові, раптові, спонтанні, неплановані дії. Однак, треба погодитися з думкою Е. Балібар, С. Лож'є, яка ґрунтується на науковій позиції Д. Юма, що філософи роблять спільну помилку, шукаючи дієву причину дій – її сутність – та її існування у речах (Європейський словник філософій, 2011). Зазначений «помилковий» підхід, як його заперечував Д. Юм, і ми поділяємо його думку в цій частині, відкидав чи ігнорував можливість походження дієвої причини дій, що виникає у розумі дієвця, як результат його мислення, волі, пізнання, досвіду тощо. Фактично, Д. Юм, і заснований ним британський емпіризм, чи не вперше тлумачать «activity» та «agency» в антропологічній площині, стверджуючи, що реальна, дієва причина дій виникає з ментальних, психічних зв'язків, а не фізичних чи метафізичних. Хоча, ця позиція Д. Юма і є однією з основоположних у нашому дослідженні, ми вказуємо і на ту її частину, яка згідно з цією концепцією ототожнює agency/activity та казуальність і, як результат,

синонімізує їх (*Європейський словник філософій, 2011: 424*). Окреслена тенденція спрямовує розвиток думки у систему «актант (суб'єкт активності) – об'єкт дії», ігноруючи те, що стимулює чи породжує пізнавальну дію, та того, хто її здійснює. Інакше кажучи, цей підхід ігнорує цілеспрямованість, інтенційність, зокрема пізнавальну ініціативність, пізнавальну цілеспрямованість активності та діяльності і той вольовий механізм, який переводить першу в другу. Це призводить до того, що дієвець, згідно з цим підходом, завжди виступає побудником дії і її виконавцем. Така тенденція і призвела в наукових дослідженнях до того, що пізнавальну активність, наприклад, молодших школярів характеризують з позицій характеру пізнавальної активності здобувачів середньої, старшої і навіть вищої школи. З цим можна погодитися лише в тій частині, коли мова йде про те, що здобувач старшої школи чи вищої освіти уже має сформовані механізми пізнавальної діяльності, він повноцінно нею оволодів. Зазначена проблема загострюється тоді, коли дискутуємо про процес оволодіння конкретним видом діяльності в організованому навчально-пізнавальному процесі у закладі дошкільної освіти.

Відсутність пізнавальної цілеспрямованості є добре помітною у період раннього дитинства, коли пізнання навколишньої дійсності є здебільшого стихійним, випадковим, невпорядкованим, що доведено в експериментальних дослідженнях вікової психології упродовж ХХ ст. Українські учені-психологи Л. Василенко, Т. Дуткевич, О. Кононко, Г. Костюк, В. Котирло, С. Максименко, Л. Проколієнко, М. Савчин беззаперечно констатують цей факт (*Савчин та Василенко, 2024; Дуткевич, 2012; Кононко, 2019; Максименко, 2021; Проколієнко, 2000*). Дитина звертає увагу на рух, звук, колір, форму, величину й розмір, масу і вагу та пов'язані з ними зміни. І, що найважливіше, така пізнавальна активність, має мимовільний характер, тому ще немає пізнавальної діяльності, бо немає усвідомленої мети та цілей пізнання. Лише поступово, з часом дошкільники оволодівають механізмами регуляції довільних дій. Окрім цього, необхідно звернути увагу на той факт, що уявлення, які формуються у стихійній, випадковій нецілеспрямованій активності відображаються у формі несистемних, неупорядкованих уявлень. Але це не означає, що сутність та результати такої активності є негативними, непотрібними тощо. Тут зумовлюється завдання, яке й повинен реалізувати вихователь з допомогою батьків – навчити дитину упорядкованим способам цілеспрямованого пізнання. А це можливо тільки у процесі спільної партнерської діяльності дитини й дорослого – педагога, батьків тощо.

Б. Етьєн і С. Лож'є зауважують, що дослідники моральних теорій дій (які розробляв, зокрема Дж. Ролз) Сендл і Спіц у їх перекладах послуговуються різними трактуваннями, не наводячи чіткого визначення дефініцій, однак вони звертають увагу на важливу частину умов дії, яка може свідчити про їх регулювальну функцію в активності, зокрема пізнавальній (*Європейський словник філософій, 2011*). Ми тлумачимо умови пізнавальної активності і пов'язаних з нею дій через таку низку лексем: межі, кордони, рамки, площина, сфера, місце, поле, поза якими дії вичерпуються, через них не можна уже виявити пізнавальну активність.

Узагальнено ці ключові поняття та взаємозв'язки між ними представлено на рис. 2.

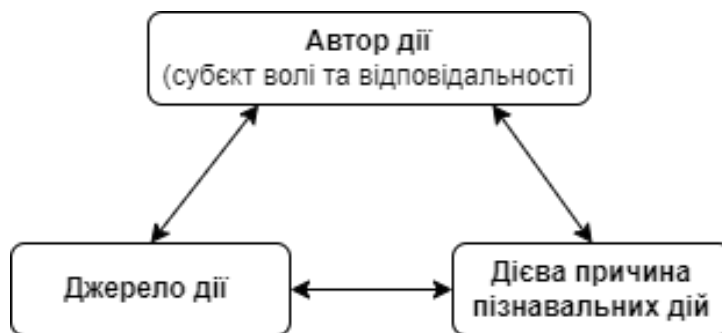


Рис. 2. Функціональне поле суб'єкта пізнавальної діяльності

Таким чином, із загальнофілософської позиції пізнавальна активність – це те, що характеризує пізнавальні (гностичні) дії та її автора (актанта) і стосується вихідної та дієвої причини дії. Розмежування ж двох останніх у сфері казуальності необхідне тому, що в цілісному освітньому процесі, зокрема формуванні особистості не можна однозначно стверджувати, що суб'єкт активності буде дієвцем (наприклад, під час додіяльнісного виду активності).

Чи здатна дитина дошкільного віку, будучи пізнавально активною, бути й одразу і постійно джерелом та виконавцем дії повноцінної пізнавальної діяльності? Сама практика, увесь суспільний досвід поколінь свідчить, що не може.

Сфокусуємося на тих формах пізнавальної діяльності старших дошкільників, що лежать в основі сучасних моделей організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, оскільки пізнавальна активність виявляється та формується у кожній з них.

Важливим здобутком педагогіки дітей раннього та дошкільного віку є положення про те, що сучасний освітній процес повинен ґрунтуватися та органічно поєднувати три форми діяльності: самостійну вільну активність дітей, спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність дорослими (педагогами) та спільну партнерську діяльність дитини з дорослим.

Дослідження А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кондратової, К. Крутій та ін. присвячені не лише заняттєвій моделі, від якої українське дошкільня відмовилося, як від єдиної вихідної основи. За її підходів не береться до уваги розвиток активності дошкільника, його суб'єктні якості. Ці вчені обґрунтовують дидактико-методичні основи організації навчально-пізнавальної діяльності в ЗДО, у якій діяльність дітей ґрунтується на активному ставленні до пізнання, а вихователь, не порушуючи цього прагнення дітей та логіки внутрішнього засвоєння змісту освіти, є її організатором, регулятором (Богуш та Гавриш, 2008; Кондратова, 1979; Крутій, 2020). У їхніх дослідженнях накопичено і узагальнено ґрунтовний досвід та переваги «традиційної» моделі, центральним стрижнем якої вважаємо провідну роль навчання у розумовому вихованні, розвитку пізнавальних здібностей дошкільників, формуванню їх пізнавальної діяльності тощо.

