

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

Факультет соціально-педагогічної та мистецької освіти

Кафедра дошкільної освіти і соціальної роботи

Кваліфікаційна наукова праця

на правах рукопису

НЕГРІЙ ОЛЬГА ІВАНІВНА

УДК 364.787.7-053.4:316.485.26(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ,
ПОСТТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ**

Спеціальність – 012 Дошкільна освіта

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О. І. Негрій

Науковий керівник: **Ляпунова Валентина Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи Факультету соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Запоріжжя – 2026

АНОТАЦІЯ

Негрій О. І. **Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Запоріжжя, 2026.

Дисертаційну роботу виконано відповідно до теми наукового дослідження кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи факультету соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького «Соціально-педагогічна підтримка особистості в умовах мінливого сьогодення» (державний реєстраційний номер № 0124U002623). Тема дисертації затверджена Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 5 від 29.11.2022 року; уточнена – протокол № 2 від 25.09.2025 року).

Дисертація є самостійним, цілісним і завершеним науковим дослідженням, у якому розкрито проблему педагогічної підтримки дітей раннього віку, які зазнали негативного впливу надзвичайних ситуацій, зокрема внаслідок повномасштабної війни, вимушеного переміщення, розлуки з близькими та порушення звичного життєвого середовища. У дисертації представлено нові науково обґрунтовані теоретичні положення та практичні результати, що поглиблюють наукові підходи до педагогічної підтримки дітей раннього віку та становлять вагомий внесок у розвиток української дошкільної освіти.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей раннього віку з проявами емоційної нестабільності, підвищеної тривожності,

порушень соціальної адаптації та психоемоційного розвитку в умовах кризових соціальних трансформацій.

Об'єктом вивчення є процес педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій. Предмет дослідження: методика надання педагогічної підтримки дітям раннього віку, постраждалим внаслідок надзвичайних ситуацій.

Експериментальна база дослідження охоплювала п'ять закладів дошкільної освіти України (м. Андрушівка, м. Дніпро, м. Запоріжжя, смт. Кушугум), а також соціально-освітні середовища у Польщі («Fundacja Imago», м. Вроцлав) та Румунії («FONSS», м. Ясси, м. Сучава, м. Бухарест) в межах яких реалізовувався пілотний міжнародний проєкт «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації» («Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees», ECDUR) за підтримки UNICEF та European Association of Service providers for Persons with Disabilities (EASPD, Європейська асоціація постачальників послуг для людей з інвалідністю).

Науковою новизною отриманих результатів є: *уперше* розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано авторську методику педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій; *обґрунтовано* теоретичні засади й організаційно-методичні особливості (педагогічні умови, принципи, методи, прийоми та засоби) надання педагогічної підтримки дітям, постраждалим внаслідок надзвичайних ситуацій та виявлено їх реалізацію в межах проєкту «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації» («Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees», ECDUR) за підтримки UNICEF та EASPD та в практиці закладів дошкільної освіти України; *проаналізовано* особливості емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій та на основі виділених критеріїв та показників прояву *визначено* їх рівні; *здійснено* комплексне науково-педагогічне дослідження емоційного стану дітей

раннього віку та їх батьків або осіб, які їх замінюють, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, зокрема повномасштабної війни в Україні, які перебувають у стані підвищеної психоемоційної вразливості та потребують нагальної педагогічної підтримки й педагогічного супроводу з боку фахівців/сімейних консультантів; *виокремлено* складові роботи з батьками або особами, які їх замінюють та громадськими організаціями (на основі досвіду роботи в Польщі, Румунії та Україні) для виявлення дітей раннього віку та їх родин, які потребують педагогічної підтримки та супроводу, а саме: поширення інформації серед сімей та спільнот українських-біженців про доступні послуги та заходи для стабілізації емоційного стану дітей раннього віку, обсяг та умови доступу; мапування ресурсів громади в офлайн- та онлайн-режимах (в межах наукового дослідження поняття «мапування ресурсів громади» трактується як цілеспрямована процедура виявлення, систематизації та аналітичного опрацювання інституційних, людських, інформаційних і матеріальних ресурсів конкретного соціального середовища з метою їх залучення до надання педагогічної підтримки дітям раннього віку та їхнім родинам); використання засобів комунікації (групи педагоги/батьки Viber, WhatsApp; електронні платформи ZOOM, Google-Meet; спілкування в телефонному режимі; листування через електронну пошту).

Уточнено понятійно-категоріальний апарат, зокрема, зміст понять «ранній вік», «діти раннього віку», «емоційний розвиток», «педагогічна підтримка», «педагогічна підтримка родин», «сімейно-орієнтований підхід до родин», «емоційний розвиток дитини раннього віку, яка постраждала внаслідок надзвичайної ситуації», «педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій», «педагогічний супровід родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій», «надзвичайна ситуація», які стали основою наукового дослідження.

Подальшого розвитку набуло забезпечення педагогічного супроводу родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій у питаннях раннього розвитку дітей, що передбачає інформаційну, емоційну, соціальну та

психологічну підтримку; інтеграція отриманого досвіду роботи, здобутого в Польщі та Румунії, у вітчизняну систему дошкільної освіти; впровадження у практику розробленої методики педагогічної підтримки дітей раннього віку та педагогічного супроводу родин у закладах дошкільної освіти України; наповнення переносного «Українського рюкзачка підтримки» (анг. «Ukrainian Support Backpack») матеріалами й методичними рекомендаціями для роботи з дітьми раннього віку (на основі досвіду Філіппін «Big Blue Bag»).

Отримані в дисертаційному дослідженні результати були апробовані та впроваджені в освітній процес. Провідні положення дисертаційного дослідження стали підґрунтям для методичних рекомендацій для батьків або осіб, які їх замінюють, щодо стабілізації емоційного стану дитини раннього віку, постраждалої внаслідок надзвичайних ситуацій. На основі результатів дослідження було розроблено та впроваджено у практику освітньої діяльності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького вибіркові освітні компоненти: «Педагогічна підтримка родин, постраждалих внаслідок воєнних дій» та «Сучасна теорія та практика розвитку та виховання дитини раннього віку».

Впровадження отриманих результатів у навчальну та наукову діяльність дало змогу їх поширити на інші освітні та міжнародні платформи. Зокрема, матеріали дослідження були використані у V частині міжнародного мистецького онлайн-проєкту «Unity art project Melitopol» «Українські мистецькі Сорочинці» (Україна-Німеччина, 2024).

Структурно дисертація складається зі вступу та трьох послідовно викладених розділів. **У першому розділі – «Психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини раннього віку у наукових дослідженнях»** здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічних аспектів розвитку дитини раннього віку; уточнено сутність ключових понять дослідження; охарактеризовано особливості емоційного розвитку дітей раннього віку та чинники його порушення в умовах надзвичайних ситуацій, зокрема повномасштабної війни, вимушеного переміщення та біженства. **У другому**

розділі – «Теоретико-методичні підходи педагогічної підтримки дітей раннього віку та родин в умовах надзвичайних ситуацій» проаналізовано сучасний стан проблеми педагогічної підтримки дітей раннього віку та їх родин у контексті надзвичайних ситуацій в Україні та за кордоном; обґрунтовано критерії, показники та рівні емоційного стану дітей раннього віку, які зазнали впливу надзвичайних ситуацій, зокрема воєнних дій та соціальної нестабільності в Україні. У третьому розділі – **«Експериментальна перевірка методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій»** розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій. Описано формувальний етап експерименту та проаналізовано ефективність вказаної методики шляхом порівняння результатів констатувального етапу експерименту з результатами отриманими після проведення формувального етапу експерименту. Методика, вперше апробована в соціально-освітніх середовищах Польщі («Fundacja Imago», м. Вроцлав) та Румунії («FONSS», м. Ясси, м. Сучава, м. Бухарест), а окремі компоненти методики диференційовано з урахуванням регіональних особливостей та специфіки впливу повномасштабної війни на дітей раннього віку та впроваджено в освітню практику закладів дошкільної освіти України (м. Андрушівка, м. Дніпро, м. Запоріжжя, смт. Кушугум).

Результати дослідження можуть бути використані у роботі вихователів закладів дошкільної освіти в процесі виховання дітей раннього віку, науковцями, викладачами закладів вищої освіти для підготовки фахівців зі спеціальності 012 Дошкільна освіта та/або А2 Дошкільна освіта; у системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вихователів; створенні навчально-методичних посібників та методичних рекомендацій для здобувачів вищої освіти, працівників закладів дошкільної освіти.

Основні положення і висновки дисертаційної роботи висвітлено в 20 публікаціях (15 одноосібних), із них: 9 статей у наукових фахових виданнях

України, 1 стаття в зарубіжному періодичному виданні, 6 – апробаційного характеру, 4 – додатково відображають результати дослідження.

Ключові слова: ранній вік, дитина раннього віку, українські-біженці, діти-біженці, життєстійкість, соціокультурна інтеграція, соціальне середовище, учасники освітнього процесу, педагогічна підтримка, педагогічний супровід, родина, надзвичайні ситуації, воєнний стан, воєнні дії.

SUMMARY

O. I. Nehrii. Pedagogical support of young children affected by emergency situations. Qualification research as a manuscript.

The dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in the Field of 01 Education/Pedagogy, Specialty 012 Preschool Education. Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, 2026.

The dissertation was done in accordance with the research topic of the Department of Preschool Education and Social Work of the Faculty of Social-Pedagogical and Artistic Education of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, «Socio-pedagogical support of personality in the conditions of a changing present» (State Registration Number in UkrINTI: 0124U002623). The dissertation topic was approved at the meeting of the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Protocol No. 5 dated November 29, 2022; Protocol No. 2 dated September 25, 2025).

The dissertation is an independent, comprehensive and completed scientific study that researches the problem of pedagogical support for children in early childhood who have experienced the negative impact of emergency situations, in particular as a result of the full-scale war, forced displacement, separation from relatives, and disruption of their usual living environment. The dissertation presents new scientifically substantiated theoretical provisions and practical results that deepen scientific approaches to the pedagogical support of children in early

childhood and constitute a significant contribution to the development of Ukrainian preschool education.

The relevance of the study is determined by the increasing number of young children demonstrating emotional instability, heightened anxiety, difficulties in social adaptation, and impaired psycho-emotional development in conditions of crisis social transformations.

The object of the study is the process of providing pedagogical support to early childhood children affected by emergency situations. The subject of the study – methodology for providing pedagogical support to young children affected by emergencies.

The experimental base of the study included five preschool institutions in Ukraine (Andrushivka, Dnipro, Zaporizhzhia, Kushuhum) as well as socio-educational environments in Poland («Fundacja Imago», Wrocław) and Romania («FONSS», Iași, Suceava, Bucharest), where the pilot international project «Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees» (ECDUR) was implemented with the support of UNICEF and the European Association of Service providers for Persons with Disabilities (EASPD).

The scientific novelty of the results is as follows: *for the first time*, the author's methodology for pedagogical support of young children affected by emergencies was developed, theoretically substantiated, and experimentally tested; *the theoretical foundations* and organizational-methodological features (pedagogical conditions, principles, methods, techniques and means) of providing pedagogical support to children affected by emergency situations were substantiated and their implementation in the framework of the ECDUR project (supported by UNICEF and EASPD) and in the practice of Ukrainian preschool institutions was identified; *the features* of the emotional state of children in early childhood affected by emergency situations were analyzed, and levels of emotional state were determined before the features; *a comprehensive* scientific and pedagogical study of the emotional state of children in early childhood and their parents or guardians affected by emergencies, including the full-scale war in Ukraine, was conducted, focusing on those added in

conditions of heightened psycho-emotional vulnerability requiring urgent pedagogical support added accompaniment by specialists; components of work with parents and community organizations were identified (Poland, Romania, and Ukraine) to identify children and families needing pedagogical support and accompaniment, including dissemination of information about available services and activities for stabilizing children's emotional state, scope and conditions of access; community resource mapping in offline and online formats (within the research, «community resource mapping» is understood as a purposeful procedure for identifying, systematizing, and analytically processing institutional, human, informational, and material resources of a specific social environment for their involvement in providing pedagogical support to children in early childhood and their families); and the use of communication tools (teachers/parent Viber and WhatsApp groups; electronic platforms ZOOM, Google Meet; telephone communication; email correspondence).

The conceptual and categorical apparatus was clarified, including the definitions of «early childhood», «children in early childhood», «emotional development», «pedagogical support», «family pedagogical support», «family-oriented approach to families», «emotional development of a young child affected by an emergency situations», «pedagogical support children in early childhood affected by emergency situations», «pedagogical accompaniment of families affected by emergency situations» and «emergency situation», which formed the basis of the scientific research.

Further development was achieved in providing pedagogical accompaniment to families affected by emergencies regarding early childhood development, including informational, emotional, social, and psychological support; integration of experience gained in Poland and Romania into the domestic preschool education system; implementation of the developed methodology of pedagogical support for children in early childhood and family accompaniment in Ukrainian preschool institutions; and filling the portable «Ukrainian Support Backpack» with materials

and methodological recommendations for working with children in early childhood (based on the Philippine «Big Blue Bag» experience).

The results obtained in the dissertation were tested and implemented in the educational process. The main provisions of the dissertation formed the basis for methodological recommendations for parents and guardians on stabilizing the emotional state of children in early childhood affected by emergencies. Based on the results of the study, academic courses components were designed and implemented at Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University «Pedagogical Support for Families Affected by Military Actions» and «Modern Theory and Practice of Early Childhood Development and Education».

The implementation of the results in educational and scientific activities allowed them to be disseminated to other educational and international platforms. In particular, the research materials were used in the fifth part of the international online art project «Unity Art Project Melitopol» «Ukrainian Art Sorochyntsi» (Ukraine-Germany, 2024).

Structurally, the dissertation consists of an introduction and three sequential chapters. The first chapter, «**Psychological and Pedagogical Aspects of Children in Early Childhood in Scientific Research**», presents a theoretical analysis of the psychological and pedagogical aspects of early childhood development, clarifies the essence of key concepts of the study, and describes the features of emotional development of children in early childhood and the factors that disrupt it in emergency conditions, including the full-scale war, forced displacement, and refugee experience. The second chapter, «**Theoretical and Methodological Approaches to Pedagogical Support of Children in Early Childhood and Families in Emergency Situations**», analyzes the current state of pedagogical support for children in early childhood and their families in Ukraine and abroad, substantiates the criteria, indicators, and levels of emotional state of children aged 1-3 affected by emergencies, including military actions and social instability in Ukraine. The third chapter, «**Experimental Verification of the Methodology of Pedagogical Support for Early Childhood Children Affected by Emergency**

Situations», develops, theoretically substantiates, and experimentally tests the methodology of pedagogical support for children in early childhood affected by emergencies. The formative stage of the experiment is described, and the effectiveness of the methodology is analyzed by comparing the baseline results with those obtained after the formative stage. The methodology was first tested in the socio-educational environments of Poland («Fundacja Imago», Wrocław) and Romania («FONSS», Iasi, Suceava, Bucharest) and individual components of the methodology were differentiated taking into account regional characteristics and the specifics of the impact of a full-scale war on children in early childhood and implemented in the practice of preschool educational institutions in Ukraine (Andrushivka, Dnipro, Zaporizhia, Kushugum).

The methodology was first piloted in Poland and Romania; its components were differentiated considering regional features and the impact of the full-scale war on children in early childhood, and implemented in the practice of Ukrainian preschool institutions.

The research results can be applied in the work of preschool educators in early childhood upbringing, by scholars and university lecturers for training specialists in the 012 Preschool Education and/or A2 Preschool Education program; in postgraduate education and professional development of educators; and in the creation of teaching manuals and methodological recommendations for students and preschool staff.

The main provisions and conclusions of the dissertation are presented in 20 publications (15 single-authored), including 9 articles in Ukrainian peer-reviewed journals, 1 article in an international periodical, 6 publications of a testing/approval nature, and 4 additional publications reflecting research results.

Key words: early childhood, children in early childhood, Ukrainian refugees, refugee children, resilience, sociocultural integration, social environment, participants in the educational process, pedagogical support, pedagogical guidance, family, emergency situations, martial law, military actions.

Список публікацій здобувача в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

У виданнях, які включені до наукометричних баз Web of Science та Scopus

1. *Olha Nehrii, Kateryna Kruty, Iryna Desnova, Larysa Zdanevych & Ivan Konovalchuk (2025). Models of Pedagogical Support for Early and Preschool-Aged Children Affected by Emergencies: Global Perspectives and Adaptation for Ukraine. Journal of Curriculum and Teaching, Vol. 14, No. 1, 283-301. <https://doi.org/10.5430/jct.v14n1p283> (Scopus).*

Статті у наукових фахових виданнях України

2. Негрій О. І. (2022). Проблеми і перспективи раннього втручання в Україні. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, Вип. 3. (Ч .2), 273-281. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2022-3-50-273-281>

3. Негрій О. І. (2022). Специфіка сімейно-орієнтованого підходу до родин з питань раннього дошкільного віку дітей в умовах надзвичайних ситуацій. *Науковий вісник МДПУ імені Богдана Хмельницького*, 2(29): *Науковий вісник. Серія: Педагогіка*, 170-176. <https://doi.org/10.33842/22195203-2023-29-170-176>

4. Негрій О. І., Ляпунова В. А. (2023). Роль родини у вихованні толерантності дитини раннього віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Випуск 91. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 155-160. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.32>*

5. Негрій О. І. (2023). Моральне виховання дітей раннього віку засобами сучасної української художньої літератури в умовах війни. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра*

Довженка, Вип. 3(53), 287-292. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2023-3-53-287-292>

6. Негрій О. І., Ляпунова В. А. (2024). Використання ESO-MAPS для розуміння сильних сторін та ресурсів родини постраждалої внаслідок надзвичайної ситуації. *Науковий вісник МДПУ імені Богдана Хмельницького. Науковий вісник. Серія: Педагогіка*. 1(32), 55-61. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-55-61>

7. Негрій О. І. (2024). Засоби емоційного розвитку дітей раннього віку, які постраждали від воєнних дій в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Київ: Видавничий дім «Гельветика». Випуск 128, 78-86. <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-158.2024.08>*

8. Негрій О. І. (2024). Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій. *Науковий вісник МДПУ ім. Б. Хмельницького. Науковий вісник. Серія: Педагогіка*. 2(33), 272-280. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-272-280>

9. Негрій О. І. (2025). Педагогічне супроводження дитини раннього віку постраждалої внаслідок надзвичайної ситуації: принципи та механізми. *Наукове електронне видання «Освітологічний дискурс», Том 51 № 4, 16-25. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.4.2>*

10. Негрій О. І. (2025). Early childhood as a strategic stage of development: scientific basis and pedagogical vectors. *Journal of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences. №. 4(123), 32-46. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(123\).2025.3](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(123).2025.3)*

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. Негрій О. І. (2022). Особливості педагогічної підтримки родин постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій з питань раннього розвитку дітей. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО – № 4(51). Режим доступу: <https://surl.li/qbsqkp>*

12. Негрій О. І. (2023). Формування педагогічної культури батьків дітей раннього дошкільного віку. *Південноукраїнські наукові студії. Програма та матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих вчених із міжнародною участю*, Одеса. С. 147-152.

13. Негрій О. І. (2023). Генезис і сучасний стан надання послуги раннього втручання дітям дошкільного віку в Україні та країнах ЄС в умовах гуманітарної кризи та переміщення. *Євроінтеграційні орієнтири інноваційного наукового пошуку молоді України: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених, присвяченої 100-річчю Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького*, Запоріжжя-Мелітополь, 23-24 червня 2023. С. 84-91.

14. Негрій О. І. (2024). Професійне вигорання педагогів в надзвичайних умовах: виклики та перспективи. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука крізь виклики сьогодення»*, Запоріжжя, 15-17 травня 2024 р. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО, № 1 (56)*. Режим доступу: <https://surl.li/cdzkzi>

15. Негрій О. І. (2024). Міжнародні підходи до педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих від надзвичайних ситуацій: перспективи європейської співпраці. *Євроінтеграційні орієнтири інноваційного наукового пошуку молоді України: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених*. Запоріжжя-Мелітополь, 27-28 червня 2024 р. *Запоріжжя: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького*. С. 77-82.

16. Негрій О. І. (2024). Педагогічна підтримка дітей раннього віку в розвивальному середовищі: особливості та підходи. *Освіта сьогодення: життєтворчість як основа національного відродження та єдності (до 30-річчя заснування наукової школи педагогіки та психології життєтворчості особистості, 75-річчя з дня народження Івана Гнатовича Єрмакова та 100-річчя з дня народження Лідії Василівни Сохань)*: зб. тез доп. Міжнародної

науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 17 жовтня 2024 року) за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії. С. 449-451.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

17. Негрій О. І. (2023). Використання цифрових платформ для організації педагогічного консультування онлайн батьків з питань розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки та освіта: збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. Вип. XLII–XLIII, Запоріжжя: СТАТУС. С. 105-112.

18. Негрій О. І., Ляпунова В. А. (2023). Формування толерантності у дітей раннього віку в умовах воєнного стану. *Наша школа: науково-практичні студії: наук. журн.. Засновник Комунал. заклад вищ. Освіти «Одес. акад. неперервної освіти» Одес. обл. ради; гол. ред. Л. Кирилівна Задорожна*. Одеса: [б. в.], № 2 (2). С. 43-52.

19. Негрій О. І. (2024). Використання Арттерапії як методу психологічної допомоги дітям раннього та дошкільного віку, постраждалих внаслідок воєнних дій. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Науково-теоретичні засади та практичні аспекти осучаснення освітньої діяльності: міждисциплінарний підхід»*. Електронний збірник наукових праць ЗОІППО, Випуск №3(58) Режим доступу: <https://surli.cc/skzzw1>

20. Негрій О. І., Кірова Д. О. (2025). Мовленнєві порушення у дітей як наслідок несприятливих соціальних чинників. *Наука сьогодні: від досліджень до стратегічних рішень: матеріали ІХ Міжнародної студентської наукової конференції*, м. Чернігів, 10 жовтня, 2025 рік. ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп». С. 53-55.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	38
1.1. Сутність поняття «ранній вік дитини» у науковому дискурсі.....	38
1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей раннього віку..	54
1.3. Особливості емоційного розвитку дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій.....	73
Висновки до першого розділу.....	88
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ТА РОДИН В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ.....	93
2.1. Дослідження зарубіжного досвіду педагогічної підтримки дітей раннього віку та родин в умовах надзвичайних ситуацій.....	93
2.2. Особливості педагогічної підтримки дітей раннього віку та родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій в Україні.....	113
2.3. Критерії, показники та рівні емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій.....	132
Висновки до другого розділу.....	152
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ, ПОСТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ.....	156
3.1. Практична реалізація методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій	157
3.2. Формувальний етап експерименту.....	184
3.3. Підсумковий аналіз результатів експериментального дослідження	197
Висновки до третього розділу.....	214
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	216

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....225
ДОДАТКИ.....260

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

МОН – Міністерство освіти і науки України

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти

ВПО – внутрішньо переміщена особа

ВООЗ (WHO) – Всесвітня організація охорони здоров'я (World Health Organization)

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ЕІ – емоційний інтелект

НС – надзвичайна ситуація

ООН – Організація Об'єднаних Націй

ЕССД – Догляд та розвиток дітей раннього віку

ЕСДіЕ – Розвиток раннього дитинства в умовах надзвичайних ситуацій

UNICEF – Дитячий фонд ООН ЮНІСЕФ

UNHCR (УВКБ ООН) – Верховний комісар Організації Об'єднаних Націй у справах біженців

UNESCO – ЮНЕСКО, Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNDP (ПРООН) – United Nations Development Programme (Програма розвитку ООН)

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. В останні десятиліття в українському і міжнародному науково-освітньому дискурсі спостерігається зростання уваги до розвитку дітей раннього віку. Зростання наукової та практичної уваги зумовлене усвідомленням виняткової важливості перших років життя для формування ключових психофізіологічних та соціально-емоційних характеристик дитини.

Саме в період раннього дитинства (від 1 до 3 років) відбувається інтенсивне формування нейронних зв'язків, швидке розширення сенсорних можливостей, становлення первинних моделей емоційної взаємодії та опанування базових форм пізнавальної активності [116].

Соціально-економічні, геополітичні, військові, медико-санітарні, технологічні та екологічні виклики останніх десятиліть в Україні суттєво вплинули на систему виховання, освіти та психоемоційний розвиток дітей раннього та дошкільного віку. Серед найбільш значущих подій варто виокремити масові суспільно-політичні потрясіння (Помаранчева революція 2004-2005 рр., Революція гідності 2013-2014 рр.), збройний конфлікт та його етапи (антитерористична операція 2014-2018 рр., операція Об'єднаних сил 2018-2022 рр., повномасштабне вторгнення з 2022 р.), пандемію COVID-19 з супутніми карантинними обмеженнями, масштабні внутрішні й зовнішні міграційні процеси, перехід до дистанційних форматів навчання та екологічні кризи. Наслідками цих подій стали порушення стабільності соціального середовища, обмеження доступу до якісних освітніх, медичних, соціальних та психологічних послуг, зростання кількості дітей із психоемоційними травмами, когнітивними порушеннями та підвищеним рівнем стресу.

У контексті зазначених суспільних трансформацій та кризових явищ особливої актуальності набуває питання системної, цілеспрямованої та науково обґрунтованої педагогічної підтримки дітей раннього віку та їх родин, спрямованої на збереження психоемоційного благополуччя дитини,

забезпечення безперервності її розвитку та мінімізацію негативних наслідків кризових і надзвичайних ситуацій. Усвідомлення вразливості дітей раннього віку в умовах соціальних, військових і медико-санітарних викликів зумовило посилення ролі держави у створенні нормативно-правових механізмів захисту прав дитини та підтримки родини.

Необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки дітей раннього віку та їх родин відображено у низці нормативно-правових документів України, серед яких: Конституція України (1996) [67]; Сімейний кодекс (2014) [166]; Закони України «Про охорону дитинства» (2001) [48], «Про освіту» (2026) [46], «Про дошкільну освіту» (2025) [47], «Про внесення змін до деяких законів України щодо запобігання насильству та унеможливлення жорстокого поводження з дітьми» (2024) [49]; постанови Кабінету Міністрів України, зокрема «Про затвердження Положення про центр розвитку дитини» (2009) [137], «Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання» (2021) [158], «Про затвердження Порядку раннього виявлення у дітей порушень розвитку або ризику їх виникнення і своєчасного направлення сімей з дітьми до надавачів послуги раннього втручання для отримання такої послуги» [138]; лист МОН України «Про організацію освітнього процесу в умовах військових дій» (2022) [84]; Національна доктрина розвитку освіти (2002); Державний стандарт дошкільної освіти (БКДО, 2021 [3], 2025 [141]); Концепція розвитку дітей раннього і дошкільного віку (2020) [69].

У контексті актуальних викликів, спричинених повномасштабною війною, у 2022 році МОН України розробили рекомендації щодо діяльності закладів дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану «Про організацію освітнього процесу» [84]: «Методичні рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану», «Щодо здійснення заходів захисту вихованців під час освітнього процесу в умовах воєнного стану та надзвичайної ситуації», «План дій вихователя закладу дошкільної освіти у випадку надзвичайної ситуації» [85].

Реалізація зазначених нормативно-правових документів і методичних рекомендацій у щоденній педагогічній практиці ЗДО потребує чітко структурованого змістового наповнення освітнього процесу, адаптованого до вікових, індивідуальних і психоемоційних потреб дітей раннього віку, особливо в умовах надзвичайних ситуацій. Саме таке змістове наповнення забезпечується через впровадження базових та парціальних програм розвитку дітей раннього віку, зокрема: «Зернятко» [143], «Українське дошкілля» [6], «Дитина» [28], «Оберіг» [8] [144], «Освіта і піклування/Education&Care» [145], «Світ дитинства» [163], «Соняшник» [60], «Маляточко» [87] [146], «Я у Світі» [199], а також парціальної програми розвитку дитини від 2 до 6 років через гру «Творці майбутнього» [125].

Водночас аналіз змісту зазначених нормативно-правових документів, методичних рекомендацій та освітніх програм засвідчує, що їх реалізація в умовах надзвичайних ситуацій має переважно рекомендаційний, варіативний або локальний характер. Запропоновані підходи здебільшого орієнтовані на загальні аспекти організації освітнього процесу, безпеки та психоемоційної підтримки дітей, проте не завжди враховують специфіку розвитку дітей раннього віку, особливості їх вікової вразливості та потребу в системному педагогічному супроводі родини.

Окрім державних напрацювань, у практиці закладів дошкільної освіти використовуються окремі алгоритми дій і методичні матеріали, розроблені в межах конкретних закладів або реалізовані за підтримки міжнародних та громадських організацій (UNICEF, «Save the Children», «ChildFund Alliance»). Однак такі ініціативи, попри їхню безперечну практичну цінність, не формують цілісної, стандартизованої та науково обґрунтованої системи педагогічного реагування, комплексно адаптованої до потреб дітей раннього віку та їх родин в умовах НС.

Аналіз сучасної української педагогічної практики засвідчує наявність суттєвого розриву між задекларованими нормативно-правовими документами та реальними механізмами їх практичної реалізації в умовах надзвичайних

ситуацій. Зокрема, станом на початок 2026 року в Україні відсутня єдина, законодавчо затверджена та уніфікована дорожня карта дій педагогічних працівників закладів дошкільної освіти у разі надзвичайних ситуацій різного характеру, а також відсутня цілісна, стандартизована та науково обґрунтована методика надання педагогічної підтримки дітям раннього віку та педагогічного супроводу їх родин в умовах надзвичайних ситуацій, що враховувала б вікову вразливість дітей, особливості сімейного виховання та потребу у скоординованих діях усіх суб'єктів освітнього процесу.

Варто наголосити, що забезпечення належних умов розвитку дітей раннього віку має не лише гуманістичне та соціальне, а й стратегічне суспільне значення. За даними міжнародних досліджень, втрата потенціалу у ранньому віці є однією з найгостріших глобальних проблем сучасності та торкається понад 200 мільйонів дітей у світі. Перебування дітей раннього віку в умовах несприятливого, небезпечного або нестабільного середовища створює довготривалі ризики для їх соціального, емоційного, фізичного та морального розвитку, що в подальшому негативно позначається на якості людського капіталу суспільства.

У цьому контексті інвестиції у програми раннього розвитку дітей визнаються соціально значущими та економічно обґрунтованими. Наукове обґрунтування ефективності таких інвестицій було вперше системно представлено лауреатом Нобелівської премії з економіки Дж. Гекманом у праці «The Productivity Argument for Investing in Young Children» (Heckman, 2006). Результати дослідження довели, що якісні програми розвитку дітей раннього віку забезпечують один із найвищих показників рентабельності серед усіх соціальних інвестицій, а кожен інвестований долар може приносити від 7 до 10 доларів суспільного прибутку за рахунок зниження витрат на охорону здоров'я, освіту та соціальну підтримку [235].

Вибір теми дослідження зумовлений наявними *протиріччями* між:

– наявністю науково обґрунтованих і нормативно визначених підходів

до організації розвитку дітей раннього віку та відсутністю цілісної системи педагогічної підтримки дітей і педагогічного супроводу їх родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій;

– наявністю міжнародного досвіду ефективних методик підтримки розвитку дітей раннього віку та фрагментарністю їх впровадження у вітчизняній практиці;

– потребою у системному педагогічному супроводі дитини і родини в умовах надзвичайних ситуацій та недостатнім рівнем методичного забезпечення та недостатньою підготовленістю педагогів до роботи в умовах надзвичайних ситуацій;

– наявністю науково обґрунтованих методик оцінювання розвитку та емоційного стану дітей раннього віку та відсутністю їх системного й комплексного використання у практиці педагогічної підтримки.

Актуальність проблеми, наявність окреслених суперечностей та особистий практичний досвід обумовили актуальність вивчення зазначеної проблеми та дали підстави для визначення теми дослідження: **«Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до теми наукового дослідження кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького «Соціально-педагогічна підтримка особистості в умовах мінливого сьогодення» (державний реєстраційний номер № 0124U002623). Тема дисертації затверджена Вченою радою Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 3 від 01.11.2022 року), Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 5 від 29.11.2022 року; уточнено протокол № 2 від 25.09.2025 року).

Об'єкт дослідження – процес педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій.

Предмет дослідження – методика надання педагогічної підтримки дітям раннього віку, постраждалим внаслідок надзвичайних ситуацій.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій.

Завдання дослідження:

- з'ясувати психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини раннього віку в контексті надання педагогічної підтримки у надзвичайних ситуаціях;
- охарактеризувати теоретичні засади проблеми педагогічної підтримки дітей раннього віку та родин в умовах надзвичайних ситуацій;
- визначити компоненти, критерії, показники та рівні емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій;
- на основі аналізу сучасного стану світового та вітчизняного досвіду педагогічної підтримки дітей раннього віку та родин в умовах надзвичайних ситуацій окреслити й експериментально перевірити ефективність реалізації авторської методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій (зокрема повномасштабної війни в Україні) в практику роботи ЗДО.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять праці видатних науковців минулих років про особливості фізичного, психічного розвитку, становлення нервової системи дитини раннього віку: М. Бертина, Л. Божович, Дж. Боулбі [211], Дж. Брунера, Л. Вегнера, Г. Гарднера, Г. Доман, Е. Еріксона [177], Я. Коменського [63], М. Монтесорі [250], І. Песталоцці [128], Ж. Піаже [257], С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Сучасні вітчизняні науковці А. Богуш [7], Н. Васильєва [18], Н. Вахняк [12] [13], Н. Гавриш [22], І. Деснова [27], С. Жейнова [37] [39], О. Кононко [63], А. Клименко [78], Г. Кукурудза [81], К. Крутій [253], Д. Максимеко,

С. Матвієнко, М. Науменко [135], О. Половіна [134], В. Рагозіна [155], О. Рейпольська [21], С. Сисоєвоа [20], Л. Федорович [189] розглядали різні аспекти навчання, виховання та розвитку дітей раннього віку, вплив сімейного середовища на процеси виховання та навчання дітей, забезпечення якісного догляду.

Наукові підходи до реформування системи педагогічної підтримки дітей раннього віку з типовим розвитком та особливими освітніми потребами досліджували науковці: Л. Борщевська, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, М. Шеремет, S. Brown [213], J. Deppeler, T. Loreman, S. Meisels, C. Michaelis, M. Reitzle, A. Smith [277], J. Shonkoff [273].

У сучасних зарубіжних дослідженнях висвітлено питання застосування сімейно-орієнтованого підходу у роботі з родинами з питань виховання, навчання та розвитку дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій (U. Bronfenbrenner, P. Morris, 2006 [212]; C. Dunst, M. Espe-Sherwindt 2016 [218]); сімейні системи та сімейно-орієнтовані практики втручання в ранньому дитинстві (C. Dunst, J. Kirkby, H. Sukkar, 2017) [99]; впровадження підходів, орієнтованих на сім'ю та дитину раннього віку в складних життєвих ситуаціях (C. Dunst, C. Trivette, 2009 [100]; M. Arnous, M. van den Broek, A. Chen, H. Ghalayini, M. Jordans, G. Koppenol-Gonzalez, K. Miller, J. Saade, F. Tossyeh, 2020; навчання та виховання дітей раннього віку, які постраждали від НС у природному і безпечному середовищі за рахунок використання звичайних активностей та рутинних моментів, які є засобом стабілізації позитивного емоційного стану (S. Bruder, C. Dunst, 2000); навчання професіоналів з раннього розвитку та впровадження в практику сімейно-орієнтованого підходу до родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій в Іспанії (N. Baques, M. Galvan-Bovaira, A. Gonzalez-del-Yerro, C. Gine, C. Oliveira, D. Simo-Pinatella, R. Vilaseca, 2018) [100]; розвиток дитини раннього віку та емоційної стійкості до війни, конфлікту та переміщення (A. Ahmad, G. Gredebäck, Dr J. Hall, S. Nordenving, 2022 [227]).

В Україні також існують окремі аспекти досліджуваного феномену, а саме: описано правила надання психолого-педагогічної допомоги людям, що опинилися в надзвичайній ситуації (О. Тімченко, В. Христенко, С. Лебедева, Я. Овсяннікова, 2010); введено в освітньо-виховний простір поняття «педагогічна підтримка», яке тотожне поняттю «педагогічний супровід» (Т. Єжова); розкрито загальні аспекти сімейно-орієнтованого підходу до родин, які опинилися в складних життєвих обставинах (Ж. Петрочко, З. Кияниця, 2016) [56]; описано педагогічне та психологічне виховання дітей раннього віку в родині та шляхи удосконалення психолого-педагогічної культури батьків (І. Деснова, 2011 [27]; Л. Ковінько, Т. Кравченко, Н. Стаднік, 2019 [170]); описано психолого-педагогічні основи взаємодії вихователів ЗДО з родинами учасників бойових дій (О. Семенов, В. Онищук, 2018 [164]; Н. Семенова, В. Удот, 2021 [184]); описано соціально-педагогічну роботу з батьками та дітьми у період війни (М. Лехолетова, Т. Лях, В. Петрович, Т. Спіріна, 2022 [86]; І. Новоселецька, 2024 [119]); досліджено питання педагогічного патронажу сімей з дітьми раннього віку в умовах соціально-політичної кризи (М. Науменко, О. Половіна, 2025) [135]; описано педагогічні умови адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО в умовах воєнного стану (О. Шадюк, 2025 [193]; С. Жейнова, 2025 [38]); психолого-педагогічний супровід батьків дітей раннього віку (В. Гузь, Н. Гузь, 2025) [24].

Серед практичних напрацювань у сфері психолого-педагогічної підтримки дітей та родин, що опинилися в складних життєвих обставинах є методичний посібник «Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій» (В. Байдик, Ю. Бондарук, Ю. Гопкало, Т. Гніда, І. Корнієнко, Н. Лунченко, Ю. Луценко, Р. Мороз, В. Панка, І. Ткачук, 2021) [126].

Для досягнення мети та поставлених завдань використано комплекс **методів:**

– *теоретичні*: вивчення, аналіз і систематизація філософської,

соціально-педагогічної, психолого-педагогічної та методичної літератури для обґрунтування понятійного поля дослідження; абстрагування; узагальнення отриманої інформації;

– *емпіричні*: активні та інтерактивні методи навчання (тренінги, лекції, презентації), аналіз та синтез; діагностичні (бесіди, опитування, тестування), обсерваційні (пряме й опосередковане педагогічне спостереження) для визначення стану досліджуваної проблеми; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для визначення позитивної динаміки впливу методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій та стабілізації їх емоційного стану;

– *статистичні*: методи математичної статистики (кутовий коефіцієнт Фішера) для опрацювання результатів експериментальних даних дослідження, порівняння їх із вихідними даними.

Відповідно до теоретично обґрунтованих уявлень щодо можливостей педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, було підібрано комплекс діагностичних методик, спрямованих на визначення рівня емоційного стану дітей («Шкала оцінки фізіологічного стану дітей раннього віку (CBCL 1½-5 – Child Behavior Checklist)» Т. Ахенбах та Л. Рескорла (T. Achenbach, L. Rescorla, 2001) [201]; «Червоні прапорці» (UNICEF України); «Діагностика емоцій за допомогою ляльки з динамічними рисами обличчя» Д. Похілько [178] [142]; «Кактус» М. Панфілова; «Тривожність» В. Амен, М. Доркі, Р. Темл [176]; «Тест руки Вагнера – діагностика агресивності» [32]; «Діагностика мовленнєвого розвитку дітей раннього віку» Н. Манько [88]; «Кольорові кубики» Є. Стребелев. Додаток інструментарію здійснювався автором на основі адаптації та модифікації відомих методик з урахуванням специфіки вибірки та завдань дослідження.

