

УДК 373.2.091.33-027.22:792

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-54-63

Волинець Ю. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту післядипломної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
y.volynets@kubg.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-3849-0821>

Стаднік Н. В.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки і психології
Комунального закладу Київської обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»
n.stadnik72@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-2619-4419>

Панченко Т. Л.

кандидат психологічних наук,
завідувач кафедри педагогіки і психології
Комунального закладу Київської обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»
panchtanya@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-5010-652X>

Панченко М. Г.

викладач кафедри педагогіки і психології
Комунального закладу Київської обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»
panchenkomaryna@pedcollege.kiev.ua
<https://orcid.org/0009-0008-4451-3314>

**ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Обґрунтовано потенціал театралізованої діяльності як педагогічної технології соціально-емоційного розвитку та підтримки творчої суб'єктності дітей старшого дошкільного віку. На основі аналізу нормативних документів, українських і зарубіжних публікацій уточнено сутність театрального образотворення та визначено механізми його впливу: проживання емоцій, прийняття перспективи іншого, безпечне випробування способів поведінки, співтворчість і рефлексію. Запропоновано модель «Відчуй – увійди в роль – створи – взаємодій – осмисли», організаційно-педагогічні умови її реалізації, тематичний модуль і орієнтири формувального спостереження. Визначено, що результативність технології забезпечують добровільність участі, право вибору, емоційна безпека та педагогічна фасилітація.

Ключові слова: театралізована діяльність, освітня драма, соціально-емоційний розвиток, творча суб'єктність, старший дошкільний вік, імпровізація, педагогічна технологія, театральне образотворення.

Постановка проблеми. Сучасне дошкілля дедалі виразніше відходить від уявлення про дитину як пасивного адресата педагогічних впливів. У Законі України «Про дошкільну освіту» компетентність визначено як динамічну комбінацію знань, умінь, способів мислення, цінностей і особистісних якостей, що забезпечують здатність дитини соціалізуватися та продовжувати освіту [2]. Базовий компонент дошкільної освіти акцентує цілісність особистісного, соціально-громадянського, мовленнєвого, ігрового й мистецько-творчого розвитку [5]. Державний стандарт дошкільної освіти, затверджений у 2025 році, посилює дитиноцентричну спрямованість освітнього процесу, акцентує право дитини на гру, творчість і партнерську взаємодію, а

також значення психологічного благополуччя, здатності розпізнавати, називати й регулювати емоції та виявляти емпатію. [3]. Отже, актуальною стає технологія, яка не ізолює окремі освітні завдання, а природно об'єднує емоції, мовлення, взаємодію, уяву, рух і моральний вибір.

Такою інтегративною можливістю володіє театралізована діяльність. Її традиційно пов'язують із художньо-мовленнєвим розвитком, естетичним вихованням, формуванням виразності мовлення, творчої уяви та комунікативних умінь. У методичних джерелах театралізацію розглянуто як поєднання сприймання театрального видовища, гри за сюжетом, підготовки вистави, використання ляльки, маски, руху, музики й слова [1; 12]. Водночас сучасне прочитання цієї діяльності потребує зміщення акценту: від демонстраційного продукту для дорослого глядача – до процесу, у якому дитина має право пропонувати, змінювати, відмовлятися, домовлятися й осмислювати пережите.

Потреба в такому зміщенні посилюється реаліями тривалої суспільної нестабільності. Діти можуть переживати зміни звичного розпорядку, перебування в укритті, розлуку з близькими, інформаційне перевантаження дорослих, а також загальну емоційну напруженість середовища. Педагог не має перетворювати театралізовану гру на психотерапевтичну процедуру, однак може створити передбачуваний і безпечний простір символічної дії: назвати почуття персонажа, запропонувати кілька способів допомоги, дозволити дитині спостерігати замість виконання ролі, завершити історію образом підтримки. Саме тому театралізація важлива не лише як мистецька активність, а й як культурно прийнятний спосіб соціально-емоційного розвитку.

