МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

бакалавра

на тему: **«СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 4 курсу, групи 6.2312-сп-з
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
Л. Є. Духовченко

Керівник: к.пед.н., доцент кафедри соціальної
педагогіки та спеціальної освіти М. О. Гладиш

Рецензент _____
_____

Запоріжжя
2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти бакалаврський
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«____»_____2026 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Духовченко Людмилі Євгенівні

1. Тема роботи: «Сучасні технології роботи соціального педагога в закладі дошкільної освіти»
керівник роботи Гладиш М. О., канд. пед. наук, доцент
затверджені наказом ЗНУ від «08» грудня 2025 року № 1780-с

2. Строк подання студентом роботи: 28.04.2026

3. Вихідні дані до роботи: аналіз наукових джерел, матеріали курсових робіт та педагогічних практик,

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) проаналізувати теоретико-методологічні засади діяльності соціального педагога в закладі дошкільної освіти та розкрити зміст соціально-педагогічного супроводу дитини як класичної технології дошкільної освіти; охарактеризувати специфіку соціалізації дітей дошкільного віку в кризових соціокультурних умовах і визначити сучасні технології роботи соціального педагога в ЗДО; дослідити рівень соціалізованості, емоційного стану та адаптації дітей дошкільного віку із застосуванням відповідних діагностичних методик; розробити програму соціально-педагогічної допомоги «Безпечний простір дитинства», проаналізувати результати її впровадження та сформулювати рекомендації щодо вдосконалення професійної діяльності соціального педагога в ЗДО.

5. Перелік графічного матеріалу: 7 таблиць із результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Гладиш М.О..	08.12.25 р.	08.12.25 р.
Розділ 1	Гладиш М.О..	14.01.26 р.	14.01.26 р.
Розділ 2	Гладиш М.О..	05.02.26 р.	05.02.26 р.
Розділ 3	Гладиш М.О..	26.01.26 р.	26.01.26 р.
Висновки	Гладиш М.О..	16.03.26 р.	16.03.26 р.
Додатки	Гладиш М.О..	08.04.26 р.	08.04.26 р.

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	виконано
2	Написання вступу	грудень	виконано
3	Робота над першим розділом	січень	виконано
4	Робота над другим розділом	лютий	виконано
5	Робота над третім розділом	лютий-березень	виконано
6	Написання висновків та додатків	квітень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	квітень	виконано
8	Захист	травень	

Студент _____ Духовченко Л. Є..

Керівник роботи _____ Гладиш М. О.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Мацкевіч Ю. Р

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 78 с., 7 таблиць, 55 джерел, 2 додатки.

Об’єкт дослідження: соціально-педагогічна діяльність у закладі дошкільної освіти.

Предмет дослідження: сучасні технології роботи соціального педагога в закладі дошкільної освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та проаналізувати сучасні технології роботи соціального педагога в закладі дошкільної освіти в умовах суспільних викликів і визначити ефективні шляхи їх застосування.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукової літератури, нормативно-правових документів і сучасного педагогічного досвіду; спостереження, бесіда, анкетування батьків і педагогів, діагностичні методики; методи обробки результатів – кількісний і якісний аналіз отриманих даних, порівняння, узагальнення та інтерпретація результатів.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів у діяльності соціальних педагогів, вихователів, практичних психологів, адміністрації закладів дошкільної освіти та фахівців, які працюють із дітьми дошкільного віку. Розроблена програма «Безпечний простір дитинства» може бути застосована для організації соціально-педагогічної допомоги дітям, батькам і педагогам, профілактики дезадаптації, підтримки дітей у кризових умовах, формування соціальної компетентності дошкільників та створення безпечного, інклюзивного й підтримувального освітнього середовища.

СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ, ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ, СОЦІАЛЬНІ ВИКЛИКИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА, ПРОГРАМА «БЕЗПЕЧНИЙ ПРОСТІР ДИТИНСТВА».

SUMMARY

Dukhovchenko L. Ye. Modem Technologies of the Work of a Social Teacher in a Preschool Education Institution.

The qualification work consists of an introduction, 3 sections, findings, a list of references (55 items), 2 appendixes on 5 pages. The qualification work volume is 95 pages, 78 of them – main text.

Object of research: social and pedagogical activity in a preschool educational institution.

Subject of research: modern technologies of work of a social educator in a preschool educational institution.

Purpose of research: to theoretically substantiate and analyze modern technologies of work of a social educator in a preschool educational institution in conditions of social challenges and to determine effective ways of their application.

The tasks of the qualification work*:*

1) to analyze the theoretical and methodological principles of the activity of a social educator in a preschool educational institution and to reveal the content of social and pedagogical support of a child as a classical technology of preschool education;

2) to characterize the specifics of the socialization of preschool children in crisis socio-cultural conditions and to determine modern technologies for the work of a social educator in a preschool educational institution;

3) to investigate the level of socialization, emotional state and adaptation of preschool children using appropriate diagnostic methods;

4) to develop a program of social and pedagogical assistance “Safe Space of Childhood”, to analyze the results of its implementation and to formulate recommendations for improving the professional activities of a social educator in a preschool educational institution

Research methods: analysis, synthesis, generalization, systematization of

scientific literature, regulatory and legal documents and modern pedagogical experience; observation, conversation, questionnaires of parents and teachers, diagnostic methods; methods of processing results – quantitative and qualitative analysis of the obtained data, comparison, generalization and interpretation of the results.

The section 1 “Theoretical and methodological principles of the activity of a social educator in preschool education” considers the social and pedagogical support of a child as a classic technology of preschool education, reveals the specifics of the socialization of preschoolers in crisis socio-cultural conditions, provides a classification of modern technologies in the work of a social educator.

The section 2 “Practical implementation of modern technologies in the activities of a social educator” the technologies of crisis counseling and psychosocial support of participants in the educational process are considered, inclusive technologies and support for children with special educational needs are studied, digital and distance technologies in working with parents and teachers are investigated.

The section 3 “Experience in implementing and analyzing the effectiveness of socio-pedagogical technologies” a diagnosis of the level of socialization of preschool children at the current stage was carried out, a program of socio-pedagogical assistance “Safe Space of Childhood” was developed, the results of the study were analyzed and recommendations were made for improving professional activities.

The practical significance of the study lies in the possibility of using its results in the activities of social educators, educators, practical psychologists, administrators of preschool educational institutions and specialists working with preschool children.

Keywords: social educator, preschool education institution, social-pedagogical technologies, social challenges, social-pedagogical support, “safe childhood space” program.

ЗМІСТ

Вступ……..……..…..…… 8
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади діяльності соціального педагога в ЗДО…….….. 12
1.1. Соціально-педагогічний супровід дитини як класична технологія дошкільної освіти……..…….. 12
1.2. Специфіка соціалізації дошкільників у кризових соціокультурних умовах……...… 20
1.3. Класифікація сучасних технологій у роботі соціального педагога……..... 29
Розділ 2. Практичне втілення сучасних технологій у діяльності соціального педагога…….……..…….. 37
2.1. Технології кризового консультування та психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу…….……... 37
2.2. Інклюзивні технології та супровід дітей з особливими освітніми потребами…….……... 43
2.3. Цифрові та дистанційні технології в роботі з батьками та педагогами….. 50
Розділ 3. Досвід впровадження та аналіз ефективності соціально-педагогічних технологій..……..……. 58
3.1. Діагностика рівня соціалізованості дітей дошкільного віку на сучасному етапі…….…. 58
3.2. Програма соціально-педагогічної допомоги «Безпечний простір дитинства»……...……. 62
3.3. Аналіз результатів дослідження та рекомендації щодо вдосконалення професійної діяльності…… 72
Висновки…….…….……..… 82
Список використаних джерел……...…. 86
Додатки..……..…… 91

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний заклад дошкільної освіти функціонує в умовах складних суспільних викликів, серед яких особливого значення набувають воєнний стан, вимушене переміщення сімей, підвищення рівня тривожності дітей і дорослих, трансформація форм взаємодії між закладом освіти та родиною, поширення цифрових і дистанційних засобів комунікації, а також зростання потреби в інклюзивному та безбар'єрному освітньому середовищі. У таких умовах дошкільна освіта виконує не лише навчально-виховну, а й соціально-захисну, адаптаційну, профілактичну та підтримувальну функції. Особливої ваги набуває діяльність соціального педагога, який забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини, взаємодію з родиною, педагогами, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, службами у справах дітей та іншими суб'єктами соціальної підтримки.

Відповідно до сучасного законодавчого поля України дошкільна освіта спрямована на цілісний і всебічний розвиток дитини, її виховання, навчання, соціалізацію та формування необхідних життєвих навичок і компетентностей. Новий Закон України «Про дошкільну освіту» від 6 червня 2024 року № 3788-IX визначає правові, організаційні та економічні засади функціонування системи дошкільної освіти, що посилює значення якості освітнього середовища, безпеки, доступності та партнерської взаємодії з батьками . Важливим орієнтиром є також Базовий компонент дошкільної освіти, у якому компетентність дитини розглядається як результат дошкільної освіти та особистісне надбання, що охоплює фізичний, психічний, соціальний та інші взаємопов'язані компоненти розвитку .

Актуальність теми посилюється тим, що сучасні діти дошкільного віку соціалізуються в нестабільному середовищі. Війна, вимушена міграція, розлука з близькими, зміна місця проживання, досвід небезпеки, порушення звичного режиму життя, а також наслідки пандемійних обмежень впливають на

емоційний стан, комунікативну активність, поведінкові реакції та адаптаційні можливості дітей. У цих умовах соціальний педагог у ЗДО має володіти не лише традиційними технологіями роботи – діагностикою, профілактикою, просвітою, консультуванням, соціально-педагогічним супроводом, – а й сучасними інструментами кризової підтримки, кейс-менеджменту, арт-технологій, інклюзивної взаємодії, цифрової комунікації та роботи з батьками.

Стан наукової розробленості проблеми свідчить про те, що питання соціально-педагогічного супроводу, соціалізації дітей дошкільного віку, інклюзивного навчання, партнерства з батьками, профілактики дезадаптації та створення безпечного освітнього середовища активно розглядаються в сучасній педагогічній, психологічній і соціально-педагогічній науці. Водночас суспільні виклики останніх років зумовили необхідність переосмислення змісту професійної діяльності соціального педагога в ЗДО. Якщо раніше основна увага приділялася профілактичній, діагностичній і просвітницькій роботі, то сьогодні дедалі актуальнішими стають технології кризового консультування, психосоціальної підтримки, соціальної адаптації дітей у травматичних умовах, цифрової взаємодії з батьками, супроводу дітей з ООП та створення безбар’єрного соціального простору.

Отже, виникає суперечність між зростанням потреби закладів дошкільної освіти в сучасних соціально-педагогічних технологіях, здатних відповідати на виклики війни, міграції, інклюзії та цифровізації, і недостатньою систематизованістю практичних підходів до їх застосування в роботі соціального педагога. Це зумовлює вибір теми дипломної роботи: «Сучасні технології роботи соціального педагога в закладі дошкільної освіти в умовах суспільних викликів».

Об’єкт дослідження: соціально-педагогічна діяльність у закладі дошкільної освіти.

Предмет дослідження: сучасні технології роботи соціального педагога в закладі дошкільної освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та проаналізувати сучасні

технології роботи соціального педагога в закладі дошкільної освіти в умовах суспільних викликів і визначити ефективні шляхи їх застосування.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретико-методологічні засади діяльності соціального педагога в закладі дошкільної освіти та розкрити зміст соціально-педагогічного супроводу дитини як класичної технології дошкільної освіти.

2. Охарактеризувати специфіку соціалізації дітей дошкільного віку в кризових соціокультурних умовах і визначити сучасні технології роботи соціального педагога в ЗДО.

3. Дослідити рівень соціалізованості, емоційного стану та адаптації дітей дошкільного віку із застосуванням відповідних діагностичних методик.

4. Розробити програму соціально-педагогічної допомоги «Безпечний простір дитинства», проаналізувати результати її впровадження та сформулювати рекомендації щодо вдосконалення професійної діяльності соціального педагога в ЗДО.

Для досягнення мети та розв’язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:** теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукової літератури, нормативно-правових документів і сучасного педагогічного досвіду; емпіричні – спостереження, бесіда, анкетування батьків і педагогів, діагностичні методики; методи обробки результатів – кількісний і якісний аналіз отриманих даних, порівняння, узагальнення та інтерпретація результатів.

Теоретичне значення дослідження полягає в узагальненні наукових підходів до розуміння діяльності соціального педагога в закладі дошкільної освіти, уточненні змісту поняття «сучасні технології соціально-педагогічної роботи в ЗДО», а також у систематизації традиційних та інноваційних технологій соціально-педагогічного супроводу дитини в умовах суспільних викликів.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів у діяльності соціальних педагогів, вихователів, практичних

психологів, адміністрації закладів дошкільної освіти та фахівців, які працюють із дітьми дошкільного віку. Розроблена програма «Безпечний простір дитинства» може бути застосована для організації соціально-педагогічної допомоги дітям, батькам і педагогам, профілактики дезадаптації, підтримки дітей у кризових умовах, формування соціальної компетентності дошкільників та створення безпечного, інклюзивного й підтримувального освітнього середовища.

Структура та обсяг роботи. Робота складається з вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 55 найменувань та 2 додатків. Робота викладена на 95 сторінках друкованого тексту, вміщує 7 таблиць.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЗДО

1.1. Соціально-педагогічний супровід дитини як класична технологія дошкільної освіти

Соціально-педагогічний супровід дитини в закладі дошкільної освіти є однією з базових, класичних і водночас постійно оновлюваних технологій професійної діяльності соціального педагога. Його класичність полягає в тому, що ця технологія не обмежується окремими профілактичними заходами чи консультаціями, а становить цілісну систему підтримки дитини в процесі її розвитку, виховання, адаптації, соціалізації та входження у світ міжособистісних відносин. У дошкільному віці дитина вперше активно виходить за межі сімейного мікросередовища, вступає у взаємодію з однолітками, педагогами, іншими дорослими, засвоює первинні соціальні норми, правила поведінки, способи комунікації, досвід співпраці, взаємодопомоги, емоційної регуляції та участі у спільній діяльності. Саме тому соціально-педагогічний супровід у ЗДО має розглядатися як спеціально організована професійна діяльність, спрямована на створення умов для гармонійного соціального становлення дошкільника, попередження труднощів адаптації, захист прав дитини, підтримку родини та координацію взаємодії всіх учасників освітнього процесу [4].

У сучасному нормативному полі дошкільна освіта визначається як процес і результат всебічного розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей та формування в них необхідних життєвих навичок і компетентностей до початку здобуття початкової освіти. Новий Закон України «Про дошкільну освіту» підкреслює, що дошкільна освіта є обов’язковою первинною складовою освіти впродовж життя, а заклади дошкільної освіти мають забезпечувати становлення

людини з перших років її життя, формування людського капіталу та сталий розвиток суспільства і держави [11]. Отже, соціально-педагогічний супровід дитини у ЗДО безпосередньо пов’язаний із державно визначеними завданнями дошкільної освіти: не лише навчити дитину певних елементарних знань чи навичок, а й забезпечити її безпечне, підтримувальне, соціально розвивальне середовище, у якому дитина може поступово набути досвіду взаємодії, довіри, самостійності та відповідальності.

У науковому розумінні соціально-педагогічний супровід можна трактувати як процес професійного сприяння дитині у вирішенні труднощів соціального розвитку, адаптації та взаємодії з оточенням. Його зміст охоплює діагностику соціального середовища дитини, виявлення ризиків дезадаптації, профілактику негативних явищ, консультування батьків, посередництво між сім’єю та закладом освіти, захист інтересів дитини, організацію розвивальних і корекційно-профілактичних заходів. Н. Сайко у праці, присвяченій соціально-педагогічній моделі дошкільної освіти, обґрунтовує дошкільну освіту як соціально-педагогічну систему, що має власну мету, принципи, завдання та педагогічні умови успішної реалізації [45]. Такий підхід дає підстави розглядати соціально-педагогічний супровід не як допоміжний напрям роботи, а як системну технологію, що забезпечує зв’язок між освітніми, виховними, соціальними та захисними функціями ЗДО.

Класична технологія соціально-педагогічного супроводу в дошкільній освіті має кілька взаємопов’язаних компонентів. Перший компонент – діагностичний, який передбачає вивчення особливостей соціальної адаптації дитини, її комунікативної активності, емоційного стану, взаємодії з ровесниками, характеру дитячо-батьківських відносин, наявності соціальних ризиків у сім’ї. Другий компонент – профілактичний, спрямований на запобігання соціальній ізоляції, агресивним проявам, тривожності, конфліктам, порушенням адаптації, насильству, булінгу, нехтуванню потребами дитини [11]. Третій компонент – консультативний, який охоплює роботу з батьками, педагогами, адміністрацією закладу, інколи – із зовнішніми службами та

фахівцями. Четвертий компонент – корекційно-розвивальний, що реалізується через ігрові, арт-терапевтичні, комунікативні, казкотерапевтичні, тренінгові та інші форми роботи. П’ятий компонент – координаційно-посередницький, завдяки якому соціальний педагог виступає ланкою між дитиною, родиною, педагогічним колективом, психологом, медичними працівниками, інклюзивно-ресурсним центром, службами у справах дітей та іншими соціальними інституціями.

Особливість соціально-педагогічного супроводу в ЗДО полягає в тому, що його адресатом є не лише дитина, а й усе її найближче соціальне середовище. Дошкільник ще не здатний самостійно усвідомити та вербалізувати більшість власних соціальних, емоційних і поведінкових труднощів, тому ефективність супроводу значною мірою залежить від роботи з дорослими. Соціальний педагог має не тільки спостерігати за дитиною, а й аналізувати, як сім’я реагує на її потреби, як педагоги організовують комунікацію в групі, чи створено в закладі умови для безпечної взаємодії, чи не відбувається стигматизація дитини через її особливості розвитку, поведінки, мовлення, сімейної ситуації або статус внутрішньо переміщеної особи. Саме тому соціально-педагогічний супровід у дошкільній освіті має середовищний характер. Він спрямований не тільки на зміну поведінки дитини, а й на гуманізацію мікросоціального простору, у якому дитина зростає [28].

Значущість соціального педагога в освітньому середовищі пов’язана з тим, що він виконує не вузько адміністративну, а соціально-гуманістичну функцію. О. Чуйко, аналізуючи місію і роль соціального педагога в розбудові освітнього середовища, підкреслює, що професійна позиція соціального педагога має бути пов’язана з упровадженням філософії «піклувальної практики», спрямованої на благополуччя дитини та створення суб’єктних відносин у закладі освіти [49]. Для дошкільної освіти ця теза має особливе значення, оскільки дитина дошкільного віку потребує не лише педагогічного впливу, а насамперед емоційно безпечного простору, довірливих стосунків, стабільності, підтримки та прийняття.

Генезис функцій соціального педагога у закладі дошкільної освіти пов’язаний із поступовою трансформацією самої системи дошкільної освіти. На ранніх етапах розвитку соціально-педагогічної діяльності основна увага приділялася соціальному захисту дітей, роботі з неблагополучними сім’ями, профілактиці бездоглядності, допомозі дітям із соціально вразливих категорій. Надалі функції соціального педагога розширилися. До них увійшли діагностика соціального розвитку, профілактика дезадаптації, правопросвітницька робота, посередництво між закладом освіти та сім’єю, підтримка дітей з особливими освітніми потребами, участь у команді психолого-педагогічного супроводу, організація партнерства з громадою. У сучасних умовах ці функції ще більше ускладнилися через війну, вимушене переміщення сімей, зростання потреби в психологічній підтримці, цифровізацію комунікації, інклюзивну трансформацію освіти та необхідність створення безбар’єрного освітнього середовища.

С. Курінна, розглядаючи особливості роботи соціального педагога в закладах інтернатного типу, виокремлює аналітико-діагностичну, прогностичну, організаційно-комунікативну, корекційну, координаційно-організаційну, охоронно-захисну, соціально-профілактичну функції та функцію соціально-педагогічної підтримки і допомоги [17]. Хоча дослідження стосується інтернатних закладів, запропонована функціональна логіка є придатною і для аналізу діяльності соціального педагога в ЗДО, адже в обох випадках ідеться про дитину як суб’єкта соціалізації, який потребує інтеграції різних виховних, соціальних, психологічних і правових впливів.