Зокрема, окремі діагностичні методики було адаптовано відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей раннього віку (від 1 до 3 років),

зокрема: спрощено інструкції, скорочено обсяг завдань, використано наочно-ігрові елементи та додаткові візуальні елементи. Така модифікація дозволила забезпечити доступність виконання завдань для дітей раннього віку та отримати більш достовірні й якісні результати діагностики. Як додатковий інструментарій, був задіяний Тест-опитувальник батьківського ставлення А. Варги та В. Століна для здійснення оцінки емоційного стану батьків або осіб, які їх замінюють (див. Додаток Б).

Експериментальна база дослідження. Загальна кількість досліджуваних експериментальної вибірки складає 200 осіб (діти раннього віку), батьки або особи, які їх замінюють, а також фахівці/сімейні консультанти (педагоги, психологи, соціальні працівники та лідери батьківських груп взаємопідтримки). Експериментальна база дослідження охоплює п'ять закладів дошкільної освіти України (м. Андрушівка, м. Дніпро, м. Запоріжжя, смт. Кушугум), а також соціально-освітні середовища у Польщі («Fundacja Imago», м. Вроцлав) та Румунії («FONSS», м. Ясси, м. Сучава, м. Бухарест) в межах яких реалізовувався пілотний міжнародний проєкт «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації» («Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees», ECDUR) за підтримки UNICEF та European Association of Service providers for Persons with Disabilities (EASPD, Європейська асоціація постачальників послуг для людей з інвалідністю).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *уперше* розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано авторську методику педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій;
- *обґрунтовано* теоретичні засади й організаційно-методичні особливості (педагогічні умови, принципи, методи, прийоми та засоби) надання педагогічної підтримки дітям, постраждалим внаслідок надзвичайних ситуацій та виявлено їх реалізацію в межах проєкту «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації» («Emergency Early

Childhood Development Support for Ukrainian Refugees», ECDUR) за підтримки UNICEF та EASPD та в практиці закладів дошкільної освіти України;

– *проаналізовано* особливості емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій та на основі виділених критеріїв та показників прояву *визначено* їх рівні;

– *здійснено* комплексне науково-педагогічне дослідження емоційного стану дітей раннього віку та їхніх батьків або осіб, які їх замінюють, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, зокрема повномасштабної війни в Україні, які перебувають у стані підвищеної психоемоційної вразливості та потребують нагальної педагогічної підтримки й педагогічного супроводу з боку фахівців;

– *виокремлено* складові роботи з батьками або особами, які їх замінюють та громадськими організаціями (на основі досвіду роботи в Польщі, Румунії та Україні) для виявлення дітей раннього віку та їх родин, які потребують педагогічної підтримки та супроводу, а саме: поширення інформації серед сімей та спільнот українських-біженців про доступні послуги та заходи для стабілізації емоційного стану дітей раннього віку, обсяг та умови доступу; мапування ресурсів громади в офлайн- та онлайн-режимах режимів (в межах наукового дослідження поняття «мапування ресурсів громади» трактується як цілеспрямована процедура виявлення, систематизації та аналітичного опрацювання інституційних, людських, інформаційних і матеріальних ресурсів конкретного соціального середовища з метою їх залучення до надання педагогічної підтримки дітям раннього віку та їхнім родинам); використання засобів комунікації (групи педагога/батьки Viber, WhatsApp; електронні платформи ZOOM, Google-Meet; спілкування в телефонному режимі; листування через електронну пошту).

Уточнено понятійно-категоріальний апарат, зокрема, зміст понять «ранній вік», «діти раннього віку», «емоційний розвиток», «педагогічна підтримка», «педагогічна підтримка родин», «сімейно-орієнтований підхід до родин», «емоційний розвиток дитини раннього віку, яка постраждала

внаслідок надзвичайної ситуації», «педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій», «педагогічний супровід родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій», «надзвичайна ситуація», які стали основою наукового дослідження.

Подальшого розвитку набуло забезпечення педагогічного супроводу родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій у питаннях раннього розвитку дітей, що передбачає інформаційну, емоційну, соціальну та психологічну підтримку; інтеграція досвіду роботи, здобутого в Польщі та Румунії, у вітчизняну систему дошкільної освіти; впровадження розробленої методики педагогічної підтримки дітей раннього віку та педагогічного супроводу родин у практику закладів дошкільної освіти України; наповнення переносного «Українського рюкзака підтримки» (анг. «Ukrainian Support Backpack») матеріалами й методичними рекомендаціями для роботи з дітьми раннього віку (на основі досвіду Філіппін «Big Blue Bag») та його використання в ЗДО [118].

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці:

– методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій в Україні, що складалася з трьох взаємопов'язаних етапів: *підготовка фахівців/сімейних консультантів (етап 1)* – організація навчання фахівців/сімейних консультантів (психологів, педагогів, соціальних працівників та лідерів груп батьківської взаємопідтримки) щодо особливостей емоційної підтримки дітей раннього віку в умовах кризи, використання методичних матеріалів та принципів емпатійної взаємодії; *робота з батьками або особами, які їх замінюють (етап 2)* – здійснення просвітницько-консультативної діяльності, спрямованої на підвищення батьківської обізнаності щодо особливостей емоційного стану дитини, формування навичок педагогічної підтримки дітей; *робота з дітьми раннього віку (етап 3)* – практичне впровадження методики через ігрові форми діяльності, створення безпечного емоційного середовища та забезпечення педагогічної підтримки відповідно до розроблених програмних компонентів;

– методичних рекомендацій для батьків та осіб, які їх замінюють, щодо стабілізації емоційного стану дитини раннього віку, постраждалої внаслідок надзвичайних ситуацій;

– двох вибіркових освітніх компонентів, впроваджених в практику освітньої діяльності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: «Педагогічна підтримка родин, постраждалих внаслідок воєнних дій» (2023-2024 н.р.; 2025-2026 н.р.) та «Сучасна теорія та практика розвитку та виховання дитини раннього віку» (2024-2025 н.р.) [110].

Матеріали дослідження можуть бути використані у роботі вихователів ЗДО в процесі виховання та навчання дітей раннього віку; науковцями, викладачами ЗВО для підготовки фахівців зі спеціальності 012 Дошкільна освіта та/або А2 Дошкільна освіта; у системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вихователів; створенні навчально-методичних посібників та методичних рекомендацій для студентів, працівників ЗДО. Окремо результати можуть бути використані Міністерством освіти і науки України у розробці нормативних документів, дорожньої карти та/або методичних рекомендацій щодо організації педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах НС.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес соціально-освітніх середовищ організацій «FONSS» Румунія, м. Ясси, м. Сучава, м. Бухарест (довідка від 31.12.2023 р.) та «Fundacja Imago» Польща, м. Вроцлав (довідка від 21.12.2023 р.); в освітній процес закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №244 «Біла лілея» Запорізької міської ради, м. Запоріжжя (довідка №91 від 15.07.2024 р.); в освітній процес Комунального закладу дошкільної освіти «Рукавичка» Кушугумської селищної ради Запорізького району, Запорізької області (протокол №1 від 29.08.2025 р.); в організаційно-методичну роботу Андрушівського міського центру розвитку дитини «Дюймовочка», Житомирської області, Бердичівського району, м. Андрушівка (протокол №1 від 03.09.2025 р.); в

освітній процес Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 16 Дніпропетровської міської ради, м. Дніпро (довідка №81, 15.09.2025 р.); в освітній процес «Комунального закладу дошкільної освіти (центр розвитку дитини) №22 Дніпропетровської міської ради», м. Дніпро (протокол №3 від 29.09.2025 р.).

Частково результати експерименту були представлені в V частині міжнародного мистецького онлайн-проєкту «Unity art project Melitopol» «Українські мистецькі Сорочинці» (Україна-Німеччина, 2024).

Матеріали дослідження також впроваджувались в межах пілотного міжнародного проєкту «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації» («Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees», ECDUR) за підтримки UNICEF та EASPD [115].

Апробація результатів дослідження: Основні положення й результати дисертаційної роботи обговорювались на семінарах, курсах підвищення кваліфікації, форумах, вебінарах та науково-практичних конференціях різного рівня:

міжнародних: «Неперервна освіта нового сторіччя: виклики і пріоритети» (Запоріжжя, 2022); «Role of science and education in sustainable development» (Katowice, 2023); «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (Запоріжжя, 2023); «Євроінтеграційні орієнтири інноваційного наукового пошуку молоді України» (Запоріжжя-Мелітополь, 2023), «Духовно-моральне виховання дітей і молоді в сучасному освітньому просторі: вітчизняний та зарубіжний досвід» (Переяслав, 2023); «Педагогіка мистецтва для збереження і розвитку психічного і фізичного здоров'я та культурного зростання особистості впродовж життя» (Запоріжжя, 2023); «Innovative technologies in preschool education» (Latvia-Turkey-Poland, 2024); «Євроінтеграційні орієнтири інноваційного наукового пошуку молоді України» (Запоріжжя-Мелітополь, 2024); «Створення всесвітнього співтовариства миру через міжрегіональне співробітництво» (онлайн 10-та річниця Саміту миру HWPL в Україні, 2024);

«Освіта сьогодні: життєтворчість як основа національного відродження та єдності» (Запоріжжя, 2024); «Сучасна вища освіта: досягнення, виклики та перспективи розвитку в умовах невизначеності» (Запоріжжя, 2024); «Педагогіка мистецтва для збереження і розвитку психічного і фізичного здоров'я та культурного зростання особистості впродовж життя» (Запоріжжя, 2024); «Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти» (Хмельницький, 2025); «Developing Future Educators' Digital Competence Through Introducing Robotics into Curriculum» (EduRob, Україна, 2025-2026); «Партнерство заради прогресу: від кризового реагування до стратегічного партнерства» (проект ЄС UNITY4COMMUNITY, Київ, 2025); «Формування зв'язків для національних мирних ініціатив: створення програми «Узаконимо мир (LP)» під проводом громадян» (онлайн 9-та річниця проголошення Декларації миру і припинення війн, 2025); «Inclusion, Social Responsibility and Entrepreneurship. Social Innovations for Community Development and Youth Engagement» Jean Monnet Centre of Excellence ESSIE RASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH-UA-COE (онлайн, 2025); «Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти» (Хмельницький, 2025); «Science in the Context of Modern Challenges and Prospects» (Netherlands, 2025); «Соціально-емоційна культура учасників та учасниць освітнього процесу» (Слов'янськ-Дніпро, 2025); «Євроінтеграційні орієнтири інноваційного наукового пошуку молоді України» (Запоріжжя, 2025); «Innovative approaches to teacher training and professional development» (Київ, 2025); «Наука сьогодні: від досліджень до стратегічних рішень» (Чернігів, 2025); «Освіта, наука, інновації: людський капітал у повоєнному відродженні України» (Київ, 2025).

всеукраїнських: «Наука, освіта, технології і суспільство: нові дослідження і перспективи» (Полтава, 2022); «Південноукраїнські наукові студії» (Одеса, 2022); «Ніч молодіжної науки – 2023 в умовах війни» (Україна, 2023); «День Ментального здоров'я» (UNICEF, МОН України, 2023); «Ніч

молодіжної науки – 2024 в умовах війни» (Україна, 2024); «Науково-теоретичні засади та практичні аспекти осучаснення освітньої діяльності: міждисциплінарний підхід» (Запоріжжя, 2024); «Формування особистості сучасного фахівця як суб'єкта самотворення в умовах освітнього простору» (Хмельницький, 2024); «Науково-теоретичні засади та практичні аспекти осучаснення освітньої діяльності: міждисциплінарний підхід» (Запоріжжя, 2024); «Дошкільна освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» (Глухів, 2025); «Міждисциплінарний діалог: Молодь. Наука. Інновації» (Запоріжжя, 2025); «Інновації в освіті та науці: від ідеї до втілення» (Запоріжжя, 2025).

науково-практичних форумах: «Features and vectors of the European preschool education system» (Ukraine-Slovakia, 2022); «Art online Bridge» (Україна-Словаччина-Німеччина, 2023); «Наука для молоді – 2024» (Запоріжжя, 2024); всеукраїнський форум молодіжної роботи «Об'єднані світлом» (Київ, 2024); «Дні освітнього лідерства» (Запоріжжя, 2025); «Наука для молоді – 2025» (Запоріжжя, 2025); «Мова гідності: створюємо Державний стандарт безбар'єрної мови» (Київ, 2026).

інтернет-конференціях: «Світ наукових досліджень. Випуск 23» (Україна-Польща, 2023); «Актуальні проблеми дошкільної освіти: виклики та пріоритети» (Глухів, 2023); «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» в рамках проєктів програми Еразмус+Модуль Jean Monnet (Вінниця, 2024); «Unity art project Melitopol. Українські мистецькі Сорочинці» (Україна-Німеччина, 2024); «Актуальні проблеми дошкільної освіти: реалії та перспективи» (Глухів, 2025).

науково-методичних та практичних семінарах: «Формування культури батьківства у взаємодії дошкільного закладу з сім'єю» (Запоріжжя, 2023); «Змішана та дистанційна освіта і взаємодія з батьками в ЗДО: досвід запровадження і створення цифрового методичного забезпечення» (Запоріжжя, 2023); «Всеукраїнський фаховий семінар із забезпечення якості

вищої освіти за спеціальністю А2/012 «Дошкільна освіта»» (Київ, 2025); «Розвиток інклюзивного освітнього середовища на основі студенто-орієнтованого підходу в умовах надзвичайних ситуацій» (онлайн, Програми ЄС Еразмус+ HERE team, 2025).

програмах підвищення кваліфікації: training of «Trainers emergency early childhood development support for Ukrainian refugees», «Trainers on peer support group facilitation» (UNICEF, EASPD, 2022); «Об'єднані та непереможні» (mini-EdCamp Melitopol, 2023); «PSEA» (UNICEF, 2023); «Child Safeguarding Training» (UNICEF, 2023); «Освіта миру HWPL» («Небесна культура, мир у всьому світі і відновлення світла», Департамент глобальних комунікацій ЕКОСОП ООН, 2023); «Травмообізнані: вплив травми на розвиток дітей раннього віку», «Вступ до раннього втручання», «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів» (PROMETHEYS, 2024); «Тренінг з гендерної рівності» за реалізації проєкту «Субнаціональна гендерна рівність: баланс цінностей ЄС та українських реалій» за програмою ЄС Еразмус+ з напрямку Жан Моне (Вінниця, 2024 року, Реєстраційний номер №112); «Літня школа молодого науковця 4.0» (Україна, 2024); «Інноваційна педагогіка та педагогіка партнерства» (СП 35830447/1941-24); «Від конфлікту до діалогу», «Лідер-Актив-Громада» (Київ, 2024); MOOC «Development of Digital Competence in Pre-School Education» (Естонія, 2025); Course «Design Essentials», SVNC.TK.403 (Естонія, 2025); «Systemic Changes in Inclusive Education», project – Enhancing the Participation and Ensuring the Right to Education for Children with Intellectual Disability: Developing Capacities and Opportunities (EPERE) (SI Baltic Sea Neighbourhood Programme, 2025); «The work of centers for psychological resilience and well-being» within the framework of the international Erasmus+ KA2 project «Boosting University Psychological Resilience and Wellbeing in (Post-) War Ukrainian Nation» (BURN) (Запоріжжя, 2025).

Результати дослідження обговорювались на звітних конференціях та засіданнях кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Публікації. Основні положення і висновки дисертаційної роботи висвітлено в 20 публікаціях (15 одноосібних), із них: 9 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття в зарубіжному періодичному виданні, 6 – апробаційного характеру, 4 – додатково відображають результати дослідження.

У публікації «Models of Pedagogical Support for Early and Preschool-Aged Children Affected by Emergencies» особистий внесок здобувачки охоплює обґрунтування актуальності проблеми педагогічної підтримки дітей раннього та дошкільного віку в умовах НС, аналіз міжнародних моделей підтримки дітей (play therapy, art therapy, family support, social-emotional learning), організацію та проведення опитування педагогів щодо ефективних механізмів педагогічної підтримки, а також узагальнення результатів дослідження щодо можливостей адаптації міжнародного досвіду до освітньої практики України, що загалом складає 45 % публікації.

У публікації «Роль родини у вихованні толерантності дитини раннього віку» підготовленій у співавторстві з В. Ляпуною, здобувачці належить обґрунтування ролі родини у формуванні толерантності дітей раннього віку, визначення педагогічних умов, а також розроблення рекомендацій для батьків або осіб, які їх замінюють щодо виховання толерантної особистості, що загалом складає 50 % публікації.

У публікації «Використання ECO-MAPS для розуміння сильних сторін та ресурсів родини постраждалої внаслідок надзвичайної ситуації» підготовленій у співавторстві з В. Ляпуною, здобувачкою було здійснено теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми використання практичного інструменту «Eco-maps»; розкрито сутність та призначення даного інструменту; обґрунтовано можливості його застосування для аналізу сильних сторін та ресурсів родини; подано приклади використання; етапи створення та рекомендації щодо оптимізації застосування Eco-maps у роботі з родинами, постраждалими внаслідок НС, що загалом складає 80 % публікації.

У статті «Формування толерантності у дітей раннього віку в умовах воєнного стану» підготовленій у співавторстві з В. Ляпуною, здобувачкою з

наукового погляду аргументовано значення формування толерантності у дітей раннього віку в умовах воєнного стану, обґрунтовано роль родини й освітнього середовища у вихованні толерантного ставлення дитини до інших, що загалом складає 79% публікації.

У тезах «Мовленнєві порушення у дітей як наслідок несприятливих соціальних чинників» у співавторстві з Д. Кіровою, здобувачкою окреслено характерні особливості мовленнєвих порушень у дітей, зумовлених впливом несприятливих соціальних чинників, проаналізовано їх зв'язок із психоемоційним станом дитини, що загалом складає 48% публікації.

Особистий внесок здобувача. Усі наукові результати, викладені в роботі, одержані автором самостійно. Ідеї та думки, що належать співавтору статті у роботі не використовувались.

Дисертація не містить текстових запозичень без належного посилання на джерело та відповідає принципам академічної доброчесності.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (292 позиції, із них 92 – іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 357 сторінок. Основний зміст викладено на 178 сторінках. Робота містить 9 таблиць та 18 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

1.1. Сутність поняття «ранній вік дитини» у науковому дискурсі

Протягом останніх десятиліть проблема забезпечення оптимального розвитку дітей раннього віку є предметом особливої уваги не тільки з боку батьків чи осіб, які їх замінюють і педагогів, що працюють з ними, але й науковців як в Україні, так і за кордоном. Вчені різних галузей (фізіологія, медицина, соціологія, психологія, педагогіка та спеціальна педагогіка) досліджували питання, що виникають на етапі раннього дитинства. У наукових працях підкреслюється, що ранній вік є періодом найбільш інтенсивного розвитку організму дитини та визначальним етапом її фізичного, психічного, емоційного й соціального становлення як особистості.

Ретроспективний аналіз становлення науково-педагогічної думки свідчить, що сучасному розумінню поняття «ранній вік дитини» передували тривалий шлях теоретичних і практичних пошуків. З огляду на вище зазначене, ми пропонуємо розглянути різні аспекти, підходи, цілі та головні здобутки в різних вікових епохах і дослідженнях щодо поняття «ранній вік дитини».

Вперше ідея виховання дитини у ранній період її життя з'явилися ще у надрах Античної доби (800 р. до н.е. – 600 р. н.е.). Незважаючи на різницю між освітніми системами Стародавньої Греції, такими як спартанська система виховання, яка зосереджувалась на вихованні воїнів, та афінська система виховання, де прагнули виховувати всебічно розвинену особистість, у підходах до розвитку дітей раннього віку було багато спільного. В обох суспільствах турбота про дітей переважно була прерогативою вищих соціальних верств, а до семирічного віку діти виховувались в умовах родини, де їх розвиток контролювали переважно жінки та няні-годувальниці.

Проблема виховання дітей раннього віку знайшла своє відображення у працях видатних давньогрецьких філософів, таких як Демокрит, Сократ,

Платон, Арістотель, а також у творах давньоримського філософа М. Квінтіліана. Античні мислителі заклали основи принципів поступовості, систематичності та природовідповідності у навчанні, що позитивно впливає на загальний розвиток дитини. Особливого значення для дітей до трьох років вони надавали естетичним методам виховання – іграм, бесідам, казкам, музиці та пісням. Наголошували на тому, що розвиток дитини починається ще під час вагітності, тому майбутні матері мають приділяти увагу фізичному здоров'ю, емоційному стану та духовному збагаченню (Платон, Арістотель) [154].

У своїх трактатах Платон (427-347 рр. до н. е.) підкреслював важливість фізичного розвитку дитини: рекомендував грудне вигодовування, забезпечення свободи рухів упродовж доби, загартування. Водночас він наголошував на необхідності розвитку сенсорного сприймання: до трирічного віку радив виносити дитину на природу та створювати умови для спілкування з рідними.

У творах «Держава» і «Закони» Платон змалював проєкт ідеальної держави, виступав за поєднання афінської системи виховання і спартанської системи виховання: з першої взяв ідею гармонійного розвитку дитини та систему шкіл, а з другої – досвід фізичного виховання. Відстоював державне та суспільне виховання дітей, у зв'язку з цим Платон першим в історії прийшов до думки про необхідність запровадження державою дитячих закладів. Ідея дитячих закладів виявилася настільки плідною, що почала розвиватися у теорії і практиці декілька століть потому [282].

Відомий філософ античності Демокріт (460-370 рр. до н. е.), представник матеріалістичного напрямку давньогрецької філософії, вважав, що вирішальне значення у розвитку дитини мають зовнішні впливи, насамперед процес виховання. Він одним із перших підкреслив позитивну роль праці у вихованні й навчанні дітей, а також наголошував на необхідності узгоджувати виховання з природними особливостями дитини, що пізніше стало основою принципу природовідповідності у педагогіці [54].

У своїх працях філософ Сократ (469-399 рр. до н. е.) наголошував, що учительська місія є важливішою за батьківські обов'язки у вихованні дітей. Він запропонував особливий підхід до організації навчального процесу, так званий сократичний метод (евристична бесіда). Основними педагогічними принципами Сократа у вихованні дітей були відмова від примусу й насильства та визнання переконання найефективнішим виховним засобом [202].

Прогресивними на той час були судження Арістотеля (384-322 р. до н. е.) про необхідність розвитку дитини в умовах родини. Головним у вихованні він визначав батька, проте виховання і розвиток дитини відбувався під постійним наглядом державних осіб (педономів). Він активно критикував батьків, що намагалися «самоусуватися» від процесу виховання дитини. За Арістотелем грамадика, гімнастика, музика й малювання, при правильному застосуванні, дозволяли виховати фізично та духовно прекрасну дитину.

Древньоримська теоретична педагогіка представлена, передусім, основоположником педагогічної літератури М. Квінтіліаном (42-118 рр.). Він написав перший в історії трактат з педагогіки «Про виховання оратора», у якому вперше була викладена система педагогічних настанов, здебільшого дидактичного характеру. За його вченням, будь-яка дитина від природи наділена певними «даруваннями», тому за умови поєднання природних «дарувань» і виховання майже кожна дитина може стати високорозвиненою людиною в майбутньому.

Також М. Квінтіліан був прихильником суспільного виховання дітей, розробив ряд цінних настанов щодо сімейного виховання. Особливо наголошував, щоб батьки та всі дорослі, які оточують дитину, були високоморальними і розмовляли з нею чистою класичною мовою без місцевих діалектів. Підтвердження можемо знайти в розділах його праці «Про виховання оратора» («Вибір годувальниці», «Вибір педагогів або пестунів, «У ранньому віці навчання повинно мати характер забави», «Необхідно знати природу дитини») [59].

Наголосимо, що давньогрецькі та давньоримські філософи вважали розвиток дитини надзвичайно важливим і детально розглядали всі аспекти, пов'язані з доглядом, харчуванням, режимними моментами та організацією виховання. Філософи розуміли необхідність узгоджувати виховний вплив із особливостями кожного етапу життя, які мають свої фізичні та духовні новоутворення, отже їх міркування стали підставою для виділення вікових періодів розвитку, першим з яких є ранній вік.

Зазначаємо, що ранній вік дітей в епоху Античності охоплював період до семи років і вважався важливим етапом формування майбутньої особистості. Основний розвиток дітей відбувався в родині, переважно під опікою жінок – матерів та нянь-годувальниць. Важливою частиною виховання дітей були ігри, музика, бесіди, казки, які сприяли естетичному розвитку та підготовці до подальшого навчання.

В епоху Середньовіччя (V-XV ст.), ранній вік – це період від народження приблизно до семи років, коли основна увага приділялася вихованню дитини в сімейному середовищі, з акцентом на релігійні та моральні норми, а також на формування базових навичок. У цей час діти переважно виховувалися під керівництвом матерів, а їхнє навчання та розвиток значною мірою залежали від умов життя та традицій родини. Такі норми були описані в творах того часу В. Бове «Про навчання дітей благородних осіб», І. Златоуст «Про виховання дітей», І. Блаженний «Листи до Лети». Водночас виховання залежало від соціального статусу родини, діти заможних родин навчалися за книгами з раннього віку, тоді як діти ремісників і купців більше зосереджувалися на практичних навичках, а не на академічних знаннях [79].

Результати проведеного наукового дослідження свідчать, що на території сучасної України за часів Київської Русі (VI-IX ст.) виховання і навчання дітей раннього віку відбувалося на основі створення оригінальної системи виховання, яка спиралася на давню первісну традицію. Виховання здійснювалось, передусім, у процесі включення дітей у конкретні види трудової діяльності дорослих.

Головною метою виховання у слов'ян була передача підростаючому поколінню трудових умінь, усталених способів поведінки, релігійних уявлень, традицій, звичаїв, обрядів, а також підготовка мужнього воїна – захисника своєї землі. Після прийняття християнства у 988 році важливу роль у вихованні дітей почали відігравати релігійні обряди, навчання основам віри, що позитивно впливало на моральне та духовне виховання дітей.

Вперше основи виховання і навчання дітей в часи Київської Русі були описані в творах давньоруської літератури та оригінальних творах: «Златоуст», «Златоструй», «Ізборнік» (Святослава, 1073), «Ізборнік» (Святослава 1076) [33], «Слово про закон і благодать» (Іларіона, 1038), «Слово деякого калугера про читання книг» (Іоанна, 1076), «Повість временних літ» (Нестора та інших літописців, XI – поч. XII ст.), «Повчання дітям» (В. Мономаха, 1117) [53].

У часи Київської Русі, ранній вік – це віковий період, що охоплює період баяння (від народження до 1,5-2 років) – спілкування матері з дитиною, основний виховний засіб – колискова; період пестування (1,5-2 – 5 років) – спеціально призначені з роду пестуни і пестунки виховували дітей, залучаючи їх до дитячих ігор. У вихованні дітей основна увага приділялася їхньому фізичному та емоційному розвитку, діти перебували під опікою батьків, особливо матерів та виховання відбувалося в сімейному середовищі. Основними засобами навчання та виховання були фольклорні твори: казки, билини, приказки, прислів'я, пісні, легенди та перекази, які дійшли до нас у незначній кількості та стали джерелом історичних свідчень.

В період Відродження (середина XVI ст. – 90-ті роки XVI ст.) ідея розвитку дитини в ранньому віці отримала новий поштовх, оскільки відродився ідеал гармонійно розвиненої особистості. Гармонія стала розглядатися як проблема індивідуального розвитку, що відповідала вимогам нового суспільства.

Мислителі М. Кампанелла, М. Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле, Е. Роттердамський активно обговорювали, як потрібно розвивати дитину від

самого народження. Вони були єдині в думці, що ранній початок навчання є необхідним і важливим, наголошували на важливості занять, що розвивають естетичні здібності дитини, відносячи до них музикування, спів, малювання та споглядання мистецтва [79].

Ідеї розвитку дітей були відображені в виховних системах, зокрема в: індивідуальній системі Ф. Рабле «Гаргантюа та Пантагрюель» (1853) [190] та суспільній системі Т. Кампанелли «Місто Сонця» (1623) [183].

В період Відродження, ранній вік – це період від народження до семи років, коли акцент у вихованні зміщується на індивідуальний розвиток особистості та гармонійне становлення дитини.

Доба Нового часу (серед. XV – поч. XX ст.) відзначилася значним розвитком педагогічної науки, у межах якої ідея раннього розвитку дитини набула нових рис завдяки працям вчених: Я. Коменського [63], Дж. Локка, М. Монтессорі [249] [250], Р. Оуена, Й. Песталоцці [128], Ж. Піаже [257], Ж. Руссо [127], Ф. Фребеля. У педагогічних творах «Материнська школа», «Думки про виховання» та «Еміль або Про виховання» представлено цінні рекомендації для виховання та навчання дітей раннього віку, що залишаються актуальними і сьогодні.

Я. Коменського вважають одним із засновників педагогіки та психології за його внесок у розробку вікової періодизації розвитку дітей. Вікова періодизація за Коменським – це поділ цілісного життєвого циклу людини на окремі вікові періоди, що вимірюються роками. Він поклав в основу поділу число шість і запропонував таку систему періодизації в межах освітнього процесу: дитинство (від народження до 6 років), отрочество (від 6 до 12 років), юність (від 12 до 18 років), змужніння (від 18 до 24 років) [63].

У своїх працях Я. Коменський описував яким саме має бути виховання дитини у період дитинства (від народження до 6 років). Дорослі мають рухати колискою, де знаходиться дитина першого року життя, наспівувати їй, грати на тріскачці, рухати руки дитини, обіймати, цілувати, пестити, тобто емоційно впливати на її розвиток. У віці від 2 до 3 років доречними є виконання

рухливих ігор, малювання, ліплення, слухання музики, милування за живими/неживими об'єктами.

З раннього віку (від народження до 6 років) батьки повинні приділяти особливу увагу моральному вихованню, яке здійснюється через приклади та відповідні настанови. Діти активно наслідують своїх батьків, їх вчинки і дії, до кінця не розуміючи добре це чи погано, тому процес морального виховання має бути наповненим постійним спілкуванням з ними. Дитина повинна навчатися ввічливості, проявляти привітність, ласкавість і люб'язність до батьків та інших людей. Проте, на думку Я. Коменського, ласкавість має поєднуватися з дисципліною, сором'язливістю та мистецтвом, бо саме в цьому полягає суть морального виховання дітей, що закладає основи соціальної поведінки та формує позитивні стосунки з навколишнім світом [124].

Цінною для нашого дослідження є думка Дж. Локка, який порівнював дитячу душу з «...річковою водою, що легко піддається напрямку». Він підкреслював важливість надання правильного напрямку розвитку вже на ранніх етапах життя дитини. Дж. Локк закликав вивчати здібності та природні задатки дітей, роздумуючи над тим, як найкраще використовувати те, що їм подарувала природа. Акцентував увагу на природному прагненні дітей до вільної та різноманітної діяльності, тому необхідно надавати дітям такі іграшки, як камінці, мушлі, шматочки паперу та інші предмети, що стимулюють самостійне експериментування і гру. У своїх педагогічних працях наголошував, що дітей не можна виховувати лише за допомогою правил, які з часом забуваються. Формування навичок і правил має розпочинатися з раннього віку, при цьому грубість і насильство не дають позитивних результатів.

Сучасна практика підтверджує, що користуючись підходом Дж. Локка не можна прищеплювати декілька навичок одночасно. Завдання вихователя та батьків – спершу закріпити одну навичку, а вже потім переходити до наступної. Ідеї Дж. Локка, щодо раннього виховання дитини, знайшли подальше відображення у дослідженнях Ф. Фребеля та М. Монтесорі [167].

Видатний французький філософ і педагог Ж. Руссо у своїй праці «Еміль або Про виховання» («Émile, ou De l'éducation», 1762) [127] відстоював право дитини «на дитинство» та описав ідеальний план розвитку гармонічної людини з самого народження. Головна мета такого виховання – це природне і вільне виховання.

Природне виховання має відбуватися у тісному зв'язку дитини з природою та врахуванні вікових особливостей дітей. Таке виховання допомагає вільному розвитку дитини та відбувається через самостійне накопичення нею життєвого досвіду. Природа, люди та оточуючий світ – це основні фактори впливу на дітей раннього віку. Основне завдання природного виховання полягає у тому, щоб узгодити свої впливи з природним розвитком дитини.

Вільне виховання – це природне право кожної людини на свободу, недоторканість, автономність внутрішнього світу дитини. Таке виховання заперечує використання авторитаризму, тому дітей повинні обмежувати тільки закони природи, а не покарання та примуси. Свобода дитини може бути обмежена лише речами, які її оточують, а не вчинками чи словами з боку дорослих.

За Ж. Руссо ранній вік дитини – це вік від народження до двох років, який має бути присвячений фізичному розвитку дитини [127].

Ключовим підґрунтям для подальших розробок у питаннях розвитку та виховання дітей раннього віку стали роботи гуманіста Й. Песталоцці. Він підкреслював, що дитина наділена природною здатністю розвивати всі свої внутрішні сили, зазначаючи, що час народження дитини є першим часом її навчання. За його словами, навчання повинно гармонійно розвивати здібності дитини, а предмети слід розглядати лише як засоби для розвитку її пізнавальних здібностей і стимулювання активності.

У своїх педагогічних працях «Лінгард і Гертруда» (1781-1787), «Як Гертруда вчить своїх дітей» (1801), «Лебедина пісня» (1826) на прикладі матері великої родини описує ефективні методи виховання, що сприяють

гармонійному розвитку дитини. На його думку, саме мати має відігравати провідну роль у ранньому вихованні: розвивати фізичні сили дитини, формувати трудові навички, прищеплювати любов до ближніх і допомагати пізнавати навколишній світ. Він одним із перших запропонував індивідуальний підхід до навчання й виховання, що передбачає врахування особистісних особливостей кожної дитини. Такий підхід вимагає від педагога надання елементарних знань, цілеспрямованої роботи над розвитком духовних сил дитини, її моральних якостей та соціальної значущості.

Незважаючи на те, що Й. Песталоцці ідеалізував виховні можливості родини, його ідеї про важливість закладення основ розвитку здібностей дітей з раннього віку в родині та всебічного розвитку особистості залишаються актуальними в сучасній педагогіці [128].

Розглядаючи розвиток наукової думки щодо значущості раннього дитинства в житті людини, неможливо оминати педагогічну концепцію М. Монтесорі [116]. Вона створила оригінальну систему раннього розвитку дітей, яка й досі зберігає свою актуальність та широко застосовується в педагогічній практиці різних країн світу. У межах своєї теорії детально описала особливості дитячої психології, наголошуючи на існуванні сенситивних періодів – часових відрізків, протягом яких у дитини активно розвиваються певні функціональні зони мозку, що відповідають за формування конкретних навичок (мовлення, моторика, сенсорне сприймання тощо). У цей період дитина з неймовірною легкістю засвоює зовнішню інформацію, «вбираючи її, як губка».

Виходячи з цього, М. Монтесорі підкреслювала необхідність створення спеціально підготовленого середовища, яке б максимально відповідало потребам дитини в кожному сенситивному періоді та стимулювало її всебічний розвиток. Такий підхід до виховання передбачає індивідуалізацію освітнього процесу та активну участь дитини у власному пізнанні навколишнього світу.

Головна мета методики М. Монтесорі – допоможи мені це зробити самому. Вона означає, що дорослим лише необхідно створити умови, в яких дитина раннього віку зможе самостійно пізнати світ, а для цього дорослі повинні створити розвиваюче середовище (підібрати іграшки, матеріали, інструменти, дитячі меблі) та не заважати дитині самостійно здобувати знання, допомагати тільки тоді, коли дитина сама попросить про допомогу [249].

В праці «Розум дитини» [250] М. Монтесорі відкрила новий напрямок у філософії освіти – розвиток дітей перших трьох років, який має великі потенційні можливості формування людської особистості, називала дітей віком до трьох років «творці, які всотують те, що відчули». Сутність розвитку дитини раннього віку – це самонавчання відповідно програми, закладеної від природи [173].

Американський психолог Е. Еріксон виокремив кілька психосоціальних стадій розвитку особистості, в якій зазначив, що ранній вік дитини (від 1-го до 3-х років) – це час коли дитина починає самостійно діяти (стояти, ходити, лазити, вмиватися, одягатися, їсти), на даній віковій стадії ідентичність дитини позначена формулою: «Я сам» і «Я – те, що я можу».

За Е. Еріксоном, діти раннього віку зосереджені на розвитку почуття особистого контролю над фізичними навичками та почуттям незалежності. Заохочення дитячої незалежності в ранньому віці відіграє ключову роль у формуванні впевненості, самостійності та здатності до прийняття рішень – автономії. Коли діти відчувають підтримку у своїй автономії – це зміцнює їхнє відчуття самоконтролю та спонукає до активного дослідження світу. Вони стають більш впевненими у своїх здібностях і здатні ефективніше долати виклики, розвиваючи важливі соціальні та когнітивні навички.

З іншого боку, надмірний контроль або критика з боку дорослих може призвести до того, що дитина почне сумніватися у власних здібностях. В подальшому постійне почуття сорому або невпевненості вплине на її готовність пробувати нові речі і досліджувати світ навколо. Такі діти можуть

вирости менш впевненими у своїх силах, відчувати страх перед новими завданнями та розвиватиметься знижене почуття власної адекватності [177].

Цінною для нашого дослідження є думка М. Ібука, який розробив унікальну методику раннього розвитку дітей та детально описав у книзі «Після трьох уже пізно». За його спостереженнями більшість науковців приділяли увагу навчанню дітей старше трьох річного віку, проте відповідно до досліджень, розвиток клітин головного мозку до трирічного віку становив вже 70-80%.

За М. Ібука, ранній вік дитини (від 1 до 3 років) – це період підвищеної сприйнятливості, в цей час потрібно спрямувати зусилля на ранній розвиток дитячого мозку; це час отримання нового досвіду; це час коли всіх дітей можна зробити щасливими та успішними для майбутнього [89].

На основі аналізу сучасних зарубіжних наукових розвідок виокремлюємо такі основні підходи до розгляду досліджуваного феномену:

– ранній вік дитини – це критичний період для розвитку мозку і становлення всіх основних когнітивних, емоційних і соціальних навичок дитини; є основою для подальшого розвитку і успішної адаптації дитини до соціуму; взаємодії з батьками та середовищем впливають на нейронні мережі, розвиток мовлення, соціальну поведінку та емоційну стабільність дитини (J. Shonkoff, D. Phillips, 2000) [271];

– ранній вік дитини – відповідно до міжнародних політичних стандартів Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ) визначається як період від внутрішньоутробного розвитку до восьмирічного віку (L. Irwin, A. Siddiqi, C. Hertzman, 2007) [233];

– ранній вік дитини – це найважливіші роки життя людини, бо саме в цей час формується мозок людини, особистісне становлення до навколишнього предметного і соціального світу, а також до самого себе (T. Brown, T. Jernigan, 2012) [106];

– ранній вік дитини (або раннє дитинство) – це «золотий вік», розвиток

дітей неоднаковий, оскільки кожна дитина має різні умови для розвитку та ідентичні особливості. В ранньому дитинстві діти потребують соціального та емоційного розвитку, вимагаючи від батьків та педагогів емоційно-насиченого спілкування (M. Alzyoud, A. Khaddam, A. Al-Ali, 2016) [203];

– ранній вік дитини (або раннє дитинство) – це дитина від 3 до 6 років, в цей часовий період діти дізнаються про гендерні норми, ставлення та очікування своєї спільноти з суспільством, включно з тим, як вони повинні поводитися, як їх по-різному оцінюють і якими будуть їхні майбутні ролі у суспільстві (A. Maksun, 2015 [246]; Plan International, 2017 [259]);

– ранній вік дитини – це час формування біологічних та психологічних структур та функцій, що впливають на здоров'я, благополуччя та продуктивність протягом усього життя (M. Black, P. Britto, B. Daelmans, C. Desmond, A. Devercelli, T. Dua, G. Fink, J. Heymann, J. Lombardi, C. Lu, S. Naicker, E. Vargas-Baron, L. Richter, 2019) [248];

– ранній вік дитини – це концепція розвитку неврології та поведінкових досліджень, концепція, що формувалася десятиліттями, поступово підкреслила важливість перших років життя, які формують все життя дитини. Ранній дитячий досвід закладає основи нейронної архітектури та є вирішальним для здібностей до навчання, здоров'я та поведінки протягом життя (C. Meriem, M. Khaoula, C. Ghizlane, M. Asmaa, A. Ahmed, 2020) [247];

– ранній вік дитини – триває від народження до 6 років, вважається найважливішим етапом розвитку людини. На ранній розвиток дітей найбільше впливає сприятливе середовище (батьки, опікуни, сім'я та громада) де діти живуть, де їх навчають та виховують (A. Likhar, P. Baghel, M. Patil, 2022) [244].

