

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування

Кваліфікаційна робота
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ І ПРОЯВІВ
СУБ'ЄКТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІГРОВІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ

Спеціальність 053 Психологія
ОПП «Психологія»

Здобувачки першого
(бакалаврського) рівня вищої
освіти, групи зПст-34
Цьомик Юлії Іванівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат психологічних наук,
доцент
Сіткарь Віктор Ілліч

РЕЦЕНЗЕНТ:
Психолог КНП «ВБЛ» ВСП
Шух Леся Василівна

Тернопіль – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	6
1.1. Поняття суб'єктності у психологічній науці	6
1.2. Вікові особливості становлення суб'єктності у старшому дошкільному віці	14
1.3. Психологічні чинники розвитку суб'єктності дитини	22
РОЗДІЛ 2. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОСТІР СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	33
2.1. Психологічна характеристика ігрової діяльності старших дошкільників	33
2.2. Роль гри у формуванні самостійності та ініціативності дитини	39
2.3. Механізми прояву суб'єктності у різних видах ігор	49
РОЗДІЛ 3. ПРОЯВИ СУБ'ЄКТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІГРОВІЙ ВЗАЄМОДІЇ	56
3.1. Особливості саморегуляції та відповідальності в ігровій діяльності	56
3.2. Комунікативні та соціальні прояви суб'єктності у грі	62
3.3. Індивідуальні відмінності проявів суб'єктності старших дошкільників	68
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	78
ДОДАТКИ	87

ВСТУП

Актуальність теми. Становлення суб'єктності старших дошкільників у процесі ігрової діяльності привертає посилену увагу сучасної психології, оскільки саме дошкільний вік створює умови для інтенсивного розвитку Я-концепції, зростання самостійності та формування перших елементів усвідомленої поведінки.

У цей період дитина переходить від ситуативної реактивності до здатності діяти відповідно до власних намірів, що потребує аналізу внутрішніх механізмів переживання, волі та мотивації

. Ігрова діяльність, яка є провідною у дошкільному віці, створює унікальний простір для прояву ініціативи, саморегуляції, соціальної активності та творчих стратегій, що дозволяє розглядати її як природний механізм становлення суб'єктності. Діти через гру моделюють життєві ситуації, виявляють здатність робити вибір, брати на себе ролі, взаємодіяти з іншими та відстоювати власні позиції, а отже, розкривають систему внутрішніх ресурсів, що забезпечує подальший розвиток особистості.

У контексті сучасних соціокультурних змін дошкільна освіта стикається з потребою переорієнтації з репродуктивних підходів на ті, що сприяють ініціативності, самостійності та самовираженню дітей. Формування суб'єктності розглядається як умова їх подальшої успішності у молодшому шкільному віці, де від дитини очікується здатність до прийняття рішень, елементарного планування, відповідальності за власні дії та вміння взаємодіяти у колективі. Ігрова діяльність, з одного боку, дозволяє дитині діяти в умовах свободи вибору, а з іншого — забезпечує структуру, через яку вона опановує правила, ролі та соціальні норми. Саме ця подвійність створює підґрунтя для дослідження психологічних особливостей становлення суб'єктності, адже дитина отримує можливість поєднувати самостійність із соціально зумовленими вимогами, що сприяє розвитку цілісної поведінкової системи. Дослідження суб'єктності у старшому дошкільному віці має

значення також у зв'язку зі зростанням інтересу до ранньої профілактики труднощів адаптації, емоційної нестабільності та порушень поведінки. Здатність дитини усвідомлювати свої дії, ініціювати діяльність, контролювати поведінку та вибудовувати стосунки з однолітками є тим психологічним фундаментом, який визначає траєкторії її подальшого розвитку. У грі ці процеси набувають природного характеру, що дозволяє досліднику простежити динаміку формування внутрішніх регуляторів, розвиток мотиваційно-ціннісної сфери та становлення самосвідомості.

Актуальність теми підтримується і тим, що сучасні діти дедалі частіше взаємодіють із цифровими середовищами, що трансформує традиційні форми гри та змінює способи прояву суб'єктності. Це створює нові дослідницькі запити щодо того, яким чином зберегти розвивальний потенціал гри та забезпечити умови для повноцінного становлення особистісної активності дошкільників.

Об'єкт дослідження: суб'єктність старших дошкільників у процесі їхнього психічного розвитку.

Предмет дослідження: психологічні особливості становлення та проявів суб'єктності старших дошкільників в ігровій діяльності.

Мета дослідження: з'ясувати психологічні механізми становлення і проявів суб'єктності старших дошкільників в умовах ігрової діяльності.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення, порівняння, інтерпретація наукових джерел, педагогічний експеримент, спостереження.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння суб'єктності в дошкільному віці.
2. Охарактеризувати психологічні особливості розвитку старших дошкільників, що впливають на становлення суб'єктності.
3. З'ясувати роль ігрової діяльності як середовища формування та прояву суб'єктності дітей.

4. Визначити критерії та показники проявів суб'єктності старших дошкільників у грі.

5. Провести емпіричне дослідження та проаналізувати отримані дані щодо специфіки проявів суб'єктності в ігровій діяльності.

Теоретичне значення: полягає у поглибленні наукових уявлень про суб'єктність старших дошкільників як складний психологічний феномен, що формується в ігровій діяльності. Дослідження уточнює змістові характеристики суб'єктності та механізми її становлення у дошкільному віці. Отримані положення розширюють теоретичну базу вікової та педагогічної психології щодо особистісного розвитку дітей.

Практичне значення: результати дослідження можуть бути використані фахівцями дошкільної освіти для створення ігрового середовища, яке сприяє розвитку ініціативності та самостійності дітей. Запропоновані критерії та показники суб'єктності дозволяють педагогам та психологам здійснювати діагностику і спостереження за проявами дитячої активності у грі. Матеріали дослідження можуть лягти в основу програм розвитку, тренінгів та методичних рекомендацій для роботи з дошкільниками.

Наукова новизна: полягає у визначенні психологічних механізмів прояву суб'єктності старших дошкільників саме в контексті ігрової діяльності. У дослідженні уточнено структурні компоненти суб'єктності та критерії її оцінювання у дошкільному віці. Вперше обґрунтовано взаємозв'язок між видами ігрової активності та специфікою становлення суб'єктності дітей.

Структура роботи: робота складається з трьох розділів, дев'яти підрозділів, висновків, додатків та списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи – 88 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

1.1. Поняття суб'єктності у психологічній науці

Суб'єктність як інтегральна характеристика особистості розглядається у сучасній психології як внутрішня здатність індивіда виступати джерелом власної активності, приймати рішення, координувати поведінку та реалізовувати наміри відповідно до сформованих смислів і переживань.

У дошкільному віці ця характеристика розгортається особливо інтенсивно, адже саме у цей період дитина відкриває для себе можливість бути ініціатором дії, визначати напрям власної поведінки та співвідносити наміри з реальними умовами соціальної взаємодії.

Ігрове середовище, у якому старші дошкільники проводять значну частину часу, дає простір для виявлення самостійності, створення ігрових сюжетів, обговорення ролей і правил, а також для узгодження власних цілей із цілями партнерів. Спрямованість дії, регуляція емоцій і здатність до змістотворення в ігрових ситуаціях створюють основу становлення внутрішньої активності, що відображено у працях дослідників, які аналізують культурні та психологічні підвалини здатності індивіда бути автором власної діяльності, серед них О. Матвієнко [29].

Психологічна природа суб'єктності передбачає інтеграцію декількох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, регулятивного, когнітивного і ціннісного. Їхня взаємодія забезпечує цілісність поведінки та можливість дитини виявляти ініціативу у різних видах діяльності. У старших дошкільників позитивні зміни у сфері мовлення, мислення та емоційно-вольових процесів створюють передумови для розвитку самостійності та здатності керувати власною поведінкою. Дитина вже не обмежується реакцією на зовнішні стимули, а починає діяти відповідно до власних

задумів, що спостерігається у грі, коли вона може не лише виконувати роль, а й конструювати її зміст, пропонувати варіанти розвитку подій чи змінювати правила. Цей процес узгоджується з підходами, які акцентують увагу на розвитку внутрішніх механізмів самовизначення, зокрема з позиції М. Прищака [40].

У структурі суб'єктності вагоме місце посідає здатність до саморегуляції, що включає управління емоційними реакціями, планування дій, довільний контроль поведінки та орієнтацію на досягнення результату. У дошкільному віці саморегуляція лише формується, але ігрові ситуації створюють природні умови для її розвитку. Під час взаємодії дитина стикається з необхідністю контролювати імпульсивні бажання, дотримуватися правил, узгоджувати дії з партнерами та долати фрустрацію, що виникає при розбіжності очікувань. Саме досвід участі у спільній діяльності сприяє встановленню внутрішнього порядку й формуванню здатності регулювати поведінку відповідно до обраної мети, що підкреслює значущість ігрового контексту, як зазначає А. Зімакова [19]. Ініціювання діяльності у старшому дошкільному віці спирається на зростання автономності та потреби самостійно впливати на перебіг подій. У грі це проявляється у здатності дитини висувати пропозиції, формувати ігрову тему, упорядковувати сюжет, відстоювати власні ідеї або, навпаки, гнучко їх змінювати. У такий спосіб створюються умови для розвитку почуття авторства, коли дитина усвідомлює, що її рішення впливають на хід взаємодії. Це підтверджується у дослідженнях, що трактують гру як чинник становлення соціальної активності та поведінкової самостійності, як наголошує А. Здіховський [18].

Здатність до вибору є центральним компонентом суб'єктності, оскільки вона засвідчує можливість дитини переходити від зовнішнього керування до власного внутрішнього управління. У старшому дошкільному віці вибір реалізується в різних формах — від прийняття ролей до визначення способів розв'язання конфліктів і вироблення спільних рішень у групі. Вибір стає

можливим завдяки розвитку когнітивних операцій, внутрішнього мовлення та здатності передбачати наслідки. Це співвідноситься з концепціями, які розглядають суб'єктність як здатність до самостійного визначення траєкторії власної активності, що відображено у працях І. Нестерової [32].

Мотиваційний компонент суб'єктності виявляється у прагненні дитини досягти певної мети, підтримувати активність у складних ситуаціях та отримувати задоволення від самостійно організованої діяльності. У грі це особливо помітно, адже саме вона створює простір для природної мотивації, що не нав'язується зовнішніми вимогами.

Дитина може будувати сюжет відповідно до своїх переживань, потреб, інтересів і соціальних уявлень, що забезпечує включення процесів смислотворення. Такий підхід відповідає ідеям про внутрішню природу активності дошкільника, розкритими у працях Л. Мелешко [31].

Соціальний компонент суб'єктності проявляється у здатності дитини координувати поведінку з іншими, сприймати себе як рівноправного учасника взаємодії та визнавати позиції партнерів. У спільній грі дошкільники набувають досвіду переговорів, узгодження інтересів, прийняття відповідальності за роль та дотримання групових правил. Соціальна чутливість та емпатійна реактивність сприяють розширенню меж самосвідомості, коли дитина не лише усвідомлює себе, а й бачить інших як активних суб'єктів. Це підтверджується у дослідженнях гендерної соціалізації у грі, зокрема у роботах В. Григоренка та А. Ковтун [13].

Суб'єктність неможлива без рефлексивної здатності, що дає змогу дитині розглядати власні дії, оцінювати їхній результат, розуміти Причинно-наслідкові зв'язки та формулювати уявлення про себе як про ініціатора. У старшому дошкільному віці рефлексивність тільки формується, однак під час гри дитина може аналізувати власний досвід, обговорювати ситуації з однолітками, вносити корективи в поведінку. Педагогічні дослідження доводять, що розвиток рефлексії посилюється у тих дітей, які беруть активну участь у складних сюжетно-рольових і групових іграх, що підкреслює А.

Галян [8]. Психологічні дослідження трактують суб'єктність не лише як характеристику індивіда, а й як динамічний процес, який формується під впливом соціального середовища. Сім'я, заклад дошкільної освіти та взаємодія з ровесниками створюють комплекс умов, що стимулюють становлення цілеспрямованості та внутрішньої активності. Дитина навчається формулювати наміри, обґрунтовувати пропозиції, долати труднощі та шукати стратегії ефективної поведінки. Саме такі процеси розглядалися у дослідженнях сучасних концепцій суб'єктності, що представлено у роботах В. Дротенка [16].

Суб'єктність охоплює не лише індивідуальні характеристики, а й соціокультурні чинники, що впливають на формування ціннісних орієнтацій та способів поведінки. У дошкільному віці значну роль відіграє культура дитячої гри, яка формує уявлення про взаємини, норми, лідерство, співпрацю та ієрархію. Діти активно засвоюють моделі соціальної поведінки, трансформують їх у відповідності до власних переживань і використовують як інструмент впливу на інших. Ці явища детально описані в аналізі культурної трансформації суб'єктності, виконаному О. Висоцьким [7].

Суб'єктність передбачає здатність особистості діяти не лише відповідно до ситуації, а й змінювати її. У грі дитина має можливість створювати нові умови, пропонувати інший порядок, вводити нові правила, що формує відчуття контролю та відповідальності за процес і результат.

Це сприяє зміцненню віри у власні сили та підвищенню самооцінки. У дослідженнях розвитку самостійності дошкільників цей процес розкрито у працях С. Івах [20].

Саморегуляція як складова суб'єктності охоплює емоційно-вольові механізми, що дають змогу дитині зберігати стійкість у ситуаціях, які вимагають витримки, узгодженості й стриманості. Ігрові конфлікти, суперечки щодо ролей або правил стають тренувальним полем, де дошкільник вчиться долати напруження, домовлятися та знаходити

компроміс. Цей процес взаємодіє з розвитком комунікативних умінь, що підтверджується роботами І. Сенько [45].

Суб'єктність проявляється і в здатності до творчої поведінки, коли дитина генерує нові ідеї, пропонує оригінальні варіанти розвитку сюжету чи способів використання предметів. Творчість у грі є способом ствердження власного бачення та розширення меж діяльності. Це узгоджується з дослідженнями, що вивчають креативний потенціал дошкільників як чинник реалізації суб'єктної позиції, зокрема з висновками О. Кубіцької [25].

Становлення суб'єктності неможливе без розвитку моральної свідомості, адже здатність керувати поведінкою передбачає орієнтацію на норми, правила та соціально прийнятні способи взаємодії. У грі дитина стикається з необхідністю справедливо розподіляти ролі, дотримуватися черговості та враховувати позицію інших.

У такий спосіб формуються передумови відповідальності, що підкреслює В. Yamnytsky, аналізуючи зв'язок суб'єктності та відповідальної поведінки [67]. Суб'єктність розгортається у континуумі між залежністю та автономністю. Дошкільник ще потребує допомоги дорослого, але прагнення до самостійності зростає і стає основою розвитку майбутньої навчальної діяльності. Коли дитина усвідомлює власну здатність впливати на умови гри, вона набуває досвіду самоствердження, що підвищує її психологічну стійкість. Цей феномен описано у працях Н. Трофаїли, яка досліджувала вплив гри на емоційний розвиток [48].

Суб'єктність як інтегральне утворення охоплює і здатність до смислової регуляції — визначення значення ситуації, формування внутрішнього ставлення, орієнтацію на власні переконання. У дошкільному віці смислова сфера лише формується, але вже з'являються перші елементи самовизначення. Дитина може пояснити, чому вона обирає певну дію, що їй подобається або не подобається в ролі, чому вона прагне бути лідером чи, навпаки, спостерігачем. Це описано у роботах Л. Никифорової [33].

Суб'єктність як процес становлення активної позиції індивіда у взаємодії з соціальним та діяльнісним середовищем розглядається сучасною психологією як динамічне утворення, що формується у постійній взаємодії зовнішніх впливів та внутрішніх механізмів саморозгортання. У цьому контексті суб'єктність постає не як статичний атрибут особистості, а як система здатностей, спрямована на вибір, ініціювання та регулювання власної поведінки. Вона виникає там, де індивід починає усвідомлювати себе не лише об'єктом зовнішніх подій, а носієм можливостей щодо зміни умов власного існування. Таке розуміння узгоджується з підходом, у межах якого суб'єктність описується як внутрішня організованість особистості, здатної до розгортання цілей та побудови індивідуальних траєкторій діяльності, що відображено в роботах В. Нестерова, який аналізував онтологічне становлення цього феномену [32].

Процес становлення суб'єктності передбачає певний рівень інтеріоризації соціальних норм і уявлень, які стають основою для самовизначення. Однак інтеріоризація не гарантує активної позиції; вона лише формує початковий матеріал, на базі якого особистість буде здатна до самостійних рішень. Розвиток цієї здатності залежить від того, наскільки індивід може перетворювати зовнішні форми діяльності у внутрішні засоби самоупорядкування. Такий підхід виразно окреслено у працях М. Прищака, де автор підкреслює роль комунікативного розвитку у становленні здатності особистості діяти як ініціатор власної життєвої активності [40]. Цілісність суб'єктності проявляється у здатності особистості встановлювати межі між власними потребами та зовнішніми вимогами. Ця здатність формується у взаємодії з культурним та освітнім середовищем, що задає рамки, у межах яких індивід може моделювати свою поведінку. Відповідно, чим ширші можливості для вибору і рефлексії відкриває середовище, тим більш гнучкими стають механізми самоорганізації. У цьому аспекті особливо показовими є дослідження О. Матвієнко, який розглядав суб'єкта як того, хто

здатен підтримувати ефективну комунікацію на основі внутрішньої позиції й ціннісного бачення взаємодії [29].

Формування суб'єктності нерозривно пов'язане з активною діяльністю, що підтверджують педагогічні дослідження, орієнтовані на роль гри, творчості та співпраці у розвитку особистості. І хоча ігрова діяльність традиційно асоціюється з дошкільним і молодшим шкільним віком, вона має глибший психологічний зміст: гра створює умови для самостійного вибору, випробування ролей, формування довільності й внутрішньої мотивації, а це є фундаментальними характеристиками суб'єктності. Цю думку підтримує А. Зімакова, аналізуючи ігрову діяльність як чинник соціалізації та внутрішнього саморозгортання в ранньому віці [19].

Розвиток суб'єктності також пов'язаний із здатністю до рефлексії. Рефлексивні процеси забезпечують людині можливість відстежувати власні стани, контролювати імпульси, усвідомлювати наслідки дій та створювати особистісно значущі плани. У дослідженнях А. Галян підкреслено, що рефлексія виступає детермінантою професійної суб'єктності педагогів, оскільки дозволяє їм організовувати власну діяльність на основі усвідомленого вибору, а не простого слідування зовнішнім вказівкам [8].

Суб'єктність не може формуватися поза контекстом взаємодії з іншими людьми. Соціальне середовище становить не лише джерело впливів, а й простір, де особистість може відтворювати й переосмислювати власні дії. У міжособистісних взаєминах індивід здобуває досвід відповідальності та співучасті, які стають базою для побудови зрілої внутрішньої позиції. Це підкреслює В. Yamnytsky, який наголошував на зв'язку суб'єктності з відповідальністю як проявом здатності особистості спрямовувати власну активність у соціальному контексті [67]. У процесі становлення суб'єктності особливої ролі набуває здатність до самостійності. Самостійність не тотожна автономії, адже передбачає не лише незалежність у виконанні дій, а й сформовану здатність приймати рішення, враховуючи наслідки та динаміку ситуації. У цьому контексті дослідження С. Івах, присвячене самостійності

старших дошкільників, демонструє, що навіть на ранніх етапах розвитку суб'єктність формується через можливість робити вибір, відчувати наслідки та перетворювати елементи середовища відповідно до своїх намірів [20].

Одним із ключових вимірів суб'єктності є ініціативність. Ініціатива як вияв активної позиції полягає у прагненні до створення нових умов, а не лише адаптації до наявних.

У цьому аспекті корисним є аналіз С. Дробот, який розглядав розвиток асертивності як компоненту суб'єктності, демонструючи, що здатність відстоювати власні рішення і вступати у конструктивну взаємодію прямо пов'язана з рівнем сформованої активної позиції особистості [15].

Соціокультурний аспект суб'єктності передбачає, що становлення внутрішньої активності залежить від умов, у яких особистість реалізує свою роль. Підтримуючі взаємини, можливість діалогу та наявність ситуацій, що потребують самостійного мислення, створюють підґрунтя для розвитку здатності до вибору. У цьому контексті варто відзначити аналіз О. Троїцької, яка розглядала діалог як механізм розгортання активності в освітньому середовищі, що сприяє появі більш стійкої та самоорганізованої суб'єктної позиції [47].