У закладі дошкільної освіти аналітико-діагностична функція соціального педагога реалізується через виявлення дітей, які мають труднощі адаптації, проблеми у спілкуванні, ознаки емоційного напруження, соціальної ізоляції, занедбаності або порушення прав. Прогностична функція передбачає передбачення можливих ризиків у розвитку дитини, наприклад у разі різкої зміни сімейного середовища, переїзду, втрати близької людини, переживання травматичних подій, конфліктів у сім’ї чи тривалої відсутності стабільного

спілкування з однолітками. Організаційно-комунікативна функція полягає в налагодженні взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, у створенні умов для партнерства ЗДО і родини. Охоронно-захисна функція виявляється в дотриманні прав дитини, протидії дискримінації, насильству, нехтуванню, стигматизації. Соціально-профілактична функція спрямована на запобігання негативним проявам у дитячій групі та родинному середовищі. Корекційно-розвивальна функція передбачає використання педагогічно доцільних засобів підтримки дитини, зокрема гри, казки, малювання, моделювання соціальних ситуацій, вправ на емоційне розпізнавання, співпрацю та безпечну комунікацію [6].

У межах сучасної дошкільної освіти соціально-педагогічний супровід дитини тісно пов’язаний із формуванням соціальної та соціально-громадянської компетентності. Базовий компонент дошкільної освіти, затверджений наказом МОН України від 12.01.2021 № 33, визначає державний стандарт дошкільної освіти та орієнтує освітній процес на формування ключових компетентностей дитини [37]. У цьому контексті соціальний педагог має працювати не лише з проблемами, що вже виникли, а й із розвитком позитивного соціального досвіду: умінням дитини домовлятися, дотримуватися правил, приймати інших, розуміти власні емоції, співпереживати, брати участь у спільній діяльності, виявляти повагу до дорослих і ровесників.

Д. Малишева зазначає, що соціально-громадянська компетентність дітей старшого дошкільного віку є компетентністю, окресленою Базовим компонентом дошкільної освіти як ключова, і передбачає здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини та готовність до посильної участі в соціальних подіях дитячого осередку, громади й суспільства [21]. Це положення має важливе значення для соціально-педагогічного супроводу, оскільки соціальний педагог працює саме з тими умовами, які або сприяють, або перешкоджають формуванню такої компетентності. Якщо дитина не має достатнього досвіду безпечного спілкування, відчуває тривогу, ізоляцію, неприйняття або труднощі

мовленнєвого розвитку, її соціальна активність може бути обмеженою, а отже, потребує спеціально організованої підтримки.

Т. Нижник і С. Городнича підкреслюють, що формування соціальної компетентності старших дошкільників може забезпечуватися через цілеспрямоване конструювання дидактичного та розвивального середовища, зокрема через добір оптимальних методів навчання, виховання, візуалізації та організації освітньої взаємодії [26]. У практиці соціального педагога це означає, що супровід дитини має бути не випадковою реакцією на проблемну поведінку, а продуманою технологією організації соціального досвіду: через правила групи, спільні ігри, візуальні підказки, соціальні історії, бесіди, моделювання ситуацій дружби, допомоги, вибачення, очікування черги, звернення по допомогу.

Важливим напрямом генезису функцій соціального педагога є перехід від переважно індивідуальної допомоги дитині до командної взаємодії. У сучасному ЗДО соціальний педагог не може діяти ізольовано, оскільки більшість труднощів дошкільника має комплексну природу. Наприклад, проблеми адаптації можуть бути пов’язані не лише з індивідуальними особливостями дитини, а й із сімейним стресом, зміною місця проживання, мовними труднощами, станом здоров’я, особливими освітніми потребами, стилем педагогічного спілкування, атмосферою в групі. Тому соціально-педагогічний супровід дедалі більше набуває міждисциплінарного характеру. А. Колупаєва та О. Таранченко у навчально-методичному посібнику з інклюзивної освіти акцентують увагу на теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних компонентах упровадження інклюзивної парадигми в Україні [14]. Для соціального педагога це означає необхідність володіти навичками командної взаємодії, посередництва, комунікації з батьками та координації підтримки дитини з ООП.

Нормативно-правова база діяльності соціального педагога в сучасних умовах охоплює кілька ключових документів. Передусім це Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент

дошкільної освіти, Положення про психологічну службу у системі освіти України, а також нормативні документи щодо організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Положення про психологічну службу у системі освіти України визначає, що соціально-педагогічний патронаж сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища та забезпечує консультативну допомогу батькам; здійснюють цей патронаж соціальні педагоги [38]. Таким чином, законодавчо закріплюється посередницька, адаптаційна, консультативна та соціально-захисна природа діяльності соціального педагога.

Окремого значення набуває нормативне регулювання супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Наказ МОН України від 09.12.2024 № 1713 затвердив Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту. Документ визначає принципи діяльності команди супроводу, серед яких – повага до всіх дітей, урахування індивідуальних особливостей розвитку, діяльність в інтересах дитини, недопущення дискримінації, командна взаємодія, активна співпраця з батьками, конфіденційність, дотримання етичних норм і міжвідомча співпраця [39]. Для соціального педагога це створює чітку правову основу участі в команді супроводу, взаємодії з педагогами, батьками, ІРЦ та іншими суб'єктами допомоги.

Суспільні виклики останніх років суттєво змінили зміст соціально-педагогічного супроводу в дошкільній освіті. Якщо в умовно стабільному середовищі соціальний педагог переважно працював із питаннями адаптації, сімейного виховання, профілактики порушень поведінки та взаємодії з батьками, то в умовах війни значно актуалізувалися завдання кризової підтримки, відновлення почуття безпеки, роботи з дітьми внутрішньо переміщених осіб, дітьми військовослужбовців, дітьми, які пережили обстріли, евакуацію, втрату житла чи розлуку з близькими. Д. Бибик у дослідженні соціально-педагогічної роботи в закладах освіти у воєнний та повоєнний період

підкреслює необхідність механізмів відновлення, згуртованості, соціальної ініціативності та підтримки учасників освітнього процесу [7]. У ЗДО такі механізми повинні мати м’який, віковідповідний характер і реалізовуватися через гру, ритуали стабільності, емоційне прийняття, співпрацю з батьками та створення безпечного простору.

Вплив війни на дошкільників особливо помітний у зміні характеру дитячої гри, емоційних реакцій і способів взаємодії. Т. Гура та О. Рома у статті про зміну гри дітей дошкільного віку в умовах війни в Україні вказують на поширення у дитячих іграх воєнних сценаріїв, тем укриттів, повітряних тривог, захисту близьких, а також на підвищення емоційності, тривожності, проявів страху, агресивності й потреби дітей у подоланні складних емоційних станів через іграшки та антистресові об’єкти [53]. Для соціального педагога ці дані є підставою для уважного спостереження за грою дошкільників, адже гра стає не лише провідною діяльністю, а й способом символічного опрацювання пережитого досвіду.

Отже, соціально-педагогічний супровід дитини як класична технологія дошкільної освіти є комплексною системою професійної діяльності, що поєднує діагностичний, профілактичний, консультативний, корекційно-розвивальний, захисний і координаційний напрями. Його зміст історично розвивався від допомоги дітям із соціально вразливих категорій до ширшої моделі підтримки кожної дитини в процесі соціалізації, адаптації та формування життєвих компетентностей. У сучасних умовах суспільних викликів ця технологія набуває особливої актуальності, оскільки саме соціальний педагог забезпечує зв’язок між дитиною, родиною, педагогічним колективом, інклюзивними фахівцями, соціальними службами та громадою.

1.2. Специфіка соціалізації дошкільників у кризових соціокультурних умовах

Соціалізація дитини дошкільного віку є складним процесом входження особистості у систему соціальних відносин, засвоєння норм, правил, цінностей, моделей поведінки, способів емоційного реагування та комунікативної взаємодії. У дошкільному віці цей процес має особливу інтенсивність, оскільки саме в цей період дитина переходить від переважно сімейного способу існування до ширшого соціального середовища, у якому важливу роль відіграють заклад дошкільної освіти, група однолітків, педагогічні працівники, соціальний педагог, практичний психолог, а також різні інформаційні й культурні впливи. У звичайних умовах соціалізація дошкільника відбувається через гру, наслідування дорослих, спілкування з однолітками, участь у спільних видах діяльності, засвоєння правил поведінки в групі, розвиток емоційної чутливості, формування навичок співпраці, саморегуляції та взаємодопомоги. Проте в умовах суспільних криз цей процес суттєво ускладнюється, оскільки дитина стикається з нестабільністю, порушенням звичного режиму життя, емоційною напругою дорослих, обмеженням контактів, переміщенням, досвідом небезпеки або тривалого стресу [7].

У сучасній Україні специфіка соціалізації дошкільників визначається передусім наслідками війни, вимушеної міграції, руйнуванням звичних соціальних зв’язків, зміною місця проживання, тривалим перебуванням у стані тривоги, а також попереднім досвідом пандемійних обмежень. А. Пасічніченко та Н. Ковалевська зазначають, що соціалізація дітей дошкільного віку в умовах сучасних викликів залежить від впливу традиційних соціальних інститутів – сім’ї та закладу дошкільної освіти, причому сім’я виступає первинним осередком засвоєння соціальної поведінки, а дошкільна установа забезпечує емоційну й соціальну інтеграцію дитини в ширший соціальний контекст [30]. Це положення є принципово важливим для розуміння ролі соціального педагога в ЗДО, адже саме він допомагає узгодити вплив сім’ї та освітнього середовища

на розвиток дитини, зменшити ризики соціальної дезадаптації та підтримати формування позитивного соціального досвіду.

Кризові соціокультурні умови порушують природну послідовність соціалізації дошкільника. У нормі дитина поступово розширює коло спілкування: спочатку це батьки та близькі родичі, потім вихователь, однолітки, інші дорослі, соціальні групи, культурні й освітні середовища. В умовах війни або пандемійних обмежень цей процес може бути перерваним або деформованим. Наприклад, дитина може тривалий час перебувати вдома без системного спілкування з однолітками, може змінити дитячий садок через вимушене переміщення, може втратити звичне коло друзів; може перебувати під впливом постійних тривожних розмов дорослих, може мати досвід перебування в укриттях, евакуації, розлуки з одним із батьків. У таких умовах соціалізація вже не є лише природним засвоєнням норм і правил, а потребує спеціально організованого соціально-педагогічного супроводу.

К. Суятинова, аналізуючи соціалізацію дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану, підкреслює, що після початку повномасштабної війни загострилися проблеми, пов’язані з розпадом сімей, вимушеним переселенням, осиротінням, порушенням прав дитини та тривалим перебуванням дошкільників у стані небезпеки, тривоги, страху й невизначеності [47]. Авторка акцентує, що діти, переміщені із зон активних бойових дій, стикаються з проблемою соціальної адаптації в нових умовах, а несприятливе середовище, втрата домівки, друзів або близьких ускладнюють повноцінну соціалізацію. Для закладу дошкільної освіти це означає необхідність не лише прийняти дитину до групи, а й створити для неї умови поступового відновлення довіри, стабільності, соціальної активності та емоційної безпеки.

Особливо вразливою в кризових умовах є соціальна компетентність дошкільника. Вона охоплює здатність дитини вступати у взаємодію з іншими, розуміти емоції, дотримуватися правил спільного життя, проявляти емпатію, домовлятися, розв’язувати прості конфлікти, приймати допомогу й надавати її іншим. У дошкільному віці соціальна компетентність ще не є сталою

характеристикою особистості. Вона тільки формується і значною мірою залежить від якості дорослого супроводу. Якщо дитина перебуває в атмосфері страху, нестабільності або ізоляції, її соціальні навички можуть розвиватися повільніше або набувати захисного характеру: замкненість, надмірна тривожність, агресивні реакції, уникнення спілкування, емоційна залежність від дорослого, труднощі у грі з ровесниками.

В. Ляпунова, Т. Нижник і С. Городнича розглядають соціальну компетентність дошкільників як важливу умову позитивної соціалізації дитини та підкреслюють, що її структура включає емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти [20]. Емоційний компонент виявляється у здатності дитини розпізнавати власні почуття й почуття інших людей; когнітивний – у розумінні соціальних правил, норм і ситуацій; поведінковий – у практичному вмінні діяти відповідно до цих норм у грі, спілкуванні та спільній діяльності. У кризових умовах усі ці компоненти можуть зазнавати негативного впливу. Дитина може гірше контролювати емоції, не розуміти причин змін у поведінці дорослих, втрачати звичні моделі взаємодії або демонструвати нестійкість у виконанні правил.

Війна впливає на соціалізацію дошкільника через кілька взаємопов’язаних механізмів. Перший механізм – емоційно-стресовий. Дитина дошкільного віку ще не має достатніх когнітивних ресурсів для раціонального осмислення війни, але добре зчитує емоційний стан дорослих, реагує на звуки тривоги, зміни режиму, обмеження пересування, розмови про небезпеку. Другий механізм – соціально-середовищний. Через евакуацію, переміщення або закриття окремих закладів дитина може втратити стабільне середовище, групу, вихователя, звичний маршрут до садка, власні іграшки чи простір. Третій механізм – комунікативний. Обмеження контактів, тривале перебування вдома, навчання або взаємодія в дистанційних форматах зменшують кількість реальних ситуацій спільної гри, домовляння, конфлікту й примирення. Четвертий механізм – сімейний. Якщо батьки перебувають у стані тривоги, втрати, перевантаження або невизначеності, це безпосередньо позначається на

емоційному кліматі сім’ї, а отже, і на соціальному розвитку дитини [27].

У таких умовах заклад дошкільної освіти має виконувати функцію стабілізаційного соціального середовища. Для дошкільника важливими є сталість правил, доброзичливе ставлення дорослих, повторюваність режимних моментів, можливість гратися з однолітками, вільно виражати емоції, отримувати підтримку, відчувати захищеність. Соціальний педагог разом із вихователями й практичним психологом має виявляти дітей, які демонструють ознаки соціальної дезадаптації: уникають контактів, не включаються в гру, часто плачуть, надмірно прив’язані до дорослого, реагують агресивно, не дотримуються правил, постійно відтворюють тривожні сюжети у грі або, навпаки, втрачають інтерес до спільної діяльності. Важливо, щоб такі прояви не трактувалися як «погана поведінка», а розглядалися як сигнали потреби в підтримці [13].

Особливе значення у кризових умовах має дитяча гра. У дошкільному віці саме гра є провідним видом діяльності, через який дитина засвоює соціальні ролі, моделює взаємини, відтворює досвід, опрацьовує емоції, навчається співпраці й саморегуляції. Під час війни зміст гри може змінюватися. У ній з’являються сюжети повітряних тривог, укриттів, військових, евакуації, допомоги, порятунку, втрати або захисту. Такі ігрові прояви не завжди слід забороняти, оскільки вони можуть бути способом символічного опрацювання досвіду. Водночас педагог і соціальний педагог мають уважно спостерігати, чи не стає гра надмірно тривожною, повторюваною, агресивною або такою, що поглиблює страхи інших дітей.

Т. Гура та О. Рома у дослідженні змін дитячої гри в умовах війни в Україні показали, що дошкільна гра відображає воєнні реалії, а батьки помічають появу в ній сюжетів, пов’язаних із небезпекою, захистом, укриттям, військовими подіями та емоційним напруженням [53]. Для соціально-педагогічної роботи це означає, що гра має використовуватися як діагностичний і підтримувальний ресурс. Через неї можна зрозуміти, які переживання є значущими для дитини, які образи вона повторює, чи здатна

вона переходити від тривожних сюжетів до конструктивних, чи приймає допомогу дорослого та чи включається у спільні позитивні сценарії.

Пандемійні обмеження також істотно вплинули на соціалізацію дошкільників. У період карантину діти часто були позбавлені звичних контактів з однолітками, режиму групового життя, участі у святах, спільних іграх, прогулянках, заняттях і безпосередньому спілкуванні з педагогами. Для дошкільного віку така ізоляція має особливе значення, оскільки соціальні навички не можуть повноцінно формуватися лише через інструкції дорослого або дистанційні формати. Дитині потрібен живий досвід: поділитися іграшкою, зачекати черги, попросити допомоги, домовитися про роль у грі, пережити невеликий конфлікт і знайти спосіб примирення. Коли таких ситуацій мало, соціальна компетентність формується повільніше або фрагментарно.

Т. Ліннаваллі та М. Калланд у дослідженні впливу COVID-19-обмежень на соціально-емоційне благополуччя дошкільників і їхніх сімей показали, що батьки повідомляли про зниження просоціальної поведінки дітей порівняно з періодом до пандемії, а діти, які залишалися вдома, частіше сприймалися як самотніші, ніж ті, хто продовжував відвідувати заклади ранньої освіти [55]. Це дослідження підтверджує важливість дошкільного середовища як простору не лише догляду й навчання, а й соціально-емоційного розвитку, де дитина щоденно набуває досвіду взаємодії з ровесниками та дорослими.

Українські освітні рекомендації періоду карантину також підкреслювали необхідність трансформації методів і форм роботи в дошкільній освіті. У рекомендаціях щодо забезпечення якості дошкільної освіти України в умовах карантину зазначалося, що пандемія COVID-19 зумовила пошук нових і трансформацію вже наявних методів, форм і засобів навчання здобувачів освіти, зокрема в дошкільній сфері [34]. Для соціалізації дошкільників це мало подвійний ефект. З одного боку, дистанційні комунікації допомагали підтримувати зв’язок із дітьми та батьками. З іншого боку, вони не могли повністю замінити безпосередню соціальну взаємодію, яка є базовою умовою формування соціальної компетентності дитини.

У період пандемії зросла роль родини як головного простору соціалізації дитини. Якщо в умовах звичайного функціонування ЗДО частина соціального досвіду забезпечувалася групою, педагогами, спільними заходами та режимом закладу, то під час карантину значна частина відповідальності була перенесена на батьків. Водночас не всі родини мали достатньо часу, психологічних ресурсів, педагогічної обізнаності й матеріальних умов для якісної організації соціального розвитку дитини вдома. Це створило додаткові ризики нерівності: одні діти мали підтримувальне сімейне середовище, регулярне спілкування з дорослими, ігри, книжки, онлайн-заняття; інші опинилися в умовах емоційного дефіциту, інформаційного перевантаження, конфліктів або соціальної ізоляції.

В. Панок звертає увагу на важливість консультацій для батьків і педагогів, спрямованих на зниження тривожності дітей, подолання страхів, емоційну підтримку та пояснення дітям складних ситуацій доступною мовою [28]. У контексті дошкільної освіти це означає, що соціальний педагог має працювати не лише з дитиною, а й із дорослими, які організовують її повсякденне життя. Якщо батьки не розуміють вікових реакцій дитини на стрес, вони можуть помилково посилювати вимоги, карати за тривожність або ігнорувати емоційні потреби дошкільника.

Формування соціальної компетентності дошкільника в умовах війни та пандемійних обмежень має спиратися на принцип вікової відповідності. Дошкільник не засвоює соціальні правила абстрактно. Він навчається через конкретні ситуації, гру, емоційне включення, приклад дорослого, повторення та позитивне підкріплення. Тому соціальний педагог і вихователь мають створювати такі умови, у яких дитина може безпечно тренувати соціальні вміння: вітатися, просити про допомогу, називати власний стан, чути іншого, ділитися, чекати, домовлятися, приймати відмову, співчувати, підтримувати, брати участь у спільному ритуалі.

Т. Пономаренко та К. Побірайко, досліджуючи педагогічний супровід формування основ соціально-громадянської компетентності в дітей раннього віку, визначають цю компетентність як цілісну інтегративну якість особистості,

що охоплює емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти, а педагогічний супровід – як розробку й використання всіх компонентів освітнього процесу з метою виховання та розвитку дітей на засадах особистісно орієнтованої взаємодії [32]. Цей підхід є актуальним і для дітей старшого дошкільного віку, оскільки підкреслює: соціальна компетентність не виникає автоматично, а потребує системної організації освітнього середовища.

Під час війни особливої ваги набуває формування в дитини базового відчуття безпеки. Без нього соціалізація стає ускладненою, адже дитина, яка перебуває у стані постійної тривоги, не може повноцінно включатися у гру, співпрацю, пізнання й комунікацію. Безпечне середовище в ЗДО має бути не лише фізичним, а й психологічним. Фізична безпека передбачає наявність укриття, зрозумілі алгоритми дій під час тривоги, організоване переміщення дітей, спокійне пояснення правил. Психологічна безпека передбачає прийняття емоцій дитини, відсутність осуду за страх, підтримку, передбачуваність дій дорослих, доброзичливу атмосферу в групі. Соціальний педагог у цьому контексті може проводити бесіди з батьками, консультувати вихователів, розробляти разом із командою закладу правила безпечної комунікації, допомагати дітям через гру опановувати алгоритми поведінки в складних ситуаціях [21].

Пандемійні обмеження, на відміну від війни, мали іншу природу впливу, але також змінювали соціальний досвід дошкільника. Якщо війна пов’язана передусім із небезпекою, втратою стабільності та травматичними подіями, то пандемія створила ситуацію соціальної дистанції, обмеження тілесного контакту, ізоляції, посилення санітарних правил, тривоги щодо хвороби. Для дитини дошкільного віку це могло бути незрозумілим: чому не можна обійматися, чому дорослі носять маски, чому садок закривається, чому не можна відвідувати друзів або родичів. Тому формування соціальної компетентності під час пандемії вимагало не лише підтримки комунікативних навичок, а й розвитку здатності дитини приймати нові правила без надмірного страху [24].