Таким чином, актуальність проблеми визначається суперечністю між значним інтегративним потенціалом театралізованої діяльності та її звуженням у частині закладів дошкільної освіти до епізодичної підготовки показових заходів. Розв'язання цієї суперечності потребує теоретичного переосмислення театралізації як педагогічної технології й одночасно – конкретного інструментарію, який вихователь може застосовувати без проведення спеціального експерименту та без виходу за межі професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські публікації останніх років демонструють перехід від вузько мистецького трактування театралізації до її розуміння як багатофункціонального освітнього середовища. Г. Лебідь пов'язує театралізовану діяльність із формуванням соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку, зокрема здатністю взаємодіяти, оцінювати вчинки й діяти відповідально [4]. Т. Пантюк та І. Паласевич розкривають театральномовленнєву діяльність як простір інтеграції художнього слова, діалогу, ролі та дитячої імпровізації [6]. А. Пасічніченко й О. Вільхова акцентують її значення для креативності, а Г. Терещук, О. Янкович і Т. Гладюк – для емоційної компетентності старших дошкільників [7; 13]. Театралізація також розглядається як засіб розвитку гнучких навичок, співпраці й комунікації на межі дошкільної та початкової освіти [8]. І. Підлипняк характеризує її як засіб розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку [9].

Окремий теоретико-методичний ракурс осмислення проблеми представлено в авторській технології образотворення О. Половіної, яка орієнтує мистецьку освіту дошкільників не на копіювання запропонованого педагогом зразка, а на співробітництво, ініціювання дитячого задуму, свободу вибору засобів самовираження та рефлексію мистецького досвіду. У межах цієї парадигми О. Половіною та І. Кондратець розроблено поняття «театральне образотворення». Воно зміщує акцент із зовнішньої сценічної результативності на створення умов для проживання дитиною художнього образу, формування глядацької та виконавської культур, самовизначення й самопроявлення у просторі театрального мистецтва [10; 11]. Такий підхід узгоджується із сучасним розумінням театралізації як процесу, у якому дитина не лише виконує роль, а й відкриває власні можливості, виявляє емоційне ставлення, приймає рішення та створює індивідуальний спосіб утілення образу.

Технологія образотворення О. Половіної передбачає діяльнісно-пошукову модель артосвіти, педагогічний супровід-співробітництво та супровід-ініціювання.

Зарубіжний науковий дискурс доповнює цю аргументацію даними про соціально-емоційний розвиток у ранньому дитинстві. Систематизація доказових програм засвідчує, що ефективні втручання поєднують активну участь, моделювання поведінки, емоційний словник, повторюваність і перенесення навичок у щоденні ситуації [14]. Творча драма, інтегрована з музичною діяльністю, створює умови для співпраці, самовираження й розуміння емоцій [17], а ігрові програми можуть одночасно підтримувати креативність і соціально-емоційні компетентності [16]. Огляди спільного читання та повсякденних музичних практик також підкреслюють значення наративу, розмови про переживання, ритму й спільної участі для розвитку емпатії та емоційного розуміння [15; 19]. Водночас дослідження поглядів педагогів показує потребу в методичній конкретизації соціально-емоційного розвитку та в інструментах, які можна природно вбудувати в повсякденне життя групи [18].

Проведений аналіз дає підстави констатувати, що окремі аспекти проблеми – творчість, мовлення, емоційна компетентність, соціалізація, мистецький досвід – висвітлені достатньо широко, проте потребує конкретизації їхнього взаємозв'язку у межах єдиної технології. Недостатньо розробленими залишаються: послідовність переходу від емоційного налаштування до самостійної імпровізації; способи збереження суб'єктної позиції дитини; критерії педагогічного спостереження, що не перетворюються на оцінювання «акторських здібностей»; адаптація театралізації до безпечного простору й різних способів участі. Саме на заповнення цієї теоретико-методичної прогалини спрямовано подальший виклад статті.

Мета статті: теоретично обґрунтувати театралізовану діяльність як технологію соціально-емоційного розвитку та підтримки творчої суб'єктності дітей старшого дошкільного віку й розробити практичні орієнтири її реалізації в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Для досягнення мети використано теоретичний аналіз нормативних документів і наукових публікацій, синтез та порівняння педагогічних підходів, узагальнення методичних ідей, педагогічне моделювання та проєктування. Запропоновані моделі, алгоритми й приклади мають рекомендаційний характер і можуть стати основою для подальшої апробації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вихідним для нашого дослідження є розуміння театралізованої діяльності як добровільної, емоційно насиченої, символічно-рольової та спільнотворчої активності, у процесі якої діти сприймають, переосмислюють і створюють сюжет, утілюють позиції персонажів вербальними й невербальними засобами, узгоджують дії та осмислюють пережите. Таке визначення поєднує мистецький, ігровий, мовленнєвий і соціальний виміри. Воно також відмежовує театралізацію від репродуктивного «відтворення сценарію»: якщо всі рішення наперед ухвалив дорослий, а дитині залишено лише точно виконати інструкцію, технологічний потенціал ролі, імпровізації й співтворчості істотно звужується.

