



**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ**

УДК 373.2:37.016(510)

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20577747>

**Організація навчально-виховного процесу в дошкільних закладах  
КНР: практики, методичні прийоми та взаємодія педагога з дитиною**

**Кіріяченко Ірина Анатоліївна**

Кафедра інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства,  
Навчально-науковий інститут «Академія вчительства», Харківський  
національний університет імені В.Н. Каразіна, Харків, Україна

<https://orcid.org/0009-0004-7966-5669>

**Прийнято: 15.05.2026 | Опубліковано: 30.05.2026**

**Анотація:** Стаття присвячена детальному аналізу конкретних педагогічних практик організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах КНР: структури щоденного розпорядку, методичних прийомів взаємодії педагога з дітьми, стратегій постановки запитань, організації ігрової і рухової активності, а також форматів роботи з книгою та конструктором. **Мета.** Систематизувати й аналітично описати конкретні практики організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах КНР на основі емпіричних досліджень 2021–2025 рр., виявити типові педагогічні прийоми і їх ефективність, а також запропонувати структуровану характеристику щоденної практики, придатну для порівняльного аналізу. **Методи.** Критичний синтез рецензованих емпіричних досліджень у базах *Web of Science*, *Scopus* та *ERIC* за 2021–2025 рр., що включали класні спостереження, відеофіксацію, інтерв'ю з педагогами і дітьми та аналіз дискурсу навчальної взаємодії. **Результати.** Встановлено, що у більшості китайських садочків педагог виробляє значно більше висловлювань, ніж діти, домінують буквальні запитання



(78,77%), а запитання вищого рівня (Блум) застосовуються рідко. Фізична активність на свіжому повітрі хронічно скорочується на користь мистецтва і грамотності. Гра з конструктором є потужним контекстом для просторової мови, проте педагоги рідко цілеспрямовано підтримують її. Інтеграція художньої літератури в ігрові сесії підвищує рівень залученості дітей і розвиток емоційного інтелекту. Формати рефлексивного кола після гри є ефективним інструментом розвитку метакогнітивних навичок, але досі недостатньо поширені.

**Висновки.** Якість щоденної педагогічної практики в китайських садочках визначається не стільки наявністю інноваційних методик, скільки характером мікровзаємодій: типом запитань педагога, способом організації ігрового часу і вміннями підтримувати дитячу ініціативу.

**Ключові слова:** дошкільна освіта КНР; педагогічна взаємодія; стратегії запитань; ігрова діяльність; рухова активність; організація навчального процесу; ранній розвиток дитини.

## **Organization of the Educational Process in Chinese Preschool Institutions: Practices, Methodological Techniques and Teacher–Child Interaction**

**Kiriachenko Iryna Anatoliivna**

Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformation and Leadership,  
'Teacher Academy' Educational and Research Institute, V.N. Karazin Kharkiv  
National University, Kharkiv, Ukraine  
<https://orcid.org/0009-0004-7966-5669>

**Abstract.** *This article provides a detailed analysis of specific pedagogical practices in the organisation of the educational process in Chinese preschool institutions, examining daily schedule structures, teacher–child interaction techniques, questioning strategies, the organisation of play and physical activity, and approaches to working*



with picture books and construction materials. **Aim.** To systematise and analytically describe specific practices of educational process organisation in Chinese preschool institutions on the basis of empirical research published between 2021 and 2025; to identify characteristic pedagogical techniques and their effectiveness; and to propose a structured account of daily practice suitable for comparative analysis.

**Methods.** A critical synthesis of peer-reviewed empirical studies indexed in Web of Science, Scopus, and ERIC (2021–2025) was conducted, drawing on research that employed classroom observation, video recording, teacher and child interviews, and discourse analysis of instructional interaction. **Results.** The findings indicate that in the majority of Chinese kindergartens teachers produce significantly more utterances than children, with literal questions predominating (78.77%) and higher-order questions (per Bloom's taxonomy) used infrequently. Outdoor physical activity is chronically curtailed in favour of arts and literacy sessions. Construction play constitutes a rich context for spatial language development, yet teachers rarely support it in any deliberate or sustained way. The integration of picture books into play sessions enhances children's engagement and promotes emotional intelligence. Post-play reflective circle formats represent an effective tool for developing metacognitive skills, though they remain insufficiently widespread in practice. **Conclusions.** The quality of daily pedagogical practice in Chinese kindergartens is determined less by the availability of innovative methods than by the nature of micro-interactions: the type of questions teachers ask, the way play time is structured, and the capacity to sustain and extend children's initiative.

**Keywords:** preschool education PRC; pedagogical interaction; questioning strategies; play-based activity; physical activity; educational process organisation; early childhood development.