Отже, зарубіжні наукові дослідження визначають ранній вік дитини як період від народження (або навіть внутрішньоутробного розвитку) до 6-8 років, який є критичним для формування мозку та розвитку основних когнітивних, емоційних і соціальних навичок, у цей час відбуваються

сенситивні періоди, коли дитина максимально сприйнятлива до навчання і соціальної взаємодії.

У вітчизняній педагогічній науці проблеми навчання, виховання та розвитку дітей раннього віку досліджували: І. Бех [1], А. Богуш [8], Н. Вахняк [11] [12], Е. Вільчковський, Н. Гавриш [22], С. Жейнова [37] [39], Л. Канішевська [20], І. Кондратець [67], О. Кочерга [75], Г. Кукурудза [81], В. Рагозіна [155], О. Рейпольська [168], І. Рогальська, С. Сисоєва [167] та ін..

Цінним для нашого наукового дослідження є роботи науковців Т. Бабюк, Н. Каньоса та І. Пукас, які досліджували історію українського дитинознавства та надали психолого-педагогічну характеристику дітей кожного віку, зокрема за допомогою народних назв, що відображають етапи їх розвитку.

Пропонуємо розглянути тільки ті вікові етапи, які стосуються дитини раннього віку: *новонароджена дитина* – «пискля», «муляточко» або «пискляточко», що підкреслює її безпомічність і залежність від дорослих; *дитина шести тижнів* – «плакса» за схильність до плачу, «гуляка» за початки соціальної активності, «сміюн» за перші усмішки, а також «плазунчик», «дибунець» – за перші спроби пересуватися; *дворічна дитина* – «стригунець», відзначається досягненням більшого рівня самостійності, також називають «друга каша» чи «друге літо», що символізує розвиток фізичних і мовленнєвих навичок; *трирічна дитина* – «пічкур», «третяк», «гулячок», «третє літо», або «третя каша», активно наслідує старших і залюбки грається, проявляючи цікавість до навколишнього світу та схильність до жартів [92].

Також у сучасних дослідженнях українських науковців А. Васильєва, Н. Гавриш та В. Рагозіної окреслено, що ранній вік дитини – це віковий період, під час якого відбуваються найважливіші зміни в психічному розвитку дітей, активно розвивається рухова сфера, формується мислення, виникають передумови становлення особистості [18].

Проте науковець В. Рагозіна, зазначає, що дитина раннього віку 2000-х років значно відрізняється від своїх однолітків ще кілька десятиліть тому. Сучасні діти раннього віку мають вищий рівень інтелекту та допитливості,

гіперактивні, легко та швидко навчаються, одні діти характеризуються прискореним розумовим розвитком, інші – творчою обдарованістю. Не зважаючи на помітні переваги «сучасні» діти раннього віку мають певні проблеми зі здоров'ям та ослаблену нервову систему (В. Рагозіна, 2015) [155].

Наукове підтвердження вище згаданої інформації, знаходимо в працях американських вчених N. Howe та W. Strauss, а саме в книзі «Покоління» («Generations», 1991), основна теорія якої полягає у тому, що кожні 20-25 років у світі відбувається зміна поколінь. Дітей всередині одного покоління об'єднують спільні цінності, особливості навчання, виховання, прояви поведінки та формування звичок, що спричинено впливом зовнішніх факторів (економічних, соціальних і політичних), які в подальшому впливають на сприйняття дитиною загальної картини світу [279].

Варто наголосити, що в Україні за роки незалежності було сформовано законодавчо-нормативне підґрунтя, що регулює функціонування системи дошкільної освіти та визначає ранній вік дитини як один з найперших етапів неперервного розвитку людини.

Так, в Законі України «Про дошкільну освіту» чітко визначено, що ранній вік – це дитина від 1 до 3 років (Стаття 6), якій гарантують право на здобуття дошкільної освіти з урахуванням індивідуальних особливостей, особливих освітніх та інших потреб і можливостей кожної дитини (Стаття 8), право на здобуття дошкільної освіти незалежно від статі, раси, кольору шкіри, стану здоров'я, інвалідності, особливих освітніх потреб, громадянства, національності, релігійних чи інших переконань, місця проживання, мови спілкування, походження, сімейного, соціального та майнового стану, а також інших обставин та ознак (Стаття 9), а батьки дитини раннього та дошкільного віку мають право на отримання педагогічної підтримки (Стаття 14) [47].

На виконання Статті 22 Закону України «Про дошкільну освіту» було прийнято Державний стандарт дошкільної освіти в Україні (Базовий компонент дошкільної освіти, БКДО). У Базовому компоненті дошкільної освіти 2021 року відображено загальні тенденції соціальних та економічних

змін у державі; систему оцінювання якості дошкільної освіти; вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів освіти дітей раннього та дошкільного віку та умови, за яких вони можуть бути досягнуті відповідно до міжнародних стандартів якості освіти для повноцінного розвитку фізичних, інтелектуальних та творчих здібностей дітей [98].

Важливо зазначити, що наприкінці 2025 року Кабінет Міністрів України ухвалив Постанову «Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти», яка набирає чинності з 1 вересня 2027 року. Постанова закріплює єдність розвитку, виховання і навчання вихованців, а також підкреслює значення педагогічного партнерства педагогів і батьків або інших законних представників у забезпеченні якісної дошкільної освіти та гармонійного розвитку дітей. Зокрема, у межах Державного стандарту дошкільної освіти (2025) особливе значення надається особистісному освітньому напрямку, метою якого є формування у дитини цілісного уявлення про себе, особливостей власної індивідуальності, розвиток емоційно-вольової сфери, формування здорового та безпечного способу життя [141].

У 2024 році користуючись результатами публічних консультацій з експертами, науковцями у сферах освіти і науки було представлено «Стратегічний план діяльності МОН України до 2027 року», в якому чітко окресленні стратегічні пріоритети та цілі Міністерства освіти і науки України (розробники Є. Кудрявець, О. Лісовий, М. Федоров).

У Стратегічному плані перший пріоритет надається освіті дітей раннього та дошкільного віку де кожна дитина, зокрема з особливими освітніми потребами (ООП), має доступ до якісної освіти з європейськими вимогами. Ключовим результатом для дітей раннього (1-3 роки) згідно з Стратегічним планом має бути гарантія якісної та доступної дошкільної освіти для всіх дітей, зокрема з ООП, у безпечному, дружньому та безбар'єрному освітньому середовищі, незалежно від місця народження та проживання [171].

Результати досліджень останніх років дозволили колективу вітчизняних науковців (В. Воронов, Н. Гавриш, Л. Канішевська, Т. Піроженко,

О. Рейпольська, С. Сисоєва, 2020) розробити Концепцію освіти дітей раннього та дошкільного віку. Концепція окреслює стратегічні напрями освітнього розвитку дітей від народження до шкільного віку відповідно до викликів глобалізованого світу, цифрового суспільства, очікувань громадян України щодо державницької позиції підтримки дошкільного дитинства. У Концепції визначено ранній вік дитини – це від народження до 3 років [20].

Також помічаємо науковий інтерес до питання оновлення вітчизняної термінології із проблематики раннього віку. Так, науковець Н. Гавриш зазначає, що до України з європейського і світового простору увійшли незрозумілі наукові терміни, які є недостатньо обґрунтованими та не відповідають природі дитини раннього віку. Виділяючи такі терміни як «раннє втручання», «рання диджиталізація», «ранній розвиток» у значенні «ранній вік», «інфраструктура раннього дитинства» Н. Гавриш наполягає на необхідності приділити увагу уточненню й оновленню вітчизняної наукової термінології, адже хибні погляди в розумінні ключових понять негативно впливатимуть на процес навчання і виховання дітей раннього віку.

Розвиток дитини раннього віку, за визначенням Н. Гавриш (2021), розглядається як процес, що має на меті максимально повну реалізацію природних можливостей дитини та означає, що розвиток не обмежується лише фізичним зростанням, а охоплює й пізнавальну, соціальну активність, яка відповідає віковим потребам малюка. Поняття розвитку дитини раннього віку набуває комплексного змісту, підкреслюючи важливість середовища, яке стимулює природну активність і пізнання, а також відповідає віковим особливостям дитини [22].

О. Половіна зазначає, що ранній розвиток – це штучна стимуляція, випередження та інтенсифікація розвитку психічних процесів дитини раннього віку (О. Половіна, 2018) [134].

Ідейний натхненник та співавтор програми «Mr.Leader» В. Воронов підкреслює, що ранній вік є фундаментом для подальшої освіти протягом усього життя та основою формування людського капіталу країни [145].

Отже, результати наукового пошуку дозволили сформулювати робоче визначення досліджуваного феномену в такому дефінітивному контексті: **дитина раннього віку** – це дитина у віковому проміжку від 1 до 3 років, яка перебуває на важливому етапі фізичного, розумового, когнітивного, духовного, морального, соціально-емоційного, творчого, мовленнєвого та комунікаційного розвитку.

1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей раннього віку

В попередньому підпункті було зазначено, що ранній вік є важливим етапом фізичного, розумового, психологічного, сенсорного, мовленнєвого, соціального та емоційного розвитку дитини. В період раннього дитинства формуються базові механізми пізнання світу, закладаються основи майбутньої особистості та її взаємодії з соціумом. Враховуючи значущість даного вікового етапу, державна політика у сфері дошкільної освіти спрямована на створення таких умов, які б забезпечували всебічний розвиток дитини з урахуванням її індивідуальних та вікових особливостей.

Аналізуючи зміст Державного стандарту дошкільної освіти (БКДО, 2021 [3] та оновленого БКДО 2025 [141]), а також, спираючись на положення Національної стратегії розвитку освіти в Україні, констатуємо, що одним із пріоритетів дошкільної освіти є створення умов для навчання, виховання та розвитку дітей раннього віку з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей кожної дитини.

Водночас варто зазначити, що Національна стратегія розвитку освіти, затверджена на період 2012-2021 років, наразі офіційно ще не оновлена. Саме тому Міністерство освіти і науки України у 2024 році розпочало роботу над новою стратегією трансформації освіти і науки, яка враховуватиме євроінтеграційні процеси та ставитиме людину у центр освітніх змін. Міністр освіти і науки України О. Лісовий підкреслив, що всі зміни будуть спрямовані на розвиток людини, зокрема із застосуванням новітніх технологій та

інновацій, щоб забезпечити українським дітям найкращі можливості для розвитку, а державі – потужний людський капітал у майбутньому.

Інший важливий документ, проєкт «Концепції освіти дітей раннього і дошкільного віку» (2020) також визначає теоретичні модернізації системи дошкільної освіти. Концепція розроблена на основі сучасних підходів до виховання та навчання дітей раннього та дошкільного віку враховуючи як українські реалії, так і міжнародний успішний досвід [21].

Концепція складається з кількох розділів, кожен з яких відображає ключові напрями розвитку і зміни в системі виховання дітей раннього віку: *I розділ «Стан освіти дітей раннього та дошкільного віку в Україні»* – проводиться детальний аналіз існуючого стану освіти дітей раннього віку, відзначаються сильні та слабкі сторони поточної системи, місію, візію та цінності освіти дітей раннього віку, ідентифікуються проблеми та виклики, які вимагають уваги і реформ; *II розділ «Стратегічні напрями розвитку освіти дітей раннього та дошкільного віку»* – формулює основні цілі та пріоритети модернізації дошкільної освіти, визначаються напрями, які сприятимуть всебічному розвитку дітей від народження до трьох років, інновації в навчальних програмах, підтримка розвитку критичного мислення, креативності та емоційної грамотності дітей; *III розділ «Законодавчі й управлінські передумови реалізації концепції. Фінансування»* – йдеться про необхідні зміни в законодавчій базі та управлінські рішення, які забезпечать ефективну реалізацію Концепції, розробка нових нормативних актів, що регулюватимуть діяльність закладів дошкільної освіти, підвищення якості підготовки вихователів, а також запровадження сучасних стандартів освіти дітей раннього віку; *IV розділ «Очікувані результати»* – підвищення якості дошкільної освіти, забезпечення рівного доступу до освітніх послуг для дітей раннього віку, розвиток сучасної матеріально-технічної бази закладів дошкільної освіти, підготовка кваліфікованих кадрів; *V розділ «Ризики, пов'язані з реалізацією концепції»* – вказує на можливі перешкоди та ризики, що можуть виникнути під час реалізації Концепції (фінансові труднощі,

недосконалість законодавства, недостатня готовність педагогічних кадрів до змін, а також соціально-економічні чинники) [20].

Враховання нормативних документів та сучасних освітніх концепцій створює основу для формування якісної системи дошкільної освіти, що орієнтована на індивідуальні потреби дітей раннього віку та враховує їхні вікові особливості. Проте ефективність цієї системи значною мірою залежить від розуміння особливостей формування особистості дитини в цей період.

Особистість дитини раннього віку формується та розвивається під впливом численних чинників: об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних, внутрішніх і зовнішніх, які діють як стихійно, так і цілеспрямовано. Унікальність цього періоду зумовлена стрімкістю фізичного та психічного розвитку, що потребує особливої уваги педагогів, фахівців і батьків – перших і найважливіших вихователів у житті малюка [100].

Відповідно до програми розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко» (О. Кононко, 2004), розвиток дитини здійснюється за визначеними освітніми лініями: фізичний, емоційно-соціальний, пізнавальний, мовленнєвий, екологічний та художньо-естетичний. Проте, таке виокремлення освітніх ліній є умовним, кожна лінія базується на конкретних показниках розвитку дитини даного вікового етапу, що дозволяє орієнтуватися в динаміці змін та термінах виникнення новоутворень [143].

З огляду на це, розглянемо дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, що висвітлюють особливості рухового, психічного, мовленнєвого та сенсорного розвитку дітей раннього віку. Емоційний розвиток дітей раннього віку будемо розглядати у окремому підпункті наукового дослідження, оскільки він відіграє ключову роль в контексті наукового дослідження, а саме педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій.

Перш за все, пропонуємо розглянути закономірності рухового розвитку, адже рухова активність дітей раннього віку є природною біологічною потребою, ступінь задоволення якої значною мірою впливає на подальший

функціональний та структурний розвиток організму дитини. Розвиток рухових навичок у дітей раннього віку має певні закономірності та етапи. Хоча послідовність появи цих навичок зазвичай однакова для всіх дітей, проте можуть бути варіації у швидкості та порядку їх набуття: наприклад, деякі діти починають ходити раніше, ніж повзати.

В Базовому компоненті дошкільної освіти, а саме в освітньому напрямку «Особистість дитини», зазначається, що руховий розвиток або компетентність – це здатність дитини до самостійного застосування життєво-необхідних рухових умінь та навичок, фізичних якостей, рухового досвіду у різних життєвих ситуаціях [3].

Згідно з твердженням українського вченого та педіатра В. Майданника, важливо враховувати біологічний вік дитини, який відображає індивідуальний темп її розвитку, але темп розвитку може відрізнитися від календарного віку дитини. Біологічний вік дитини визначається на основі таких показників, як морфометричні, фізіологічні, метаболічні, імунологічні характеристики [153].

Враховуючи фундаментальне значення рухової активності у ранньому віці, доцільно звернутися також до практичних рекомендацій та науково обґрунтованих підходів, представлених у посібнику для батьків «Як розвивається малюк від народження до трьох років» який був виготовлений благодійним фондом «Інститут раннього втручання» (Харків) за фінансової підтримки Уряду Німеччини через Німецький банк розвитку (KfW) та UNICEF.

У даному посібнику, наголошується, що рухові функції в нормальному розвитку дитини з'являються завдяки взаємодії декількох важливих чинників, до яких належать:

- мотивація – діти раннього віку рухаються, щоб виразити внутрішні відчуття або досягти зовнішньої мети, вони із задоволенням вчаться новим рухам і активно прагнуть виконувати складніші завдання, які були неосяжними в період новонародженості. Проте діти вивчають нові рухи,

тільки тоді, якщо відчувають, що нові навички допоможуть їм досягти нових цілей;

– сила – у новонароджених майже відсутня здатність рухатися проти сили ваги, проте у наступні місяці життя дитини відбувається розвиток м'язів-розгиначів, і малюк починає піднімати голову, рухати руками й ногами у положенні лежачи на животі. На першому році життя дитина вже самостійно може підійматися на коліна та утримувати тіло у вертикальному положенні сидячи, а потім підводитися на ноги. На другому році життя дитина починає опановувати нові рухові навички, зокрема, ходіння сходами, спочатку ставить одну ногу на сходинку, потім приставляє до неї другу. Пізніше ця сама техніка використовується під час спуску. Дитині легше підніматися вгору, ніж спускатися вниз, оскільки підйом вимагає менш складної координації рухів. На третьому році життя сила та варіативність рухів дитини значно зростає як у якісному, так і в кількісному аспектах;

– рівновага – це здатність підтримувати центр ваги над площиною опори. При освоєнні нових положень тіла (наприклад, опора на витягнуті руки, сидячи, стоячи) малюк спершу вчиться утримувати рівновагу, а згодом навчається переміщати центр ваги без втрати стабільності. Ближче до трьох років дитина починає оволодівати технікою правильного кидання, що є одним із критеріїв розвитку рівноваги. Під час кидка правою рукою дитина відставляє праву ногу назад, переносячи на неї вагу тіла. Аналогічно під час кидка лівою рукою відставляється ліва нога. Навичка лазіння значно удосконалюється у дітей 2-3 років, вони вже можуть підніматися драбинкою до самого верху, проте, спускатися самостійно їм ще важко через страх перед зміщенням ваги тіла. Біг у віці 2-3 років виглядає більше як прискорене ходіння, а характерний елемент бігу – «політ» з'являється приблизно через рік після перших кроків;

– зразки рухів – діти народжуються з рефлексорними рухами (смоктання чи хапання), але з часом ці рухи змінюються. Перший рік життя характеризується певною послідовністю розвитку: від лежання на спині – до

лежання на животі, стояння і ходіння. Руховий розвиток дитини йде за принципом «від голови до куприка», коли спочатку з'являється контроль над рухами рук, а потім – ніг, «від центру до периферії» – спершу стабілізуються великі частини тіла, як-от стегна, а згодом дрібніші, як гомілки. З часом рухи дитини змінюються від загальних рухів усім тілом до більш ізольованих, коли різні частини тіла можуть рухатися незалежно одна від одної [136].

Розвиток рухової складової є важливою передумовою для повноцінного психічного розвитку дитини раннього віку. Він сприяє становленню дитини як суб'єкта життєдіяльності та соціальної істоти через практичну, розумову діяльність і спілкування, що в свою чергу, перетворює дитину на особистість. У процесі розвитку дитини раннього віку, особливо на основі підходів О. Кононко можемо розглядати психосоціальний розвиток з позицій соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності та новоутворень свідомості. Одним із важливих досягнень даного віку є поява прямоходіння, що перетворює дитину з «безпомічної істоти» на самостійного індивіда, відкриваючи їй нові можливості для пізнання світу предметів [64].

На підставі аналізу досліджень, отриманих сучасними науковцями Т Бабюк, Н. Каньоса, І. Пукас (2021) наголошуємо, що з дітьми раннього віку потрібно постійно займатися, зміцнюючи їх здоров'я, загартовувати, розвивати рухи, координацію, почуття рівноваги, вміння виконувати рухи за словесною інструкцією, виробляти вміння орієнтуватися у просторі, створювати умови, що сприятимуть розвитку оптимальної рухової активності, бадьорого стану, формуватимуть культурно-гігієнічні навички та самостійність [92]

У парціальній програмі з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура» (М. Єфименко, 2014) метою рухового розвитку та фізичного виховання є використання можливостей фізичної культури для розвитку здорової, всебічно розвиненої та гармонійної особистості, яка здатна успішно адаптуватися до навколишнього середовища. Фізичне виховання спрямоване на те, щоб дитина раннього віку мала фізичне

здоров'я, рухову активність, розвивала свої соціальні, інтелектуальні та емоційні якості [147].

Варто зазначити, що вітчизняні науковці С. Жейнова та Ю. Бехтер (2025) наголошують, що в умовах війни особливої актуальності набуває проблема збереження здоров'я дітей раннього віку як найуразливішої категорії населення. У зв'язку з цим надзвичайно важливими залишаються підтримка та педагогічний супровід дитини в умовах надзвичайних ситуацій. Одним із ефективних засобів такого супроводу є спеціально організована рухова активність. Згідно науковців, здоров'я дитини раннього віку є визначальним чинником розвитку повноцінного суспільства, адже від рівня фізичного благополуччя дітей значною мірою залежить майбутнє нації [37].

Підсумовуємо, руховий розвиток дитини раннього віку є відображенням її загального здоров'я та психічного стану, він характеризується відсутністю відхилень у нервовій діяльності, гармонійною статурою та розвитком рухів і їх якостей (спритність, швидкість, гнучкість, витривалість і сила).

Далі важливо звернути увагу на психічний розвиток дитини раннього віку, адже він є не менш значущим у формуванні її особистості. Психічний розвиток охоплює формування когнітивних процесів (мислення, пам'ять, увага), емоційну сферу, соціальні навички та комунікативні здібності. У ранньому віці вище зазначені аспекти психічного розвитку є фундаментальними, оскільки дитина активно вивчає світ через сприйняття, взаємодію з оточуючими та навчання.

В психолого-педагогічній теорії існує поняття, як «сенситивний період» (від лат. *sensitivus* – «відчутний», «чутливий») – це найсприятливіший для розвитку вік тих чи інших психічних функцій, що визначають психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її навчання і виховання (С. Гончаренко, 1997) [186].

Ряд вітчизняних і зарубіжних вчених виділяють різні аспекти психологічного розвитку дітей раннього віку, а саме: Дж. Боулбі – безпечна прив'язаність закладає основу для успішного соціального та емоційного

розвитку дитини [211]; Д. Ельконін – в періодизації психічного розвитку ранній вік виокремив як критичний для формування первинних психічних новоутворень [189]; О. Запорожець та М. Лісіна – у межах концепції спілкування підкресливали, що рання взаємодія з дорослими є джерелом соціального досвіду та важливим фактором психічного розвитку [189]; О. Кононко – ввела поняття «віково-психологічного портрета» дитини, у якому узагальнено вікові особливості розвитку та акцентовано увагу на індивідуальних відмінностях дітей [65]; О. Леонтьєв – розробив теорію провідної діяльності, згідно з якою у ранньому віці провідною є предметно-маніпулятивна діяльність, через яку дитина пізнає світ теорія провідної діяльності [241]; Ж. Піаже – у теорії когнітивного розвитку виділяв сенсомоторну стадію (від народження до 2 років), під час якої дитина пізнає світ через дії з об'єктами, формує поняття об'єкта та причинно-наслідкових зв'язків [257]; Н. Аксаріна, Т. Алексеєнко, Н. Виноградова, О. Кононко, Г. Ляміна, Т. Маркова, Л. Федорович [189], М. Щелованов – зазначили, що період раннього дитинства в житті людини – це сенситивний період, в умовах якого закладаються першооснови її психічного розвитку; G. Barker, N. Gaag, M. Greene, R. Levtov, M. Kaufman – активна участь батьків у житті дитини раннього віку має позитивний вплив на її психічне здоров'я, емоційне благополуччя та загальне відчуття щастя [242].

Найважливішим чинником успішного психічного розвитку дитини раннього віку є тепле відношення з боку батьків або осіб, які їх замінюють та надійна прив'язаність. На переконання автора теорії прихильності (англ. Attachment theory [210]) Дж. Боулбі (J. Bowlbi, 1969, 1988), прагнення до тісних емоційних стосунків є специфічною людською потребою, яка притаманна людині від народження до глибокої старості. Згідно з теорією, стосунки прихильності (або прив'язаності), сформовані в перші 3 роки життя, відіграють ключову роль у психологічному розвитку та подальшому функціонуванні людини. Теорія, визнана ВООЗ ще у 50-ті роки минулого століття, базується на емпіричних дослідженнях – спостереженнях за

стосунками між батьками або особами, які їх замінюють та дітьми, які впливають на психічний розвиток дитини як позитивно так і негативно [211].

Впродовж останніх десятиліть увага дослідників і практиків у галузі психології та педагогіки дедалі активніше зосереджується на вивченні ранніх етапів психічного розвитку дитини. Усвідомлення критичної важливості досліджуваного періоду стало підґрунтям для створення комплексних програм підтримки психоемоційного становлення дітей раннього віку: «Програма раннього втручання» (Early Intervention Program, США), «Програма догляду за малюками» (Infant Care Program, Велика Британія), «Програма раннього навчання» (Early Learning Program, Канада), «Програма раннього втручання» (Інституту спеціальної педагогіки НАПН України), «Програма психологічного супроводу розвитку дитини від народження до 3-х років» (Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, Україна); «Золоті ключики» (розроблена за методикою О. Полякової, Україна).

Зазначені програми передбачають комплексну оцінку психічного розвитку дитини раннього віку, індивідуалізовану підтримку родини, раннє виявлення можливих порушень та надання своєчасної корекційної допомоги. Таким чином, акцент робиться на роботі з дитиною та створенні оптимального розвивального середовища в контексті партнерства між фахівцями й батьками або особами, які їх замінюють.

Отже, психічний розвиток дитини раннього віку – це процес формування основних пізнавальних, емоційних, мовленнєвих та соціальних навичок, який відбувається в період від 1 до 3 років, є критично важливим для становлення особистості та забезпечення фундаменту для подальшого розвитку, навчання та соціалізації дитини.

Далі розглянемо мовленнєвий розвиток, який є складовою психічного розвитку дитини раннього віку. Варто наголосити, що проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку не є новою, нею займалися і відомі класики психології та педагогіки минулих років. Їх фундаментальні праці стали

основою для сучасних підходів до вивчення та розуміння процесу мовленнєвого розвитку дитини раннього віку.

Д. Ельконін підкреслював, що мова у дітей раннього віку має розглядатися не просто як функція, а як специфічний предмет, який дитина освоює подібно до інших предметів, таких як ложка чи олівець. Розвиток мовлення стає важливою частиною самостійної предметної діяльності особистості, виступаючи як один із аспектів її загального розвитку [16].

Про важливість створення стимулюючого середовища для дитини раннього віку, де вона могла б самостійно розвивати мовлення через спостереження та взаємодію з предметами й людьми писала М. Монтесорі у науковій праці «The Montessori Method» («Метод Монтесорі», 1912) [249].

У методиці, яку запропонувала М. Монтесорі, дитина сама обирає, чим займатися, що дозволяє їй вільно розвивати мовлення та інші навички у власному темпі. Це забезпечує природний і ненасильницький розвиток мовлення через гру, експерименти та наслідування дорослих. Також у своїй праці «The Absorbent Mind» («Поглинаючий розум», 1949) педагог вказувала на існування сенситивних періодів, під час яких дитина особливо чутлива до навчання певних навичок. Для мовленнєвого розвитку цей період є особливо важливим на етапі від народження до 6 років, коли діти інтенсивно «всмоктують» мовну інформацію з навколишнього середовища [250].

Цінною для нашого наукового дослідження є діяльність Е. Еріксона, який розробив теорію психосоціального розвитку людини. Він підкреслював, що мовленнєвий розвиток пов'язаний з етапами соціалізації дитини та її емоційним розвитком, зокрема, вважав, що вміння спілкуватися сприяє розвитку автономії та впевненості в собі. Теорія психосоціального розвитку за Е. Еріксоном висвітлена в його книзі «Childhood and Society» («Дитинство і суспільство», 1950) [226].

Сучасні українські науковці А. Богуш [7], Л. Биковець, Н. Гавриш [22], В. Ліщук [83], Т. Момот, Л. Савченко [162] зазначають, що перш ніж навчати дитину раннього віку мовленню, необхідно розвивати рухи пальців рук, тобто

дрібну моторику. За результатами проведених досліджень, дрібна моторика тісно пов'язана з такими психічними та когнітивними процесами, як увага, мислення, координація, уява, спостережливість, зорова й рухова пам'ять, а також мовлення.

Зазначаємо, що розвиток мовлення дитини раннього віку має три періоди: довербальний (триває до 1 року), перехід до активного мовлення (від 1 до 3 років) і вдосконалення мовлення (від 3 до 7 років) (Л. Прохоренко, Г. Соколова, І. Орленко, В. Шевченко, Ю. Шевченко, 2022) [94].

Проаналізувавши програму розвитку дітей раннього віку «Оберіг» (А. Богущ, 2014) [8], а саме частину про розвиток мовлення дітей раннього віку, надаємо ключові вікові періоди та їх характеристики:

– розуміння мовлення дорослого перше півріччя (1 рік – 1 рік 6 місяців) – розширюється запас слів, які дитина розуміє (назви предметів, дій живих істот, тощо), а також слів, що означають яскраво виражені ознаки предметів (великий/маленький, червоний/чорний, м'який/твердий). Дорослі, що оточують дитину, використовують назви предметів і дій, щоб вона їх чула та впізнавала, пов'язаних з годуванням: назви їжі (хліб, молоко, каша, компот, сік), назви посуду (тарілка, чашка, ложка), назви дій (візьми ложку, відкуси хліб, ковтай, жуй, витри ніс); назви предметів і дій, пов'язаних з умиванням (вода, мило, рушник, витиратися, митися, купатися), роздяганням, одяганням, укладанням спати, назви частин тіла (руки, ноги, голова, очі, вуха); назви одягу і частин одягу (сукня, сорочка, колготки), назви дій (дай руку, підними ніжку, лягай, заплющ очі, треба спати/вставати); назви меблів (стіл, стілець, шафа); назви іграшок (ведмедик, лялька, котик, собачка). Ще однією особливістю є те, що дитина привчається розуміти питальні речення дорослих (Хто це? Хто приніс? Як розмовляє котик?);

– розуміння мовлення дорослого друге півріччя (1 рік 6 місяців – 2 роки) – в цей час дитиною закріплюється розуміння слів, що означають імена людей, назви тварин та рослин, предмети та їх властивості; дії людини і тварин, а також дії, пов'язані з виявленням бажань (ходити, пити, їсти, спати),

фізичного стану (холодно, мокро, жарко). Дорослі вчать дитину розуміти слова, що позначають людей відповідно до віку і статі (дівчинка, хлопчик, мама, тато, тьотя, дядя, бабуся, дідусь), помічати різні дії людей, тварин та розуміти слова, що визначають ці дії (наприклад, няня миє посуд, дядя забиває цвях молотком, водій заводить машину, пташка летить, рибка плаває, кішка біжить, собака їсть та ін.); знаходити предмети за словесною вказівкою в ситуації ускладненого вибору (наприклад, кубик і цеглинка, м'ячик і кулька, машина і візок), а також предмети, що позначаються близькими за звучанням словами (чашка і чайник, стіл і стілець, шапка і шарф), розуміти нескладні оповідання за сюжетною картиною, а пізніше короткі оповідання без показу картинки про події, відомі дитині з досвіду;

– розуміння мовлення дорослого (від 2 до 3 років) – дитина розуміє запитання, вказівки та зауваження, які звернені до неї, зміст розповіді, оповідань, казок, сюжетних текстів з використанням наочності та без, зміст мовлення про події та явища, яких не було в безпосередньому досвіді дитини, розповіді про події у минулому і майбутньому часі, узагальнені поняття (меблі, квіти, іграшки), назви властивостей, якостей, ознак предметів і явищ (м'який, твердий, солодкий) відношення між ними (просторові, часові, місцезнаходження). Дорослі вчать дітей відповідати на запитання за змістом знайомих текстів, розрізняти й розуміти назви предметів за зовнішнім виглядом (формою, кольором, розміром); давати першу узагальнену оцінку позитивним і негативним героям одним словом, співчувати позитивним героям, обурюватися поведінці негативних героїв;

– розвиток активного мовлення перше півріччя (1 рік – 1 рік 6 місяців) – розвивається звукова культура, дорослі продовжують вчити дитину звуконаслідуванню, спонукати її до активного белькотіння, багаторазового повторювання складних і простих слів з відповідною інтонацією, що виражають подив, радість, незадоволення, засмучення, супроводжуючи їх відповідними жестами, рухами. Збагачується активний словник дитини, вона починає вимовляти слова, що означають людей, знайомі реальні та іграшкові

предмети (меблі, одяг, посуд) і зрозумілі дії; знаходити та називати знайомі предмети (одяг, меблі, посуд) незалежно від форми, розміру, кольору. Також дитину вчать вимовляти закінчення деяких нескладних фраз із знайомих текстів, приказок, пісеньок (наприклад, «Сорока-ворона»: батьки промовляють «цьому...», а дитина каже «...дала»), спонукати звертатися до дорослих, переходити від спілкування з допомогою міміки і жестів до використання доступних мовленнєвих засобів (слів і звукосполучень), звертатись із запитаннями: «Що?», «Коли?», «Як?», «Де?». Активно розвивається граматична будова речень та діалогічне мовлення, дитина вже використовує такі форми: слово-склад, слово-контур, слово-речення;

- розвиток активного мовлення друге півріччя (1 рік 6 місяців – 2 роки)
- звукова культура далі розвивається, дитина сприймає звуки на слух (фонематичний слух), розрізняє голосні і приголосні звуки (е-і, б-п, к-х, в-ф, д-т). Дорослі вчать дітей чітко і правильно вимовляти голосні (а, у, і, о, у, е) і приголосні (б, п, м, т, д, н) звуки; розвивати здатність відтворювати за наслідуванням слова і фрази, що їх вимовляє дорослий; проспівувати і проговорювати окремі слова; правильно називати знайомі предмети, користуватися цими назвами без допомоги жестів; називати дії, що виконують дорослі, старші діти в групі або на майданчику (наприклад, няня миє підлогу, витирає стіл, діти граються, поливають квіти); називати дії, що відбуваються на вулиці (їде машина, їде велосипед, біжить кіт); явища та об'єкти природи (сонце, дощ, сніг, вітер, пісок, вода, дерево, куц); розрізняти і називати розміри – великий, маленький; кольори – червоний, синій, жовтий, зелений; якості предметів – чистий, брудний, кислий; вміння користуватися словами, які необхідні для вираження бажань і налагодження взаємовідносин з оточуючими (хочу, дай, пусти, посунься). Наприкінці другого року життя дитина вже може правильно вживати слова в називному, знахідному, родовому відмінках, бачить різницю між одніною і множиною іменників, знає про властивості минулого, теперішнього та майбутнього часу дієслів;

- розвиток активного мовлення (від 2 до 3 років) – звукова культура

дітей продовжує вдосконалюватися. За допомогою дорослого діти можуть правильно вимовляти губні (б, п, м), губно-зубні (ф, в), передньоязикові тверді й м'які (д, т, н), задньоязикові (г, к, х), шиплячі (ж, ш, ч, щ), сонорні (л, р) звуки; продовжують вчитися розмовляти чітко, зрозуміло, не поспішаючи у середньому темпі мовлення. Розвивається мовленнєве дихання (змішане, верхньогрудне); фонематичний слух; здатність розрізняти не тільки далекі, а й близькі фонemi на основі їх фонематичних ознак; з'являється інтонаційна виразність мовлення (тембр, темп, інтонація, сила голосу, наголос). Словник дітей збагачується дієсловами, прикметниками, займенниками, прислівниками, частками та узагальнюючими словами; діти вживають ввічливі слова, слова вітання і прощання. На кінець 3 року удосконалюється вміння граматично будувати мовлення за допомогою простих поширених речень та складати речення зі сполучниками; з'являється зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне) [8].

У Базовому компоненті дошкільної освіти, у освітньому напрямку «Мовлення дитини», зазначається, що мовленнєвий розвиток або компетентність – це здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних та невербальних засобів; об'єднує фонематичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та показує їх взаємозалежність та взаємозумовленість [3].

Варто зазначити, що значну роль у появі мовленнєвих порушень у дітей раннього віку відіграють соціальні чинники, що створюють умови, здатні впливати на розвиток комунікативних навичок дитини. До несприятливих соціальних чинників відносимо: недостатнє мовленнєве середовище в сім'ї; емоційна нестабільність у сім'ї; низький освітній рівень та мовна компетентність батьків; соціальна ізоляція; недостатня соціальна підтримка та обмеження мовленнєвої практики; соціально-економічна нестабільність; масові кризові ситуації [117].

Отже, ранній вік є етапом підвищеної чутливості дитини до мовлення дорослих, а процес формування мовлення в даний віковий період закладає основу для психічного розвитку. Якщо мовні можливості дитини не використовуються належним чином через хвороби чи обмежене спілкування, це може призвести до гальмування загального розвитку у подальшому.

Проаналізувавши особливості рухового, психічного та мовленнєвого розвитку дитини раннього віку, пропонуємо більш детально зрозуміти особливості сенсорного розвитку дитини.

Ретроспективний аналіз досліджуваної проблеми свідчить про те, що проблему сенсорного розвитку дітей раннього віку розглядало не одне покоління. Перші вивчення проблеми сенсорного розвитку дітей висвітлено у працях філософів античного світу: Арістотеля, М. Квінтіліана, Лукреція, Платона. Сучасні праці з проблеми сенсорного розвитку дітей можна знайти в доробку таких науковців: Ю. Александрова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дроботія, А. Кошель, В. Кошель, М. Лісіної, І. Романенко [160], С. Трикоз [179], О. Тарасової.

Логіка нашого дослідження вимагала окреслення сутності понять «сенсорний розвиток» та «сенсорний розвиток дитини раннього віку». Далі ми надаємо визначення по кожному з них.

Сенсорний розвиток (від лат. «sensus» – «почуття», «відчуття») – це розвиток відчуттів і сприймань, формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, розмір, положення у просторі (Ф. Фребель) [62]; сприйняття формується на основі синтезу різних відчуттів (зорових, слухових, тактильних, кінестетичних, нюхових) [136]; процес розвитку відчуттів і сприймання, який відіграє ключову роль у формуванні уявлень про навколишні предмети та явища і є основою розумового розвитку дитини [92]; очі, вуха, язик, ніс та шкіра, які є сенсорами почуттів, допомагають немовляті визначати зовнішній світ, отримуючи стимулятори ззовні (G. Bursa, 2018) [208]; здатність дитини використовувати власну сенсорну систему [3].

Сенсорний розвиток дитини раннього віку – це здатність дитини використовувати сенсорну інформацію з навколишнього середовища (включаючи звуки, світло, текстури, рух і гравітація) та відчуття свого тіла, а потім реагувати належним чином на ці відчуття (W. Dunn, 1997 [219]; S. Lynch, C. Simpson, 2004) [245].