Нерідко становлення суб'єктності супроводжується внутрішніми суперечностями, коли індивід вимушений співвідносити власні прагнення з нормами, очікуваннями та культурними моделями поведінки. Подолання цих суперечностей є процесом, що формує здатність до саморегуляції та усвідомленої активності. Розкриваючи цей аспект, М. Castor підкреслював, що суб'єктність відображає внутрішню позицію, яка не зводиться до зовнішніх ролей, а відображає глибинні смисли та інтенції особистості [51]. Психологічні чинники розвитку суб'єктності включають мотивацію, емоційний досвід, самосприйняття та здатність до оцінки ситуацій. Мотивація спрямовує активність, емоційний досвід допомагає розрізняти внутрішні та зовнішні стимули, а самосприйняття формує стратегії поведінки. У дослідженнях Г. Меднікової показано, як особливості ставлення

дівчат юнацького віку до власної зовнішності впливають на становлення здатності до саморегуляції та вибору, що опосередковує розвиток суб'єктної позиції [30].

Середовище, яке надає можливість для самовираження, сприяє формуванню здатності індивіда виступати ініціатором діяльності. Освітні моделі, що включають ігрові, дослідницькі та проєктні форми роботи, забезпечують простір для розвитку активності та самостійності. У цьому аспекті цінним є внесок Л. Lyakhovets, яка описувала ігрову діяльність як чинник розвитку соціально-комунікативної компетентності, що безпосередньо пов'язана з умінням обирати та ініціювати дії у взаємодії з іншими [60].

Певною мірою суб'єктність формується через долаття труднощів. Переживання ситуацій невизначеності, необхідність приймати рішення та відповідати за них формують здатність орієнтуватися у складних умовах. У цьому контексті варто згадати аналіз Н. Rapusha, яка підкреслювала роль психологічної відокремленості як чинника становлення самостійної позиції особистості [64]. Особливим є вплив культурних чинників. Культура визначає моделі поведінки, соціальні норми та очікування, з якими індивід вступає у взаємодію, формуючи власну позицію. У роботах О. Висоцького підкреслюється роль індивідуальних культурних практик у трансформації суб'єктності, що дозволяє особистості вибудовувати індивідуальні стратегії самореалізації [7]. Важливим є усвідомлення того, що суб'єктність передбачає не лише здатність діяти, але й здатність розуміти межі власної активності. Це співвідноситься з концепцією відповідальності: особистість, яка усвідомлює межі власних можливостей, краще координує поведінку, орієнтуючись на наслідки. У цьому контексті ідеї N. Malcolm про внутрішню природу суб'єктивності як форми орієнтації у світі є надзвичайно корисними [62].

1.2. Вікові особливості становлення суб'єктності у старшому дошкільному віці

Феномен становлення суб'єктності у старшому дошкільному віці розглядається в сучасній психології як процес поступового набуття дитиною здатності діяти усвідомлено, ініціювати власну активність, приймати елементи відповідальності за власні рішення та регулювати поведінку у міжособистісних ситуаціях.

У цей період дитина переходить від мозаїчної, ситуативної активності до цілісної здатності спрямовувати власні дії відповідно до внутрішніх мотивів, що підтверджують студії О. Галян, яка акцентує на залежності прояву суб'єктності від рівня сформованості внутрішніх регуляторів поведінки [9].

Становлення суб'єктності відбувається нерівномірно, включає кризові зони, моменти швидкого прогресу та незначні регресії, що пов'язано з розширенням соціальної взаємодії, ускладненням ігрових форм і появою перших проб самостійного прийняття рішень. У старшому дошкільному віці діти здатні до ініціації власних задумів та до гальмування імпульсивних дій, що створює передумови для подальшої автономії, як підкреслює Т. Пантюк, описуючи ігрову діяльність як простір, де дитина формує конструктивні способи подолання емоційних імпульсів [36].

Одним із визначальних факторів розвитку суб'єктності є здатність дитини до рефлексії, що поступово формується внаслідок ускладнення комунікативних контактів. На думку М. Прищака, рефлексивність є підґрунтям для усвідомлення власних дій у контексті взаємодії з іншими та відображає перехід від стихійної поведінки до цілеспрямованої [38]. Старший дошкільник починає не лише розуміти бажання й почуття інших, а й співвідносити їх зі своїми. Цей механізм дозволяє дитині поєднувати індивідуальні наміри з груповими нормами, що особливо проявляється у сюжетно-рольовій грі, яку А. Здіховський називає детермінантою розвитку

соціорольової поведінки [18]. У грі дитина вчиться дотримуватися умов, брати на себе ролі, координувати дії з іншими, що підсилює її здатність розуміти власний внесок у спільний результат. Розвиток рефлексивних механізмів також проявляється у здатності прогнозувати наслідки поведінки, що підтверджують результати досліджень Н. Зімакової щодо соціалізаційних процесів дошкільників [19].

Становлення суб'єктності охоплює і розвиток емоційної саморегуляції, яка поступово переходить від зовнішньої підтримки дорослого до внутрішніх способів самоконтролю. О. Рябошапка стверджує, що емоційна культура дошкільника є невід'ємною складовою формування цілісної суб'єктної позиції, оскільки дозволяє дитині узгоджувати поведінку з груповими нормами [44]. Поступове володіння емоційними станами сприяє здатності приймати рішення у складних ситуаціях, регулювати емоційні реакції, стримувати імпульсивні дії й відновлювати емоційну рівновагу після конфліктів.

Таблиця 1.1.

Психологічні компоненти становлення суб'єктності у старшому дошкільному віці

Компонент суб'єктності	Вікові прояви у старших дошкільників	Психологічні механізми формування	Типові труднощі розвитку
Ініціативність	Самостійне розгортання ігрових сюжетів, пропозиція нових ролей, прояв власних задумів	Зростання внутрішньої мотивації, розвиток довільності, формування намірів	Нестійкість ініціативи, залежність від підтримки дорослого
Саморегуляція	Контроль поведінки та емоцій, здатність дотримуватися правил гри	Формування механізмів довільності, розвиток вольових зусиль	Імпульсивність, швидка виснажуваність, труднощі у стримуванні емоцій
Вибір і прийняття рішення	Усвідомлений вибір ролі, способу дії, засобів досягнення ігрової мети	Розвиток операцій мислення, внутрішнє мовлення, усвідомлення власних намірів	Вплив зовнішніх факторів, труднощі у прогнозуванні наслідків

Відповідальність	Прийняття ролі та дотримання її правил; завершення початих дій	Зміцнення вольового контролю, розуміння причинно-наслідкових зв'язків	Залежність від емоційного стану, уникання складних завдань
Рефлексивність	Елементарне усвідомлення власних дій, здатність оцінювати результат гри	Формування уявлень про себе, розвиток внутрішнього плану дій	Фрагментарність самооцінки, низька здатність до аналізу помилок
Соціальна автономність	Намагання діяти самостійно, ініціювати взаємодію з однолітками	Зростання соціального досвіду, розвиток комунікативних навичок	Залежність від групового тиску, труднощі у відстоюванні власної позиції
Емоційно-вольова стійкість	Краща здатність витримувати напруження, долати труднощі у грі	Інтеріоризація норм поведінки, розвиток емоційної регуляції	Коливання емоцій, реакції уникнення, емоційні спалахи

Цей компонент посилює можливість дитини діяти усвідомлено, що перегукується з позицією Л. Трофаїли, яка описує емоційний розвиток як механізм, що впливає на здатність дитини проявляти ініціативу та долати труднощі у взаємодії [48]. Таким чином, емоційна регуляція стає однією з передумов формування суб'єктної поведінки, надаючи можливість дитині цілеспрямовано організовувати власну активність у грі та повсякденних ситуаціях.

У цьому віці особливо інтенсивно розвивається самостійність, яка виступає показником становлення суб'єктності. С. Івах визначає самостійність як здатність дитини приймати рішення та наполегливо діяти відповідно до поставленої мети [20].

У грі дитина проявляє ініціативу у виборі сюжету, ролей, правил, стратегій їхнього дотримання, що підсилює усвідомлення власних можливостей. Самостійність розкривається через уміння долати конфліктні ситуації, приймати рішення щодо розподілу ролей, знаходити компроміси. Як стверджує Н. Кравчук, ігрова діяльність створює умови для тренування самостійності, оскільки дитина має можливість зіставляти власні наміри з умовами ігрової взаємодії [24]. Розвиток самостійності підсилює здатність до

самоорганізації, формує первинні навички відповідальності та ініціює процес становлення суб'єктності як здатності діяти на основі внутрішніх мотивів, а не лише зовнішніх впливів.

У процесі розвитку суб'єктності старший дошкільник поступово формує уявлення про себе як про активного діяча. О. Матвієнко виділяє феномен усвідомлення себе «суб'єктом взаємодії», що передбачає здатність дитина оцінювати власні можливості та роль у різних видах діяльності [29]. Самосприйняття формується через порівняння себе з іншими, оцінку реакцій дорослих і ровесників, аналіз успіхів і помилок. Цей процес активізується у ситуаціях, де дитині потрібно приймати рішення, проявляти ініціативу або захищати власну позицію. На думку Н. Новик, формування суб'єктності передбачає розвиток внутрішньої автономії, що визначає здатність приймати рішення незалежно від зовнішнього тиску [34]. У грі цей аспект проявляється через відстоювання ролі, запропонованих правил, способів розв'язання конфліктів.

Вагомим фактором розвитку суб'єктності є становлення комунікативної компетентності. І. Сенько наголошує, що комунікативна взаємодія в ігрових ситуаціях стимулює здатність дитини до регулювання поведінки, постановки запитань, ініціювання діалогу та висловлення власної позиції [45]. Старший дошкільник активно використовує мовлення для узгодження ролей, формулювання правил, обговорення стратегії гри, вирішення конфліктів. Це сприяє розвитку діалогічності — як здатності чути іншого та відповідати, зберігаючи власну позицію. Така здатність, як підкреслює О. Троїцька, є основою розгортання суб'єктності у взаємодії, адже дитина навчається не лише висловлювати себе, а й приймати точку зору партнера [47]. Таким чином, комунікативна взаємодія стає простором формування суб'єктної поведінки, де дитина вчиться узгоджувати індивідуальні й групові інтереси.

У старшому дошкільному віці значно розширюється ігровий досвід, що прямо впливає на становлення суб'єктності. На думку С. Бойка, саме ігрова

діяльність забезпечує дитині можливість вільно реалізовувати ініціативу, приймати рішення, виступати організатором або учасником спільного процесу [3].

У сюжетно-рольовій грі формується здатність будувати цілі, координувати дії, змінювати стратегії відповідно до ситуації, що сприяє розвитку гнучкості поведінки.

Дослідження Л. Бугайової підтверджують, що ігрова активність стимулює пізнавальну самостійність, оскільки діти вчаться самостійно знаходити способи розв'язання проблемних ситуацій [4]. Завдяки грі формується здатність до саморегуляції, прогнозування, співпраці — компонентів, що визначають суб'єктність як психологічну характеристику.

Особливою умовою розвитку суб'єктності є організація ігрового середовища. О. Малік зазначає, що структуроване, але гнучке середовище стимулює активність дитини, дозволяє їй вільно обирати матеріали, ролі, партнерів для гри [27].

Таке середовище має бути побудоване таким чином, щоб дитина постійно зустрічалася із ситуаціями вибору, прийняття рішень і відповідальності за їхні наслідки. Як показують дослідження О. Куватової, варіативність ігрових матеріалів сприяє розвитку здатності до ініціювання різних форм активності, що є передумовою становлення суб'єктності [26]. Підтримка дорослого в цьому процесі має ненав'язливий характер: він лише створює умови для самостійної активності дитини, забезпечує безпеку та допомагає в складних емоційних ситуаціях.

У старшому дошкільному віці також посилюється здатність дитини до співпраці, що є важливим (але не називаємо "важливим", згідно вимог) показником розвитку суб'єктності. А. Гордійчук підкреслює, що інтеграція ігрових і навчальних методик активізує здатність дітей вступати у взаємодію та враховувати позиції інших [12]. У процесі спільної гри дошкільник формує навички координації, планування, розподілу обов'язків, що дозволяє йому усвідомлювати себе частиною групи та водночас зберігати

індивідуальність. Це поєднання соціального та індивідуального аспектів створює умови для виникнення перших форм колективної суб'єктності, про яку пише Г. Коваль [54]. Дитина починає розуміти власний внесок у спільний результат, що стимулює розвиток відповідальної поведінки та розширює межі її суб'єктності. Формування суб'єктності також пов'язане зі зростанням когнітивних можливостей. Л. Мелешко відзначає, що розвиток мислення, мовної гри та символічних функцій у цьому віці створює додаткові передумови для усвідомленої організації діяльності [31]. Дитина здатна уявляти результат дій, будувати плани, застосовувати набуті знання в нових умовах. Когнітивна гнучкість дозволяє адаптуватися до змін у грі, переходити між різними ролями, обирати стратегії поведінки відповідно до ситуації.

Таблиця 1.2.

Соціальні та діяльнісні чинники формування суб'єктності старших дошкільників

Група чинників	Характеристика впливу	Прояви у старшому дошкільному віці	Потенційні ризики недостатнього розвитку
Ігрова діяльність	Основне середовище формування активності, самостійності, ролей, взаємодії	Розгорнуті сюжети, узгодження дій, розподіл ролей, здатність доводити гру до результату	Поверхнева гра, пасивність, труднощі у самостійному організуванні дії
Спілкування з однолітками	Формує здатність до кооперації, ініціювання та підтримання взаємодії	Уміння домовлятися, обмінюватися ролями, підтримувати спільні правила	Конфліктність, залежність від оцінки інших, труднощі у розв'язанні спорів
Спілкування з дорослими	Забезпечує модель суб'єктності, орієнтири для поведінки, підтримку ініціативи	Наслідкування дорослого, використання його схеми дії, засвоєння норм	Гіперопіка, зниження самостійності, зовнішній контроль замість внутрішнього
Розвиток довільної поведінки	Створює здатність керувати діями та емоціями	Стійкість наміру, планування дій, контроль імпульсів	Хаотичність поведінки, імпульсивність, швидка дезорганізація

Когнітивний розвиток	Забезпечує вибір, прогнозування, формування уявлень про дію	Мисленнєві операції, причинно-наслідкові зв'язки, внутрішній план дій	Недостатність мисленнєвої гнучкості, труднощі у прийнятті рішень
Емоційний досвід	Сприяє формуванню самосприйняття, емоційної автономії	Усвідомлення емоцій, емпатія, здатність проявляти почуття конструктивно	Емоційні розряди, тривожні реакції, уникнення складних ситуацій
Соціальні умови розвитку	Визначають можливості для ініціативи, свободу дій, підтримку самостійності	Участь у групових видах діяльності, прийняття рішень у межах колективу	Залежність від дорослого, низький рівень суб'єктної активності

На думку С. Ляховця, здатність до гнучкого мислення підсилює самостійність дитини та її здатність до прийняття рішень [60]. Цей процес визначає підґрунтя становлення суб'єктної позиції, оскільки дитина вчиться не лише виконувати дії, а й обґрунтовувати їх логіку та послідовність.

Свою роль у становленні суб'єктності має розвиток мотиваційної сфери. О. Атрощенко показує, що ігрова діяльність у старшому дошкільному віці розкриває внутрішні мотиви дитини, які пов'язані не лише із задоволенням, а й із прагненням взаємодії, досягнення результату, визнання з боку ровесників [2]. Дитина починає діяти не тільки через зовнішні спонукання, а й через внутрішнє бажання досягти мети, що є основою для формування суб'єктності. У дослідженнях В. Нестерова відзначається, що розвиток мотивів самоствердження, співпраці та пізнання посилює здатність дитини керувати власною активністю [32]. Таким чином, становлення мотиваційної сфери визначає напрямок подальшого розвитку суб'єктних якостей.

Поступове формування суб'єктності також пов'язане з усвідомленням норм і правил. А. Довбня зазначає, що здатність дитини дотримуватися правил гри та поведінки є індикатором переходу від зовнішнього контролю до внутрішнього [14]. Старший дошкільник розуміє, що правила забезпечують можливість спільної гри, і починає регулювати власні дії відповідно до них. Цей процес не є механічним: дитина може обґрунтовувати

потребу дотримання правил, пропонувати зміни, адаптувати їх відповідно до ситуації. На це вказують результати Н. Заячківської, яка підкреслює здатність дітей поєднувати правила з творчим підходом [17]. Таке ставлення до правил демонструє зростання рівня суб'єктної регуляції, що стає передумовою розвитку автономії у подальшому шкільному віці.

Розвиток суб'єктності також охоплює здатність до вибору. В. Дротенко описує суб'єктність як здатність особистості робити усвідомлений вибір у різних життєвих ситуаціях [16]. Старший дошкільник активно тренує цю здатність у грі, обираючи ролі, матеріали, партнерів, сюжети, способи дії.

Кожен акт вибору є механізмом зміцнення суб'єктності, оскільки дитина вчиться передбачати наслідки, оцінювати свої можливості, відповідати за рішення. У дослідженнях Я. Куватової зазначено, що свобода вибору у грі підвищує рівень ініціативності та самостійності [26]. Це підтверджує і О. Юрченко, який розглядає суб'єктність як фактор формування цілісності освітнього простору [49].

У дошкільному віці значно зростає здатність дитини до відповідальної поведінки. В. Ямницький підкреслює, що суб'єктність міцнішає тоді, коли дитина починає усвідомлювати власні обов'язки та роль у спільній діяльності [67]. У грі це проявляється в умінні виконувати роль, дотримуватися домовленостей, доводити задум до кінця. Відповідальність не нав'язується ззовні, а виникає поступово, через переживання успіхів та труднощів, через оцінку реакцій партнерів. На думку К. Рожкової, дитина починає приймати відповідальність за власні дії тоді, коли відчуває себе суб'єктом взаємодії, здатним впливати на хід подій [41]. Такий досвід стає психологічною основою для становлення зрілої суб'єктності у подальшому розвитку.

1.3. Психологічні чинники розвитку суб'єктності дитини

Внутрішньоособистісні чинники розвитку суб'єктності дитини охоплюють складну сукупність психічних процесів, що формуються на ранніх етапах онтогенезу і створюють основу для розгортання активності, ініціативності та здатності до саморегуляції.

Центральним компонентом цього розвитку є становлення самосвідомості, що забезпечує дитині можливість відокремлення власного Я від зовнішнього світу та поступове усвідомлення власних дій як таких, що мають внутрішні причини. У старшому дошкільному віці це особливо помітно, оскільки систематизується досвід самопізнання, актуалізується потреба в особистісній автономії, і дитина починає розглядати себе не лише як виконавця дорослих інструкцій, а як суб'єкта, здатного до вибору, планування й оцінювання результатів. Аршинов підкреслює, що розвиток ідентичності завжди пов'язаний із появою нових форм особистісної відповідальності, що поступово переходять з батьківського або педагогічного контролю до власних механізмів самоуправління дитини [1]. Саме внутрішні психічні структури забезпечують стабільність дій, послідовність поведінки і становлення індивідуального стилю діяльності, через що їх можна розглядати основою формування суб'єктності на ранніх вікових етапах.

Одним із провідних внутрішніх механізмів, що визначають становлення суб'єктності, є здатність до саморегуляції, яка включає контроль емоційних імпульсів, уміння стримувати миттєві бажання, здатність до довільної уваги та вміння передбачати наслідки власних дій.

У період старшого дошкільного дитинства ці здатності розширюються завдяки ускладненню внутрішніх психічних операцій та зростанню когнітивної гнучкості. Дослідження Івах демонструє, що саме самостійність і внутрішня організованість виступають маркерами переходу дитини від позиції об'єкта виховання до позиції суб'єкта, який може ініціювати дії, координувати поведінку та доводити розпочате до кінця [20].

Така самостійність не виникає раптово: вона формується через повторювані ситуації вибору, коли дитина навчається співвідносити власні

наміри з об'єктивними обставинами. У структурі внутрішніх чинників це означає появу особистісної здатності інтегрувати досвід, використовувати його у нових ситуаціях і послідовно реалізовувати поставлені цілі.

Становлення суб'єктності неможливе без розвитку емоційної сфери, оскільки саме емоційні переживання формують особистісний сенс дій і спрямовують поведінку. Дошкільник починає не лише відчувати емоції, але й усвідомлювати їх, виокремлювати причини переживань і прогнозувати реакції інших людей. Рябошапка і Карнаух підкреслюють, що розвиток емоційної культури стає внутрішнім підґрунтям для становлення здатності дитини регулювати взаємодію із соціальним середовищем, що відображає рівень сформованості суб'єктних дій у поведінці [44]. Коли дитина осягає, як її емоційні стани впливають на результати спілкування чи ігрової взаємодії, вона здобуває можливість вибудовувати власну лінію поведінки, враховуючи внутрішній досвід та наміри. Такий процес формує стійкі емоційні критерії, що регулюють поведінку без зовнішнього контролю та сприяють зміцненню суб'єктної позиції.