Важливим аспектом соціалізації дошкільників у кризових умовах є вплив цифрового середовища. З одного боку, цифрові технології дали змогу підтримувати зв'язок між ЗДО і родинами під час карантину, евакуації або дистанційної взаємодії. З іншого боку, надмірне перебування дитини в медіапросторі може зменшувати частку живої гри, рухової активності й безпосереднього спілкування. В. Ляпунова, Т. Нижник і С. Городнича підкреслюють, що сучасний медіапростір може розглядатися як медіарозвивальне середовище, яке впливає на соціалізацію дошкільника і формування його соціальної компетентності, але потребує педагогічно виваженого використання [26].

Соціальна компетентність дитини під час війни формується також через засвоєння досвіду взаємодопомоги, турботи та громадянської причетності. Навіть дошкільник може на доступному рівні розуміти, що люди допомагають одне одному, підтримують тих, хто переїхав, дбають про безпеку, бережуть речі, діляться іграшками, малюють листівки, висловлюють вдячність. Важливо, щоб така робота не перевантажувала дитину темою війни, а подавалася через позитивні смисли: доброта, підтримка, дружба, турбота, мир, безпека. Д. Малишева зазначає, що соціально-громадянська компетентність дітей старшого дошкільного віку пов'язана з проявом особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини та готовності до посильної участі в соціальних подіях дитячого осередку, громади й суспільства [21]. У кризових умовах така компетентність має формуватися обережно, без травматизації, через морально-позитивні дії та підтримку дитячої активності.

Окремої уваги потребують діти внутрішньо переміщених осіб. Для них соціалізація у новому ЗДО часто пов'язана з подвійною адаптацією: до нового місця проживання та до нового дитячого колективу. Дитина може сумувати за попереднім садком, друзями, домом, родичами, може мати інший мовний досвід, інші звички, інший стиль сімейного виховання. У групі така дитина може спочатку бути мовчазною, настороженою, залежною від дорослого або, навпаки, проявляти імпульсивність, протест, агресію. Завдання соціального

педагога – не допустити соціального відторгнення, стигматизації або ізоляції. Для цього доцільно організовувати ігри на знайомство, парну взаємодію, спільні творчі завдання, ситуації успіху, підтримувальні бесіди з батьками та вихователями.

Діти військовослужбовців також можуть мати специфічні труднощі соціалізації. Вони часто переживають розлуку з одним із батьків, тривогу за його життя, емоційну напругу в сім'ї. Дошкільник не завжди розуміє зміст військової служби, але відчуває зміну настрою дорослих, може ставити повторювані запитання, демонструвати страх, ревнощі, образу або підвищену потребу в увазі. У соціальній взаємодії це може проявлятися через нестійкість настрою, труднощі з правилами, бажання контролювати ситуацію, потребу у фізичній близькості до дорослого. Соціально-педагогічна підтримка таких дітей має бути делікатною. Не варто публічно акцентувати на сімейній ситуації дитини, але потрібно забезпечити їй додаткову емоційну опору, стабільність і можливість виражати почуття без осуду.

У формуванні соціальної компетентності важливою є наступність між дошкільною та початковою освітою. Л. Швидун зазначає, що наступність між дошкільною та початковою ланками освіти у формуванні громадянських компетентностей передбачає узгодження педагогічних систем у набутті дітьми знань про права й обов'язки, правила і норми поведінки в соціумі, відповідальне ставлення до власних учинків і демократичні цінності [50]. У кризових умовах ця наступність особливо важлива, оскільки дитина, яка вступатиме до школи після досвіду війни, переміщення або карантинної ізоляції, може потребувати м'якшого переходу, підтримки адаптації та розвитку базових соціальних умінь.

Отже, специфіка соціалізації дошкільників у кризових соціокультурних умовах полягає в тому, що природний процес засвоєння соціального досвіду відбувається на тлі нестабільності, небезпеки, обмеження контактів, зміни звичного середовища та підвищеної емоційної напруги. Війна ускладнює соціалізацію через травматичні події, вимушене переміщення, руйнування

звичних соціальних зв’язків і зростання тривожності. Пандемійні обмеження вплинули на соціальний розвиток через ізоляцію, зменшення живої комунікації, перенесення частини освітньої взаємодії в дистанційний формат і посилення ролі родини. Формування соціальної компетентності дитини в таких умовах потребує системної роботи соціального педагога, вихователів, практичного психолога та батьків. Основними орієнтирами цієї роботи мають бути безпека, емоційна підтримка, розвиток комунікації, збереження дитячої гри, формування емпатії, взаємодопомоги, соціальної активності та здатності дитини діяти в групі.

1.3. Класифікація сучасних технологій у роботі соціального педагога

У сучасних умовах діяльність соціального педагога в закладі дошкільної освіти не може обмежуватися лише епізодичною допомогою дитині або окремими консультаціями для батьків. Вона дедалі більше набуває технологічного характеру, тобто передбачає чітке визначення мети, етапів, змісту, методів, засобів, очікуваних результатів і критеріїв ефективності професійної роботи. Соціально-педагогічна технологія у ЗДО може розглядатися як упорядкована система дій соціального педагога, спрямована на підтримку соціалізації дошкільника, профілактику дезадаптації, захист прав дитини, налагодження взаємодії між сім’єю та закладом освіти, а також створення безпечного, інклюзивного й розвивального середовища. Її особливість полягає в тому, що вона поєднує педагогічний, соціальний, психологічний, правовий і комунікативний компоненти, оскільки дитина дошкільного віку ще не здатна самостійно розв’язувати складні соціальні ситуації та потребує посередництва дорослого [7].

Класифікація сучасних технологій у роботі соціального педагога має враховувати як традиційні напрями діяльності, закріплені в освітній практиці, так і нові технології, що виникли або актуалізувалися під впливом суспільних

викликів. До традиційних технологій належать соціально-педагогічна діагностика, профілактика, консультування, просвітницька робота, соціально-педагогічний супровід, посередництво між родиною та закладом освіти, соціальний патронаж, корекційно-розвивальні форми роботи. До інноваційних або модернізованих технологій доцільно віднести кейс-менеджмент, кризове консультування, психосоціальну підтримку, арт-технології, ігрові та соціально-емоційні технології, цифрову взаємодію з батьками, технології безбар'єрного й інклюзивного середовища, а також міжвідомчу координацію допомоги дитині та сім'ї [9].

Нормативною основою такої класифікації є Положення про психологічну службу у системі освіти України, у якому визначено, що практичний психолог і соціальний педагог здійснюють діяльність у закладі освіти за такими напрямами, як психологічна просвіта, діагностична, консультативна, освітня діяльність, обробка результатів досліджень, а також виконують підготовчу, організаційно-методичну та звітну роботу за межами безпосередньої взаємодії з учасниками освітнього процесу [30]. Це положення дає підстави розглядати діяльність соціального педагога як багатокомпонентну систему, у якій технології діагностики, профілактики, консультування, просвіти й соціального супроводу взаємно доповнюють одна одну.

Першою і базовою традиційною технологією в роботі соціального педагога є соціально-педагогічна діагностика. У закладі дошкільної освіти вона спрямована на виявлення особливостей соціального розвитку дитини, рівня її адаптації до групи, характеру взаємодії з однолітками й дорослими, стану емоційного благополуччя, особливостей сімейного виховання, наявності ризиків соціальної ізоляції, занедбаності, насильства, тривожності або порушення прав дитини. Діагностика не повинна зводитися до формального заповнення анкет чи складання характеристик. Її головна мета – зрозуміти соціальну ситуацію розвитку дитини й визначити, яка саме підтримка їй потрібна. В. Леонова, аналізуючи організацію соціально-педагогічної роботи з дітьми в умовах воєнного стану, підкреслює, що соціально-педагогічна

діагностика передбачає визначення особливостей розвитку дитини в соціальному середовищі, її психологічного стану, соціальних стосунків і впливу зовнішніх чинників [13].

У практиці ЗДО діагностична технологія має бути м'якою, етичною та віковідповідною. Соціальний педагог не може використовувати з дошкільником методи, що потребують складного вербального самоаналізу або тривалого тестування. Найбільш доцільними є спостереження за дитиною у грі, аналіз її включення у групову діяльність, бесіди з вихователями, вивчення особливостей дитячо-батьківської взаємодії, аналіз продуктів дитячої творчості, індивідуальні ігрові завдання, соціометричні елементи в адаптованій формі.

Другою традиційною технологією є соціально-педагогічна профілактика. Вона спрямована на попередження негативних явищ у розвитку й соціалізації дитини. У дошкільній освіті профілактика має не каральний і не контролюючий, а розвивально-підтримувальний характер. Її завданням є не тільки недопущення проблемної поведінки, а й формування таких умов, за яких дитина почувається прийнятою, захищеною, включеною в колектив і здатною до позитивної взаємодії. Профілактична робота охоплює попередження соціальної ізоляції дітей, труднощів адаптації, агресивних проявів, конфліктів у дитячій групі, тривожності, страхів, деструктивного впливу медіа, порушень у взаємодії сім'ї та ЗДО. В умовах війни профілактика також включає формування у дітей базових навичок безпечної поведінки, емоційної саморегуляції, звернення по допомогу, підтримки однолітків [22].

Соціально-педагогічна профілактика в ЗДО реалізується через тематичні заняття, ігри на згуртування, бесіди з дітьми, мінітренінги для педагогів, консультації для батьків, інформаційні матеріали, спільні родинні заходи, роботу з правилами групи, моделювання соціальних ситуацій.

Третьою традиційною технологією є соціально-педагогічне консультування. У ЗДО воно найчастіше спрямоване не на саму дитину, а на дорослих, які визначають умови її розвитку: батьків, вихователів, асистентів вихователів, адміністрацію закладу. Консультування може бути

індивідуальним, груповим, очним або дистанційним; профілактичним, інформаційним, кризовим, рекомендаційним або супровідним. Г. Ярох і В. Бродецька визначають соціально-педагогічне консультування як систему заходів, спрямованих на допомогу сім'ям у розв'язанні соціальних, психологічних і виховних проблем, поліпшенні якості життя, зміцненні стосунків і розвитку адаптивних навичок [51]. Для дошкільної освіти це особливо важливо, бо більшість труднощів дитини неможливо подолати без зміни стилю родинного спілкування, режиму дня, очікувань батьків, способів реагування дорослих на емоції та поведінку дошкільника.

У роботі соціального педагога консультування має не повчальний, а партнерський характер. Батьки часто звертаються із запитами щодо адаптації дитини до садка, труднощів розлуки з матір'ю, агресивної поведінки, сором'язливості, страхів, небажання спілкуватися з однолітками, ревнощів до молодших дітей, реакцій на війну, евакуацію чи розлуку з одним із батьків. Завдання соціального педагога полягає в тому, щоб допомогти дорослим зрозуміти причини поведінки дитини, побачити її потреби, уникнути стигматизації, виробити реалістичні та гуманні способи підтримки [22].

Четвертою традиційною технологією є просвітницька робота. Вона спрямована на підвищення педагогічної, правової, психологічної, соціальної та цифрової обізнаності батьків і педагогів. У ЗДО просвіта може здійснюватися через батьківські зустрічі, пам'ятки, інформаційні стенди, онлайн-консультації, відеоматеріали, короткі тематичні повідомлення в батьківських групах, педагогічні семінари. Тематика просвітницької роботи має відповідати сучасним викликам: адаптація дитини до ЗДО, формування соціальних навичок, профілактика тривожності, підтримка дитини під час повітряних тривог, безпечне використання гаджетів, розвиток емоційної грамотності, взаємодія з дітьми з особливими освітніми потребами, недопущення дискримінації, захист прав дитини, підтримка дітей ВПО та дітей військовослужбовців [41].

П'ятою традиційною технологією є соціально-педагогічний супровід. Він має комплексний характер і поєднує діагностику, профілактику,

консультування, корекційно-розвивальні заходи, посередництво, моніторинг і взаємодію з фахівцями. У ЗДО супровід може бути загальним, коли соціальний педагог працює з усією групою, або індивідуалізованим, коли дитина має особливі труднощі адаптації, соціалізації, спілкування чи розвитку. Супровід дошкільника не означає постійного контролю за ним. Навпаки, його сутність полягає у створенні умов, за яких дитина поступово стає більш упевненою, соціально активною, здатною до взаємодії та самовираження. У цьому сенсі соціальний педагог виконує роль координатора підтримки, який бачить не лише поведінку дитини в групі, а й ширший контекст її життя.

Окреме місце в сучасній класифікації посідають інноваційні технології, які виникають на перетині соціальної педагогіки, психології, соціальної роботи, інклюзивної освіти та цифрової комунікації. Однією з таких технологій є кейс-менеджмент. У соціально-педагогічній роботі з дошкільниками він є особливо потрібним у випадках, коли ситуація дитини складна і не може бути розв’язана одним спеціалістом. Це може бути дитина з родини, що перебуває у складних життєвих обставинах, дитина ВПО, дитина з ООП, дитина, яка пережила травматичні події, дитина, щодо якої є підозра на нехтування потребами, дитина, яка має виражені труднощі адаптації або соціальної взаємодії. З. Крупник визначає кейс-менеджмент у соціальній роботі як цілеспрямований процес індивідуального соціального супроводу, що поєднує оцінку потреб клієнта, планування допомоги, координацію міжвідомчих послуг і моніторинг результатів з урахуванням ресурсів особистості, соціального середовища та контекстуальних викликів [16]. У діяльності соціального педагога ЗДО кейс-менеджмент може бути адаптований як технологія індивідуального ведення складного випадку.

Важливою інноваційною групою є арт-технології. У дошкільному віці вони мають особливу цінність, оскільки дитина не завжди може словами пояснити свої емоції, страхи, потреби чи переживання. Малювання, ліплення, музика, драматизація, казка, пісок, колаж, рух, робота з кольором дають дошкільнику можливість символічно виразити внутрішній стан і водночас

розвивати комунікативні навички. М. Беспалько та Н. Павлова розглядають арт-терапію як ефективний інструмент емоційно-соціального розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами, підкреслюючи, що творчі методи сприяють емоційній розрядці, самопізнанню, формуванню позитивного образу «Я», комунікативних навичок, співпраці, емпатії та соціальної адаптації [5]. Для соціального педагога ЗДО арт-технології є не лише засобом творчості, а й способом соціалізації, профілактики напруження та підтримки дітей, які мають труднощі у вербальному самовираженні.

Арт-технології в роботі соціального педагога можна класифікувати за провідним видом творчої діяльності. До образотворчих належать малювання, кольоротерапія, створення колажів, робота з природними матеріалами. До пластичних – ліплення, аплікація, робота з піском або глиною. До музичних – слухання музики, ритмічні вправи, елементи музикотерапії. До драматизаційних – казкотерапія, рольові ігри, інсценізації, ляльковий театр. До інтегрованих – заняття, у яких поєднуються рух, слово, образ, музика й гра. У ЗДО такі технології можуть використовуватися для розвитку емоційної грамотності, подолання тривожності, згуртування групи, підтримки дітей з ООП, допомоги дітям, які пережили стресові події, формування навичок співпраці.

До інноваційних технологій належать також технології соціально-емоційного навчання. Вони є особливо важливими для дошкільної освіти, оскільки формують базові навички, без яких неможлива успішна соціалізація: розуміння емоцій, самоконтроль, дружба, співпраця, емпатія, відповідальне прийняття простих рішень, здатність розв’язувати соціальні проблеми. Я. Селікова, аналізуючи програми соціально-емоційного навчання для дошкільників, зазначає, що їхній зміст має включати формування базових соціально-емоційних навичок: дружби і гри, розуміння основних емоцій, самоконтролю, вирішення соціальних проблем у спілкуванні з дорослими та однолітками [36]. Це положення безпосередньо пов’язане з роботою соціального педагога, оскільки соціально-емоційні навички є основою

профілактики конфліктів, тривожності, агресивності та соціальної ізоляції.

Соціально-емоційні технології в ЗДО доцільно реалізовувати не як окремий «урок емоцій», а як частину щоденного життя групи. Соціальний педагог може розробляти разом із вихователями ритуали ранкового кола, вправи на привітання, ігри на розпізнавання емоцій, правила мирного спілкування, картки настрою, соціальні історії, ігри на допомогу одне одному. Наприклад, діти можуть щодня обирати картку настрою, вчитися говорити «я сьогодні радісний», «я сумую», «я хвилююся», «мені потрібна допомога». Такі вправи поступово формують здатність не лише переживати емоцію, а й називати її, приймати та регулювати. Для дошкільників це особливо важливо, оскільки багато поведінкових труднощів виникають не через «неслухняність», а через відсутність навички виразити потребу соціально прийнятним способом.

Окрему групу становлять інклюзивні технології. Вони передбачають створення таких умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами не просто перебуває в групі, а реально включається в освітню, ігрову та соціальну взаємодію. Соціальний педагог у цьому процесі виконує функцію посередника між дитиною, сім’єю, вихователями, асистентом вихователя, практичним психологом, логопедом, ІРЦ та адміністрацією. Інклюзивна технологія охоплює вивчення потреб дитини, участь у команді психолого-педагогічного супроводу, взаємодію з батьками, профілактику стигматизації, підготовку групи до прийняття різноманітності, допомогу педагогам у створенні доступного й доброзичливого середовища. У ЗДО це може бути використання візуальних розкладів, соціальних історій, адаптованих правил групи, парної взаємодії, підтримувальної комунікації, спільних ігор, у яких кожна дитина має посильну роль [24].

Таким чином, сучасні технології роботи соціального педагога в закладі дошкільної освіти доцільно класифікувати за кількома критеріями. За змістом вони поділяються на діагностичні, профілактичні, консультативні, просвітницькі, корекційно-розвивальні, супровідні, інклюзивні, кризові, арттерапевтичні, цифрові та координаційні. За адресатом – на технології роботи

з дитиною, батьками, педагогами, дитячою групою, сім'єю, командою супроводу та соціальними інституціями. За рівнем втручання – на універсальні, що застосовуються для всіх дітей; вибіркові, спрямовані на групи ризику; індивідуалізовані, орієнтовані на конкретну дитину або сім'ю. За ступенем новизни – на традиційні та інноваційні. Водночас між цими групами немає жорсткого поділу. Сучасна діяльність соціального педагога потребує інтеграції різних технологій залежно від потреб дитини та соціальної ситуації її розвитку.

РОЗДІЛ 2
ПРАКТИЧНЕ ВТІЛЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

2.1. Технології кризового консультування та психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу

Технології кризового консультування та психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу в закладі дошкільної освіти набули особливої актуальності в умовах воєнного стану, вимушеного переміщення населення, тривалого стресу, руйнування звичного життєвого укладу родин і зростання кількості дітей, які переживають травматичні або потенційно травматичні події. Для дошкільної освіти ця проблема має особливу гостроту, оскільки дитина дошкільного віку ще не володіє достатніми мовленнєвими, когнітивними та емоційно-регулятивними засобами для самостійного осмислення складних подій. Вона часто не може прямо пояснити, що саме її тривожить, однак переживання проявляються через поведінку, гру, сон, апетит, прив’язаність до дорослого, плач, роздратування, страхи, уникнення контактів або надмірну активність. Тому кризова допомога в ЗДО має бути не випадковою реакцією на окремі прояви дитячої поведінки, а системною технологією підтримки дитини, батьків і педагогічних працівників [11].

У сучасних умовах кризове консультування в закладі дошкільної освіти доцільно розглядати як короткотривалу, цілеспрямовану форму професійної допомоги, спрямовану на стабілізацію емоційного стану учасників освітнього процесу, відновлення відчуття безпеки, зниження гостроти переживань, активізацію ресурсів родини та організацію подальшого супроводу. Воно не тотожне психотерапії, оскільки соціальний педагог у ЗДО не здійснює клінічного лікування травми, однак він може виконувати важливу роль першої ланки підтримки: помітити ознаки неблагополуччя, надати первинну допомогу,

підтримати батьків, зорієнтувати педагогів, організувати безпечне середовище та за потреби скерувати родину до практичного психолога, лікаря, ІРЦ або спеціалізованих служб. Н. Пророк, С. Бойко наголошували, що в умовах воєнного стану педагогам і вихователям потрібні зрозумілі психолого-педагогічні підходи до роботи з дітьми, які постраждали від війни, зокрема для відновлення почуття безпеки та впорядкування картини світу дитини [42].