За Л. Прохоренко, Г. Соколовою, І. Орленко, В. Шевченком та Ю. Шевченко (2022), сенсорний розвиток дитини раннього віку – це процес розвитку відчуттів і сприймання, уявлень про предмети: їх форму, колір, величину, розташування в просторі; об'єкти і явища навколишнього світу. До кінця періоду раннього дитинства у дитини формуються практично усі властивості сприйняття, вчиться відчувати своє тіло, пізнавати навколишній світ і переміщатися у цьому світі, дізнається, що саме означають різні звуки, вчиться розмовляти, набуває навичок взаємодії з численними предметами, а також із людьми [94]. Маємо всі підстави погодитись із вченими і прийняти таке визначення за робоче.

Як відзначають зарубіжні науковці S. Thompson та J. Raiser, діти раннього віку відрізняються своєю здатністю обробляти інформацію, отриману з навколишнього середовища. Наприклад, одній дитині може бути важко сидіти під час заняття, інша дитина навпаки, буде мало рухатися під час прогулянки або вільного часу. Діти інтегрують отриману інформацію з навколишнього середовища за допомогою органів чуття по-різному, тому вихователі або батьки мають використовувати різні засоби для стимуляції сенсорного розвитку щоб задовольнити потреби кожної дитини [283].

На основі аналізу досліджень визначаємо наступні основні аспекти сенсорного розвитку дітей раннього віку:

- зір – розвиток зору починається одразу після народження, діти спочатку можуть розрізняти тільки контрасти та обмежену кількість кольорів, проте з віком здатність фокусуватися на предметах і розрізняти деталі покращується. До 2-3 років дитячий зір продовжує розвиватися, з'являється здатність розрізняти дрібні деталі, а також формується глибше сприйняття

кольорів. Діти починають розрізняти основні кольори, вчать розпізнавати геометричні форми (коло, квадрат, трикутник), розуміти різницю між великими та маленькими предметами та порівнювати їх;

– слух – розвивається ще до народження, а у ранньому віці діти активно реагують на гучні звуки, іноді злякано здригаючись або затихаючи. Вони можуть розпізнавати знайомі голоси, зокрема голос матері, який стає для них джерелом комфорту та безпеки. Це важливо для емоційного зв'язку між дитиною та батьками, а також для подальшого розвитку мовлення та комунікаційних навичок. Слуховий розвиток в ранньому віці сприяє засвоєнню ритмів, інтонацій та звуків мови, що є важливими складовими для подальшого навчання і соціальної адаптації;

– дотик – через доторкання дитина досліджує текстури, форми та температури об'єктів, в подальшому це важливо для розвитку моторних навичок. Через маніпуляції з предметами (складання кубиків, малювання, сортування) дитина розвиває тактильне сприймання та координацію рухів – це допомагає їй краще розуміти властивості об'єктів і їхнє розташування у просторі;

– смак і нюх – діти раннього віку мають добре розвинений смак і можуть розрізняти основні смаки, такі як солодкий, гіркий, кислий та солоний. Наприклад, вони віддають перевагу солодкому смаку, що пов'язано з грудним молоком, яке має солодкуватий присмак. Діти здатні розпізнавати запахи і особливо реагують на запах матері – це допомагає формувати відчуття безпеки та комфорту, оскільки знайомі запахи (шкіри або молока матері) заспокоюють дитину та відіграють важливу роль у встановленні емоційного зв'язку між дитиною і батьками. Смак і нюх сприяють ранньому розвитку відчуттів та емоційної безпеки, допомагаючи дітям адаптуватися до навколишнього середовища [18].

У контексті зазначених аспектів сенсорного розвитку дітей раннього віку актуальним є дослідження українського педагога В. Кошеля (2019), який у навчально-методичному посібнику «Сенсорне виховання дітей раннього

віку» розкрив питання організації сенсорного виховання в освітньому процесі. У посібнику описані методи і підходи до сенсорного виховання та розвитку дітей раннього віку, підкреслюючи важливість розвитку відчуттів через зір, слух, дотик, смак та нюх; подано методичні рекомендації щодо організації освітньої діяльності, спрямованої на стимулювання органів чуття; дидактичні матеріали та цікавий додатковий матеріал щодо проблеми сенсорного виховання дітей раннього віку [76].

О. Дроботій та М. Кривоніс у 2021 році випустили посібник «Сенсорний розвиток дошкільнят», який є комплексним методичним ресурсом та містить теоретичні, методичні та практичні матеріали щодо організації роботи із сенсорного розвитку та виховання дітей віком від 3 до 4 років. Також посібник містить різноманітні вправи, ігри та завдання, які спрямовані на стимулювання сенсорного сприйняття, описані в підручнику вправи допомагають дітям удосконалювати свої навички аналізу навколишнього світу через відчуття [31].

Науковці А. Турубарова та Г. Горшкова (2023) розглядали питання сенсорного виховання дітей раннього віку в умовах повномасштабної війни в Україні. В своїх дослідженнях наголошували, що сенсорне виховання полягає у тому, що на основі сенсорного досвіду дитини розвивається її загальний розумовий розвиток, а в умовах війни сенсорний досвід дитини обмежений або порушений, що може призвести до порушення мовлення, психічного розвитку та виникнення ряду соціально-психологічних та особистісних проблем [182].

На основі аналізу сучасної програми розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Освіта і піклування/Education&Care» визначаємо наступні завдання, які забезпечуватимуть гармонійний сенсорний розвиток дитини раннього віку, сприятимуть формуванню різнобічних навичок та закладатимуть основу для подальшого навчання і соціальної адаптації:

- спонукати досліджувати й обстежувати предмети та іграшки за

допомогою різних органів чуття (слух, нюх, зір, дотик), застосовуючи метод спроб і помилок, щоб навчитися їх правильного використання за призначенням;

- спонукати впізнавати споруди та об'єкти довкілля, створені дорослими з різних матеріалів, що сприятиме розвитку сенсорного сприйняття та просторового мислення;

- конструювати з будівельного матеріалу та деталей конструкторів, що стимулюватиме розвиток дрібної моторики, логічного мислення та творчих здібностей;

- допомагати дорослим під час побутової праці в межах своїх фізичних можливостей, що розвиватиме самостійність і відповідальність (прибрати іграшки, допомогти з приготуванням їжі);

- під керівництвом дорослих виконувати прості трудові завдання (викинути сміття, подати інструменти, посуд, тощо), що розвиватиме навички співпраці та відповідальність;

- спонукати брати участь у продуктивних видах діяльності (ліплення, малювання, аплікація, виготовлення печива з солоного тіста або глини), що стимулюватиме розвиток уяви, креативності, здатності до вирішення проблем та розвиватиме дрібну моторику рук [145].

Констатуємо, сенсорний розвиток передбачає поступове накопичення інформації, що допомагає дітям порівнювати різні предмети за такими характеристиками, як розмір, форма, колір та інші ознаки. Завдяки розвитку відчуттів та сприймання, дитина накопичує знання про навколишній світ, вчиться взаємодіяти з предметами, людьми та простором, що є важливою основою для подальшого когнітивного, мовленнєвого та емоційного розвитку. Сенсорний розвиток у ранньому віці – це складний і багатогранний процес, що забезпечує дитині можливість краще розуміти навколишній світ і розвиватися як особистість.

Отже, розвиток дітей раннього віку є комплексним процесом, що охоплює низку взаємопов'язаних напрямів – фізичний, психічний, мовленнєвий і сенсорний. Кожен із цих аспектів перебуває у тісній взаємодії та взаємовпливі, формуючи цілісну картину розвитку дитини. З урахуванням завдання дослідження – з'ясувати психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини раннього віку в контексті надання педагогічної підтримки у надзвичайних ситуаціях – доцільним є застосування цілісного підходу до розвитку, який враховує взаємозв'язок різних складників розвитку та передбачає системну педагогічну підтримку дітей раннього віку на кожному етапі їхнього життя, особливо в умовах соціальної нестабільності чи кризових ситуацій. Описаний підхід створює наукову основу для розробки сучасних підходів та методик роботи з дітьми раннього віку, що постраждали внаслідок надзвичайних подій.

1.3. Особливості емоційного розвитку дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій

Кризові ситуації, будь то природні катастрофи, соціальні конфлікти або особисті трагедії, можуть мати значний вплив на емоційний та психологічний стан дітей. Психологічна допомога дітям в таких важких умовах забезпечує емоційну підтримку, що дозволяє дітям адаптуватися до нових реалій і зберегти внутрішню стабільність. Щоб якісно і ефективно надавати допомогу і підтримку дітям, важливо розуміти, як відбувається емоційний розвиток дітей раннього віку.

Емоційний розвиток дитини раннього віку є складним і багатоаспектним процесом, який відіграє ключову роль у формуванні психічного здоров'я та соціальних навичок. Від народження до 3 років дитина проходить через критичні етапи формування емоційної сфери, що закладає фундамент для подальшого розвитку її соціальних, когнітивних та емоційних здібностей.

На важливості емоційного розвитку особистості на ранніх етапах онтогенезу наголошували І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, М. Лісіна, М. Монтесорі, П. Якобсон.

У Державному стандарті дошкільної освіти зазначено, що одним із пріоритетів дошкільної освіти є створення умов для емоційного розвитку, розвитку естетичних почуттів, емоційно-моральної чуйності, доброї волі, розуміння і співпереживання почуттів інших людей, а також приділено особливу увагу питанню захисту і зміцненню емоційного благополуччя дітей раннього та дошкільного віку [3].

Варто зазначити, що ранній вік дитини – це сенситивний період для емоційного розвитку та формування емоційної сфери дитини. Саме в ранньому віці дитина вперше знайомиться з емоціями, від батьків та дорослих отримує багато сильних емоційних спогадів та має потребу в емоційно-насиченому спілкуванні з дорослими та однолітками (О. Запорожець, П. Якобсон).

Як відзначає О. Бухало, емоційний розвиток у ранньому дитинстві є ключовим для оптимізації поточного й майбутнього розвитку дитини. Основою взаємодії з навколишнім світом є емоційна сфера, яка сприймається дитиною «тут і зараз». Для ефективного емоційного виховання необхідно створити розвивальне середовище, яке стає джерелом розвитку особистості та її самореалізації. Середовище повинно розвивати індивідуальні особливості дитини (здатність, обдарованість), включати систему відносин, сприятливу атмосферу навчання та активність самої дитини [9].

Емоційний розвиток полягає в здатності дитини розуміти почуття інших, адекватно виражати свої емоції та регулювати їх. Н. Ісмаїлова зазначає, що дитина раннього віку характеризується нестійким емоційним настроєм, виникненням емоцій та підвищеною чутливістю, вона регулює свій емоційний настрій, виходячи з норм соціального середовища, в якому живе. Через соціальний та емоційний розвиток у дітей формується позитивне ставлення до людей, доброта, турбота, взаємодопомога, участь в чужому болю, вирішення конфліктів [58].

Поняття «емоційний розвиток дитини» С. Тафінцева описує, як здібність дітей відчувати, управляти і проявляти власні емоції та почуття і на цій основі ефективно будувати відносини та активно досліджувати навколишнє оточення. Емоційний розвиток дитини призводить до формування необхідних навичок – самоусвідомлення, емоційна регуляції, відповідальне прийняття рішень, побудова стосунків, які однозначно впливатимуть на успіхи дитини у різноманітних соціальних середовищах [175]. Маємо всі підстави погодитись із вченим і прийняти таке визначення за робоче.

Вивчаючи особливості емоційного розвитку дітей раннього віку, які зазнали негативного впливу надзвичайних ситуацій, насамперед необхідно звернутися до аналізу змісту ключових понять, таких як «емоції», «емоційна сфера» та «емоційний інтелект». Розкриття сутності цих категорій дозволяє глибше зрозуміти механізми формування емоційної стабільності дитини, її здатності до емоційної регуляції, а також вплив емоційного розвитку на її загальний психічний стан та поведінку.

Емоції (від лат. «emovere» – «збуджувати», «хвилювати») – це психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання змісту життєвих явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їхніх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта, могутній засіб активізації сенсорно-перцептивної діяльності особистості [194].

Емоції – це перш за все внутрішні зміни, які характеризуються безпосереднім впливом відчуттів на протікання уявлень і в певній мірі є зворотним впливом – уявлень на відчуття, емоції не є ізольованими реакціями, а активно взаємодіють між тілесними відчуттями та уявленнями, що надає їм глибший психологічний зміст (W. Wundt, 1874) [291].

Згідно з О. Леонт'євим, «емоція слідує за мотивом до раціональної оцінки суб'єктом адекватності діяльності. Особливість емоцій полягає в тому, що вони безпосередньо відбивають відносини між мотивом і реалізацією, яка відповідає цим мотивам діяльності» (О. Леонт'єв, 1978) [241].

Відомий філософ Дж. Рассел говорив про емоції: «...кожен знає що таке емоція, доки його про це не запитують...». Дж. Рассел разом із Б. Фером у статті «Concept of Emotion Viewed From a Prototype Perspective» («Концепція емоцій, розглянута з точки зору прототипу») описували як емоції можна зрозуміти через призму прототипів. Автори стверджували, що замість того, щоб визначати емоції за суворим набором критеріїв, емоції можна краще зрозуміти як категорії з центральними, прототипними прикладами. Дослідження науковців підкреслюють гнучкий і суб'єктивний характер емоційних переживань, пропонуючи розуміння того, як люди розпізнають і класифікують емоції на основі прототипних уявлень (L. Fehr & J. Rassel, 1984) [228].

Науковці О. Крюков, В. Лефтеров та М. Рогозіна, вважають, що емоції – це особливий клас психічних процесів та станів, що відображаються у формі досвіду (радості, страху, подив), первинна оцінка явищ та ситуацій [80].

Натомість колективи зарубіжних науковців К. Scherer, А. Schorr, Т. Johnstone [267] та L. Barrett, В. Mesquita, К. Ochsner [205] вважали, що емоції починаються з індивідуального сприйняття стимулу та наступною емоційною, фізіологічною й динамічною реакцією.

Доктор С. Saarni визначила поняття «емоції» як будівельний блок самоефективності. Вона описала використання емоцій як набір для досягнення навичок, які потім призводять до розвитку емоційної компетентності. Досягнення навичок емоційної компетентності має вирішальне значення для самоефективності людини [265].

Розглянемо класифікацію К. Ізарда, згідно якої існує десять базових емоцій, що мають самостійне значення, мають свої функції та по-різному впливають на поведінку і діяльність людини: *інтерес* – емоція, що забезпечує працездатність людини, яка є необхідною умовою для творчості; *радість* – виникає, коли людина досягає певної мети, задовольняє власні бажання; *сум*, *депресія*, *горе* – емоції, що проявляються у важких життєвих ситуаціях у відповідь на стресогенні події; *огіда* – пов'язана з виникненням психічного

пересичення, яке супроводжується роздратуванням стосовно виконуваної діяльності; *зневага* – є емоційним переживанням свідомості своєї переваги над іншою людиною в моральному, культурному чи фізичному відношенні; *страх* – емоція, що відображає захисну біологічну реакцію людини при переживанні реальної або уявної небезпеки для її здоров'я та благополуччя; *сором* – це усвідомлення власної невмілості, непридатності або неадекватності; *вина* – це емоційне відображення совісті, відповідальне ставлення до своєї поведінки та дотримання переконань (С. Izard, 2004) [234].

За Д. Гоулманом, емоції відіграють важливу роль у тому, як ми мислимо та поведимося. Базові емоції (страх, гнів, відраза) є автоматичними і швидкими реакціями, що захищають нас у небезпечних ситуаціях, коли раціональне мислення може бути надто повільним для адекватної відповіді. Зазначені емоції активують вроджену реакцію «бий, завмири або тікай», яка допомагає людині вижити [26].

S. Kotler зазначив, що емоції не виникають у якомусь одному місці в мозку, їх генерують сім основних мереж: страх, хіть, турбота, гра, гнів, прагнення і паніка/горе, Кожна із цих мереж – особливий електрохімічний маршрут у мозку, який викликає певне почуття чи поведінку, а емоційний інтелект – це когнітивна здатність «керувати» кожною із семи мереж (S. Kotler, 2021) [74].

На онлайн платформі для розвитку дошкільнят від 3 до 6 років «НУМО» («Я та емоції»), знаходимо наступне визначення поняття «емоції» – це найважливіший ланцюжок зв'язку дитини з навколишнім світом, фундамент ставлення до себе й до інших; емоції та почуття дають дитині змогу осмислити й розрізнити добро і зло, красиве й некрасиве, пізніше – опанувати здатність регулювати власну поведінку [172].

Виходячи зі змісту розглянутих означень, робочим визначенням поняття «емоції» вважаємо наступне – це психічне явище, що відображає суб'єктивне ставлення індивіда до зовнішніх або внутрішніх ситуацій і подій, яке

проявляється через переживання, оцінку значущості подій для особистості та відповідні фізіологічні й поведінкові реакції.

Проблема емоційної сфери в психології та педагогіці досліджується через призму емоцій як психічних явищ, які відображають суб'єктивне ставлення індивіда до подій і ситуацій, психологів: А. Ребер, О. Чебикін, С. Ламберт, В. Меннігер; психофізіологів П. Фресс, П. Симонов; педагогів С. Родіна, Т. Сваренко.

Емоційна сфера тісно пов'язана з діяльністю людини і формується в активному процесі взаємодії з навколишнім середовищем. О. Леонтьєв стверджував, що емоційна сфера формується під впливом значущих подій та ситуацій, які людина переживає у своїй діяльності. Емоції не існують ізольовано, а виникають в контексті досягнення або не досягнення цілей, пов'язаних із потребами людини. Діяльність є основною умовою розвитку особистості і саме в процесі діяльності виникає емоційна оцінка подій, як людина реагує на різні ситуації. Наприклад, якщо дія приносить успіх або задоволення потреб, виникають позитивні емоції, якщо ж ні – негативні. Варто підкреслити, що емоційна сфера відображає зовнішні події та виступає регулятором діяльності [241].

Дослідження О. Запорожця, М. Лісіної та Я. Неверовича виявили значні зміни в емоційній сфері дитини при переході від раннього дитинства до дошкільного віку, що пов'язані з розвитком взаємодії з оточуючими людьми та зміною характеру її діяльності. О. Запорожець зазначав, що у даний період в емоціях дитини відбуваються наступні зміни: по-перше, змінюється зміст емоційних переживань, що проявляється у появі особливих форм співпереживання та співчуття до інших, для яких дитина виконує свої дії; по-друге, з ускладненням діяльності та віддаленням її кінцевих результатів змінюється й місце емоцій у часовій структурі діяльності і вони починають випереджати виконання завдання (Н. Трофаїлова, 2014) [180].

Емоційна сфера – це інтегральне структурне утворення особистості включаючи не тільки динамічні властивості, а й якісні та змістові характеристики (О. Косьянова, 2016) [73].

У цьому контексті необхідно враховувати, що емоційна сфера розуміється як багатокомпонентне утворення та охоплює такі ключові складові: *когнітивний компонент* – уявлення дитини про емоції, які формують основу для її орієнтації в емоційній реальності, включає в себе розвиток «словника емоційної лексики», завдяки якому дитина вчиться називати і розуміти власні та чужі емоції; *афективний компонент* – емоційне реагування та встановлення емоційних відносин, як дитина виражає свої емоції, реагує на події та взаємодіє з іншими людьми; *експресивний компонент* – включає здатність відтворювати емоційні стани (кодування) та розпізнавати емоційну експресію (декодування), дитина вчиться виражати свої емоції невербальними засобами (мімікою, жестами) та розпізнавати емоції інших на основі їхньої поведінки; *імпресивний компонент* – охоплює суб'єктивне переживання емоцій, емоційне світовідчуття та емоційне благополуччя або неблагополуччя, це внутрішнє почуття дитини, яке визначає її загальне емоційне самопочуття повноцінне (О. Олійник, 2013 [121]; Т. Піроженко, 2021 [131]; О. Косенчук, І. Новик, О. Венгловська, Л. Куземко, 2021 [72]).

За М. Зеркаль, емоційна сфера дає змогу людині набувати власного досвіду пізнання соціального і предметного оточення, а для ефективного розвитку емоційної сфери у дітей слід використовувати ігри та театралізовану діяльність (М. Зеркаль, 2021) [57].

За Ю. Шевченко, емоційна сфера дитини – це складне психологічне утворення, що включає базові емоції, почуття, їх оцінку, виконує регулятивну, мотиваційну та інформаційну функції, а також спрямована на задоволення базових потреб дитини, характеризується: легкою чутливістю на події та яскравістю сприйняття, уяви, розумової і фізичної діяльності; емоціями; щирістю і відвертістю вираження своїх переживань (радості, смутку, страху, задоволення/незадоволення); готовністю до афекту страху; частій зміні

настроїв (на загальному тлі життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності) [196]. Маємо всі підстави погодитись із вченим і прийняти таке визначення за робоче.

Варто зазначити, що в програмі розвитку дітей пренатального та раннього віку «Маляточко», яка є частиною комплексної освітньої програми «Стежинки у Всесвіт» емоційна сфера визначається як важлива складова розвитку дитини раннього віку, що включає: *емоційну чутливість* – здатність дитини розпізнавати і реагувати на власні емоції та емоції інших людей; *емоційну виразність* – можливість виражати свої емоції через різні засоби, такі як міміка, жести, голосові інтонації; *емоційне регулювання* – вміння контролювати і адаптувати свої емоційні реакції відповідно до ситуацій; *соціальну взаємодію* – розвиток емпатії, співпереживання та розуміння емоцій інших людей, що сприяє формуванню позитивних соціальних зв'язків [87].

Отже, емоційна сфера пронизує всі аспекти життєдіяльності дитини, виступає мотиваційною основою пізнавальної активності та регулятором міжособистісної взаємодії. Емоційний розвиток дитини раннього віку неможливий без врахування особливостей її емоційної сфери та формування емоційного інтелекту, які є ключовими чинниками її гармонійного зростання, адаптації до навколишнього світу та стійкості до стресових впливів, зокрема в умовах надзвичайних ситуацій.

Упродовж останніх десятиліть XXI століття поняття емоційного інтелекту (EI) набуло особливої актуальності у дослідженнях емоційної сфери та когнітивних процесів. Існує велика кількість підходів до тлумачення емоційного інтелекту, що свідчить про його складність, багатогранність і значущість у контексті сучасної психологічної та педагогічної науки.

Науковці P. Salovey та J. Mayer вперше ввели термін «емоційний інтелект», детально описавши його у статті «Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality» (P. Salovey, J. Mayer, 1990) [266].

Надаємо ключові визначення складного феномену «емоційний інтелект»:

Емоційний інтелект (EI) – це здатність розуміти й керувати власними емоціями та емоціями інших людей, який складається з 5 основних елементів, що сприяють соціальному та емоційному успіху: самосвідомість (self-awareness), саморегулювання або самоконтроль (self-regulation), соціальна свідомість/навички (social awareness), міжособистісна взаємодія або емпатія (relationship management) та мотивація (motivation) (D. Goleman, 1996) [230]; здатність сприймати, оцінювати та виражати емоції, а також використовувати їх для стимулювання мислення і розуміння (P. Salovey, J. Mayer, 1990) [266]; різновид соціального інтелекту, який можна використовувати для відстеження своїх власних емоцій і емоцій інших людей, щоб ідентифікувати їх і використовувати інформацію для контролю за своїми діями та думками (Е. Носенко, Н. Коврига, 2003) [120]; інтегральна властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивного опрацювання емоційної інформації і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії (М. Шпак, 2011) [197]; включає навички, необхідні для взаємодії з іншими, такі як співчуття і соціальна обізнаність (D. Rathore, N. Chadha, Dr. S. Rana, 2021) [262]; узагальнений термін для позначення здатності правильно сприймати, виражати, оцінювати, розуміти емоції (S. Kotler, 2021) [74].

Сучасні українські науковці Н. Мельник (2018) [91], О. Гришко та П. Клевака (2021) [77] зазначають, що емоційний розвиток дитини – це основа для формування емоційного інтелекту.

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що емоційний інтелект включає в себе усвідомлення власних емоцій та здатність їх використовувати для досягнення мети, регулюючи при цьому власну поведінку і взаємодію з іншими. Важливим також є зв'язок між внутрішнім світом особистості та її поведінкою в реальному житті, що підкреслює значущість емоційного інтелекту в сучасному суспільстві (С. Могиляста, 2021). Дана концепція особливо актуальна у контексті кризового періоду, наприклад, кризи 3 років, коли діти починають активно виражати свої емоції

та формувати соціальні навички, що безпосередньо впливають на їхній емоційний інтелект [97].

Криза трьох років є важливим етапом у розвитку емоційного інтелекту дитини. У дослідженні С. Saarni («The Development of Emotional Competence», 1999) зазначено, що діти трирічного віку починають усвідомлювати та виражати складні емоції, такі як розчарування та заздрість; вчаться розпізнавати емоції інших, що сприяє розвитку емпатії [265].

Інше дослідження, проведене D. Goleman, підкреслює важливість емоційного інтелекту у формуванні соціальних навичок у дітей під час кризи трьох років. У процесі подолання кризи трьох років діти вчаться взаємодіяти з іншими, що включає розуміння соціальних норм і формування дружніх стосунків. Він відзначив, що емоційний інтелект безпосередньо впливає на те, як діти переживають і долають кризу трьох років. (D. Goleman, 1995) [230].

Зазначимо, що останнім часом особливо активізувались наукові дискусії щодо розвитку емоційного інтелекту (EI) у дітей та доцільності його формування вже в ранньому віці. Як зазначає О. Стягунова, саме ранній розвиток емоційного інтелекту виконує базову функцію у формуванні гармонійної особистості, сприяє успішній соціалізації, адаптації до змінених життєвих обставин та забезпечує здатність справлятися з емоційними викликами. Вказані аспекти набувають особливої актуальності в умовах повномасштабної війни в Україні, які істотно впливають на емоційне та психічне здоров'я дітей раннього віку [172].

Варто зазначити, що у дітей до трирічного віку відбувається перехід від універсального емоційного реагування до цілеспрямованих емпатійних реакцій. Діти поступово починають емоційно відчувати стан іншої людини, реагувати на нього у взаємодії з рідними та однолітками. Емпатія у дітей раннього віку розглядається як динамічний процес, що формується внаслідок міжособистісних стосунків та емоційно забарвленої гри (І. Візнюк, 2022) [15].

У науковому дискурсі емпатія все частіше інтерпретується як центральний компонент морального та емоційного розвитку. Так, за

К. Роджерсом, емпатійне спілкування передбачає здатність зануритися у внутрішній світ іншої людини, сприймати його як власний – з відчуттям близькості, розуміння, без оцінювання та осуду. Подібна чутливість до емоційного стану іншого є підґрунтям для формування гуманістичних взаємин та внутрішньої емоційної стійкості людини [192].

Аналізуючи поняття «емоції», «емоційна сфера» та «емоційний інтелект», ми встановили, що емоційний розвиток дітей раннього віку передбачає формування здатності до розпізнавання власних емоційних станів, оволодіння елементарними формами їх регуляції за підтримки дорослого, а також поступове становлення вмінь реагувати на емоційні прояви оточуючих.

Пропонуємо надалі зосередитися на аналізі емоційного розвитку дітей раннього віку в Україні, зокрема в контексті надзвичайних ситуацій.

У 2022 році, враховуючи наслідки пандемії COVID-19, МОН України спільно з Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, за підтримки Представництва UNICEF в Україні, розробили «Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку». У Методичних рекомендаціях запропоновано інструменти оцінки розвитку різних сфер, зокрема емоційної сфери дитини раннього віку. Компоненти емоційного розвитку, запропоновані у методичних рекомендаціях, становлять науковий інтерес у контексті дослідження, оскільки відображають специфіку прояву емоцій у дітей раннього віку відповідно до етапів їх психоемоційного дозрівання.

Зокрема, виділено такі вікові характеристики: *перший рік життя дитини* характеризується нестійкістю та імпульсивністю емоційних реакцій, в цей період діти відзначаються високою збудливістю, а негативні емоції виникають переважно як реакція на фізичний дискомфорт, порушення режиму харчування або сну; *другий рік життя* супроводжується розвитком самостійної діяльності, часто в дитини виникають емоції фрустрації (злість, плач) у ситуаціях, коли певні дії ще не автоматизовані й не даються легко,

важливою є емоційна підтримка з боку дорослого, а позитивне підкріплення сприяє формуванню впевненості у власних силах; *третій рік життя* період інтенсивного розвитку ігрової діяльності, яка зумовлює різноманіття емоційних переживань, формуються естетичні уподобання, з'являється інтерес до власного зовнішнього вигляду, подив і допитливість стають провідними емоційними реакціями при пізнанні навколишнього світу [94].

Попри важливість «Методичних рекомендацій щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку», розроблених МОН України, у зазначеному документі недостатньо враховано специфіку викликів, з якими стикаються діти раннього віку в умовах повномасштабної війни, зокрема тривалого стресу, втрати безпеки та соціально-емоційної нестабільності.

В український дошкільний освітній простір з квітня 2023 року в межах проєкту «Сприяння освіті» почала впроваджуватися шведська програма соціально-емоційного розвитку «Perry Pals» («Веселі друзі») яку реалізовує фундація «The LEGO Foundation» (Королівство Данія) спільно з МОН України. Зміст програми базується на методології незалежної дослідницької організації «Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning» (CASEL, «Асоціація співпраці задля соціально-емоційного навчання»), а також на теоретичних положеннях відомого фахівця у сфері емоційного інтелекту Б. Веннберг.

Важливість даної програми полягає в тому, діти раннього віку в доступній, інтерактивній та цікавій формі навчаються справлятися з власними емоціями та соціальними викликами, підкреслюючи важливість емоційної стійкості у складних життєвих умовах. Програма також передбачає навчання вихователів та батьків, що забезпечує цілісність підходів до емоційного розвитку дітей раннього віку [109].

Ключовими компонентами програми соціально-емоційного розвитку «Perry Pals» є: цикл із 16 мультфільмів і книжок про п'ятьох друзів-тварин; запитання для обговорення до кожної із 16 історій; набір із 5 м'яких іграшок

(цуценя Реггі, лошатко Семмі, кроленя Габбі, совеня Іззі та кошеня Келлі); мобільний ігровий застосунок «Веселі Друзі» (англ. Peppy Pals – Global version); збірка активностей «Соціально-емоційний розвиток з Веселими Друзями»; 27 карток з назвами емоцій; розмальовки та дипломи [148].

Програма «Гратися і не боятися» [149] розроблена фахівцями Представництва UNICEF в Україні у співпраці з психологом С. Ройз, експертом дошкільної освіти С. Бойкович та С. Тарабаровою в межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» за ініціативи Першої леді України, спрямована на підтримку емоційного стану дітей віком від 2 до 6 років. Програма має на меті забезпечити дітей раннього та дошкільного віку практичними інструментами для саморегуляції, зниження тривожності та розвитку емоційного інтелекту в умовах постійного стресу, спричиненого, зокрема, повітряними тривогами та вимушеним переміщенням.

Дана програма також підкреслює важливість залучення педагогів і батьків або осіб які їх замінюють до процесу емоційної підтримки дітей, адже саме дорослі можуть стати тими, хто допоможе малечі впоратися з переживаннями і страхами через створення атмосфери довіри і турботи. На сьогоднішній день програма активно впроваджується в закладах дошкільної освіти по всій Україні, сприяючи формуванню здорового психоемоційного середовища для майбутнього покоління [156].

В Україні як ефективний метод підтримки емоційного розвитку дітей у стресових умовах, застосовується хібукі-терапія. Методика адаптована з державної програми Ізраїлю, яка передбачає використання спеціальної м'якої іграшки – собачки Хібукі. Методика хібукі-терапії була запропонована доктором Ш. Хен-Галем, як простий та доступний інструмент психологічної підтримки дітей, що пережили травматичні події. Основна ідея полягала в тому, що дитина може переносити свої страхи та емоції на іграшку, що дозволяє їй пережити стрес і уникнути розвитку депресивних або посттравматичних станів. Сучасним розробником та координатором

впровадження Хібукі-терапії на міжнародному рівні, зокрема в Україні є Д. Шарон-Максімов [195].

У 2022-2023 роках методика була адаптована для українських умов із урахуванням тривалості повномасштабної війни та особливостей травматизації дітей різного віку. Українська хібукі-терапія передбачає: супровід книжками-коміксами та брошурами для дітей і батьків, які пояснюють історію Хібукі та способи взаємодії з ним; розширення вікових меж застосування від до 17 років, включно з дітьми з ООП; включення у програми шкільного та дошкільного навчання як психологічного і педагогічного інструменту; інтеграцію з програмами соціально-емоційного навчання [270].

Використання хібукі-терапії в українській практиці демонструє високу ефективність у подоланні психоемоційних наслідків війни, зокрема тривалого стресу, страху та соціально-емоційної нестабільності. Методика поєднує психологічну та педагогічну складові, що робить її цінним інструментом для інтеграції у систему дошкільної та початкової освіти, а також для підготовки педагогів у межах післядипломної освіти та підвищення кваліфікації.

Ще одним прикладом підтримки емоційного здоров'я в умовах повномасштабної війни є діяльність громадської організації «Фонд Маша», яка з 2022 року реалізує програму «Незламна мама. Жити далі». Програма націлена на стабілізацію емоційного стану жінок і дітей, які постраждали внаслідок повномасштабної війни та проживають в Україні. Залучення матерів дітей раннього віку до цієї програми дає змогу стабілізувати власний емоційний стан та опанувати базові знання, навички для підтримки психічного та емоційного добробуту дитини раннього віку [150].

О. Семенов зазначає, що в умовах воєнного стану дорослі, які є ключовими фігурами емоційної підтримки дитини, часто виявлялися неготовими або неспроможними забезпечити ефективний емоційний захист, що призводило до підвищення тривожності дітей. Діти раннього віку в таких обставинах проявляють особливу форму емоційної реактивності –

میمовільну, швидко, з високим емоційним тонусом. Негативні емоції у них відзначаються амбівалентністю: вони інтенсивні, але нетривалі і точкові.

О. Семенов зазначає, що ключовою стратегією взаємодії з дитиною раннього віку у кризовому стані є підтримка, уважне та емоційно позитивне ставлення дорослого, що запобігає емоційній самотності та відчуженості дитини. Також науковець надає практичні рекомендації для батьків і педагогів, які опинилися у ситуації відповідальності за емоційну безпеку дитини раннього віку [165].

Науковці С. Жейнова та О. Нахалова, зазначали, що війна є потужним деструктивним чинником, який суттєво впливає на емоційний, психологічний та соціальний розвиток дітей. У цей період формується емоційна чутливість, базові почуття безпеки, довіри до світу та здатність до емоційної саморегуляції. В умовах війни зазначені процеси зазнають серйозних порушень, що потребує глибокого наукового осмислення та розроблення ефективних шляхів підтримки. Дослідники виділили арттерапію ефективним корекційним методом, який сприяє емоційному розвитку та психологічному відновленню дітей, особливо тих, що пережили стресові або травматичні події [36].

Варто зазначити, що розробкою та впровадженням програм підтримки емоційного розвитку дітей раннього віку в Україні займаються як державні структури, так і неурядові організації, міжнародні донори та благодійні ініціативи. Такий багатосекторний підхід демонструє, що питання емоційного благополуччя дітей є пріоритетним у сфері освіти та на рівні загальнодержавної політики, що співвідноситься з основними орієнтирами гуманітарної та соціальної підтримки населення в умовах війни.

Проте на рівні держави наразі не спостерігається системної роботи, яка б охоплювала створення сталих механізмів емоційної підтримки дітей раннього віку у довготривалій перспективі. Відсутні оновлення нормативно-правової бази, які б чітко регламентували обов'язковість таких програм у закладах дошкільної освіти, а також не забезпечено належної підготовки

фахівців з урахуванням сучасних викликів, зокрема наслідків повномасштабної війни. Це створює потребу у формуванні єдиної державної стратегії емоційного розвитку дітей раннього віку, що передбачає міжвідомчу співпрацю, ресурсне забезпечення та систематичний моніторинг ефективності реалізованих ініціатив.

Отже, емоційний розвиток дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій – це процес «дозрівання» емоцій, процес адаптації до складних, часто травматичних умов життя, який вимагає цілеспрямованої підтримки з боку дорослих, державних освітніх інституцій та міжнародних програм.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертаційного дослідження здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічних аспектів розвитку дитини раннього віку. Зокрема, розкрито сутність поняття «ранній вік дитини», охарактеризовано особливості рухового, психічного, мовленнєвого та сенсорного розвитку, а також проаналізовано емоційний розвиток як ключовий психолого-педагогічний феномен, що відіграє визначальну роль у становленні особистості на початкових етапах онтогенезу.

Встановлено, що ідеї раннього розвитку та виховання дитини зародилися в епоху Античності, надалі розроблялись у працях філософів і педагогів періодів Середньовіччя, доби Київської Русі, Відродження та Нового часу. Історичний поступ суспільства зумовлював трансформацію підходів до проблеми раннього дитинства, проте у всіх історичних періодах підкреслювалася особлива роль навчання, виховання та розвитку дитини з перших років життя.

Водночас у ході аналізу джерел було з'ясовано, що вікові межі поняття «ранній вік дитини» у різних епохах не є уніфікованими:

- В епоху Античності ранній вік охоплював період до 7 років. Основна

увага приділялася вихованню в сімейному середовищі, під опікою матерів та годувальниць. Ігри, казки, музика та бесіди вважалися засобами формування моральних і естетичних якостей, підготовки до подальшого навчання.

– В епоху Середньовіччя (V-XV ст.) ранній вік також трактувався як період від народження до 7 років, однак процес виховання здебільшого мав релігійно-моралістичну спрямованість і був тісно пов'язаний із нормами християнської етики.

– В добу Київської Русі простежується специфічний поділ раннього віку на два етапи: період «баяння» (від народження до 1,5-2 років) – емоційне спілкування матері з дитиною, ключовим засобом впливу виступала колискова пісня; період «пестування» (1,5-2 до 5 років) – поступове залучення дитини до народної культури через ігри, пісні, обряди та щоденне життя родини.

– В добу Відродження під раннім віком дитини також розуміли період до 7 років. Людину почали сприймати як унікальну особистість, а дитинство – як самостійний і цінний етап життя, що потребує гуманістичного підходу у вихованні.

– У період Нового часу ідеї гуманізму й натуралізму поглибили інтерес до внутрішнього світу дитини раннього віку. На основі аналізу сучасних наукових джерел виявлено різноманіття підходів до визначення вікових меж даного віку, а саме: від народження до 6 років (J. Shonkoff, D. Phillips, 2000); від 3 до 6 років (Beichler, Snowman Hong, 2003); від внутрішньоутробного періоду до 8 років (Всесвітня організація охорони здоров'я, 2007); від народження до 6 років (T. Brown, T. Jernigan, 2012); від 3 до 6 років (A. Maksum; Plan International, 2017); від народження до 3 років (В. Воронов, Н. Гавриш, Л. Канішевська, Т. Піроженко, О. Рейпольська, С. Сисоєва, 2020); від 1 до 3 років (М. Ібука, 2021); від народження до 6 років (A. Likhar, P. Baghel, M. Patil, 2022); від 1 до 3 років (Закон України «Про дошкільну освіту», 2025).

Отже, у межах даного дисертаційного дослідження поняття «дитина раннього віку» використовується для позначення вікового періоду від 1 до 3 років, що відповідає актуальним підходам зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної науки та нормативно-правовим документам у сфері дошкільної освіти в Україні.