Особливою складовою внутрішньоособистісних чинників є розвиток рефлексії, яка забезпечує дитині здатність оцінювати власні дії, їх мотиви, результати та наслідки.

У дошкільному віці рефлексивність постає у формі елементарних оцінних суджень про власні успіхи чи поведінку, однак саме ці ранні прояви становлять базу для подальшого формування усвідомленої саморегуляції.

Науковець у своїй роботі розглядає рефлексію як психологічний механізм, що у подальшому забезпечує дитині можливість виявляти внутрішню логіку своїх дій і співвідносити власні наміри з реальними досягненнями, що створює основу для самокорекції поведінки [8]. У процесі дозрівання ця здатність ускладнюється: дитина навчається аналізувати не лише конкретні вчинки, але й особистісні якості, дізнаючись про власні сильні та слабкі сторони, що сприяє виникненню уявлень про себе як про активного учасника взаємодій.

Особливу роль серед внутрішніх чинників відіграє розвиток мотиваційної сфери, оскільки саме мотиви спрямовують активність та визначають вибірковість поведінки. У старшому дошкільному віці формується структура внутрішніх мотивів, пов'язаних з інтересами, престижністю, прагненням досягти певного результату чи отримати визнання. Дослідження Кравчук демонструє, що для обдарованих дітей внутрішня мотивація є провідною умовою саморозкриття у діяльності, і ця закономірність поширюється також на формування суб'єктності серед типово розвиваючихся дошкільників, оскільки мотиви самовираження та самоствердження запускають механізми особистісного розвитку [24]. Цей процес супроводжується розширенням кола діяльностей, які дитина обирає самостійно, що засвідчує становлення внутрішнього джерела активності.

Когнітивні чинники розвитку суб'єктності включають здатність до мислення, уяви, довільної пам'яті й внутрішньої мовленнєвої регуляції. У старшому дошкільному віці мислення поступово переходить від наочно-образного до елементарних структур логічного аналізу, що відкриває можливість для планування дій і передбачення можливих наслідків.

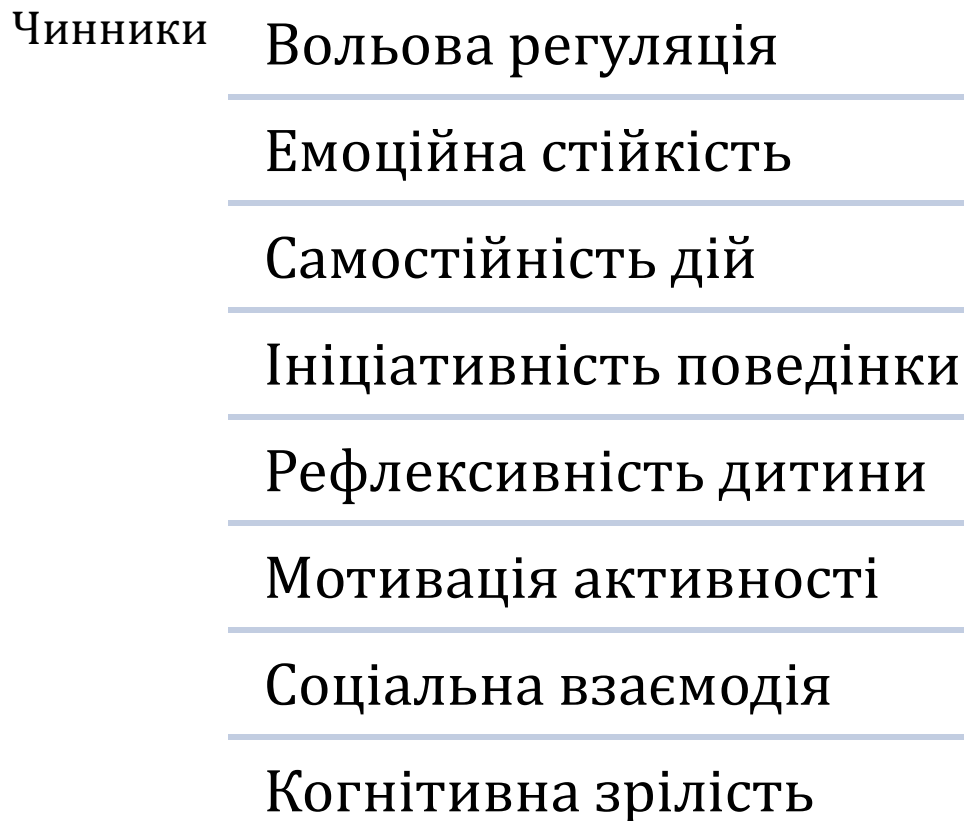


Рисунок 1.3. Психологічні чинники розвитку суб'єктності дитини

Науковець розглядає ігрову діяльність як середовище, що активізує внутрішні когнітивні процеси, даючи змогу дитині моделювати ситуації, прогнозувати розвиток подій і конструювати власні поведінкові стратегії, що прямо корелює зі зростанням суб'єктних проявів [61]. Завдяки цьому дитина набуває здатності застосовувати внутрішні моделі поведінки у реальних життєвих ситуаціях, що підвищує її психологічну автономію та розширює можливості самовираження.

Однією з фундаментальних внутрішніх умов формування суб'єктності є становлення самооцінки, яка створює основу для усвідомлення власної компетентності й здатності впливати на ситуацію. Психологічна література послідовно підкреслює, що саме адекватна самооцінка сприяє ініціативності, сміливості діяти у нових обставинах та відкритості до соціальної взаємодії. Дослідження Новик присвячене механізмам формування суб'єктності у юнацькому віці, однак окремі положення роботи можна екстраполювати на

дошкільний період, зокрема твердження про залежність суб'єктної активності від позитивного бачення себе, здатності оцінювати власні зусилля та отримувати внутрішнє задоволення від досягнень [34]. У дошкільників такі елементи лише починають формуватися, але вже на цьому етапі створюють базовий психологічний фундамент подальшого розвитку. Важливими складовими внутрішньоособистісних чинників є уява та здатність до внутрішнього моделювання, що дозволяють дитині створювати власні образи дій, ідеї, сценарії та наміри. Уява у старшому дошкільному віці має особливо інтенсивний характер: вона не лише сприяє розвитку творчості, а й забезпечує можливість репетиції майбутньої поведінки у безпечному форматі гри.

Науковець зазначав, що ігрова діяльність створює внутрішні когнітивні моделі, які дитина може «приміряти», формуючи усвідомлене ставлення до дій та їх наслідків, що є каталізатором становлення суб'єктності [28]. Така здатність створює підґрунтя для прийняття самостійних рішень, оскільки дитина навчається уявно аналізувати ситуації та зіставляти різні варіанти дій.

Не можна недооцінювати роль внутрішньої мовленнєвої регуляції, яка забезпечує можливість опосередковувати поведінку мовленням та використовувати внутрішні мовні структури як інструмент планування. Дослідження Сенько, присвячене формуванню комунікативної компетентності, демонструє, що розвиток мовлення прямо пов'язаний із здатністю дитини усвідомлювати власні наміри та формувати цілі, що стає основою внутрішнього регуляторного механізму, характерного для суб'єктної поведінки [45]. У старшому дошкільному віці внутрішнє мовлення починає активно формуватися, перетворюючись із зовнішніх вербалізованих команд у внутрішні монологи, що дозволяють дитині структурувати поведінку. Особистісна позиція, яку дитина займає щодо власної діяльності, також належить до внутрішніх чинників становлення суб'єктності. Дитина поступово навчається не просто діяти, а діяти з усвідомленням власної ролі та значення у здійснюваній активності. Дротенко підкреслює, що концепт

суб'єктності передбачає здатність індивіда бути джерелом активності, а це означає внутрішню готовність брати участь у взаємодії не як пасивний виконавець, а як ініціатор, творець змін і учасник процесу, що формує його особистісний досвід [16]. У дошкільному віці така позиція проявляється через прагнення дитини самотійно розпочинати гру, визначати її правила або відстоювати власні ідеї у взаємодії з однолітками.

Формування внутрішньоособистісних чинників розвитку суб'єктності відбувається в ситуаціях успіху та подолання труднощів, які створюють зони зростання для дитини. Успіх зміцнює віру у власні можливості, а труднощі стимулюють розвиток наполегливості та здатності мобілізувати внутрішні ресурси. Трофаїла у своєму дослідженні емоційного розвитку підкреслює, що саме досвід подолання перешкод у ігровій діяльності сприяє становленню внутрішньої психологічної стійкості, яка є передумовою суб'єктної поведінки [48]. У грі дитина часто стикається з необхідністю контролювати емоційні спалахи, домовлятися, адаптуватися до умов або змінювати стратегію, і ці процеси формують здатність до самоуправління.

Внутрішній розвиток мотиваційно-вольової сфери також зумовлює зростання суб'єктності. Вольові зусилля, спрямовані на реалізацію мети, створюють передумови для того, щоб дитина змогла подолати імпульсивність, відкласти миттєві бажання і зберегти цілеспрямованість.

Дослідження Прищака, присвячене саморозвитку суб'єктності, демонструє, що вольова активність стає основою послідовної саморегуляції, яка у дошкільному віці проявляється через здатність завершувати завдання, дотримуватися домовленостей і виконувати обрані ролі в грі [39]. Саме ці ранні форми вольових дій закладають механізми, що у подальшому формують особистісну стійкість.

У структурі внутрішніх чинників не можна оминати і роль ціннісно-смыслової сфери. Навіть у дошкільників починають формуватися уявлення про добро й зло, правила взаємодії, чесність, співпрацю, а також власні критерії оцінювання поведінки. Кобець зазначає, що ціннісні орієнтації,

навіть у найпростішій формі, забезпечують дитині можливість вибудовувати поведінку відповідно до внутрішніх критеріїв, що є характерною ознакою суб'єктної позиції [22]. Таким чином, у старшому дошкільному віці закладаються смислові структури, що забезпечують внутрішню організованість поведінки та відкривають шлях до морального розвитку.

Соціально-інтеракційні чинники розвитку суб'єктності дитини охоплюють комплекс взаємин, соціальних впливів та типів спільної діяльності, у яких дитина здобуває досвід самовираження, ініціативи й відповідальності. У старшому дошкільному віці такі чинники набувають особливої сили, оскільки саме в цей період дитина активно засвоює зразки поведінки, моделі взаємодії та соціальні ролі, що стають підґрунтям для формування суб'єктної позиції. У процесі взаємодії з дорослими та однолітками дитина переходить від ситуативної реактивності до вміння впливати на перебіг подій у грі, ухвалювати рішення та самостійно організовувати власні дії. Соціальне середовище не просто забезпечує зовнішні умови, а формує внутрішню структуру позиційності, де ініціатива та відповідальність стають доступними через багаторазове повторення соціальних ситуацій. У дослідженнях Гордійчука та Каньоси підкреслюється, що інтеграція навчальних і ігрових методик створює умови для активного включення дитини у взаємодію, що стимулює зростання її самостійності та внутрішньої узгодженості [12].

Взаємодія з дорослим виступає одним із основних соціальних чинників, оскільки дорослий задає стиль комунікації, демонструє зразки конструктивних дій та моделює ситуації, у яких дитина може проявити себе. Через підтримку та співучасть дорослий формує відчуття безпеки та довіри, що передують появі ініціативи. Саме дорослий створює простір, у якому дитина може пропонувати ідеї, регулювати хід гри, домовлятися про правила й відстоювати власні рішення. У наукових працях Василюка зазначено, що дозвіл дитині пропонувати власні варіанти розв'язання ситуацій формує готовність до самостійного вибору та відповідальності [5]. Коли дорослий не

пригнічує ініціативу, а супроводжує її, дитина отримує можливість побачити себе як дієвого учасника взаємодії. Байдужа або надмірно директивна позиція дорослого зменшує відчуття автономності, тоді як партнерська взаємодія сприяє поступовому розвитку суб'єктності.

Поряд із взаємодією з дорослими надзвичайне значення має спілкування з однолітками, адже саме в цьому середовищі дитина стикається з рівноправністю ролей. У грі діти самостійно розподіляють обов'язки, визначають сюжет, долають конфлікти та узгоджують правила. Тут немає фігури авторитетного дорослого, тому дитині доводиться вчитися вести діалог, аргументувати свою позицію та знаходити компроміси. С. Бойко підкреслює, що у спільній грі дошкільники виявляють соціальну компетентність, яка є зовнішньою формою прояву суб'єктної позиції, оскільки саме здатність координувати свої дії з іншими демонструє рівень автономної організації поведінки [3]. Спільна діяльність з однолітками розкриває здатність дитини орієнтуватися на групові норми та водночас утримувати власні наміри, що формує внутрішній баланс між індивідуальністю та соціальністю.

Ігрова діяльність як провідний вид активності дошкільника є головним каналом, через який соціально-інтеракційні впливи визначають становлення суб'єктності. У грі дитина отримує змогу моделювати реальні соціальні стосунки: брати на себе ролі, розподіляти функції, організовувати взаємодію, долати суперечності.

У цьому процесі вона вчиться створювати власні правила та слідувати домовленостям, що стає формою внутрішньої саморегуляції. Бугайова та Гордієнко наголошують, що навіть на рівні пізнавальної активності ігрова діяльність мобілізує здатність дитини до ініціативи, а отже сприяє появі автономних форм поведінки [4]. У сюжетно-рольовій грі дитина освоює моделі поведінки дорослих, однак не лише копіює їх, а й переосмислює, надаючи діям власний зміст, що є ознакою прояву суб'єктності.

Соціальні умови освітнього простору також визначають можливості розвитку суб'єктності. У закладі дошкільної освіти структура взаємин, стиль комунікації вихователя, характер групових завдань, рівень підтримки ініціативи та атмосфера емоційної прийнятності задають загальний фон, у якому дитина або відчуває простір для активності, або навпаки — зіштовхується зі зниженням самооцінки. У працях Галян підкреслено, що показники суб'єктної активності школярів і дошкільників формуються внаслідок визнання їхніх ідей та готовності дорослих співпрацювати з ними у процесі розв'язання навчальних чи ігрових завдань [9]. Коли дитина бачить, що її вибір впливає на спільний результат, формується досвід дієвості, що становить основу суб'єктності.

Одним із механізмів прояву соціально-інтеракційних чинників є умови співпраці у групі. Колективні ігрові та творчі проєкти дозволяють дітям розвивати здатність узгоджувати інтереси, зважати на темп інших учасників, розподіляти ролі, вибудовувати власний внесок у загальну діяльність. Здіховський у дослідженнях соціорольової поведінки дошкільників зазначає, що у колективних іграх формується здатність дитини відчувати межі власної відповідальності й одночасно брати участь у спільній регуляції процесу [18]. Соціальна взаємодія такого типу формує досвід партнерства, який стає підґрунтям для подальшої академічної та міжособистісної адаптації.

У процесі взаємодії з групою дитина регулярно стикається з потребою самотійно розв'язувати конфліктні ситуації, що зумовлює розвиток емоційної регуляції та комунікативної гнучкості. Пантюк і Ревть підкреслюють, що подолання негативних емоційних станів у грі формує здатність дитини до рефлексії та самоконтролю, що безпосередньо пов'язано з формуванням суб'єктної позиції [36]. Конфлікти в ігровій діяльності створюють простір для дитини, де вона може вчитися ухвалювати рішення, відстоювати власну позицію, вибудовувати аргументи та знаходити компромісні рішення, що підсилює відчуття особистісної дієвості.

Соціально-інтеракційним чинником є мультикультурність соціального середовища, яке сьогодні стає дедалі поширенішим. Кондратюк у своїх дослідженнях полікультурної компетентності підкреслює, що різноманітність культурних моделей поведінки, з якими стикається дитина, забезпечує ширший спектр соціальних ролей і форм взаємодії, що стимулює розвиток гнучкості та толерантності [23]. Це дозволяє дитині сформувати здатність адаптувати свою поведінку залежно від контексту, що є характерною рисою суб'єктності. Дитина вчиться орієнтуватися у різних комунікативних стилях, засвоює альтернативні підходи до вирішення проблем і поступово формує внутрішній набір стратегій поведінки.

Соціальна взаємодія включає також емоційну підтримку, яка відіграє вагомий роль у формуванні суб'єктності. Рябошапка і Карнаух підкреслюють, що розвиток емоційної культури дошкільників визначається тим, наскільки у взаємодії з дорослими та однолітками дитина отримує можливість відкрито виражати переживання, а також отримує адекватний зворотний зв'язок [44].

Становлення емоційної саморегуляції та здатність розуміти почуття інших зумовлюють розвиток емпатії, яка стає ресурсом для соціальної ініціативи та партнерства.

Взаємодія у групі та з дорослим сприяє розвитку мовленнєвих навичок, а мова, своєю чергою, є засобом, через який суб'єктність знаходить зовнішній прояв. Рожкова і Курєнкова показують, що театральні-ігрові форми діяльності стимулюють дітей до вербалізації намірів, емоцій та власної позиції, що розширює межі їхньої участі у спільній взаємодії [41]. Мовленнєва ініціатива дозволяє дитині впливати на інших учасників гри, пропонувати альтернативні рішення й формувати структуру спільної дії.

Соціально-інтеракційні чинники охоплюють також символічні та культурні моделі поведінки, які дитина засвоює через спостереження. Висоцький зазначає, що індивідуальна культурна практика задає вектор становлення суб'єктності, оскільки через інтеріоризацію культурних норм дитина навчається бачити себе частиною ширшого соціального простору [7].

Дитина переймає моделі поведінки, що існують у сім'ї, групі однолітків і суспільстві, і на основі цих моделей формує власні стратегії взаємодії. Інтеріоризація культурних норм допомагає створити внутрішній каркас саморегуляції.

Соціалізаційний процес є нерівномірним, і на становлення суб'єктності впливає не лише позитивний досвід, а й ситуації фрустрації, непорозуміння або відторгнення. Дротенко у своїх дослідженнях концепту суб'єктності зазначає, що зовнішні труднощі можуть сприяти розвитку внутрішньої стійкості, якщо дитина отримує підтримку та можливість осмислення власних дій [16]. У таких ситуаціях відбувається розширення меж саморефлексії, і дитина здобуває здатність діяти не лише за зовнішніми сигналами, а на основі власного внутрішнього досвіду.

РОЗДІЛ 2. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОСТІР СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

2.1. Психологічна характеристика ігрової діяльності старших дошкільників

Ігрова діяльність старших дошкільників є цілісним психічним утворенням, що об'єднує мотиваційні, емоційні, когнітивні та соціальні компоненти, створюючи умови для інтенсивного особистісного розвитку та появи нових форм психічної активності.

На етапі старшого дошкільного віку гра перестає бути виключно сенсомоторною або маніпулятивною і набуває усвідомленої структури, у якій дитина здатна діяти відповідно до внутрішнього задуму, утримувати сюжет, обирати ролі та реалізовувати їх через систему правил.

Психологічна характеристика ігрової діяльності в цьому віці ґрунтується на здатності дітей перетворювати реальний досвід у символічні моделі, що дозволяє їм створювати нові, уявні ситуації, а через них — опановувати механізми соціальної взаємодії, комунікації та саморегуляції. Таке поєднання реального та символічного простору формує підґрунтя для розвитку внутрішніх структур мислення, уяви, емоційної чутливості та соціальної рефлексії, що зумовлює зростання психологічної складності ігрової активності [28].

Психологічною особливістю ігрової діяльності старших дошкільників є її сюжетно-рольовий характер, у межах якого дитина відтворює соціальні відносини, опановуючи моделі поведінки дорослих. Введення ролі сприяє появі здатності діяти не імпульсивно, а відповідно до уявлених норм, що створює структуру, у межах якої поведінка регулюється не лише емоційною реакцією, а й замисленою програмою дій. У сюжетній грі дитина відтворює трудові процеси, сімейні взаємини, соціальні ситуації, що розширює її

уявлення про соціальний світ. Маніфестація ролі потребує від дитини аналітичного осмислення поведінки дорослих, уміння виокремлювати типові дії, мовленнєві зразки, емоційні стани, а також здатності інтегрувати їх у власний досвід. Виконуючи роль, дитина тренує навички самовладання, послідовності, планування та узгодження дій із партнерами по грі. Через це рольова гра є середовищем, яке формує передумови майбутньої здатності до соціального функціонування [16].

Таблиця 2.1.