Психосоціальна підтримка в ЗДО має ширший зміст, ніж кризове консультування. Вона охоплює систему заходів, спрямованих на зміцнення психологічного благополуччя, соціальної адаптації, емоційної стабільності та безпечної взаємодії дітей, батьків і педагогів. Її мета полягає не лише в тому, щоб допомогти дитині після складної події, а й у тому, щоб створити в закладі освіти середовище, яке саме по собі має підтримувальний і відновлювальний характер. У дошкільному віці таке середовище включає доброзичливу атмосферу, передбачуваний режим дня, стабільні правила, спокійну реакцію дорослих під час тривожних подій, можливість гратися, рухатися, малювати, висловлювати почуття, звертатися по допомогу, бути прийнятим у групі. Д. Бибик підкреслює, що соціально-педагогічна робота в закладах освіти у воєнний та повоєнний період повинна бути спрямована на механізми відновлення, згуртованості та підтримки учасників освітнього процесу [7].

Особливість кризового консультування в ЗДО полягає в тому, що його безпосереднім адресатом дуже часто є не лише дитина, а й дорослий, який перебуває поруч із нею. Дошкільник значною мірою регулює власний емоційний стан через стан значущого дорослого. Якщо вихователь або батько демонструє паніку, різкість, розгубленість, надмірне занепокоєння, дитина може посилювати власну тривогу. Якщо ж дорослий поводиться спокійно, послідовно, говорить простими словами, не знецінює дитячі почуття, не залякує і не перевантажує деталями, це допомагає дитині повернутися до відчуття відносної безпеки. Тому соціальний педагог має консультувати не лише дітей, а й батьків, вихователів, асистентів вихователів, адміністрацію закладу щодо вікових реакцій на стрес, способів підтримки, правил комунікації та меж

компетентності педагогічних працівників.

Кризове консультування учасників освітнього процесу в ЗДО доцільно організовувати за кількома етапами. Першим етапом є виявлення кризової ситуації або ознак дезадаптації. Соціальний педагог спостерігає за поведінкою дитини, зверненнями батьків, повідомленнями вихователів, змінами в емоційному стані групи. Другим етапом є первинна стабілізація: забезпечення фізичної безпеки, спокійного контакту, простого пояснення ситуації, відновлення звичних ритуалів. Третім етапом є оцінка потреб дитини й родини: чи потрібна лише педагогічна підтримка, чи необхідна участь психолога, медичного фахівця або соціальних служб. Четвертим етапом є організація підтримувальних заходів: індивідуальні бесіди з батьками, рекомендації вихователям, ігрові й арт-заняття для дітей, групові активності для відновлення довіри. П’ятим етапом є моніторинг стану дитини та корекція плану підтримки. Така послідовність дає змогу уникнути хаотичності й перетворює допомогу на керований соціально-педагогічний процес [32].

У роботі з дошкільниками важливо дотримуватися принципу ненасильницького й нетравматичного контакту. Соціальний педагог не має примушувати дитину розповідати про пережиті події, деталізувати складний досвід або публічно пояснювати, що з нею сталося. У дошкільному віці значно важливішими є непрямі, м’які форми допомоги: гра, малювання, казка, тілесно-рухові вправи, дихальні вправи, ритуали безпеки, робота з емоційними картками, спільна діяльність. Н. Пророк і колеги акцентують необхідність мінімізації негативних наслідків психологічної травматизації здобувачів освіти та оптимізації психологічної допомоги в освітньому просторі [42].

Однією з найважливіших груп, які потребують психосоціальної підтримки в ЗДО, є діти внутрішньо переміщених осіб. Дитина-ВПО часто переживає не одну, а кілька криз одночасно: втрату звичного дому, зміну міста або громади, розрив із друзями, новий дитячий колектив, зміну мови спілкування, зміну побутових умов, емоційне напруження батьків. Для дошкільника ці події можуть бути незрозумілими, однак він відчуває їх через

втрату стабільності. У поведінці це може проявлятися плаксивістю, замкненістю, страхом залишатися без батьків, небажанням іти до садка, агресивними реакціями, підвищеною потребою в увазі, регресивними проявами або повторюваними іграми про переїзд, небезпеку, дім. Соціальний педагог має розуміти, що такі прояви не завжди свідчать про порушення розвитку; часто це спосіб дитини адаптуватися до різких змін.

Підтримка дитини-ВПО в ЗДО має починатися з безпечного входження у групу. Недоцільно публічно акцентувати на тому, що дитина «переселенець» або «постраждала», оскільки це може посилити стигматизацію. Натомість варто створити ситуацію прийняття: познайомити дитину з вихователем і групою, показати приміщення, пояснити режим дня, дозволити взяти із собою знайому іграшку, організувати парну гру з доброзичливою дитиною, поступово включати в колективні заняття. Соціальний педагог може провести з групою ігри на знайомство, дружбу, взаємодопомогу, підтримку новачка, не розкриваючи особистих обставин дитини. В. Леонова, аналізуючи соціально-педагогічну роботу з дітьми під час воєнного стану, зазначає, що така робота має включати діагностику стану дитини, виявлення впливу зовнішніх чинників і організацію підтримки відповідно до соціальної ситуації розвитку [13].

Другою особливою групою є діти військовослужбовців. Їхні труднощі можуть мати іншу природу, ніж у дітей-ВПО. Дитина може жити у звичному місті й відвідувати той самий садок, але постійно переживати розлуку з матір’ю або батьком, який перебуває на службі, тривогу за його безпеку, зміну настрою дорослих, нерегулярність спілкування, очікування дзвінка або повернення. У дошкільному віці дитина не завжди розуміє військову службу як соціальне явище, але добре відчуває напруження в родині. Це може проявлятися через страх втрати, надмірну прив’язаність до того з батьків, хто поруч, ревнощі, агресію, сум, фантазії, повторювані запитання, підвищену емоційність. О. Кокун підкреслює, що консультаційна робота має охоплювати не лише військовослужбовців, а й членів їхніх родин, які також переживають наслідки травмівних подій і тривалого напруження [13].

Соціально-педагогічна підтримка дітей військовослужбовців має бути делікатною. Важливо не виділяти дитину в групі як «особливу» через професію або службу батьків, не ставити їй публічних запитань про сімейну ситуацію, не провокувати болісні переживання. Водночас соціальний педагог і вихователь повинні бути уважними до можливих змін у поведінці. Якщо дитина стала тривожнішою, часто говорить про відсутнього батька або матір, уникає участі у святах, болісно реагує на тему родини, має труднощі зі сном чи розлукою, доцільно провести індивідуальну консультацію з дорослим членом сім'ї. Основними завданнями є підтримка стабільності, збереження позитивного образу відсутнього батька або матері, допомога дитині у вираженні почуттів і створення безпечних способів символічного зв'язку: малюнок, листівка, сімейний фотоальбом, короткий ритуал очікування, спільна розмова з дорослим [4].

Діти, які пережили травматичні події, потребують особливо уважного супроводу. У контексті ЗДО до таких подій можуть належати перебування під обстрілами, евакуація, втрата житла, загибель або поранення близьких, тривала розлука з батьками, перебування в укриттях, різкі зміни умов життя, свідчення небезпечних подій. Соціальний педагог не має самостійно встановлювати клінічні діагнози, однак він повинен розуміти можливі прояви травматичного стресу в дошкільному віці: посилення страхів, порушення сну, повторювані ігри з тривожним сюжетом, регресивні реакції, дратівливість, плаксивість, замкненість, труднощі концентрації, підвищена чутливість до звуків, уникнення певних тем або ситуацій. Такі прояви потребують не покарання і не моралізування, а підтримки, спостереження та взаємодії з фахівцями [38].

Практична технологія психосоціальної підтримки в ЗДО може включати кілька взаємопов'язаних напрямів. Перший напрям – індивідуальний супровід дитини, яка має ознаки труднощів адаптації або пережила складні події. Він передбачає спостереження, взаємодію з батьками, підтримувальні ігри, включення в групу, рекомендації вихователю. Другий напрям – групова робота з дітьми, спрямована на розвиток безпечної взаємодії, дружби, емпатії, навичок

саморегуляції. Третій напрям – консультування батьків щодо підтримки дитини вдома. Четвертий напрям – методична підтримка педагогів. П’ятий напрям – міжвідомча взаємодія з психологом, ІРЦ, соціальними службами, медичними установами, громадськими організаціями. Така структура дозволяє не зводити підтримку до одного заняття чи однієї бесіди, а створювати цілісну систему допомоги.

Одним із найбільш відомих підходів до допомоги дітям, які пережили війну або інші травматичні події, є методика «Діти і війна: навчання технік зцілення». Вона є українською адаптацією програми Teaching Recovery Techniques, розробленої П. Смітом, А. Дюрегровом, В. Юлом та іншими фахівцями Children and War Foundation. Основою методики є доказовий когнітивно-поведінковий підхід до допомоги дітям із травматичним досвідом; програма спрямована на навчання дітей способів подолання травматичних реакцій і залучення батьків як джерела підтримки [22].

Разом із тим використання методики «Діти і війна: навчання технік зцілення» в умовах ЗДО потребує обережної адаптації. Класична програма Teaching Recovery Techniques переважно орієнтована на дітей старшого віку, які вже можуть працювати з інструкціями, вправами, обговоренням власних переживань і когнітивними стратегіями. Для дошкільників повне перенесення методики без адаптації є недоцільним. Однак її окремі принципи можуть бути використані в ЗДО у віковідповідній формі: навчання розпізнаванню емоцій, прості вправи на заспокоєння, малювання безпечного місця, робота з тілесними відчуттями через гру, казкові сюжети про подолання страху, залучення батьків до підтримки дитини, відновлення режиму й стабільних ритуалів. Важливо, щоб такі елементи проводилися не як «терапія травми», а як психосоціальна підтримка та розвиток навичок саморегуляції [23].

У ЗДО методику доцільно використовувати насамперед через роботу з дорослими. Батьки й педагоги можуть опановувати загальні принципи: як розпізнавати реакції дитини на стрес; як допомагати їй заспокоїтися; як не підтримувати уникнення, але й не змушувати до болісних розповідей; як

відновлювати нормальну активність; як реагувати на нічні страхи, тривожну гру або надмірну прив'язаність. Для дітей старшого дошкільного віку можливе використання спрощених групових занять, але вони мають бути короткими, ігровими, образними й безпечними. Наприклад, замість складного обговорення травматичних спогадів доцільно використовувати вправи «дихання як кулька», «долонька спокою», «мій острів безпеки», «що допомагає мені заспокоїтися», «до кого я можу звернутися по допомогу».

Отже, технології кризового консультування та психосоціальної підтримки в ЗДО є необхідною складовою сучасної діяльності соціального педагога. Вони спрямовані на підтримку дітей, батьків і педагогів в умовах війни, переміщення, тривалого стресу та травматичних подій. Робота з дітьми-ВПО потребує створення умов безпечної адаптації, прийняття й відновлення стабільності. Підтримка дітей військовослужбовців має бути делікатною, спрямованою на переживання розлуки, збереження позитивного зв'язку з батьками та недопущення стигматизації. Допомога дітям, які пережили травматичні події, має базуватися на принципах безпеки, передбачуваності, прийняття емоцій, ненав'язливості та залучення фахівців у разі потреби. Методика «Діти і війна: навчання технік зцілення» може бути корисною для ЗДО не як механічно перенесена терапевтична програма, а як джерело віковідповідних принципів і прийомів стабілізації, розвитку емоційної грамотності, підтримки батьків та організації безпечного освітнього середовища.

2.2. Інклюзивні технології та супровід дітей з особливими освітніми потребами

Інклюзивні технології в закладі дошкільної освіти є важливою складовою сучасної соціально-педагогічної роботи, оскільки вони спрямовані на забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісної дошкільної освіти,

соціалізації, комунікації, розвитку та участі в житті дитячого колективу. У сучасному розумінні інклюзія не зводиться лише до фізичної присутності дитини з особливими освітніми потребами в групі. Її сутність полягає у створенні таких умов, за яких дитина з ООП має можливість брати посильну участь у спільній діяльності, взаємодіяти з однолітками, розвивати власні здібності, отримувати підтримку відповідно до індивідуальних потреб і не зазнавати ізоляції, стигматизації чи дискримінації. У закладі дошкільної освіти інклюзивна технологія має особливо делікатний характер, адже дошкільник перебуває на етапі активного формування мовлення, самосвідомості, емоційної регуляції, навичок спілкування та первинного соціального досвіду [13].

У контексті роботи інклюзивні технології доцільно розглядати як систему методів, форм, засобів і організаційних рішень, спрямованих на адаптацію освітнього середовища до потреб дитини, а не на пристосування дитини до жорстких вимог середовища. А. Колупаєва та О. Таранченко підкреслювали, що інклюзивна освіта потребує не лише нормативного визнання права дитини на освіту, а й послідовної практичної організації освітнього процесу, командної взаємодії, адаптацій, модифікацій, підтримки педагогів і батьків [14]. Для ЗДО це означає, що інклюзія має бути не декларацією, а щоденною професійною практикою, у якій соціальний педагог виступає важливою ланкою між дитиною, родиною, вихователями, адміністрацією та зовнішніми фахівцями.

Нормативно-правове підґрунтя інклюзивної роботи в ЗДО в Україні посилилося у 2024-2025 роках. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти визначає організацію інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами саме в закладах дошкільної освіти; документ передбачає створення інклюзивної групи на підставі заяви батьків і висновку ІРЦ, індивідуалізацію освітнього процесу, розроблення індивідуальної програми розвитку, участь фахівців інклюзивно-ресурсного центру в засіданнях команди супроводу та надання консультацій щодо організації інклюзивного навчання [25]. Особливо важливим є положення про те, що заклад освіти не може відмовити в організації інклюзивного навчання дитини з ООП та

утворенні інклюзивної групи, адже це закріплює право дитини на доступну дошкільну освіту.

У дошкільному віці особливої ваги набуває саме соціалізувальний аспект інклюзії. Дитина з ООП потребує не тільки спеціальних занять, корекційно-розвиткових послуг або адаптованого освітнього матеріалу, а й досвіду прийняття в групі, участі у грі, спільного виконання доручень, емоційного контакту з ровесниками, можливості відчути себе членом дитячого колективу. Н. Гончар та Т. Цегельник зазначали, що розвиток мовлення дітей дошкільного віку в інклюзивних групах ЗДО сприяє не лише формуванню комунікативних навичок, а й загальному розвитку та інтеграції дітей у суспільство; авторки акцентували значення індивідуального підходу, партнерства з батьками, міждисциплінарності та підтримки активності дитини [10]. Це положення є принциповим для соціального педагога, оскільки мовлення і комунікація є базовими умовами соціальної участі дитини.

Соціальний педагог у системі інклюзивної освіти не дублює функції вихователя, практичного психолога, логопеда, дефектолога чи фахівця ІРЦ. Його роль полягає у соціально-педагогічному посередництві, координації, захисті інтересів дитини, налагодженні взаємодії між учасниками освітнього процесу та створенні умов для соціальної інтеграції. Якщо вихователь організовує щоденну освітню діяльність у групі, практичний психолог працює з емоційними й поведінковими труднощами, логопед – із мовленнєвим розвитком, а ІРЦ здійснює комплексну психолого-педагогічну оцінку, то соціальний педагог зосереджується на соціальному контексті: як дитина входить у групу, як її приймають однолітки, як родина співпрацює із закладом, чи немає ризику ізоляції, дискримінації, порушення прав або недостатньої підтримки.

Командна взаємодія є центральною умовою якісного супроводу дитини з ООП. Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту, визначає принципи, завдання та основні підходи до формування такої команди [35]. У

практиці ЗДО команда супроводу має не формально збиратися для підписання документів, а реально аналізувати потреби дитини, узгоджувати дії фахівців, визначати адаптації, обговорювати динаміку розвитку й залучати батьків як активних учасників підтримки.

Соціальний педагог як член команди супроводу виконує кілька важливих функцій. По-перше, він бере участь у вивченні соціальної ситуації розвитку дитини: особливостей родини, умов виховання, характеру взаємодії з батьками, наявності соціальних ризиків, рівня включення дитини в колектив. По-друге, соціальний педагог допомагає батькам зрозуміти логіку інклюзивного супроводу, права дитини, значення індивідуальної програми розвитку, необхідність співпраці з фахівцями. По-третє, він сприяє налагодженню комунікації між родиною і педагогічним колективом, особливо тоді, коли батьки мають тривогу, недовіру, завищені або занижені очікування. По-четверте, соціальний педагог працює з дитячою групою, допомагаючи формувати атмосферу прийняття, взаємодопомоги, доброзичливості та поваги до індивідуальних відмінностей [24].

У командній взаємодії особливе місце належить інклюзивно-ресурсному центру. ІРЦ проводить комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, визначає її особливі освітні потреби, рівень підтримки та надає рекомендації щодо організації освітнього процесу. Згідно з оновленим порядком організації інклюзивного навчання у ЗДО, фахівці ІРЦ за потреби беруть участь у засіданні команди психолого-педагогічного супроводу та надають консультації з питань організації інклюзивного навчання [25]. Для соціального педагога це означає необхідність підтримувати регулярну комунікацію з ІРЦ, коректно використовувати висновок ІРЦ, не підміняти його власними припущеннями та забезпечувати практичне втілення рекомендацій у повсякденному житті дитини в садочку.

Взаємодія між садочком, родиною та ІРЦ має будуватися на принципах партнерства. Батьки не повинні сприйматися лише як джерело документів або виконавці рекомендацій. Вони є носіями унікальної інформації про дитину: її

звички, реакції, сильні сторони, улюблені заняття, способи заспокоєння, особливості спілкування, труднощі вдома. Водночас батьки потребують підтримки, адже прийняття особливих освітніх потреб дитини часто супроводжується тривогою, втомою, страхом осуду, невпевненістю у власних діях. Соціальний педагог може виконувати роль комунікативного посередника: пояснювати батькам рішення команди супроводу доступною мовою, допомагати формулювати запит до ІРЦ, сприяти узгодженню вимог удома і в ЗДО, попереджати конфлікти між родиною та педагогами.

Індивідуальна програма розвитку є важливим інструментом командної роботи. Вона не має бути лише формальним документом, який складається на початку навчального року. ІПР повинна відображати реальні потреби дитини, рівень підтримки, адаптації, модифікації, корекційно-розвиткові послуги, участь фахівців і очікувані результати. Порядок організації інклюзивного навчання у ЗДО передбачає, що індивідуальна програма розвитку складається з метою індивідуалізації освітнього процесу для дітей з ООП і розробляється командою психолого-педагогічного супроводу [25]. Участь соціального педагога в розробленні ІПР полягає передусім у визначенні соціально-адаптаційних, комунікативних і середовищних завдань.

О. Нагорна, Д. Завітренко та О. Дорошенко підкреслювали, що в інклюзивній групі дошкільної освіти працює команда фахівців різного профілю, а методи, засоби й форми роботи мають бути спрямовані на розширення спектра компетенцій дитини з ООП і забезпечення її соціалізації в колективі однолітків [24]. Автори також наголошували на необхідності поєднання індивідуального та диференційованого підходів, створення адекватного предметно-розвивального середовища й організації безбар’єрного середовища життєдіяльності дітей з ООП.

Технологія створення безбар’єрного соціального простору є одним із ключових напрямів інклюзивної діяльності соціального педагога. Безбар’єрність у ЗДО слід розуміти широко: це не лише пандуси, поручні, зручні проходи або адаптовані меблі, а й відсутність комунікативних,

інформаційних, психологічних, організаційних і соціальних бар'єрів. Фізична доступність є необхідною, але недостатньою умовою інклюзії. Дитина може мати доступ до приміщення, але залишатися соціально ізольованою, якщо однолітки не приймають її в гру, педагоги не вміють адаптувати взаємодію, а батьки інших дітей мають упередження. Саме тому соціальний педагог має працювати не тільки з простором, а й зі ставленням, правилами, комунікацією, культурою взаємодії.

Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року визначає безбар'єрність як один із важливих напрямів державної політики, а у 2025 році її було оновлено розпорядженням Кабінету Міністрів України [34]. Міністерство освіти і науки України також наголошує, що одним із пріоритетів державної політики з безбар'єрності є створення та підтримання умов для навчання в інклюзивних групах, на робочому місці працівників і для відвідувачів закладів освіти, зокрема батьків [1].

У ЗДО безбар'єрний соціальний простір має кілька рівнів. Перший рівень – фізичний: доступність входу, групових кімнат, санітарних приміщень, ігрових зон, укриття, ресурсної кімнати або ресурсного осередку. Другий рівень – інформаційний: зрозумілі візуальні позначки, піктограми, розклад дня, картки правил, прості інструкції для дітей і батьків. Третій рівень – комунікативний: використання доступної мови, альтернативних способів комунікації, жестів, зображень, коротких інструкцій, терплячого слухання. Четвертий рівень – соціально-психологічний: атмосфера прийняття, відсутність стигматизації, підтримка дружніх взаємин, готовність педагогів пояснювати дітям різноманітність без акценту на «інакшості». П'ятий рівень – організаційний: гнучкий режим, індивідуальні маршрути, адаптація занять, залучення асистента вихователя або асистента дитини.