Виділено особливості розвитку дітей раннього віку, зокрема закономірності рухового, психічного, мовленнєвого та сенсорного розвитку, з урахуванням потреб у педагогічній підтримці в умовах надзвичайних ситуацій. На основі аналізу теоретичних джерел та емпіричних даних сформульовано робочі визначення ключових понять дослідження: «*руховий розвиток дитини раннього віку*» – це відображення її загального здоров'я та психічного стану, характеризується відсутністю відхилень у нервовій діяльності, гармонійною статурою та розвитком рухів і їх якостей (спритність, швидкість, гнучкість, витривалість і сила); «*психічний розвиток дитини раннього віку*» – це процес формування основних пізнавальних, емоційних, мовленнєвих та соціальних навичок, який відбувається в період від одного до трьох років, є критично важливим для становлення особистості та забезпечення фундаменту для подальшого розвитку, навчання та соціалізації дитини; «*мовленнєвий розвиток дитини раннього віку*» – є інтегрованим процесом, що потребує уваги та підтримки з боку дорослих для максимального розкриття мовного потенціалу дитини, важливо створювати сприятливе мовленнєве середовище, яке сприятиме формуванню мовлення та розвитку комунікативних навичок; «*сенсорний розвиток дитини раннього віку*» – це складний і багатогранний процес, що забезпечує дитині можливість краще розуміти навколишній світ і розвиватися як особистість, є важливою основою для подальшого когнітивного, мовленнєвого та емоційного розвитку.

В окремому підпункті наукового дослідження розглянули проблему емоційного розвитку дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій, оскільки вона відіграє ключову роль в контексті педагогічної підтримки дітей. Встановлено, що *емоційний розвиток дитини*

раннього віку передбачає формування здатності до розпізнавання власних емоційних станів, оволодіння елементарними формами їх регуляції за підтримки дорослого, а також поступове становлення вмінь реагувати на емоційні прояви оточуючих.

В сучасних умовах, особливо в контексті повномасштабної війни в Україні, значення емоційного розвитку дітей раннього віку стає особливо актуальним, оскільки вони потребують цілеспрямованої педагогічної підтримки для навчання справлятися зі стресом, підтримки емоційної стабільності та адаптації до постійних соціальних викликів.

Методичні рекомендації МОН України (2022), розроблені за підтримки UNICEF, окреслюють вікові особливості емоційного розвитку дітей від народження до 3 років та надають інструменти для оцінки емоційної сфери. Проте зазначені рекомендації недостатньо враховують специфіку умов воєнного часу, таких як тривалий стрес, втрата базової безпеки, соціальна нестабільність і обмежений доступ до педагогічної підтримки.

З 2022 року громадська організація «Фонд Маша» реалізує програму «Незламна мама. Жити далі», яка забезпечує комплексну психоемоційну підтримку жінок і дітей раннього та дошкільного віку, постраждалих від повномасштабної війни. Програма включає групові та індивідуальні заняття з психотерапевтами, арт- та тілесну терапію, а також навчання матерів методам підтримки емоційного стану дітей раннього віку.

В межах проєкту «Сприяння освіті» (2023) була впроваджена шведська програма соціально-емоційного розвитку «Perry Pals» за підтримки The LEGO Foundation спільно з МОН України. Програма спрямована на розвиток ЕІ дітей раннього віку через мультфільми, книжки, інтерактивні додатки, іграшки та навчальні матеріали для педагогів і батьків або осіб, які їх замінюють. Програма є прикладом практичної реалізації педагогічної підтримки дітей раннього віку у формуванні емоційної стабільності та соціально-емоційних навичок, зокрема в умовах стресових ситуацій, забезпечуючи педагогів і батьків інструментами для педагогічного супроводу дитини.

Ще одним важливим кроком стало впровадження програми «Гратися і не боятися» (2024), яка орієнтована на дітей віком від 2 до 6 років та покликана зменшити рівень тривожності, навчити саморегуляції та розвитку емоційного інтелекту в умовах війни, залучаючи педагогів і батьків або осіб, які їх замінюють до процесу педагогічної підтримки.

Враховуючи зазначену інформацію, в межах наукового дослідження робочим визначенням поняття *«емоційний розвиток дитини раннього віку, яка постраждала внаслідок надзвичайної ситуації»* – це процес формування емоційної сфери та емоційної стабілізації дитини в умовах впливу травматичних або стресогенних факторів, що супроводжуються порушенням базового відчуття безпеки, стабільності, необхідністю соціальної та педагогічної підтримки. Такий розвиток включає набуття дитиною здатності до розпізнавання, вираження й регуляції емоцій, формування первинних емоційно-соціальних зв'язків, а також засвоєння навичок самозаспокоєння та емоційної адаптації.

Актуальність емоційного розвитку та стабілізації емоційного стану дітей раннього віку, які постраждали внаслідок НС, зокрема повномасштабної війни, зумовлює потребу в подальшому вдосконаленні сучасних підходів і впровадженні системної педагогічної підтримки. Подальші розділи наукового дослідження будуть зосереджені на практичних аспектах реалізації наукових завдань, що дозволить сформувати цілісний підхід до системної педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС, забезпечуючи їхню емоційну стабільність, гармонійний розвиток та успішну соціалізацію.

Положення першого розділу дисертації викладено в таких публікаціях: [3], [5], [8], [10], [17], [20].

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ТА РОДИН В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

У розділі репрезентовано теоретичні засади проблеми педагогічної підтримки дітей раннього віку та родин в умовах надзвичайних ситуацій (НС). Здійснено аналіз міжнародного досвіду з урахуванням кращих практик, стратегій і ініціатив, реалізованих у різних країнах для забезпечення захисту, навчання та розвитку дітей раннього віку в умовах НС.

Окрему увагу приділено: ролі міжнародних організацій у підтримці дітей у кризових ситуаціях; національним ініціативам, зокрема прикладам країн, які успішно впровадили програми раннього втручання та комплексної підтримки дітей під час конфліктів, стихійних лих чи інших НС; локальним підходам, що демонструють, як громади адаптують педагогічну діяльність відповідно до специфічних потреб дітей раннього віку та їх родин в умовах НС; емоційній підтримці дітей, з урахуванням того, що в умовах стресу та травматичного досвіду особливого значення набуває стабілізація емоційного стану та розвиток емоційної стійкості; освітнім програмам, орієнтованим на адаптацію навчального середовища та змісту освіти до потреб дітей, які пережили кризові події; соціальній інтеграції, зокрема підтримці соціальних зв'язків між дітьми, їх родинами та спільнотою.

Виокремлено компоненти, критерії, показники та охарактеризовано рівні емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій; надано оцінку емоційному стану їх батьків або осіб, які їх замінюють.

2.1. Дослідження зарубіжного досвіду педагогічної підтримки дітей раннього віку та родин в умовах надзвичайних ситуацій

В останні десятиліття XXI століття захист і добробут дітей та підтримка батьків або осіб, які їх замінюють під час надзвичайних ситуацій, стали

важливою частиною порядку денного міжнародної спільноти. На жаль, надзвичайні ситуації є частиною нашого повсякденного життя, у світі постійно відбуваються різні надзвичайні події: війни, стихійні лиха, аварії, пожежі, насильство тощо [101]. Надзвичайні ситуації мають різні масштаби за кількістю жертв, кількістю людей, що стали хворими чи каліками, кількістю людей, яким завдано моральної, фізичної, психічної та емоційної шкоди, за розмірами економічних збитків та площею території на якій вони розвивались.

Вагомість НС визначається передусім кількістю жертв та ступенем впливу на оточуюче середовище, тобто рівнем системи «людина – життєве середовище». Люди втрачають будинки, близьких, виявляються відірваними від родини та звичного оточення, втрачають змогу повноцінно розвивати та виховувати власних дітей, а також виникає загроза їх власному життю [101].

У межах дослідження виникла необхідність уточнення сутності поняття «надзвичайна ситуація». З огляду на це, в даному підрозділі наведено різноманітні визначення даного феномену, що враховують різні підходи та контексти:

Надзвичайна ситуація – це обстановка в країні, громаді, на певній території чи суб'єкті господарювання або водному об'єкті, яка характеризується порушенням нормальних умов життєдіяльності населення; спричинена катастрофою, аварією, пожежею, стихійним лихом, епідемією, епізоотією, епіфітотією, застосуванням засобів ураження або іншою небезпечною подією, що призвела або може призвести до виникнення загрози життю або здоров'ю населення, великої кількості загиблих і постраждалих, завдання значних матеріальних збитків, а також унеможливило проживання населення на даній території чи об'єкті та провадження господарської діяльності [132].

Надзвичайна ситуація – це ситуація, що загрожує життю та добробуту великої частини населення, вимагає екстраординарних заходів для забезпечення догляду, захисту та виживання. Ситуація називається НС, коли

національний орган влади звертається за зовнішньою допомогою у вирішенні ситуації та офіційно оголошує надзвичайний стан в країні [285].

Надзвичайна ситуація – це порушення нормальних умов життя і діяльності людей на об'єкті або території, спричинене аварією, катастрофою, стихійним лихом чи іншою небезпечною подією, яка призвела або може призвести до загибелі людей та/або значних матеріальних втрат (О. Туриніна, 2017) [181].

Т. Житнік надає наступне визначення НС – це подія або стан, який виникає раптово та несподівано, фактично внаслідок природних катастроф, техногенних аварій, епідемій, соціальних конфліктів чи інших подій, які створюють загрозу життю, здоров'ю та благополуччю людей, а також функціонуванню звичайних систем та інфраструктури [40].

Міжвідомча мережа освіти в надзвичайних ситуаціях (Inter-agency Network for Education in Emergencies, INEE) класифікує надзвичайні ситуації на природні та складні. До природних надзвичайних ситуацій належать урагани, землетруси, посухи та повені. Складні надзвичайні ситуації – це ті, що спричинені людьми, часто супроводжуються конфліктами або громадськими заворушеннями (World Education Forum, 2000) [290].

Натомість, Данська рада у справах біженців (Danish Refugee Council) виділяє наступні три основні види: *надзвичайні ситуації з гострим (раптовим) початком* – відбуваються швидко, без попередження та зазвичай характеризуються великомасштабними втратами або є загроза життю, каліцтво, пошкодження активів і майна (спалах насильства, який спонукає великомасштабне переміщення населення); *надзвичайні ситуації з повільним початком* – сигнали надходять про ймовірний початок НС та методи її подолання, щоб уникнути формату – гуманітарна катастрофа (посуха в пустелі Сахара); *надзвичайні ситуації з затяжним початком* – коли значна частина населення є вразливою і залежить від гуманітарної допомоги протягом тривалого часу, найчастіше виникають в результаті високого і постійного

збройного конфлікту, тривалих катастроф, зміни клімату, серйозної економічної кризи в країні (біженці рохінджа в Бангладеш) [216].

Науковці S. Li, Z. Liu, Y. Li (2020) виокремлюють три основні взаємопов'язані причини, що зумовлюють виникнення надзвичайних ситуацій: *конфлікт* – війна та інші форми насильства зазвичай призводять до масового переміщення людей, конфлікти часто непередбачувані з періодами відносного спокою, що супроводжуються гострими сплесками насильства; *здоров'я* – НС у сфері охорони здоров'я можуть бути спричинені спалахами захворювань (Ebola febris haemorrhagica – Ебола, COVID-19, кір, вірус Зіка або лихоманка Ласса), які пов'язані з природними умовами або спричинені діями людини; *катастрофи* – кліматичні та природні лиха включають посухи, повені, урагани, голод і землетруси, техногенні катастрофи включають масштабні промислові аварії, нафтові та хімічні розливи, небезпечне випромінювання та транспортні аварії [243].

Аналізуючи причини виникнення НС, фахівці ООН зазначають, що багато катастроф останніх років мають зв'язок із людською діяльністю, зокрема через антропогенні викиди парникових газів та недостатню увагу до екологічних ризиків при прийнятті рішень. Згідно з дослідженнями, саме ці фактори є спільними для багатьох стихійних лих, спричиняючи глобальні зміни клімату, які, в свою чергу, збільшують частоту й інтенсивність природних катастроф ілюструють тенденцію сучасного світу, де як природні, так і антропогенні фактори є взаємопов'язаними, що вимагає інтегрованого підходу до прогнозування та їх попередження [19].

Динамічний ритм життєдіяльності сучасної особистості, пандемія COVID-19, повномасштабне вторгнення суттєво посилюють психоемоційне навантаження на людину, що призводить до зростання рівня стресів і виникнення кризових станів. В умовах тривалої невизначеності та постійної загрози безпеці особливої актуальності набуває здатність особистості протистояти негативному впливу складних життєвих обставин, зберігати внутрішню рівновагу та функціональність [129].

Варто зазначити, що коли виникає НС людям доводиться залишати свої домівки та родини, якщо постраждала особа шукає притулку у власній країні, вона є «внутрішньо переміщеною особою» (ВПО), але коли постраждала особа перетинає міжнародний кордон, вона вже класифікується як «біженець» приймаючою країною.

Відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», внутрішньо переміщена особа (ВПО) – це громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру (Стаття 1) [45].

Згідно з актуальними даними, понад 1 мільярд дітей у світі проживають у районах, що постраждали від військових конфліктів або відзначаються високим рівнем насильства. Ще 175 мільйонів дітей потенційно перебувають під загрозою впливу надзвичайних ситуацій різного характеру. Згідно даних дослідження «Research on Young Children in Emergencies», з загальної кількості 100 мільйонів переміщених осіб у світі, близько 11,7 мільйона становлять діти віком до п'яти років, які є надзвичайно вразливою категорією в умовах НС (K. Anderson, S. Saeed, 2022) [263].

Біженці за визначенням UNHCR (УВКБ ООН) – це люди які не можуть або не хочуть повертатися до своєї країни народження через обґрунтований страх переслідування на основі їх раси, релігії, національності, участі в соціальних чи політичних групах тощо [284].

Узагальнення наявних дефініцій дозволяє сформулювати комплексне розуміння сутності надзвичайної ситуації, що виступає концептуальною основою для подальшого вивчення міжнародного досвіду педагогічної підтримки дітей раннього віку та їхніх родин в умовах кризового середовища.

Робочим визначенням поняття «надзвичайна ситуація» є: ситуація, що супроводжується порушенням звичного порядку життєдіяльності населення та створює суттєву загрозу життю, здоров'ю і добробуту людей.

Глобальні соціально-політичні та гуманітарні кризи початку ХХІ століття, зумовлені війнами, збройними конфліктами, пандеміями та масштабними надзвичайними ситуаціями, у низці наукових досліджень розглядаються як одна з найсерйозніших загроз для людства в умовах сучасного світу. Війна в Перській затоці; збройні конфлікти в Афганістані, Ізраїлі, Іраку, Ємені, Сирії; COVID-19; геноцид у Руанді; громадянські конфлікти в країнах Колумбії, Ліберії, Сьєрра-Леоне, Сомалі, Бурунді, Судані, Анголі, Ефіопії (регіон Тиграї), а також повномасштабна війна в Україні призвели до глибоких гуманітарних криз і масштабних людських страждань.

Надзвичайні ситуації, незалежно від їх походження – природного чи антропогенного, мають глибокий і багатовимірний вплив на життєдіяльність населення. Вони спричиняють руйнування інфраструктури, порушення функціонування систем охорони здоров'я, освіти та соціального захисту, провокують тривалі гуманітарні кризи, масове переміщення населення та значну психологічну травматизацію. Особливо вразливою категорією в таких умовах є діти раннього віку, які найчастіше стикаються з втратою домівок, обмеженим доступом до базових послуг – освіти, медичної допомоги та стабільного соціального середовища.

В цьому контексті важливо враховувати не лише фактичні наслідки катастроф, а й їх висвітлення у медіа, що формує суспільне сприйняття постраждалих, особливо дітей. Яскравим прикладом цього є обкладинка журналу «Newsweek» після урагану «Катріна» в Сполучених Штатах Америки. Після природної катастрофи загиблі й постраждалі стали центром уваги медіа, особливо діти, які зображувалися як пасивні «жертви», що потребують негайної допомоги.

Варто зазначити, що захист дітей, які перебувають у зонах збройних конфліктів чи війни, є важливою частиною порядку денного міжнародної

спільноти і захист здійснюється відповідно до норм міжнародного гуманітарного права, оскільки вони належать до цивільного населення, що потребує особливого захисту. Основними міжнародно-правовими актами, що є основою для захисту дітей у ситуаціях збройного конфлікту є: Конвенція ООН про права дитини (1989; Україною Конвенцію ратифіковано Постановою Верховної Ради № 789-ХІІ від 1991), Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах (2000; ратифікований Україною у 2004 [70]), Женевські конвенції про захист жертв війни (1949 [35]; Затверджені Радою Міністрів Української Радянської Соціалістичної Республіки та ратифіковані 1954 [29]), Додаткові протоколи до Женевських конвенцій (1977), Конвенція міжнародної організації праці №182 про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці (1999) [66], Римський статут Міжнародного кримінального суду (2002; Верховна Рада України ратифікувала у 2024 [157]) та низка Резолюцій Ради Безпеки ООН, прийнятих у 1999 і 2009 роках.

Система міжнародних угод, протоколів та інших інструментів «м'якого права» продовжує розвиватися, пропонуючи рекомендації щодо посилення захисту та забезпечення прав дітей в умовах збройних конфліктів чи воєн. Проте ефективне впровадження стандартів, визначених цими документами, залишається викликом для міжнародної спільноти включно з Україною, оскільки багато країн не повною мірою реалізують їх положення, а іноді й порушують зобов'язання, що містяться в них.

Міжнародні агенції (FAO, Mercy Hands Europe, UNICEF, UNHCR, UNDP, UN WOMEN, UNRWA, OCHA, WHO, WFP), які працюють у сфері надзвичайної допомоги, враховуючи вищезазначену ситуацію, спільно розробили швидкі моделі надання допомоги у вигляді основних продуктів харчування, медичних засобів, притулків та інших екстрених послуг для дорослих та дітей. Варто зазначити, що надання освітньої або педагогічної допомоги, особливо для підтримки програм раннього дитинства не було

пріоритетом у кризових ситуаціях (D. Kessler, A. Nixon, J. Nuttall, 1996 [255]; D. Burde, 1999 [207]; E. Vargas Baron, 2005 [287]).

Проте з 1990-х років освітні програми для цивільного населення в умовах НС почали отримувати ширшу підтримку міжнародних організацій через переконання в їх потенціалі стабілізувати громади, забезпечити безпечний простір для батьків і дітей та у випадках конфліктів сприяти швидшому примиренню. Тому сучасна освіта в країнах далекого зарубіжжя стала інструментом педагогічної підтримки, навчання, виховання дітей раннього віку та зміцнила гуманітарні цілі у всьому світі.

Стратегії зарубіжних країн у сфері педагогічної підтримки дітей раннього віку формуються з урахуванням актуальних соціальних викликів і статистичних даних. Так, за даними UNICEF (2019), у 2018 році кожна п'ята дитина у світі народилася в регіонах, охоплених збройними конфліктами, що зумовило зростання ризиків для їх фізичного, психічного та емоційного розвитку. Дослідження свідчать, що вплив стресових і травматичних чинників у ранньому віці може призводити до негативних змін у розвитку мозку дитини. Більше ніж одна з шести дітей живе в зоні конфлікту, причому 71 мільйон дітей віком до п'яти років проживають все своє життя в таких небезпечних для життя районах (G. Østby, S. Rustard, A. Tollefsen, 2020) [256].

Водночас саме період раннього дитинства характеризується високим рівнем нейропластичності (пластичності мозку) – здатності мозку змінюватися й адаптуватися у відповідь на новий досвід, навчання та вплив навколишнього середовища (R. Voss та ін., 2017) [288]. Це зумовлює наукове обґрунтування пріоритетності ранньої педагогічної підтримки як ефективного засобу мінімізації негативних наслідків кризових умов і створення передумов для повноцінного розвитку дитини.

У сфері реагування на надзвичайні ситуації є три ключові агенції: UNICEF, UNHCR та UNESCO [112], які відіграють важливу роль у наданні допомоги дітям раннього та дошкільного віку, які постраждали внаслідок

кризових подій, охоплюючи питання догляду, освіти, психологічної та педагогічної підтримки.

Попри те, що UNHCR визнано провідним міжнародним агентством у сфері реагування на НС в освітньому секторі (A. Smith, T. Vaux, 2003) [277], мандат UNICEF є потенційно ширшим, адже охоплює всі аспекти захисту й підтримки дітей. Через часті перетини в діяльності обох агенцій, зокрема щодо внутрішньо переміщених осіб (ВПО) і біженців, було укладено Меморандум про взаєморозуміння. Згідно з ним, UNICEF відповідає за підтримку дітей усередині країни, тоді як UNHCR – за допомогу біженцям за межами країни (M. Sinclair, 2002) [276].

У свою чергу, мандат UNESCO охоплює освіту, науку та культуру, тісно пов'язаний із діяльністю як UNICEF, так і UNHCR у сфері освіти та підтримки дітей, які постраждали внаслідок НС. UNESCO виконує стратегічну роль у розробці політик, освітніх стандартів і навчальних програм, зокрема й у контексті гуманітарної допомоги.

У фінансуванні програм з подолання наслідків надзвичайних ситуацій активну участь беруть великі агентства, такі як UNHCR, тоді як реалізацію їх програм на місцях часто забезпечують менші міжнародні або неурядові організації. Серед них: «Save the Children» (Велика Британія), Enfants Réfugiés du Monde (Франція), International Rescue Committee – IRC (США), Jesuit Refugee Services (Італія), Norwegian People's Aid (Норвегія), Plan International (Велика Британія), Academy for Educational Development (США), Styrelsen för internationellt utvecklingssamarbete, SIDA (Швеція) та багато інших [112]. Зусилля організацій зосереджені на забезпеченні педагогічної підтримки для дітей раннього віку, просвітницькій роботі з батьками або особами, які їх замінюють, організації дошкільних занять і створенні безпечного освітнього середовища для постраждалих громад.

Контекст надзвичайних ситуацій поєднує в собі низку несприятливих чинників, що становлять серйозну загрозу для життя та добробуту дітей раннього віку та їх батьків або осіб, які їх замінюють. В таких умовах

повноцінний догляд за дитиною стає майже неможливим. Відсутність стабільних, чуйних стосунків і належної стимуляції в перші роки життя критично впливає на фізичний, когнітивний, моральний, соціальний та емоційний розвиток дитини (National Scientific Council on the Developing Child, 2005-2014) [252].

Родини, які постраждали в надзвичайних ситуаціях стикаються з низкою проблем: відсутність єдиної стратегії виховання дитини, слабкі уявлення про розвиток особистості в ранньому віці; невідповідність до виконання батьківських функцій через незнання вікової психології, фізіології та педагогіки, методів та прийомів сімейного виховання; брак кваліфікованої допомоги з боку фахівців. В основі цих проблем лежить несформованість уявлень про методи і засоби ефективної взаємодії родини з дитиною, навичок ефективної комунікації батьків у взаємодії з дитиною, а звідси – низький рівень педагогічної обізнаності батьків з питань раннього розвитку дітей [101].

Педагогічна підтримка в умовах НС виступає як комплекс цілеспрямованих заходів, які сприяють створенню безпечного, стабільного та розвивального середовища. Вона орієнтується на індивідуальні потреби дитини, допомагає розкривати її потенціал, забезпечує соціально-емоційну підтримку та сприяє інтеграції в освітній процес і суспільство.

Разом з тим, реалізація педагогічної підтримки значною мірою залежить від ефективної координації між усіма учасниками гуманітарного реагування. Під час НС основними надавачами освітніх і соціальних послуг часто виступають міжнародні організації, гуманітарні агенції, донори та місцева влада. Проте не завжди зусилля з координації є зрозумілими, ролі різних агенцій не завжди змістовні та не координуються між собою, що призводить до «конфлікту інтересів» (M. Sommers, 2002; J. Williams, T. Hyder, S. Nicoli, 2005).

Науковець M. Sommers (2002) зазначає, що координація між цими суб'єктами нерідко є неструктурованою, ролі організацій – нечітко визначеними, а дії – неузгодженими. Незважаючи на певні успіхи окремих

агентств (UNHCR, неурядові організації, Світовий банк, регіональні банки розвитку) досі не існує універсального механізму координації дій між зацікавленими сторонами в умовах надзвичайних ситуацій та для подолання її наслідків (M. Sommers, 2002 [278]; J. Williams, T. Hyder, S. Nicoli, 2005 [289]).

Попри те, що низка міжнародних організацій охоплює підтримкою наймолодших дітей (віком від 0 до 6 років) їхня діяльність часто залишається «невидимою» в рамках систем гуманітарного реагування. Насамперед це зумовлено тим, що відповідні програми зазвичай не позиціонуються як окремі екстрені втручання, а інтегруються у ширші пакети гуманітарної допомоги, спрямовані на підтримку переміщених громад.

Показовим винятком є діяльність шведського агентства з питань міжнародного розвитку – SIDA (Styrelsen För Internationellt Utvecklingssamarbete), яке функціонує під егідою Міністерства закордонних справ Швеції. Агентство координує глобальне співробітництво у сфері розвитку, розробляє цільові рекомендації щодо надання гуманітарної допомоги в освітньому секторі. Особливу увагу приділяє підтримці дітей раннього віку, які постраждали внаслідок воєнних конфліктів [274].

У випадку з Україною, після початку збройної агресії Росії у 2014 році, SIDA здійснює системну підтримку у сфері освіти через фінансування проєктів міжнародних організацій. Зокрема, агентство співпрацює з UNICEF у рамках програм, спрямованих на підвищення якості освіти, психосоціальної та педагогічної підтримку дітей, навчання вихователів та вчителів, забезпечення навчальними матеріалами та розвиток цифрових рішень, особливо агентство також активно долучалося до надання гуманітарної допомоги, спрямованої на реагування першочергових потреб населення. Також SIDA фінансує діяльність організації «Save the Children», яка реалізує в Україні програми безпечної освіти, батьківської просвіти, психологічної допомоги для дітей, що зазнали негативного впливу НС [275].

Питання забезпечення раннього розвитку та освіти дітей у контексті збройних конфліктів, природних катастроф та вимушеного переміщення вже

протягом двох десятиліть перебуває у фокусі уваги зарубіжних дослідників: S. Nicoli, C. Triplehorn, (2003); H. Kamel (2006); K. Bouchane, H Yoshikawa, K. Murphy, J. Lombardi (2018) [209]; B. Kolleen (2018) [238]; S. Shah, J. Lombardi (2021) [269]; J. Seiden, V. Kunz, S. Dang, M. Sharma, S. Gyawali (2021) [268]; K. Anderson, S. Saeed (2022); V. Korkh (2024) [239].

Дослідження K. Murphy, H. Yoshikawa та A. Wuermli (2018), присвячені впровадженню програм догляду та розвитку дітей раннього віку (ECCD) у гуманітарному контексті, показали, що діти, які перебувають у зонах збройних конфліктів, стихійних лих або вимушеного переміщення, мають підвищений ризик розвитку порушень, що можуть мати тривалий і негативний вплив на їхнє фізичне, когнітивне та психоемоційне становлення [251].

S. Nicoli та C. Triplehorn (2003) наголошують, що військові дії завдають серйозної шкоди психіці дитини, перешкоджають її емоційному, соціальному й когнітивному розвитку, а також затримують формування базових навичок, таких як грамотність і критичне мислення. Вони підкреслюють, що педагогічна підтримка в НС має бути безпечною та підтримувати культурну ідентичність та життєстійкість дитини, водночас сприяючи емоційній реабілітації та соціальній згуртованості [254].

У дітей раннього віку, які постраждали від війни в середньому спостерігається підвищений рівень тривожних розладів, посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії та проблем зовнішнього впливу. Науковець V. Korkh, зазначає, що під час війни дитина переживає освітні труднощі та травматичні події, стрес, небезпеку. Тому педагогічна підтримка не може бути відокремленою від психологічної, вона має надаватися в тісному зв'язку з психологічним супроводом [239].

Дослідники відзначають, що під час надзвичайних ситуацій рівень стресу в родинях значно підвищується як у батьків або осіб, які їх замінюють, так і у дітей. Тривалий стрес у дорослих може спричиняти підвищену тривожність, емоційне виснаження та порушення адаптаційних механізмів, що безпосередньо впливає на якість взаємодії з дитиною та її психоемоційний

розвиток. Діти при цьому реагують на стрес інакше, ніж дорослі: якщо у батьків він часто пов'язаний із робочими або соціальними обов'язками, у дітей він виникає переважно як реакція на ситуації, що здаються їм складними, загрозливими або болісними, і з якими вони не можуть ефективно впоратися (Н. Гузь, В. Гузь, 2025) [24].

Оскільки батьки або особи, які їх замінюють зазнають значного стресу в умовах надзвичайних ситуацій, вони стають менш здатними забезпечити дітям раннього віку позитивне та емоційне виховання. Через це діти раннього віку в надзвичайних ситуаціях часто піддаються так званому «токсичному стресу» – стану, що виникає внаслідок тривалих і інтенсивних негараздів і розвивається через відсутність належної підтримки з боку дорослих. У дітей, які переживають постійний токсичний стрес, може розвиватися агресивна поведінка, а також виникати проблеми з фізичним та психічним здоров'ям (J. Shonkoff, 2010 [272], 2012 [273]).

У цьому контексті також варто зазначити, що хоча існують дані про негативний вплив війни на батьківські практики (стрес, емоційне виснаження, порушення стабільності догляду), є також емпіричні свідчення, які ставлять під сумнів універсальність такого впливу для всіх родин. Реакції родин можуть суттєво варіюватися залежно від індивідуальних, соціальних і культурних чинників, що формують механізми адаптації до кризових подій (H. Eltanamly, P. Leijten, S. Jak, G. Overbeek, 2019) [222].

Сьогодні існує чимало наукових доказів, які підтверджують важливість раннього розвитку в умовах гуманітарних криз. Для забезпечення ефективної педагогічної підтримки, дослідники наголошують на необхідності розробки програм, адаптованих до культурного та соціального контексту кожної громади, а також на активному залученні батьків або осіб, які їх замінюють та місцевої спільноти до процесу виховання. Такі ECCD-програми, орієнтовані на дітей віком від 0 до 8 років, сприятимуть формуванню стійкості через інтерактивні методики навчання, створення безпечного освітнього

середовища, а також підтримку психосоціального та емоційного розвитку [251].

Про нагальну потребу створення програм раннього догляду за дітьми-біженцями та всебічну підтримки родин, особливо в умовах надзвичайних ситуацій говорили зарубіжні науковці: L. Bihler, J. Busch, T. Buchmüller, K. Diers, H. Lembcke, B. Leyendecker (2018) [214]; L. Ponguta.A., G. Issa, L. Aoudeh, C. Maalouf, S. Nourallah, K. Khoshnood, A. Zonderman, L. Katsoyich, C. Moore, R. Salah, M. Al-Soleiti, P. Britto, J. Leckman (2019) [260]; E. Erdemir (2021) [223]; J. Busch, N. Cabrera, F. Ialuna, T. Buchmüller, B. Leyendecker (2021) [215]; F. Lara (2021) [240]; E. Erdemir (2022) [224].

Науковці K. Anderson та S. Saeed (2022) провели дослідження «Research on Young Children in Emergencies: Current Evidence and New Directions» («Дослідження маленьких дітей в надзвичайних ситуаціях: поточні докази та нові напрямки») та встановили, що ранній розвиток дитини в НС – це комплексний підхід який цілісно відповідає потребам і правам маленьких дітей від 0 до 8 років, які постраждали від криз, включаючи дітей з обмеженими можливостями розвитку, затримки та інші потреби. Дослідники зазначили, що ранній розвиток дитини в умовах НС можливий за певних умов: забезпечення виховання, догляду, психічної, психосоціальної та педагогічної підтримки дітей та їх батьків та забезпеченні інклюзивного середовища [263].

Головними наставниками для дитини раннього віку є батьки або особи, які їх замінюють, люди з найближчого оточення, на них покладається особлива відповідальність за формування в дитини основних емоційних навичок: здатність до розуміння та вираження емоцій, регулювання емоційних станів, а також розвиток базової довіри та прив'язаності. Постійна взаємодія з родиною в повсякденному житті та тривалі стосунки в родинному середовищі є найближчим оточенням дитини і виступають «основними двигунами розвитку» (U. Bronfenbrenner, P. Morris, 2006) [102].

J. Bowlby (1988) зазначив, що емоційний зв'язок між дитиною та її доглядачем є визначальним чинником у формуванні особистості та

психологічної стійкості дитини [211]. В умовах НС ефективна педагогічна підтримка дітей раннього віку неможлива без урахування родинного контексту, в якому дитина зростає. Більшість зарубіжних дослідників, які займаються даною проблематикою, наголошують на важливості оцінки ресурсів родини та її взаємозв'язків із зовнішнім середовищем. Одним із практичних інструментів, що зарекомендував себе в гуманітарній та соціально-педагогічній практиці, є Есо-мапс (екологічна карта).

Есо-мапс – це екологічна карта, графічне зображення мережі людей і служб, що оточують родину, включає родичів, друзів, колег, професіоналів, різні агентства (А. Hartmann, 1975); показує графічну схему існуючих джерел підтримки і характер стосунків у родині; дає уявлення про сім'ю та її оточення у конкретний момент або певний момент часу; це документ, який можна оновити за потреби (А. Macdonald, M. Muller, A. Fenton, L. McFarland, 2016); інструмент, що має потужний візуальний ефект, її зображення дозволяє родині побачити себе по-іншому; це «плацдарм» для продовження розмови про появу різних відносин та їх зміни з часом (А. Hartman, 1978) [108].

Перше дослідження, яке фокусувалося на практичному використанні Есо-мапс було у практиці сімейних лікарів К. Jenson та В. Cornelson («Есо-Мапс: a systems tool for family physicians», 1987). Використання Есо-мапс лікарями спрямоване на виявлення та аналіз соціальних і емоційних аспектів родини, що перебуває в кризовій ситуації [236].

Подальше поглиблення теми практичного використання Есо-мапс у контексті педагогічної підтримки родин і дітей раннього віку представили науковці К. McCormick, S. Stricklin, T. Nowak та В. Rous (2008). У своїй роботі вони наголошують на важливості даного інструменту як засобу для виявлення сильних сторін та наявних ресурсів родини, особливо в умовах раннього втручання. На думку авторів, Есо-мапс є діагностичним інструментом та платформою для спільного аналізу ситуації фахівцями, членами родини.

Такий підхід дозволяє виявити унікальні ресурси родини, як формальні (державні та соціальні служби), так і неформальні (родичі, друзі, громада), що

можуть бути мобілізовані для педагогічної підтримки дитини. Особливу увагу дослідники звертають на застосування Eco-maps у програмах раннього втручання, оскільки це дозволяє своєчасно виявити бар'єри та можливості для гармонійного розвитку дитини, а також підвищити ефективність підтримки в умовах кризи чи надзвичайних ситуацій.

Процес створення Eco-maps включає кілька етапів: *збір інформації про родину* – оцінка життєвих обставин, стосунків, труднощів та джерел підтримки; *створення графічної схеми* – візуалізація соціальних зв'язків родини; *аналіз наявних зв'язків* – визначення їхньої сили, якості та впливу на добробут дитини та родини (К. McCormick, S. Stricklin, T. Nowak та V. Rous) [248].

У 2023 році Н. Vandara розробила цифровий контент, що спрямований на поглиблене розуміння практичного інструменту Eco-maps та процесу їх створення. У своєму посібнику «A Guide to Understanding Eco-maps» («Посібник із розуміння Eco-maps») авторка детально пояснює, як будувати екологічні карти та ефективно використовувати їх у роботі з родинами (Н. Vandara, 2023). Особливо корисним є інтерактивний онлайн-інструмент на порталі «Creately», де батьки або особи, які їх замінюють та фахівці можуть створити власну Eco-map у зручному цифровому форматі, що допомагає наочно зрозуміти, як організовується і відображається інформація про соціальні зв'язки родини, що сприяє кращому усвідомленню мереж підтримки та потреб [204].

Отже, Eco-maps є практичним інструментом соціально-педагогічної роботи, який дозволяє візуалізувати систему підтримки родин та визначати ключові ресурси та зв'язки в їхньому оточенні. Метод виник у контексті системної теорії та екологічної моделі, яка розглядає родину як частину ширшої екологічної системи (див. Додаток А).

Проте при створенні Eco-maps потрібно враховувати особливості сімейно-орієнтованого підходу до постраждалих родин. Такий підхід

узгоджується з теорією систем та екологічною теорією, а також підходом, орієнтованим на сильні сторони родини.

Сімейно-орієнтовний підхід – це особливий тип надання допомоги, який включає ставлення до родин з гідністю та повагою; обмін інформацією, щоб родини могли приймати обґрунтовані та самостійні рішення; визнає сильні сторони родини; активне втручання членів родини в раннє дошкільне дитинство (С. Dunst, М. Espe-Sherwindt, 2016) [218].

Водночас сімейно-орієнтований підхід вимагає державної підтримки, що включає визнання негативного впливу надзвичайних ситуацій на дитину та широке залучення родин до програм допомоги і педагогічної підтримки. Сімейно-орієнтований підхід визнає біологічну родину дитини найкращим для неї середовищем проживання і розвитку, а збереження та зміцнення постраждалої родини є оптимальним шляхом до захисту дитини. Тому у випадку порушення прав дитини або виникнення інших труднощів, соціальні, педагогічні та психологічні послуги надаються дитині та всім членам родини, щоб вона могла самостійно забезпечувати безпеку дитини та догляд за нею [100].

При детальному аналізі було встановлено, що сімейно-орієнтований підхід повністю відповідає базовому принципу Конвенції ООН про права дитини щодо забезпечення найкращих інтересів дитини. Зокрема, у Конвенції наголошується, що найкращі інтереси дитини є предметом основного піклування родини, що підкреслює важливість збереження родинного оточення для гармонійного розвитку дитини (Стаття 15) [70].

Сутність сімейно-орієнтованого підходу також чітко простежується у положеннях «Керівних принципів ООН щодо альтернативного догляду за дітьми» (2010), в якому наголошено, що всі зусилля повинні бути насамперед спрямовані на те, щоб дитина виховувалася в родині, а держава має забезпечити для родин доступ до усіх необхідних послуг, які б підтримували їх у виконанні батьківських обов'язків; особлива увага повинна приділятися вразливим родинам з дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах

або постраждали від надзвичайних ситуацій; обрана форма альтернативного догляду повинна переглядатися регулярно, базуючись на потребах дитини та вікових особливостей для повноцінного навчання, виховання та розвитку [61].

Також важливість педагогічної підтримки родин у кризових обставинах підтверджується дослідженням науковця А. Ponguta (2020) серед біженців і маргіналізованих спільнот у Лівані. Результати дослідження показали, що педагогічна підтримка матерів суттєво знижує рівень батьківського стресу та застосування негативних дисциплінарних практик для виховання дітей. Крім того, педагогічна підтримка покращує батьківські навички, зменшує психологічне навантаження і сприяє здоровішим підходам до виховання дітей раннього віку, що має особливу вагу для родин, що переживають кризу [260].

Програми ECCD у надзвичайних ситуаціях мають бути адаптовані до індивідуальних потреб кожної дитини з урахуванням її фізичних, соціально-емоційних та когнітивних особливостей, а також стадії розвитку. Всі програми повинні базуватися на таких ключових принципах як: дотримання прав дитини, врахування гуманітарних цінностей, гендерної рівності, міжсекторальної інтегрованої підтримки та зменшення ризику стихійних лих [258].

Цінним для нашого наукового дослідження є приклад уряду Філіппін, який за підтримки організацій Plan Philippines та UNICEF розробив інструмент оцінки потенціалу під назвою «Догляд та розвиток дітей раннього віку під час катастрофи» (Early Childhood Care and Development (ECCD) in Disasters'), щоб використовувати для надання програм та послуг дітям раннього віку під час і після катастрофи та/або збройних конфліктів.