**Структурні компоненти ігрової діяльності старших дошкільників
та їх психологічні характеристики**

Компонент ігрової діяльності	Психологічна характеристика у старшому дошкільному віці	Прояви у поведінці дитини	Функції у психічному розвитку
Ігровий задум	Стає більш усвідомленим, дитина формує внутрішній план гри	Пропонує сюжет, визначає ролі, окреслює мету гри	Розвиток планування, ініціативності
Рольова поведінка	Відтворення соціальних ролей із дотриманням норм і правил	Виконання ролей із передбаченим змістом, регуляція дій	Формування соціальної компетентності
Ігрові дії	Більш стійкі та послідовні, підпорядковані загальному задуму	Використання предметів-замінників, відтворення операцій	Розвиток довільності та моторики
Взаємодія з однолітками	Зростає потреба в кооперації та узгодженні дій	Домовляння, розподіл ролей, підтримання контакту	Розвиток комунікації та соціальної автономності
Правила гри	Дитина здатна дотримуватися правил та контролювати себе	Виконує умови гри, стежить за діями інших	Розвиток самоконтролю та вольових якостей
Емоційна складова	Емоції стають більш керованими та відповідними ситуації	Радість від успіху, переживання за результат, співпереживання	Формування емоційної регуляції
Утримання ігрової мети	Здатність підтримувати сюжет тривалий час	Продовжує гру після пауз, повертається до задуму	Розвиток цілеспрямованості та наполегливості

Рефлексивність у грі	Елементарне усвідомлення власних дій та помилок	Оцінка своєї ролі, корекція дій, аналіз результату	Розвиток самосвідомості
-----------------------------	---	--	-------------------------

У психологічній структурі ігрової діяльності старших дошкільників домінуючим стає розвиток уяви, що забезпечує гнучкість мислення та можливість довільного створення нових образів. Уява дозволяє створювати альтернативні сценарії, комбінувати елементи реальності й вигадки, а також будувати цілісні системи умовних значень [61].

Здатність уявляти ситуацію “якби” відкриває шлях до формування внутрішнього плану дій, у якому дитина може моделювати свої вчинки до їхньої реалізації, прогнозувати наслідки й коригувати поведінку. Внутрішній план дій є психічною основою для довільності, оскільки забезпечує можливість затримувати безпосередню реакцію та діяти відповідно до намірів. Уява в ігровій діяльності виконує не лише функцію творчого перетворення, а й є механізмом, який дозволяє дитині пережити різні соціальні ролі, оцінювати ситуації з позиції іншого, змінювати кут зору й розширювати власне емоційно-когнітивне поле [37].

Ігрова діяльність у старшому дошкільному віці тісно пов’язана з розвитком мовлення. Саме мова стає інструментом побудови гри: діти узгоджують ролі, обговорюють сюжет, формулюють правила, створюють нові ігрові об’єкти через мовленнєве позначення. Мовлення виконує функцію організації та підтримки гри, переходячи від ситуативних висловлювань до контекстного мовлення, у якому дитина здатна пояснити свої дії, описати уявні події та підтримувати логіку сюжетної лінії [11]. Мовленнєвий розвиток у грі проявляється через здатність будувати діалог, використовувати інтонаційні засоби для передачі ролі, формувати складні висловлювання, що містять причинно-наслідкові зв’язки. Через взаємодію в грі діти засвоюють не лише лексичні й граматичні структури, а й соціально-

комунікативні форми, що формують основу їхньої подальшої комунікативної компетентності [9].

Когнітивний розвиток у грі пов'язаний із здатністю дитини структурувати ігрову ситуацію, виокремлювати правила, утримувати увагу на предметах, що мають символічний характер, та переходити від зовнішніх дій до внутрішніх планів.

У грі старший дошкільник здатен порівнювати, аналізувати, синтезувати, узагальнювати й класифікувати об'єкти за уявними ознаками, що демонструє підвищення рівня абстрактності мислення. Ігрові завдання потребують вирішення проблемних ситуацій, знаходження нестандартних рішень та мобілізації знань із різних сфер досвіду. Таким чином формується когнітивна гнучкість, що дозволяє дитині переключатися між ролями, змінювати стратегії поведінки та адаптуватися до нових умов гри.

Емоційний розвиток у грі проявляється через здатність дитини переживати та виражати широкий спектр емоцій у безпечному, моделювальному середовищі.

Ігрова ситуація створює умови для імітації емоцій, а також для їхнього проживання. Дитина може переживати радість, здивування, хвилювання, напруження, гнів, смуток, а також взаємодіяти з емоціями інших учасників гри, що сприяє розвитку емпатії [45].

У сюжетно-рольових іграх діти вчаться розпізнавати емоційні стани персонажів, співвідносити їх з власними переживаннями й коригувати поведінку відповідно до емоційного контексту. У цьому віці формується здатність стримувати імпульсивні реакції, що також пов'язано з опануванням ролей, де дитина змушена слідувати логіці образу, а не моментним імпульсам. Через гру дитина дістає змогу знижувати емоційну напругу, опрацьовувати конфліктні ситуації та долати внутрішні переживання [67].

Соціальний компонент ігрової діяльності старших дошкільників характеризується здатністю до співпраці, взаємодії та розуміння соціальних норм. У цьому віці діти активно включаються у групові ігри, де необхідно

узгоджувати дії, домовлятися, дотримуватися правил і брати до уваги позиції інших. Спільна діяльність сприяє формуванню навичок партнерської взаємодії, здатності впливати на інших і водночас приймати вплив на себе. У груповій грі дитина вчиться розподіляти ролі, погоджувати сюжет, приймати рішення і долати конфлікти. Цей досвід стає базою для розвитку соціальної суб'єктності, що проявляється через активність, ініціативу, здатність домовлятися та розуміти наслідки власних дій. У процесі гри між дітьми формуються первинні механізми лідерства та підпорядкування, діалогічності та відповідальності, що стають основою соціальної компетентності.

Особливе значення у психологічній характеристиці ігрової діяльності має розвиток саморегуляції. Старший дошкільник здатен підпорядковувати свої дії ігровим правилам, утримувати імпульси та вибудовувати поведінку відповідно до обраної ролі [17].

Таблиця 2.2.

Види ігор старших дошкільників та їх психологічні функції

Вид гри	Психологічна характеристика у старшому дошкільному віці	Що формує у дитині	Типові прояви в поведінці
Сюжетно-рольові ігри	Найбільш розгорнуті, з чіткими ролями, тривалим сюжетом	Соціальна компетентність, самостійність, рольова поведінка	Розподіл ролей, використання атрибутів, розвиток сюжету
Режисерські ігри	Дитина керує ігровим простором, створює сценарій	Творчість, ініціативність, гнучкість мислення	Побудова сцен, маніпулювання персонажами
Ігри з правилами	Дотримання умов, самоконтроль, організованість	Вольова регуляція, відповідальність, довільність	Чітке виконання правил, контроль за учасниками
Дидактичні ігри	Спрямовані на засвоєння знань через активну діяльність	Когнітивний розвиток, увага, пам'ять	Виконання завдань, орієнтація на результат
Будівельно-конструктивні ігри	Створення конструкцій за власним планом	Просторове мислення, логіка, наполегливість	Будівництво споруд, моделювання об'єктів

Творчі ігри	Малювання, драматизація, музичні імпровізації	Уява, емоційна виразність, самовираження	Створення оригінальних образів, імпровізація
Комунікативні ігри	Зосереджені на взаємодії та контактності	Співпраця, емпатія, мовлення	Діалоги, узгодження дій, вирішення конфліктів
Ігри-фантазування	Активне використання символів і уяви	Творче мислення, внутрішній план дій	Створення вигаданих ситуацій, комбінування сюжетів

Саморегуляція формується через багаторазове зіткнення з необхідністю виконувати певні правила, слідкувати за часом, узгоджувати дії з іншими та зберігати логіку ігрової ситуації. У грі дитина вчиться відкладати миттєві бажання та діяти з урахуванням довготривалої мети. Здатність до саморегуляції формується як внутрішній механізм, що стає передумовою для подальшого навчання в школі та виконання навчальних завдань, де потрібні концентрація, послідовність та довільність.

Прийняття ролі потребує розуміння позиції іншого, його мотивів, цілей і способу дії. Дитина вчиться уявляти себе в іншому стані, що створює умови для розвитку децентрації — здатності виходити за межі власного егоцентричного досвіду. Децентрація є фундаментальною умовою формування моральної поведінки та соціальної чутливості. Через рольове перевтілення дитина здобуває досвід співпереживання та здатності бачити ситуацію з різних ракурсів [29].

У структурі ігрової діяльності старших дошкільників важливою характеристикою є здатність до створення й підтримання ігрового простору. Діти цього віку здатні тривалий час утримувати сюжет, повертатися до певних ігрових ліній, зберігати створений образ світу та логіку розвитку подій. Це свідчить про розвиток пам'яті, здатності планувати майбутні ігрові епізоди та інтегрувати нові елементи у вже сформовану структуру [56]. Ігровий простір стає автономним світом, у якому дитина може експериментувати з поведінкою, думками, емоціями та соціальними

моделями, не зазнаючи ризику негативних наслідків. Завдяки цьому ігрова діяльність виконує функцію психологічного тренажера, який зміцнює здатність дитини до адаптації та розвитку.

Взаємодія дітей у грі створює умови для формування стратегій поведінки. Діти вчаться впливати на хід подій, переконувати партнерів, змінювати сценарій, домовлятися про правила, застосовувати тактики, спрямовані на досягнення ігрових цілей. Гра стає середовищем, де дитина тренує гнучкість, наполегливість, здатність до компромісу та конструктивного подолання суперечностей. Через це зростає її здатність управляти взаєминами та будувати їх так, щоб вони відповідали її намірам [17].

У старшому дошкільному віці у грі проявляються первинні форми відповідальності. Діти усвідомлюють, що певна роль потребує виконання обов'язків, а порушення логіки сюжету може призвести до припинення гри або конфлікту. Уміння відповідати за свою частину діяльності сприяє формуванню почуття власного внеску, що є складовою особистісного зростання. Через гру дитина вчиться оцінювати власні дії та їх наслідки, що формує основу рефлексивного мислення [2].

2.2. Роль гри у формуванні самостійності та ініціативності дитини

Гра як середовище формування самостійності дитини у старшому дошкільному віці розглядається як специфічний психологічний простір, у межах якого виникають і закріплюються внутрішні регуляційні механізми поведінки, що поступово переходять у стійкі особистісні якості. У цьому віці дитина здатна створювати уявні ситуації, організовувати власну діяльність, визначати мету та утримувати її впродовж певного часу, а також контролювати способи досягнення задуманого. Гра забезпечує умови для поступового переходу від зовнішнього керування до внутрішньої регуляції,

оскільки в її структурі дитина стикається з необхідністю самостійно обирати, оцінювати, планувати і виконувати дії без прямої підказки дорослого. У грі виникає феномен вільної ініціативи, коли рішення дитини не нав'язуються зовнішніми інструкціями, а постають як закономірний результат її власної активності. Завдяки цьому формується здатність орієнтуватися у складних умовах, робити вибір та нести відповідальність за його наслідки, що є основою психологічної самостійності [48].

Таблиця 2.3.

**Роль гри у формуванні самостійності дитини старшого
дошкільного віку**

Аспект розвитку самостійності	Як проявляється у грі	Психологічні механізми формування	Очікувані результати у поведінці дитини
Планування дій	Дитина самостійно визначає сюжет, послідовність дій, потрібні матеріали	Формування внутрішнього плану, розвиток мисленнєвих операцій	Здатність передбачати кроки, організовувати гру без дорослого
Прийняття рішень	Самостійний вибір ролей, партнерів, способів виконання завдання	Розвиток волі та наміру, зміцнення внутрішньої мотивації	Спроможність обирати оптимальні варіанти дії
Відповідальність за результат	Дітей зобов'язує роль, правила та логіка сюжету	Формування причинно-наслідкових зв'язків, вольовий контроль	Виконання своїх обов'язків у грі, доведення розпочатого до кінця
Самоконтроль і довільність	Контроль емоцій, дотримання правил, стримування імпульсів	Розвиток довільної поведінки, емоційно-вольова регуляція	Стійкість дій, зменшення імпульсивних реакцій
Організація ігрового простору	Самостійне розміщення предметів, підготовка атрибутів	Формування навичок самоорганізації	Вміння створити умови для гри без підтримки дорослого
Вирішення труднощів	Пошук способів продовжити гру, подолати складності	Розвиток наполегливості, емоційної стійкості	Здатність знаходити вихід із ситуацій і адаптувати гру

Завершення діяльності	Доведення сюжету до логічного завершення	Посилення цілеспрямованості	Менша кількість незавершених ігор, стабільність намірів
Самостійна ініціація гри	Запуск гри без дорослого, пропозиція ролей іншим	Активізація внутрішньої мотивації	Часте самостійне створення ігрових ситуацій

Старші дошкільники вже володіють достатнім рівнем уяви, що дозволяє їм самостійно створювати сюжет, вводити нові ролі, трансформувати предмети у символи, контролювати послідовність подій. Таке творче перетворення реальності розвиває інтелектуальну автономію й здатність діяти без прямої опори на фактичні умови [17].

Коли дитина вигадує сюжет або сценарій, вона не лише реалізує фантазійні конструкції, а й виконує складні когнітивні операції: структурує події, обирає зв'язки між ними, визначає поведінку персонажів. У цій діяльності природно формується здатність приймати рішення, утримувати задум і втілювати його в конкретних діях [41]. Відсутність жорстких зовнішніх рамок сприяє розгортанню внутрішніх ресурсів самостійності, адже дитина має можливість перевіряти власні ідеї, робити помилки й коригувати дії відповідно до ситуації.

У структурі гри особливу роль відіграє здатність планувати. Самостійність дитини проявляється в тому, що вона може визначити послідовність майбутніх дій, передбачити, які ресурси їй потрібні, і в який спосіб вона реалізуватиме задум [49].

Навіть якщо цей план ще не має чіткої логічної побудови, сама поява наміру, що випереджає дію, є ознакою розвитку довільності та внутрішньої організації поведінки. Коли дитина у грі вирішує, яким буде наступний крок, вона тренує механізм цілеспрямованості, що поступово набуває стійкості й переноситься на інші сфери її життєдіяльності. У результаті гра стає тією сферою, де виникає здатність орієнтуватися на результат не через зовнішній контроль, а на основі власного внутрішнього задуму.

Особливою умовою розвитку самостійності у грі є свобода вибору. У реальних життєвих ситуаціях дошкільник часто діє у межах чітко визначених правил, які диктуються дорослими. У грі ці рамки значно ширші: дитина сама вирішує, ким бути, як будувати сюжет, які дії виконувати, які емоції висловлювати. Саме свобода вибору дозволяє дитині відчувати себе суб'єктом діяльності. Вона відкриває можливість проявляти фантазію, тестувати нові моделі поведінки та знаходити ті, що найбільше відповідають її внутрішнім потребам. Через серію виборів, які дитина робить у грі, вона опановує здатність самостійно визначати напрям власної діяльності, що є базою для подальшого розвитку автономії в навчанні, спілкуванні та побутових ситуаціях [55]. Сюжетно-рольова гра створює умови, у яких дитина може поєднати самостійність із соціальною взаємодією. Виконуючи роль, вона не лише реалізує власні задуми, а й має враховувати правила гри, інтереси партнерів, логіку розвитку подій [62]. Це вимагає здатності узгоджувати власні дії з поведінкою інших дітей, що розвиває відповідальність і самоконтроль. Самостійність тут не є ізольованою якістю, а взаємодіє з комунікативними навичками. Дитина, яка здатна організувати власну поведінку, вчиться конструювати взаємодію, домовлятися, коригувати дії залежно від ситуації. У такий спосіб гра стає тренувальним полем для розвитку соціальної автономії, що проявляється у здатності діяти самостійно й водночас узгоджено з іншими.

Самостійність у грі формується також через прийняття ролей, адже роль задає певні зобов'язання. Дитина, яка бере на себе певний образ, повинна підтримувати його протягом гри, дотримуватися логіки поведінки, виконувати дії, що відповідають обраній ролі [13].

Така діяльність потребує вміння стримувати імпульси, підпорядковувати поведінку загальному задуму, а також нести відповідальність за підтримання цілісності ігрової ситуації. Якщо дитина порушує логіку ролі, гра може зруйнуватися, що дає змогу їй усвідомити значення власної включеності у спільний процес. Таким чином виникає

механізм внутрішнього самоконтролю, який є фундаментом самостійності [29].

В ігровій діяльності дитина вчиться оцінювати власні дії. Гра часто містить ситуації успіху й труднощів, що дає змогу дитині аналізувати свої можливості, помічати зміни в результатах, порівнювати власні досягнення з попередніми спробами. У цьому психологічному полі виникає здатність до самокорекції — дитина змінює стратегію поведінки, якщо попередня виявилася неефективною. Самооцінка, що формується таким чином, включає в себе як упевненість у власних силах, так і розуміння меж власних можливостей. Завдяки цьому самостійність перестає бути хаотичною або імпульсивною і набуває рис усвідомленої активності.

Гра як середовище самостійності також сприяє розвитку емоційної стабільності. Дитина стикається з моделями емоційних переживань і поступово вчиться регулювати власні реакції. У сюжетних іграх можуть виникати конфлікти, розбіжності в інтересах, непорозуміння, що дає можливість дитині випробувати різні способи їхнього розв'язання [8].

Вона вчиться висловлювати свої почуття, домовлятися, шукати компромісні рішення. Усе це формує досвід внутрішньої впорядкованості, який допомагає дитині впевнено діяти у складних ситуаціях. Через гру дитина засвоює, що емоції можна висловлювати, але ними також можна управляти, що є вагомим компонентом самостійної поведінки.

Таблиця 2.4.

Роль гри у формуванні ініціативності дитини старшого дошкільного віку

Компонент ініціативності	Прояв у грі	Психологічні основи	Поведінкові критерії розвитку ініціативності
Висування ідей	Пропозиція нових сюжетів, ролей, способів дій	Розвиток творчого мислення, уяви	Дитина часто пропонує ідеї, доповнює гру

Створення ігрових ситуацій	Розгортання самотійних сценаріїв, моделювання подій	Формування внутрішнього плану дій	Вміння організувати гру з нуля
Запровадження ролей	Розподіл ролей, пропозиція ролей іншим учасникам	Соціальна активність, комунікативні навички	Дитина бере роль лідера, координатора
Активність у взаємодії	Початок діалогу, підтримання контакту, ініціація кооперації	Розвиток соціальної компетентності	Дитина підтримує взаємодію, не уникає групових ігор
Гнучкість у прийнятті рішень	Зміна ролі, адаптація сюжету, пошук нових шляхів	Когнітивна гнучкість, здатність до моделювання	Легко змінює хід гри, пристосовується до ситуації
Пошук способів реалізації задуму	Вибір засобів, потрібних для гри, створення атрибутів	Розвиток практичного мислення	Створює предмети-замінники, знаходить рішення без дорослого
Прояв лідерства	Організація гри, залучення інших, управління процесом	Розвиток відповідальності та соціальної ініціативи	Часто виконує роль організатора
Вольове просування ідеї	Наполягання на реалізації власного замислу без конфлікту	Формування вольових якостей	Дитина відстоює задум конструктивно, аргументує свої дії

Значною мірою розвиток самотійності забезпечує творча природа гри. Дитина у грі може перетворювати простір, предмети і взаємодії, обирати найрізноманітніші сценарії та комбінації дій. Така свобода створює відчуття власної компетентності, тобто здатності впливати на події та створювати бажані результати. Почуття компетентності є психологічним підґрунтям для появи автономії та внутрішньої активності. Чим більше можливостей має дитина для творчих спроб, тим ширший спектр її самотійних дій.

У грі дитина може не лише виконувати завдання, а й створювати їх. Вона вигадує нові умови, у яких необхідно діяти, моделює проблемні ситуації й сама визначає способи їх розв'язання. Самостійне створення проблеми та її вирішення — це найвищий рівень пізнавальної та поведінкової автономії. Такі ситуації стимулюють розвиток мислення, гнучкої поведінки, пошуку нових рішень. У грі дитина перестає бути

пасивним виконавцем і стає автором власного досвіду, що сприяє формуванню внутрішньої здатності організовувати діяльність і керувати нею. Поведінкова самостійність у грі поєднується з розвитком вольових якостей. Дитина вчиться доводити задум до кінця, утримувати увагу, боротися з перешкодами, долати втому чи фрустрацію, пов'язану з тим, що певні дії не одразу реалізуються так, як вона хоче. Вольові прояви виникають у діяльності, яка має значення для дитини, а гра завжди викликає внутрішню мотивацію, тому є оптимальним середовищем для тренування вольових зусиль.

Через гру дитина вчиться діяти без постійного контролю дорослого. Якщо дорослий виконує роль лише спостерігача або іноді підтримує гру, не втручаючись у її перебіг, дитина отримує простір для самостійного пошуку рішень. У цьому контексті самостійність набуває більшої міри усвідомленості, адже дитина починає бачити, що результат гри залежить не від інструкцій дорослого, а від її власних дій. Цей досвід є фундаментальним для подальшого розвитку навчальної автономії, коли дитина сама організовує роботу, визначає етапи виконання завдання та контролює його виконання [26].