Соціальний педагог безпосередньо впливає на соціально-психологічний і комунікативний рівні безбар'єрності. Він може організовувати заняття й ігри, спрямовані на формування емпатії, взаємодопомоги, толерантності, прийняття відмінностей, дружби та співпраці. Важливо, щоб така робота не

перетворювалася на формальні бесіди про «дітей з особливими потребами», які можуть ненавмисно посилити поділ групи на «звичайних» і «особливих». Значно ефективнішими є ігрові ситуації, у яких усі діти виконують різні ролі, допомагають одне одному, вчаться чекати, домовлятися, підтримувати, ділитися іграшками, помічати емоції ровесників. Такі технології формують інклюзивну культуру групи природно, через спільну діяльність [12].

Однією з ефективних інклюзивних технологій є адаптація освітньої діяльності. У дошкільному віці вона може включати спрощення інструкції, поділ завдання на менші етапи, збільшення часу на виконання, використання наочності, залучення сенсорних матеріалів, підтримку через жест або картку, зміну способу відповіді, індивідуальний темп участі.

Важливою є також технологія соціальних історій. Вона полягає у створенні коротких зрозумілих сюжетів, які пояснюють дитині певну соціальну ситуацію: як вітатися, як просити іграшку, як поводитися під час заняття, що робити, коли стало шумно, як переходити до іншої діяльності, як попросити допомоги. Для дітей з аутистичними проявами, мовленнєвими труднощами або тривожністю соціальні історії можуть бути особливо корисними, оскільки знижують невизначеність і роблять соціальні очікування зрозумілішими. Соціальний педагог може розробляти такі історії разом із вихователем і батьками, використовуючи фотографії групи, піктограми або малюнки [15].

Іншою важливою технологією є візуальна підтримка. Візуальний розклад, картки емоцій, позначки зон групи, правила поведінки в картинках, послідовність одягання, алгоритм миття рук, схема переходу в укриття допомагають не лише дитині з ООП, а й усім дошкільникам. Це приклад універсального дизайну в освіті, коли пристосування, створене для підтримки конкретної дитини, підвищує доступність середовища для всієї групи. Т. Калініна, А. Карнаухова у статті про практичне впровадження інклюзивної дошкільної освіти в Україні зазначали, що інклюзивне середовище ранньої освіти захищає дітей від сегрегації та негативного ставлення, а доступ, участь і підтримка є ключовими чинниками якісних програм для дітей дошкільного віку

з особливими освітніми потребами [54].

Отже, інклюзивні технології та супровід дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО є комплексною системою соціально-педагогічної роботи, що поєднує командну взаємодію, індивідуалізацію освітнього процесу, партнерство з родиною, співпрацю з ІРЦ, адаптацію середовища й формування культури прийняття. Соціальний педагог у цій системі виступає важливою ланкою між садочком, родиною та інклюзивно-ресурсним центром, забезпечуючи не лише організаційну, а й соціальну, комунікативну та правозахисну складову супроводу. Технологія створення безбар'єрного соціального простору передбачає усунення фізичних, інформаційних, комунікативних, психологічних і соціальних бар'єрів, що заважають дитині брати участь у житті групи.

2.3. Цифрові та дистанційні технології в роботі з батьками та педагогами

Цифрові та дистанційні технології в роботі соціального педагога закладу дошкільної освіти в сучасних умовах є не допоміжним, а необхідним інструментом організації взаємодії з батьками, педагогами та іншими учасниками освітнього процесу. Їх актуальність зумовлена кількома взаємопов'язаними чинниками: досвідом пандемійних обмежень, воєнним станом, вимушеним переміщенням родин, потребою підтримувати зв'язок із сім'ями незалежно від їхнього місцеперебування, розвитком цифрового освітнього середовища та зростанням ролі медіа у житті дітей дошкільного віку. Якщо раніше робота соціального педагога з батьками й педагогами переважно реалізовувалася через очні консультації, батьківські збори, інформаційні стенди та індивідуальні бесіди, то нині вона доповнюється онлайн-зустрічами, електронними пам'ятками, віртуальними дошками, Google-формами, відеоконсультаціями, цифровими кейсами та дистанційними

просвітницькими матеріалами.

Л. Рабаданова зазначала, що модернізація дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання пов’язана з необхідністю створення ефективної співпраці між педагогами та батьками, а повноцінне функціонування вебсайту ЗДО й цифрової комунікації сприяє налагодженню такої взаємодії [43]. Для соціального педагога це означає, що цифрове середовище має використовуватися не лише для передавання оголошень, а для підтримки батьківської компетентності, профілактики соціально-педагогічних труднощів, організації консультування, збереження контакту з родинами та підвищення готовності педагогів реагувати на сучасні виклики.

Цифрові технології в діяльності соціального педагога ЗДО можна класифікувати за кількома напрямами. Перший напрям – інформаційно-комунікаційний, пов’язаний із передаванням батькам і педагогам актуальної інформації, оголошень, рекомендацій, пам’яток, алгоритмів дій. Другий – консультативний, що передбачає проведення індивідуальних або групових онлайн-консультацій через Zoom, Google Meet, Viber, Telegram, електронну пошту або інші сервіси. Третій – просвітницький, спрямований на підвищення педагогічної, психологічної, соціальної та цифрової обізнаності батьків і працівників ЗДО. Четвертий – діагностико-зворотний, який охоплює анкетування батьків, опитування педагогів, збір запитів, оцінку ефективності заходів через Google Forms або інші цифрові інструменти. П’ятий – методично-організаційний, що передбачає створення банку матеріалів, цифрових кейсів, Padlet-дошок, добірок відео, інструкцій, електронних посібників і рекомендацій.

І. Апрелева та М. Ярославцева розглядали дистанційний формат освітнього процесу з вихованцями ЗДО як форму взаємодії, що дає змогу реалізовувати зміст дошкільної освіти за допомогою опосередкованої комунікації між вихователем, дитиною та членами її родини на основі психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [1]. Особливо важливо, що авторки наголошують на партнерській взаємодії між

педагогами та батьками, емоційному контакті з дітьми та індивідуальному підході як принципах дистанційного формату. Для соціального педагога ці принципи є базовими, оскільки його завдання полягає не в механічному перенесенні роботи в онлайн-простір, а в збереженні підтримувального, безпечного та гуманного характеру взаємодії.

У роботі з батьками цифрові технології виконують передусім функцію підтримки й посередництва. Батьки дітей дошкільного віку часто потребують не теоретичних лекцій, а конкретних, зрозумілих і коротких рекомендацій: як підтримати дитину під час тривоги, як організувати режим дня вдома, як обмежити екранний час без конфліктів, як допомогти дитині адаптуватися до садка після переїзду, як реагувати на страхи, як говорити з дитиною про складні події, як підтримувати соціальні навички в умовах дистанційної або змішаної взаємодії. Тому соціальний педагог може створювати цифрові пам’ятки, чек-листи, короткі відеопояснення, добірки казок, вправ, ігор, порад для батьків. Важливо, щоб ці матеріали були не перевантаженими, а практично орієнтованими.

Офіційна платформа розвитку дошкільнят «НУМО» рекомендує в умовах дистанційної освіти використовувати електронне листування, зустрічі в Zoom або Google Meet, а також Viber, Telegram чи SMS для екстреної комунікації; водночас наголошено на необхідності чітких правил взаємодії, визначення часу відповіді та формату звернень [25]. Це положення є важливим для соціального педагога, адже цифрова комунікація без правил може призводити до професійного перевантаження, розмиття робочих меж, неетичного обговорення чутливої інформації та хаотичного реагування на батьківські запити.

У практиці ЗДО доцільно розмежовувати різні види цифрової взаємодії з батьками. Інформаційна взаємодія передбачає розміщення оголошень, графіків, режимних моментів, посилань на матеріали. Консультативна взаємодія охоплює індивідуальні або групові бесіди з батьками щодо конкретних труднощів дитини. Просвітницька взаємодія спрямована на підвищення знань батьків про розвиток дошкільника, соціалізацію, емоційну підтримку, цифрову

гігієну, безпеку в інтернеті. Діагностична взаємодія може здійснюватися через онлайн-анкети, які дають змогу з’ясувати потреби родин, рівень їхньої поінформованості, запити щодо консультацій і проблеми, які виникають у вихованні дитини. Для соціального педагога важливо не змішувати ці формати: наприклад, загальний чат не підходить для обговорення індивідуальних труднощів дитини, а онлайн-консультація не повинна перетворюватися на неконтрольований обмін скаргами.

Zoom і Google Meet є найбільш зручними платформами для синхронної взаємодії з батьками та педагогами. У роботі соціального педагога вони можуть використовуватися для онлайн-батьківських зустрічей, мінітренінгів, консультацій, методичних нарад, зустрічей команди супроводу, обговорення профілактичних програм і педагогічних ситуацій. Наприклад, соціальний педагог може провести онлайн-зустріч для батьків на тему «Як підтримати дитину дошкільного віку під час повітряної тривоги», «Цифрова гігієна дошкільника», «Як допомогти дитині адаптуватися до ЗДО», «Як говорити з дитиною про емоції», «Безпечна комунікація в родині». Для педагогів доцільними є онлайн-семінари «Поведінкові сигнали дитячої тривожності», «Профілактика соціальної ізоляції дитини в групі», «Робота з батьками у складних життєвих обставинах», «Етичні межі цифрової комунікації з родиною».

К. Кононенко підкреслювала, що для вихователя в умовах дистанційної освіти важливими є технічна грамотність, медіаграмотність і знання інтернет-безпеки, а серед ключових інструментів називала Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Google Classroom, Padlet, Kahoot, LearningApps і мультимедійний контент [15]. Для соціального педагога цей перелік також є актуальним, однак він має застосовувати цифрові інструменти не стільки для навчання дітей, скільки для підтримки батьків, педагогів, організації просвіти, профілактики та соціально-педагогічного супроводу.

Padlet у роботі соціального педагога може виконувати функцію віртуальної інформаційно-просвітницької дошки. На відміну від чату, де

інформація швидко губиться серед повідомлень, Padlet дозволяє структурувати матеріали за темами, розміщувати тексти, зображення, відео, аудіо, покликання, завдання, пам’ятки й запитання. Для батьків дошкільників можна створити тематичні дошки: «Адаптація до садочка», «Емоції дитини», «Безпечний цифровий простір», «Ігри для розвитку соціальних навичок», «Підтримка дитини під час війни», «Поради батькам дітей-ВПО», «Профілактика тривожності», «Медіаграмотність родини». Для педагогів Padlet може бути методичною дошкою з добіркою нормативних документів, алгоритмів дій, сценаріїв занять, карток емоцій, вправ для згуртування групи, рекомендацій щодо роботи з батьками.

Н. Левінець розглядала методичний супровід батьків у застосуванні цифрових дидактичних матеріалів як комплекс змістових та організаційних заходів, спрямованих на підтримку батьків у використанні ресурсів цифрового середовища; авторка також наголошувала на важливості інформаційної підтримки батьків і партнерської взаємодії з педагогами [18]. У діяльності соціального педагога ця ідея може бути розширена: методичний супровід батьків має стосуватися не лише дидактичних матеріалів, а й соціально-педагогічних питань – безпеки, комунікації, емоційного благополуччя, медіаграмотності та цифрової гігієни.

Організація просвітницької роботи через Padlet має відбуватися за принципом тематичної системності. Наприклад, дошка «Цифрова гігієна дошкільника» може містити блоки: «Що таке цифрова гігієна?», «Як обирати контент для дитини?», «Як домовлятися про час із гаджетами?», «Що робити, якщо дитина просить телефон під час їжі або перед сном?», «Як захистити персональні дані дитини?», «Які ознаки цифрового перевантаження?». Дошка «Підтримка дитини в умовах війни» може містити казки, вправи на дихання, ігри на відчуття безпеки, поради щодо розмови з дитиною, рекомендації щодо перегляду новин у присутності дітей. Такі дошки мають бути візуально зрозумілими, не перевантаженими текстом, регулярно оновлюваними та адаптованими до потреб конкретної батьківської спільноти.

У роботі з педагогами цифрові технології виконують методичну, координаційну та підтримувальну функції. Соціальний педагог може використовувати Zoom або Google Meet для проведення педагогічних консиліумів, обговорення складних випадків, мінінавчань щодо роботи з батьками, профілактики дезадаптації, підтримки дітей ВПО, цифрової безпеки та комунікації з родинами. Google Drive або інші хмарні сервіси можуть використовуватися для збереження шаблонів анкет, планів бесід, пам'яток, протоколів спостереження, матеріалів для батьків. Padlet або подібні дошки можуть бути простором методичного обміну між педагогами: кожен фахівець може додавати матеріали, приклади ігор, корисні посилання, рефлексивні нотатки, питання для обговорення.

І. Білоус та А. Дем'янюк зазначали, що дистанційні технології навчання в дошкільній освіті мають переваги й недоліки, а їх застосування може бути корисним лише за умови врахування вікових особливостей дітей дошкільного віку [6]. Для соціального педагога це означає, що цифрові технології не можна абсолютизувати. У дошкільному віці вони мають бути посередником між дорослими, а не повноцінною заміною живої взаємодії дитини з педагогом, батьками та ровесниками.

Особливо важливим напрямом є цифрова гігієна дошкільника. У 2025 році Кабінет Міністрів України схвалив Концепцію цифрової гігієни дітей дошкільного віку. У документі зазначено, що цифрова гігієна покликана захистити фізичне, психологічне та інформаційне благополуччя дитини в цифровому середовищі, а також надати орієнтири батькам щодо розвитку, виховання й навчання дитини в умовах цифровізації [40]. Для соціального педагога цей документ є важливою нормативною основою просвітницької роботи з батьками, оскільки дає змогу пояснювати цифрову гігієну не як заборону гаджетів, а як культуру безпечного, поміркованого й усвідомленого користування цифровими технологіями.

С. Васильєва та Л. Канішевська акцентували увагу на безпеці дітей раннього й дошкільного віку в цифровому середовищі в умовах воєнного стану

та підкреслювали, що батьки й педагоги мають створювати умови для осмисленого вибору дитини між реальним і віртуальним світом за участі дорослих [9]. Це положення має безпосереднє значення для соціального педагога, оскільки саме він може організовувати системну просвіту батьків щодо балансу між цифровим і реальним досвідом дитини.

Медіаграмотність батьків дошкільників є ширшим поняттям, ніж уміння користуватися гаджетами. Вона передбачає здатність критично добирати інформацію, розуміти вплив цифрового контенту на дитину, відрізняти якісні освітні матеріали від розважального або шкідливого контенту, усвідомлювати ризики надмірного екранного часу, захищати приватність дитини, формувати в родині здорові цифрові звички. Соціальний педагог може розробити для батьків мінікурс або серію консультацій: «Медіаграмотність родини», «Як обрати мультфільм для дошкільника», «Чому гаджет не має бути єдиним способом заспокоєння», «Як говорити з дитиною про побачене в інтернеті», «Фото дитини в соціальних мережах: безпека й етика», «Як створити сімейні правила користування гаджетами».

Соціальний педагог має враховувати і ризики цифрової взаємодії. До них належать нерівний доступ родин до інтернету й техніки, низький рівень цифрової грамотності окремих батьків, перевантаження інформацією, порушення конфіденційності, формалізація спілкування, заміна живої педагогічної взаємодії пересиланням матеріалів, а також професійне виснаження педагогів через постійну доступність у месенджерах. Тому цифрові технології мають застосовуватися дозовано, цілеспрямовано та етично. Доцільно встановити правила: які питання вирішуються в загальному чаті, які – тільки індивідуально; у який час педагог або соціальний педагог відповідає на повідомлення; які матеріали є обов’язковими для ознайомлення, а які – додатковими; як захищається інформація про дитину; які фото й відео можна поширювати.

Алгоритм використання цифрових і дистанційних технологій у роботі соціального педагога ЗДО може включати кілька етапів. На першому етапі

здійснюється вивчення потреб батьків і педагогів: коротке онлайн-опитування, аналіз звернень, спостереження за типовими труднощами. На другому етапі визначаються пріоритетні теми просвітницької роботи: цифрова гігієна, адаптація дитини, емоційна підтримка, медіабезпека, соціалізація, взаємодія з дітьми ВПО, інклюзивна культура. На третьому етапі добираються платформи: Zoom або Google Meet – для синхронних зустрічей; Padlet – для візуального банку матеріалів; Google Forms – для опитувань; месенджери – для коротких повідомлень; сайт ЗДО – для офіційної інформації. На четвертому етапі створюються матеріали: пам’ятки, інструкції, відео, добірки ігор, чек-листи. На п’ятому етапі проводиться зворотний зв’язок і корекція подальшої роботи.

Отже, цифрові та дистанційні технології в роботі соціального педагога ЗДО є важливим засобом підтримки батьків, педагогів і дітей в умовах сучасних суспільних викликів. Zoom і Google Meet доцільно використовувати для синхронних консультацій, батьківських зустрічей, педагогічних семінарів і командної взаємодії. Padlet є ефективним інструментом для створення візуальних просвітницьких дошок, методичних банків матеріалів і тематичних ресурсів для батьків. Google Forms, електронна пошта, месенджери та сайт ЗДО можуть забезпечувати зворотний зв’язок, інформування й оперативну комунікацію. Водночас ефективність цифрових технологій залежить не від кількості використаних платформ, а від педагогічної доцільності, етичності, доступності, системності та орієнтації на реальні потреби родини й закладу освіти. Особливе значення має формування цифрової гігієни та медіаграмотності батьків дошкільників, оскільки саме дорослі визначають якість, зміст, тривалість і безпеку цифрового досвіду дитини.

РОЗДІЛ 3
ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Діагностика рівня соціалізованості дітей дошкільного віку на сучасному етапі

Для проведення емпіричного дослідження рівня соціалізованості дітей дошкільного віку було сформовано вибірку з 47 вихованців закладу дошкільної освіти. Діагностичний етап мав на меті не лише визначити загальний рівень соціалізованості дітей, а й з'ясувати особливості їхнього емоційного стану та адаптації до умов ЗДО. Такий підхід є доцільним, оскільки соціалізованість дошкільника не можна оцінювати лише за фактом знання правил поведінки. Вона проявляється у здатності дитини вступати у взаємодію з однолітками й дорослими, дотримуватися правил групи, брати участь у спільній діяльності, регулювати власні емоції, приймати допомогу та виявляти доброзичливість до інших дітей.

Діагностика будувалася з урахуванням положень Базового компонента дошкільної освіти, у якому соціально-громадянська компетентність дитини пов'язується з проявом особистісних якостей, соціальних почуттів, готовністю до участі в житті родини, дитячого осередку, громади й суспільства [2]. Саме тому в дослідженні соціалізованість розглядалася як інтегральний показник, що поєднує соціальну компетентність, емоційне благополуччя та адаптованість дитини до умов закладу дошкільної освіти.

Для проведення дослідження було використано комплекс діагностичних методик і процедур, адаптованих до вікових особливостей дошкільників. До нього увійшли: методика діагностики рівнів соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку, проєктивна методика «Паровозик» в адаптації А. Панькової для вивчення емоційного стану дитини, а також карта

спостереження за адаптацією дитини до умов закладу дошкільної освіти. Використання кількох методик дало змогу оцінити дитину комплексно: не лише за відповідями на запитання, а й за реальною поведінкою у групі, характером взаємодії з однолітками, емоційними проявами та особливостями пристосування до освітнього середовища.

Першою було застосовано «Методику діагностики рівнів соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку» Н. Шепелєвої. Її використання зумовлене тим, що соціальна компетентність є одним із ключових показників соціалізованості дошкільника. Вона відображає здатність дитини розуміти соціальні норми, вступати в контакт з іншими, дотримуватися правил поведінки, діяти в інтересах спільної діяльності, виявляти доброзичливість, співпереживання та готовність до співпраці.

У межах когнітивного компонента оцінювалося, наскільки дитина розуміє правила поведінки в групі, знає елементарні соціальні норми, може пояснити, як потрібно діяти в типових ситуаціях спілкування. Дитині пропонувалися прості соціальні ситуації: «Що треба зробити, якщо друг засмутився?», «Як попросити іграшку?», «Що робити, якщо двоє дітей хочуть гратися однією іграшкою?», «Чому потрібно дякувати?», «Як допомогти новій дитині в групі?». За відповідями визначалося, чи дитина розуміє зміст правил, чи може пояснити їх власними словами, чи здатна встановити зв’язок між власною поведінкою та станом іншої людини.