Компанія Plan Philippines розробила легку, водонепроникну та мобільну «Big Blue Bag» (укр. «Велику блакитну сумку»). Кожен предмет у сумці був ретельно відібраний з огляду на її освітню цінність для дітей раннього віку та вагу, щоб вихователі раннього дитинства, які працювали з дітьми, переміщеними через стихійні лиха (у більшості випадків жінки), могли легко переносити сумку з одного табору до іншого. Варто зазначити, що навіть за

умов руйнування закладу освіти, та втраті всього навчального та ігрового матеріалу, вихователі за допомогою переносного «Big Blue Bag» можуть проводити навчання для дітей раннього віку навіть у віддалених районах [118].

У 2012 році компанія Plan Philippines провела оцінку використання навчального набору «Big Blue Bag». Вихователі високо оцінили як якість навчання, що супроводжувало сумку, так і її вміст. У результаті були запропоновані рекомендації щодо вдосконалення набору, зокрема включення книжок із місцевими історіями, що відображають філіппінську культуру, а також забезпечення безпеки під час використання предметів з високою руховою активністю, таких як скакалка, парашут, складаний тунель та невеликий повітряний насос [217].

Вартим уваги також є досвід Киргизстану, де часто відбуваються природні і антропогенні катастрофи, особливо в районах Баткен і Лейлек, де відбуваються часті зсуви та землетруси. Враховуючи небезпечні умови проживання дітей в даних регіонах UNICEF активно працював над розробкою стратегій роботи з дітьми раннього віку, які відвідують дитячі садки, щоб навчити їх безпечній поведінці під час НС та відпрацювати навички безпеки з дітьми.

У 2011 році UNICEF у Киргизстані розробив спеціальну програму для дітей та молоді «Безпека дитини дошкільного віку в надзвичайних ситуаціях» («A Preschool Child's Safety in Emergencies»), метою якої було навчити вихованців безпечній поведінці під час надзвичайних ситуацій. Програма включала навчальні заходи, під час яких вихователі разом з дітьми моделювали різні надзвичайні ситуації та відповідні моделі поведінки. Такі тренування та імітаційні вправи мали на меті надати дітям можливість практично відпрацювати дії в умовах НС, щоб у разі їх виникнення вони могли реагувати швидко й автоматично.

Для закріплення знань вихователів ЗДО у Киргизстані проводився дводенний тренінг на тему «Безпека дитини дошкільного віку в надзвичайних ситуаціях» («A Preschool Child's Safety in Emergencies»). Мета тренінгу

полягала у: розширенні знань вихователів про найбільш характерні та небезпечні стихійні лиха та НС в Киргизстані та правила безпечної поведінки дорослих і дітей; ознайомленні з методиками та дидактичними матеріалами, які входять до розділу «Безпека дитини дошкільного віку в надзвичайних ситуаціях»; навчанні та практичному відпрацюванню навичок використання навчально-дидактичних матеріалів, спрямованих на формування безпечної поведінки дітей і дорослих у НС; обговоренні способів реагування під час зсувів, лавин, землетрусів, повеней, ураганів і сильних опадів; розгляді питань безпеки на воді, побутової безпеки, пожеж, травм і отруєнь [286].

Для наукового дослідження цінним є діяльність глобальної мережі «Teach For All» (Нью-Йорк, США) яка працює з 2007 року та охоплює шість континентів з незалежними партнерськими організаціями в 63 країнах. Україна стала 41 країною у світі і 17 у Європі, що приєдналася до міжнародної програми «Teach For All» (генеральний директор О. Матіяш). Головна мета мережі у світі та Україні – розширення доступу для отримання якісної освіти у всьому світі, створення світу, де всі діти мають освіту, педагогічну підтримку та можливість створити краще майбутнє.

Враховуючи наслідки від НС, мережа «Teach For All» створила спільноту «Teach For All's Education in Emergencies Community» («Освіта в надзвичайних ситуаціях») – це група співробітників, партнерів, учасників навчання та випускників, які прагнуть знайти шляхи кращої педагогічної підтримки дітей, вчителів та батьків або осіб, які їх замінюють, які постраждали від кризових ситуацій. Члени цієї спільноти спілкуються та навчаються один в одного, обмінюючись ідеями та найкращими практиками щодо освіти біженців або вживаючи колективних дій після стихійного лиха. На офіційному сайті завжди доступна реєстраційна форма, щоб всі мали можливість стати членами спільноти «Навчайте для всіх у сфері освіти в надзвичайних ситуаціях» та реалізовували якісну педагогічну підтримку [221].

Отже, аналіз зарубіжних психолого-педагогічних досліджень показує, що програми раннього втручання мають низку характерних ознак.

Насамперед, це програми первинної інтервенції, орієнтовані на надання підтримки в ранньому віці, більшість з них охоплює дітей не тільки від народження до 3-4 років, а ще й до 6 років. Крім того, всі програми мають профілактичний характер і спрямовані на попередження порушень розвитку дитини, ранню реабілітацію та покращення життєвих умов родини, яка її виховує.

2.2. Особливості педагогічної підтримки дітей раннього віку та родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій в Україні

Покоління дітей раннього віку, народжене у період з 2022 по 2025 роки, зіткнулося з серйозними випробуваннями, спричиненими складними надзвичайними ситуаціями, зокрема наслідками пандемії COVID-19 та воєнного стану. Після початку повномасштабної збройної агресії російської федерації від 24 лютого 2022 року в Україні було введено правовий режим воєнного стану, який діє і нині. У той самий час Верховна Рада України також запровадила режим надзвичайної ситуації на всій території України (окрім Донецької та Луганської областей, де тривав режим ООС) [115].

Законодавче визначення воєнного стану в Україні закріплене у Законі України де зазначено, що воєнний стан – це особливий правовий режим, що вводиться в Україні або в окремих її місцевостях у разі збройної агресії чи загрози нападу, небезпеки державній незалежності та територіальній цілісності України, який передбачає надання відповідним органам державної влади, військовому командуванню та органам місцевого самоврядування повноважень, необхідних для відвернення загрози та відсічі збройної агресії, а також тимчасове, зумовлене загрозою, обмеження конституційних прав і свобод людини і громадянина (Стаття 1) [50].

На державному рівні процес забезпечення безпеки дітей підтримується через оперативне оновлення нормативно-правової бази, зокрема Законом України «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного

стану» (2022), який гарантує безпечний і безперервний освітній процес, включно з можливістю дистанційного навчання та консультування батьків або осіб, які їх замінюють [51].

В даному контексті важливо враховувати і ширшу нормативно-правову базу, яка регулює захист прав дітей в Україні. Законодавство про охорону дитинства в Україні ґрунтується на ключових положеннях Конституції України, згідно з якими: усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах; права і свободи людини є невідчужуваними та непорушними (Стаття 21); громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом (Стаття 24); кожна людина має невід'ємне право на життя (Стаття 27); діти рівні у своїх правах незалежно від походження, а також від того, народжені вони у шлюбі чи поза ним (Стаття 52) [68].

Окрім конституційних засад, правове регулювання у сфері захисту прав дитини в Україні здійснюється через низку спеціалізованих Законів та стратегічних документів, що становлять нормативно-правову основу державної політики у даній сфері. До ключових нормативних актів належать: Закон України «Про охорону дитинства» [48] визначає основні принципи державної політики щодо захисту прав, свобод та законних інтересів дітей; Закон України «Про освіту» [46] закріплює право кожної дитини на якісну та доступну освіту, незалежно від умов, у яких вона проживає; Закон України «Про дошкільну освіту» [47] регламентує організаційно-правові засади функціонування системи дошкільної освіти, включаючи питання безпеки та інклюзивності; «Стратегія забезпечення права кожної дитини в Україні на зростання в сімейному оточенні на 2024-2028 роки» [96] визначає пріоритети державної політики у сфері підтримки родин і деінституціалізації догляду за дітьми; Конвенції ООН про права дитини та її Факультативний протокол щодо участі дітей у збройних конфліктах (2000, ратифікований Україною у 2004) [70].

Варто зазначити, що ключовим нормативно-правовим актом, який регламентує захист прав дітей в умовах збройних конфліктів, є Закон України

«Про охорону дитинства» (2024) [48]. Закон визначає правовий статус дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій, та встановлює гарантії їх захисту й підтримки з боку держави. Відповідно до даного Закону, *«дитина, яка постраждала внаслідок воєнних дій чи збройного конфлікту»* – це дитина, що отримала поранення, контузію, каліцтво, зазнала фізичного, сексуального або психологічного насильства, була викрадена або незаконно вивезена за межі України, залучалася до участі у військових формуваннях або незаконно утримувалася, у тому числі в полоні.

Окремо Закон визначає категорію *«дитина, яка перебуває у складних життєвих обставинах»* – це дитина, яка опинилася в умовах, що негативно впливають на її життя, здоров'я та розвиток, зокрема через інвалідність, тяжку хворобу, безпритульність, конфлікт із законом, залучення до найгірших форм дитячої праці, залежність від психотропних речовин, жорстоке поводження (включно з домашнім насильством), ухиляння батьків чи опікунів від виконання обов'язків, а також через стихійні лиха, техногенні аварії, катастрофи, воєнні дії чи збройні конфлікти.

У Законі України «Про охорону дитинства», чітко окреслена система заходів щодо охорони дитинства, що включає: проведення державної політики, спрямованої на реалізацію цільових програм з охорони дитинства; забезпечення належних умов для гарантування безпеки, охорони здоров'я, навчання, виховання, фізичного, психічного, соціального, духовного та інтелектуального розвитку дітей, їх соціально-психологічної адаптації та активної життєдіяльності, зростання в сімейному оточенні в атмосфері миру, гідності, взаємоповаги, свободи та рівності; встановлення відповідальності юридичних і фізичних осіб (посадових осіб і громадян) за порушення прав і законних інтересів дитини, заподіяння їй шкоди (Стаття 4); проведення державної політики у сфері охорони дитинства, розроблення і здійснення галузевих та регіональних програм поліпшення становища дітей, підтримки сімей з дітьми, вирішення інших питань у цій сфері (Стаття 5); сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального,

культурного, соціального розвитку дитини, несе відповідальність за створення належних умов для цього; кожна дитина має право на проживання в сім'ї разом з батьками або в сім'ї одного з них та на піклування батьків; батько і мати мають рівні права та обов'язки щодо своїх дітей (Стаття 11).

В контексті наукового дослідження, цінними є наступні статті Закону України «Про охорону дитинства», зокрема: захист прав та інтересів дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах (Стаття 23-1); захист дітей, які постраждали внаслідок стихійного лиха, техногенних аварій, катастроф, держава забезпечує всебічну підтримку (Стаття 28); захист дітей, які перебувають у зоні воєнних дій і збройних конфліктів та дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій і збройних конфліктів (Стаття 30-1); захист дітей-біженців та дітей, які потребують додаткового або тимчасового захисту (Стаття 31) [48].

У цьому контексті важливо також уточнити поняття «воєнні дії» – це організоване застосування військ, сил і засобів для проведення воєнних операцій на суші, морі, в повітрі чи космосі у стратегічному та оперативному масштабах [122].

Підсумовуючи викладене, можемо зробити узагальнення щодо поняття *«дитина, яка постраждала внаслідок воєнних дій чи збройного конфлікту»* – це дитина, яка зазнала будь-яких наслідків збройного конфлікту, таких як фізичні або психологічні травми, втрата батьків або рідних, друзів, втрата домівки, можливість здобувати освіту, а також доступу до базових потреб людини (здоров'я, їжі та безпеки).

Воєнний стан, запроваджений в Україні, суттєво вплинув на всі сфери суспільного життя, зокрема на систему освіти. Дошкільна освіта зазнала глибоких змін: частина закладів дошкільної освіти тимчасово припинила свою діяльність, інші почали приймати ВПО, переходити на дистанційні форми освітньої взаємодії, надавати консультативну підтримку батькам або особам, які їх замінюють. Водночас окремі заклади дошкільної освіти продовжили

функціонувати як у звичному (офлайн), так і в дистанційному (онлайн) режимах, попри підвищений рівень безпекових ризиків.

Використання дистанційного навчання постало як вимушена реакція на кризу та стало інструментом забезпечення безперервності освітнього процесу. Як зазначають F. Ferri, P. Grifoni, T. Guzzo (2020), онлайн-освіта у надзвичайних ситуаціях має потенціал зберігати освітню траєкторію здобувачів освіти, долаючи просторово-часові бар'єри. Зокрема, автори підкреслюють, що дистанційні формати здатні забезпечити освітній процес навіть за умов обмеженого фізичного доступу до закладів освіти, створюючи можливість навчання «у будь-який час та з будь-якого місця». Вони наголошують на інноваційному потенціалі онлайн-освіти, що стимулює розвиток нових педагогічних підходів, розширення цифрових ресурсів та впровадження відкритих освітніх платформ [229].

Разом з тим, важливо розрізнити «екстрене дистанційне навчання» (Emergency Remote Teaching, ERT) та «системно організована онлайн-освіта». Екстрене дистанційне навчання (ERT) – це тимчасове рішення, спрямоване на підтримку мінімального рівня освітньої доступності в умовах обмежених ресурсів та без попередньої підготовки. Одним із ключових викликів ERT є неможливість повноцінного забезпечення соціально-емоційної та комунікативної складової навчання, що критично важливо для дітей раннього віку (C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond, 2020) [232].

У системі дошкільної освіти України в умовах правового режиму воєнного стану більшість онлайн-практик, що впроваджувалися закладами дошкільної освіти, мали ознаки саме екстреного дистанційного навчання (ERT) – це проявлялося у відсутності попереднього педагогічного планування, обмеженому доступі до технічної інфраструктури, нерівномірному рівні цифрової компетентності педагогічних працівників, фрагментарності навчального контенту та переважанні асинхронних форм взаємодії.

Зміни в системі освіти, зумовлені поширенням онлайн-освіти, відчутно позначилися на емоційному стані всіх учасників освітнього процесу. Батьки

або особи, які їх замінюють, а також вихователі й педагоги не завжди мали можливість забезпечити належний рівень емоційного захисту та педагогічної підтримки дітей, зокрема у питаннях зниження рівня тривожності дітей раннього віку. Емоційна напруга й тривожність, що передавалися від дорослих, формували у дітей почуття безпорадності, невизначеності та дезорієнтації в умовах загального соціального напруження.

Водночас саме родина відіграє провідну роль у забезпеченні емоційної безпеки дитини, адже в ній закладаються основи моральних, національних, культурних і духовних цінностей, а також створюються безпечні, стабільні та сприятливі умови для гармонійного розвитку дитини (О. Аршатська, Н. Беляєва, О. Богініч, Г. Борин, А. Клименко, Т. Науменко) [78].

Науковець С. Бурсова зазначає, що вихователі також опинилися у нових реаліях, які вимагають від них оновлених професійних компетентностей, знань та навичок для ефективної роботи з дітьми, що зазнали впливу війни. Підготовка педагогічних кадрів до діяльності в кризових умовах стає критично важливою для забезпечення психоемоційної стабільності та адаптації дітей у ЗДО.

За С. Бурсовою адаптація дітей до ЗДО має бути організована з урахуванням психологічних особливостей посттравматичного стану; педагогічна діяльність вихователя повинна бути спрямована на створення атмосфери емоційного комфорту, забезпечення фізичної та психологічної безпеки, налагодження довірливих взаємин між дорослими й дітьми; психолого-педагогічна компетентність вихователя, що передбачає вміння розпізнавати емоційні труднощі дітей, надавати своєчасну підтримку, використовувати елементи арттерапії, ігрові методики, тілесно-орієнтовані вправи для зниження емоційної напруги [10].

Враховуючи вище зазначену інформацію, слід наголосити, що діти є однією з найуразливіших категорій населення в умовах воєнних дій чи збройного конфлікту, оскільки вони не можуть захистити себе самостійно, забезпечити всім необхідним для життя та не мають жодного контролю над

ситуацією. Окрім загроз фізичній безпеці та психічному здоров'ю, діти в умовах війни стикаються з серйозними перешкодами щодо доступу до якісної освіти. Воєнний стан створює складні обставини для організації стабільного освітнього процесу на належному рівні, особливо в регіонах, де тривають бойові дії (В. Байдик [4], С. Бурсова [10], С. Жейнова [39], Т. Житнік [42], О. Ключка, С. Нагірна-Смик, О. Нахалова [36]).

У зв'язку з цим, питання доступу дітей раннього віку до дошкільної освіти набуває особливої важливості. Згідно із Законом України «Про дошкільну освіту», діти раннього віку мають право на здобуття якісної дошкільної освіти у безпечному, здоровому та інклюзивному чи спеціальному освітньому середовищі (Стаття 19). У Законі України визначено низку положень, спрямованих на підтримку батьків у процесі розвитку, виховання та навчання дітей. Зокрема: педагогічну підтримку батьків щодо розвитку, виховання та навчання дітей; забезпечення доступності дошкільної освіти включає педагогічну підтримку батьків щодо розвитку, виховання та навчання дітей (Стаття 10); батьки дитини мають право на отримання педагогічної підтримки; педагогічна підтримка батьків дитини може надаватися шляхом консультацій (педагогічних (методичних), психологічних, інформаційних тощо), проведення освітніх заходів (курсів, семінарів, тренінгів тощо) (Стаття 14); кожному вихованцю у ЗДО гарантуються безпека, психолого-педагогічний супровід у разі потреби домедична допомога (Стаття 19) [47].

Проблема емоційної безпеки та педагогічної підтримки дітей раннього віку, їхніх родин і педагогів є надзвичайно актуальною для України, оскільки саме від ефективності такої підтримки залежить формування психологічної стійкості дитини, її здатність долати стрес і адаптуватися до складних умов у майбутньому.

Важливим підґрунтям для формування педагогічної підтримки в Україні стало прийняття Постанови Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання». Впровадження даної системи на національному та місцевому рівнях вимагала

розробки єдиної цілісної концепції, яка поєднує медичну, психологічну, соціальну та освітню складові. Мета Концепції – це раннє виявлення та профілактика порушень розвитку у дітей, поліпшення їхнього розвитку, підвищення якості життя та надання підтримки родинам з дітьми віком до 4-х років, які мають порушення розвитку або перебувають у зоні ризику [158].

Поняття «раннє втручання» (від англ. «Early Intervention») охоплює програми в сфері дитинства, спрямовані на підтримку дітей раннього віку з ризиком затримки розвитку або тих, хто вже має діагностовану затримку розвитку чи інвалідність. Програми раннього втручання включають широкий спектр послуг і форм підтримки, що забезпечують розвиток дитини, підвищення її стійкості, зміцнення компетентності родини, а також сприяють соціальній інтеграції як дітей, так і їхніх родин (S. Brown, M. Guralnick) [213].

Раннє втручання – це міждисциплінарна допомога сім'ям з дітьми раннього віку (від народження до 3-х років) у яких є порушення розвитку [105]; підтримка спрямована на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя родини; орієнтоване на дітей у перші роки життя, оскільки раннє виявлення біологічних/соціальних чинників ризику щодо порушення розвитку дитини дає можливість своєчасно почати інтенсивну допомогу в ранньому віці, коли розвиток дитини особливо піддається впливу [99].

Важливо підкреслити, що у 2019 році Кабінетом Міністрів України було утворено Національну раду з питань раннього втручання (далі – Рада) [139] – тимчасовий консультативно-дорадчий орган, головним завданням якого є формування стратегічних напрямів державної політики у сфері раннього втручання. Діяльність Ради спрямована на координацію зусиль органів державної влади щодо впровадження системи підтримки дітей раннього віку з ризиком або наявністю порушень розвитку, а також допомоги їхнім родинам. Рада керується національним законодавством та міжнародними правовими актами, зокрема Конвенцією ООН про права дитини [70] й Конвенцією про права осіб з інвалідністю [71]. До основних функцій Ради належать: аналіз ефективності впровадження державної політики у сфері раннього втручання,

підготовка пропозицій щодо її вдосконалення, участь у розробці нормативно-правових актів, а також інформування уряду та громадськості про досягнення в даній галузі та забезпечення найкращих інтересів дитини [140].

В зв'язку з викликами воєнного стану та надзвичайних ситуацій в Україні, а також з урахуванням необхідності забезпечення безперервного освітнього процесу і психоемоційної підтримки дітей раннього віку та їхніх родин, держава оперативно реагувала на потреби системи дошкільної освіти. Одним із ключових кроків стало видання в 2022 році «Методичних рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану» для засновників закладів, науково-педагогічних працівників, директорів та педагогічних працівників закладів дошкільної освіти). Рекомендації регламентують організацію навчання, виховання та розвитку дітей раннього і дошкільного віку в умовах НС, зокрема в умовах повномасштабної війни [85].

У відповідь на означені виклики та враховуючи міжнародний досвід, значним кроком на національному рівні стало схвалення Кабінетом Міністрів України «Стратегії забезпечення права кожної дитини в Україні на зростання в сімейному оточенні на 2024-2028 роки». Стратегія стала ключовим кроком у створенні умов для виховання дітей у безпечному та підтримуючому родинному середовищі; передбачає системне реформування системи догляду, підтримки та розвитку дітей із пріоритетом забезпечення їхніх найкращих інтересів, з урахуванням реалій повномасштабної війни і пов'язаних з нею соціальних, економічних і психологічних викликів. Координацію реалізації даної Стратегії покладено на Координаційний центр з розвитку сімейного виховання та догляду дітей – консультативно-дорадчий орган при Кабінеті Міністрів України, який відповідатиме за інтеграцію державної політики у сфері підтримки родин і дітей [96].

Голова Координаційного центру з розвитку сімейного виховання та догляду за дітьми І. Тулякова зазначила, що до кінця 2028 року необхідно змінити підхід у системі сімейного виховання дітей в Україні, враховуючи

положення Стратегії та орієнтуючись на європейські стандарти. Зокрема, передбачається поступова відмова від інституційного догляду на користь розвитку сімейних форм виховання дітей, а також заміна формальної допомоги на персоналізовану підтримку кожної родини; створення якісних соціальних послуг у всіх громадах і впровадження ефективних механізмів екстреної допомоги для родин, які опинилися у складних життєвих обставинах [159]. Варто підкреслити, що реалізація Стратегії на національному рівні є важливим кроком у системній педагогічній підтримці дітей та їхніх родин, спрямованою на збереження сімейних зв'язків і підвищення якості життя дітей в Україні.

Поряд із цими національними ініціативами, міжнародна спільнота також активно сприяла захисту наймолодших дітей у кризових ситуаціях, забезпечуючи платформу для обміну досвідом та координації спільних заходів. Одним з успішних прикладів стало проведення «Четвертого Саміту перших леді та джентльменів» у Києві в 2024 році – «Захист дітей: гарантії безпечного майбутнього». Саміт в Україні став значущою платформою для здійснення міжнародного діалогу про безпеку дітей в контексті розгляду тем «Безпека дітей під час війни», «Безпека дітей в родині», «Безпечне довкілля для дітей». Під час Саміту було обговорено виклики, з якими стикаються діти раннього та дошкільного віку в умовах воєнного стану, зокрема: стресові фактори, відсутність звичного оточення та недостатній доступ до базових послуг; підкреслено на необхідності впровадження державних політик і програм, спрямованих на педагогічну підтримку родин, зокрема в умовах повномасштабної війни аби запобігти розлученню дітей із батьками через соціальні та економічні виклики.

Згідно з результатами опитування батьків (<https://surl.lu/ymxhqm>), проведеного в рамках Саміту, 87 % респондентів вважають, що їх діти стикаються з більшою кількістю загроз, ніж вони самі зазнавали у своєму дитинстві. Найсуттєвішими факторами, що негативно впливають на дітей, є війна, сімейні проблеми (сварки, хвороби, розлучення) та розлука із членами

сім'ї, які перебувають в інших країнах. При цьому 99 % дітей безпосередньо постраждали від воєнних дій, що підкреслює критичну потребу у системній емоційній та педагогічній підтримці дітей [55].

Варто зазначити, що взаємодія закладів дошкільної освіти, батьків або осіб, які їх замінюють, державних установ і міжнародних організацій, таких як UNICEF є важливою складовою в забезпеченні якості дошкільної освіти, особливо в умовах повномасштабної війни в Україні. Такий міжсекторальний підхід спрямований на підтримку безперервності навчання і всебічного розвитку дітей раннього віку, які опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок НС.

Прикладом ефективної міжсекторальної співпраці є реалізація проєкту «Підтримка дітей раннього віку в умовах війни», який імплементувала Міжнародна благодійна організація «Партнерство кожній дитині». Протягом 2023 року було проведено серію семінарів-практикумів на тему: «Забезпечення реінтеграції дітей, що виховуються в будинку дитини, в сімейне середовище: узгодженість дій та рішень у найкращих інтересах дитини». Метою семінарів було підвищення професійних компетентностей педагогічних працівників у процесі виявлення вразливих родин з дітьми, а також відпрацювання алгоритму спільних дій щодо забезпечення реінтеграції вихованців будинку дитини в сімейне середовище та попередження соціального сирітства немовлят та дітей раннього віку [130].

Ще одним прикладом ефективної ініціативи, спрямованої на підтримку дошкільної освіти в умовах повномасштабної війни, став проєкт «Забезпечення безперервності навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи в Україні», який реалізовувався протягом 2023-2024 років, за підтримки МОН України, Українського інституту розвитку освіти та ВГО «Асоціація працівників дошкільної освіти». Проєкт мав на меті створити співпрацю між педагогами, батьками та громадськими організаціями для забезпечення розвитку дітей раннього та дошкільного віку.

У рамках проекту була впроваджена модель «2 на 2» для організації очних зустрічей із дітьми, що сприяло відновленню безпосередньої взаємодії у навчальному процесі. Було здійснено перехід ЗДО з дистанційного формату навчання на змішаний або очний, що дозволило покращити якість освітніх послуг. Заклади отримали ігрові набори, адаптовані для використання в укриттях, що забезпечило підтримку розвитку дітей раннього віку навіть під час повітряних тривог; для педагогічних працівників та психологів було організовано спеціалізовані навчання, а керівникам ЗДО надано методичну та організаційну підтримку; для батьків проводились консультації, вебінари, а також було створено інформаційні матеріали, спрямовані на покращення розуміння потреб дітей і підтримку їхнього розвитку в умовах надзвичайних ситуацій [44].

В межах реалізації проекту було розроблено методичний посібник «Розвиваємо дітей разом: співпраця педагогів і батьків» (2023), який мав на меті допомогти вихователям ЗДО налагодити ефективну взаємодію з батьками, залучити їх до активної участі в освітньому процесі. Використання даного посібника вихователями допомагає: підвищити активність батьків; налаштувати батьків на конструктивну взаємодію; змінити взаємини вихователів і батьків у партнерські; просвітити батьків щодо підтримки власного психологічного стану та збереження психічного здоров'я дитини в умовах тривалого стресу [95].

Серед ініціатив, спрямованих на підтримку дітей раннього віку та їх родин, які постраждали внаслідок повномасштабної війни, особливе місце займають програми соціально-психологічної та педагогічної допомоги. Зокрема благодійна організація «СОС Дитячі містечка Україна» розробили програму «СОС Діти», що спрямована на екстрену допомогу дітям, які зазнали впливу насильства, експлуатації та потребують негайного захисту від воєнних дій. Програма діє в кількох напрямках, надаючи комплексну підтримку родинам із дітьми, що постраждали внаслідок воєнних дій та інших кризових ситуацій: гуманітарна допомога (забезпечення продуктами харчування,

засобами гігієни, медикаментами), психологічна та педагогічна підтримка, юридичний супровід та консультації.

З метою надання комплексної допомоги дітям та родинам, які постраждали внаслідок воєнних дій, БО «СОС Дитячі містечка Україна» в Україні імплементували проекти: *«Відновлення надії в Україні. Допомога родинам з дітьми у Бучанському районі, що постраждали від війни»* [14] протягом 2022-2023 років, метою було надання підтримки дітям та родинам, які зазнали наслідків воєнних дій, а також спеціалістів, що працюють з постраждалими; *«Підтримка українських сімей, які постраждали від конфлікту»* (анг. Supporting Ukrainian families affected by the conflict) [151] протягом 2022-2023 років, метою була підтримка внутрішньо переміщених родин з дітьми в умовах НС; *«Захистимо дітей»* (англ. «Protect the children») [152] протягом 2025 року, метою було створення захищеного та стійкого середовища для дітей та родин, які постраждали внаслідок повномасштабної війни в Україні, сприяючи їх відновленню та адаптації до нових умов життя.

Відповідаючи на виклики, пов'язані із забезпеченням прав дітей на ранній розвиток в умовах гуманітарної кризи, UNICEF у партнерстві з Європейською асоціацією постачальників послуг для осіб з інвалідністю (EASPD) ініціювали та реалізували міжнародний проєкт «Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees» (ECDUR).

Метою проєкту було посилення систем підтримки раннього дитинства для дітей з-поміж переміщених осіб через: розбудову потенціалу українських громад за кордоном; забезпечення доступу до педагогічних і психосоціальних послуг; інтеграцію сімей до локальних систем соціального захисту та освіти. Географія реалізації охопила п'ять європейських країн, які прийняли найбільшу кількість українських дітей-біженців раннього віку: «Keystone Moldova» (Республіка Молдова), «Imago Foundation» (Польща), «National Network for Children» та «The Social Teahouse» (Болгарія), «TENENET» (Словаччина), «FONSS» (Румунія) [114].

На місцевому рівні проєкт забезпечив підвищення спроможності приймаючих структур надавати комплексну допомогу родинам з дітьми, зокрема в питаннях раннього розвитку, догляду та інклюзії. Систематичне залучення батьків до процесів ухвалення рішень сприяло адаптації інтервенцій до культурного й соціального контексту переміщених громад [220]. Крім роботи на національному та місцевому рівнях, проєкт ECDUR мав помітний вплив на європейському рівні. Зокрема, у 2023 році було проведено міжнародну конференцію *«Раннє втручання, орієнтоване на сім'ю: як змусити це працювати»*, яка зібрала понад 300 учасників з різних країн світу [280]; 2024 році проєкт відзначено у межах ініціативи *«Zero Project Awardee Spotlight»*, як приклад ефективною практики у сфері психологічної та педагогічної підтримки дітей раннього віку з інвалідністю та забезпечення інклюзивного доступу до послуг у кризових умовах [292]. У третьому розділі дисертаційного дослідження буде представлено експериментальну складову, що була реалізована в межах проєкту ECDUR, зокрема із залученням фахівців/сімейних консультантів, батьків або осіб, які їх замінюють та дітей раннього віку з-поміж українських-біженців. Деталізовані матеріали, інструменти дослідження та додаткові аналітичні дані наведено у додатках (див. Додаток А, Додаток В).

Таким чином, результати міжнародного діалогу та опитування батьків або осіб, які їх замінюють підтверджують нагальну потребу у системній педагогічній та емоційній підтримці дітей раннього віку та їхніх родин у кризових умовах. У відповідь на зазначені виклики держава забезпечує правові та організаційні умови для педагогічної підтримки дітей, зокрема через законодавче закріплення права на освіту, соціальні послуги, психологічну та педагогічну підтримку. Важливою складовою є також система раннього втручання, яка дозволяє своєчасно виявляти ризики розвитку дітей та надавати необхідну допомогу родинам у кризових умовах.

Варто зазначити, що в контексті вітчизняних освітніх досліджень термін «педагогічна підтримка» щодо дітей раннього віку, які постраждали внаслідок

НС використовувався фрагментарно та часто розглядався через призму таких термінів, як «психолого-педагогічна підтримка» або «соціально-педагогічна підтримка». Дані поняття використовувалися у контексті надання допомоги дітям раннього віку, які опинилися у складних життєвих обставинах, зокрема й в умовах воєнних дій, коли забезпечення базових умов розвитку, емоційного благополуччя та освітнього процесу потребує комплексного міждисциплінарного підходу.

Наприклад науковці І. Апрелева та М. Щербакова, зосереджують увагу на проблематиці психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку в умовах воєнних дій. Вони пропонують трактування поняття *«педагогічного супроводу»* як самостійного педагогічного інструмента, що тісно пов'язаний із педагогічною підтримкою, а також виділяються основні види супроводу: психолого-педагогічний, медико-педагогічний, валеолого-педагогічний і соціально-педагогічний. При цьому особливу увагу приділяють психолого-педагогічному супроводу, який включає комплекс заходів для організації освітнього процесу, розвитку та соціалізації дитини дошкільного віку [2].

Поняття *«психолого-педагогічна підтримка дітей»* детально аналізує Ю. Замазій, розглядаючи його крізь призму психологічної травматизації, що виникає внаслідок воєнних подій. Дослідниця наголошує на високій вразливості дитячої психіки через обмежений життєвий досвід та відсутність сформованих механізмів самозахисту. В таких умовах дитина особливо потребує якісної підтримки з боку дорослих – батьків або осіб, які їх замінюють, вихователів, психологів [52].

За Л. Гончар, поняття *«соціально-педагогічна підтримка»* – це цілеспрямована, комплексна діяльність, що поєднує соціальний захист і педагогічну взаємодію з метою допомоги сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, зокрема сім'ям вимушених переселенців [23].

Натомість, науковці В. Жук, В. Литвинова та С. Литовченко у навчально-методичному посібнику комплексно розглянули поняття *«педагогічної підтримки»* дітей раннього та дошкільного віку та їхніх батьків

з урахуванням індивідуальних потреб дітей, зокрема в випадках порушення слуху, а також актуальних викликів, спричинених воєнним станом в Україні. Автори підкреслюють, що сьогодні можна говорити про «особливі потреби батьків», серед яких консультативна, методична, психологічна та педагогічна підтримка є ключовими складовими [43].

Вітчизняні науковці О. Будник та А. Сайдак-Бурська (2023) у дослідженні, що базується на аналізі наукової літератури та моніторингу медіаресурсів, обґрунтовують важливість психолого-педагогічної підтримки дітей, які постраждали від російської військової агресії в Україні протягом 2022-2023 років. Автори також досліджували готовність майбутніх педагогів працювати з дітьми у кризових умовах, підкреслюючи потребу в цілісному підході до їхньої педагогічної підтримки [206].

Т. Житнік у рекомендаціях для педагогічних працівників та батьків щодо педагогічної підтримки дітей раннього віку в надзвичайних ситуаціях підкреслює, що «педагогічна підтримка» – це комплекс заходів, спрямованих на створення оптимальних умов для розвитку особистості, ефективного навчання та соціальної взаємодії. Педагогічна підтримка базується на індивідуальних потребах кожного вихованця і включає в себе адаптацію, організацію навчання, емоційну підтримку, соціальну взаємодію, диференціацію завдань та оцінювання [40].

Також у подальших наукових дослідженнях Т. Житнік (2024) акцентує увагу на проблемі інтеграції українських дітей-біженців раннього та дошкільного віку у нове іншомовне середовище, зокрема в умовах перебування українських родин у Німеччині. Вона зазначає, що успішна адаптація дітей-біженців раннього та дошкільного віку значною мірою залежить від інтеграції їхніх батьків у соціокультурний простір країни перебування, оскільки саме дорослі виступають прикладом поведінки, носіями моральних цінностей і моделей соціальної взаємодії. Підкреслює, що формування загальнолюдських цінностей у дітей-біженців нерозривно пов'язане з рівнем психологічної стабільності, культурної інтегрованості та

емоційної врівноваженості дорослих членів родини. Науковець вказує на необхідність використання ефективних педагогічних і соціально-психологічних методів підтримки як дітей-біженців, так і їхніх батьків з метою забезпечення гармонійної адаптації в іншомовному суспільстві [41].

На основі аналізу досліджень К. Anderson та S. Saeed, можна сформулювати низку важливих методичних рекомендацій для забезпечення педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій в Україні, а саме: інтеграція програм раннього розвитку у загальні заходи гуманітарної допомоги; орієнтація на тип надзвичайної ситуації та характер переміщення; розробка системи збору якісних даних про дітей та родини, які переживають НС або переміщення (демографічні характеристики, доступ до дошкільної освіти, охорони здоров'я, харчування та підтримки батьків); формування глобальної статистики для покращення стратегічного планування та координації гуманітарного реагування [263].

З огляду на важливість забезпечення цілісного підходу до підтримки дітей раннього віку та їхніх родин, а також враховуючи відсутність усталених трактувань відповідних понять у науковій літературі, вважаємо за доцільне подати уточнене визначення понять *«педагогічна підтримка»* та *«педагогічний супровід родин»*.

Педагогічна підтримка – це процес цілеспрямованої, системної та партнерської взаємодії педагога з дитиною та її родиною, спрямований на створення сприятливих умов для розвитку, виховання, соціалізації та подолання життєвих труднощів; підтримка враховує індивідуальні потреби дитини, а також емоційні, психологічні та виховні потреби батьків або осіб, які їх замінюють, особливо в умовах кризових ситуацій або соціальної вразливості.

Педагогічний супровід родин – це комплексна, цілеспрямована діяльність педагогів (та/або інших фахівців освітньої сфери), що полягає у постійному та/або ситуативному наданні консультативної, методичної, інформаційної та психоемоційної допомоги батькам або особами, які їх

заміняють; спрямована на посилення виховного потенціалу родини, забезпечення ефективної взаємодії між дитиною та дорослими, створення умов для гармонійного розвитку, зростання емоційно-безпечному середовищі та подолання кризових ситуацій, зокрема в умовах надзвичайної ситуації чи соціальної вразливості.

Надаємо робочі визначення понять *«педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій»* та *«педагогічний супровід родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій»*. Запропоновані формулювання відображають авторське бачення змісту зазначених понять і покликані забезпечити термінологічну чіткість та аналітичну цілісність подальшого викладу наукового дослідження.

Педагогічну підтримку дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій – розглядаємо, як комплексну діяльність фахівців, спрямована на забезпечення цілісного розвитку дитини віком від 1 до 3 років, яка зазнала впливу стресогенних, травматичних або кризових подій; включає створення безпечного, емоційно сприятливого та розвивального середовища, що відповідає віковим та індивідуальним особливостям дитини, а також надання педагогічної, освітньої та виховної допомоги її батькам або іншим законним представникам.

В умовах повномасштабної війни в Україні педагогічна підтримка набуває особливої значущості як інструмент стабілізації емоційного стану дитини, профілактики порушень розвитку, зміцнення батьківсько-дитячих зв'язків та формування ресурсного середовища для адаптації родини до нових соціально-економічних, побутових і психологічних реалій. Основна мета: сприяти подоланню наслідків травматичного досвіду, зниженню рівня тривожності, підвищенню емоційної стійкості дитини та її батьків, а також відновленню функціональних можливостей родини як базового соціального середовища для гармонійного розвитку дитини раннього віку. Результати спільних досліджень з науковцями І. Десноюю, Л. Зданевич, І. Коновальчуком, К. Крутій (2025) показують, що всесвітньо визнані методи

педагогічної підтримки дітей раннього та дошкільного віку включають використання таких, як ігрова терапія, арттерапія, сімейна підтримка та соціально-емоційне навчання [253].

Педагогічний супровід родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій – це цілеспрямований, довготривалий процес професійної допомоги родинам з дітьми раннього віку, що перебувають у стані психоемоційної, соціальної або освітньої вразливості внаслідок впливу повномасштабної війни; передбачає індивідуалізовану педагогічну взаємодію, яка охоплює діагностику потреб родини, надання консультативної, психолого-педагогічної, інформаційної та соціальної допомоги, а також створення умов для зміцнення батьківського потенціалу, розвитку навичок позитивного батьківства й адаптації до нових життєвих умов; реалізується в контексті міждисциплінарної співпраці та з урахуванням принципів сімейно-орієнтованого підходу (особистісно-орієнтованого підходу) [100].