**Постановка проблеми.** Дослідження якості дошкільної освіти вже давно вийшло за межі системного рівня — нормативних документів, статистичних



показників охоплення і фінансування. Сучасна порівняльна педагогіка дедалі більше звертається до того, що відбувається безпосередньо у класній кімнаті: як педагог формулює запитання, як організований час вільної гри, як облаштований фізичний простір, яким є характер мовленнєвої взаємодії між дорослим і дитиною. Саме ці мікропрактики, а не декларовані концепції, визначають реальну якість навчально-виховного процесу і, відповідно, розвиток дитини.

Китайська система дошкільної освіти надає для такого аналізу унікальний матеріал. З одного боку, вона є найбільшою у світі (у 2023 р. в КНР функціонувало 274,4 тис. дошкільних закладів) [1], і дослідницьке співтовариство нагромадило значний масив емпіричних даних щодо конкретних практик у китайських садочках. З іншого боку, ця система перебуває у стані активної трансформації: «Нові правила роботи дитячого садка» (2022) офіційно замінили колективне заняття ігровою діяльністю як основною формою організації навчального часу [2]. Ця нормативна зміна відкриває питання: як конкретно виглядає педагогічна практика в умовах, коли стара форма офіційно скасована, а нові практики ще не стали масовими?

Відповідь на це питання має не лише академічну, а й практичну цінність для вітчизняної педагогіки. Реформа Нової української школи ставить перед дошкільними закладами схожі виклики: розширити простір для дитячої ініціативи, змістити акцент з трансмісії знань на дослідження і гру, переосмислити роль педагога від «транслятора» до «фасилітатора». Аналіз конкретних практик, задокументованих у китайських садочках — їх сильних сторін, типових обмежень і перспективних новацій — є, таким чином, ресурсом і для українських педагогів-практиків, і для дослідників у галузі порівняльної педагогіки.

Структура статті організована навколо п'яти вимірів конкретних практик:

- 1) структура щоденного розпорядку;
- 2) педагогічна взаємодія і стратегії запитань;



- 3) організація ігрового середовища;
- 4) фізична активність і рухові практики;
- 5) інтеграція художньої літератури і конструктивної гри.

Кожен вимір аналізується на матеріалі емпіричних досліджень 2021–2025 рр., що включали аудиторні спостереження і відеофіксацію у китайських садочках.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження конкретних практик навчально-виховного процесу в дошкільних закладах КНР охоплює кілька взаємопов'язаних тематичних кластерів, кожен з яких дає принципово важливі емпіричні дані.

Перший кластером є якість педагогічної взаємодії і стратегії запитань. Центральне місце тут посідає дослідження Ву та ін. (2025), здійснене в 17 випадково відібраних класах у Гуанчжоу з використанням відеофіксації і нескромпрометованого спостереження. Результати ANOVA-аналізу 6427 висловлювань виявили, що педагоги виробляли значно більше висловлювань (4629), ніж діти (1798), 61,55% з яких були коментарями і 38,45% — запитаннями [3]. Критично важливим є розподіл типів запитань: педагоги переважно ставили буквальні запитання (78,77%), діти також відповідали буквально (75,71%). Водночас зафіксовано статистично значущий зв'язок між запитаннями педагога вищого рівня і відповідями дітей вищого рівня, що автори назвали «responsive interaction» — «респонсивна взаємодія» [3]. Дослідження Лю та Юн (2024) доповнює цю картину: 13 педагогів центрального Китаю під час нарративних сесій зі старшими дошкільниками переважно ставили запитання рівня «знання» та «розуміння» за таксономією Блума, значно рідше — рівня «аналіз» і «оцінювання». Педагоги усвідомлювали важливість критичного мислення, але відчували невпевненість щодо конкретних формулювань запитань вищого рівня [4].



Якість зворотного зв'язку у навчальних ситуаціях це другий кластер. Ху та ін. (2021) у дослідженні математичних занять виявили, що педагоги добре оволоділи стратегіями підтвердження відповіді, зворотно-поступального обміну (back-and-forth exchange) і педагогічної наполегливості (teacher persistence). Проте у ситуаціях, де потрібно підтримати критичне мислення дитини через запитання-уточнення або перепитування — scaffold query — педагоги були малоефективними [5]. Структура IRF (ініціація — відповідь — зворотний зв'язок), яка є домінантним форматом класного дискурсу, часто обмежується підтвердженням правильної відповіді, а не її розширенням. Схожий результат отримали Чжан та ін. (2025), які у п'ятимісячному дослідженні з'ясували, що стратегія запитань педагога у грі з концептуальним ігровим світом (Conceptual PlayWorld) стає ефективною лише тоді, коли педагог поєднує заздалегідь підготовлені і спонтанні запитання у відповідь на конкретні дитячі дії [6].