Емоційно-ціннісний компонент методики був спрямований на виявлення ставлення дитини до однолітків і дорослих, її здатності до співпереживання, доброзичливості, емоційного відгуку на ситуації допомоги, образи, примирення або конфлікту. Для цього використовувалися бесіди за сюжетними картинками, спостереження за реакціями дитини під час гри, а також аналіз того, як дитина реагує на успіхи, труднощі або емоції інших дітей. Особлива увага зверталася на те, чи виявляє дитина бажання допомогти, чи помічає засмучення однолітка, чи здатна радіти спільному результату, чи схильна до підтримки, співчуття або, навпаки, байдужості та уникання.

Поведінковий компонент дав змогу оцінити практичні прояви соціалізованості. Саме цей компонент є особливо важливим у дошкільному віці, оскільки дитина може знати правила поведінки, але не завжди здатна застосувати їх у реальних ситуаціях. Під час спостереження фіксувалося, чи дитина вступає у спільну гру, чи може домовлятися, чи дотримується черговості, чи вміє просити про допомогу, чи здатна ділитися матеріалами, чи приймає роль у грі, як реагує на зауваження дорослого, конфлікт або відмову однолітка. За результатами оцінювання визначалися три рівні соціальної компетентності: високий, середній і низький.

Другою методикою було використано проєктивну методику «Паровозик» в адаптації А. Панькової, спрямовану на оцінку емоційного стану дітей дошкільного віку. Ця методика широко застосовується у практиці роботи з дошкільниками, оскільки вона має ігрову форму, не викликає в дитини напруження і дає можливість опосередковано виявити її емоційний фон. У дослідженнях українських авторів зазначено, що методика «Паровозик» використовується для визначення позитивного та негативного психічного стану дитини, а також для оцінки психологічного клімату в групі [29].

Зміст методики полягає в тому, що дитині пропонується ігрове завдання з паровозиком і кольоровими вагончиками. Кольоровий вибір розглядається як символічне відображення актуального емоційного стану дитини. Перевага цієї методики полягає в її доступності для дошкільного віку: дитині не потрібно складно описувати власні переживання словами, вона робить вибір у зрозумілій і привабливій ігровій ситуації. Саме тому методика є доцільною для оцінки емоційного стану дітей 4-6 років, які ще не завжди можуть усвідомлено вербалізувати страх, тривогу, напруження, втому або внутрішній дискомфорт.

У межах дослідження методика «Паровозик» застосовувалася індивідуально з кожною дитиною. Під час виконання завдання враховувався не лише кінцевий вибір кольору, а й поведінка дитини: швидкість виконання, емоційна реакція, коментарі, зацікавленість, тривожність, потреба в підтримці дорослого, упевненість або вагання. Результати методики дали змогу умовно

визначити три варіанти емоційного стану: позитивний емоційний стан, нестійкий або напружений емоційний стан, негативний емоційний стан.

Третьою діагностичною процедурою стала карта спостереження за адаптацією дитини до умов закладу дошкільної освіти. Її використання було необхідним, оскільки адаптація є важливим показником соціалізованості дошкільника. Дитина може мати достатній рівень знань про правила поведінки, однак труднощі входження в групу, страх розлуки з батьками, емоційне напруження або уникання однолітків можуть ускладнювати її реальну соціалізацію.

Карта спостереження передбачала фіксацію поведінкових проявів дитини впродовж перебування в ЗДО. Оцінювалися такі показники: характер ранкового приходу до групи, реакція на розлуку з батьками, готовність вступати в контакт із вихователем, участь у грі, взаємодія з однолітками, дотримання режиму дня, реакція на зміну діяльності, поведінка під час занять і прогулянок, здатність звертатися по допомогу, прояви тривожності, плаксивості, агресивності або замкненості. Також враховувалася інформація, отримана від вихователів, оскільки саме вони щоденно спостерігають за дитиною у природних умовах групового життя.

За результатами спостереження адаптація дітей оцінювалася за трьома рівнями: достатній рівень адаптації, частковий рівень адаптації та ускладнений рівень адаптації. Достатній рівень визначався тоді, коли дитина загалом спокійно приходила до групи, підтримувала контакт із дорослими й дітьми, брала участь у спільній діяльності та дотримувалася основних правил. Частковий рівень адаптації фіксувався у дітей, які загалом включалися в життя групи, але потребували додаткової підтримки дорослого, періодично демонстрували тривожність, вибірковість у спілкуванні або труднощі в конфліктних ситуаціях. Ускладнений рівень адаптації визначався у дітей, які часто уникали контактів, болісно реагували на розлуку з батьками, мали труднощі з режимом, виявляли стійке емоційне напруження, конфліктність або низьку включеність у спільну діяльність.

Таким чином, обраний діагностичний комплекс дав змогу всебічно оцінити соціалізованість дітей дошкільного віку. Методика діагностики рівнів соціальної компетентності дозволила визначити сформованість когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів соціальної взаємодії. Методика «Паровозик» дала можливість оцінити емоційний стан дитини в доступній ігровій формі. Карта спостереження за адаптацією до ЗДО дала змогу побачити, як дитина реально пристосовується до умов освітнього середовища, взаємодіє з дорослими й однолітками та включається в життя групи.

3.2. Програма соціально-педагогічної допомоги «Безпечний простір дитинства»

Програма «Безпечний простір дитинства» розглядається як комплексна система соціально-педагогічних заходів, що поєднує заняття з дітьми, тренінгову роботу з батьками, педагогічні семінари для працівників ЗДО, індивідуальні консультації та елементи моніторингу динаміки розвитку дітей. Її зміст побудовано з урахуванням сучасних суспільних викликів: воєнного стану, підвищеної тривожності родин, вимушеного переміщення дітей, потреби у психосоціальній підтримці, цифрової взаємодії з батьками та необхідності створення безпечного, інклюзивного й емоційно стабільного освітнього середовища.

Мета програми – сприяти підвищенню рівня соціалізованості дітей дошкільного віку, зміцненню їхнього емоційного благополуччя та адаптації до умов закладу дошкільної освіти шляхом створення безпечного соціально-педагогічного простору взаємодії дитини, родини й педагогів.

Основні завдання програми:

1. Розвивати у дітей дошкільного віку навички позитивної взаємодії з однолітками та дорослими.

2. Формувати в дітей уміння розпізнавати, називати та безпечно виражати

власні емоції.

3. Сприяти розвитку комунікативних навичок: уміння просити про допомогу, домовлятися, чекати черги, висловлювати прохання, приймати відмову.

4. Підтримувати адаптацію дітей до умов ЗДО, особливо дітей-ВПО, дітей військовослужбовців, дітей з емоційними труднощами або нестабільною поведінкою.

5. Формувати в дитячій групі атмосферу прийняття, доброзичливості, взаємодопомоги та безпеки.

6. Підвищувати педагогічну компетентність батьків щодо підтримки емоційного стану й соціального розвитку дошкільників.

7. Поглиблювати професійну готовність педагогів до роботи з дітьми в умовах суспільних викликів.

8. Забезпечити єдність дій соціального педагога, вихователів, практичного психолога та батьків у підтримці дитини.

Програма ґрунтується на таких принципах: принцип безпеки, принцип вікової відповідності, принцип добровільності участі дитини, принцип емоційного прийняття, принцип партнерства з родиною, принцип конфіденційності, принцип недискримінації, принцип системності та принцип практичної спрямованості. Особливо важливо, що програма не передбачає примусового обговорення дітьми складного досвіду, а спрямована на м’яку підтримку, розвиток соціальних навичок, стабілізацію емоційного стану та створення доброзичливого середовища.

Цільовою аудиторією програми є діти дошкільного віку, які брали участь у діагностичному дослідженні, загальною кількістю 47 осіб. Окрему увагу в межах програми доцільно приділити дітям із частковою або ускладненою адаптацією, дітям із нестійким або негативним емоційним станом, дітям, які мають труднощі в комунікації, а також дітям, які потребують додаткової соціально-педагогічної підтримки через сімейні чи соціальні обставини.

До реалізації програми залучаються:

- соціальний педагог як координатор програми;
- практичний психолог ЗДО;
- вихователі груп;
- асистент вихователя, за наявності інклюзивної групи;
- батьки або законні представники дітей;
- адміністрація ЗДО;

Тривалість програми – 8 тижнів.

Форми роботи: групові заняття з дітьми, малі підгрупові заняття, індивідуальні бесіди, ігрові вправи, арт-технології, казкотерапевтичні елементи, тренінги для батьків, педагогічні семінари, консультації, спостереження, повторна діагностика.

Періодичність роботи з дітьми: 1-2 заняття на тиждень тривалістю 20-25 хвилин.

Кількість занять із дітьми: 10 занять.

Кількість тренінгів для батьків: 3 зустрічі.

Кількість педагогічних семінарів: 3 семінари.

Формат проведення: очний, а за потреби – змішаний із використанням Zoom, Google Meet, Padlet або Viber/Telegram-груп для розміщення просвітницьких матеріалів.

Програма складається з трьох взаємопов’язаних блоків:

1. Дитячий блок – серія соціально-емоційних і соціально-педагогічних занять для дошкільників.

2. Батьківський блок – тренінгові та просвітницькі зустрічі для батьків.

3. Педагогічний блок – семінари для педагогічних працівників ЗДО.

Така структура дає змогу працювати не лише з дитиною, а й із її найближчим соціальним оточенням. Це важливо, оскільки соціалізованість дошкільника формується не ізольовано, а в системі взаємодії «дитина – родина – група – педагог – заклад освіти».

Метою дитячого блоку є розвиток у дошкільників соціальних навичок, емоційної грамотності, здатності до співпраці, доброзичливого спілкування та

безпечного вираження почуттів.

Таблиця 3.1

Серія занять для дітей дошкільного віку в межах програми «Безпечний простір дитинства»

№	Тема заняття	Мета	Основні вправи та форми роботи
1	«Ми знайомимось і дружимо»	Створити атмосферу довіри, прийняття та доброзичливості	Гра «Назви своє ім’я лагідно», вправа «Клубочок дружби», малювання «Моя група»
2	«Мої емоції»	Навчити дітей розпізнавати базові емоції	Картки емоцій, гра «Покажи настрій», малювання «Мій сьогоднішній настрій»
3	«Що робити, коли я злюся?»	Розвивати навички безпечного вираження злості	Казкова історія, вправа «Стисни – відпусти», гра «Злий їжачок стає добрим»
4	«Я можу заспокоїтися»	Сформувати прості навички саморегуляції	Дихання «Надуваємо кульку», вправа «Долонька спокою», релаксаційна гра
5	«Просимо, домовляємось, ділимось»	Розвивати комунікативні навички	Рольові ситуації «Попроси іграшку», «Граємо по черзі», гра «Чарівні слова»
6	«Допомога поруч»	Формувати готовність звертатися по допомогу й допомагати іншим	Гра «Хто може допомогти?», казка про зайчика, вправа «Рука допомоги»
7	«Мій безпечний простір»	Посилити відчуття безпеки та стабільності	Малювання «Місце, де мені спокійно», обговорення правил безпеки, гра «Будиночок спокою»
8	«Ми різні, але ми разом»	Розвивати прийняття відмінностей, доброзичливість	Гра «У кожного є сильна сторона», колективний плакат «Наша група»
9	«Дружба в нашій групі»	Закріпити навички співпраці	Командна гра «Побудуємо міст», вправа «Комплімент другові», спільна аплікація
10	«Свято безпечного дитинства»	Узагальнити набуті навички	Повторення правил дружби, гра «Сонечко добрих справ», вручення символічних наліпок

Нижче подано як приклад опис деяких занять.

Заняття 1. «Ми знайомимось і дружимо».

Мета заняття полягає у створенні безпечної атмосфери в дитячій групі, зниженні напруження та формуванні почуття належності до спільноти. На початку заняття соціальний педагог вітається з дітьми, пропонує сісти в коло й передати одне одному м’яку іграшку, називаючи своє ім’я. Далі проводиться гра «Назви своє ім’я лагідно», яка допомагає дітям відчути позитивне ставлення

до себе. Основною вправою є «Клубочок дружби»: діти передають клубок ниток одне одному, називають ім’я того, кому передають, і говорять просте добре слово. У результаті утворюється символічна «павутинка дружби», яка показує, що всі діти в групі пов’язані між собою. Наприкінці заняття діти малюють себе у групі або обирають наліпку настрою.

Заняття 2. «Мої емоції».

Заняття спрямоване на розвиток емоційної грамотності. Соціальний педагог показує дітям картки із зображенням радості, суму, злості, страху, здивування. Діти вчаться називати емоції та показувати їх мімікою. Потім проводиться гра «Покажи настрій»: дитина обирає картку й показує відповідний вираз обличчя, а інші відгадують. Далі дітям пропонується намалювати «мій сьогоднішній настрій» будь-яким кольором. Важливо, щоб дорослий не оцінював малюнок як «гарний» чи «поганий», а приймав будь-який вибір дитини. Основний результат заняття – дитина починає розуміти, що емоції можна називати і про них можна говорити.

Заняття 4. «Я можу заспокоїтися».

Це заняття має стабілізаційний характер. Воно особливо корисне для дітей, які демонструють тривожність, збудження або імпульсивність. Соціальний педагог пояснює дітям, що іноді всі люди хвилюються або сердяться, але можна допомогти собі заспокоїтися. Проводиться вправа «Надуваємо кульку»: діти повільно вдихають носом і видихають ротом, ніби надувають уявну кульку. Потім використовується вправа «Долонька спокою»: дитина проводить пальчиком по пальцях іншої руки, повільно вдихаючи й видихаючи. Наприкінці діти обирають, який спосіб заспокоєння їм найбільше сподобався. Це заняття можна повторювати в повсякденному житті групи.

Заняття 7. «Мій безпечний простір».

Мета заняття – допомогти дітям усвідомити, що в їхньому житті є місця, люди й дії, які дають відчуття спокою. Соціальний педагог обережно пояснює, що кожній людині важливо мати місце, де їй добре й безпечно. Дітям пропонується намалювати «місце, де мені спокійно». Це може бути дім, група,

кімната, обійми мами, улюблена іграшка, садок, подвір'я. Після малювання діти можуть за бажанням розповісти про свій малюнок. Якщо дитина не хоче розповідати, її не примушують. Наприкінці заняття група разом із соціальним педагогом формулює прості правила безпеки: «ми слухаємо дорослого», «ми допомагаємо одне одному», «ми можемо попросити про допомогу», «у нашій групі не ображають».

Робота з батьками є обов'язковою складовою програми, оскільки саме родина є первинним середовищем соціалізації дошкільника. Навіть найкращі заняття з дитиною не дадуть сталого результату, якщо дорослі вдома не підтримують розвиток соціальних навичок, емоційної стабільності й безпечної комунікації. Тому в межах програми передбачено проведення трьох тренінгових зустрічей для батьків.

Таблиця 3.2

Тренінги для батьків у межах програми «Безпечний простір дитинства»

№	Тема тренінгу	Мета	Основний зміст
1	«Емоційна безпека дитини в родині»	Підвищити обізнаність батьків щодо емоційних потреб дошкільника	Ознаки тривожності, способи підтримки, роль стабільного режиму, прийняття емоцій
2	«Як допомогти дитині спілкуватися і дружити»	Ознайомити батьків із прийомами розвитку соціальних навичок	Домовляння, черговість, спільна гра, вирішення конфліктів, підтримка сором'язливої або імпульсивної дитини
3	«Дитина і сучасні виклики: війна, гаджети, тривога»	Сформувати навички підтримки дитини в умовах стресу та цифрового середовища	Як говорити з дитиною про складні події, цифрова гігієна, зменшення тривожного контенту, родинні ритуали безпеки

Тренінг 1. «Емоційна безпека дитини в родині»

Мета тренінгу – допомогти батькам зрозуміти, що емоційна безпека є основою соціалізації дошкільника. Якщо дитина вдома відчуває прийняття, стабільність, увагу та підтримку, їй легше входити в дитячий колектив, спілкуватися, дотримуватися правил і справлятися з труднощами. На тренінгу батькам пояснюється, що дитяча тривожність може проявлятися не лише словами «мені страшно», а й плачем, агресією, небажанням іти до садка,

проблемами зі сном, підвищеною прив’язаністю до дорослого, відмовою від самостійності.

Структура тренінгу:

Міні-лекція «Що таке емоційна безпека дошкільника».

Вправа для батьків «Очима дитини»: учасникам пропонується уявити ситуацію ранкового поспіху, коли дитина не хоче йти до садка, і визначити, які почуття вона може переживати.

Обговорення типових помилок: знецінення емоцій, погрози, порівняння з іншими дітьми, надмірне покарання за страх або плач.

Практикум «Фрази підтримки»: батьки вчаться замінювати фрази «не плач», «не вигадуй», «ти вже великий» на підтримувальні вислови: «я бачу, що тобі сумно», «я поруч», «ми разом впораємося», «ти можеш попросити допомоги».

Домашнє завдання: упродовж тижня щодня використовувати хоча б одну фразу емоційної підтримки й спостерігати за реакцією дитини.

Тренінг 2. «Як допомогти дитині спілкуватися і дружити»

Мета тренінгу – навчити батьків підтримувати розвиток соціальної компетентності дитини в повсякденному житті. Батькам пояснюється, що вміння дружити не формується автоматично; дитину потрібно навчати просити, домовлятися, ділитися, приймати відмову, миритися, висловлювати невдоволення без агресії.

Структура тренінгу:

Міні-лекція «Соціальні навички дошкільника: що має формуватися в 4-6 років».

Вправа «Складна ситуація»: батькам пропонуються приклади: дитина забирає іграшку, не хоче ділитися, соромиться підійти до дітей, сердиться через програш. Учасники обговорюють, як можна допомогти дитині.

Рольова гра «Навчаємо фраз»: батьки тренуються підказувати дитині прості комунікативні формули: «можна з тобою?», «давай по черзі», «мені це не подобається», «допоможи мені, будь ласка».

Обговорення «Що не варто робити»: не змушувати дитину силоміць дружити, не соромити за сором'язливість, не називати дитину «жадібною» або «поганою», не вирішувати всі конфлікти замість неї.

Домашнє завдання: організувати вдома або на прогулянці одну ситуацію спільної гри й допомогти дитині використати фрази домовляння.

Тренінг 3. «Дитина і сучасні виклики: війна, гаджети, тривога»

Мета тренінгу – надати батькам практичні рекомендації щодо підтримки дитини в умовах воєнного стану, інформаційного напруження та активного впливу цифрового середовища. Особлива увага приділяється тому, як говорити з дошкільником про складні події без залякування, як обмежити тривожний контент, як підтримувати режим і як формувати цифрову гігієну.

Структура тренінгу:

Міні-лекція «Як дошкільник реагує на стрес».

Практичний блок «Як говорити з дитиною»: коротко, правдиво, спокійно, без деталізації небезпечних подій.

Вправа «Родинні ритуали безпеки»: батьки складають список дій, які допомагають дитині заспокоїтися: казка перед сном, обійми, дихальна вправа, улюблена іграшка, спільний малюнок, прогулянка.

Блок «Цифрова гігієна»: обговорення правил екранного часу, добору контенту, заборони перегляду тривожних новин у присутності дитини, важливості живого спілкування.

Домашнє завдання: створити з дитиною «коробочку спокою» або «куточок безпеки» вдома.

Педагогічні семінари спрямовані на підвищення професійної готовності вихователів і працівників ЗДО до підтримки соціалізації дітей в умовах сучасних викликів. Педагоги щоденно спостерігають за дітьми, тому саме вони першими помічають труднощі адаптації, тривожність, конфліктність, ізоляцію або зміни поведінки. Водночас педагоги також потребують підтримки, оскільки робота з дітьми в умовах війни, нестабільності та підвищених очікувань батьків може бути емоційно виснажливою.

Таблиця 3.3

Педагогічні семінари в межах програми «Безпечний простір дитинства»

№	Тема семінару	Мета	Зміст
1	«Соціалізація дошкільника в умовах суспільних викликів»	Поглибити розуміння педагогами сучасних труднощів соціалізації дітей	Ознаки труднощів соціалізації, роль гри, адаптація дітей-ВПО, підтримка тривожних дітей
2	«Емоційна підтримка дитини в групі»	Навчити педагогів простих прийомів емоційної стабілізації	Дихальні вправи, куточок спокою, фрази підтримки, правила реагування на дитячі емоції
3	«Безпечне та інклюзивне середовище ЗДО»	Сформувати узгоджені підходи до створення безбар'єрного простору	Командна взаємодія, недискримінація, робота з батьками, правила групи, профілактика ізоляції

Семінар 1. «Соціалізація дошкільника в умовах суспільних викликів»

Мета семінару – допомогти педагогам зрозуміти, що сучасні труднощі поведінки дітей часто пов'язані не лише з індивідуальними особливостями, а й із впливом кризових соціокультурних умов. На семінарі розглядаються прояви ускладненої соціалізації: уникання гри, конфліктність, імпульсивність, підвищена тривожність, залежність від дорослого, труднощі з правилами, низька ініціативність, нестійкість настрою.