Гра дає змогу дитині розвинути відчуття внутрішньої свободи, що є базою самостійності. Вона включає можливість обирати партнерів, обирати матеріали, визначати тривалість гри та керувати її змістом [43].

Ця свобода не є безструктурною, бо підтримується внутрішніми правилами гри, але саме завдяки цьому дитина вчиться використовувати свободу відповідально. Самостійність, яка формується в грі, не є хаотичною, а поступово перетворюється на вміння діяти впорядковано, послідовно, ініціативно.

Гра як простір розвитку ініціативності дитини старшого дошкільного віку постає як динамічне середовище, у якому поступово розгортається здатність дитини самостійно пропонувати рішення, формувати власні дії та створювати нові смисли у процесі взаємодії з однолітками та дорослими [47].

Ініціативність у дошкільному віці формується не шляхом прямого навчання, а через активне проживання ситуацій, у яких дитина відчуває можливість діяти вільно, проявляти власні наміри й регулювати перебіг подій. Саме гра стає тією сферою, де внутрішні імпульси дитини не лише проявляються, а й поступово структуруються, адже вона дозволяє діяти без тиску зовнішніх очікувань, у форматі умовності, що приймається усіма учасниками взаємодії. У грі дошкільник звикає до того, що його ідеї можуть змінювати хід подій, що його пропозиція може бути включена в загальний сюжет, а його позиція стає помітною для інших. Це створює основу для формування активної життєвої позиції, яка у подальшому впливатиме на здатність дитини навчатися, взаємодіяти та приймати рішення у нових умовах.

Старший дошкільний вік є періодом, коли ініціативність розкривається найповніше, оскільки зростає здатність до уявного планування, рольового прийняття позицій та організації взаємодії у групі. У цей час діти можуть не лише наслідувати запропоновані моделі поведінки, а й самі створювати ігрові ситуації, виступати режисерами гри, ініціювати нові ролі та правила [59].

Розширення можливостей саморегуляції, розвиток комунікативних умінь і поява зачатків рефлексивності посилюють здатність дитини обґрунтовувати власні дії та висловлювати інтереси. Усе це робить гру особливою сферою, де ініціативність не нав'язується ззовні, а виникає природно — через бажання діяти та впливати на події, що відбуваються навколо [41].

Ініціативність у грі проявляється через здатність пропонувати сюжетні лінії, ставити запитання, пропонувати правила, створювати ігрові предмети із доступних матеріалів, змінювати або ускладнювати наявні дії. Дитина добровільно бере на себе нові ролі, погоджується з або відстоює власне бачення ситуації, пропонує оригінальні рішення, коли сюжет заходить у суперечність чи потребує продовження. Ігрова активність дає змогу дитині відчути себе учасником процесу, який впливає на результат, що формує

передумови для становлення суб'єктної позиції. У такому просторі дошкільник на практиці переживає стан, коли його наміри мають значення для інших, коли його пропозиція здатна змінити хід подій, коли він не лише виконавець, а й співтворець спільної діяльності. Це сприяє появі внутрішньої впевненості та готовності брати на себе відповідальність за власні дії, що є ключовим психологічним компонентом ініціативності.

В той же час гра надає дитині можливість в умовній формі випробовувати нові для себе способи впливу, не ризикуючи отримати негативні наслідки. Уявний характер ігрових подій дозволяє експериментувати з різними моделями поведінки, з ролями, що мають різний рівень складності та різні вимоги до самостійності. Дитина може бути організатором, лідером, спостерігачем, виконавцем або координатором, переходячи з однієї ролі в іншу залежно від потреб сюжету [59]. Така мобільність формує гнучкість у прийнятті рішень, здатність адаптуватися до змін та розуміти, що ініціатива може виникати у будь-якого учасника взаємодії. Це виховує повагу до альтернативних позицій, розвиває діалогічність і вміння домовлятися. Усе це прямо пов'язано зі становленням психологічної ініціативності, яка у старшому дошкільному віці стає однією з умов подальшої готовності до навчання [13].

Гра також створює ситуації, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери дитини. Ініціативність зростає тоді, коли у дошкільника є внутрішній інтерес до діяльності, коли він емоційно залучений, коли сюжет відповідає його потребі у самовираженні. Якщо дитині дозволено включати у гру власні ідеї, вона охоче бере участь у спільному створенні ігрового простору, охоче пропонує власні варіанти розгортання подій. Обмеження, що накладаються реальністю, у грі мінімізовані, тому внутрішні імпульси до дії можуть проявлятися яскравіше. Саме у грі дитина вперше відчуває, що її власний задум має право на існування, а не формується лише під впливом дорослого. Це посилює почуття автономії та здатність діяти з власної ініціативи, що є основою розвитку особистісної активності [2].

У процесі гри діти стикаються з необхідністю узгоджувати свої ініціативи з діями інших учасників. Коли сюжет передбачає спільні дії, більша ініціатива однієї дитини потребує відповідної активності від інших. Такі ситуації стимулюють не лише самостійність, а й уміння зрозуміти межу, в якій особиста ініціатива зберігається, але не пригнічує ініціативу партнера. Це формує у дитини початкові навички координації та лідерства, що проявляється у здатності пропонувати дії так, щоб вони були прийнятними й зрозумілими для групи [16].

У цьому сенсі гра є середовищем, яке регулює ініціативність м'яким способом: діти самі вчаться знаходити компроміс, змінювати роль, адаптувати сюжет або поступатися власною пропозицією. Така практика допомагає усвідомити, що ініціативність — це не лише здатність діяти самостійно, а й уміння підтримувати ініціативи інших [45].

Постійне перемикання між позиціями "ініціатор — виконавець" формує у дитини розуміння того, що будь-яка діяльність потребує взаємодії та врахування позицій інших учасників. У грі старші дошкільники вчаться не лише пропонувати, а й аргументувати свої пропозиції. Це сприяє розвитку мовлення та мислення, що тісно пов'язано з ініціативністю, адже здатність формулювати власні наміри є базовою для того, щоб діяти активно і продуктивно. Можливість пояснити власний задум стимулює розвиток довільності поведінки та смислової мотивації дитини, яка починає діяти не лише заради процесу, а й заради реалізації власного задуму.

Гра створює можливості для переходу від спонтанної до усвідомленої ініціативності. Спочатку дитина діє за імпульсом, виявляючи ініціативу ситуативно, коли відчуває емоційний підйом або сильну зацікавленість. Проте згодом з'являється можливість планувати свої дії, передбачати реакцію інших, вибудовувати ланцюжок подій. Усвідомлення того, що ініціатива може мати певний результат, який залежить від її дій, сприяє поступовому становленню мотиваційної зрілості. Дитина починає контролювати власну поведінку, а не лише реагувати на зовнішні стимули. У

таких ситуаціях гра виступає тренувальним полем, де безпечним способом формуються ті психічні механізми, які у майбутньому визначатимуть здатність діяти активно у реальних життєвих умовах [62].

Вплив дорослого у грі не є домінантним, але він створює умови для розвитку дитячої ініціативності. Підтримка дорослого полягає у ненав'язливому моделюванні поведінки, у стимулюванні запитань, у створенні ситуацій, де дитині потрібно запропонувати власний варіант дії [14]. Коли дорослий поводить себе як партнер, а не керівник, діти охочіше проявляють ініціативність, адже не бояться помилки або відхилення від очікуваної моделі. У таких випадках дорослий допомагає дитині побачити логіку власних рішень, сприяє розумінню причинно-наслідкових зв'язків та формує позитивне ставлення до активної поведінки.

Гра дозволяє дитині переживати ситуації успіху, що безпосередньо впливає на розвиток ініціативності. Коли дошкільник бачить, що його пропозиція стає частиною гри, він відчуває впевненість і бажання надалі проявляти активність.

Такі переживання створюють позитивне емоційне підкріплення, що стимулює повторення ініціативної поведінки. Проте гра включає й ситуації фрустрації, коли пропозицію дитини не приймають або коли сюжет не розвивається за її задумом. Такі моменти теж мають розвивальний потенціал, оскільки навчають долати невдачі, шукати інші варіанти рішень, адаптувати свої ідеї під умови взаємодії з іншими дітьми [2].

У результаті систематичної участі в ігрових видах діяльності у дітей формується цілісне уявлення про те, що ініціатива є природною частиною взаємодії. Дошкільник засвоює, що він може бути активним учасником подій, може впливати на їхній перебіг і має право виголошувати власні ідеї. У цьому сенсі гра є психологічним простором, де відбувається становлення активної особистісної позиції, що згодом визначатиме стиль поведінки дитини у різних видах діяльності — навчальній, соціальній, побутовій [17].

2.3. Механізми прояву суб'єктності у різних видах ігор

Механізми прояву суб'єктності у різних видах ігор старших дошкільників виявляються через систему внутрішніх психічних процесів та зовнішніх форм активності, які розкривають ініціативність, самостійність, здатність до вибору, прийняття рішень та регуляції поведінки у взаємодії з іншими учасниками гри.

Ігрова діяльність створює умови, у яких дитина не лише відтворює соціально прийняті зразки, а й змінює їх відповідно до власних намірів, установок та переживань.

У цій діяльності виявляються перші стійкі ознаки внутрішньої позиції суб'єкта, коли дитина не просто реагує на зовнішні стимули, а свідомо обирає способи дій, послідовність, форму участі та внесок у спільний ігровий процес.

У кожному виді гри ці механізми розкриваються у специфічних формах, що пов'язано з особливостями структури гри, її вимогами, рівнем свободи дій, а також ступенем залученості партнерів. Саме тому аналіз проявів суб'єктності в різних ігрових форматах дозволяє побачити, як поступово розгортається внутрішня активність дошкільника і як у грі відбувається становлення автономної регуляції поведінки [25].

У сюжетно-рольових іграх механізми прояву суб'єктності найповніше виявляються через здатність дитини самостійно обирати роль, визначати її характеристики, ініціювати сюжети, пропонувати способи взаємодії та підтримувати розвиток загальної лінії гри. Вибір ролі стає першою точкою, у якій дошкільник виявляє власну позицію [18]. Цей вибір не механічний: він залежить від того, які риси поведінки дитина хоче проявити, які переживання реалізувати, які позиції значущі для неї у цей момент. Дитина може обрати роль, що надає більше влади, або навпаки ту, що передбачає догляд, допомогу, виконання правил. Усе це демонструє те, що суб'єктність у грі формується через співвідношення внутрішніх прагнень та зовнішніх

обставин, де вибір ролі виступає формою самовияву. Надалі механізм суб'єктного впливу розгортається у здатності пропонувати нові ситуації, визначати розвиток драматургії гри, створювати додаткові предмети-замінники та домовлятися з партнерами про спільні дії. У таких умовах дитина відчуває себе автором подій, які відбуваються, і це підтримує становлення внутрішньої активності [44].

У іграх з правилами механізми суб'єктності проявляються інакше. Якщо у сюжетно-рольовій грі дитина частіше визначає структуру діяльності, то тут вона має співвіднести свою поведінку з усталеними умовами, обмеженнями та нормами. Проте це не зменшує суб'єктивного внеску, а навпаки змінює його форму. Дошкільник у таких іграх розвиває здатність контролювати власну поведінку, дотримуватися правил, втримувати мету, враховувати час, черговість, точність дій та результативність [14]. Суб'єктність проявляється у тому, наскільки дитина здатна діяти довільно, утримувати інструкцію та співвідносити власні наміри з об'єктивними умовами гри [9].

Особливо виразно це помітно у ситуаціях, коли дошкільник сам ініціює зміну правил, пропонує їхні уточнення або вдосконалення, прагне забезпечити справедливість або рівні умови гри для всіх учасників. Таким чином механізм суб'єктності в іграх з правилами проявляється через раціональну регуляцію поведінки, здатність діяти у межах заданих умов і при цьому виявляти власну позицію щодо способів досягнення результату [2].

Таблиця 2.5.

Механізми прояву суб'єктності у різних видах ігор старших дошкільників

Вид гри	Провідні механізми прояву суб'єктності	Психологічний зміст механізмів	Прояви суб'єктності у поведінці дитини
---------	--	--------------------------------	--

Сюжетно-рольові ігри	Ідентифікація з роллю; рольова саморегуляція; соціальне моделювання	Дитина опановує соціальні функції, узгоджує власні дії з рольовими нормами	Дотримується правил ролі, ініціює сюжет, узгоджує дії з партнерами
Режисерські ігри	Самостійне конструювання сюжету; управління персонажами; прогнозування	Внутрішній план дій, розвиток уяви та творчого мислення	Створює власні сценарії, керує подіями, відтворює задум без дорослого
Будівельно-конструктивні ігри	Планування структури; операційна організація дій; практичне моделювання	Формування інженерного мислення, розвиток послідовності та цілеспрямованості	Проявляє наполегливість, створює складні конструкції, змінює план при труднощах
Дидактичні ігри	Довільність, вибір стратегії, усвідомлення правил	Активізують мислення, забезпечують розвиток самоконтролю	Виконує завдання самостійно, добирає способи дії, контролює помилки
Ігри з правилами	Вольова регуляція; контроль імпульсів; прийняття обмежень	Підпорядкування діяльності встановленим нормам, розвиток довільності	Дотримується умов гри, коригує поведінку відповідно до правил
Творчі ігри (драматизація, художні імпровізації)	Емоційне самовираження; творчий вибір; символізація	Стимулюють фантазію, формують емоційно-ціннісний досвід	Вигадує образи, вільно імпровізує, демонструє індивідуальний стиль дії
Комунікативні ігри	Ініціювання взаємодії; узгодження дій; діалогічність	Розвиток мовлення, кооперації, емпатії	Домовляється, пропонує варіанти розв'язання суперечок, підтримує контакт
Рухливі ігри	Сенсомоторна регуляція; швидке прийняття рішень; самоконтроль	Зміцнення довільної поведінки, розвиток координації та організованості	Координує дії, дотримується темпу, керує своєю активністю
Ігри-фантазування	Уявне моделювання; створення внутрішнього сюжету; варіативність	Формування внутрішнього плану дій, розвиток когнітивної гнучкості	Створює нові світи, комбінує образи, генерує оригінальні ідеї

У конструктивних іграх механізми прояву суб'єктності пов'язані передусім зі здатністю планувати структуру майбутнього продукту, добирати

способи побудови, коригувати власні дії залежно від отриманого проміжного результату та проявляти ініціативу у створенні нових рішень.

Тут суб'єктність виявляється у тому, що дитина стає творцем конкретного матеріального результату, який має форму, функцію, структуру й може бути оцінений як нею самою, так і оточенням. У процесі конструктивної діяльності дитина приймає численні рішення: який матеріал обрати, у якій послідовності виконувати дії, чи потрібно змінювати спосіб побудови, чи слід вносити корективи. Цей безперервний процес прийняття рішень і становить основу механізму прояву суб'єктності. У конструктивній грі дитина часто формує власні цілі, не покладаючись на зразок дорослого, і здатна довести діяльність до завершення навіть тоді, коли зустрічає труднощі. Усе це підсилює відчуття власної компетентності й ефективності [48].

Рухливі ігри створюють умови для прояву суб'єктності в динамічному середовищі, де дитина мусить швидко реагувати на зміни, передбачати дії інших, проявляти ініціативу в тактичних рішеннях та координувати свої дії з діями партнерів. У таких іграх суб'єктність виявляється через тілесно-рухову активність, де дитина не лише виконує певні завдання, а й самостійно визначає напрямок руху, темп, способи обходу перешкод [12]. Особливо виразно проявляється здатність передбачати та планувати дії у складних ситуаціях. Дитина, яка бере на себе лідерську позицію, пропонує способи розподілу ролей у команді, визначає стратегію або ініціює зміни в організації гри, виявляє ознаки сформованої суб'єктності, що виражається через активне керування ситуацією. Проте навіть діти, які не проявляють лідерських функцій, демонструють суб'єктність через здатність до самостійної регуляції рухів, прийняття швидких рішень і відповідальність за результат власних дій [65].

У театралізованих іграх механізми суб'єктності розкриваються через здатність інтерпретувати образи, створювати власні варіанти поведінки персонажа, змінювати інтонації, емоційні стани, міміку та жести залежно від

внутрішнього розуміння ролі. Дитина вчиться не лише наслідувати, а й створювати новий зміст, який відображає її уявлення про ситуацію, ставлення до персонажів і подій, а також внутрішні переживання. Тут суб'єктність проявляється у здатності виражати себе через художні засоби. Дошкільник самостійно обирає спосіб зображення ролі, підбирає виразні рухи, демонструє емоційну залученість і здатність змінювати сюжет. Такі ігри стимулюють розвиток емпатії, оскільки дитина мусить зрозуміти внутрішній стан персонажа, але водночас вони показують рівень зрілості суб'єкта, який може інтерпретувати події та формувати власний смисл у ситуації [11].

В інтелектуально-пізнавальних іграх механізми прояву суб'єктності виявляються через здатність аналізувати ситуацію, висувати гіпотези, пропонувати рішення, виконувати логічні операції та обґрунтовувати свої дії. Цей вид ігор сприяє розвитку мислення, довільної уваги, пам'яті та стратегічного планування. У таких умовах суб'єктність проявляється тоді, коли дитина не просто повторює запропоновані дії, а намагається знайти власний шлях досягнення мети, перевірити припущення, випробувати інші варіанти, досліджувати структуру задачі. Спроможність до інтелектуальної ініціативи є свідченням зрілого механізму суб'єктності, який виходить за межі емоційно-ігрової сфери й переходить у сферу когнітивних дій.

В усіх видах ігор механізми суб'єктності формуються через поєднання довільної поведінки, емоційного переживання та сенсотворчої активності. Дитина не лише бере участь у грі, а й створює її зміст, структуру та динаміку. Це поєднання є основою розвитку самостійності, здатності до вибору та відповідальності [25].

Значною мірою прояв суб'єктності залежить від рівня свободи, який забезпечує гра. Чим більше можливостей для творчої ініціативи, тим сильніше виражена суб'єктна позиція. Проте навіть у структурованих іграх, де є правила, суб'єктність проявляється у здатності дитини контролювати себе, утримувати інструкції та координувати дії з іншими. Це дає змогу

говорити про універсальність механізмів суб'єктності, які, хоча й набувають різних форм у різних видах ігор, мають спільну основу у вигляді ініціативи, саморегуляції та здатності надавати власний смисл діяльності [47].

Суттєво впливають на прояв суб'єктності соціальні взаємини, що виникають у грі. Коли дошкільник взаємодіє з іншими дітьми, він змушений враховувати їхні наміри, пропозиції та реакції. Це створює простір для розвитку комунікації та кооперації. Дитина навчається домовлятися, пояснювати власні ідеї, слухати інших та змінювати власну поведінку з урахуванням позицій партнерів. Механізм суб'єктності у таких умовах виявляється через здатність поєднувати власну активність з активністю інших людей, що формує ранні навички соціальної компетентності. Більше того, у таких ситуаціях дитина набуває досвіду самоствердження: вона вчиться висловлювати свою думку, відстоювати ідею, але водночас узгоджувати її з груповою діяльністю. Це важлива умова становлення суб'єктності, оскільки дозволяє дитині відчувати, що її позиція має значення, але також показує межі, у яких ця позиція може існувати у соціальному просторі.

Гра створює умови для виникнення стану внутрішньої мотивації, яка стимулює прояв суб'єктності. У процесі гри дитина діє не через примус, а через зацікавленість і внутрішню потребу. Це робить ігрову діяльність унікальним середовищем для становлення самостійної активності [23].

Дошкільник відчуває радість від процесу, задоволення від результату, прагнення повторити певні дії або створити нові комбінації. Усе це активізує механізм ініціативності, що є центральним елементом суб'єктності. У ситуаціях, де присутня внутрішня мотивація, дитина частіше бере на себе відповідальність за результат, більше ризикує, пробує нові варіанти, не боїться помилок [17].

РОЗДІЛ 3. ПРОЯВИ СУБ'ЄКТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІГРОВІЙ ВЗАЄМОДІЇ

3.1. Особливості саморегуляції та відповідальності в ігровій діяльності

Методика визначення суб'єкта психічної активності за В. О. Татенком була покладена в основу емпіричної частини дослідження, спрямованого на вивчення особливостей саморегуляції та відповідальності дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності.

Робота проводилася з групою із тридцяти шести вихованців старшого дошкільного віку, які брали участь у спостереженнях, індивідуальних ігрових ситуаціях та серії спеціально змодельованих завдань.

Методика зорієнтована на виявлення того, як дитина організовує власну дію, якою мірою здатна ініціювати і підтримувати активність, контролювати поведінку, приймати рішення та нести відповідальність за наслідки власних дій. Концепція суб'єкта психічної активності у підході Татенка передбачає розуміння дитини не як пасивного виконавця зовнішніх вимог, а як носія власної позиції, здатного до вибору та внутрішньої регуляції. Тому під час організації дослідження було створено умови, у яких діти могли не лише реагувати на інструкцію, а й демонструвати властиві їм інтенції, прагнення та стратегії взаємодії з ігровим середовищем.