Конструктивна гра (блок-гра) і просторова мова — це третій кластер, який необхідно розглянути. Ян і Пань (2021) спостерігали 228 дітей у класах з одиничними блоками і зафіксували значний обсяг просторового мовлення дітей під час конструктивної гри. Встановлено, що рівень конструктивної активності дитини є достовірним предиктором обсягу і різноманітності просторової мови, а цілеспрямовані будівельні завдання суттєво активують просторовий лексикон [7]. Ці результати підкреслюють, що педагогічно організоване середовище для конструктивної гри є потужним контекстом для мовленнєвого і когнітивного розвитку, якщо педагог підтримує і вербалізує просторову взаємодію.

Четвертий кластер — організація фізичної активності та рухових практик. Лян та ін. (2024) у якісному дослідженні за участю педагогів Шанхаю виявили, що вихователі позитивно оцінюють цінність фізичної активності, проте системно скорочують час для неї: розклад перенасичений мистецькими, мовними й іншими статичними заняттями [8]. Педагоги окреслили три умови ефективної рухової активності у дошкільному закладі: вона має відповідати інтересам дітей



(мотиваційна умова), бути науково обґрунтованою (методична умова) і різноманітною за формами (організаційна умова). Великий масив даних (18041 дитина, 3–6 років) [9] підтвердив, що щоденна динамічна фізична активність (ДФА) на відкритому повітрі є достовірним предиктором показників фізичного здоров'я — однак середня тривалість ДФА у більшості закладів не досягає рекомендованих 60 хвилин.

Інтеграція художньої літератури і розвиток емоційного інтелекту є п'ятим кластером. Лю і Деметріу (2025) провели тижневе дослідження з 40 дітьми 5–6 років у двох класах пекінського садочка. Педагоги розробили ігрові активності навколо однієї ілюстрованої книжки: розпізнавання емоцій, кооперативне рефлексивне коло і вербалізація почуттів. Результати виявили суттєве поліпшення соціально-емоційного розуміння дітей у всіх п'яти доменах МОН КНР, особливо у мовному та соціальному доменах. Разом з тим між двома класами спостерігалась значна варіативність, яку автори пов'язують з різним ступенем методичної впевненості педагогів [10].

Шостий кластер — це процесна якість класного середовища і структурні чинники. Хуан та ін. (2025) у дослідженні 96 класів з вимірюванням якості за шкалами ECERS-E і SSTEWE, а також оцінюванням 547 дітей встановили, що співвідношення педагог-дитина, тип закладу (приватний або публічний) і рівень закладу (районний, міський, провінційний) є достовірними предикторами процесної якості, яка своєю чергою пов'язана з результатами розвитку — грамотністю, лічбою і соціально-емоційними навичками [11]. Це дослідження є важливим тому, що безпосередньо пов'язує конкретні практики у класі з вимірюваними результатами дитини, а не лише з педагогічними деклараціями.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Узагальнення шести кластерів дозволяє визначити невирішені питання, на яких зосереджена ця стаття.



По-перше, більшість доступних досліджень аналізують окремі виміри практики (лише запитання, лише фізичну активність, лише гру з блоками) ізольовано і без синтезу в єдину картину щоденного педагогічного процесу. По-друге, взаємозв'язок між конкретними методичними прийомами і вимірюваними результатами розвитку дітей задокументований лише в окремих дослідженнях; загальна карта «прийом — ефект» відсутня. По-третє, у вітчизняній педагогічній літературі практики взаємодії педагога з дитиною у китайських садочках описані вкрай фрагментарно. По-четверте, не систематизовані організаційні умови, за яких інноваційні практики виявляються реально реалізованими у стандартних кадрових і ресурсних умовах.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті — систематизувати й аналітично описати конкретні практики організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах КНР на основі емпіричних досліджень 2021–2025 рр., виявити типові педагогічні прийоми і їх ефективність, а також запропонувати структуровану характеристику щоденної практики, придатну для порівняльного аналізу.

Завдання нашого дослідження:

1. Охарактеризувати структуру щоденного розпорядку в дошкільних закладах КНР і розподіл часу між різними типами активностей.
2. Проаналізувати педагогічну мовленнєву взаємодію: типи запитань, структури дискурсу, стратегії зворотного зв'язку.
3. Описати практики організації ігрового середовища і конструктивної гри.
4. Охарактеризувати організацію фізичної активності і рухових практик.
5. Проаналізувати практики інтеграції художньої літератури і рефлексивних форматів роботи після гри.



6. Запропонувати практично-орієнтовану схему методичних прийомів педагогічної взаємодії.