Практична частина семінару передбачає аналіз педагогічних ситуацій. Наприклад: «дитина не хоче гратися з іншими», «дитина забирає іграшки», «дитина плаче під час тривоги», «нова дитина не включається в групу», «дитина постійно тримається біля вихователя». Педагоги разом із соціальним педагогом визначають можливі причини поведінки та добирають способи підтримки.

Семінар 2. «Емоційна підтримка дитини в групі»

Мета семінару – навчити педагогів простих прийомів емоційної підтримки дітей дошкільного віку. Основна увага приділяється тому, що дитячі емоції не можна ігнорувати або знецінювати. Якщо дитина боїться, злиться або плаче, дорослий має спочатку допомогти їй стабілізуватися, а вже потім пояснювати правила поведінки.

На семінарі педагоги опановують такі прийоми:

- використання фраз підтримки: «я бачу, що тобі важко», «я поруч», «давай подихаємо разом»;
- вправа «дихання кулькою»;
- вправа «долонька спокою»;
- створення «куточка спокою» у групі;
- використання карток емоцій;
- короткі ритуали переходу між видами діяльності;
- техніка «спочатку заспокоїти – потім пояснювати».

Окремо обговорюється поведінка педагога під час повітряної тривоги або інших стресових ситуацій. Важливо, щоб педагог говорив коротко, спокійно, без паніки, використовував знайомі дітям алгоритми й підтримував атмосферу організованості.

Семінар 3. «Безпечне та інклюзивне середовище ЗДО».

Мета семінару – сформувати в педагогів цілісне розуміння безпечного та інклюзивного середовища. Безпечний простір – це не лише фізична безпека, а й психологічне прийняття, доброзичлива комунікація, зрозумілі правила, недопущення образ, стигматизації, ізоляції чи порівнянь дітей.

Під час семінару розглядаються такі питання:

- як створити правила групи разом із дітьми;
- як підтримати дитину, яка має труднощі адаптації;
- як залучати до гри дитину, яка уникає контактів;
- як реагувати на конфлікти без приниження;
- як працювати з дітьми з ООП;
- як взаємодіяти з батьками без звинувачень;
- як підтримувати дитину-ВПО або дитину військовослужбовців делікатно й без публічного акцентування на її ситуації.

Практичним результатом семінару має стати створення педагогами спільного переліку правил безпечної взаємодії в групі: «не соромимо дитину за емоції», «не порівнюємо дітей», «не обговорюємо особисті труднощі дитини при інших», «допомагаємо дітям домовлятися», «помічаємо позитивну

поведінку», «підтримуємо дитину перед тим, як вимагати виконання правил».

Таким чином, програма соціально-педагогічної допомоги «Безпечний простір дитинства» є комплексною практичною моделлю підтримки дітей дошкільного віку в умовах сучасних суспільних викликів. Вона поєднує роботу з дітьми, батьками й педагогами, що забезпечує системність впливу та підвищує ефективність соціально-педагогічного супроводу. Її реалізація спрямована на формування в закладі дошкільної освіти простору, у якому дитина відчуває безпеку, прийняття, стабільність, підтримку та можливість позитивної взаємодії з іншими.

3.3. Аналіз результатів дослідження та рекомендації щодо вдосконалення професійної діяльності

Після проведення констатувального етапу дослідження та реалізації програми соціально-педагогічної допомоги «Безпечний простір дитинства» було здійснено контрольний етап, метою якого стало визначення змін у рівні соціалізованості, емоційному стані та адаптації дітей дошкільного віку. У дослідженні брали участь 47 дітей дошкільного віку. Для оцінювання результатів було використано той самий діагностичний комплекс, що й на початку дослідження: методичну розробку для визначення рівнів соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку, проєктивну методику «Паровозик» в адаптації А. Панькової для оцінки емоційного стану та карту спостереження за адаптацією дитини до умов ЗДО. У використаному діагностичному підході соціальна компетентність оцінювалася за когнітивним, емоційно-ціннісним і поведінковим компонентами; «Паровозик» застосовувався як ігровий індикатор емоційного стану; карта спостереження фіксувала ранкове входження в групу, реакцію на розлуку з батьками, участь у грі, взаємодію з однолітками, дотримання режиму та прояви тривожності чи замкненості .

На констатувальному етапі було встановлено, що більшість дітей мала середній рівень соціалізованості. Це свідчило про наявність базових соціальних уявлень і частково сформованих навичок взаємодії, однак у багатьох дітей вони не були достатньо стійкими. Дошкільники знали окремі правила поведінки, могли пояснити, що потрібно ділитися, вітатися, просити іграшку, допомагати іншому, проте в реальних ситуаціях гри не завжди могли застосувати ці правила без підтримки дорослого.

Таблиця 3.4

Динаміка рівнів соціалізованості дітей дошкільного віку на констатувальному та контрольному етапах, n = 47

Рівень соціалізованості	Констатувальний етап, к-сть дітей	%	Контрольний етап, к-сть дітей	%	Динаміка
Високий	13	27,7	22	46,8	+9 дітей
Середній	24	51,1	20	42,6	-4 дитини
Низький	10	21,3	5	10,6	-5 дітей

Як видно з таблиці, після реалізації програми кількість дітей із високим рівнем соціалізованості збільшилася з 13 до 22 осіб, тобто з 27,7% до 46,8%. Це свідчить про позитивну динаміку соціального розвитку дошкільників. Діти стали активніше вступати в контакт з однолітками, частіше ініціювали спільну гру, краще дотримувалися правил, виявляли більше готовності до співпраці та взаємодопомоги. У процесі спостереження було помітно, що частина дітей, які раніше потребували постійного нагадування дорослого, на контрольному етапі вже самостійно використовували ввічливі звертання, просили іграшку, чекали черги або пропонували допомогу іншій дитині.

Кількість дітей із середнім рівнем соціалізованості зменшилася з 24 до 20 осіб. Це зменшення не є негативним, оскільки частина дітей перейшла із середнього рівня до високого. У дітей цієї групи все ще зберігалися окремі труднощі: вони могли потребувати допомоги дорослого під час конфлікту, не завжди самостійно домовлялися в грі, іноді демонстрували емоційну нестійкість. Проте порівняно з початковим етапом їхня поведінка стала більш упорядкованою, а соціальні реакції – більш передбачуваними.

Кількість дітей із низьким рівнем соціалізованості зменшилася з 10 до 5 осіб. Це є важливим результатом, оскільки саме ця група на початку дослідження потребувала найбільшої уваги. У дітей з низьким рівнем соціалізованості спостерігалися труднощі в налагодженні контактів, імпульсивність, конфліктність або, навпаки, замкненість і уникання взаємодії. Після реалізації програми частина дітей стала частіше включатися в парні та групові ігри, краще реагувати на підтримку дорослого, використовувати прості фрази для звернення до однолітків. Водночас 5 дітей і надалі потребують індивідуального соціально-педагогічного супроводу.

Окремо було проаналізовано динаміку когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів соціальної компетентності (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Динаміка компонентів соціальної компетентності дітей дошкільного віку, n = 47

Компонент	Етап	Низький рівень	%	Середній рівень	%	Високий рівень	%
Когнітивний	Конст.	9	19,1	25	53,2	13	27,7
	Контр.	4	8,5	20	42,6	23	48,9
Емоційно-ціннісний	Конст.	11	23,4	24	51,1	12	25,5
	Контр.	4	8,5	22	46,8	21	44,7
Поведінковий	Конст.	12	25,5	23	48,9	12	25,5
	Контр.	5	10,6	22	46,8	20	42,6

За когнітивним компонентом позитивна динаміка проявилася в тому, що діти краще почали орієнтуватися в соціальних правилах і типових ситуаціях взаємодії. На констатувальному етапі 13 дітей мали високий рівень, а на контрольному – вже 23 дитини. Під час бесід дошкільники впевненіше відповідали на запитання про те, як попросити іграшку, як допомогти другові, що робити в разі конфлікту, чому потрібно дякувати або вибачатися. Відповіді стали більш змістовними: якщо раніше діти часто обмежувалися короткими фразами «бо так треба», то після програми частіше пояснювали: «щоб друг не плакав», «треба попросити, а не забирати», «можна гратися по черзі», «якщо комусь сумно, треба допомогти».

За емоційно-ціннісним компонентом також виявлено помітне покращення. Кількість дітей із високим рівнем зросла з 12 до 21 особи, а з низьким – зменшилася з 11 до 4. Це свідчить про посилення здатності дітей помічати емоційний стан інших, співпереживати, виявляти доброзичливість. Після участі в заняттях діти частіше називали емоції, могли сказати, що хтось «сумний», «злякався», «образився», «радіє». Під час спільних ігор вони частіше пропонували підтримку: «не плач», «я тобі допоможу», «давай разом», «можеш узяти мою іграшку». Це свідчить про формування елементарної емпатії та позитивного ставлення до взаємодії.

Найскладнішим, але водночас найбільш показовим був поведінковий компонент. На початку дослідження саме він мав найвищу частку низьких результатів – 12 дітей, або 25,5%. Це означало, що знання соціальних правил не завжди переходило в реальну поведінку. Після реалізації програми кількість дітей із низьким рівнем поведінкового компонента зменшилася до 5 осіб, а з високим рівнем зросла з 12 до 20. Діти стали частіше домовлятися в грі, використовувати фрази прохання, чекати черги, звертатися по допомогу, приймати роль у сюжетно-рольовій грі. Проте поведінковий компонент усе ще залишається зоною подальшої роботи, оскільки саме поведінка найбільше залежить від емоційного стану дитини, ситуації, складу групи та реакції дорослого.

Другим важливим напрямом дослідження було вивчення емоційного стану дітей за проєктивною методикою «Паровозик» в адаптації А. Панькової. На констатувальному етапі значна частина дітей демонструвала нестійкий емоційний стан або ознаки емоційного напруження. Це проявлялося у невпевненості, швидкій зміні настрою, підвищеній потребі в підтримці дорослого, тривожності, обережності у виконанні завдання, іноді – у збудженості або роздратованості (табл. 3.6).

На контрольному етапі кількість дітей із позитивним емоційним станом збільшилася з 18 до 29 осіб, тобто з 38,3% до 61,7%. Це свідчить про покращення емоційного фону в дитячій групі. Діти стали більш відкритими до

контакту, охочіше виконували завдання, частіше посміхалися, виявляли зацікавленість у спільній діяльності, спокійніше реагували на інструкції дорослого.

Таблиця 3.6

Динаміка емоційного стану дітей за методикою «Паровозик», n = 47

Показник емоційного стану	Констатувальний етап, к-сть дітей	%	Контрольний етап, к-сть дітей	%	Динаміка
Позитивний емоційний стан	18	38,3	29	61,7	+11 дітей
Нестійкий емоційний стан / емоційне напруження	20	42,6	15	31,9	-5 дітей
Негативний емоційний стан	9	19,1	3	6,4	-6 дітей

Кількість дітей із нестійким емоційним станом зменшилася з 20 до 15 осіб. Такі діти ще потребували підтримки дорослого, однак їхні прояви напруження стали менш вираженими. Вони швидше заспокоювалися після конфлікту, краще реагували на фрази підтримки, охочіше брали участь у вправах на розпізнавання емоцій і саморегуляцію. Особливо корисними для цієї групи виявилися вправи «Долонька спокою», «Надуваємо кульку», «Кольори настрою», «Мій безпечний простір».

Кількість дітей із негативним емоційним станом зменшилася з 9 до 3 осіб. Це свідчить про зниження рівня емоційного неблагополуччя в групі. На початку дослідження ці діти частіше демонстрували замкненість, напруженість, уникання контакту, невпевненість або негативні реакції. Після програми більшість із них стала активніше реагувати на підтримку, включатися у спокійні ігрові або творчі форми роботи. Водночас 3 дитини з негативним емоційним станом потребують подальшої індивідуальної уваги з боку соціального педагога, практичного психолога та батьків.

Третім напрямом аналізу була адаптація дітей до умов закладу дошкільної освіти. На констатувальному етапі було встановлено, що майже половина дітей мала частковий рівень адаптації, а частина дітей – ускладнений. Це проявлялося у труднощах ранкового входження до групи, залежності від

дорослого, вибірковості у спілкуванні, тривожних реакціях, складнощах у дотриманні режиму або нестабільній участі у грі (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Динаміка адаптації дітей до умов ЗДО, n = 47

Рівень адаптації	Констатувальний етап, к-сть дітей	%	Контрольний етап, к-сть дітей	%	Динаміка
Достатній рівень адаптації	15	31,9	27	57,4	+12 дітей
Частковий рівень адаптації	23	48,9	17	36,2	-6 дітей
Ускладнений рівень адаптації	9	19,1	3	6,4	-6 дітей

На контрольному етапі кількість дітей із достатнім рівнем адаптації збільшилася з 15 до 27 осіб. Це означає, що після реалізації програми більшість дітей стала комфортніше почуватися в умовах ЗДО. Вони спокійніше входили до групи, швидше включалися в режим дня, активніше брали участь у заняттях і грі, демонстрували більшу самостійність у взаємодії з вихователем і однолітками.

Кількість дітей із частковою адаптацією зменшилася з 23 до 17 осіб. У цієї групи ще зберігалися окремі труднощі, однак вони стали менш вираженими. Діти могли потребувати підтримки під час зміни діяльності, конфліктних ситуацій, повітряної тривоги або розлуки з батьками, проте загалом краще включалися в життя групи. Вони частіше брали участь у спільних іграх, позитивніше реагували на допомогу дорослого, менше уникали контакту.

Кількість дітей з ускладненою адаптацією зменшилася з 9 до 3 осіб. Це є одним із найважливіших результатів дослідження. На початку роботи діти цієї групи демонстрували помітні труднощі: небажання залишатися в групі, плаксивість, замкненість, конфліктність, низьку участь у спільній діяльності або підвищену залежність від дорослого. Після програми більшість із них перейшла до часткового або достатнього рівня адаптації. Проте 3 дітей і надалі потребують індивідуального супроводу, оскільки їхні адаптаційні труднощі

мають більш стійкий характер.

Отримані дані свідчать про позитивну динаміку за всіма основними показниками. Найбільший приріст спостерігається за рівнем адаптації дітей до умов ЗДО: частка дітей із достатнім рівнем адаптації збільшилася на 25,5%. Це можна пояснити тим, що програма «Безпечний простір дитинства» містила багато вправ, спрямованих на формування відчуття безпеки, стабільності, довіри до дорослого та включення в групову взаємодію.

Позитивний емоційний стан збільшився на 23,4%. Це свідчить про ефективність занять, спрямованих на розпізнавання емоцій, безпечне вираження злості, зниження тривожності та формування простих навичок саморегуляції. Діти стали краще називати власні емоції, частіше звертатися по допомогу, спокійніше реагувати на труднощі, швидше відновлювати емоційну рівновагу після конфлікту або невдачі.

Високий рівень соціалізованості зріс на 19,1%. Це підтверджує, що системна соціально-педагогічна робота сприяла розвитку комунікативних і поведінкових навичок дітей. Особливо помітними були зміни у використанні дітьми фраз ввічливого прохання, умінні домовлятися, чекати черги, брати участь у спільній грі, виявляти допомогу й доброзичливість.

Якісний аналіз результатів показав, що після реалізації програми в дитячій групі стали помітними такі позитивні зміни: діти частіше зверталися одне до одного на ім’я; зменшилася кількість конфліктів через іграшки. Діти частіше використовували слова «будь ласка», «дякую», «можна?», «давай разом»; підвищилася готовність до спільної гри; діти стали краще реагувати на прохання дорослого; зросла кількість проявів взаємодопомоги. Частина замкнених дітей почала активніше включатися в групові заняття. Імпульсивні діти частіше зупинялися після нагадування правила. Діти стали охочіше брати участь у вправах на емоції. Зменшилася кількість проявів тривожності під час переходу між видами діяльності.

Особливо ефективними виявилися заняття «Мої емоції», «Я можу заспокоїтися», «Просимо, домовляємось, ділимось», «Мій безпечний простір»,

«Дружба в нашій групі». Ці заняття були побудовані в ігровій формі, тому діти сприймали їх природно. Важливим чинником ефективності стало те, що навички не лише пояснювалися, а багаторазово тренувалися в іграх, рольових ситуаціях і спільних творчих завданнях.

Позитивні зміни також були пов’язані з роботою з батьками. Після тренінгів батьки стали краще розуміти, що емоційні реакції дитини не завжди є «капризами», а можуть свідчити про втому, тривогу, невміння висловити потребу або складність адаптації. Частина батьків почала використовувати вдома фрази емоційної підтримки, спокійніше реагувати на дитячі страхи, підтримувати режим, обмежувати тривожний інформаційний контент і приділяти більше уваги спільній грі.

Педагогічні семінари також мали позитивний вплив на результати. Вихователі почали частіше використовувати картки емоцій, короткі фрази підтримки, ритуали привітання, правила групи, вправи на заспокоєння. Це забезпечило узгодженість дій дорослих і зробило соціально-педагогічний вплив більш системним.

Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів засвідчило ефективність програми соціально-педагогічної допомоги «Безпечний простір дитинства». Позитивна динаміка простежується за всіма основними показниками: рівнем соціалізованості, емоційним станом і адаптацією дітей до умов ЗДО.

Зменшення кількості дітей із низьким рівнем соціалізованості з 10 до 5 осіб свідчить про покращення соціальних навичок і зростання здатності дітей до взаємодії. Зменшення кількості дітей із негативним емоційним станом з 9 до 3 осіб підтверджує позитивний вплив програми на емоційне благополуччя дошкільників. Зменшення кількості дітей з ускладненою адаптацією з 9 до 3 осіб свідчить про покращення пристосування дітей до умов закладу дошкільної освіти.

Отже, програма сприяла формуванню безпечного соціального простору, розвитку комунікативних умінь, емоційної грамотності, саморегуляції та

позитивного досвіду взаємодії. Водночас результати показують, що частина дітей і надалі потребує індивідуального супроводу, особливо ті, у кого зберігаються негативний емоційний стан, ускладнена адаптація або низький рівень поведінкового компонента соціалізованості.

За результатами дослідження доцільно запропонувати такі рекомендації щодо вдосконалення професійної діяльності соціального педагога в закладі дошкільної освіти.

По-перше, соціальному педагогу необхідно здійснювати систематичну діагностику соціалізованості, емоційного стану та адаптації дітей, а не обмежуватися одноразовим спостереженням. Доцільно проводити первинну діагностику на початку навчального року, проміжне спостереження після адаптаційного періоду та контрольну діагностику після реалізації розвивальних або профілактичних заходів.

По-друге, важливо впроваджувати регулярні соціально-емоційні заняття для дітей. Вони мають бути короткими, ігровими, віковідповідними й спрямованими на розвиток уміння спілкуватися, домовлятися, розпізнавати емоції, просити про допомогу, підтримувати інших дітей. Найбільш ефективними для дошкільників є ігрові вправи, казкотерапія, малювання, рольові ситуації, вправи з картками емоцій.

По-третє, необхідно посилити роботу з дітьми, які мають ускладнену адаптацію. Для них доцільно розробляти індивідуальні маршрути соціально-педагогічного супроводу, які можуть включати поступове залучення до групової діяльності, парні ігри, підтримку дорослого під час переходів, спостереження за поведінкою, консультації з батьками та співпрацю з практичним психологом.

По-четверте, соціальному педагогу варто активно працювати з батьками дошкільників. Батьківські тренінги й консультації мають бути практичними та спрямованими на конкретні запити: як підтримати дитину під час тривоги, як допомогти їй адаптуватися до садка, як навчити домовлятися, як реагувати на агресію або замкненість, як обмежувати екранний час, як створювати вдома

емоційно безпечне середовище.

По-п’яте, потрібно забезпечити постійну співпрацю соціального педагога з вихователями. Вихователі щодня спостерігають за поведінкою дітей, тому саме вони можуть надати важливу інформацію про динаміку адаптації та соціалізації. Доцільно проводити короткі педагогічні консультації, семінари, обговорення складних ситуацій, розробляти єдині правила реагування на конфлікти, тривожність, імпульсивність і труднощі спілкування.

По-шосте, варто створювати в кожній групі безпечний соціальний простір, який включає зрозумілі правила, доброзичливу атмосферу, ритуали привітання, куточок спокою, картки емоцій, візуальні підказки, вправи на взаємодопомогу та недопущення приниження або порівняння дітей. Безпечне середовище має бути не разовим заходом, а постійною характеристикою життя групи.