Цінним для нашого дослідження є фундаментальний доробок Т. Піроженко, Ю. Манилюк, які розробляли проектну модель організації

освітнього процесу на засадах партнерства дитини і дорослого, спільної їх взаємодії на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності (Піроженко, 2017; Манилюк, 2012). Її ще називають модель ППП – партнерство у пізнавальному процесі. Автори наголошують, що підхід за цієї моделі суттєво відрізняється від традиційної, оскільки партнером, учасником, який зацікавлений на всіх етапах роботи від постановки мети пізнавальної діяльності до одержання її результату, може бути та особистість, у якої склалися позитивні, доброзичливі взаємини з ровесниками та вихователем. Недооцінювання або нехтування вихователем пізнавальних можливостей дітей, які базуються на гіперболізованому чи викривленому сприйнятті єдино правильної та вичерпної власної професійної компетентності, призводять до того, що навіть у задекларованій спільній партнерській діяльності позиція, роль та участь дітей уже від самого початку можуть бути формальними. За технологією психолого-педагогічного проектування взаємодії дитини і дорослого «Радість розвитку» (авт. Т. Піроженко) принциповими є такі складові процесу організації навчально-пізнавальної діяльності: активність, ініціативність дитини, надання їй можливості здійснювати вільний вибір об'єкта та предмета пізнання (Манилюк, 2012, с. 14).

Найбільш близькою для нашого дослідження є середовищна (або середовищно-ситуаційна) модель, теоретично розроблена К. Крутій та апробована закладами дошкільної освіти Запорізької області (Крутій, 2020). Вихідною основою моделі є діяльність дитини в предметно-розвивальному середовищі ЗДО. Найбільше часу для розвитку пізнавальної активності відведено вільній самостійній діяльності дітей (вибір залишається за дитиною), частину відведено на спільну (партнерську) діяльність дитини з дорослим, а найменше – спеціально організованій діяльності дітей у формі різних видів і типів занять. І хоча, для організованої навчально-пізнавальної діяльності часу відводиться найменше, вона за цієї моделі є значущою, системотвірною. Так, наприклад, під час заняття діти можуть почати вивчати нову тему, розділ, блок, а продовжити або в умовах вільної діяльності, або у спільній – в освітніх ситуаціях чи освітніх подорожах. Таким чином, для цієї моделі активність дитини як суб'єкта освітнього процесу є домінантою.

Результати проаналізованих моделей організації освітнього процесу, поєднання різних форм навчально-пізнавальної діяльності у ньому для формування пізнавальної активності дошкільників і призводять до сучасного його розуміння в оптимальному поєднанні трьох форм. Це положення лежить в концептуальних основах чинних освітніх програм розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку (наприклад, «Українське дошкілля», «Інтелектуальна мозаїка», «Я у світі», «Стежинки у Всесвіті», «Впевнений старт», та ін.) (Білан, 2022; Зданевич та ін., 2020; Кононко, 2019; Крутій, 2020; Піроженко, 2017).

Оскільки, як було зазначено раніше, активність ми не протиставляємо діяльності, а характеризуємо у відношенні до неї, тобто ми оперуємо поняттям *діяльнісний вид активності*, зокрема пізнавальної. Тому, вершиною, ядром, центром на який має бути зорієнтований освітній процес у ЗДО, є *творчо*

спрямована у пізнанні особистість. У нашому розумінні, це той ідеал освітнього процесу, якому підпорядковується організація усіх форм та видів діяльності в ЗДО. Оптимальне поєднання трьох схарактеризованих нами форм забезпечує органічну можливість виявити розвиток якостей особистості дошкільника як суб'єкта активності. Схематично ми уявляємо це оптимальне поєднання так, як це відображено на рисунку 3.



Рис. 3. Оптимальне поєднання форм пізнавальної діяльності в ЗДО

Спільна партнерська діяльність формується і осмислюється науковцями на основі вільної самостійної активності дітей та спеціально організованої діяльності дорослим. Тому на рисунку 3 вони знаходяться на одному рівні. Між цими формами існує взаємозв'язок: будучи зацікавленою, пізнавальною активною під час заняття, дитина інтеріоризує щойно вивчений новий пізнавальний матеріал, і переносить його у власну вільну самостійну діяльність. Таке перенесення можливе за умови високого рівня активності не лише вихователя, а обов'язково дитини. Таким чином, виявляється, як зазначають В. Кондратова, В. Чайка, дидактичний резонанс: зливаються в єдине ціле цілі, способи та результати діяльності вихователя (навчити) та дитини (пізнати, зрозуміти) (Кондратова, 1979; Чайка, 2011).

У процесі набуття пізнавального досвіду дошкільники стають дедалі самостійнішими, ініціативнішими, відповідальнішими у пізнанні, хоч вихователь і спрямовує їх пізнавальну активність, безпосередньо скеровує пізнавальні дії. Дитина, яка звикла до постійної напруженої умотивованої розумової активності у процесі пізнавальної діяльності під керівництвом вихователя, більш ймовірно зацікавлюється у самостійній вільній діяльності, готова долати труднощі, пов'язані з виконанням пізнавальних завдань, володіє більшим за обсягом спектром пошукових дій. Вона здатна ініціювати та цілеспрямовано залучати вихователя, ровесників, батьків до спільної (партнерської) пізнавальної діяльності. Це є можливим, лише у результаті систематичної роботи, коли дітям відводиться не роль пасивних

слухачів/спостерігачів, а здобувачів освіти з активними самостійними пізнавальними діями. Основою такої пізнавальної активності дітей є навички довільного керування власними пошуково-пізнавальними діями, які формуються в організованій домірно керованій вимогами та вказівками вихователя й однолітків діяльності. Передумання організованої (регламентованої) вихователем самостійній вільній діяльності дітей зумовлено тим, що дошкільникам не вистачає досвіду самоорганізації пізнавальних дій, самоспрямування пізнавальної активності, планування пізнавальних дій, знань про способи пізнавальної (практичної та розумової) діяльності, способів подолання труднощів та виправлення помилок тощо (*Долинна та Низковська, 2010*). Водночас визнаючи керівну роль дорослого у цьому процесі, його домінуючий вплив і роль мають ставити у пріоритет формування особистісно значущої для дошкільника пізнавальної мотивації, яка спрямовуватиме його пізнавальну активність, стимулюватиме у нього розвиток пізнавальних інтересів, почуттів, потреб у самостійному пошуку нових вражень, знань, виявленні зв'язків та закономірностей між об'єктами і явищами пізнання, позитивно продуктивному застосуванні результатів у перетворювальній, художньо-творчій діяльності (*Долинна та Низковська, 2010*).

Учена М. Марусинець, констатує негативну сторону домінування спеціально організованої дорослим діяльності, вказувала на різні його причини, а найпоширеніша - неможливість охопити фронтальними методами роботи кожного здобувача: «спроби активізувати на груповому занятті дітей, які повільно мислять, нерішучі, не вміють чітко побудувати відповідь або ініціативно справитися з труднощами завдання, мало в кого бувають успішними» (*Марусинець, 1999: 8*).