Об'єктом дослідження є навчально-виховний процес у дошкільних закладах КНР. Предметом — конкретні методичні прийоми, педагогічні практики і форми організації взаємодії педагога з дітьми. Методологічну основу складають критичний синтез рецензованих емпіричних досліджень і порівняльно-педагогічний аналіз.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Щоденний розпорядок у дошкільному закладі є не просто організаційним питанням, а ключовим педагогічним рішенням: він визначає, скільки часу дитина проводить у ситуаціях ініційованої нею самою діяльності, а скільки — у педагогічно керованих. Аналіз наявних досліджень дозволяє реконструювати типовий розпорядок дня у публічному китайському садочку (таблиця 1).

### **Таблиця 1**

*Типовий щоденний розпорядок у публічному дошкільному закладі КНР*

<b>Час</b>	<b>Тип активності</b>	<b>Педагогічні характеристики</b>
7:30–8:30	Прийом дітей, ранкові вправи	Фізична зарядка під музику (集体早操), індивідуальне привітання, перевірка самопочуття
8:30–9:00	Ранковий збір (晨会)	Обговорення дня, тематична бесіда, спільна пісня або ритмічна вправа, «ранкова розмова» про досвід дітей
9:00–9:30	Перше структуроване заняття	Зазвичай мовленнєвий або математичний домен; колективне або малогрупове; педагог-центрична структура IRF
9:30–10:00	Ігровий блок (зони)	Вільний вибір зони: конструктивна гра, сюжетно-рольова, художня, природничо-наукова; педагог спостерігає або фасилітує



10:00–10:30	Друге заняття або активність	Мистецтво, музика або наука; нерідко замінює або скорочує фізичну активність на відкритому повітрі
10:30–11:30	Відкрита прогулянка	Вільна і напівструктурована рухова активність; у деяких закладах — ігрові станції на подвір'ї
11:30–12:15	Обід	У деяких закладах — педагогічно насичений: діти самостійно сервірують, прибирають; «сімейний стиль» для розвитку мовлення
12:15–14:10	Денний сон (午睡)	Обов'язковий за нормами МОН КНР; педагоги здійснюють планування і підготовку занять
14:10–14:40	Третє заняття	Соціальний або художній домен; у реформованих закладах — продовження проекту або ігрового наративу
14:40–15:30	Другий ігровий блок / Рефлексія	Ігрове коло (де практикується): діти розповідають і малюють про гру; в традиційних закладах — ще одне заняття
15:30–16:00	Збір і прощання	Рефлексія дня, повідомлення батькам, щоденникові нотатки педагога

Джерело: складено автором на основі [2; 8; 9; 11; 12]

Принципово важливим є аналіз пропорцій часу. Лян та ін. (2024) встановили, що у більшості досліджених закладів Шанхаю час на відкриту фізичну активність систематично скорочується через «переповненість розкладу» мистецькими, мовними та іншими статичними активностями [8]. За великою вибіркою (18041 дитина), середня тривалість динамічної фізичної активності на відкритому повітрі складає менше 60 хвилин на день [9], тоді як рекомендована норма МОН КНР — 2 години. Це є системним структурним дисбалансом, що безпосередньо впливає на фізичний розвиток дітей.



Натомість у реформованих закладах (насамперед у садочках, що впроваджують підхід Аньцзі або проєктний метод) ігровий блок охоплює 60–90 хвилин ранкового часу і ще 30–40 хвилин після денного сну — тобто гра займає до 40% усього навчального часу [2]. Така структура є принципово іншою і потребує відповідної перебудови ролі педагога: з організатора занять на уважного спостерігача і фіксатора дитячого досвіду.

Характер мовленнєвої взаємодії між педагогом і дитиною є, мабуть, найважливішим виміром педагогічної якості — важливішим за будь-яку конкретну методику або обладнання. Від того, які саме запитання ставить педагог, яку структуру має дискурс заняття і як педагог реагує на відповіді дітей, залежить, чи виникає у дитини «респонсивна взаємодія» (responsive interaction), що запускає мислення вищого рівня.

Дослідження Ву та ін. (2025), що включало відеозапис і аналіз 6427 висловлювань у 17 класах блок-гри у Гуанчжоу, виявило характерний дисбаланс: педагоги виробляли 72,3% усіх висловлювань проти 27,7% у дітей. Серед запитань педагогів 78,77% були буквальними («Що ти будуєш?», «Якого кольору цей блок?»), тоді як інференційних запитань («Чому ти обрав саме цю форму?», «Що станеться, якщо ти поставиш цей блок зверху?») — лише 21,23% [3]. Ключовий висновок: чим більше педагог ставить запитань вищого рівня, тим більше діти відповідають висловлюваннями вищого рівня — ефект є безпосереднім і значущим.