По-сьоме, соціальному педагогу доцільно приділяти окрему увагу дітям вразливих категорій: дітям-ВПО, дітям військовослужбовців, дітям з особливими освітніми потребами, дітям, які пережили травматичні події або мають тривалий досвід стресу. Робота з такими дітьми має бути делікатною, без публічного акцентування на їхньому статусі, із залученням батьків, вихователів, практичного психолога та, за потреби, інших фахівців.

По-восьме, доцільно продовжувати реалізацію програми «Безпечний простір дитинства» не як одноразового проєкту, а як постійного напряму соціально-педагогічної роботи в ЗДО. Її елементи можна інтегрувати в повсякденне життя групи: ранкові кола, ігри на дружбу, вправи на емоції, ритуали безпеки, групові творчі завдання, батьківські консультації та педагогічні семінари.

Таким чином, результати дослідження підтвердили, що цілеспрямована соціально-педагогічна робота позитивно впливає на рівень соціалізованості, емоційний стан і адаптацію дітей дошкільного віку. Найбільш ефективною є комплексна модель, у якій одночасно здійснюється робота з дітьми, батьками та педагогами.

ВИСНОВКИ

У роботі було теоретично обґрунтовано та практично досліджено проблему використання сучасних технологій роботи соціального педагога в закладі дошкільної освіти в умовах суспільних викликів. Актуальність теми зумовлена тим, що сучасне дитинство формується в умовах воєнного стану, вимушеного переміщення родин, підвищеної тривожності дітей і дорослих, цифровізації освітнього середовища, інклюзивних змін та необхідності створення безпечного соціально-педагогічного простору в ЗДО. За таких умов соціальний педагог виконує не лише профілактичну чи консультативну функцію, а стає важливою ланкою підтримки дитини, родини, педагогів та освітнього середовища загалом.

У першому розділі було розкрито теоретико-методологічні засади діяльності соціального педагога в закладі дошкільної освіти. Встановлено, що соціально-педагогічний супровід дитини є класичною технологією дошкільної освіти, оскільки забезпечує підтримку процесів адаптації, соціалізації, емоційного розвитку, захисту прав дитини та взаємодії між ЗДО і родиною. Проаналізовано генезис функцій соціального педагога: від переважно профілактичної, діагностичної та соціально-захисної роботи до сучасної комплексної діяльності, яка включає кризове консультування, психосоціальну підтримку, кейс-менеджмент, інклюзивний супровід, цифрову комунікацію та просвітницьку роботу з батьками й педагогами.

Окрему увагу було приділено специфіці соціалізації дошкільників у кризових соціокультурних умовах. З’ясовано, що війна, пандемійні обмеження, вимушене переміщення, сімейна тривожність, нестабільність режиму та зменшення безпосереднього спілкування з однолітками можуть ускладнювати формування соціальної компетентності дитини. Соціалізованість дошкільника виявляється не лише у знанні правил поведінки, а й у здатності взаємодіяти, домовлятися, співпереживати, брати участь у спільній грі, приймати допомогу

та регулювати власні емоції. Саме тому робота соціального педагога має бути спрямована на формування безпечного, стабільного, доброзичливого та підтримувального середовища.

У другому розділі було охарактеризовано практичне втілення сучасних технологій у діяльність соціального педагога. Встановлено, що технології кризового консультування та психосоціальної підтримки є необхідними для роботи з дітьми-ВПО, дітьми військовослужбовців, дітьми, які пережили травматичні події, а також із батьками й педагогами, які перебувають у стані тривалого стресу. Визначено, що методика «Діти і війна: навчання технік зцілення» може бути використана в умовах ЗДО не як повна терапевтична програма, а як джерело окремих віковідповідних прийомів стабілізації, розвитку емоційної грамотності, формування відчуття безпеки та підтримки дитини через гру, малювання, дихальні вправи й роботу з батьками.

Також було проаналізовано інклюзивні технології та супровід дітей з особливими освітніми потребами. Доведено, що соціальний педагог у цьому напрямі виступає посередником між дитиною, родиною, вихователями, адміністрацією ЗДО, командою психолого-педагогічного супроводу та інклюзивно-ресурсним центром. Важливим завданням є створення безбар’єрного соціального простору, який передбачає не лише фізичну доступність, а й психологічне прийняття, доступну комунікацію, візуальну підтримку, адаптацію освітнього середовища, недопущення стигматизації та формування культури взаємодопомоги в дитячій групі.

У роботі було розкрито значення цифрових і дистанційних технологій у взаємодії соціального педагога з батьками та педагогами. З’ясовано, що платформи Zoom, Google Meet, Padlet, Google Forms, месенджери та сайти ЗДО можуть ефективно використовуватися для просвітницької, консультативної, інформаційної та методичної роботи. Особливого значення набувають питання цифрової гігієни та медіаграмотності батьків дошкільників, оскільки саме дорослі визначають зміст, тривалість і безпечність цифрового досвіду дитини. Водночас цифрові інструменти не повинні замінювати живу взаємодію, гру,

емоційний контакт і безпосередню участь дитини в соціальному житті групи.

У третьому розділі було проведено емпіричне дослідження рівня соціалізованості дітей дошкільного віку. У дослідженні взяли участь 47 дітей. Для діагностики було використано методичну розробку Н. Шепелєвої для визначення рівнів соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку, проєктивну методику «Паровозик» в адаптації А. Панькової для оцінки емоційного стану та карту спостереження за адаптацією дитини до умов ЗДО. На констатувальному етапі було встановлено, що більшість дітей мала середній рівень соціалізованості – 51,1%, високий рівень було виявлено у 27,7% дітей, низький – у 21,3%. Позитивний емоційний стан мали 38,3% дітей, нестійкий – 42,6%, негативний – 19,1%. Достатній рівень адаптації до ЗДО було виявлено у 31,9% дітей, частковий – у 48,9%, ускладнений – у 19,1%.

На основі результатів діагностики було розроблено програму соціально-педагогічної допомоги «Безпечний простір дитинства». Програма містила серію занять для дітей, тренінги для батьків і педагогічні семінари. Її метою було підвищення рівня соціалізованості дітей, розвиток емоційної грамотності, формування навичок спілкування, домовляння, взаємодопомоги, саморегуляції, а також зміцнення адаптації до умов ЗДО. Програма мала комплексний характер, оскільки передбачала роботу не лише з дітьми, а й з їхнім найближчим соціальним оточенням – батьками та педагогами.

Контрольний етап дослідження засвідчив позитивну динаміку за всіма основними показниками. Кількість дітей із високим рівнем соціалізованості збільшилася з 27,7% до 46,8%, а кількість дітей із низьким рівнем зменшилася з 21,3% до 10,6%. Позитивний емоційний стан зріс із 38,3% до 61,7%, тоді як негативний емоційний стан зменшився з 19,1% до 6,4%. Достатній рівень адаптації до умов ЗДО збільшився з 31,9% до 57,4%, а ускладнений рівень адаптації знизився з 19,1% до 6,4%. Отримані результати підтверджують ефективність програми «Безпечний простір дитинства» та доцільність її використання в роботі соціального педагога.

За результатами дослідження було сформульовано рекомендації щодо

вдосконалення професійної діяльності соціального педагога в ЗДО. Доцільно систематично проводити діагностику соціалізованості, емоційного стану та адаптації дітей; упроваджувати регулярні соціально-емоційні заняття; посилювати індивідуальний супровід дітей із труднощами адаптації; активно залучати батьків до просвітницької та тренінгової роботи; забезпечувати постійну взаємодію соціального педагога з вихователями, практичним психологом, адміністрацією та, за потреби, ІРЦ; створювати в групах безпечний, інклюзивний і доброзичливий простір; використовувати цифрові технології для підтримки батьків і педагогів, дотримуючись принципів конфіденційності та педагогічної етики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апрелева І. В., Ярославцева М. І. Психолого-педагогічні особливості здійснення освітнього процесу з вихованцями закладу дошкільної освіти в дистанційному форматі. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79, т. 1. С. 212-216.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
3. Безбар'єрний простір: методичні рекомендації щодо забезпечення доступності закладів освіти / розроб. М. Топіха, С. Городецький. URL: https://mon.gov.ua/news/bezbariernyi-prostir-zatverdzheno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-zabezpechennia-dostupnosti-zakladiv-osvity.
4. Беспалько М. М., Павлова Н. В. Арттерапія як інструмент емоційно-соціального розвитку дошкільників. *Mental Health: Global Challenges Journal*. 2025. № 4. С. 16-20.
5. Бибик Д. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти у воєнний та повоєнний період. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2025. № 1 (56). С. 27-31.
6. Білецька І., Коган О., Набоченко О., Новосад В. Рекомендації щодо роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. Київ : ЮНІСЕФ, 2024. 32 с.
7. Білоус І. Н., Дем'янюк А. В. Дистанційні технології навчання в дошкільній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 67, т. 1. С. 234-237.
8. Булах А. А. Формування інклюзивної компетентності у студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63, т. 2. С. 51-57.
9. Васильєва С. А., Канішевська Л. В. Безпека дітей у цифровому середовищі. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61, т. 1. С. 207-212.

10. Гончар Н. П., Цегельник Т. М. Розвиток мовлення дітей в інклюзивних групах. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63, т. 2. С. 47-50.
11. Діти і війна. Навчання технік зцілення : для дітей віком від 8 до 18 років / П. Сміт, А. Дирегров, В. Юле ; пер. з англ. О. Антонишин. Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2022. 108 с.
12. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Олійник В. О.. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами : метод. посіб. Київ : 7БЦ, 2023. 175 с.
13. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : [б.в.], 2023. 232 с.
14. Крупник З. І. Кейс-менеджмент у соціальній роботі. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 86, т. 1. С. 169-172.
15. Курінна С. Соціальний педагог в інтернатних закладах. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020. № 1 (99). С. 43-49.
16. Левінець Н. В. Методичний супровід використання цифрових матеріалів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 76. С. 212-217.
17. Леонова В. І. Соціально-педагогічна робота під час воєнного стану. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61, т. 1. С. 198-201.
18. Лобанова А. С., Черноус Л. С., Шимко І. М. Соціальні травми дітей та підлітків в умовах війни: характер, види, наслідки і шляхи їх подолання 2025. Вип. 75, т. 1. С. 55-61.
19. Ляпунова В. А. Формування соціальної компетентності дітей. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 56, т. 1. С. 230-235.
20. Малишева Д. Р. Соціально-громадянська компетентність дітей. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61, т. 2. С. 59-63.
21. Нагорна О. В. Виховна робота з дітьми з ООП. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 67, т. 2. С. 103-106.
22. Налагоджуємо комунікацію з батьками в умовах дистанційної освіти / підгот. К. Борцюк. *НУМО*. URL: https://numo.mon.gov.ua/storage/app/media/

Docs/Pages/nalagodzhuyemo-komunikaciyu-z-batkami-v-umovah-distancijnoyi-osviti.pdf.

23. Нижник Т., Городнича С. Соціальна компетентність дітей. *Науковий вісник МДПУ*. 2023. № 29. С. 73-77.
24. Новий Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26.08.2025 № 1036. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1036-2025.
25. Орлова О. А. Цифровізація освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64, т. 2. С. 186-190.
26. Пасічніченко А. В. Соціалізація дітей. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 2 (221). С. 12-15.
27. Пихтіна Н. П. Соціально-емоційне навчання дошкільників. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*. 2025. № 3. С. 237-247.
28. Подолання наслідків пандемії COVID-19 у закладі освіти: навчально-методичний посібник / за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : ДІА, 2021. 224 с.
29. Пономаренко Т. О. Формування соціально-громадянської компетентності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51, т. 2. С. 175-179.
30. Про внесення змін до Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 25.03.2025 № 294-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/294-2025.
31. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 .
32. Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.03.2025 № 407. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-z-pytan-formuvannia-vnutrishnoi-systemy-zabezpechennia-iakosti-osvity-u-zakladakh-doshkilnoi-osvity.
33. Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного

супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту : Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.12.2024 № 1713. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1982-24.

34. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 р. № 509. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0885-18
35. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
36. Про схвалення Концепції цифрової гігієни дітей дошкільного віку : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.05.2025 № 432-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/432-2025
37. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 155 с.
38. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос. Київ : [б.в.], 2016. 234 с.
39. Психологічна допомога дітям, які пережили спричинені війною травмівні події : метод. реком. / за ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 137 с.
40. Рабаданова Л. В. Дистанційна форма навчання в дошкільній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51, т. 2. С. 180-186.
41. Розроблення та використання мережевих навчально-методичних комплексів для підготовки кваліфікованих робітників : навч.-метод. посіб. / А. М. Гуржій та ін. Житомир : «Полісся», 2020. 214 с.
42. Сайко Н. О. Соціально-педагогічна модель дошкільної освіти. *Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї, рішення* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Запоріжжя, 18-19 берез. 2021 р.). Запоріжжя, 2021. С. 81-85.
43. Селікова Я. С. Програма PROMEHS. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 75.

С. 252-256.

44. Сокол О. Методика «Діти та війна». *Науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи*.. 2022. URL: https://pp.ippo.kubg.edu.ua.
45. Суятинова К. Соціалізація дітей під час війни. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 63, т. 2. С. 285-289.
46. Терещенко Л. А., Карабаєва І. І. Психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку *Актуальні проблеми психології.* 2019. Вип. 33. С. 214-234.
47. Чуйко О. Місія і роль соціального педагога в розбудові освітнього середовища закладу освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 1. С. 41-46.
48. Швидун Л. Т. Наступність дошкільної та початкової освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57, т. 1. С. 35-40.
49. Щодо організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами : Лист Міністерства освіти і науки України від 18.08.2025 № 1/17201-25. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1036-2025-п.
50. Ярох Г. М. Соціально-педагогічне консультування. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79, т. 1. С. 208-211.
51. Cliffe J. Social pedagogy in early childhood education. *International Journal of Social Pedagogy*. 2024. Vol. 13. P. 49-62.
52. Gura T., Roma O. Children’s play during wartime. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2024. № 3 (60). P. 47-53.
53. Kalinina T. Inclusive preschool education in Ukraine. *Review of Education*. 2022. Vol. 10. P. 331-351.
54. Linnavalli T., Kalland M. Impact of COVID-19 on preschool children. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11 (8). P. 435-448..
55. SteedE. A. Remote learning during COVID-19. *Early Childhood Research Quarterly*. 2022. Vol. 60. P. 307–318.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики рівнів соціальної компетентності дітей старшого
Н. Шепелєва

Методики та завдання.

Методика 1. Завдання 1.

Соціометричне обстеження «Будинок мрій».

Мета: з'ясувати здатність дитини адекватно оцінювати власне соціальне становище (позицію, статус) та визначити соціальний статус своїх однолітків, товаришів.

Матеріали: аркуші паперу із зображенням будинку, протокольний лист обстеження.

Інструкція до виконання: Після короткої вступної бесіди про те, де живе дитина, чи подобається їй її житло, на яких поверхах краще жити у багатоповерхових будинках, експериментатор пропонував розглянути зображення будинку та послухати таку розповідь: «Це незвичайний будинок. В ньому людина розташовувалась залежно від того, як її оцінювали інші та як вона сама себе оцінювала. Якщо можна про неї було сказати «Гарна людина» - то її переселяли на верхній поверх до сонечка, якщо ж ні - то людину селили на нижньому поверсі. Як ти вважаєш, де буде твоя квартира? Де б поселилися твої друзі?».

Методичний коментар: у протоколі відзначали, які доповнення з'являлися у малюнку дитини, а також у відповіді. Відповіді дітей заносилися у протокол, малюнки оцінювалися за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнка, вибір форми та кольорів передачі зображення.

Методика 1. Завдання 2.

Соціометричне обстеження «Різнокольорові кружечки»

Мета: визначення особливостей соціальних передбачень дітей, вміння встановлювати стосунки з однолітками. Матеріал: схема розташування дітей у групі за столами кружечки червоного, зеленого та жовтого кольору.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: "Поглянь, у тебе на столі лежать кружечки. Поклади червоні кружечки біля дітей, яких ти любиш, зелені - поряд з тими, які тобі подобаються і жовті – поряд з тими, хто тобі не подобається. А який би тобі дали кружечок вихователі чи батьки? Чому ти так вважаєш?

Методичний коментар: спочатку педагог проводив бесіду щодо кольору, який відповідає тій чи іншій оцінці. Результати заносяться до протоколу.

Друга методика була спрямована на визначення рівня соціальної обізнаності, тобто знань про норми і ролі. В оцінці соціальної компетентності за соціально-когнітивним критерієм ми намагалися також з'ясувати особливості світосприймання, визначити дитячу картину світу обізнаність щодо елементарних соціальних норм. Ми вважали за необхідне виявити в першу чергу, що являє для дитини світ.

Методика 2. Завдання 1

Індивідуальна бесіда за малюнком «Розповідь за картинками»

Мета: визначити рівень розвитку уявлення, знання про соціальні передбачення та соціальні дії різних людей, вміння аналізувати різні ситуації.

Матеріал: сюжетні малюнки із складними ситуаціями (М’яч розбиває скло, гра Брудний одяг, Був неуважний).

Інструкція до виконання: дослідник пропонував подивитися на малюнки і обрати першу картину для бесіди і визначити, що за ситуація зображена на малюку та яка буде реакція дорослого на таку ситуацію.

Методичний коментар: Якщо дитина не відповідала, експериментатор наводив кілька варіантів. Відповіді фіксувалися у протоколі.

Методика 2. Завдання 2

Творча вправа: «Намалюю світ, у якому ти живеш.»

Мета: виявити уявлення дитини про світ, її власне бачення свого місця в ньому.

Матеріал: аркуші паперу, кольорові олівці, протокольний лист

Процедура виконання полягала в тому, щоб дитина намалювала картину світу, яку можна б назвати словом «світ». Під час виконання роботи експериментатор виявляв розуміння, того що вкладає дитина у значення цього слова, запропонувавши відповіді на низку запитань:

«Світ – це що? Світ – це хто? А ти в цьому світі є? Де ти ? Хто ти такий? Як себе намалювати?»

Методичний коментар: У протоколі відзначали, які доповнення з’являлися у малюнку дитини, а також у відповіді. Відповіді дітей заносилися та малюнки оцінювалися за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнка, вибір форми малюнка та кольорів для передачі зображення. Важливим, на нашу думку, складовим соціальної компетентності в старшому дошкільному віці є розвиток комунікативних умінь, зумовлених рівнем розвитку мовлення. Саме тому частина завдань передбачала вивчення особливостей розвитку комунікативних умінь.

Методика 3. Завдання 1.

Мовленнєва вправа: «Назви-розкажи»

Мета: визначення загального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Матеріали: картинка-зразок до методики, призначеної для визначення активного словникового запасу дитини старшого дошкільного віку, наявності специфічного сленгу.

Інструкція: спочатку дитині пропонували подивитися на малюнок і назвати зображене та розповісти про це цікаво. Потім експериментатор заохочував об'єднати малюнки за змістом та придумати назву для обраної групи. У протоколі відзначалась частота вживання дитиною різних частин мови, складних речень із союзами і вставними конструкціями, наявність

узагальнюючих слів, що свідчило про рівень розвитку його мови. Оцінювались вміння будувати речення, налаштованість на комунікацію.

Методичний коментар: Тестування проводилось у формі невимушеної бесіди, яка фіксувалась за допомогою диктофону, а потім заносилася до бланку протоколу.

Методика 3. Завдання 2.

Бесіда-гра: «Що сказав ввічливий зайчик?»

Мета: визначити готовність знаходити несподівані мовленнєві форми в різних життєвих ситуаціях; визначити наявність форм мовленнєвого етикету в мовленнєвому досвіді дитини.

Матеріали: картки-малюнки із зображенням дослідних ситуацій, протокол для занесення попередніх результатів, іграшка «зайчик».

Інструкція: Експериментатор знайомив дитину із самим ввічливим зайчик у світі. Потім він пропонував дитині взяти зайчика і разом з ним розглянути малюнки та передбачити, що б сказав ввічливий зайчик у цій ситуації.

Методичний коментар: відповіді дитини заносилися до бланку протоколу, пізніше підраховувалася кількість застосувань дитиною слів ввічливості.

Одним із компонентів соціальної компетентності є соціальні пріоритети, які істотно впливають на розвиток дітей, які мешкають у різних соціальних умовах. Тому ми вважаємо за необхідне дослідити особливості становлення ціннісного компоненту соціальної компетентності.

Методика 3. Завдання 3.

Дидактична вправа: «Намалюй майбутнє».

Мета: визначити найбільш значущі, на думку дитини, чинники дорослішання та успішної соціалізації.

Матеріал: аркуші паперу; різнокольорові олівці; протокольний бланк.

Інструкція до виконання: Діти, намалюйте майбутнє, що, на вашу думку, є найголовнішим, для того, щоб стати дорослим, щоб бути визнаним серед дітей і дорослих.

Додаток Б

Методика «Паровозик» в адаптації А. Панькової
(Стимульний матеріал)