Науковці О. Половіна та М. Науменко, також акцентують увагу на важливості впровадження особистісно-орієнтованого підходу саме в умовах воєнного стану, оскільки українська сім'я як один з основних соціальних інститутів зазнає деструктивного впливу, спричиненого військовою агресією російської федерації [135].

Отже, теоретичний аналіз проблеми педагогічної підтримки дітей раннього віку та родин в умовах надзвичайних ситуацій дозволяє визначити її основні засади: правове забезпечення, міжсекторальну координацію, психолого-педагогічну орієнтацію на індивідуальні потреби дитини та родини, пріоритет ролі родини у створенні безпечного середовища, а також важливість системи раннього втручання для своєчасного виявлення ризиків розвитку та надання необхідної допомоги. Окреслені положення складають науково обґрунтовану основу для подальшого дослідження та впровадження сучасних підходів до реалізації педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій в Україні.

2.3. Критерії, показники та рівні емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій

Основне наукове дослідження проводилося впродовж 2021-2025 років. Одним із ключових завдань даного дослідження було визначення компонентів, критеріїв, показників та рівнів емоційного стану дітей раннього віку, які постраждали внаслідок НС, зокрема повномасштабної війни в Україні, а також оцінка емоційного стану їх батьків або осіб, які їх замінюють з метою виявлення взаємозв'язку між психоемоційним станом дітей та дорослих.

Констатувальний експеримент було проведено в 2022 році та віднесено до ознайомчого етапу розробки методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій. Дослідження здійснювалося в межах пілотного міжнародного проєкту «Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees» на посаді тренера з раннього розвитку дітей, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій з національними координаторами організаціями «Fundacia Imago» (Польща) та «FONSS» (Румунія) (див. Додаток Г).

Проєкт мав на меті вивчення проблем раннього розвитку дітей раннього віку, їх поведінки та можливих ризиків розвитку в умовах травматичних подій, спричинених повномасштабною війною в Україні. Одним із ключових аспектів дослідження було визначення специфічних факторів, що впливають на емоційний стан дітей-біженців раннього віку та розробка педагогічної підтримки їх та педагогічного супроводу батьків або осіб, які їх замінюють з метою зміцнення емоційної стабільності родини.

Протягом 2022-2025 років відбувалася апробація окремих складових розробленої та апробованої в межах проєкту ECDUR методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій у ЗДО України, зокрема у: закладі дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №244 «Біла лілея» Запорізької міської ради, м. Запоріжжя (довідка №91 від 15.07.2024 р.); Комунальному закладі дошкільної освіти «Рукавичка» Кушугумської селищної ради Запорізького району, Запорізької

області (протокол №1 від 29.08.2025 р.); Андрушівському міському центрі розвитку дитини «Дюймовочка», Житомирської області, Бердичівського району, м. Андрушівка (протокол №1 від 03.09.2025 р.); Комунальному закладі дошкільної освіти (ясла-садок) № 16 Дніпропетровської міської ради, м. Дніпро (довідка №81, 15.09.2025 р.); «Комунальному закладі дошкільної освіти (центр розвитку дитини) №22 Дніпропетровської міської ради», м. Дніпро (протокол №3 від 29.09.2025 р.) (див. Додаток Г).

У межах наукового дослідження було продіагностовано 200 дітей раннього віку, яких розподілено на дві групи: експериментальну (140 дітей) та контрольну (60 дітей). Зокрема, 70 дітей віком від 1 до 2 років були залучені за сприяння організації «FONSS» (Румунія), у межах даної підгрупи сформовано експериментальну групу (50 дітей) та контрольну групу (20 дітей). Ще 130 дітей віком від 2 до 3 років взяли участь у дослідженні за сприяння організації «Fundacja Imago» (Польща). Серед них також було сформовано експериментальну групу (90 дітей) та контрольну групу (40 дітей).

Добір вибірки мав природний, відкритий характер: до участі залучалися діти раннього віку, які перебували в умовах вимушеного переміщення (біженства) та батьки або особи, які їх замінюють, які звернулися за педагогічною підтримкою в межах проєкту ECDUR. Відбір респондентів не базувався на заздалегідь визначених діагностичних критеріях, а здійснювався на основі добровільної участі та реальних запитів батьків або осіб, які їх замінюють.

Важливо підкреслити, що вибір Польщі та Румунії як країн для проведення експериментальної роботи був зумовлений специфікою контингенту учасників. До вибірки увійшли діти раннього віку, які вже зазнали негативного впливу повномасштабної війни в Україні, проте на момент проведення дослідження перебували на відносно безпечній території. Для впровадження та перевірки ефективності методики педагогічної підтримки саме така організація експерименту створювала необхідні умови,

оскільки забезпечувала відносну стабільність середовища розвитку дітей раннього віку та мінімізувала ризик впливу постійних стресових чинників, характерних для умов воєнного стану в Україні (повітряні тривоги, загроза ракетних обстрілів, перебування в укриттях, перебої в роботі закладів дошкільної освіти, вимушені переміщення та загальна нестабільність соціального середовища). Отже, вибір Польщі та Румунії для проведення основного наукового дослідження розглядається як ключова передумова забезпечення валідності й наукової достовірності експериментального дослідження.

Проведення основного експериментального дослідження безпосередньо на території України в умовах правового режиму воєнного стану було б методологічно необґрунтованим, оскільки діти раннього віку продовжують щоденно зазнавати впливу травматичних подій, а освітній процес у багатьох закладах дошкільної освіти є обмеженим або переведеним у дистанційний формат. За таких умов було б неможливо об'єктивно оцінити результативність запропонованої методики. Проте як зазначалося вище, окремі елементи розробленої методики педагогічної підтримки було впроваджено в ЗДО України.

Ключовими **критеріями** визначення рівня емоційного стану дітей раннього віку були визначені наступні:

1. Фізіологічний критерій: регулярність та якість сну (спокійний, тривалий, переривчастий, наявність нічних кошмарів), апетит (нормальний, знижений, вибірковість у їжі, відмова від їжі), наявність психосоматичних проявів (часті скарги на біль у животі, головний біль, м'язова напруга), рівень загальної активності (підвищена збудливість, швидка втомлюваність, апатія). Відносимо цей критерій до *фізіологічного* компонента методики.

2. Емоційний критерій: прояви страху та тривожності (частота проявів, інтенсивність, стійкість), здатність до емоційної регуляції (швидкість заспокоєння після стресової ситуації), рівень емоційної чутливості (надмірна збудливість, плаксивість, або емоційна загальмованість), прояви радості,

інтересу, позитивних емоцій у взаємодії. Відносимо цей критерій також до *афективно-мотиваційного* компонента методики.

3. Поведінковий критерій: адаптивність до нових умов (швидкість або повільність пристосування, реакція на зміни середовища), рівень соціальної активності (відкритість до спілкування, уникнення контактів), агресивність або регресивна поведінка (напади гніву, смоктання великого пальця, кусання, повернення до попередніх етапів розвитку), ігрова активність (ініціювання гри, ступінь залученості, здатність до взаємодії в ігрових ситуаціях). Відносимо цей критерій до *афективно-мотиваційного* компонента методики.

4. Когнітивний критерій: рівень уваги (зосередженість, швидкість переключення уваги), пам'ять (короткочасна – здатність зберігати та використовувати інформацію протягом короткого проміжку часу; довготривала – вміння зберігати та відтворювати інформацію через певний час; зорово-просторова – здатність запам'ятовувати та відтворювати візуальні образи; слухова – сприйняття та запам'ятовування почутої інформації; моторна – запам'ятовування рухових навичок і дій, наприклад, як зав'язувати шнурки, писати, грати на музичному інструменті; емоційна – запам'ятовування емоційних переживань і пов'язаних із ними подій, важлива для формування особистого досвіду та поведінки), здатність до навчання (сприйняття нової інформації, рівень допитливості), особливості мовленнєвого розвитку в межах віку (повноцінне мовлення, спрощення фраз, відсутність мовлення). Відносимо цей критерій до *когнітивного* компонента методики.

Констатувальний етап експерименту проводився за допомогою комплексу діагностичних методик, що було підібрано автором дослідження шляхом адаптації та модифікації існуючих методик та їх компонентів. Для визначення *першого критерію* було застосовано методики: «Шкала оцінки фізіологічного стану дітей раннього віку (CBCL 1½-5 – Child Behavior Checklist», Т. Achenbach, L. Rescorla) [201] (Мет.1.1) та «Червоні прапорці» (Мет.1.2) (див. Додаток Б).

Для визначення *другого критерію* було використано методики «Діагностика емоцій за допомогою ляльки з динамічними рисами обличчя» за Д. Похілько (Мет. 2.1) [178] та графічна методика «Кактус» за М. Панфілова (Мет.2.2), які адаптовані та модифіковані автором дослідження (див. Додаток Б).

Третій критерій досліджувався за допомогою методик: тест «Тривожність» (Мет.3.1) (В. Амен, М. Доркі, Р. Темл) [176] та «Тест руки Вагнера – діагностика агресивності» (Мет.3.2) [32], які адаптовані та модифіковані автором дослідження (див. Додаток Б).

Четвертий критерій досліджувався за допомогою методики «Діагностика мовленнєвого розвитку дітей раннього віку» за Н. Манько (Мет.4.1) [88] та «Кольорові кубики» за Є. Стребелевим (Мет.4.2), які адаптовані та модифіковані автором дослідження (див. Додаток Б).

Варто зазначити, що у дослідженні було використано комплекс взаємодоповнювальних методик, що дозволяють оцінити різні аспекти розвитку дитини раннього віку. Зокрема, застосовано «Шкалу оцінки поведінки дітей раннього віку (CBCL 1½–5 – Child Behavior Checklist)» Т. Achenbach, L. Rescorla, яка є найбільш поширеним стандартизованим інструментом для оцінювання емоційних і поведінкових особливостей дітей віком до 5 років. Методика ґрунтується на опитуванні батьків або законних представників дитини та дозволяє визначити рівень внутрішніх і зовнішніх поведінкових проблем, соціальної взаємодії, а також особливості емоційного реагування.

Для первинного скринінгу можливих ризиків порушень розвитку застосовано інструмент «Червоні прапорці», розроблений міжнародними експертами UNICEF. Даний підхід передбачає визначення ключових індикаторів, які можуть свідчити про наявність труднощів у психічному, мовленнєвому або соціальному розвитку дитини, та широко використовується у практиці раннього втручання.

Вивчення емоційної сфери дітей здійснювалося за допомогою методики «Діагностика емоцій за допомогою ляльки з динамічними рисами обличчя» (Д. Похілько). Ігровий характер даної методики відповідає віковим особливостям дітей, оскільки у ранньому віці провідною формою діяльності виступає гра. Використання ляльки з рухомими елементами обличчя дозволяє дослідити здатність дитини розпізнавати та диференціювати базові емоції, що є важливим показником емоційного розвитку.

Окремі проєктивні методики, зокрема «Кактус» (М. Панфілова), тест «Тривожності» (В. Амен, М. Доркі, Р. Темл) та «Тест руки Вагнера – діагностика агресивності», у класичному варіанті призначені переважно для дітей середнього дошкільного віку, що обмежувало можливості їх прямого застосування у дослідженні дітей раннього віку та потребувало відповідної методичної адаптації. Адаптація методик передбачала спрощення інструкцій, скорочення часу виконання завдань, використання ігрових прийомів, а також опору на спостереження за поведінковими та емоційними реакціями дитини. Інтерпретація результатів здійснювалася переважно на якісному рівні, з урахуванням загального контексту поведінки та особливостей взаємодії дитини з діагностичним матеріалом.

Для оцінювання мовленнєвого розвитку було використано методику «Діагностика мовленнєвого розвитку дітей раннього віку» (Н. Манько), що дозволяє визначити рівень сформованості активного та пасивного словника, розуміння зверненого мовлення та комунікативної активності дитини. Додатково застосовано методику «Кольорові кубики» Є. Стребелева, спрямовану на оцінювання сенсомоторного та пізнавального розвитку дітей у процесі предметно-ігрової діяльності.

Таким чином, використаний у дослідженні комплекс діагностичних методик дозволив здійснити всебічну оцінку фізіологічного, емоційного, поведінкового та когнітивного розвитку дітей раннього віку. Поєднання стандартизованих опитувальників, скринінгових інструментів, ігрових та проєктивних методик, адаптованих до вікових особливостей дітей раннього

віку, забезпечило підвищення валідності отриманих результатів та дало можливість отримати комплексне уявлення про особливості їх розвитку.

Оскільки емоційний стан батьків або осіб, які їх замінюють безпосередньо впливає на емоційний стан дітей раннього віку, було враховано стан батьків та їхнє ставлення до дитини. Для цього використовувався як додатковий інструментарій «Тест-опитувальник батьківського ставлення» (А. Варги, В. Століна), який є валідною методикою для діагностики особливостей батьківського ставлення до дитини та дозволяв проводити діагностику емоційного стану батьків, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій. Отримані дані слугували підґрунтям для адаптації педагогічної підтримки та корекції методики у взаємодії з родинами, що забезпечувало комплексну роботу з дитиною раннього віку (див. Додаток Б).

На основі виділених критеріїв, а також для аналітичної обробки результатів дослідження і отримання кількісних та якісних показників були виділені три рівні емоційного стану дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій. Наводимо опис рівнів відповідно до **ключових критеріїв емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС:**

1. Фізіологічний критерій:

Низький рівень (Н) – дитина має виражені фізіологічні труднощі: частий неспокійний або переривчастий сон, нічні кошмари. Апетит нестабільний – відмова від їжі або вибірковість. Спостерігаються часті психосоматичні прояви (головний біль, біль у животі, м'язова напруга). Рівень загальної активності низький – дитина в'яло реагує на оточення, швидко втомлюється або, навпаки, має надмірну збудливість.

Середній рівень (С) – дитина демонструє нестабільний фізіологічний стан: інколи сон порушений, але є періоди спокійного сну. Апетит вибірковий, але без категоричної відмови від їжі. Психосоматичні прояви періодичні. Рівень активності варіюється залежно від ситуації.

Високий рівень (В) – дитина має стабільний фізіологічний стан: сон регулярний, без порушень. Апетит хороший, відмова від їжі відсутня. Відсутні виражені психосоматичні симптоми. Активність відповідає віковим нормам – дитина активно рухається, грається, швидко адаптується до зміни режиму дня.

2. Емоційний критерій:

Низький рівень (Н) – дитина часто проявляє страхи, тривожність, реагує на нові ситуації плачем або замиканням у собі; не може самостійно заспокоїтися після стресової ситуації. Емоційно або надмірно збуджена (часті істерики) або, навпаки, загальмована, апатична. Прояви радості та інтересу рідкісні, дитина уникає взаємодії.

Середній рівень (С) – емоційні реакції змінюються залежно від ситуації. Дитина може проявляти страхи, але здатна заспокоїтися з допомогою дорослого. Тривожність виражена помірно. Позитивні емоції проявляє вибірково, переважно у знайомому середовищі.

Високий рівень (В) – дитина має стабільний емоційний стан, вільно виражає свої почуття, легко переходить від негативних до позитивних емоцій. Страхи та тривожність не є домінуючими, у стресових ситуаціях швидко знаходить спосіб заспокоїтися. Активно проявляє радість, цікавість до нових подій, охоче взаємодіє з оточуючими.

3. Поведінковий критерій:

Низький рівень (Н) – дитина важко адаптується до нових умов, тривалий час не приймає зміни середовища. Уникає контактів, мало взаємодіє з дорослими та дітьми. Спостерігається агресія (кусання, удари) або регресивна поведінка (повернення до смоктання пальців, відмова від самостійності). Гра обмежена, частіше пасивна, без взаємодії з іншими.

Середній рівень (С) – адаптація до нового середовища відбувається поступово. Дитина проявляє вибірковість у спілкуванні, інколи уникає контактів. Можливі періодичні прояви агресії або регресивної поведінки в стресових ситуаціях. Ігрова активність нестабільна – грається але без глибокого залучення.

Високий рівень (В) – дитина легко адаптується до змін, швидко звикає до нового середовища. Відкрита до спілкування, охоче контактує з дорослими та дітьми. Агресія та регресивні прояви відсутні або мінімальні. Високий рівень ігрової активності – дитина ініціює гру, легко включається в спільні ігри, проявляє творчість.

4. Когнітивний критерій:

Низький рівень (Н) – дитина швидко втрачає увагу, не може концентруватися навіть на короткий час. Пам'ять погано розвинена – важко запам'ятовує нову інформацію, не може відтворити знайомі об'єкти або дії. Низька здатність до навчання – не проявляє інтересу до нових знань, не розпізнає прості закономірності. Мовлення суттєво обмежене або відсутнє, комунікація мінімальна.

Середній рівень (С) – увага нестійка але дитина може зосереджуватися на цікавих завданнях. Пам'ять розвинена частково – дитина запам'ятовує знайомі об'єкти але потребує повторень. Навчання можливе але з труднощами. Мовлення розвинене але може бути спрощеним (короткі фрази, окремі слова).

Високий рівень (В) – дитина здатна концентрувати увагу на певний час, активно сприймає нову інформацію. Має добре розвинену пам'ять, легко запам'ятовує і відтворює почуте та побачене. Висока здатність до навчання – проявляє допитливість, охоче вчиться. Мовлення розвинене відповідно до вікової норми, активно використовує мову для комунікації.

На основі аналізу отриманих даних було визначено три рівні емоційного стану дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій.

Діти з низьким рівнем потребують додаткової педагогічної підтримки з боку дорослих з метою стабілізації емоційного стану, розвитку комунікативних і когнітивних навичок.

Діти із середнім рівнем демонструють змішану динаміку емоційного розвитку, що зумовлює необхідність застосування індивідуалізованих підходів та розробки індивідуальних програм підтримки для подальшого гармонійного розвитку.

Діти з високим рівнем характеризуються сформованою адаптивністю, відносною емоційною стійкістю та соціальною активністю, проте це не виключає потреби у системному педагогічному супроводі, спрямованому на підтримання досягнутого рівня розвитку, профілактику можливих відкладених емоційних реакцій та забезпечення стабільності емоційного стану в умовах НС.

З метою забезпечення наукової обґрунтованості та об'єктивності результатів дослідження, під час констатувального етапу експерименту діти раннього віку були розподілені за віковими групами (від 1 до 2 років та від 2 до 3 років). По-перше, врахування вікової диференціації є важливим, оскільки на різних етапах раннього віку відбуваються якісні зміни в фізіологічному, емоційному, поведінковому, когнітивному та соціальному розвитку дитини. Поділ за віком дозволив точніше відстежити динаміку змін розвитку адаптивних навичок залежно від вікових особливостей, а також забезпечити більшу валідність та коректність інтерпретації результатів експериментального впливу.

По-друге, розподіл був необхідний для врахування можливих відмінностей у перебігу емоційних реакцій, адаптаційних стратегій чи формуванні емоційного досвіду, кращого розуміння того, як батьки або особи, які їх замінюють звертаються по допомогу залежно від віку дитини.

Варто зазначити, що в межах наукового дослідження відбулося залучення рівного представництва хлопчиків і дівчаток в експериментальній та контрольній групах, що дозволило мінімізувати вплив гендерного чинника на результати експерименту та забезпечити збалансованість вибірки.

Таким чином, розподіл дітей за віком у табл. 2.3.1 дав змогу сформувати експериментальну та контрольну групи, що є важливою умовою для достовірного порівняльного аналізу та обґрунтованих висновків у межах експериментального дослідження.

Таблиця 2.3.1

Результати констатувального етапу експерименту: розподіл дітей раннього віку за віком в ЕГ та КГ

Вікова група	Стать	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)		Всього	
		к	%	к	%	к	%
1-2 роки	Хлопчики	25	17,9%	10	16,7%	35	17,5%
	Дівчатка	25	17,9%	10	16,7%	35	17,5%
Разом		50	35,7%	20	33,3%	70	35,0%
2-3 роки	Хлопчики	45	32,1%	20	33,3%	65	32,5%
	Дівчатка	45	32,1%	20	33,3%	65	32,5%
Разом		90	64,3%	40	66,7%	130	65,0%
Всього		140	70 %	60	30 %	200	100%

З метою узагальнення отриманих кількісних показників та наочного відображення структури вибірки, результати констатувального етапу експерименту щодо розподілу дітей раннього віку за віковими групами в ЕГ та КГ було систематизовано та подано у графічній формі. Використання діаграмного представлення даних дало змогу візуалізувати співвідношення респондентів за віком, що сприяє кращому розумінню складу вибірки, забезпечує наочність результатів та підвищує обґрунтованість подальшого порівняльного аналізу (Рис.2.3.1).

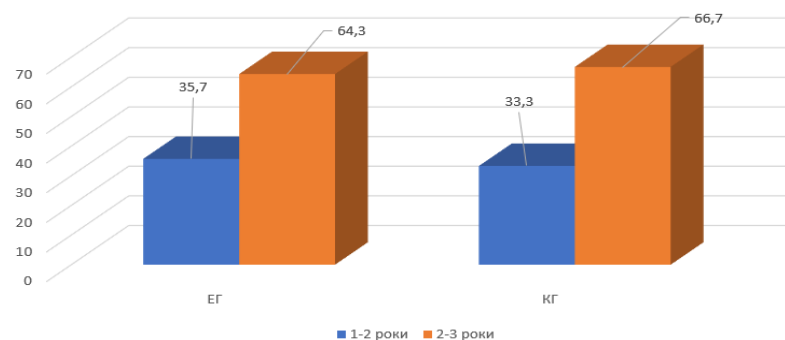


Рис. 2.3.1. Результати констатувального етапу експерименту: розподіл дітей за віком в ЕГ та КГ.

Аналіз даних, поданих на Рис. 2.3.1, засвідчує відносно рівномірний розподіл дітей раннього віку за віковими групами в експериментальній та

контрольній групі. Отримані результати підтверджують коректність формування вибірки та створюють передумови для достовірного порівняльного аналізу результатів подальших етапів експериментального дослідження.

З урахуванням однорідності сформованих ЕГ та КГ за віковими показниками, а також з метою поглибленого аналізу особливостей емоційного стану дітей раннього віку на констатувальному етапі експерименту, подальше дослідження було спрямовано на кількісно-якісну оцінку показників за визначеними критеріями. На даному етапі здійснювався аналіз рівнів емоційного стану дітей віком від 1 до 2 років та від 2 до 3 років за чотирма ключовими критеріями: фізіологічним, емоційним, поведінковим та когнітивним з використанням комплексу адаптованих і модифікованих діагностичних методик.

З урахуванням зазначеного, у табл. 2.3.2 та табл. 2.3.3 подано емпіричні показники рівнів емоційного стану дітей раннього віку ЕГ та КГ (від 1 до 2 років) відповідно до кожного з чотирьох критеріїв, що створює підґрунтя для подальшого порівняльного аналізу та інтерпретації результатів констатувального етапу експериментального дослідження.

Таблиця 2.3.2

Результати констатувального етапу експерименту

для ЕГ (від 1 до 2 років)

Рівень	Критерій 1 Фізіологічний				Критерій 2 Емоційний				Критерій 3 Поведінковий				Критерій 4 Когнітивний			
	Мет. 1.1		Мет. 1.2		Мет. 2.1		Мет. 2.2		Мет. 3.1		Мет. 3.2		Мет. 4.1		Мет. 4.2	
	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%
Високий	5	10 %	6	12 %	4	8 %	3	6 %	7	14 %	5	10 %	6	12 %	4	8 %
Середній	15	30 %	14	28 %	13	26 %	12	24 %	16	32 %	15	30 %	14	28 %	13	26 %
Низький	30	60 %	30	60 %	33	66 %	35	70 %	27	54 %	30	60 %	30	60 %	33	66 %

Аналіз даних, поданих у табл. 2.3.2, засвідчує переважання низького рівня емоційного стану дітей ЕГ віком від 1 до 2 років за всіма чотирма критеріями, що свідчить про виражену емоційну вразливість та недостатню сформованість адаптивних механізмів у досліджуваної вибірки. Частка дітей з високим рівнем емоційного стану є незначною, що підтверджує необхідність розроблення та впровадження методики педагогічної підтримки.

Таблиця 2.3.3

Результати констатувального етапу експерименту для КГ (1-2 роки)

Рівень	Критерій 1 Фізіологічний				Критерій 2 Емоційний				Критерій 3 Поведінковий				Критерій 4 Когнітивний			
	Мет. 1.1		Мет. 1.1		Мет. 2.1		Мет. 2.2		Мет. 3.1		Мет. 3.2		Мет. 4.1		Мет. 4.2	
	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%
Високий	3	15 %	3	15 %	2	10 %	2	10 %	4	20 %	3	15 %	3	15 %	2	10 %
Середній	7	35 %	6	30 %	6	30 %	5	25 %	7	35 %	6	30 %	6	30 %	6	30 %
Низький	10	50 %	11	55 %	12	60 %	13	65 %	9	45 %	11	55 %	11	55 %	12	60 %

Аналіз даних, поданих у табл. 2.3.3, свідчить, що КГ дітей віком від 1 до 2 років характеризується переважанням низького та середнього рівнів емоційного стану за всіма досліджуваними критеріями, водночас частка дітей із високим рівнем є дещо більшою порівняно з показниками ЕГ. Загалом отримані результати мають відносно стабільний і однорідний характер, що свідчить про типовий перебіг розвитку емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій за умов відсутності спеціально організованого педагогічного впливу.

З огляду на це КГ було використано як базу для порівняння результатів експериментальної перевірки ефективності авторської методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, тоді як формувальний етап експерименту реалізовувався лише в ЕГ.

З метою підвищення наочності результатів та кращого розуміння розподілу дітей за рівнями емоційного стану на констатувальному етапі експерименту, отримані емпіричні дані з деталізованими показниками за кожним із ключових критеріїв для ЕГ (від 1 до 2 років) та КГ (від 1 до 2 років) подано у вигляді діаграм (Рис.2.3.2, Рис.2.3.3, Рис.2.3.4., Рис.2.3.5).

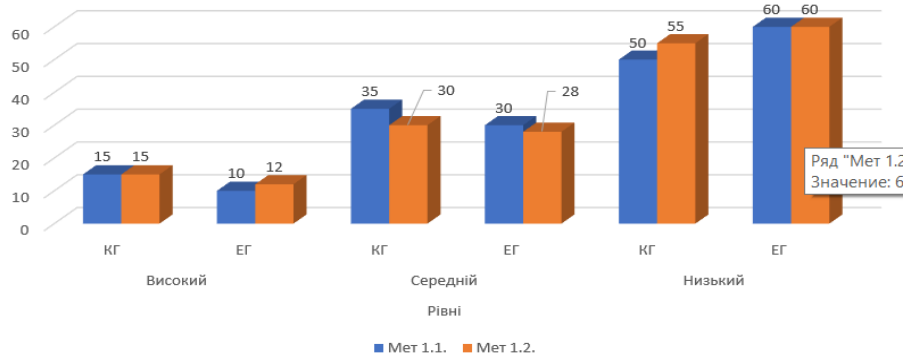


Рис.2.3.2. Узагальнені результати констатувального етапу експерименту для ЕГ та КГ (від 1 до 2 років) по фізіологічному критерію (%).

Аналіз даних, поданих на Рис.2.3.2, засвідчує, що у більшості дітей ЕГ домінує низький рівень фізіологічного критерію. В КГ частка дітей з низьким рівнем становить 50-55%, тоді як в ЕГ цей показник є дещо вищим і сягає 60%. Середній рівень зафіксовано у 30-35% дітей КГ та у 28-30% дітей ЕГ. Високий рівень зафіксовано у 15 % дітей КГ та у 10-12% дітей ЕГ, що свідчить про загальну фізіологічну вразливість дітей.

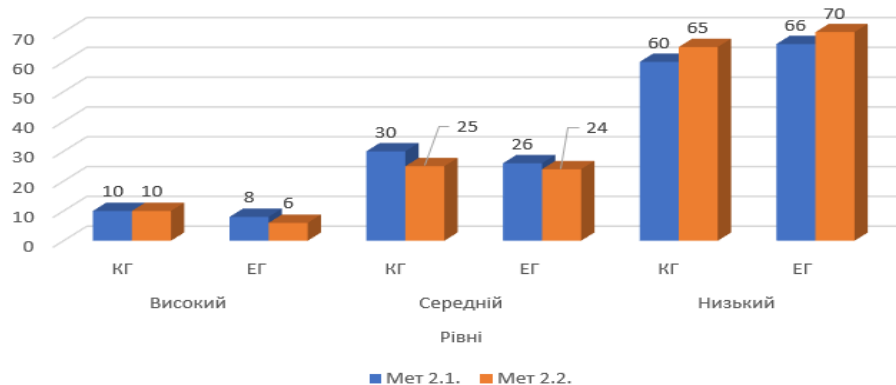


Рис.2.3.3. Узагальнені результати констатувального етапу експерименту для ЕГ та КГ (від 1 до 2 років) по емоційному критерію (%).

Аналіз даних, поданих на Рис.2.3.3, засвідчує, що переважна більшість дітей ЕГ мають низький рівень емоційного критерію. В КГ частка дітей з низьким рівнем становить 60-65%, тоді як в ЕГ цей показник є дещо вищим і сягає 70%. Середній рівень зафіксовано у 25-30% дітей КГ та у 24-26% дітей ЕГ. Високий рівень зафіксовано у 10% дітей КГ та у 6-8% дітей ЕГ, що свідчить про загальну емоційну вразливість дітей.

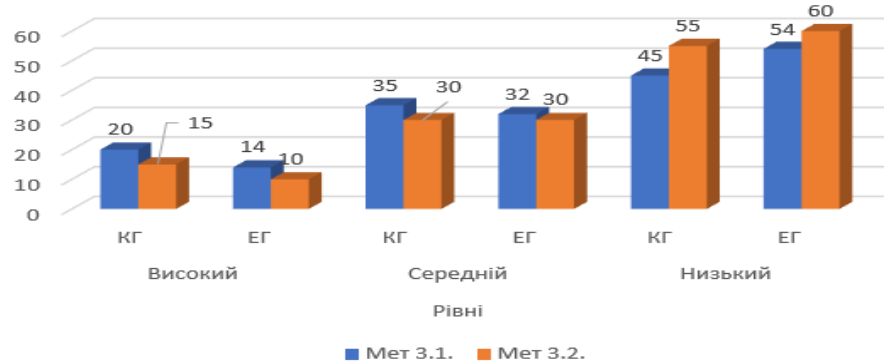


Рис.2.3.4. Узагальнені результати констатувального етапу експерименту для ЕГ та КГ (від 1 до 2 років) по поведінковому критерію (%).

Аналіз даних, поданих на Рис.2.3.4, засвідчує, що переважна більшість дітей ЕГ мають низький рівень поведінкового критерію. В КГ частка дітей з низьким рівнем становить 45-55%, тоді як в ЕГ цей показник є дещо вищим і сягає 60%. Середній рівень зафіксовано у 30-35% дітей КГ та у 30-32% дітей ЕГ. Високий рівень зафіксовано у 15-20% дітей КГ та у 10-14% дітей ЕГ.

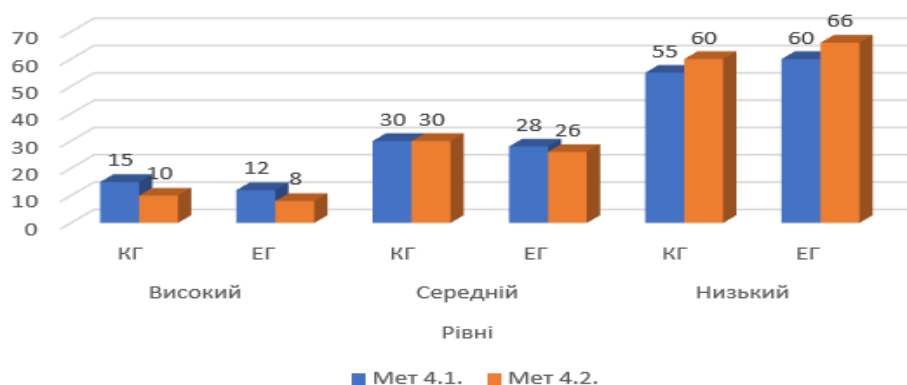


Рис.2.3.5. Узагальнені результати констатувального етапу експерименту для ЕГ та КГ (від 1 до 2 років) по когнітивному критерію (%).

Аналіз даних, поданих на Рис.2.3.5, засвідчує, що переважна більшість дітей ЕГ мають низький рівень когнітивного критерію. В КГ частка дітей з низьким рівнем становить 55-60%, тоді як в ЕГ цей показник є дещо вищим і сягає 60-66%. Середній рівень зафіксовано у 30% дітей КГ та у 26-28% дітей ЕГ. Високий рівень зафіксовано у 10-15% дітей КГ та у 8-12% дітей ЕГ, що свідчить про загальну когнітивну вразливість дітей.

Таким чином, результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчують особливості емоційного стану дітей ЕГ та обґрунтовують доцільність впровадження формувального впливу, спрямованого на стабілізацію емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС, тоді як КГ слугуватиме базою для порівняння динаміки змін на подальших етапах дослідження.

З огляду на необхідність виявлення вікових особливостей та тенденцій стабілізації емоційного стану в межах раннього дитинства, подальший аналіз було спрямовано на дослідження показників емоційного стану дітей віком від 2 до 3 років. У табл. 2.3.4 та табл. 2.3.5 наводяться емпіричні показники за кожним із чотирьох ключових критеріїв емоційного стану (фізіологічний, емоційний, поведінковий, когнітивний) дітей раннього віку ЕГ та КГ.

Таблиця 2.3.4

Результати констатувального етапу експерименту

для ЕГ (від 2 до 3 років)

Рівень	Критерій 1 Фізіологічний				Критерій 2 Емоційний				Критерій 3 Поведінковий				Критерій 4 Когнітивний			
	Мет. 1.1		Мет. 1.1		Мет. 2.1		Мет. 2.2		Мет. 3.1		Мет. 3.2		Мет. 4.1		Мет. 4.2	
	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%
Високий	10	11,1 %	9	10 %	8	8,9 %	7	7,8 %	9	10 %	10	11,1 %	9	10 %	8	8,9 %
Середній	25	27,8 %	26	28,9 %	27	30 %	26	28,9 %	27	30 %	26	28,9 %	27	30 %	28	31,1 %
Низький	55	61,1 %	55	61,1 %	55	61,1 %	57	63,3 %	54	60 %	54	60 %	54	60 %	54	60 %

Аналіз даних, поданих у табл. 2.3.4, засвідчує, що у дітей ЕГ віком від 2 до 3 років, як і у віковій групі від 1 до 2 років, домінує низький рівень емоційного стану за всіма чотирма критеріями. Водночас спостерігається незначне зростання частки дітей із середнім рівнем показників, що може свідчити про поступову вікову стабілізацію окремих компонентів емоційного стану. Частка дітей з високим рівнем залишається незначною, що підтверджує збереження потреби у цілеспрямованій педагогічній підтримці.

Таблиця 2.3.5

Результати констатувального етапу експерименту
для КГ (від 2 до 3 років)

Рівень	Критерій 1 Фізіологічний				Критерій 2 Емоційний				Критерій 3 Поведінковий				Критерій 4 Когнітивний			
	Мет. 1.1		Мет. 1.1		Мет. 2.1		Мет. 2.2		Мет. 3.1		Мет. 3.2		Мет. 4.1		Мет. 4.2	
	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%
Високий	5	12,5 %	5	12,5 %	4	10 %	4	10 %	6	15 %	5	12,5 %	5	12,5 %	4	10 %
Середній	14	35 %	13	32,5 %	12	32,5 %	12	30 %	14	35 %	13	32,5 %	13	32,5 %	14	35 %
Низький	21	52,5 %	22	55 %	23	57,5 %	24	60 %	20	50 %	22	55 %	22	55 %	22	55 %

Аналіз даних, поданих у табл. 2.3.5, засвідчує, що КГ дітей віком від 2 до 3 років характеризується переважанням низького та середнього рівнів емоційного стану за всіма досліджуваними критеріями, водночас частка дітей із високим рівнем є дещо більшою порівняно з показниками ЕГ. Загалом отримані результати мають відносно стабільний і однорідний характер, що свідчить про типовий перебіг розвитку емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій за умов відсутності спеціально організованого педагогічного впливу.

З метою підвищення наочності результатів та кращого розуміння розподілу дітей за рівнями емоційного стану на констатувальному етапі експерименту, отримані емпіричні дані з деталізованими показниками за

кожним із ключових критеріїв для ЕГ та КГ (від 2 до 3 років) подано у вигляді діаграм (Рис.2.3.6, Рис.2.3.7, Рис.2.3.8., Рис.2.3.9).

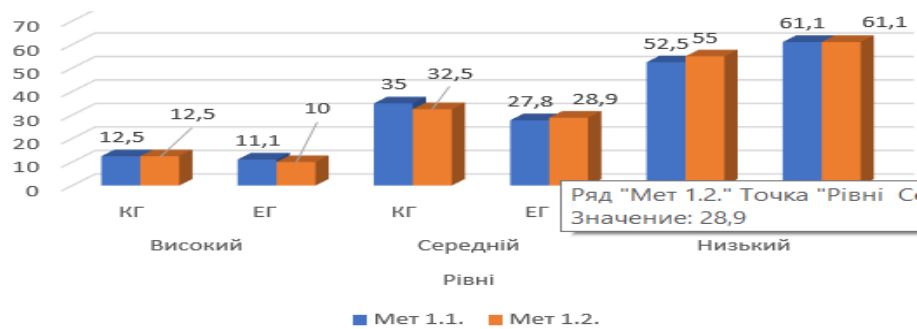


Рис.2.3.6. Узагальнені результати констатувального етапу експерименту для ЕГ та КГ (від 2 до 3 років) по фізіологічному критерію (%).

Аналіз даних, поданих на Рис.2.3.6, засвідчує, що переважна більшість дітей ЕГ мають низький рівень фізіологічного критерію. В КГ частка дітей з низьким рівнем становить 52,5-55%, тоді як в ЕГ цей показник є дещо вищим і сягає 61,1%. Середній рівень зафіксовано у 32,5-35% дітей КГ та у 27,8-28,9% дітей ЕГ. Високий рівень зафіксовано у 12,5% дітей КГ та у 10-11,1% дітей ЕГ, що свідчить про загальну фізіологічну вразливість дітей.

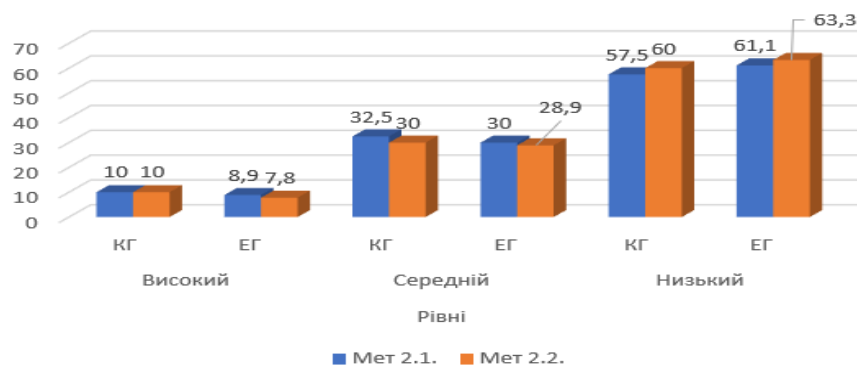


Рис.2.3.7. Узагальнені результати констатувального етапу експерименту для ЕГ та КГ (від 2 до 3 років) по емоційному критерію (%).

Аналіз даних, поданих на Рис. 2.3.7, засвідчує, що переважна більшість дітей ЕГ мають низький рівень емоційного критерію. В КГ частка дітей з низьким рівнем становить 57,5-60%, тоді як в ЕГ цей показник є дещо вищим

і сягає 61,1-63,3%. Середній рівень зафіксовано у 30-32,5% дітей КГ та у 28,9-30% дітей ЕГ. Високий рівень зафіксовано у 10% дітей КГ та у 8,9-7,8% дітей ЕГ, що свідчить про загальну емоційну вразливість дітей.