Лю та Юн (2024), спостерігаючи 13 педагогів у наративних сесіях з казками (6 місяців класних спостережень, дані весняного семестру 2023 р.) встановили, що жоден педагог не застосовував системно усіх рівнів таксономії Блума. Запитання рівня «пам'ять» (назви персонажів, послідовність подій) переважали; запитання рівня «аналіз», «синтез» і «оцінювання» були поодинокими. Педагоги пояснювали це тим, що «важко придумати правильне



запитання вищого рівня прямо під час заняття» і що вони побоюються «збити дитину з пантелику» надто складним питанням [4].

Таблиця 2 систематизує типи запитань педагога за таксономією Блума у застосуванні до дошкільної практики з конкретними прикладами, задокументованими у китайських садочках.

## Таблиця 2

*Типи педагогічних запитань за рівнями когнітивної активності (на матеріалі досліджень у китайських садочках)*

Рівень (Блум)	Функція у дошкільному контексті	Приклади з класних спостережень (КНР)	Поширеність (за [3; 4])
Знання / пам'ять	Відтворення фактів і подій	«Як звати ведмедика в казці?», «Скільки блоків?»	Дуже висока (домінантний рівень)
Розуміння	Переказ, опис, пояснення	«Що трапилося на початку?», «Розкажи, що ти побудував»	Висока
Застосування	Перенос знань у нову ситуацію	«Як ти можеш використати цей блок, щоб зробити міст?»	Помірна
Аналіз	Порівняння, виявлення причин	«Чому твоя вежа впала?», «Чим злий вовк відрізняється від лисиці?»	Низька
Синтез / оцінювання	Пропозиції, оцінки, гіпотези	«Що б ти змінив у будівлі?», «Як ведмедик міг вчинити інакше?»	Дуже низька (рідкісна виняткова практика)

Джерело: складено автором на основі [3; 4; 6]

Дослідження Ху та ін. (2021) щодо якості зворотного зв'язку у математичних заняттях виявило цікавий парадокс: педагоги добре оволоділи технічно складнішими прийомами (зворотно-поступальний обмін, педагогічна наполегливість), але зазнавали труднощів із, здавалося б, простішим —



перепитуванням і розширенням дитячої відповіді (scaffold query) [5]. Наприклад, коли дитина відповідала « $3+2=5$ », педагог підтверджував («Правильно!»), але рідко запитував «Як ти порахував?» або «Покажи мені ще один спосіб». Такий характер зворотного зв'язку залишає дитину на рівні відтворення, а не конструювання розуміння.

Ефективним рішенням, задокументованим Чжан та ін. (2025) у п'ятимісячному дослідженні у міському садочку Китаю, є поєднання заздалегідь підготовлених і спонтанних запитань у рамках концептуального ігрового світу. Педагоги, що завчасно готували «запасний набір» запитань для ключових моментів проєкту (наприклад, «Коли дитина вимірює щось нестандартним способом, треба запитати, чому вона обрала саме цей інструмент»), статистично частіше вступали у «респонсивну взаємодію» з дітьми, ніж педагоги без такої підготовки [6]. Це практично важливий результат: підвищення якості запитань не вимагає кардинальної зміни педагогічного стилю, натомість достатньо цілеспрямованої підготовки «питальних сценаріїв».

Ігрове середовище у сучасному китайському садочку є об'єктом педагогічного проєктування, що визначає характер і якість дитячої активності. Серед видів ігрового матеріалу особливе місце посідає конструктивна (блок) гра — завдяки унікальному поєднанню когнітивних, мовленнєвих, соціальних і математичних можливостей.

Ян і Пань (2021) спостерігали 228 дітей у класах міських садочків Китаю з одиничними блоками. Аналіз просторового мовлення (spatial language) — висловлювань, що описують розташування, форму, розмір, напрямок руху — виявив, що діти активно виробляють просторову мову у процесі конструювання. Рівень конструктивної активності (ступінь складності споруджуваних конструкцій) є достовірним предиктором як обсягу, так і різноманітності просторового лексику дитини [7]. Практичний висновок: щоб максимізувати мовленнєвий і когнітивний розвиток у блок-грі, педагогу слід не просто



організувати доступ до блоків, а й спонукати дітей до складніших конструктивних завдань — через постановку будівельної задачі («побудуй міст, по якому проїде ця машина») і педагогічну вербалізацію просторових відносин.