Зміст пізнавальної діяльності окреслено в «Державному стандарті дошкільної освіти» (*«Базовий компонент дошкільної освіти, 2021*) та чинних освітніх програмах розвитку, навчання і виховання старших дошкільників. Спільним для цих документів є їх супідрядність: програма підпорядкована прямим зв'язком БКДО, і навпаки – «Державний стандарт» конкретизується в межах кожного освітнього напрямку у програмі за віком, розділами, типом закладу тощо. Очікуваними результатами на кінець дошкільного дитинства є сформованість ключових компетентностей дошкільної освіти, в яких і виявляється або не виявляється пізнавальна активність старших дошкільників. Тому й стверджують: в межах своїх компетенцій дитина може бути або компетентною, або некомпетентною.

Для формування пізнавальної активності та організації пізнавальної діяльності дітей 6(7)-го року життя важливе значення має освітнє середовище, у якому спостерігаємо безпосередній вияв пізнавальної активності дошкільників. Наочно, відношення між складниками освітнього середовища ЗДО уявляємо так, як це показано на рисунку 4.



Рис. 4. Компонентна структура освітнього середовища ЗДО

З рисунка 4 помітно, що ці середовища (компоненти) є невідокремленими (ізолюваними) один від одного, а тісно пов'язаними зворотними зв'язками. Пояснюємо це тим, що дитина пізнає себе опосередковано через інших людей – їх думках та словах про неї, звертанні вчинках та діях до неї. Тобто, дитина формує враження про себе на основі думок інших людей та на цій основі розвиває адекватну самооцінку, ставлення до себе. Опосередковане й пряме пізнання дитиною себе у середовищі відбувається через вибудовування відносин за допомогою природного та предметного довкілля, ставлення до яких опосередковано визначає ставлення до себе та інших людей (Якименко, 2008).

Предметно-ігрове середовище групи – це таке, яке реально проєктується для забезпечення впливу на дитину, як-от домашнє середовище життя чи освітнє середовище закладу освіти. Слід усвідомлювати, що навколишній світ із властивими йому процесами природного розвитку та самоорганізації виступає визначальним чинником, який формує середовище життєдіяльності людини. Дошкільник лише починає набувати здатності безпосередньо впливати на довкілля або змінювати його в елементарних формах, а ще складніше для нього – усвідомлювати власне місце в цьому середовищі та його закономірності. Провідною потребою дитини дошкільного віку є прагнення долучитися до світу дорослих через активне його пізнання, вивчення. Звідси випливає, що спеціально створене та організоване дорослими освітнє середовище становить вторинну структуру щодо природного середовища, яке є первинним; обидві ці системи взаємопов'язані та взаємозалежні (Писарчук та Руденський, 2023). Отже, твердження про діалектичну єдність і залежність первинної та вторинної структур середовища та їх відповідності пізнавальним можливостям дитини старшого дошкільного віку тлумачимо як домінуючу методологічну позицію нашого дослідження (Писарчук та Руденський, 2023).

Проєктування предметно-ігрового середовища, а відтак його організація повинна ґрунтуватися не створенням можливості зберігати невиправданий контроль над активністю дітей, обмежуючи та мінімізуючи межі їхньої свободи шляхом домінування фронтальних загальногрупових форм роботи. Свободу

активності діти набувають у процесі організованої діяльності, як зазначалося раніше. Тому показником свободоспроможності (термін Н. Гавриш) у вияві пізнавальної активності ми вважаємо уміння дітей вільно діяти в межах дозволеного, задовольняючи власні пізнавальні потреби. При цьому, як наголошують Н. Гавриш та О. Ліннік, межі свободи, або середовище свободи не варто ототожнювати із зоною хаосу пізнання. Це поняття учені розуміють як «часові й просторові характеристики періоду й територіальної організації вільної нерегламентованої дорослим активності дитини» (Гавриш та Ліннік, 2013: 10). Вважаємо, що середовище свободи пізнання полягає у збалансованих впливах на дитину як активного суб'єкта, які і надають можливості дошкільнику діяти за власними пізнавальними уподобаннями, а не бути інструментом для реалізації чужих прагнень. Суголосною з цього приводу є думка Ю. Манилюк, що створене середовище, яке спрямоване на гармонізацію стосунків сприятиме розвитку потенційних можливостей, внутрішньої свободи та самостійності у пізнанні кожного (Манилюк, 2012: 11).

Варто наголосити, що як навколишнє середовище, так і спеціально організоване предметно-ігрове, має передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших видів дитячої діяльності та виявлення їхньої активності. Це залежить, щонайменше, від рівня володіння способами пізнавальної діяльності. Ступінь свободи пізнавальної активності може бути вищим, якщо сформовано досвід пізнавальних дій у регламентованій діяльності під керівництвом вихователя. Насичене стимулювальним матеріалом та раціонально організоване предметно-ігрове середовище закладу дошкільної освіти розуміємо як провідний чинник активізації пізнавальної діяльності, стимулом до самостійних дій і занять (Писарчук та Руденський, 2023: 97).

Таким чином, освітній процес необхідно спрямовувати так, щоб дедалі частіше дошкільники самі ініціювали пізнавальну задачу, або охоче, легше приймали її, сформульовану іншими. Для цього необхідно враховувати можливості індивідуальної освітньої траєкторії пізнання, формування умінь досягати пізнавальної мети, розвитку пізнавальної самостійності, організованості, наполегливості.

Індивідуальна траєкторія розвитку дитини-дошкільника зумовлюється багатьма факторами, і вплив їх настільки суттєвий на загальний розвиток дитини, що йдеться завжди про індивідуальний підхід, про індивідуалізацію і диференціацію навчання та виховання дітей у цілісному освітньому процесі. Тому завдання вихователя уже в ранньому дитинстві полягає у тому, щоб стимулювати формування цих зв'язків між діями, вчити кожну конкретну дитину діяти послідовно, прогнозувати покрокове здійснення.

Старші дошкільники здатні часто пояснити чому змінився задум виконання, хоча це й не масове явище. Закріплення діяльнісного виду активності головним чином здійснюється під впливом цілеспрямованого освітнього процесу, адже функція вихователя – організуюча, він стежить за тим, щоб навчально-пізнавальна діяльність дошкільників була повнокомпонентною, цілісною. Це зокрема відображається і в структурі навчальних занять у ЗДО. Саме це зумовлює важливість цілеспрямованого

впливу на формування пізнавальних потреб у дітей, оскільки розвиток таких потреб відбувається від нижчого рівня до вищого, більш якісного. Однак, часто доводиться констатувати, що рівень загального розумового розвитку не корелює з рівнем розвитку пізнавальних потреб.

Формування умінь цілепокладання в процесі пізнавальної діяльності здійснюється поступово. Спершу завдання виконує дорослий з дитиною поетапно, дія за дією, крок за кроком. Потім дорослий пропонує виконати за зразком. Вихователь пояснює зразок, проводить поелементний аналіз завдання. Далі дитина самостійно за зразком виконує нескладне завдання, а вихователь скеровує дії дитини вказівками і коментарями. Наступним етапом є виконання завдань за запам'ятованим зразком чи поясненням. У цьому контексті, актуальною проблемою сучасної практики освітнього процесу в ЗДО під час формування зазначених умінь є ігнорування взаємозв'язків між кроком-дією і проміжною ціллю-результатом. Неусвідомлене дитиною виконання дій не сприяє розвитку самосвідомості дитини, ускладнює процес розвитку пізнавальної цілеспрямованості особистості. У кінцевому результаті створюється ситуація, за якої мета як необхідна умова здійснення діяльності (переходу від активності до діяльності) не стає надбанням дитини, отже, діяльності у повному розумінні цього поняття не буде. Окрім цього, неусвідомлення дитиною мети призводить до неусвідомлення мотивів бажаної діяльності, способів її здійснення, відбору інформації та її опрацювання. За авторитарного стилю освітньої взаємодії такий стан справ призводить до того, що діти виконують дії, однак не розуміють для чого і чому це роблять. З огляду на це, важливо зосереджувати освітні завдання на формуванні пізнавальної самостійності старших дошкільників.