Для уточнення поняттєвого апарату звернемося до ідей О. Половіної, яка розрізняє «театралізовану діяльність» та «театральне образотворення». Якщо перше визначає сам вид художньо-ігрової активності дітей, то друге – її якісний, особистісно-творчий рівень [10; 11].

Театральне образотворення – це спосіб взаємодії педагога й дитини, спрямований на самостійне творення та осмислення художнього образу. Його сутність полягає у переході: від наслідування зразка – до власного трактування персонажа; від механічного заучування ролі – до свідомого добору засобів виразності (голосу, міміки, руху); від формальної участі – до співтворчості та рефлексії.

Таким чином, воно виступає містком між мистецтвом, соціально-емоційним розвитком і суб'єктністю дитини старшого дошкільного віку. Працюючи над рольовою перспективою та співпрацею, дитина комплексно розвиває емпатію, емоційний словник, саморегуляцію й комунікативну гнучкість.

Поняття творчої суб'єктності ми позначаємо як здатність дитини бути ініціатором і співучасником творчої дії: помічати проблему або можливість у сюжеті, пропонувати задум, обирати спосіб утілення, домовлятися з партнерами, змінювати рішення відповідно до розвитку подій і визнавати власний внесок. Суб'єктність не тотожна повній незалежності від дорослого. У дошкільному віці вона розгортається в умовах педагогічної підтримки, коли вихователь поступово передає дітям частину функцій

автора, режисера й організатора, але зберігає відповідальність за безпеку, часові межі та справедливу участь.

Отже, центральним механізмом є втілене пізнання. Емоційний зміст засвоюється не лише через бесіду, а через поєднання слова, руху, міміки, ритму, просторової взаємодії та предмета-символу. Другий механізм – прийняття перспективи іншого: зміна ролей допомагає побачити одну ситуацію очима різних персонажів і відмовитися від єдиного «правильного» трактування. Третій механізм – наративне впорядкування досвіду: сюжет надає подіям початок, ускладнення, вибір і завершення, завдяки чому дитині легше говорити про причини й наслідки. Четвертий механізм – безпечне випробування дії: у грі можна зупинити сцену, повернутися, запропонувати інший варіант або попросити допомоги.

Нами запропоновано авторську модель «Відчуй – увійди в роль – створи – взаємодій – осмисли». Назви етапів сформульовані як дієслова, оскільки підкреслюють активну позицію дитини. Модель не є жорстким сценарієм: у короткій ранковій ситуації етапи можуть тривати по одній-дві хвилини, а в діяльності над колективною історією – розгортатися протягом кількох зустрічей. Незмінною залишається логіка переходу від контакту із власним станом до рольового й творчого перетворення, співдії та повернення до себе з новим досвідом.

Зміст етапів моделі та орієнтовні дії педагога систематизовано в табл. 1.