Ма, Лі та Фліер (2022) продемонстрували, що концептуальний ігровий світ (Conceptual PlayWorld), де математичні концепції вплетені у спільний ігровий наратив, ефективно трансформує мотивацію дітей: завдання «виміряти довжину річки для карти скарбів» активує значно більшу кількість вимірювальних дій і математичних висловлювань, ніж пряма інструкція «виміряйте стрічку» [13]. Це є ілюстрацією принципу, важливого для практики: не зміст, а контекст і мотив визначають глибину залученості дитини.

Практика організації ігрових зон у китайських садочках також є доречно задокументованою. Дослідження Цао та Кон (2024) у двох публічних садочках Гуандуну зафіксувало конкретну планувальну модель: чотири постійні зони (конструктивна, сюжетно-рольова, художня, природничо-наукова) доповнювалися однією «змінною зоною», що оновлювалася відповідно до поточної теми. Педагоги щотижня ротували матеріали в змінній зоні і документували, як діти використовують нові матеріали — це слугувало основою для планування наступного тижня [14].

Рухова активність дошкільників є однією з найбільш нормативно захищених і водночас практично найменш захищених частин денного розпорядку в китайських садочках. «Керівні засади» (2001) і «Стандарти» (2012) відводять фізичному домену першочергове місце серед п'яти освітніх доменів, рекомендуючи не менше 2 годин рухової активності на день, з яких не менше 1 години — на відкритому повітрі [15].

Проте Лян та ін. (2024) у якісному дослідженні за участі педагогів трьох різних за типом шанхайських садочків виявили три системні перешкоди: перевантаженість розкладу (outdoor time витісняється art/literacy-заняттями), кліматичні обмеження (у спекотні або холодні дні прогулянки скорочуються) і



культурна перестороженість батьків (побоювання травм, хвороб) [8]. Педагоги усвідомлюють цей розрив між нормою і практикою, але відчують себе затиснутими між нормативними вимогами, батьківськими очікуваннями і жорсткістю розкладу.

Ефективними практичними стратегіями, що дозволяють максимізувати рухову активність у наявних умовах, названо: гейміфікацію фізичних вправ (перетворення зарядки на казковий квест, де дитина «долає перешкоди»); контекстуалізацію (пов'язання рухових завдань з поточною темою тижня — «стрибки, як жабки» у темі «ставок»); різноманітність форм (чергування групових і індивідуальних рухових задач, використання природних матеріалів у відкритому просторі) [8]. Всі три стратегії підвищують мотиваційну привабливість фізичної активності і дозволяють педагогу органічно включати рух у педагогічний процес, а не протиставляти його «справжнім» заняттям.

Два методичних прийоми, що привертають увагу сучасних дослідників педагогічних практик у китайських садочках, — інтеграція ілюстрованої книжки в ігровий процес і рефлексивне коло після гри — є відносно новими для масової практики, але добре задокументованими за своєю ефективністю.

Лю і Деметріу (2025) розробили і апробували тижневий педагогічний модуль у двох класах пекінського садочка (40 дітей, 4 педагоги). Модуль відкривався читанням і обговоренням книжки про злість; потім дітям пропонувалися ігрові активності, прямо пов'язані з книжкою: розпізнавання емоцій у малюнках, кооперативна рольова сесія «Що зробив би ведмедик?», вербальне визначення і опис злості своїми словами. Оцінювання за п'ятьма доменами МОН КНР виявило суттєві позитивні зміни у мовленнєвому і соціальному доменах; між двома класами, однак, була значна варіативність результатів [10]. Інтерв'ю з педагогами показали, що педагог, який досягнув кращих результатів, системно задавав запитання про зв'язок між ігровою



ситуацією і книжкою, тоді як його колега цей зв'язок лише згадував, не розвиваючи.

Рефлексивне коло після гри (反思圈) є методичним прийомом, запозиченим із підходу Аньцзі і поширеним реформою 2022 р. Його суть: після ігрового блоку педагог збирає дітей у коло, де кожна дитина розповідає про свою гру (за власним малюнком або просто словесно), пояснює, що відбулося, і відповідає на уточнювальні запитання однолітків і педагога. Документальний аналіз практики Аньцзі-садочків виявив, що рефлексивне коло виконує три педагогічні функції: розвиток метакогнітивних навичок (дитина усвідомлює і вербалізує власний досвід), розвиток нарративного мовлення і закріплення ігрового досвіду у довгостроковій пам'яті [16]. Педагоги, які практикують рефлексивне коло системно, фіксують зростання якості ігрових сюжетів у наступних ігрових сесіях — діти «продовжують» попередній ігровий наратив, а не починають щоразу з нуля.

Таблиця 3 узагальнює задокументовані методичні прийоми за п'ятьма виокремленими вимірами практики з зазначенням умов їх ефективною реалізації.