З набуттям самостійності у пізнанні на 6-7-му році життя вольова сфера та механізми її регуляції набувають пріоритетного значення, оскільки вона забезпечує дальший загальний розумовий розвиток. Вчений В. Мартиненко, вказуючи, що задовго перед вступом до школи, діти повинні оволодіти значним обсягом вольових навичок, найважливішими з яких дослідник визначає цілеспрямованість, звичку до зосередженої розумової праці, вміння її раціонально організувати, наполегливість у досягненні поставленої пізнавальної мети (*Мартиненко, 1989*).

Самостійність дошкільника 6-7-го року життя, на думку Т. Філімонової, можна визначити лише за наявності сукупності ключових характеристик: незалежності, ініціативності, цілеспрямованості та оптимізму. Відсутність хоча б однієї з цих якостей унеможлиблює об'єктивну оцінку високого рівня самостійності, адже кожна з них є важливим складником її формування. Жодна з цих рис окремо не забезпечує необхідного рівня активності особистості, а лише у їх цілісних взаємозв'язках. Наприклад, дитина, яка демонструє оптимізм і незалежність, може не проявляти цілеспрямованості та творчості у своїй діяльності, тоді як ініціативність не завжди поєднується з умінням бути незалежною від впливу інших (*Філімонова, 2020*).

Закріпленню навичок пізнавальної організованості у дошкільників, які вже охоче виконували правила гри та об'єктивно оцінювали поведінку

товаришів, сприяє зменшення кількості безпосереднього контролю та прямої участі вихователя в грі. Як зазначає Л. Артемова, такі діти активно залучають до гри здебільшого тих, хто дотримується правил-норм ігрової поведінки, а з тими, хто не виконує їх, вони об'єднуються неохоче. Їхня вимогливість до себе та товаришів сприяє тому, що недисципліновані діти здатні покращувати свою поведінку, прагнучи долучитися до спільної гри (*Артемова, 1964, с. 30*). Це сприяє формуванню товариськості, як якості, яка необхідна для ефективної ігрової взаємодії і формування ігрової групи, колективу.

Значну частину старших дошкільників характеризує доволі високий рівень самоорганізації пізнавальної діяльності, що виражається у стійкому прагненні знайти правильний шлях досягнення цілі, подолати труднощі, врахувавши при цьому досвід попередніх помилок тощо. Природне прагнення у постійному пізнавальному спілкуванні з дорослим є вихідною основою – ініціативою процесу задоволення пізнавального інтересу, що свідчить про пізнавальну мотивацію у коментованому міркуванні та припущеннях про предмети та явища довкілля («А що буде, коли?..») (*Ладивір, 1991*).

Здатність до цілеспрямованої діяльності виявляється в умінні домагатись цілі – виконати завдання, розв'язати задачу, зберігаючи ясність/усвідомленість упродовж усього циклу пізнавальної діяльності. Для дошкільників, особливо тих, які не відвідують заклад дошкільної освіти та не залучаються до цілеспрямованості та систематичної навчальної діяльності у формі навчальних занять, ігор та режимних процесів, характерними є зміна задуму, підміна цілі або її втрата.

Як свідчать наші спостереження, вольові зусилля діти виявляють по різному:

- у завданнях-іграх – найменше, адже дошкільники природньо тяжіють до гри, конструюють її сюжет;
- у практичних завданнях – зумовлюють і мотивують опрідечені дії, наочно помітне виконання (написи, малювання, конструювання, переміщення іграшок і предметів та ін.);
- у пізнавальних завданнях – найбільше, адже зумовлюють внутрішню побудову шляху виконання, зосередження на цілі, довільності психічних процесів).

Важливо, щоб вихователі варіювали як їх кількість, так і їх предметний зміст та розвивальну спрямованість.

Про нерозвиненість цілеспрямованості пізнавальної активності свідчать нездатність виокремити пізнавальну мету із завдання, зміна задуму його виконання, незавершення початого тощо. Це суттєво сповільнює, як вважає Г. Стадник, загальну динаміку розвитку пізнавальної активності, а тому має бути предметом пильної уваги вихователів (*Стадник, 1992*).

У контексті нашого дослідження пізнавальну самостійність детермінуємо саме як критерій, що відображає різні стани сформованості інструментальної основи пізнавальної активності. Сутність її зводиться до категорії способів дій і операцій в структурі навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників (*Руденський, 2024*). У нашому розумінні це виявляється вмінням дітей 6-7-го

року життя діяти без зовнішньої допомоги, і є кінцевим результатом педагогічних формувальних впливів. Відбувається це у поступовій передачі вихователем виконання конкретних етапів діяльності здобувачам освіти самостійно, без необхідності втручання дорослого.

Стійкість та емоційна вираженість пізнавальної активності старших дошкільників на заняттях залежать від особливостей самого заняття й зумовлюються багажем досвіду дітей, її вмінням користуватися ним для розв'язання конкретного завдання, а також для пошуку варіантів рішення. Загалом, високий її рівень спостерігаємо у тих, хто швидко й зацікавлено розпочинає виконання завдання, самостійно досягає правильного результату, досягаючи цілі за адекватних завданню умов. Діти середнього рівня самостійно не завжди мобілізують вольові зусилля та відчувають значні труднощі у пошуку раціональних способів виконання, допускають значні порушення умов виконання, потребують допомоги або ситуативного втручання дорослого. Щодо низького рівня сформованості, то загальною характеристикою є відмова або нездатність прийняти пізнавальну мету, діти не орієнтуються в умовах завдання, не здатні абсолютно обійтись без допомоги вихователя.

Таким чином, в процесі формування пізнавальної діяльності старших дошкільників орієнтуємось не лише на розвиток конкретного пізнавального психічного процесу (мислення, пам'яті, уяви тощо), а й на удосконалення базових особистісних якостей, характеру і поведінкових реакцій, що істотно впливають і зумовлюють пізнавальну спрямованість старших дошкільників. Про таку цілісну сформованість передусім, свідчить чи зацікавлюється дитина вивченням нового матеріалу, чи прагне розв'язувати різні види навчальних завдань, чи її спілкування з дорослими кількісно і якісно збагачене пізнавальними запитаннями, чи намагається дитина самостійно висловлювати припущення і докладати власних зусиль для їх перевірки, втілення (*Голіцин та Щербакова, 1990*).

Врахування залежності пізнавального інтересу від успішності чи неуспішності виконання зумовлює вимогу до педагогічної оцінки вихователя результатів діяльності. Діти 6-7-го року життя доволі чутливі до оцінних висловлювань вихователя, вони сприймають їх не як відгук про роботу, її результати, а як їх характеристику вихователем. Тому педагогічна оцінка містить значний потенціал у стимулюванні досягнення результатів пізнавальної діяльності, формуванні пізнавальних інтересів тощо.