Таблиця 1

Авторська модель організації театралізованої діяльності

Етап	Завдання	Дії педагога	Можливі дії дітей	Ознака переходу далі
1. Відчуй	Створити безпечний контакт і помітити стан групи.	Пропонує ритм, дихання з образом, «погоду настрою», вибір картки або жесту; не вимагає пояснення.	Показують стан рухом, звуком, кольором; можуть обрати позицію спостерігача.	Увага зібрана, діти прийняли умовність гри.
2. Увійди в роль	Відокремити особистий досвід від художнього образу.	Вводить персонажа, предмет або фрагмент історії; ставить відкриті питання про мотиви.	Пробують голос, позу, рух; обирають роль, ляльку або функцію поза сценою.	Є образ і зрозуміла ігрова проблема.
3. Створи	Надати дітям простір для задуми й варіативності.	Пропонує незавершену подію, «чарівний предмет», зміну обставин; приймає різні рішення.	Вигадують репліки, маршрут, декорацію, звук, інший фінал.	З'явилися дитячі пропозиції, які можна поєднати.
4. Взаємодій	Узгодити дії й пережити наслідки вибору в спільній сцені.	Нагадує правила черговості та «так, і...», зупиняє небезпечні або принизливі дії.	Розігрують, змінюють ролі, допомагають партнеру, домовляються про продовження.	Сцена має завершену мікроподію або досягнуто спільне рішення.
5. Осмисли	Назвати значущий досвід і відновити емоційну рівновагу.	Запитує про героя, допомогу, інший варіант; пропонує ритуал «виходу з ролі».	Знімають атрибут, повертають власне ім'я, діляться словом/жестом, планують наступну гру.	Діти повернулися до повсякденної взаємодії без надмірного збудження.

Джерело: укладено авторами.

У запропонованій моделі театральне образотворення має наскрізний характер. На етапі «Відчуй» дитина встановлює контакт із власним станом і знаходить емоційну основу майбутнього образу; на етапі «Увійди в роль» – безпечно проживає позицію персонажа; на етапі «Створи» – самопроявляється у виборі репліки, руху, темпу, атрибута або способу завершення історії; на етапі «Взаємодій» – співтворить образ у партнерстві з іншими учасниками; на етапі «Осмисли» – виходить із ролі, відокремлює власне «Я» від персонажа та усвідомлює здобутий соціально-емоційний досвід. Отже, модель «Відчуй – увійди в роль – створи – взаємодій – осмисли» конкретизує технологічну послідовність театального образотворення в контексті соціально-емоційного розвитку.

Реалізація моделі залежить від низки організаційно-педагогічних умов. Першою є емоційна безпека. Участь у театралізованій діяльності не може бути примусовою, а відмова не коментується як слабкість чи «несміливість». Дитині пропонують альтернативи: тримати декорацію, створювати звуки, керувати лялькою разом із дорослим, бути оповідачем одного речення, спостерігати й обрати момент приєднання. Вихователь не використовує роль для висміювання реальної особливості дитини та не призначає негативного персонажа як покарання.

Другою умовою є процесуальність і систематичність театралізованої діяльності. Соціально-емоційні вміння не формуються під час одноразової вистави, тому театралізацію доцільно інтегрувати в повсякденне життя групи через рольові ситуації, імпровізації, емоційно-рухові етюди, лялькові ігри, спільне сюжетотворення та післяігрове обговорення. Систематичне повернення до подібних ситуацій у різних сюжетах забезпечує поступовий перехід від наслідування до самостійного задуму, від підтримки дорослого – до дитячої ініціативи, від виконання ролі – до усвідомленої взаємодії з партнерами.

Третьою умовою є створення варіативного театального-мистецького предметно-просторового середовища, яке забезпечує театральне образотворення. Таке середовище не зводиться до місця зберігання костюмів, декорацій і театральних ляльок. Воно має забезпечувати психологічний комфорт, свободу вибору, можливість трансформувати простір і предмети відповідно до дитячого задуму, проживати образ вербальними та невербальними засобами. Для повноцінної театралізації не потрібна стаціонарна сцена. Достатньо мобільного набору: нейтральних тканин, картонних рамок, ліхтарика для тіньового театру, простих музичних інструментів, ляльок без надмірно заданої міміки та предметів-замінників. Важливо, щоб матеріали були доступними дітям для самостійного вибору, комбінування й надання їм нових символічних значень. У безпечному просторі або укритті доречними є тихі формати – театр долонь, пальчикові персонажі, історія зі звуковими жестами, мінісцена на магнітній дошці тощо.

Четверта умова – інклюзивна множинність способів участі. Дитині з мовленнєвими труднощами можна запропонувати повторювану репліку, парне озвучення або невербальну роль; дитині з підвищеною сенсорною чутливістю – передбачуваний порядок, право не використовувати костюм і можливість перебувати у позиції спостерігача; дитині з руховими обмеженнями – режисерську, оповідацьку, звукову чи предметну функцію. Така адаптація не зводиться до пасивної участі, а переорієнтовує канал особистісного внеску дитини.