### Таблиця 3

*Ефективні педагогічні практики в дошкільних закладах КНР: узагальнена характеристика*

<b>Вимір практики</b>	<b>Конкретний прийом</b>	<b>Задокументований ефект</b>	<b>Умова ефективності</b>
Педагогічні запитання	«Запитальні сценарії» — підготовлені набори запитань вищого рівня для ключових моментів заняття	Підвищення частки інференційних відповідей дітей; розвиток критичного мислення	Цілеспрямована підготовка; поєднання запланованих і спонтанних запитань



Зворотний зв'язок	Scaffold query — перепитування, що спонукає дитину пояснити спосіб мислення («Як ти порахував?»)	Перехід від відтворення до конструювання розуміння; поглиблення математичного/мовленнєвого мислення	Педагог утримується від підтвердження і чекає пояснення; потрібна толерантність до паузи
Конструктивна гра	Педагогічна вербалізація просторових відносин під час блок-гри; постановка будівельної задачі	Розширення просторового лексику; складніші конструктивні рішення	Педагог бере участь як партнер, а не тільки як спостерігач
Фізична активність	Гейміфікація рухових вправ; контекстуалізація руху в тему тижня	Підвищення мотивації; збільшення тривалості добровільної участі в активності	Зв'язок рухового сценарію з чинним ігровим нарративом групи
Художня книжка	Книжка як «рамка» для тижневого ігрового циклу; запитання про зв'язок гри і книжки	Розвиток мовлення і соціально-емоційного розуміння; підвищення тематичної глибини гри	Системне повернення до книжки протягом тижня; а не одноразове читання
Рефлексія після гри	Рефлексивне коло: розповідь і малюнок дитини про власну гру	Розвиток метакогнітивних навичок; нарративного мовлення; продовження ігрових нарративів	Регулярність (щоденно); щирий, неоцінюючий інтерес педагога до досвіду дитини

Джерело: складено автором на основі [3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 14; 16]

Зведена характеристика, представлена у таблиці 3, виявляє наскрізний принцип, що об'єднує всі п'ять вимірів практики: ефективність кожного прийому



залежить не від наявності методики як такої, а від якості мікрорвзаємодії, у якій вона реалізується. Педагог, що ставить запитання вищого рівня, педагог, що утримується від негайного підтвердження і чекає пояснення, педагог, що щиро цікавиться ігровим досвідом дитини у рефлексивному колі — всі вони демонструють один і той самий педагогічний вибір: надати дитині простір для власного мислення, а не заповнити його готовим змістом.

Процесна якість класного середовища, виміряна Хуан та ін. (2025) за шкалами ECERS-E і SSTEW у 96 класах, підтверджує цей висновок на кількісному рівні: вища якість мікрорвзаємодій (чутливість педагога, якість запитань, підтримка дитячого мислення) достовірно прогнозує кращі результати дітей у грамотності, лічбі і соціально-емоційних навичках навіть після контролю за структурними чинниками (тип закладу, співвідношення педагог-дитина) [11].

**Висновки.** Аналіз конкретних практик організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах КНР дозволяє сформулювати шість узагальнених висновків.

По-перше, структура щоденного розпорядку є ключовим педагогічним рішенням, що визначає якість розвитку дитини. Системний дисбаланс — скорочення часу фізичної активності на відкритому повітрі на користь статичних занять — є документально підтвердженою проблемою більшості публічних китайських садочків і потребує структурного, а не лише методичного вирішення.

По-друге, домінування буквальних запитань педагога (близько 79% усіх запитань) і характер дискурсу IRF-типу без розширення відповіді дитини обмежують когнітивний розвиток дошкільників. Підвищення частки запитань вищого рівня є реально досяжною і результативною метою методичної підготовки педагогів.

По-третє, конструктивна гра є потужним, але недостатньо педагогічно використовуваним контекстом. Цілеспрямована підтримка просторової мови і



складніших будівельних задач під час блок-гри дозволяє одночасно розвивати мовлення, просторове мислення і математичні уявлення без додаткових ресурсів.

По-четверте, інтеграція ілюстрованої книжки як «рамки» для тижневого ігрового циклу є ефективним практичним інструментом розвитку мовлення та соціально-емоційного розуміння. Ключовою умовою ефективності є системне повернення до книжки і цілеспрямоване запитування про зв'язок між книжкою і грою протягом усього тижня.

По-п'яте, рефлексивне коло після гри виконує три важливі педагогічні функції — розвиток метакогнітивних навичок, наративного мовлення і збереження ігрового досвіду — і може бути впроваджене без додаткових ресурсів у будь-якому закладі. Умова успіху — регулярність і ширий інтерес педагога до дитячого досвіду без мети оцінювання.