Процедура включала кілька етапів. Спочатку проводилося ненав'язливе спостереження за дітьми у вільній ігровій діяльності, що дозволяло зафіксувати типові патерни поведінки, вираженість самостійності, здатність ініціювати гру, пропонувати правила, підтримувати взаємодію з однолітками. Спостереження велось протягом декількох днів, аби уникнути впливу ситуативних чинників. Педагогічна присутність дорослого була мінімальною, оскільки методика передбачає вияв тих внутрішніх механізмів, що проявляються лише за умов певної свободи дії. Після цього етапу

проводилися індивідуальні сесії, у яких дитині пропонувалися ігрові ситуації з необхідністю прийняття рішення. Наприклад, вона могла обрати спосіб виконання завдання, визначити послідовність дій або самостійно сформулювати правила подальшої гри. Ці ситуації давали змогу оцінити рівень суб'єктивної ініціативи та здатність дитини брати відповідальність за власний вибір.

Наступним етапом було виконання серії завдань, де дитині надавали певну свободу щодо планування дії. Інструкції подавалися у відкритій формі, що дозволяло інтерпретувати їх залежно від власного розуміння і намірів. Дитині пропонували побудувати конструкцію, організувати міні-гру для уявних персонажів або визначити правила спільної діяльності з експериментатором. У процесі виконання аналізувалися такі прояви, як здатність до самоконтролю, наполегливість, уміння коригувати власні дії, пояснювати мотиви вибору. Окрему увагу приділяли реакціям на труднощі, оскільки саме вони дозволяють оцінити рівень внутрішньої регуляції та вміння не відмовлятися від завдання при першій невдачі.

Організація взаємодії передбачала створення доброзичливої атмосфери, яка не тисне на дитину і не знижує проявів ініціативності. Методика потребує, щоб дорослий не підказував та не спрямовував дію, а виступав радше партнером, який приймає будь-яке рішення дитини як значуще. Це дозволяло побачити, наскільки дитина орієнтується на власні міркування, а не на оцінку дорослого. У деяких завданнях створювалися ситуації морального вибору, що давало можливість визначити ступінь прийняття відповідальності та сформованість внутрішніх регулятивних норм. На завершальному етапі узагальнювалися спостереження щодо мотиваційної складової діяльності. Методика Татенка передбачає аналіз того, чи здатна дитина усвідомлювати мету власної дії та чи прагне завершити почате. Тому впродовж дослідження дітям не нагадували про незавершені завдання, що давало змогу оцінити їх прагнення повертатися до діяльності за власною

ініціативою. Всі етапи фіксувалися у протоколах, які включали якісні описи дій, висловлювань та поведінкових реакцій дітей.

У підсумку застосування методики дозволило отримати цілісний опис поведінки дошкільників у різних ігрових контекстах та оцінити механізми суб'єктної активності через прояви саморегуляції, відповідальності та ініціативності. Хоча на цьому етапі дослідження результати не подаються, сама організація дослідження забезпечила умови для глибокого аналізу особливостей суб'єктності дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності.

Таблиця 3.1.

**Рівні прояву показників суб'єктної активності старших
дошкільників (n = 36)**

№	Показник суб'єктної активності	Середній бал (0–3)	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
1	Ініціативність у грі	2.1	39% (14 дітей)	47% (17 дітей)	14% (5 дітей)
2	Саморегуляція (здатність контролювати дію та емоції)	1.8	31% (11 дітей)	44% (16 дітей)	25% (9 дітей)
3	Здатність до вибору та формування наміру	2.0	36% (13 дітей)	50% (18 дітей)	14% (5 дітей)
4	Відповідальність за результат діяльності	1.7	28% (10 дітей)	47% (17 дітей)	25% (9 дітей)
5	Наполегливість у подоланні труднощів	1.6	25% (9 дітей)	42% (15 дітей)	33% (12 дітей)
6	Уміння планувати дії в ігровому завданні	1.9	33% (12 дітей)	50% (18 дітей)	17% (6 дітей)
7	Уміння завершувати розпочату дію	2.2	42% (15 дітей)	44% (16 дітей)	14% (5 дітей)
8	Рівень внутрішньої активності (самостійне ініціювання дій)	2.0	36% (13 дітей)	47% (17 дітей)	17% (6 дітей)
9	Рефлексивні вияви (усвідомлення власних дій на дошкільному рівні)	1.5	22% (8 дітей)	42% (15 дітей)	36% (13 дітей)
10	Стійкість наміру та доведення задуму до логічного завершення	1.7	28% (10 дітей)	50% (18 дітей)	22% (8 дітей)

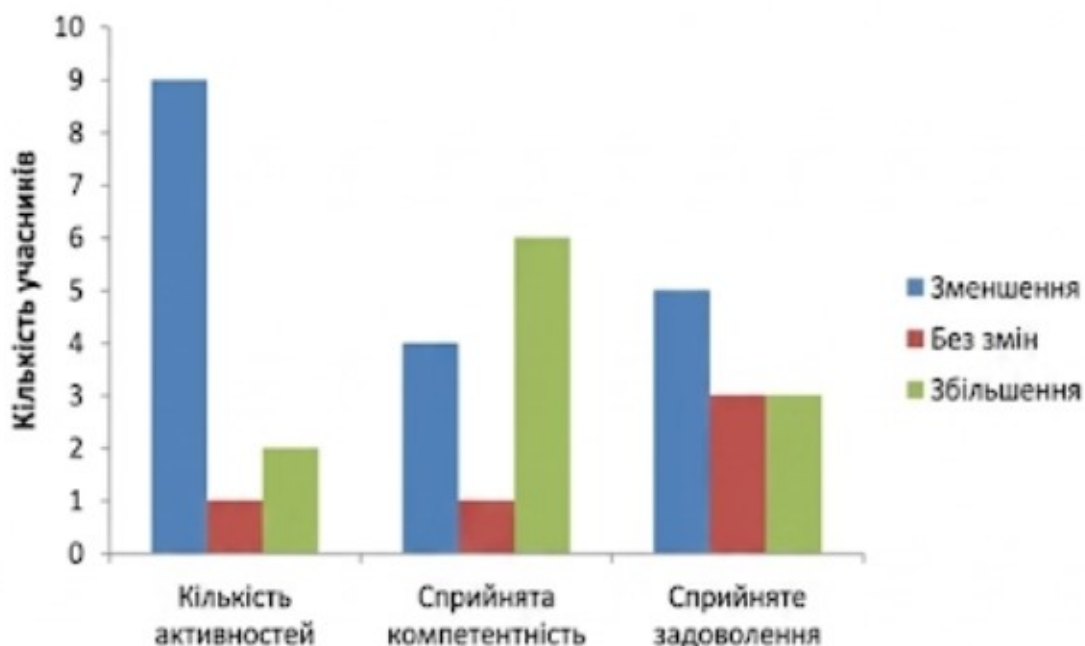


Рис. 3.1. Рівні прояву показників суб'єктної активності старших дошкільників

Аналіз отриманих результатів дослідження суб'єктної активності старших дошкільників на основі методики В. О. Татенка дає змогу простежити особливості становлення дитячої саморегуляції, ініціативності та відповідальності в умовах ігрової діяльності. Узагальнені показники демонструють неоднорідність розвитку окремих компонентів суб'єктності, що проявляється у різному рівні сформованості дійових, емоційних та вольових характеристик. Порівняння середніх балів свідчить про те, що найбільш вираженими є такі показники, як уміння завершувати розпочату дію та ініціативність у грі, адже ці характеристики перебувають у середньому діапазоні, близькому до високого рівня. Це свідчить про те, що значна частина дітей здатна самостійно формувати ігрові наміри й доводити їх до певного завершення, що є прямим проявом суб'єктної активності та внутрішнього прагнення до реалізації задуму через гру як провідну діяльність.

Окремої уваги потребує аналіз показника саморегуляції, що виявляється у здатності контролювати власні емоції, поведінку та

підтримувати ігрову взаємодію. Переважання середнього рівня свідчить про поступове становлення самоконтролю, який в цьому віці ще не є стійким і значною мірою залежить від умов і підтримки дорослого. Діти демонструють часткові вміння регулювати власні дії, однак у ситуаціях підвищеної збудженості або конфлікту ці механізми не завжди спрацьовують. Це корелює з характерними віковими особливостями дошкільників, які лише формують внутрішні механізми контролю і потребують ігрових ситуацій, що стимулюють їхній розвиток через поступове ускладнення завдань і сюжетів.

Показник відповідальності виявився нижчим порівняно з ініціативністю, що характерно для дошкільного віку, де здатність усвідомлювати наслідки власних дій і приймати відповідальність за результат діяльності ще формується. В умовах гри діти демонструють схильність брати на себе ролі, однак не завжди можуть утримувати відповідальність упродовж усього ігрового процесу.

Це може проявлятися в тому, що деякі діти відмовляються від ролі у складних моментах, змінюють план або потребують допомоги дорослого, який слугує зовнішнім регулятором. Те саме стосується й вольових характеристик, зокрема наполегливості. Дослідження показало, що третина дітей потребує додаткової підтримки, оскільки зіткнення з труднощами призводить до зниження мотивації, зміни виду діяльності або відмови від виконання завдання. Це є природною особливістю віку, де вольові процеси лише формуються та потребують структурованого підсилення через взаємодію з дорослим і спеціально організоване ігрове середовище.

Показник здатності до вибору демонструє загалом середній рівень сформованості, що свідчить про готовність більшості дітей робити елементарні свідомі вибори, спираючись на власні бажання та наміри. Діти можуть обирати матеріали, партнерів або ролі, що є проявом їхньої автономії.

Однак у ситуаціях, де вибір потребує додаткового обдумування, частина дошкільників демонструє нерішучість, уникає прийняття рішення або перекладає його на дорослого чи однолітка.

Це свідчить про недостатнє становлення рефлексивного компоненту суб'єктності, який забезпечує усвідомлення мотивів і наслідків власних дій. Водночас частина дітей демонструє стійкість намірів, що видно з показника доведення задуму до завершення. У даному дослідженні цей показник продемонстрував відносно високі значення, що свідчить про те, що значна частина дітей здатна підтримувати ігровий сюжет, зберігати послідовність дій та витримувати структурну логіку гри.

Одним із показників, який виявив найнижчі результати, є рівень рефлексивних проявів. Це закономірно, оскільки рефлексія як здатність аналізувати власні дії, наміри та переживання лише починає проявлятися у старшому дошкільному віці. Діти можуть вербалізувати свої бажання, але рідко пояснюють логіку дій або причини своєї поведінки. Це впливає на якість взаємодії в ігровій діяльності, оскільки недостатня рефлексія іноді призводить до непорозумінь між учасниками гри, конфліктів або непослідовності виконання ролей. Показник внутрішньої активності демонструє середні значення, що відображає природну потребу дітей у самостійності та бажання ініціювати дії відповідно до своїх намірів. Проте рівень внутрішньої активності нерівномірний: частина дітей проявляє її епізодично, а частина — стабільно. Це свідчить про відмінності у темпі розвитку суб'єктної позиції, що зумовлюється індивідуальними характеристиками, особливостями сімейного середовища та досвідом ігрової взаємодії.

Уміння планувати дії також проявилось на середньому рівні, що відображає здатність більшості дітей передбачати послідовність виконання ігрового завдання. Однак планування переважно має ситуативний характер: діти можуть визначити початковий задум, але не завжди прогнозують наступні кроки, особливо коли виникають нові умови або складніші ігрові

завдання. Це підтверджує, що механізми цілеспрямованої регуляції поведінки ще перебувають у стадії становлення.

3.2. Комунікативні та соціальні прояви суб'єктності у грі

Методика «Карта проявів суб'єктності дошкільника» О. Л. Кононко була використана для оцінювання комунікативних і соціальних аспектів суб'єктності старших дошкільників у грі.

Дослідження проводилося серед тридцяти шести дітей, які брали участь у природній та спеціально організованій ігровій діяльності. Методика передбачає систематичне спостереження за поведінкою дитини у різних видах взаємодії, зокрема у рольових іграх, сюжетно-відтворювальних епізодах, партнерських ігрових завданнях та спільних ініціативах.

Основна ідея методики полягає у тому, що суб'єктність дошкільника проявляється не лише через індивідуальну активність, а й через здатність будувати соціальні зв'язки, координувати дії з іншими та усвідомлювати себе учасником взаємодії. Саме тому акцент у дослідженні робився на характеристиках, пов'язаних зі спілкуванням, здатністю домовлятися, розподіляти ролі, брати участь у спільному плануванні та дотримуватися домовленостей.

Підготовчий етап включав ознайомлення педагогів та дослідників із критеріями карти суб'єктності, які містять опис конкретних поведінкових індикаторів. Це дозволило уніфікувати процедуру спостереження та забезпечити однакові умови фіксації проявів поведінки. Для кожної дитини заводилася окрема карта, у якій відмічалися вияви ініціативності, здатності до співпраці, комунікативної активності, уміння вирішувати конфлікти, приймати позицію іншого, підтримувати гру та включатися у діяльність, запропоновану однолітками. Методика вимагає довготривалого спостереження, тому дослідження проводилося протягом кількох тижнів у

звичних для дітей умовах, коли вони почувалися природно й не відчували зовнішнього оцінювання.

Організація дослідження передбачала кілька форматів ігрової взаємодії. Частина спостережень здійснювалася під час вільної гри, коли діти мали змогу самостійно обирати партнерів, визначати тему та перебіг гри. Це дозволяло бачити ініціативу у встановленні контактів, готовність приймати інших дітей у гру, здатність пропонувати ідеї та підтримувати запропоновані іншими сценарії.

Інша частина взаємодій була структурованою: дітям пропонували невеликі ігрові ситуації, що потребували узгодження дій, наприклад будівництво спільної конструкції, підготовка «театральної постановки» або розігрування сюжетної сцени, у якій ролі визначалися спільно. Такі завдання давали можливість простежити, як діти домовляються, як реагують на незгоду, чи вміють аргументувати власну позицію та чи прагнуть враховувати позицію партнера.

Спостереження велося також за тим, як діти долають суперечності у грі. Конфліктні ситуації часто виникають природно, тому вони є інформативним матеріалом для аналізу суб'єктності. Методика дозволяє оцінити, чи здатна дитина пропонувати компроміс, відстоювати власну позицію без агресії, звертатися по допомогу, чи схильна повністю відмовлятися від участі у грі при перших суперечностях. Під час таких епізодів фіксувалися способи реагування, рівень самоконтролю, здатність структурувати власні наміри у словесній формі та готовність підтримувати спільну діяльність.

Процедура заповнення карти передбачала багаторазові спостереження за однією дитиною у різних ситуаціях, оскільки окремі прояви можуть виникати ситуативно. Тому для кожного учасника було зібрано щонайменше десять епізодів взаємодії, які дозволили сформулювати цілісне уявлення про рівень його соціальної суб'єктності. Спостереження проводилося непомітно й не супроводжувалося прямим втручанням дорослого у гру, адже важливо

було зберегти природність і спонтанність дитячої поведінки. Педагог виступав лише спостерігачем, що дає змогу розкрити самостійні ініціативи дітей і виявити їхню здатність до комунікативної автономії. Використання карти суб'єктності передбачає також фіксацію емоційної сторони взаємодії. Тому під час дослідження відзначали емоційні реакції дітей на пропозиції інших, готовність підтримати партнера, емпатійні прояви, схильність до узгодження рішень, а також здатність висловлювати власні емоції прийнятним способом. Особливу увагу приділяли тому, як дитина поєднує мовленнєві й поведінкові компоненти у спільній діяльності, оскільки це демонструє ступінь узгодженості внутрішніх намірів та зовнішньої дії.

Загальна організація дослідження була побудована таким чином, щоб діти могли демонструвати не лише окремі поведінкові реакції, а й більш стійкі соціально-комунікативні стратегії. Для цього під час спостережень відмічали сталі тенденції — наприклад, чи дитина стабільно бере на себе роль організатора гри, чи здебільшого дотримується позиції виконавця, чи прагне координувати дії інших або, навпаки, уникає спільної діяльності. Важливою частиною методики є оцінка динаміки, тому упродовж дослідження фіксувалися зміни у поведінці дітей залежно від контексту гри та складу учасників.

Застосування «Карти проявів суб'єктності дошкільника» дало змогу організувати дослідження таким чином, щоб відстежити широкий спектр соціально-комунікативних проявів суб'єктності. Процедура дозволила отримати багатовимірне уявлення про індивідуальні стилі взаємодії, особливості комунікативної активності та здатність дітей координувати власні дії з іншими. Хоча у цій частині роботи не аналізуються отримані результати, сама організація дослідження забезпечила підстави для подальшого наукового узагальнення проявів суб'єктності у ігровому контексті.

Таблиця 3.2.

Рівні соціально-комунікативних проявів суб'єктності старших дошкільників за методикою О. Л. Кононко (n = 36)

№	Показник	Середній бал (0–3)	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
1	Комунікативна активність у грі	2.2	44% (16 дітей)	42% (15 дітей)	14% (5 дітей)
2	Здатність до співпраці з однолітками	2.0	36% (13 дітей)	50% (18 дітей)	14% (5 дітей)
3	Емоційна чутливість і здатність до емпатії	1.9	31% (11 дітей)	47% (17 дітей)	22% (8 дітей)
4	Ініціативність у соціальній взаємодії	2.1	39% (14 дітей)	47% (17 дітей)	14% (5 дітей)
5	Уміння домовлятися та узгоджувати дії	1.8	28% (10 дітей)	50% (18 дітей)	22% (8 дітей)
6	Конфліктна стійкість і здатність вирішувати суперечності	1.6	25% (9 дітей)	42% (15 дітей)	33% (12 дітей)
7	Здатність приймати позицію іншого (перспективне прийняття)	1.7	28% (10 дітей)	44% (16 дітей)	28% (10 дітей)
8	Рольова гнучкість у грі (здатність змінювати та виконувати різні ролі)	2.1	42% (15 дітей)	44% (16 дітей)	14% (5 дітей)
9	Здатність ініціювати спільну діяльність	2.0	36% (13 дітей)	50% (18 дітей)	14% (5 дітей)
10	Включеність у тривалу групову гру	1.9	33% (12 дітей)	47% (17 дітей)	19% (7 дітей)

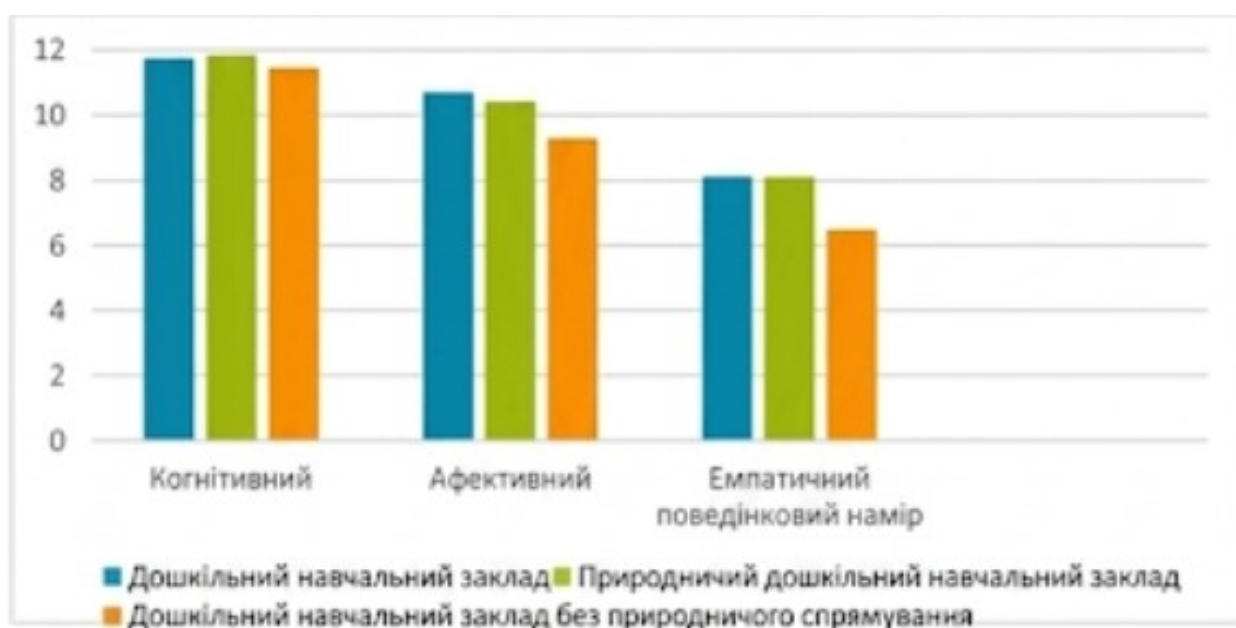


Рис. 3.2. Рівні соціально-комунікативних проявів суб'єктності старших дошкільників за методикою О. Л. Кононко

Аналіз одержаних результатів за методикою «Карта проявів суб'єктності дошкільника» О. Л. Кононко дає змогу простежити багатовимірну картину соціально-комунікативних проявів суб'єктності дітей старшого дошкільного віку у грі та окреслити загальні тенденції, що характеризують баланс між індивідуальною активністю та здатністю до взаємодії. Узагальнення даних свідчить про те, що більшість досліджуваних демонструють стійкі, проте ще не завершені прояви соціальної ініціативи та взаємодії з однолітками, що природно відображає етап становлення соціальної суб'єктності у старшому дошкільному віці. Показник комунікативної активності виявився одним із найвищих, адже понад половина дітей мають середні й високі бали, що свідчить про сформоване прагнення вступати в контакт, обмінюватися інформацією та підтримувати ігровий процес. Водночас наявність невеликої групи дітей із низьким рівнем цього показника демонструє збереження різних стилів міжособистісної поведінки, серед яких можуть бути стриманість, уникання або недостатня впевненість під час ініціювання діалогу.