П'ятою умовою є педагогічна фасилітація. Вихователь не зникає з гри, але й не керує кожною реплікою. Його завдання – зберігати структуру взаємодії, ставити відкриті запитання, повертати слово тихішим учасникам, пропонувати паузу й моделювати ненасильницьку комунікацію. Продуктивними є формулювання: «Який варіант ще можливий?», «Що зараз помітив твій герой?», «Як показати це без слів?», «Чия ідея ще не прозвучала?», «Що допоможе обом персонажам?». Натомість запитання з єдиною очікуваною відповіддю швидко перетворюють імпровізацію на перевірку знань.

Щоб уникнути випадкового набору вправ, театралізовану діяльність доцільно планувати тематичними блоками. Їх функція – забезпечити повторюваність ключових умінь у різних сюжетах: називати стан, бачити перспективу іншого, користуватися паузою, пропонувати допомогу, приймати доповнення партнера, створювати альтернативу. Орієнтовний блок «Історії, у яких ми чуємо одне одного» представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Орієнтовний блок «Історії, у яких ми чуємо одне одного»

1. «Емоція має голос і рух»	Розпізнавання інтенсивності почуттів; прийнятні способи вираження.	«Оркестр настроїв»; дзеркальні етюди; лялька, яка не знаходить слова; зміна темпу однієї сцени.	Показує, що одна емоція може мати різні прояви; не оцінює «правильність» міміки.	«Який рух допоміг зрозуміти героя? Що могло його заспокоїти?»
2. «Подивитися очима іншого»	Емпатія, розрізнення наміру й наслідку, зміна перспективи.	Одна подія від імені трьох персонажів; «гаряче крісло» героя; лист від другорядного персонажа.	Ставить питання про те, чого герой не знає; пропонує зміну ролей.	«Що змінилося, коли ти став іншим героєм?»
3. «Домовитися, щоб історія тривала»	Черговість, активне слухання, спільне рішення, прохання про допомогу.	Імпровізація «так, і...»; «міст для двох островів»; колективний театр предметів.	Стежить за рівністю участі, вводить паузу, повертає забуту ідею дитини.	«Яка домовленість урятувала сцену? Чия допомога була непомітною, але важливою?»
4. «Ми можемо змінити фінал»	Відповідальний вибір, творча ініціатива, перенесення способу дії в життя групи.	Стоп-кадр конфлікту; три можливі продовження; рада персонажів; авторська міні-вистава.	Допомагає передбачити наслідки без моралізаторства; підтримує різні фінали, крім принизливих або небезпечних.	«Який фінал був справедливим для кількох героїв? Що спробуємо у нашій групі?»

Джерело: укладено авторами.

Організація театралізованої діяльності вимагає перегляду й підходів до оцінювання дитячого поступу. У цьому контексті педагогічне спостереження має мати формувальний характер: його мета полягає не у фіксації «акторської обдарованості», а у своєчасному виявленні потреб дитини та створенні умов, що сприяють її залученості. Саме тому предметом спостереження стають не статичні результати, а динамічні прояви дитячого розвитку, як-от: розширення репертуару емоційних назв і невербальних засобів; здатність скористатися паузою; розуміння відмінності між власним знанням і знанням персонажа; прийняття ідей партнера; ініціювання сюжету та спроможність повертатися до взаємодії після непорозуміння.

Важливою умовою ефективності цієї роботи є чітке визначення меж педагогічної компетентності. Вихователь уповноважений пропонувати персонажам вербальні позначення почуттів, підтримувати безпечний вибір дитини та інформувати практичного психолога про стійкі, систематичні труднощі. Натомість педагог не повинен здійснювати психоаналітичну інтерпретацію ігрових символів як прихованих «зізнань», допитувати дитину щодо травматичного досвіду чи навмисно провокувати афективні реакції. У разі виникнення гострих проявів (різкого страху, ступору, дезорганізації поведінки чи ретравматизації) гру необхідно негайно припинити, відновити відчуття безпеки в ситуації «тут і зараз» та діяти згідно з алгоритмом психолого-педагогічного супроводу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Театралізовану діяльність доцільно розглядати як інтегровану педагогічну технологію, у якій художній образ,

роль, рух, мовлення, музика й колективне сюжетотворення забезпечують соціально-емоційний розвиток і творчу суб'єктність дітей старшого дошкільного віку. Її потенціал реалізується через театральне образотворення, втілене проживання емоцій, рольове дистанціювання, прийняття перспективи іншого, безпечне випробування способів поведінки, співтворчість і рефлексивне завершення.