По-шосте, наскрізний принцип, що об'єднує всі задокументовані ефективні практики, пріоритет якості мікрвзаємодії над наявністю конкретної методики. Педагог, що запитує «Чому?» замість «Що?», що чекає пояснення замість підтвердження і що щиро слухає у рефлексивному колі, реалізує дитиноцентричну педагогіку незалежно від того, яка офіційна методика задекларована у програмному документі його закладу.

Перспективами подальших досліджень є порівняльний аналіз практик педагогічної взаємодії у садочках України та КНР, а також розробка і апробація методичного посібника з «питальних сценаріїв» для українських вихователів на основі задокументованих китайських практик і кількісна оцінка зв'язку між типом запитань педагога і показниками розвитку дітей в українських дошкільних закладах.



## Список використаних джерел

1. National Bureau of Statistics of China. Statistical Monitoring Report of China National Program for Child Development (2021–2030) in 2023. Beijing : NBS, 2025.
2. Jing Z. The Evolution, Present Practices, and Future Directions of Early Childhood Education and Care in China. *European Journal of Education*. 2025. Vol. 60. No. 1. Art. e12880. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12880>
3. Wu D., Cai L., Chen J. J. Questioning to Elicit Inferential Responses: A Study of Teacher-Child Linguistic Interactions During Block Play Activities in Chinese Kindergartens. *Early Education and Development*. 2025. Vol. 36. No. 3. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2423274>
4. Liu Z. Y., Yoon S. J. Preschool teachers' perceptions on the use of questioning strategy during storytelling to develop children's critical thinking in Central China. *Early Years*. 2024. Vol. 44. No. 3. P. 487–501. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2373373>
5. Hu, B. Y., Li, Y., Zhang, X., Roberts, S. K., & Vitiello, G. The quality of teacher feedback matters: Examining Chinese teachers' use of feedback strategies in preschool math lessons. *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 98. Art. 103253. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103208>
6. Zhang W., Li L., Disney L. "Asking questions is the key": Chinese kindergarten teachers support children's mathematics concept learning and spatial reasoning through a Conceptual PlayWorld approach. *Mathematics Education Research Journal*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13394-025-00530-7>
7. Yang X., Pan Y. Spatial Language of Young Children During Block Play in Kindergartens in Urban China. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 568638. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.568638>



8. Liang Y., Ju F., Liu Y. Teachers' perception on physical activity promotion in kindergarten children in China: a qualitative study connecting social-ecological model. *BMC Public Health*. 2024. Vol. 24. Art. 2190. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19636-x>
9. Xiong X. et al. Association between physical health and physical activity behaviors for children aged 3–6 years in kindergarten: A cross-sectional study from China. *PLOS ONE*. 2022. Vol. 17. No. 12. Art. e0278341. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278341>
10. Liu Q., Demetriou H. Integrating play-based pedagogy into a knowledge-based curriculum: supporting children's understanding of anger in a Chinese kindergarten. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Art. 1673016. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1673016>
11. Huang R., Zheng H., Siraj I. Quality in Chinese Preschool Classrooms: Its Structural Influencing Factors and Associations with Child Development. *Early Education and Development*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2484850>
12. Cao X. et al. Callous-unemotional Traits and Child Response to Teacher Rewards, Discipline, and Instructional Methods in Chinese Preschools: A Classroom Observation Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2024. Vol. 52. P. 339-352. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01137-x>
13. Ma Y., Li L., Fler M. Promoting Chinese Children's Agency in Science Learning: Conceptual PlayWorld as a New Play Practice. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2022. Vol. 33. Art. 100614. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100614>
14. Cao X., Kong K. Balancing play and collective teaching: Experiences of preschool teachers from two public kindergartens in Southeast China. *International Journal of Play*. 2024. Vol. 13. No. 4. P. 379–394. DOI: <https://doi.org/10.1080/21594937.2024.2425538>



15. Zhang J. Shaping the Future: Analysing Early Childhood Education Policy Reforms and Development in China. *European Journal of Education*. 2025. Vol. 60. No. 1. Art. e70055. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.70055>
16. Lin X. et al. Enhancing Cooperation in 5–6-Year-Old Rural Chinese Children through Cooperative Constructive Play Based on Anji Play: A Quasi-Experimental Study. *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14. No. 7. Art. 533. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs14070533>
17. Lin X., Liao Y., Xue M. Most Chinese Preschool Teachers Value Guided Play Over Free Play: Latent Profiles and Associated Predictors. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 780367. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780367>
18. Sun N., Saleh S. The challenges and strategies for promoting equity in STEAM education activities by kindergarten in China. *ECNU Review of Education*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/2212585X241273986>
19. Wu Q., Wang G., Li C. Relationship between quality of professional capacity building for kindergarten teachers and children's language development. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Art. 1219330. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1219330>