Прийомами стимулювання пізнавальної активності у таких видах діяльності можуть бути: перед заняттям пропонувати дітям самостійно дібрати зображення, ілюстрації, іграшки за змістом того чи іншого завдання, дидактичної гри. Часто такою наочністю можуть бути картки, ігрове поле деяких настільних ігор. Доцільно ставити завдання на обстеження форми, кольорів, композиційної будови, на порівняння за конкретною ознакою чи параметром, стимулюючи прагнення самостійно його розв'язати. Позитивною практикою є прийом попереднього спостереження в реальних умовах життя тих сторін чи подій суспільного життя, природного довкілля, які будуть тематично пов'язані з грою. Це сприятиме усвідомленню дітьми власного бажання

зобразити той чи інший об'єкт або явище. Доцільно звертати увагу і на способи такого відтворення, апелюючи до набутого досвіду, знань і вмінь дошкільників, підводити їх до розуміння, що потрібно оволодіти новими, складнішими прийомами зображувальної діяльності. Після виконання необхідно зосереджувати увагу дітей на якості виконання, спонукати аналізувати одержаний результат, застосувавши пізнавальні дії пошуку яскравих, помітних елементів, порівняння ознак тощо, виокремлення головного і другорядного, визначення композиційного центру тощо.

Оскільки формування пізнавальної діяльності старших дошкільників, як зазначають В. Голіцин, К. Щербакова, «цілісний процес кількісних, якісних, структурних і функціональних змін» пізнавальної сфери дитини 6-7-го року життя, то й формувальний вплив на здобувачів, становлення їх як пізнавально спрямованих особистостей повинен бути комплексним і цілеспрямованим (Голіцин та Щербакова, 1990: 9).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене дослідження забезпечило можливість обґрунтувати методологічну основу розуміння феноменів пізнавальної активності та пізнавальної діяльності старших дошкільників, окреслити форми їх організації в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, визначити структурні компоненти освітнього середовища, у якому відбувається становлення пізнавальної діяльності дитини 6-7-го року життя, а також охарактеризувати умови виховання індивідуальності, пізнавальної цілеспрямованості, самостійності та організованості. Результати нашого дослідження свідчать про те, що:

- поняття «пізнавальна активність» і «пізнавальна діяльність» перебувають у системному діалектичному взаємозв'язку, утворюючи єдину цілісність процесу пізнання. Методологічною основою їх інтерпретації виступають системний, діяльнісний, суб'єктний, і компетентнісний підходи в межах особистісно орієнтованої парадигми сучасної дошкільної освіти України, які забезпечують цілісний вектор розвитку старшого дошкільника як суб'єкта пізнання. Пізнавальна активність відображає внутрішню готовність дитини, її прагнення до пізнання, а пізнавальна діяльність конкретизує способи, дії та результати реалізації, виявлення цієї активності. З таких позицій, забезпечується можливість тлумачити активність як рушійну силу діяльності, а діяльність – як засіб актуалізації й поглиблення активності дитини старшого дошкільного віку.
- форми організації пізнавальної діяльності мають забезпечувати поєднання самостійності, пошуковості та емоційно-ціннісного залучення дітей 6-7-го року життя у процес навчально-пізнавальної діяльності в ЗДО. Найбільш результативно вважаємо середовищну модель організації освітнього процесу, яка передбачає органічне поєднання та планування самостійної вільної пізнавальної активності дітей, спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності дорослими (педагогами) та спільної партнерської діяльності дитини з дорослим. В межах зазначених трьох форм можливе оптимальне поєднання індивідуальної, групової й колективної діяльності,

що забезпечує варіативність освітнього процесу в старших дошкільних групах та створює умови для вільного вибору об'єкта пізнання, формування внутрішньої мотивації до пізнання, розвитку пізнавальної спрямованості поведінки старших дошкільників.

ефективне формування пізнавальної активності можливе лише за умови цілісної організації освітнього середовища, компонентна структура якого охоплює навколишнє середовище, яке стимулює органічний розвиток пізнавальної сфери старших дошкільників; науково-педагогічні положення про організацію освітньо-розвивального середовища, його функції, принципи, структуру, видозміни, педагогічні умови проектування та ін.; предметно-ігрове середовище конкретного закладу дошкільної освіти, його матеріальну, навчально-дидактичну та предметно ігрову спрямованість на розвиток пізнавальної діяльності старших дошкільників; осередки навчально-пізнавальної діяльності в межах простору конкретної старшої дошкільної групи в ЗДО, їх варіативність, динамічність, сенсорну збагаченість, поліфункціональність тощо. Взаємодія зазначених компонентів визначає педагогічний потенціал освітнього простору, що сприяє особистісному розвитку дитини, її пізнавальній самостійності, дослідницькому мисленню й здатності до самоорганізації.

виховання індивідуальності, пізнавальної цілеспрямованості, самостійності та організованості є водночас провідними чинниками і завданнями формування активної позиції дитини 6-7-го року життя у пізнавальній діяльності. Розвиток індивідуальності, цілеспрямованості, наполегливості, самостійності й організованості відбувається через усвідомлення власних інтересів, ініціативність та здатність до саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності. Сукупність цих базових рис пізнавально спрямованої особистості старших дошкільників забезпечує, з одного боку, перехід пізнавальної активності на рівень внутрішньої потреби в самопізнанні та саморозвитку, а з другого – свідчить про високий рівень сформованості пізнавальної активності та готовності до навчально-пізнавальної діяльності в адаптаційно-ігровому циклі початкової освіти.

Подальшого наукового осмислення потребує проблема індивідуалізації та диференціації формування пізнавальної активності, спрямованої на розвиток ключових компетентностей дошкільної освіти, розвиток пізнавальної рефлексії старших дошкільників. Актуальною проблемою розвідок у цьому напрямі є вивчення педагогічних умов упровадження цифрових засобів навчання у створенні освітнього середовища, що стимулює пізнавальну самостійність і забезпечує інтелектуальну безпеку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л. Виховання поведінки дітей в іграх. Київ, 1964. 32 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти. МОН України, 2021. 38 с.

3. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Вид. 2-ге, зі змін. і доп. Тернопіль: Мандрівець, 2022. 216 с.
4. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 408 с.
5. Гавриш Н., Ліннік О. Організовувати, але не обмежувати. Управління розвитком дітей в освітньому середовищі дитсадка. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 8-13.
6. Голіцин В., Щербакова К. Розвивати пізнавальну активність. *Дошкільне виховання*. 1990. № 11(592). С. 8-9.
7. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2009. 304 с.
8. Долинна О., Низковська О. Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі. *Дошкільне виховання*. 2010. № 10. С. 7-15.
9. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
10. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. Пер. з фр. Том другий. Київ: Дух і літера, 2011. 488 с.
11. Зданевич Л. В., Пісоцька Л. С., Миськова Н. М., Таранціца С. В. Інтелектуальна мозаїка: парціальна програма інтелектуального розвитку дітей раннього та передшкільного віку. Хмельницький: ФОП Мельник А. А., 2020. 28 с.
12. Кондратова В. Розумове виховання дошкільників. Київ, 1979. 128 с.
13. Кононко О. Л. (наук. кер.) та ін. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.
14. Крутій К. Л. (наук. кер.) та ін. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіті: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дітей передшкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2020. 148 с.
15. Ладивір С. Активність на занятті. Стимулювання процесу пізнання дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1991. С. 10-11.
16. Ладивір С. Дарувати радість пізнання. Особливості пізнавальної активності дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1990. № 10(591). С. 4-5.
17. Максименко С. Д. Розвиток розумової діяльності дітей дошкільного віку. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 192 с.
18. Манилюк Ю. Оптимальна модель педагогічної взаємодії у дитсадку. *Дошкільне виховання*. 2012. № 8. С. 11-15.
19. Мартиненко В. Ненав'язливо, вдумливо. *Дошкільне виховання*. 1989. № 2(571). С. 24-25.
20. Марусинець М. Розвиток пізнавальної активності: психологічні умови та дидактичні засоби. *Дошкільне виховання*. 1999. № 11-12. С. 7-9.
21. Писарчук О., Руденський Р. Підготовка майбутніх вихователів до проєктування предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти (на матеріалі осередку настільних ігор). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2023. Випуск 1. С. 94-104. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.12>
22. Піроженко Т. О. (заг. ред.). Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку. Київ: Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
23. Проколієнко Л. Проблема активності особистості, що розвивається в дослідженнях Григорія Костюка. *Психологія і суспільство*. 2000. № 1. С. 14-25.

24. Руденський Р. Є. Пізнавальна активність старших дошкільників: сутність, структура, вікові особливості. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2024. Випуск 1 (54). С. 214-222. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-214-222>.

25. Руденський Р. Є. Формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2025. 307 с. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/36562>.

26. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. 6-те вид., перер., доп. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с.

27. Стадник Г. А. Розвиток пізнавальної активності дошкільників у сім'ї: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. Київ, 1992. 124 с.

28. Улюкаєва І. Г. Історія дошкільної педагогіки: підручник. Київ: Слово, 2016. 423 с.

29. Філімонова Т. В. Психолого-педагогічна підготовка дітей до школи: навчально-методичний посібник. Миколаїв : СПД Румянцева, 2020. 218 с.

30. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 240 с.

31. Якименко Л. Від людини «діючої» до людини «суспільної». *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 16-18.

REFERENCES

1. Artemova, L. (1964). *Vykhovannia povedinky ditei v ihrakh [Teaching children behaviour through games]*. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) [Basic component of preschool education (State standard of preschool education)]*. Kyiv. [in Ukrainian].

3. Bilan, O. I. (2022). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia» [Preschool child development programme «Ukrainian Preschool Education»]*. 2-nd ed. Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian].

4. Bohush, A. & Havrysh, N. (2008). *Metodyka oznaiomlennia ditei z dovkilliam u doshkilnomu navchalnomu zakladi [Methods for introducing children to the environment in preschool educational institutions]*. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo». [in Ukrainian].

5. Havrysh, N. & Linnik, O. (2013). Orhanizovuvaty, ale ne obmezhuvaty. Upravlinnia rozvytkom ditei v osvitnomu seredovyshchi dytsadka [Organise, but do not restrict. Managing child development in the educational environment of a nursery school]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 1, 8-13.

6. Holitsyn, V. & Shcherbakova, K. (1990). Rozvyvaty piznavalnu aktyvnist [Develop cognitive activity]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 11(592), 8-9. [in Ukrainian].

7. Dychkivska, I. M. & Ponimanska, T. I. (2009). *M. Montessori: teoriia i tekhnolohiia [M. Montessori: theory and technology]*. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo». [in Ukrainian].

8. Dolylna, O. & Nyzkovska, O. (2010). Pro orhanizovanu i samostiinu diialnist ditei u doshkilnomu navchalnomu zakladi [On organized and independent activities of children in preschool educational institutions]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 10, 7-15. [in Ukrainian].

9. Dutkevych, T. V. (2012). *Dytiacha psykholohiia [Children's psychology]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].

10. Kassen, B. (ed.). (2011). *Yevropeiskyi slovnyk filosofii. Leksykon neperekladnosti [European Dictionary of Philosophies: Lexicon of Untranslatables]*. Translated from French. Vol. 2. Kyiv: Dukh i Litera. [in Ukrainian].
11. Zdanevych, L. V., Pisotska, L. S., Myskova, N. M. & Tarantsitsa S. V. (2020). *Intelektualna mozaika: partialna prohrama intelektualnoho rozvytku ditei rannoho ta peredshkilnoho viku [Intellectual mosaic: a partial programme for the intellectual development of early and preschool children]*. Khmelnytskyi: FOP A. A. Melnyk. [in Ukrainian].
12. Kondratova, V. (1979). *Rozumove vykhovannia doshkilnykiv [Intellectual education of preschoolers]*. Kyiv. [in Ukrainian].
13. Kononko, O. L. (ed.). (2019). *Ya u Sviti. Prohrama rozvytku dytyny vid narodzhennia do shesty rokiv [I am in the World. Child development programme from birth to six years of age]*. Kyiv: TOV «MTsFER-Ukraina». [in Ukrainian].
14. Krutii, K. L. (ed.). (2020). *STREAM-osvita, abo Stezhynky u Vsesvit: alternatyvna prohrama formuvannia kultury inzhenerneho myslennia v ditei peredshkilnoho viku [STREAM education, or Pathways to the Universe: an alternative programme for developing engineering thinking skills in preschool children]*. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD. [in Ukrainian].
15. Ladyvir, S. (1991). Aktyvnist na zaniatti. Stymuliuvannia protsesu piznannia doshkilnykiv [Activity during class. Stimulating the learning process in preschoolers]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education, 1991, 1*, 10-11. [in Ukrainian].
16. Ladyvir, S. (1990). Daruvaty radist piznannia. Osoblyvosti piznavalnoi aktyvnosti doshkilnykiv [Giving the joy of learning. Features of cognitive activity in preschoolers]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education, 10(591)*, 4-5. [in Ukrainian].
17. Maksymenko, S. D. (2021). *Rozvytok rozumovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Development of mental activity in preschool children]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
18. Manyliuk, Yu. (2012). Optymalna model pedahohichnoi vzaiemodii u dytsadku [The optimal model of pedagogical interaction in kindergarten]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education, 8*, 11-15. [in Ukrainian].
19. Martynenko, V. (1989). Nenav'iazlyvo, vdumlyvo [Unobtrusively, thoughtfully]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education, 2(571)*, 24-25. [in Ukrainian].
20. Marusynets, M. (1999). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti: psykholohichni umovy ta dydaktychni zasoby [Development of cognitive activity: psychological conditions and didactic tools]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education, 11-12*, 7-9. [in Ukrainian].
21. Pysarchuk, O., & Rudenskyi, R. (2023). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do proiektuvannia predmetno-ihrovoho seredovyshcha zakladu doshkilnoi osvity (na materiali osередku nastilnykh ihor) [Preparing future educators to design a subject-based play environment for preschool education institutions (based on the material from the board game centre)]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika – The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy, 1*, 94-104. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.12>. [in Ukrainian].
22. Pirozhenko, T. O. (ed.). (2017). *Osvitnia prohrama «Vpevnenyi start» dlia ditei starshoho doshkilnoho viku [The «Sure Start» educational programme for older preschool children]*. Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva. [in Ukrainian].
23. Prokoliienko, L. (2020). Problema aktyvnosti osobystosti, shcho rozvyvaietsia v doslidzhenniakh Hryhoriia Kostiuka [The problem of personality activity, as developed in the

research of Grigory Kostyuk]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 14-25. [in Ukrainian].