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні моделі «Відчуй – увійди в роль – створи – взаємодій – осмисли», яка конкретизує послідовність переходу від емоційного налаштування до рольового перетворення досвіду, партнерської взаємодії та рефлексії. Практичне значення мають визначені організаційно-педагогічні умови, орієнтовний чотиритижневий тематичний блок, театральні практики й орієнтири формуального спостереження.

Критерієм якості є не сценічна безпомилковість, а добровільність участі, право вибору, емоційна безпека, самостійність задуму, прийняття внеску партнера та здатність осмислити пережите. Перспективними є апробація моделі в інклюзивних групах і безпечних просторах, розроблення інструментарію оцінювання педагогічної фасилітації та підготовка майбутніх вихователів до підтримки дитячої імпровізації.

Список використаних джерел

1. Березіна О. М., Гніровська О. З., Линник Т. А. «Грайлик». Програма з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 56 с.
2. Верховна Рада України. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20> (дата звернення: 20.07.2026).
3. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова від 26.11.2025 № 1557. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF> (дата звернення: 20.07.2026).
4. Лебідь Г. С. Формування соціально-громадянської компетентності в старших дошкільників засобами театралізованої діяльності. *Вересень*. 2024. № 4 (103). С. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.4.2024.03>
5. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (нова редакція) : наказ від 12.01.2021 № 33. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoi-osviti-nova-redakciya> (дата звернення: 20.07.2026).
6. Пантюк Т., Паласевич І. Театрально-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку. *Молодь і ринок*. 2025. № 11 (243). С. 28–34. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345347>
7. Пасічніченко А., Вільхова О. Розвиток креативності дітей дошкільного віку у процесі театралізованої діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2025. Вип. 35. С. 181–185. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331135>
8. Писарчук О. Т., Гладун Л. В. Гумористична театралізована діяльність як засіб формування soft skills в дошкільній та початковій освіті. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. Вип. 1 (52). С. 141–147. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.141-147>
9. Підлипняк І. Театралізована діяльність як засіб розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. № 4. С. 29–35. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.5>
10. Половіна О. А. Артосвіта дошкільників: технологія образотворення в дії. *Мистецтво та освіта*. 2020. № 3 (97). С. 34–40. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-3-34-40>
11. Половіна О., Кондратець І. *Артосвіта: навч.-метод. посіб.* 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024. 700 с.
12. Проць М., Скалич Л. Театрально-ігрова діяльність дошкільнят як вид художньо-мовленнєвої діяльності. *Молодь і ринок*. 2014. № 8 (115). С. 80–84.
13. Терещук Г., Янкович О., Гладюк Т. Театралізована діяльність як засіб розвитку емоційної компетентності старших дошкільників. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2025. № 2. С. 288–295. DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.288>
14. Aksoy P., Gresham F. M. Evidence-Based Social-Emotional Learning Intervention Programs for Preschool Children: An Important Key to Development and Learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2024. Vol. 11, no. 3. P. 201–217. DOI: <https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.3.1227>

15. Denac O., Mohorko Germ I., Žnidaršič J. Encouraging Social and Emotional Learning in Preschool Children Through Carrying Out Musical Activities in the Daily Routine. *CEPS Journal*. 2025. Vol. 15, no. 2. P. 181–199. DOI: <https://doi.org/10.26529/cepsj.2013>
16. Garaigordobil M., Berrueto L., Celume M. P. Developing Children's Creativity and Social-Emotional Competencies through Play: Summary of Twenty Years of Findings of the Evidence-Based Interventions «Game Program». *Journal of Intelligence*. 2022. Vol. 10, no. 4. Article 77. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
17. Koç N., Sungurtekin Ş. Promoting Preschool Children's Social-Emotional Learning Skills Through Creative Drama Integrated Music Activities. *International Online Journal of Primary Education*. 2023. Vol. 12, no. 3. P. 210–227. DOI: <https://doi.org/10.55020/ijope.1254401>
18. Özdemir Beceren B., Baydemir C., Arı Arat C. Exploring Preschool Teachers' Perspectives on Social and Emotional Learning in Early Childhood: A Qualitative Inquiry. *Journal of Pedagogical Research*. 2025. Vol. 9, no. 5. P. 180–196. DOI: <https://doi.org/10.33902/JPR.202534890>
19. Schapira R., Grazzani I. Shared Book Reading and Promoting Social and Emotional Competences in Educational Settings: A Narrative Review. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1622536. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622536>