Порівняно з комунікативністю, здатність до співпраці набуває більш помірної вираженості, оскільки навіть за досить високої залученості до спільної гри діти не завжди вміють узгоджувати дії або гнучко реагувати на пропозиції однолітків. Переважання середнього рівня проявів співробітництва засвідчує, що дошкільники загалом орієнтовані на групову взаємодію, однак нерідко потребують підтримки дорослого або сигналів від партнера, щоб ефективно включитися у спільну діяльність. Це підтверджується також тим, що уміння домовлятися має дещо нижчі середні показники, оскільки саме цей компонент вимагає не лише готовності взаємодіяти, а й здатності опановувати суперечності, брати до уваги інтереси партнера та гнучко змінювати власні ігрові плани.

Емоційна чутливість та здатність виявляти емпатію у старших дошкільників зазвичай розвиваються на основі досвіду різноманітних взаємодій, тому різнорівневність результатів є природною. Показник середнього рівня у більшості дітей свідчить про те, що вони здатні розпізнавати емоційні стани інших у типових ситуаціях гри та частково підлаштовувати поведінку відповідно до цих сигналів. Вища частка дітей із низьким рівнем емпатійної відповіді може бути зумовлена особистісними особливостями, зокрема недостатньою емоційною зрілістю, більшою спрямованістю на ігровий сюжет, ніж на соціальний контекст, або обмеженим досвідом взаємодії у великих групах. Така закономірність узгоджується з науковими даними щодо того, що здатність до емоційного резонування та врахування переживань партнера є одним із найпізніших компонентів становлення соціальної суб'єктності у дошкільному віці.

Показники ініціативності демонструють, що значна частина дітей готова пропонувати ідеї, рольові рішення або способи розвитку сюжету. Це свідчить про внутрішню активність, здатність приймати на себе рольову відповідальність і зберігати стійкість у взаємодії. Діти з низьким рівнем ініціативності можуть потребувати додаткового часу для адаптації до групових умов або ж виявляти схильність бути пасивним учасником гри, що не виключає їхнього залучення, але зменшує можливість реалізувати власні наміри в колективній діяльності.

Рольова гнучкість виявилася досить вираженою, що свідчить про здатність дітей переходити між різними позиціями у грі, приймати на себе нові ролі та відповідати вимогам ігрової ситуації. Це демонструє достатній рівень когнітивної гнучкості, соціальної адаптивності та сформованості ігрових навичок.

Особливої уваги потребує показник конфліктної стійкості, оскільки саме він продемонстрував найбільшу кількість дітей з низькими результатами. У ситуаціях зіткнення інтересів або незбігу ігрових планів

дошкільники нерідко віддають перевагу імпульсивній реакції, відходу від гри або емоційному протесту замість конструктивного узгодження.

Це свідчить про те, що здатність розв'язувати конфлікти в колективній взаємодії ще перебуває в процесі становлення й потребує підтримки дорослих, моделювання відповідних ситуацій та навчання прийомам переговорів у межах ігрових сценаріїв. Така тенденція не суперечить віковим нормам, адже становлення соціального самоконтролю, регуляції емоцій і навичок компромісу інтенсивно розгортається саме в період переходу до шкільного навчання.

Показник включеності в тривалу групову гру демонструє середні значення, які відображають здатність більшості дітей підтримувати спільний сюжет, зосереджувати увагу на командних завданнях та утримувати інтерес протягом достатнього часу. Низькі показники окремих дітей можуть бути зумовлені індивідуальними особливостями – низькою витривалістю, швидкою зміною інтересів, труднощами із зосередженням або обмеженим досвідом взаємодії у великих групах. Загалом тенденція до середнього рівня включеності свідчить про наявність базових передумов для подальшого розвитку співпраці та спільної суб'єктності в умовах шкільного колективу.

3.3. Індивідуальні відмінності проявів суб'єктності старших дошкільників

Методика визначення рівня самостійності як показника суб'єктності, запропонована С. Івах у 2022 році, була використана для дослідження індивідуальних відмінностей проявів суб'єктності старших дошкільників. Її структура ґрунтується на оцінюванні поведінкових, мотиваційних і регуляційних характеристик, що виявляються у повсякденній та ігровій діяльності дитини, при цьому особлива увага приділяється тому, як дошкільник ініціює власні дії, підтримує їх у часі та реагує на труднощі.

Методика містить набір спостережуваних показників, згрупованих у кілька блоків: уміння планувати свою діяльність, здатність приймати рішення без зовнішніх підказок, здатність доводити розпочате до завершення, гнучкість у виборі способів дії та навички самоорганізації.

Оцінювання здійснюється шляхом стандартизованого спостереження у природних для дітей ситуаціях, що забезпечує високу відповідність між отриманими даними та реальними поведінковими проявами старших дошкільників.

Організація дослідження охоплювала кілька послідовних етапів. Спочатку було проведено підготовчу роботу з вихователями, яким пояснювали зміст показників та алгоритм фіксації спостережень, адже методика передбачає поєднання роботи дослідника та педагогів, які мають триваліший контакт із дітьми та можуть бачити сталі поведінкові тенденції. Для забезпечення однорідності збирання даних було проведено короткий інструктаж, що охоплював правила ведення протоколу, критерії виставлення оцінки по кожному пункту та приклади типових ситуацій, у яких можуть проявлятися ті чи інші характеристики самостійності. Наступним етапом стало безпосереднє спостереження за дітьми у вільній грі, під час виконання індивідуальних доручень та у процесі розв'язання побутових чи навчально-ігрових завдань. Кожен дошкільник спостерігався не менше трьох разів у різних умовах, що дозволило уникнути випадковості та забезпечити більш точну характеристику рівня самостійності.

Для усіх 36 дітей були створені індивідуальні картки спостереження, у яких фіксувалися поведінкові прояви за критеріями методики. Спостереження проводилися протягом двох тижнів, що дало змогу уникнути впливу ситуативних факторів і врахувати стабільні особливості кожної дитини.

Окремо реєструвалися такі параметри, як ініціювання діяльності, реакція на труднощі, здатність виконувати завдання без звернення по допомогу, наполегливість у діяльності, а також уміння визначати для себе

мету та послідовність дій. Усі дані вносилися до протоколів за допомогою трирівневої шкали, що дозволяло порівнювати дітей між собою та визначати загальні тенденції у групі.

Після завершення етапу спостереження було проведено узгодження записів між дослідником та педагогами для усунення різночитань і підвищення достовірності даних. Такий підхід забезпечив більш об'єктивне оцінювання, оскільки дозволив поєднати зовнішній погляд дослідника з повсякденними спостереженнями вихователів. У результаті було сформовано цілісне уявлення про рівні самостійності дітей, що дає можливість аналізувати індивідуальні відмінності у прояві суб'єктності старших дошкільників у контексті їхньої здатності діяти автономно, регулювати власні наміри та організовувати діяльність відповідно до внутрішніх мотивів.

Аналіз отриманих результатів за методикою визначення рівня самостійності як показника суб'єктності (С. Івах, 2022) дає можливість виявити широкий спектр індивідуальних відмінностей старших дошкільників у здатності діяти автономно, ініціювати діяльність та здійснювати елементи саморегуляції у повсякденних та ігрових ситуаціях.

Таблиця 3.3.

**Результати оцінювання рівня самостійності старших дошкільників
(n = 36)**

№ дитини	Планування дій	Ініціювання діяльності	Доведення до завершення	Реакція на труднощі	Робота без допомоги	Самоорганізація	Сумарний бал	Загальний рівень
1	2	3	2	2	2	2	13	Середній
2	1	2	1	1	2	1	8	Низький
3	3	3	3	2	3	3	17	Високий
4	2	2	2	2	1	2	11	Середній
5	3	3	2	3	3	3	17	Високий

6	1	1	1	1	1	1	6	Низький
7	2	2	3	2	2	2	13	Середній
8	2	3	2	2	3	2	14	Середній
9	3	2	3	3	3	3	17	Високий
10	1	2	1	2	1	1	8	Низький
11	2	2	2	2	2	2	12	Середній
12	3	3	3	3	3	2	17	Високий
13	2	2	1	2	2	1	10	Середній
14	2	3	2	2	2	2	13	Середній
15	3	3	3	2	3	3	17	Високий
16	1	1	2	1	1	1	7	Низький
17	2	2	2	3	2	2	13	Середній
18	3	2	3	3	3	2	16	Високий
19	1	2	1	1	1	2	8	Низький
20	2	3	2	2	2	2	13	Середній
21	3	3	3	2	3	3	17	Високий
22	2	2	2	2	2	1	11	Середній
23	3	2	3	3	3	3	17	Високий
24	1	1	1	2	1	1	7	Низький
25	2	3	2	3	2	2	14	Середній
26	3	3	3	3	3	3	18	Високий
27	2	2	2	1	2	2	11	Середній
28	3	2	3	3	3	3	17	Високий
29	1	2	1	1	2	1	8	Низький
30	2	2	2	2	3	2	13	Середній

31	3	3	3	3	3	2	17	Високий
32	2	2	1	2	2	1	10	Середній
33	3	2	3	3	3	3	17	Високий
34	1	1	2	1	1	1	7	Низький
35	2	3	2	2	2	2	13	Середній
36	3	3	3	2	3	3	17	Високий

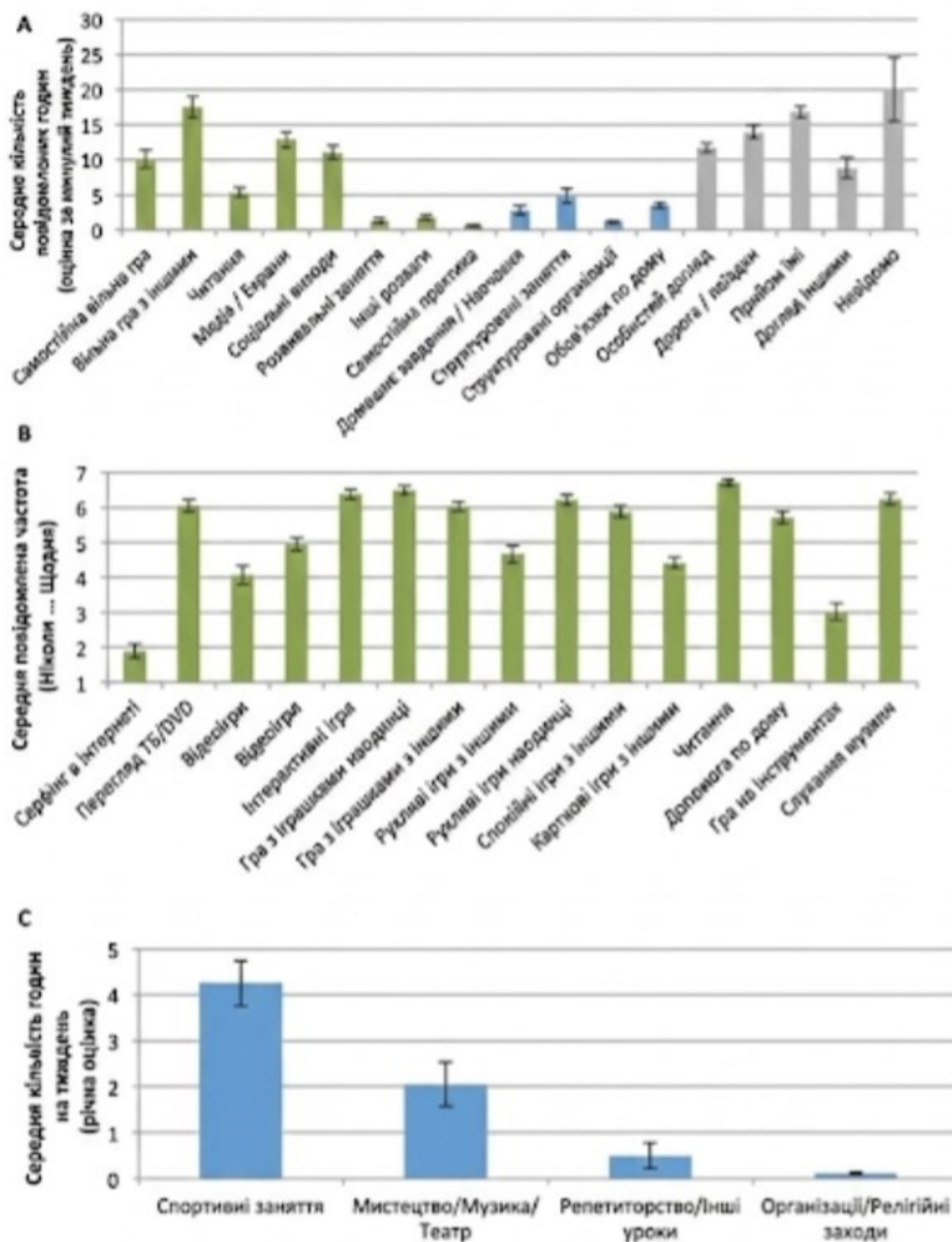


Рис. 3.3. Результати оцінювання рівня самостійності старших дошкільників

Отримані дані демонструють, що загальна структура суб'єктної активності у цьому віці характеризується нерівномірністю та різним

ступенем сформованості окремих компонентів. Частина дітей демонструє стійку здатність планувати дії, приймати рішення та підтримувати діяльність без постійного супроводу дорослого, проте значна кількість учасників перебуває на етапі становлення цих характеристик, що є типовим для старшого дошкільного віку. Розподіл рівнів самостійності показує переважання середнього рівня, що свідчить про наявність базових передумов для подальшого розвитку суб'єктної автономії, але водночас виявляє сфери, у яких діти ще потребують досвіду, тренування та педагогічного супроводу.

Показник планування діяльності демонструє відчутну варіативність. Діти з високими результатами здатні формулювати наміри до початку дії, визначати послідовність кроків та дотримуватися її у процесі виконання завдання.

Їхні дії відзначаються узгодженістю та відносною стабільністю. Для дітей із середнім рівнем характерним є ситуативне планування, коли наміри уточнюються або змінюються вже в процесі дії. Такі дошкільники можуть частково виконувати завдання, але їхня поведінка залежить від зовнішніх умов і вимог дорослого. Група з низьким рівнем планування демонструє імпульсивність, труднощі з утриманням початкового задуму, швидкий відхід від завдання або переключення уваги. Це може бути зумовлено нестійкістю довільної регуляції, низьким рівнем мотиваційного залучення або недостатнім досвідом організованих форм діяльності.

Ініціювання діяльності показало схожу тенденцію: частина дітей охоче починає нові дії, пропонує власні рішення, виявляє зацікавленість у виконанні навіть складних завдань. Середній рівень ініціативності притаманний дітям, які включаються в діяльність за пропозицією дорослого або партнера, але рідко пропонують щось самостійно.

Низькі показники ініціативності можуть свідчити про невпевненість, обережність, залежність від оцінки дорослого або про недостатню сформованість внутрішніх мотивів, що спонукають до дії. Важливо зазначити, що ініціативність у дошкільному віці нерідко пов'язана з досвідом

соціальної взаємодії та характером попередніх успішних або неуспішних ситуацій, тому індивідуальні коливання є закономірними.

Окрему увагу привертає показник доведення справи до завершення. Високий рівень цього показника демонструють діти, здатні утримувати мету навіть за умов виникнення труднощів або відволікаючих факторів. Вони прагнуть завершити те, що почали, а у разі потреби переглядають способи виконання завдання. Діти із середніми показниками завершують діяльність за умови підтримки або додаткового нагадування. Низькі результати виявляють тенденцію до частого переривання діяльності, зміни інтересів або відмови від виконання завдання при першій перешкоді. Це може свідчити про недостатню сформованість довільної регуляції, низьку витривалість або недостатню мотивацію до завершеності дій.

Показник реакції на труднощі відображає здатність дітей долати перешкоди та знаходити альтернативні способи дій. Високий рівень характерний для дітей, які зазнають короткочасного емоційного напруження, але швидко повертаються до діяльності, шукаючи нові варіанти її виконання. Середній рівень демонструє вибірккову наполегливість: у деяких ситуаціях діти продовжують діяльність, але в інших можуть втрачати інтерес або потребувати допомоги. Низькі показники відображають високу залежність від дорослого, відмову від діяльності та емоційну нестійкість у разі невдачі. Такі прояви логічно вписуються у вікові норми, оскільки вміння переносити невдачу та відновлювати дію є компонентом психологічної зрілості, що інтенсивно формується саме у старшому дошкільному віці. Оцінювання здатності працювати без допомоги дорослого також демонструє різнорівневу картину. Діти з високими показниками проявляють автономність у виконанні доручень, здатність приймати рішення та оцінювати власні дії. Середній рівень відображає часткову незалежність, коли діти можуть діяти самостійно, але потребують схвалення, підкріплення або уточнення з боку дорослого. Низький рівень свідчить про залежність від зовнішньої підтримки, труднощі

з контролем власних дій або несформованість навичок організації поведінки у ситуаціях, де відсутні прямі інструкції.

Самоорганізація, як підсумковий регуляційний показник, також продемонструвала переважання середнього рівня. Діти з високими результатами здатні розподіляти час, ресурси і способи дій, координуючи власну діяльність. Середні показники відображають ситуативну самостійність, а низькі – потребу у постійному нагадуванні, інструктажі та зовнішній структурі діяльності.

ВИСНОВКИ

Феномен суб'єктності старших дошкільників у межах ігрової діяльності постає як багатоаспектний психологічний процес, у якому поступово вибудовується внутрішня здатність дитини бути джерелом власної активності, ініціювати й контролювати дії, усвідомлювати їх перебіг і наслідки, а також взаємодіяти з оточенням у способах, що відображають її індивідуальну позицію.

Упродовж дошкільного віку гра стає тим середовищем, в якому особистість отримує змогу випробувати себе в різних ролях, розгорнути власні наміри, навчитися співвідносити внутрішні бажання з умовами ситуації та можливостями інших дітей.

Завдяки цьому саме ігрова діяльність сприяє формуванню не лише окремих рис діяльнісної та комунікативної активності, а й цілісних механізмів суб'єктного самоздійснення, що згодом становлять основу розвитку саморегуляції, самостійності та здатності до відповідального вибору. Аналіз психологічних характеристик гри дозволяє побачити, що її структура створює оптимальні умови для становлення суб'єктності, адже вона містить у собі елементи планування, ініціювання дій, постановки цілей, розподілу ролей, розв'язання суперечностей і взаємного узгодження дій учасників.

Отримані результати емпіричного вивчення демонструють наявність нерівномірності в розвитку показників суб'єктності, однак загальна тенденція свідчить про те, що старші дошкільники вже володіють сформованими передумовами для реалізації активної життєвої позиції у грі. Діти здатні проявляти ініціативність, обирати способи дії, утримувати намір, доводити його до завершення, моделювати послідовність поведінки та адаптувати її до умов взаємодії. Розвиток саморегуляційних механізмів проявляється у вмінні контролювати імпульсивні реакції, підпорядковувати поведінку поставленому завданню та змінювати стратегію залежно від

труднощів. Показники рефлексивності у частини дітей залишаються недостатньо розвиненими, що відповідає віковим закономірностям, адже усвідомлення власних дій на дошкільному етапі ще не набуває повної зрілості. У соціальному вимірі суб'єктність постає у здатності будувати взаємодію з однолітками, домовлятися, узгоджувати спільний план гри, розподіляти й змінювати ролі, а також долати конфлікти через співпрацю, а не протидію. Саме цей пласт поведінки демонструє, як внутрішня позиція дитини виявляється назовні та стає основою її соціальної активності.