24. Rudenskyi, R. Ye. (2024). Piznavalna aktyvnist starshykh doshkilnykiv: sutnist, struktura, vikovi osoblyvosti [Cognitive activity of older preschoolers: essence, structure, age characteristics]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 1(54), 214-222. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-214-222>. [in Ukrainian].

25. Rudenskyi, R. Ye. (2025). Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti starshykh doshkilnykiv zasobamy nastilnykh ihor. [Formation of cognitive activity in older preschoolers using board games]. *Candidate's thesis*. Ternopil: Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/36562>. [in Ukrainian].

26. Savchyn, M. V. & Vasylenko, L. P. (2024). *Vikova psykhohiia [Developmental psychology]*. 6 ed. Kyiv: VTs «Akademiiia». [in Ukrainian].

27. Stadnyk, H.A. (1992). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti doshkilnykiv u simi [Development of preschoolers' cognitive agency in the family]. *Candidate's thesis*. Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].

28. Ulyukaeva, I. G. (2016). *Istoriia doshkilnoi pedahohiky [History of Preschool Education]*. Kyiv: Slovo. [in Ukrainian].

29. Filimonova, T. V. (2020). *Psykhologo-pedahohichna pidhotovka ditei do shkoly [Psychological and pedagogical preparation of children for school]*. Mykolaiv: SPD Rumiantseva. [in Ukrainian].

30. Chaika, V. M. (2011). *Osnovy dydaktyky [Fundamentals of Didactics]*. Kyiv: Akademydav. [in Ukrainian].

Yakymenko, L. (2008). Vid liudyny «diiuchoi» do liudyny «suspilnoi» [From an «active» person to a «social» person]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 7, 16-18. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	1
РОЗДІЛ I. ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ФЕНОМЕН.....	3
Ганна ЦВЕТКОВА, Тарас ОЛЕФІРЕНКО ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК ПОЗИТИВНІ ЗМІНИ В ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА: УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ.....	3
Елліна Панасенко, Софія Березка ПСИХОДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ ДЕЗАДАПТАЦІЙ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ....	24
Тамара Піроженко, Наталія Гавриш, Яніна Омельченко ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРВ'ЮВАННЯ ТРАВМОВАНИХ ВІЙНОЮ ДІТЕЙ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ.....	49
Віра Корх СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ВИХОВАНЦЯМ ТА ПЕДАГОГАМ УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	69
Ірина Товкач, Вікторія Агіляр Туклер ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА РЕГУЛЮВАННЯ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	90
Наталія Андрущенко ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ БЕЗБАР'ЄРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗДО ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	105
Ірина Кузьменко РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТАНОВЛЕННІ СОЦІАЛЬНО ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	117
РОЗДІЛ II. ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ТА ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН.....	129
Тетяна Андрущенко, Тетяна Андрущенко, Костянтин Ващенко СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ КУЛЬТУРНО - ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ В ЕПОХУ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН.....	129
Олена Матвієнко ПЕДАГОГІЧНЕ ЛІДЕРСТВО І ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ: КЛЮЧОВІ ВИМІРИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ.....	141

Людмила Мацук НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ РАНЬОГО ДИТИНСТВА В США.....166

Олександра Бондаренко ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ РАНЬОГО РОЗВИТКУ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД КРАЇН ПІВНІЧНОЇ ЄВРОПИ.....178

РОЗДІЛ III. УКРАЇНСЬКА ОСВІТА: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ, ВИКЛИКИ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ, ІННОВАТИЗАЦІЯ, ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ.....200

Наталія Дем'яненко ІННОВАТИЗАЦІЯ ДИДАКТИКО-НАУКОВОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ: ТЬТОРСЬКИЙ СУПРОВІД ОСВІТНЬОГО ПРОЄКТУВАННЯ ТА КЕЙС-НАВЧАННЯ.....200

Наталія Мельник, Сільвія Едлінг ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПІВНІЧНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРАКТИК ДЕМОКРАТІЇ, РІВНОСТІ ТА ДОСТУПНОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (НА ПРИКЛАДІ ШВЕЦІЇ).....220

Ольга Набока НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....242

Світлана Кушнірук ЕВОЛЮЦІЯ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (1960–1990-ТІ РОКИ ХХ СТ.).....254

Володимир Чайка, Оксана Писарчук ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....268

Лілія Барановська ВИКЛАДАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ МАЙБУТНІМ БАКАЛАВРАМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ.....283

Вікторія Гальченко, Людмила Семенча КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....297

Раїса Шулигіна ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ ЯК ЦІННІСНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: МОДУСИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗВІДОК.....309

Олена Половіна, Інна Кондратець АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ.....334

Оксана Бородіна ІННОВАЦІЙНІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ
ОСВІТИ.....354

Інна Ніколаєску, Валерія Шинкарьова ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 012 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В
ЧЕРКАСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ БОГДАНА
ХМЕЛЬНИЦЬКОГО: ЄДНІСТЬ НАУКИ І ПРАКТИКИ.....375

Валентин Бойченко ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ПРОЄКТИ ТА УПРАВЛІННЯ ЇХ
ЗДІЙСНЕННЯМ.....386

Денис Хренов МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ
МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ДО
ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....396

РОЗДІЛ ІV. МОДЕРНІ ПРАКТИКИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД.....408

Ганна Цветкова, Ірина Войтюк ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ
ТА ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....408

Ольга Рейпольська Ганна Цветкова, Світлана Федоренко УПРАВЛІННЯ
ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КРИЗОВИХ
СИТУАЦІЯХ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ПОЛПШЕННЯ ЯКОСТІ.....424

Світлана Курінна, Ян Курінний ВПЛИВ РОЗВИВАЛЬНО-ІГРОВОГО
ОСЕРЕДКУ ЗДО НА СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....433

Софія Довбня, Галина Шелепко, Галина Дрогуль ФОРМУВАННЯ
ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ.....448

Надія Лазарович ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ
ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....491

Ілля Жиріков, Майя Молочко ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО
ЗДІЙСНЕННЯ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ.....500

Тетяна Козак, Вікторія Яніцька РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ
СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ІГРОВИХ
ТЕХНОЛОГІЙ.....509

Андріана Шишак МОДЕЛЮВАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....523

Надія Коновалова ОЦІНКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ІСПАНОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УКРАЇНОМОВНИХ ДІТЕЙ
СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: МЕТОДИЧНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ
ІНСТРУМЕНТАРІЙ.....548

Ірина Кузьменко ВПРОВАДЖЕННЯ МЕНТАЛЬНО-МИСЛЕННЄВОГО
МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА КОГНІТИВНО-
АНАЛІТИЧНИМ КРИТЕРІЄМ.....566

Віталій Клак ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В
ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ.....576

Наталія Ратушняк РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ
ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ «PEPPYPALS».....595

Ольга Пруцакова, Наталія Пустовіт ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ
ПІДХОДИ.....606

Ростислав Руденський ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У
ПРЕДМЕТНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ.....617