References

1. Berezina, O. M., Hnirovska, O. Z., & Lynnyk, T. A. (2014). «Hraïlyk». Prohrama z orhanizatsii teatralizovanoi diialnosti v doshkilnomu navchalnomu zakladi [«Hraïlyk»: A programme for organising theatrical activity in a preschool institution]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2024). Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 06.06.2024 № 3788-IX [On preschool education: Law of Ukraine of June 6, 2024 № 3788-IX]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20> [in Ukrainian].
3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2025). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity: Postanova vid 26.11.2025 № 1557 [On approval of the State Standard of Preschool Education: Resolution of November 26, 2025 № 1557]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF> [in Ukrainian].
4. Lebid, H. S. (2024). Formuvannia sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti v starshykh doshkilnykh zasobamy teatralizovanoi diialnosti [Formation of social and civic competence in older preschoolers through theatrical activities]. *Veresen – September*, 4(103), 28–38. <https://doi.org/10.54662/veresen.4.2024.03> [in Ukrainian].
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) (nova redaktsiia): Nakaz vid 12.01.2021 № 33 [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education), new edition: Order of January 12, 2021 № 33]. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].
6. Pantiuk, T., & Palasevych, I. (2025). Teatralno-movlennieva diialnist ditei starshoho doshkilnogo viku [Theatrical and speech activity of older preschool children]. *Molod i rynek – Youth & Market*, 11(243), 28–34. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345347> [in Ukrainian].
7. Pasichnichenko, A., & Vilkhova, O. (2025). Rozvytok kreatyvnosti ditei doshkilnogo viku u protsesi teatralizovanoi diialnosti [Development of preschool children's creativity through theatrical activities]. *Vytoky pedahohichnoi maïsternosti – The Sources of Pedagogical Skills*, 35, 181–185. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331135> [in Ukrainian].
8. Pysarchuk, O. T., & Hladun, L. V. (2023). Humorystychna teatralizovana diialnist yak zasib formuvannia soft skills v doshkilnii ta pochatkovii osviti [Humorous theatrical activity as a means of developing soft skills in preschool and primary education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(52), 141–147. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.141-147> [in Ukrainian].
9. Pidlypiak, I. (2022). Teatralizovana diialnist yak zasib rozvytku tvorchoi osobystosti ditei doshkilnogo viku [Theatrical activity as a means of developing the creative personality of preschool children]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 29–35. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.5> [in Ukrainian].
10. Polovina, O. A. (2020). Artosvita doshkilnykh: Tekhnolohiia obrazotvorennia v dii [Art education of preschoolers: Image-making technology in action]. *Mystetstvo ta osvita – Art and Education*, 3(97), 34–40. <https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-3-34-40> [in Ukrainian].
11. Polovina, O., & Kondratets, I. (2024). *Artosvita* [Art education] (2nd rev. and enl. ed.). Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University [in Ukrainian].