Порівняльний аналіз трьох напрямів прояву суб'єктності — діяльнісного, комунікативного та індивідуально-регуляційного — показує, що вони розвиваються у взаємозв'язку. Дитина, яка має сформовану здатність до планування та завершення дій, зазвичай виявляє більшу впевненість у взаємодії з ровесниками та активніше ініціює спільні ігрові ситуації. Водночас ті, у кого більш розвинена соціальна гнучкість, частіше демонструють продуктивні способи подолання труднощів, адже опираються не лише на власні ресурси, а й на взаємодію з іншими. З огляду на це стає очевидним, що становлення суб'єктності не є лінійним процесом і не може зводитися до одного-двох показників. Це системне утворення, яке охоплює емоційну сферу, когнітивні механізми, вольові зусилля, навички комунікації та поведінкову автономію.

Отже, розвиток суб'єктності старших дошкільників в ігровій діяльності відображає перехід дитини від ситуативної активності до здатності займати внутрішню позицію, усвідомлювати зміст власних дій і організовувати їх у відповідності до наміру. Гра виступає тим простором, у межах якого ці механізми не лише виникають, а й набувають системності, оскільки поєднують в собі особистісні й соціальні компоненти.

Поступове ускладнення гри створює умови для формування більш зрілих форм відповідальності, самостійності, здатності до вибору та рефлексії. Отримані результати підтверджують, що саме у грі дитина набуває

досвіду самоствердження, самопрезентації та взаємодії, які згодом стають основою для її особистісного розвитку у шкільні роки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршинов С. В. Соціальний вимір ідентичності особистості: детермінанти та горизонти суб'єктності. *Culturological almanac*. 2025. № 2. С. 193–198. URL: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.2.23> (дата звернення: 15.01.2026).
2. Атрощенко Т. О. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників засобами мовленнєво-ігрової діяльності. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 47. С. 3–13.
3. Бойко С. П. Формування соціальної компетентності дошкільників у процесі ігрової діяльності. КДПУ, 2017. URL: <https://doi.org/10.31812/123456789/3405> (дата звернення: 15.01.2026).
4. Бугайова Л., Гордієнко Т. Ігрова діяльність як засіб підвищення пізнавальної активності школярів на уроках трудового навчання. *"Вересень"*. 2021. Т. 1, № (88). URL: <https://doi.org/10.54662/veresen.1.2021.03> (дата звернення: 15.01.2026).
5. Васирина А. Особливості організації ігрової діяльності на уроках в початковій школі. *Наука сьогодення: від досліджень до стратегічних рішень / chair* О. Мойко. 2020. URL: <https://doi.org/10.36074/25.09.2020.v2.05> (дата звернення: 15.01.2026).
6. Вашак О. О., Бурсова С. С. Педагогічне значення ігрової діяльності у розвитку дітей раннього віку. *Collection of research papers pedagogical sciences*. 2024. № 107. С. 26–32. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-107-4> (дата звернення: 15.01.2026).
7. Висоцький О. Індивідуальна культурна практика в системі трансформації суб'єктності. *УКРАЇНСЬКА КУЛЬТУРА : МИНУЛЕ, СУЧАСНЕ, ШЛЯХИ РОЗВИТКУ (НАПРЯМ: культурологія)*. 2024. Т. 48. С. 406–410. URL: <https://doi.org/10.35619/ucpmk.v48i.805> (дата звернення: 15.01.2026).

8. Галян А. Рефлексивність як детермінанта вияву педагогом професійної суб'єктності. *Наукові перспективи (Naukovì perspektivi)*. 2025. № 3(57). URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-3\(57\)-1284-1293](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-3(57)-1284-1293)(дата звернення: 15.01.2026).
9. Галян О. І. Принципові критерії суб'єктності учня. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 8. С. 41–46. URL: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-8-6>(дата звернення: 15.01.2026).
10. Галян О., Пташник С. Предиктори формування спільної ігрової діяльності дітей середнього дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 10(28). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-10\(28\)-620-630](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-10(28)-620-630)(дата звернення: 15.01.2026).
11. Галян О. Суб'єктність особистості: ретроспектива поглядів та перспектива втілення в педагогічний процес. *Psychology of personality*. 1970. Т. 8, № 1. С. 59–67. URL: <https://doi.org/10.15330/ps.8.1.59-67>(дата звернення: 15.01.2026).
12. Гордійчук М., Каньоса Н. Формування особистісних якостей дошкільника через інтеграцію ігрової діяльності та навчальних методик. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 2(48). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-316-325](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-316-325)(дата звернення: 15.01.2026).
13. Григоренко В., Ковтун А. Ігрова діяльність та ігрові матеріали як чинники гендерної соціалізації дітей дошкільного віку у здо. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 5(7). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5\(7\)-62-72](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5(7)-62-72)(дата звернення: 15.01.2026).
14. Довбня С. Ретроспективний екскурс програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. № 2(104). С. 106–115. URL: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(104\)2023.292311](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(104)2023.292311)(дата звернення: 15.01.2026).

- 15.Дробот О., Дубчак О. Розвиток асертивності особистості у світлі формування її суб'єктності. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 8(26). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-561-569](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-561-569)(дата звернення: 15.01.2026).
- 16.Дротенко В. Парадигма концепту “суб'єктність”. *Молодь і ринок*. 2018. № 8 (163). URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.141884>(дата звернення: 15.01.2026).
- 17.Заячківська Н., Кашуба Н. Ігрова діяльність як невід'ємний компонент навчання молодших школярів. *Молодий вчений*. 2021. № 9 (97). С. 16–19. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-9-97-4>(дата звернення: 15.01.2026).
- 18.Здіховський А. Ігрова діяльність дитини старшого дошкільного віку як детермінанта її соціорольової поведінки. *New pedagogical thought*. 2023. Т. 112, № 4. С. 84–88. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-112-4-84-88>(дата звернення: 15.01.2026).
- 19.Зімакова Л., Манжелій Н. Соціалізація дошкільників засобом ігрової діяльності. *Integración de las ciencias fundamentales y aplicadas en el paradigma de la sociedad post-industrial*. 2020. URL: <https://doi.org/10.36074/24.04.2020.v4.37>(дата звернення: 15.01.2026).
- 20.Івах С. Самостійність як показник суб'єктності дитини старшого дошкільного віку. *International science journal of education & linguistics*. 2022. Т. 1, № 4. С. 23–31. URL: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20220104.01>(дата звернення: 15.01.2026).
- 21.Климишин О. Феноменологія суб'єктності людини з позиції християнської психології. *Psychology of personality*. 2019. Т. 9, № 1. С. 21–29. URL: <https://doi.org/10.15330/ps.9.1.21-29>(дата звернення: 15.01.2026).
- 22.Кобець О. В. Суб'єктність здобувачів педагогічного зов у мінливому освітньому середовищі. *Sloboda scientific journal. psychology*. 2023. № 2. С. 17–23. URL: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.2.3>(дата звернення: 15.01.2026).

23.Кондратюк С. М., Kondratiuk S. M. Формування полікультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності : master's thesis. 2021.
URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11896>(дата звернення: 15.01.2026).

24.Кравчук Н. Формування психічного здоров'я обдарованих дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності. *Věda a perspektivy*. 2022. № 6(13). URL: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-6\(13\)-333-346](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-6(13)-333-346)(дата звернення: 15.01.2026).

25.Кубіцька О. Ю. Активізація пізнавальних здібностей учнів початкової школи засобами ігрової діяльності : магістерська робота. 2021.
URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/5724>(дата звернення: 15.01.2026).

26.Куватова Я. С. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку : магістерська робота. 2020.
URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/4312>(дата звернення: 15.01.2026).

27.Малік О. І. Принципи організації дитячого середовища, що стимулює дітей до ігрової діяльності : thesis. 2019.
URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/13465>(дата звернення: 15.01.2026).

28.Мариньчак С. Ю. Ігрова діяльність в процесі розвитку структури особистості. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2008. Вип. 75, ч. 1. С. 72–79.

29.Матвієнко О. В. Суб'єкт, суб'єктність та ефективна комунікація. *Culturological almanac*. 2024. № 1. С. 213–218.
URL: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.1.26>(дата звернення: 15.01.2026).

30.Меднікова Г., Даниленко Н. Особливості суб'єктності дівчат юнацького віку з різним ставленням до зовнішності. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "психологія"*. 2019. № 61. С. 95–118.

URL: <https://doi.org/10.34142/23129387.2019.61.07>(дата звернення: 15.01.2026).

31.Мелешко Л. В. Концепції мовної гри як теоретичні засади організації навчально-ігрової діяльності. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences*. 2017. № 4(90). С. 99–102. URL: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(90\).2017.99-102](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(90).2017.99-102)(дата звернення: 15.01.2026).

32.Нестерова І. Ретроспективний аналіз становлення онтологічного статусу суб'єктності у процесі самоусвідомлення особистості. *Молодь і ринок*. 2018. № 10 (165). URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.147043>(дата звернення: 15.01.2026).

33.Никифорова Г. А., Nykyforova H. A. Формування культурної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності : master's thesis. 2021. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11869>(дата звернення: 15.01.2026).

34.Новик Л. М. Психологічні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці : автореф. Autoreferat. 2015. URL: <http://ir.stu.cn.ua/123456789/11275>(дата звернення: 15.01.2026).

35.Організація та методика ігрової діяльності. Х., 1998. 25 с.

36.Пантюк Т., Ревть А. Ігрова діяльність як засіб для виявлення та подолання негативних емоційних станів у дошкільному віці. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 10(56). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10\(56\)-825-833](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-825-833)(дата звернення: 15.01.2026).

37.Педагогічне значення ігрової діяльності у розвитку дітей дошкільного віку / В. Шинкаренко та ін. *Acta paedagogica volynienses*. 2025. № 5. С. 52–58. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.8>(дата звернення: 15.01.2026).

38.Прищак М. Комунікативно-духовний підхід до суб'єктності особистості. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 1(19).

URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1\(19\)-486-502](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-486-502)(дата звернення: 15.01.2026).

39.Прищак М. Саморозвиток суб'єктності особистості: від суб'єктно-генетичного до комунікативно-генетичного підходу. *Наукові перспективи (Naukovi perspektivi)*. 2022. № 7(25). URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7\(25\)-495-507](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7(25)-495-507)(дата звернення: 15.01.2026).

40.Прищак М. Суб'єктність та комунікативність: принципи розвитку і буття особистості. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 9(55). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)-807-821](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-807-821)(дата звернення: 15.01.2026).

41.Рожкова К., Куренкова А. Театрально-ігрова діяльність як засіб розвитку мовлення дошкільників з знім. *Grundlagen der modernen wissenschaftlichen forschung*. 2024. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-13.12.2024.075>(дата звернення: 15.01.2026).

42.Роль вихователя в організації ігрової діяльності для творчого розвитку дитини дошкільного віку / Т. Пантюк та ін. *Human studies series of pedagogy*. 2025. № 53. С. 58–63. URL: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.21/53.7>(дата звернення: 15.01.2026).

43.Руслан Гурін Р. Г. Теоретичні основи формування суб'єктності майбутніх учителів. *Do desenvolvimento mundial como resultado de realizações em ciência e investigação científica*. 2020. URL: <https://doi.org/10.36074/09.10.2020.v3.25>(дата звернення: 15.01.2026).

44.Рябошапка О., Карнаух Л. Розвиток емоційної культури дошкільника у процесі ігрової діяльності. *Acta paedagogica volynienses*. 2025. № 3. С. 13–17. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.2>(дата звернення: 15.01.2026).

45.Сенько І. В., Senko I. V. Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності : master's thesis. 2020. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/10105>(дата звернення: 15.01.2026).

46.Трачук С. В., Гулюк Н. О. Ігрова діяльність у контексті розвитку фізичної підготовленості дітей 5–6 років із мовленнєвими порушеннями. *Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія*. 2025. № 2. С. 119–125. URL: <https://doi.org/10.32782/spmed.2025.2.17>(дата звернення: 15.01.2026).

47.Троїцька О. М. Діалог як конструкт розгортання суб'єктності Homo educandus і модернізації вищої освіти. *Гілея*. 2016. Вип. 115 (№ 12). С. 284–287.

48.Трофаїла Н. Вплив ігрової діяльності на емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Acta paedagogica volynienses*. 2021. № 5. С. 62–66. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.5.10>(дата звернення: 15.01.2026).

49.Юрченко О. Суб'єктність як провідний чинник формування цілісності освітнього простору. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 12(40). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12\(40\)-1027-1038](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-1027-1038)(дата звернення: 15.01.2026).

50.Яновська Т. А. Соціально-психологічний розвиток молодших школярів засобами ігрової діяльності та каністерапії. *Науковий вісник ужгородського національного університету. серія: психологія*. 2024. № 2. С. 128–132. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.2.25>(дата звернення: 15.01.2026).

51.Castor N. F. Subjectivity. *Fieldwork in religion*. 2022. Vol. 17, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1558/firn.22605>(date of access: 15.01.2026).

52.Dovbnya V. Subjectivity as a fundamental concept of modern philosophy of education. *Filosofiya osvity. philosophy of education*. 2024. Vol. 30, no. 1. P. 204–220. URL: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-1-12>(date of access: 15.01.2026).

53.Jijkoun V., de Rijke M. Bootstrapping subjectivity detection. *The 34th international ACM SIGIR conference*, Beijing, China, 24–28 July 2011. New York, New York, USA, 2011. URL: <https://doi.org/10.1145/2009916.2010081>(date of access: 15.01.2026).

54.Koval H. Специфіка поняття “колективна суб’єктність” у вітчизняній та пострадянській соціальній психології. *Scientific studios on social and political psychology*. 2018. № 42(45). URL: [https://doi.org/10.33120/ssj.vi42\(45\).196](https://doi.org/10.33120/ssj.vi42(45).196)(дата звернення: 15.01.2026).

55.Kyrylchuk I. Peculiarities of forming school student’s subjectivity in adolescence. *Science and education*. 2016. Vol. 42, no. 5. P. 184–188. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-29>(date of access: 15.01.2026).

56.Lambov D., Dias G. Transverse subjectivity classification. *The first international workshop*, Beijing, China, 12 August 2012. New York, New York, USA, 2012. URL: <https://doi.org/10.1145/2346676.2346679>(date of access: 15.01.2026).

57.Lehmann W. P. Subjectivity. *Language*. 1974. Vol. 50, no. 4. P. 622–629. URL: <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0013>(date of access: 15.01.2026).

58.Lehmann W. P. Subjectivity. *Language*. 1974. Vol. 50, no. 4. P. 622. URL: <https://doi.org/10.2307/412238>(date of access: 15.01.2026).

59.Luhrmann T. M. Subjectivity. *Anthropological theory*. 2006. Vol. 6, no. 3. P. 345–361. URL: <https://doi.org/10.1177/1463499606066892>(date of access: 15.01.2026).

60.Lyakhovets O., Sypchenko V. Game activity as a form of forming social-communicative competence of children of primary school age. *Cherkasy university bulletin: pedagogical sciences*. 2018. Vol. 15. P. 77–84. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2018-15-77-84>(date of access: 15.01.2026).

61.Lytvynenko S. Феноменологія гри та ігрової діяльності: сучасні підходи. *Освітній простір України*. 2019. № 16. С. 174–181. URL: <https://doi.org/10.15330/esu.16.174-181>(дата звернення: 15.01.2026).

62.Malcolm N. Subjectivity. *Philosophy*. 1988. Vol. 63, no. 244. P. 147–160. URL: <https://doi.org/10.1017/s0031819100043333>(date of access: 15.01.2026).

63.Neujahr P. J. Subjectivity. *Philosophy research archives*. 1976. Vol. 2. P. 603–614. URL: <https://doi.org/10.5840/pral976225>(date of access: 15.01.2026).

64.Papusha V. Subjectivity as a factor of psychological separation of personality. *"Bulletin of postgraduate education" (series «social and behavioural sciences»)*. 2020. No. 41. P. 81–97. URL: [https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958-2020-12\(41\)-81-97](https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958-2020-12(41)-81-97)(date of access: 15.01.2026).

65.Strauss J. S. Subjectivity. *The journal of nervous and mental disease*. 1996. Vol. 184, no. 4. P. 205–212. URL: <https://doi.org/10.1097/00005053-199604000-00002>(date of access: 15.01.2026).

66.Tkachenko L. Subjectivity as the essence of leadership: to the problem of development a gifted personality. *Education and development of gifted personality*. 2022. No. 4(87). P. 22–29. URL: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-4\(87\)-22-29](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-4(87)-22-29)(date of access: 15.01.2026).

67.Ҁamnytsky V. Суб'єктність та відповідальність як системоутворювальні параметри життєтворчої активності особистості. *Psychological journal*. 2016. Т. 4, № 2. С. 163–174. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2016.2.4.13>(дата звернення: 15.01.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

**Психологічні компоненти становлення суб'єктності старших
дошкільників у грі**

Психологічний компонент	Зміст прояву у старшому дошкільному віці	Механізми розвитку в ігровій діяльності	Поведенкові індикатори суб'єктності
Мотиваційно-ціннісний	Формування внутрішніх мотивів, поява прагнення діяти самостійно	Самостійний вибір ролі, ініціювання сюжету, оцінювання результатів гри	Вибір складніших завдань, наполегливість, вияв інтересу до самостійних дій
Когнітивно-операційний	Розвиток мислення, формування внутрішнього плану дій	Створення сценаріїв, передбачення наслідків, планування ігрового процесу	Уміння пояснити задум, послідовне виконання дій, корекція помилок
Емоційно-вольовий	Управління емоціями, здатність утримувати намір і завершувати дію	Вольові зусилля у дотриманні правил, подолання труднощів, емоційна стійкість	Контроль імпульсивності, зниження емоційних зривів, доведення гри до кінця
Соціально-комунікативний	Розвиток кооперації, мовленнєвих умінь, здатності взаємодіяти	Укладання домовленостей, розподіл ролей, вирішення конфліктів	Вміння вести діалог, узгоджувати дії, підтримувати ігрову групу
Рефлексивно-оцінний	Усвідомлення власних дій, формування елементарної самооцінки	Порівняння власних результатів, вербалізація дій, переосмислення поведінки	Описує свої помилки, будує плани на наступну гру, оцінює ефективність дій
Творчо-ініціативний	Розвиток уяви, здатність до нестандартних дій	Створення нових ролей, варіативність сюжетів, імпровізація	Пропонує інновації в сюжеті, комбінує ролі, додає нові ігрові елементи
Діяльнісний (суб'єктний)	Поява відчуття власного авторства у грі	Самостійна організація простору гри, постановка цілей	Демонструє відповідальність, створює власні правила, проявляє лідерство
Саморегуляційний	Розвиток довільної поведінки, контроль над діями	Здатність коригувати поведінку відповідно до норм гри	Стримує імпульси, регулює темп, поводить себе усвідомлено

Додаток Б

Прояви суб'єктності старших дошкільників у різних етапах ігрової діяльності

Етап ігрової діяльності	Характерні прояви суб'єктності	Психологічні процеси, що активізуються	Приклади поведінкових реакцій дітей
Підготовчий етап (ініціація гри)	Вибір теми гри, визначення ролей, формування наміру	Мотивація, цілепокладання, планування	Дитина пропонує сюжет, відстоює роль, розподіляє обов'язки
Організаційний етап (структурування дій)	Постановка завдань, визначення послідовності дій, домовленості	Мислення, прогнозування, координація	Пояснює задум іншим, визначає «правила гри», приймає рішення
Ігрова реалізація (виконання дій)	Самостійність у діях, творчість, розв'язання проблем	Довільна регуляція, ініціативність, емоційна стійкість	Коригує дії, імпровізує, адаптується до ситуації, долає конфлікти
Соціальна взаємодія	Співпраця, підтримка партнерів, узгодження позицій	Комунікація, емпатія, соціальний інтелект	Допомагає іншому, мирить учасників, веде діалог, пропонує альтернативи
Рефлексивний етап (підбиття підсумків)	Оцінка результатів, аналіз власних дій, формування висновків	Рефлексія, самоусвідомлення, емоційно-ціннісна оцінка	Говорить, що вдалося і що ні, пояснює вибір ролі, оцінює внесок інших
Етап повторної ініціації гри	Потреба відтворити діяльність, але на новому рівні	Перенесення досвіду, самовдосконалення	Пропонує іншу роль, змінює сюжет, ускладнює завдання
Етап узгодження правил у груповій грі	Прийняття норм, відповідальність за їх дотримання	Вольова регуляція, моральний розвиток	Нагадує про правила, контролює порядок, аргументує вимоги
Етап лідерства та ініціативного впливу	Організація інших, пропозиція рішень, ведення групи	Суб'єктна позиція, самоствердження	Дитина координує ігровий процес, підтримує новачків, задає темп