CONTENT

PREFACE.....	2
SECTION I. POSTTRAUMATIC PERSONAL GROWTH: THE UKRAINIAN PHENOMENON.....	3
Hanna Tsvietkova, Taras Olefirenko POST-TRAUMATIC GROWTH AS POSITIVE CHANGES IN THE TEACHER’S PERSONALITY: UKRAINIAN REALITIES.....	3
Ellina Panasenko, Sofiia Berezka PSYCHODIAGNOSTICS AND CORRECTION OF EMOTIONAL DESADAPTATIONS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT.....	24
Tamara Pirozhenko, Natalia Havrysh, Yanina Omelchenko FEATURES OF INTERVIEWING WAR-TRAUMATIZED CHILDREN OF DIFFERENT AGE GROUPS.....	49
Vira Korkh SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO PUPILS AND TEACHERS OF UKRAINIAN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN WAR CONDITIONS.....	69
Iryna Tovkach, Viktoriia Agiliar Tukler PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM OF REGULATING STRESSFUL SITUATIONS IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS.....	90
Natalia Andrushchenko USE OF INCLUSIVE EDUCATION TECHNOLOGIES TO CREATE A BARRIER-FREE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL CENTERS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	105
Iryna Kuzmenko THE ROLE OF CRITICAL THINKING IN SHAPING THE SOCIALLY RESPONSIBLE POSITION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS.....	117
SECTION II. EDUCATIONAL POLICY AND EUROPEAN INTEGRATION OF UKRAINIAN EDUCATION IN THE ERA OF PARADIGMAL CHANGES.....	129

Tatiana Andrushchenko, Tatiana Andrushchenko, Kostiantyn Vashchenko
STRATEGIC DIRECTIONS OF CULTURAL AND EDUCATIONAL POLICY OF
UKRAINE IN THE ERA OF PARADIGMAL
CHANGES.....129

Olena Matviienko EDUCATIONAL LEADERSHIP AND PROFESSIONAL
TRAINING OF TEACHERS: KEY DIMENSIONS OF EUROPEAN
INTEGRATION OF UKRAINIAN EDUCATION.....141

Liudmyla Matsuk REGULATORY AND LEGAL FRAMEWORK FOR
TRAINING FUTURE EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN THE USA...166

Oleksandra Bondarenko TRAINING FUTURE SPECIALISTS FOR EARLY
CHILDHOOD CARE AND PRESCHOOL EDUCATION: EXPERIENCE OF
NORDIC COUNTRIES.....178

**SECTION III. UKRAINIAN EDUCATION: HISTORICAL ASPECTS,
CHALLENGES OF MARTIAL LAW, INNOVATION, DIGITAL
COMPETENCE.....200**

Natalia Demyanenko INNOVATION OF THE DIDACTIC AND SCIENTIFIC
SPACE AT UNIVERSITY: TUTORING SUPPORT IN EDUCATIONAL DESIGN
AND CASE STUDY.....200

Nataliia Melnyk, Silvia Edling THE PERSPECTIVE OF IMPLEMENTATION OF
NORTHERN EUROPEAN PRACTICES OF DEMOCRACY, EQUALITY, AND
ACCESSIBILITY IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS:
GENERAL OVERVIEW.....220

Olha Naboka NON-FORMAL EDUCATION AS A SPACE FOR DEVELOPING
DIGITAL COMPETENCE OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS...242

Svitlana Kushniruk EVOLUTION OF FORMS OF ORGANIZATION OF
EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN GENERAL EDUCATION
SCHOOLS OF UKRAINE (1960–1990S OF THE 20TH CENTURY).....254

Volodymyr Chaika, Oksana Pysarchuk INTELLECTUAL CULTURE OF
PRESCHOOL EDUCATOR IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE
TRANSFORMATIONS.....268

Liliya Baranovska TEACHING OF PRESCHOOL LINGUODIDACTICS TO FUTURE BACHELORS OF PRESCHOOL EDUCATION: A CONCEPTUAL ASPECT.....	283
Viktoriiia Halchenko, Liudmyla Semencha CRITERIA FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS.....	297
Raisa Shulyhina SELF-ESTEEM AS THE VALUE BASIS FOR FORMING THE SELF-ASSESSMENT OF FUTURE PROFESSIONALS IN PRESCHOOL EDUCATION: MODES OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....	309
Olena Polovina, Inna Kondratets ASPECTS OF TRAINING FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF EARLY CHILDREN.....	334
Oksana Borodina INNOVATIVE HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION OF MODERN UNIVERSITY.....	354
Inna Nikolaiesku, Valeriiia Shynkarova FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF THE SPECIALTY 012 PRESCHOOL EDUCATION AT BOHDAN KHMELNYTSKYI CHERKASY NATIONAL UNIVERSITY: UNITY OF SCIENCE AND PRACTICE.....	375
Valentyn Boychenko INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS AND MANAGEMENT OF THEIR IMPLEMENTATION.....	386
Denys Khrenov METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF USING MEDIA TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF MASTER'S STUDENTS IN EDUCATION FOR CRITICAL THINKING.....	396
SECTION IV. MODERN PRACTICES IN PRESCHOOL EDUCATION: UKRAINIAN AND FOREIGN EXPERIENCE.....	408
Hanna Tsvietkova, Voityuk Irina PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROPERTIES AND THINKING FEATURES OF CHILDREN OF ELDERLY PRESCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISORDERS.....	408

Olha Reipolska, Hanna Tsvietkova, Svitlana Fedorenko MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION IN CRISIS SITUATIONS: ENSURING AND IMPROVING QUALITY.....	424
Svetlana Kurinna, Ian Kurinnyi INFLUENCE OF THE DEVELOPMENTAL AND PLAY CENTER OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION ON THE FORMATION OF THE BASIS OF THE ECONOMIC CULTURE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....	433
Sopfia Dovbnia, Halyna Shelepko, Halyna Drohul DEVELOPING FINANCIAL LITERACY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS.....	448
Nadiia Lazarovych TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY APPROPRIATE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN.....	491
Illia Zhyrikov, Maiia Molochko MAIN APPROACHES TO THE ANALYSIS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION ACTIVITIES AND THE PRINCIPLES OF THEIR IMPLEMENTATION IN CRISIS SITUATIONS.....	500
Tetyana Kozak, Viktoriya Yanitska DEVELOPMENT OF THINKING IN MIDDLE PRESCHOOL AGE CHILDREN USING GAME TECHNOLOGIES.....	509
Andriana Shyshak MODELLING THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF DIGITALISATION OF PRIMARY EDUCATION.....	523
Nadiia Konovalova ASSESSMENT OF SPANISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN UKRAINIAN-SPEAKING PRESCHOOL CHILDREN AGED 4-5: METHODOLOGICAL AND DIAGNOSTIC TOOLS.....	548
Iryna Kuzmenko IMPLEMENTATION OF THE MENTAL-COGNITIVE METHODOLOGICAL COMPLEX FOR THE FORMATION OF CRITICAL THINKING FOUNDATIONS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO THE COGNITIVE-ANALYTICAL CRITERION.....	566

Vitaly Klak INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION: THEORETICAL AND EMPIRICAL ASPECT...576

Nataliia Ratushniak DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COHERENT SPEECH BY MEANS OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT TECHNOLOGY «PEPPY PALS».....595

Olha Prutsakova, Natalia Pustovit FEATURES OF THE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY APPROPRIATE BEHAVIOR: CONCEPTUAL APPROACHES.....606

Rostyslav Rudenskyi PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF OLDER PRESCHOOLER'S COGNITIVE ACTIVITY WITHIN THE PLAY-BASED ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL PRESCHOOL INSTITUTION.....617