12. Prots, M., & Skalych, L. (2014). Teatralno-ihrova diialnist doshkilniat yak vyd khudozhno-movlennievoi diialnosti [Theatrical-play activity of preschool children as a type of artistic-speech activity]. *Molod i rynek – Youth & Market*, 8(115), 80–84 [in Ukrainian].
13. Tereshchuk, H., Yankovych, O., & Hladiuk, T. (2025). Teatralizovana diialnist yak zasib rozvytku emotsiinoi kompetentnosti starshykh doshkilnykiv [Theatrical activity as a means of developing older preschoolers' emotional competence]. *Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika – Humanities Studies: History and Pedagogy*, 2, 288–295. <https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.288> [in Ukrainian].
14. Aksoy, P., & Gresham, F. M. (2024). Evidence-based social-emotional learning intervention programs for preschool children: An important key to development and learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(3), 201–217. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.3.1227> [in English].
15. Denac, O., Mohorko Germ, I., & Žnidaršič, J. (2025). Encouraging social and emotional learning in preschool children through carrying out musical activities in the daily routine. *CEPS Journal*, 15(2), 181–199. <https://doi.org/10.26529/cepsi.2013> [in English].
16. Garaigordobil, M., Berrueto, L., & Celume, M. P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions «Game Program». *Journal of Intelligence*, 10(4), 77. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077> [in English].
17. Koç, N., & Sungurtekin, Ş. (2023). Promoting preschool children's social-emotional learning skills through creative drama integrated music activities. *International Online Journal of Primary Education*, 12(3), 210–227. <https://doi.org/10.55020/ijope.1254401> [in English].
18. Özdemir Beceren, B., Baydemir, C., & Arı Arat, C. (2025). Exploring preschool teachers' perspectives on social and emotional learning in early childhood: A qualitative inquiry. *Journal of Pedagogical Research*, 9(5), 180–196. <https://doi.org/10.33902/JPR.202534890> [in English].
19. Schapira, R., & Grazzani, I. (2025). Shared book reading and promoting social and emotional competences in educational settings: A narrative review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1622536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622536> [in English].
-

Volynets Y.

PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education,
Institute of Postgraduate Education
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
y.volynets@kubg.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-3849-0821>

Stadnik N.

PhD in Pedagogy
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology
Municipal Institution of Kyiv Regional Council
«Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College»
n.stadnik72@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-2619-4419>

Panchenko T.

PhD in Psychology
Head of the Department of Pedagogy and Psychology
Municipal Institution of Kyiv Regional Council
«Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College»
panchtanya@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-5010-652X>

Panchenko M.

Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology
Municipal Institution of Kyiv Regional Council
«Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College»
panchenkomaryna@pedcollege.kiev.ua
<https://orcid.org/0009-0008-4451-3314>

THEATRICAL ACTIVITY IN A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AS A TECHNOLOGY FOR THE SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Relevance of the study. Contemporary preschool education increasingly focuses on children's well-being, their ability to recognise and appropriately express emotions, cooperate, make choices, initiate ideas and act responsibly in a group. This makes it necessary to use integrated practices that combine emotional experience, speech, imagination, movement, interaction and moral choice.

Main objective. The article aims to substantiate the potential of theatrical activity as a pedagogical technology for the social-emotional development and support of creative agency in older preschool children and to specify practical guidelines for its implementation.

Methodology. The study applies analysis and synthesis of Ukrainian and international publications, comparison of approaches to educational drama, theatrical play and social-emotional learning, generalisation of methodological experience, pedagogical modelling and design of practical solutions. The paper is theoretical and practice-oriented and does not report an empirical experiment.

Results and conclusions. Theatrical activity is interpreted not as an occasional rehearsal for a festive performance but as a process of shared meaning-making in which the child acts as spectator, author, performer, director, partner and reflective narrator. The concept of theatrical image-making is used to distinguish the reproductive performance of a prescribed role from the child's personal experience, independent creation and reflective interpretation of a theatrical image. The model «Feel – enter the role – create – interact – reflect» is proposed; it integrates emotional attunement, role distance, improvisation, collaborative enactment and age-appropriate reflection. The main mechanisms of pedagogical influence are embodied experience of emotions, perspective-taking, narrative organisation of experience, safe rehearsal of behavioural options, collaborative creation and the gradual transition from adult scaffolding to children's initiative. Organisational and pedagogical conditions, a four-week thematic module and formative observation indicators are presented. The educational value of theatrical activity is determined by voluntary participation, freedom to choose or change a role, emotional safety, multiple modes of expression, co-creation and post-play reflection rather than by the stage quality of a final performance.

Practical significance. The proposed model, thematic module and observation guidelines can be used by preschool teachers, music educators, practical psychologists and students when planning integrated work in a group room, arts area or safe space of a preschool institution. The materials also help distinguish educational drama from therapy: educators may create supportive situations and observe children's participation, but they should not interpret play as a clinical symptom or replace specialised psychological assistance.

Keywords: theatrical activity, educational drama, social-emotional development, creative agency, older preschool age, improvisation, pedagogical technology, theatrical image-making.

Отримано редколегією / Received: 28.07.2026

Прорецензовано / Revised: 10.08.2026

Опубліковано / Published: 30.09.2026