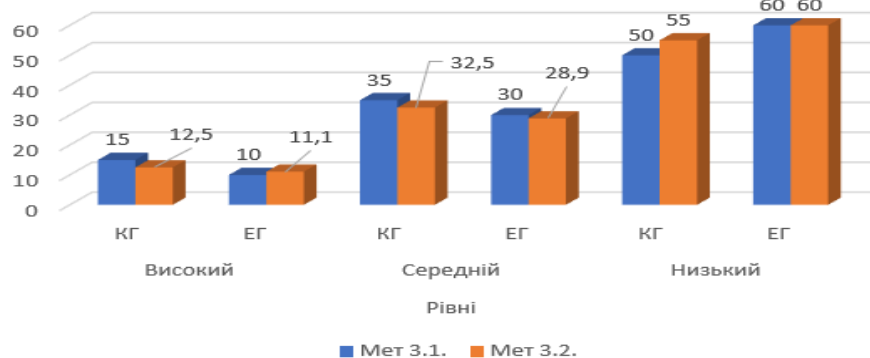


Рис.2.3.8. Узагальнені результати констатувального етапу експерименту для ЕГ та КГ (від 2 до 3 років) по поведінковому критерію (%).

Аналіз даних, поданих на Рис. 2.3.8, засвідчує, що переважна більшість дітей ЕГ мають низький рівень поведінкового критерію. В КГ частка дітей з низьким рівнем становить 50-55%, тоді як в ЕГ цей показник є дещо вищим і сягає 60%. Середній рівень зафіксовано у 32,5-35% дітей КГ та у 28,9-30% дітей ЕГ. Високий рівень зафіксовано у 12,5-15% дітей КГ та у 10-11,1% дітей ЕГ, що свідчить про загальну поведінкову вразливість дітей.

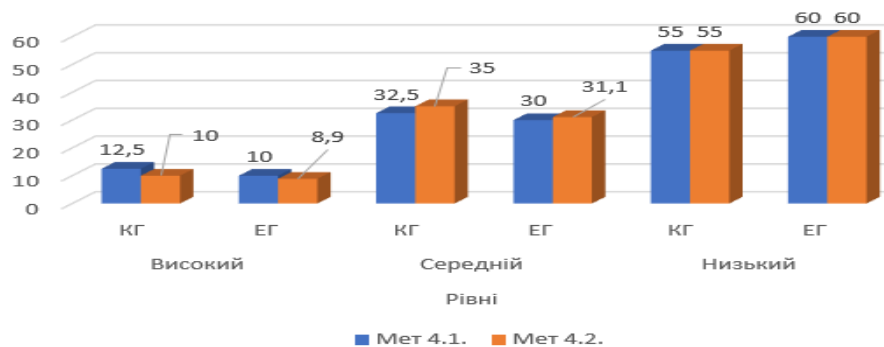


Рис.2.3.9. Узагальнені результати констатувального етапу експерименту для ЕГ та КГ (від 2 до 3 років) по когнітивному критерію (%).

Аналіз даних, поданих на Рис. 2.3.9, засвідчує, що переважна більшість дітей ЕГ мають низький рівень когнітивного критерію. В КГ частка дітей з низьким рівнем становить 55%, тоді як в ЕГ цей показник є дещо вищим і сягає

60%. Середній рівень зафіксовано у 32,5-35% дітей КГ та у 30-31,1% дітей ЕГ. Високий рівень зафіксовано у 10-12,5% дітей КГ та у 8,9-10% дітей ЕГ, що свідчить про загальну когнітивну вразливість дітей.

Отже, діти віком від 1 до 2 років перебувають на критично важливому етапі становлення базових фізіологічних, емоційних, поведінкових і когнітивних функцій. Саме цей період відзначається високою чутливістю до впливу зовнішніх стресорів, зокрема соціальних і екологічних чинників, спричинених умовами повномасштабної війни, сімейною нестабільністю чи порушенням звичного виховного середовища. Констатувальний етап засвідчив несуттєве домінування низьких рівнів емоційного стану у дітей експериментальної групи (ЕГ) порівняно з контрольною (КГ). Так, низький рівень фізіологічного стану виявлено у 60% дітей ЕГ проти 50-55% у КГ; емоційного – 66-70% дітей ЕГ проти 60-65% у КГ; поведінкового – 54-60% дітей ЕГ проти 45-55 у КГ%; когнітивного – 60-66% дітей ЕГ проти 55-60%. Отримані дані свідчать про більш виражені труднощі у дітей ЕГ та обґрунтовує необхідність педагогічної підтримки саме на даному віковому етапі.

Аналогічна тенденція виявлена у дітей віком від 2 до 3 років. Порівняльний аналіз результатів експериментальної (ЕГ, 90 дітей) та контрольної (КГ, 40 дітей) груп показав не значне домінування низького рівня розвитку всіх складових емоційного стану у дітей ЕГ. Зокрема, низький рівень фізіологічного стану спостерігався у 61,1% дітей ЕГ проти 52,5-55% у КГ; емоційного – у 61,1-63,3% дітей ЕГ проти 57,5-60 у КГ%; поведінкового – у 60% дітей ЕГ проти 50-55% у КГ; когнітивного – у 60% дітей ЕГ проти 55% у КГ. Отримані результати підтверджують наявність глибших емоційно-поведінкових порушень у дітей ЕГ та потребу у цілеспрямованій педагогічній підтримці.

Отже, результати констатувального етапу експерименту визначили доцільність включення дітей вікових груп від 1 до 2 років та від 2 до 3 років ЕГ до формувального етапу та стали підставою для впровадження розробленої

методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, з метою стабілізації їхнього емоційного стану, розвитку адаптивних форм поведінки та підвищення психоемоційної стійкості. Важливо відзначити, що у межах авторської методики педагогічної підтримки також враховувався емоційний стан батьків або осіб, які їх заміняють, оскільки він безпосередньо впливає на емоційний стан дітей.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертації розв'язано наступні завдання дисертаційного дослідження:

1. Охарактеризовано теоретичні засади проблеми педагогічної підтримки дітей раннього віку та родин в умовах надзвичайних ситуацій в Україні та за її межами. Встановлено, що координація зусиль міжнародних організацій створює цілісну багаторівневу систему реагування на НС, яка дозволяє швидко мобілізувати ресурси, уникати дублювання функцій та надавати цільову підтримку найбільш уразливим категоріям населення – насамперед дітям раннього віку.

Встановлено роль міжнародних організацій у забезпеченні педагогічної підтримки: UNICEF – розвиток системи раннього втручання, психосоціальна допомога та доступ до освіти для внутрішньо переміщених дітей; UNHCR – захист і педагогічна допомога українським дітям-біженцям та родинам за кордоном; UNESCO – підтримка освітнього процесу, цифрової трансформації освіти та збереження культурної спадщини.

Визначено значення міжнародної співпраці для України в умовах гуманітарної кризи через повномасштабну війну. Після початку повномасштабного вторгнення у 2022 році активізували діяльність «Save the Children», Plan International, International Rescue Committee (IRC), «People in Need» та SIDA, що дозволило швидко реагувати на потреби дітей і родин, надавати комплексну психосоціальну та педагогічну підтримку.

Аналіз міжнародного досвіду та його адаптація в Україні: досвід Філіппін в Україні можливий через адаптацію «Українського рюкзака

підтримки» (анг. «Ukrainian Support Backpack»), що враховує національно-культурні особливості та наслідки повномасштабної війни, забезпечуючи безперервність освітнього процесу та підтримку психоемоційного благополуччя дітей раннього віку (див. Додаток В).

Досвід Киргизстану у сфері підготовки дітей до дій у НС має суттєве значення для України. По-перше, цінним є підхід до інтеграції елементів безпечної поведінки у навчально-виховний процес ЗДО шляхом використання моделювання та імітаційних вправ. По-друге, важливим є досвід системної підготовки педагогів, оволодіння спеціальними знаннями та практичними навичками. По-третє, практика UNICEF у Киргизстані демонструє ефективність міжнародного співробітництва та використання глобальних методичних ресурсів, що відкриває для України можливість залучення міжнародних партнерів до розроблення та апробації освітніх програм.

Співпраця з глобальною мережею «Teach For All» дозволяє українським педагогам обмінюватися досвідом і впроваджувати ефективні світові практики підтримки дітей у кризових ситуаціях, підвищуючи професійну компетентність та потенціал системи дошкільної освіти. Залучення українських педагогів до спільноти «Teach For All's Education in Emergencies Community» створює можливості для обміну досвідом, адаптації найкращих зарубіжних практик у сфері дошкільної освіти дітей, які постраждали внаслідок НС.

Національна нормативно-правова база та практичні механізми реалізації державної політики у сфері підтримки дітей: видано Постанову Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання» та утворено Національну раду з питань раннього втручання (2019); оновлено Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану» (2022); затверджено «Методичні рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану» Міністерства освіти і науки України (2022) та «Стратегію забезпечення права

кожної дитини на зростання в сімейному оточенні на 2024-2028 роки»; видано методичний посібник «Розвиваємо дітей разом: співпраця педагогів і батьків» (2023); реалізовано проєкт «Підтримка дітей раннього віку в умовах війни» (МБО «Партнерство кожній дитині», 2023), проєкт «Забезпечення безперервності навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи» (МОН, УІРО, ВГО «Асоціація працівників дошкільної освіти», 2023-2024), програму «СОС Діти» та супутні ініціативи благодійної організації «СОС Дитячі містечка Україна» («Відновлення надії в Україні», «Підтримка українських сімей, які постраждали від конфлікту», «Protect the children»); проведено «Четвертий Саміт перших леді та джентльменів» у Києві (2024) – «Захист дітей: гарантії безпечного майбутнього» (з темами «Безпека дітей під час війни», «Безпека дітей в родині», «Безпечне довкілля для дітей»).

Отже, повномасштабна війна створила безпрецедентні виклики для системи дошкільної освіти та психоемоційного благополуччя дітей та родин, проте водночас відкрила можливості для переосмислення підходів і розроблення нових підходів до реалізації педагогічної підтримки дітей раннього віку, що постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій.

2. Встановлено компоненти, критерії та рівні емоційного стану дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій, а також оцінено, як емоційний стан батьків або осіб, які їх замінюють, впливає на емоційний стан дітей. Проведено ґрунтовний аналіз існуючих методик діагностики емоційного розвитку дітей раннього віку, що дозволило адаптувати та модифікувати інструменти з урахуванням вікових особливостей дітей віком від 1 до 3 років та специфіки їх емоційних реакцій в умовах надзвичайних ситуацій.

В межах дослідження визначено чотири ключові критерії, за якими оцінюється емоційний стан дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС: *фізіологічний критерій*, що відображає загальний соматичний комфорт та рівень збудження; *емоційний критерій*, який характеризує здатність до емоційної стабільності, адаптивності та реакції на стрес; *поведінковий критерій*, що включає регуляцію поведінкових реакцій, здатність до

соціальної взаємодії та контроль імпульсів; *когнітивний критерій*, що оцінює рівень уваги, усвідомлення, а також мовленнєве та невербальне вираження емоцій.

Для кожного критерію визначено три рівні розвитку: *низький рівень*, що свідчить про недостатнє формування відповідних функцій та потребу в педагогічній підтримці; *середній рівень*, що відображає помірний рівень розвитку з можливістю подальшого вдосконалення; *високий рівень*, який означає сформованість та стабільність навичок відповідного критерію.

Результати констатувального етапу експерименту за участі 140 дітей експериментальної групи та 60 дітей контрольної групи виявили несуттєві відмінності між групами. Зокрема у групах дітей віком від 1 до 2 років низький рівень фізіологічного стану виявлено у 60% дітей ЕГ проти 50-55% у КГ; емоційного – 66-70% дітей ЕГ проти 60-65% у КГ; поведінкового – 54-60% дітей ЕГ проти 45-55 у КГ%; когнітивного – 60-66% дітей ЕГ проти 55-60%.

У групах дітей віком від 2 до 3 років низький рівень фізіологічного стану спостерігався у 61,1% дітей ЕГ проти 52,5-55% у КГ; емоційного – у 61,1-63,3% дітей ЕГ проти 57,5-60 у КГ%; поведінкового – у 60% дітей ЕГ проти 50-55% у КГ; когнітивного – у 60% дітей ЕГ проти 55% у КГ. Отримані дані свідчать про незначні емоційно-поведінкові відхилення у дітей ЕГ, які можуть бути пов'язані з впливом травматичних зовнішніх факторів, таких як повномасштабна війна, вимушене переміщення, біженство, соціальна нестабільність та порушення звичних умов виховання.

Результати констатувального етапу дослідження підтверджують доцільність залучення дітей ЕГ до формувального етапу експерименту, який має на меті розробку та впровадження авторської методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС.

Положення другого розділу дисертації викладено в таких публікаціях: [1], [2], [3], [4], [6], [7], [9], [10], [11], [12], [13], [15].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ, ПОСТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

У розділі представлено структуру, зміст та реалізацію експериментального дослідження, спрямованого на перевірку ефективності авторської методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, зокрема повномасштабної війни в Україні. Методика спрямована на стабілізацію емоційного стану дітей раннього віку через створення безпечного та емоційно підтримувального середовища, використання ігрових методів і прийомів, а також активну взаємодію з родиною.

Особливу увагу приділено педагогічному супроводу батьків або осіб, які їх замінюють, з боку фахівців/сімейних консультантів (психологів, педагогів, соціальних працівників та лідерів груп батьківської взаємопідтримки). У такому підході педагог виступає організатором освітнього процесу та координатором міждисциплінарної допомоги, консультантом, фасилітатором і посередником між дитиною раннього віку та родиною. При цьому враховується емоційний стан батьків або осіб, які їх замінюють, адже він безпосередньо впливає на психоемоційний розвиток дитини раннього віку. Такий педагогічний супровід родин забезпечує умови для збереження емоційного здоров'я дітей раннього віку та підтримки цілісності сімейної взаємодії в умовах післястресової адаптації.

Одним із практичних інструментів майбутньої реалізації педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах НС визначено переносний навчально-методичний комплект «Український рюкзачок підтримки» (анг. «Ukrainian Support Backpack») розроблений за концепцією набору «Big Blue Bag» (укр. «Велика блакитна сумка», Філіппіни). Перспективним напрямом є подальше змістове наповнення, розроблення та методичне доопрацювання

щодо використання даного комплекту, а також можливість його апробації та подальшого затвердження для використання в системі дошкільної освіти України.

Проаналізовано підсумкові результати експериментального дослідження, наведено порівняльну характеристику показників емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС в експериментальній та контрольній групах. Визначено позитивну динаміку у дітей раннього віку ЕГ за фізіологічним, емоційним, поведінковим та когнітивним критеріями.

Окреслено перспективи впровадження результатів дослідження в практику закладів дошкільної освіти України, зокрема через інтеграцію в освітній процес сучасних підходів до педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій. Наступним етапом упровадження результатів дослідження може стати інтеграція розробленої методики у зміст спеціальних курсів закладів вищої освіти, зокрема в програми підготовки майбутніх вихователів, практичних психологів та соціальних педагогів.

3.1. Практична реалізація методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій

Результати констатувального експерименту, наведені у другому розділі, підтвердили нагальну потребу в розробці та впровадженні методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій, зокрема повномасштабної війни в Україні. Проведений аналіз виявив комплексні труднощі емоційного характеру, з якими стикаються діти даної вікової категорії, що зумовлює необхідність системного підходу до створення безпечного, підтримувального середовища [113] та ролі дорослого в ньому [100]. Виникла необхідність оновлення змісту, форм та методів взаємодії з родинами, які здійснюють виховання дітей раннього віку в умовах кризи та посткризового відновлення. Опрацювання результатів констатувального експерименту актуалізувало потребу в переосмисленні професійної ролі педагогічних працівників закладів

дошкільної освіти [111] саме через значні соціокультурні трансформації, що відбуваються в Україні, особливо в умовах повномасштабної війни [112].

Розробка методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій базувалася на методологічних засадах, що визначили структуру, зміст та організацію авторської методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій. До них віднесли:

– *системний підхід*, який передбачав розгляд педагогічної підтримки як цілісної системи взаємопов'язаних компонентів (дитина – родина – педагог – освітнє середовище) [253], що функціонують у взаємодії та забезпечують комплексний вплив на емоційний стан дитини раннього віку. Наукове обґрунтування системного підходу підтверджується «Концепцією розвитку дітей раннього і дошкільного віку» [69], в якій зазначено, що впровадження нових педагогічних технологій та підходів у дошкільну освіту сприяє модернізації системи, формуванню єдиного освітнього простору та створює умови для взаємного збагачення всіх учасників освітнього процесу – педагогів, батьків та дітей;

– *особистісно орієнтований підхід*, який передбачав організацію освітнього процесу з урахуванням індивідуальних потреб, вікових та психоемоційних особливостей дітей раннього віку, їх життєвого досвіду, а також створення умов для емоційної безпеки, підтримки індивідуального розвитку, формування відчуття захищеності та довіри до дорослого [109]. Враховували погляди І. Беха, який підкреслював особливе значення створення безпечного, комфортного та емоційно позитивного освітнього середовища, здатного забезпечити когнітивний, емоційно-соціальний розвиток дитини [5];

– *діяльнісний підхід*, в межах якого визначили ігрову діяльність [109] провідним засобом педагогічної підтримки дітей раннього віку [118]. Наукове обґрунтування даного підходу полягає у тому, що гра забезпечує природне включення дитини у соціальне середовище, сприяє формуванню емоційного та когнітивного досвіду, а також розвитку комунікативних і соціальних

навичок. В межах підходу використовувалися результати досліджень науковців: О. Дурманенко [34] про необхідність індивідуалізації освітнього процесу в групах раннього віку, впровадження ігор-занять, які поєднують емоційний, пізнавальний і соціальний компоненти розвитку (для дітей до 1,5 року – не більше 8-10 хвилин; для віку 1,5-2 роки – близько 10 хвилин; для дітей 2-3 років – приблизно 15 хвилин); Т. Гури, О. Рома [231] про врахування специфічних особливостей ігрової діяльності дітей раннього віку в умовах війни (ігри з домінуванням життєво-воєнних сценаріїв – авіанальоти, облаштування бомбосховищ, перебування в укриттях, військові дії, боротьба з окупантами, захист близьких, допомога постраждалим, виконання завдань на блокпостах).

В розробці методики враховували результати досліджень М. Федорової [188], яка зазначила, що в ранньому дитинстві гра є провідною діяльністю, що забезпечує психічний, емоційний і соціальний розвиток дитини. Впродовж другого року ознайомлювальна гра перетворюється на відображувальну – вид ігрової діяльності, що полягає у відтворенні дитиною дій дорослих з предметами відповідно до їх функціонального призначення. Даний тип гри є кульмінацією розвитку ігрової поведінки у ранньому віці та створює підґрунтя для становлення предметної діяльності. На третьому році у дітей виникає сюжетно-відображувальна гра, яка базується на особистому досвіді дитини. У центрі ігрових дій з'являється лялька як образ людини, що дозволяє розширити зміст гри до соціальних взаємодій, в контексті цього дитина починає усвідомлювати себе як суб'єкт, називати себе по імені та поступово готується до прийняття ролей [187];

– *сімейно-орієнтований підхід* [100], який передбачав підтримку родини [108], партнерство з нею, активне залучення до раннього виховання та реалізацію принципу найкращих інтересів дитини, закріпленого у Конвенції ООН про права дитини [70] та керівних принципах ООН [61] щодо альтернативного догляду за дітьми. В межах даного підходу, використовували напрацювання: Н. Тарнавської [174], яка підкреслювала, що родина є

природним середовищем первинної соціалізації, де дитина формує свій внутрішній світ (фізичний, психічний, духовний), саме в таких умовах закладаються основи емоційної чутливості дитини раннього віку; І. Зверева, З. Кияниця, В. Кузьмінського, Ж. Петрочко [56], які зазначили, що ефективна педагогічна підтримка неможлива без урахування впливу родинного середовища, яке виступає фундаментом емоційного, психічного та особистісного розвитку дитини, а одним із ключових ресурсів такого розвивального простору є батьківський потенціал – сукупність джерел та засобів, які можуть бути мобілізовані для забезпечення належного догляду, гарантії безпеки, стабільності, емоційного тепла, стимулювання розвитку та формування життєвих орієнтирів дитини;

– *компетентнісний підхід*, який передбачав формування у педагогів [110] практичних вмінь та особистісних якостей, що забезпечують здатність діяти професійно та відповідально у складних та кризових умовах. Професійна підготовка майбутніх вихователів охоплювала: розвиток навичок ефективної комунікації з батьками або особами, які їх замінюють, що переживають вплив кризових ситуацій; навчання педагогічних працівників оволодінню навичками емпатійного спілкування, здатності проявляти співчуття та підтримувати віру батьків або осіб, які їх замінюють у власні ресурси для подолання кризових станів і ефективної адаптації до складних обставин [108]; використання комунікативних стратегій з батьками, або особами, які їх замінюють, зокрема здатності проголошувати впевненість у тому, що дитина перебуває в безпечному середовищі, що сприяє зниженню рівня тривожності дорослих (В. Воронов [20], Є. Левітан [82], В. Рогова, С. Шкарлет [123]); формування у педагогів практичних навичок надання рекомендацій батькам або особам, які їх замінюють щодо підтримки дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій з використанням простої та зрозумілою для дитини мови при поясненні складних тем, водночас фокусуючи увагу на позитивних аспектах і плануванні приємних подій; активне слухання дитини з вербалізацією її емоцій, що сприяє розпізнаванню й усвідомленню страхів і

тривог [30]; врахування можливостей професійного вигорання педагогів в умовах НС, а саме постійного стресу та тиску зовнішніх обставин, надмірне емоційне навантаження та емпатія до травмованих дітей, життя за схемою «дім-робота-дім», недостатність ресурсів та підтримку з боку адміністрації, колег, родини та друзів [111].

При розробці методики педагогічної підтримки ми врахували психоемоційні особливості дітей раннього віку (від 1 до 3 років). Зокрема, керувались характеристиками дітей за базовою програмою «Оберіг» [144]:

– у віці 1 року 6 місяців у дитини проявляються перші емоційні реакції, зокрема прагнення втішити засмучену людину та емоційний відгук на її переживання, проте емоційна нестабільність може іноді ускладнювати встановлення позитивних контактів із однолітками [144];

– у 2 роки емоції дітей здебільшого пов'язані з предметною діяльністю, де негативні реакції свідчать про неповне формування способів взаємодії з предметами; найбільше задоволення дитина отримує від спілкування з дорослими, а її поведінка та стійкість уваги залежать від позитивного чи негативного ставлення до об'єктів діяльності; з'являються перші прояви самосвідомості, виражені у відособленні себе від інших, виявленні впертості, незгоди, а також у радості від успішних дій та засмученні через невдачі [144];

– у 3 роки дитина опановує емоційно-соціальні показники розвитку, а саме: емоційно реагує на власне ім'я та відгукується на нього, з цікавістю ставиться до власного відображення у дзеркалі, впізнає себе на світлинах, досліджує власне тіло, зберігає емоційну рівновагу під час активної взаємодії з дорослими та однолітками, проявляє специфічні емоційні реакції у різних життєвих ситуаціях, розпізнає значущих для себе близьких людей та виявляє до них прихильність [144].

При розробці методики додатково враховували положення описані в базовій програмі раннього та дошкільного розвитку «Освіта і піклування/Education&Care», зокрема: системний моніторинг особистісного

розвитку дитини, орієнтовне щоденне планування освітнього процесу, методичні рекомендації та дидактичні матеріали [145].

Варто зазначити, що у роботі з дітьми раннього віку ключовим ми вважаємо дотримання балансу між уникненням когнітивного перевантаження та створенням умов для накопичення сенсорного й емоційного досвіду, що сприяє повноцінному психоемоційному розвитку дитини. Попри визнане значення емоційного розвитку в теорії дитячої психології (О. Запорожець [191]; І. Бех [5]) на практиці ще донедавна домінував когнітивно-раціональний підхід, що зменшував увагу до чуттєво-емоційного досвіду дітей раннього віку.

Нами було враховано цінні зауваги відомого науковця І. Беха, який наголошував, що хоч нейропластичність мозку на ранніх етапах онтогенезу відкриває широкі перспективи для інтенсивного збагачення пізнавального досвіду дитини, педагогічна взаємодія має ґрунтуватися на врахуванні вікових психофізіологічних особливостей. В період раннього віку мозок дитини продовжує формуватися, а його функціональні системи ще не досягли повної зрілості [5]. Тому освітні технології, форми й методи освітньої роботи потребують адаптації до реальних можливостей дитини раннього віку, з урахуванням її сенситивних періодів.

При розробці методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій ми спрямовували особливу увагу на забезпечення безпеки та емоційного благополуччя дитини раннього віку, а також забезпечення умов для її адаптації до ЗДО в умовах повномасштабної війни. При цьому спиралась на результати активного наукового осмислення означеної проблеми вітчизняними дослідниками, зокрема: І. Апрелева, С. Бурсова [10], Н. Гузь, В. Гузь [24], Т. Гурковська [25], О. Дурманенко [34], О. Семенов, Н. Семенова, Л. Соловйова, В. Онищук, В. Удов, О. Шадюк [193], М. Щербакова. Зокрема враховували педагогічні умови обґрунтовані у дослідженні О. Шадюк (2025), а саме: надання допомоги родинам у період адаптації дитини до зміненого соціального простору;

психолого-педагогічна підготовка педагогів щодо особливостей емоційних реакцій дітей раннього віку в кризових ситуаціях; систематичне залучення дітей до спеціальних форм діяльності, спрямованих на підвищення рівня адаптації (ігрові методики, арттерапевтичні заняття, елементи сенсорної інтеграції) [193].

Реалізація методики забезпечувалася з урахуванням педагогічних умов, визначених у процесі дослідження: створення емоційно безпечного середовища; застосування ігрових форм діяльності як провідного способу емоційного відновлення дітей, зниження тривожності та поступового переходу до більш складніших форм соціальної взаємодії; активна участь родини у процесі педагогічної підтримки; професійна підготовка фахівців/сімейних консультантів до роботи з родинами в умовах кризових ситуацій; інтеграція міжнародних доказових програм емоційної стабілізації, адаптованих до вікових особливостей дітей раннього віку (від 1 до 3 років) та умов воєнного часу.

Центральним положенням авторської методики був акцент на стабілізації емоційного стану дитини раннього віку шляхом поєднання трьох ключових компонентів: організація емоційно безпечного освітнього середовища та використання ігрових методів як провідного засобу розвитку дитини; активна взаємодія між батьками або особами, які їх замінюють та їх педагогічний супровід; робота з педагогами (вихователями, сімейними консультантами, лідерами груп батьківської взаємопідтримки) [109].

Акцент на емоційному благополуччі дитини раннього віку у межах розробленої методики відповідав сучасним вітчизняним та зарубіжним тенденціям у сферах раннього втручання та дошкільної освіти. Оцінювання емоційного стану дитини раннього віку передбачало вивчення типових і специфічних реакцій у стресогенних ситуаціях, рівня емоційного самоконтролю, а також відповідності емоційних проявів віковим нормам з використанням емпатійного підходу. Емпатійний підхід у контексті даного дослідження використовувався як форма професійного ставлення до дитини,

що базується на глибокому розумінні її внутрішнього світу, делікатному прийнятті її емоцій без оцінювання чи осуду, а також на встановленні довірливих, стабільних і підтримувальних стосунків.

Методика базувалася на поєднанні *загальнодидактичних* (наочності, посильності, міцності, науковості, виховуючого навчання, доступності, системності та послідовності, колективності, розвиваючого навчання) та *спеціалізованих принципів* (активного залучення, позитивного підкріплення, адаптації до вікових особливостей, інтеграції в повсякденну діяльність), що відображають особливості роботи з дітьми раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій.

Відповідно до визначених принципів у процесі розробки методики було визначено комплекс взаємопов'язаних *методів* та *прийомів* спрямованих на забезпечення ефективної педагогічної підтримки дітей раннього віку, а також на підготовку педагогів і залучення батьків або осіб, які їх замінюють до спільної діяльності (див. Додаток В).

Педагогічна робота в межах розробленої методики була спрямована на системне формування стабільного емоційного стану дитини раннього віку з урахуванням особливостей посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що у дітей раннього віку проявляється на емоційному (страхи, фобії, почуття провини), когнітивному (порушення мовлення, уваги, сприйняття світу) та поведінковому (регресивні реакції, агресивність, тривожність) рівнях [30].

Для оцінювання ефективності стабілізації емоційного стану дітей у процесі реалізації методики було використано систему критеріїв, що дозволяла здійснити комплексний аналіз їхнього психоемоційного благополуччя. До таких критеріїв віднесено: вплив емоцій на міжособистісні стосунки; рівень довіри до дорослих і однолітків; потребу в увазі та реакції на соціальні стимули; поведінкові особливості (прояви дратівливості, тривожності, агресії або замкненості); специфіку емоційних реакцій на стресові події (зокрема, пов'язані з бойовими діями); складнощі у спілкуванні та якість соціальних контактів; наявність страхів, фобій і тривоги;

характеристики сну, апетиту та адаптаційних здібностей; рівень прив'язаності, самостійності та здатності до корекції поведінкових моделей (І. Зверева, З. Кияниця, В. Кузьмінський, Ж. Петрочко) [56].

У контексті розробки методики було враховано наукові положення щодо того, що емоційний стан батьків або осіб, які їх замінюють, суттєво впливає на емоційний розвиток дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, зокрема на формування їхньої емоційної стабільності, здатності до саморегуляції та соціальної взаємодії. В зв'язку з цим концептуальна ідея нашого дослідження найбільшою мірою співвідноситься з науковими положеннями праці Н. Гузь та В. Гузя, присвяченої психолого-педагогічному супроводу батьків дітей раннього віку та їхніх родин в умовах кризи. Зазначене дослідження є важливим для розуміння особливостей підтримки сімей у складних соціальних обставинах. Науковці підкреслюють, що воєнні дії, вимушене переміщення населення, роз'єднання сімей, економічна нестабільність і постійний інформаційний тиск створюють значне психоемоційне навантаження на українське суспільство. За зазначених вище умов родини, які виховують дітей раннього віку, опиняються в зоні підвищеного ризику, адже саме батьківські способи реагування на кризові ситуації та їхня здатність надавати дитині емоційну підтримку мають вирішальний вплив на якість її раннього розвитку та формування базового почуття безпеки [24].

При розробці методики особливого значення надавали професійній підготовці майбутніх вихователів, здатних забезпечувати емоційну підтримку дітей раннього віку. Ми поділяємо позицію М. Матішак та І. Скоморовської щодо необхідності формування у майбутніх педагогів компетенцій для психоемоційного супроводу дітей раннього віку, особливо в умовах надзвичайних ситуацій, що охоплює: *теоретичний рівень* – поглиблення знань про особливості емоційного розвитку дітей, формування стресостійкості та резилієнтності; *ціннісно-мотиваційний рівень* – розвиток усвідомленої мотивації та позитивного ставлення до професії, спрямованого на роботу в

кризових умовах; *практичний рівень* – формування умінь і навичок підтримки емоційної саморегуляції, налагодження ефективної комунікації та партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу [90].

Додатково при розробці змісту методики у нашому дослідженні було враховано сучасні освітні програми та практичні напрацювання, спрямовані на психосоціальну підтримку дітей, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій, а також на підвищення професійної компетентності педагогів, що працюють з такими дітьми. У цьому контексті особливу увагу приділено програмі «Гратися і не боятися», розробленій у межах проекту UNICEF «Забезпечення безперервності навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи в Україні», яка виступає важливим методичним ресурсом для педагогів закладів дошкільної освіти, які працюють з дітьми, що переживають стресові або травматичні події. Зміст програми спрямований на підтримку та зміцнення психоемоційного благополуччя дітей через використання ігрових, творчих і комунікативних форм діяльності, а також на формування у педагогів практичних умінь створення безпечного та підтримувального освітнього середовища [149].

Використання положень програми «Гратися і не боятися» у процесі розробки методики педагогічної підтримки дозволило розширити спектр професійних інструментів вихователів, поглибити їх знання щодо підходів та особливостей стабілізації емоційного стану дитини, а також забезпечити формування ефективних механізмів реагування на прояви стресу і травматичного досвіду у дітей раннього віку.

Саме тому у структурі методики було виокремлено три взаємопов'язані напрями роботи: діти – батьки – педагоги. Такий підхід забезпечував комплексність методики та узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу, особливо в умовах НС.

Презентуємо зміст методики, про яку йдеться у науковому дослідженні.

ЗМІСТ МЕТОДИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ, ПОСТТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Мета методики: формування стабільного емоційного стану дітей раннього віку шляхом забезпечення системної педагогічної підтримки дитини та комплексного педагогічного супроводу родини.

Завдання методики:

1. Формування професійної компетентності фахівців/сімейних консультантів (психологів, педагогів, соціальних працівників) та лідерів груп батьківської взаємопідтримки.
2. Педагогічна взаємодія з родиною для емоційної підтримки дитини раннього віку та розробка методичних рекомендацій.
3. Забезпечення емоційної безпеки та формування базового емоційного досвіду дитини раннього віку, постраждалої внаслідок НС.
4. Стимулювання емоційної виразності, емпатії, навичок емоційного наслідування та стабілізація емоційного стану дітей раннього віку через ігрову діяльність.

Реалізація програмних завдань методики не потребувала спеціального матеріально-технічного забезпечення.

Розроблена авторська методика має чітко окреслені функції:

- *пізнавальна функція* полягає у сприянні засвоєнню дітьми раннього віку елементарних знань про власні емоції та емоції інших, розширенні емоційного словника, формуванні первинного емоційного досвіду через гру, спостереження, моделювання та повторення;
- *розвивальна функція* реалізується через створення педагогічних умов батьками або особами, які їх замінюють та фахівцями/сімейними консультантами для розвитку емоційної чутливості, формування адаптаційних механізмів, відновлення почуття безпеки, довіри до дорослих, а також підтримку емоційної регуляції дитини в кризовий період;
- *виховна функція* сприяє формуванню моральних уявлень, навичок

співчуття, емпатії, підтримки, розвитку гуманістичних цінностей у взаємодії з іншими дітьми та дорослими в контексті пережитих кризових подій;

– *соціальна функція* забезпечує відновлення та розвиток соціальних зв'язків дитини раннього віку з однолітками, членами родини, педагогами.

Цільова аудиторія: діти раннього віку з-поміж українських дітей-біженців, які перебувають у країнах-учасницях проєкту (Польща, Румунія) та діти, які відвідують ЗДО в Україні (м. Андрушівка, м. Дніпро, м. Запоріжжя, смт. Кушугум); батьки або особи, які їх замінюють; фахівці/сімейні консультанти (психологи, педагоги, соціальні працівники та лідери груп батьківської взаємопідтримки).

Реалізація методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, які пережили травматичні події повномасштабної війни та кризові ситуації, передбачає застосування науково обґрунтованих організаційно-методичних особливостей, зокрема педагогічних умов та принципів [115], виокремлених у процесі дослідження, що сприяють ефективній емоційній стабілізації та розвитку емоційної чутливості дітей як у закладах дошкільної освіти, так і в домашньому середовищі.

До педагогічних умов відносимо:

1. *Створення емоційно безпечного середовища* – забезпечує відчуття захищеності, передбачуваності та стабільності для дитини, що включає використання ритуалів, спокійної обстановки, м'якого освітлення, сенсорного комфорту та доброзичливої взаємодії з дорослими. Не випадково А. Маслоу [281] у ієрархії людських потреб виокремив потребу у безпеці, порядку й захищеності як одну з базових для повноцінного розвитку особистості.

2. *Застосування ігрових форм діяльності як провідного методу* – є ефективним засобом емоційного відновлення, що дозволяє знизити рівень тривожності, забезпечити якісний перехід до наступного етапу розвитку, включаючи в майбутньому становлення сюжетно-рольової гри як вищої форми ігрової діяльності у дошкільному віці.

3. *Розвиток емоційного наслідування та емпатії* – у ранньому віці

формування емоційної емпатії відбувається переважно через спостереження, моделювання емоцій дорослого, спільну діяльність та емоційно забарвлену гру, а не через словесні пояснення. Це особливо актуально для дітей, які пережили емоційну травму: через гру вони мають змогу виражати власні почуття, навчатися помічати, ідентифікувати та проживати емоції інших, що сприяє розвитку соціально-емоційної компетентності.

4. Активна участь родини у процесі емоційної підтримки – є джерелом емоційного тепла та важливим чинником формування в дитини раннього віку соціальних навичок, толерантності [107] моральних орієнтирів [103] та емоційної стійкості [109], що особливо важливо в умовах посттравматичного розвитку. Забезпечення цього є необхідним компонентом системної педагогічної підтримки дитини раннього віку та підкреслюється в концептуальній матриці Моделі оцінки потреб дитини та її сім'ї. Адже саме батьківський потенціал і соціально-емоційне середовище родини суттєво впливають на задоволення потреб дитини в емоційній безпеці, турботі та взаєморозумінні [56].

5. Професійна підготовка фахівців/сімейних консультантів (педагогів, психологів, соціальних працівників та лідерів груп батьківської взаємодопомоги) до роботи з дітьми раннього віку та родинами в умовах кризових ситуацій – реалізовується у межах трьох взаємопов'язаних напрямів: теоретичного, ціннісно-мотиваційного та практичного (М. Матішак, І. Скоморовська) [90]; включає комплекс заходів, спрямованих на формування компетентностей для ефективної роботи з батьками або особами, які їх замінюють, постраждалих дітей, розвитку вміння надавати емоційну підтримку батькам, що переживають травматичний досвід, зокрема в умовах повномасштабної війни; використання спеціалізованої програми «Гратися і не боятися» [149] та програми тренінгів для батьків «Безпечний простір» (В. Антонова, О. Залеська, В. Соловійова, Л. Чепенко, В. Чернобровкіна, 2021); консультування батьків або осіб, які їх замінюють щодо особливостей спілкування з дітьми раннього віку про воєнні події.

6. *Інтеграція міжнародних та всеукраїнських практик* – передбачає адаптацію та впровадження у педагогічну практику методик, що базуються на доказовій психології. Зокрема, міжнародна програма «Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (TF-CBT)» («Травмоорієнтована когнітивно-поведінкова терапія (ТП-КПТ)») для роботи з дітьми, які пережили травматичні події, поєднує психоедукацію, підтримку емоційної регуляції, розвиток навичок подолання стресу, а також активну роботу з родиною (Е. Деблінгер, Дж. Коен, Е. Маннаріно) [200].

Реалізація авторської методики педагогічної підтримки ґрунтується на поєднанні загальнодидактичних та спеціалізованих принципів (авторських), що відображають особливості роботи з дітьми раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій.

Загальнодидактичні принципи методики: *принцип наочності* – використання візуальних, слухових та тактильних засобів (картки, іграшки, міміка, жести) для засвоєння емоційного досвіду; *принцип посиленості* – завдання відповідають рівню розвитку дітей раннього віку, не викликають перевантаження; *принцип міцності* – емоційні знання та навички закріплюються через регулярне повторення в різних формах діяльності; *принцип свідомості* – діти поступово починають усвідомлювати власні емоції, розпізнавати їх у собі та інших; *принцип науковості* – методика базується на сучасних наукових дослідженнях у галузі дошкільної психології, педагогіки; *принцип виховуючого навчання* – виховання емпатії, доброзичливості, підтримки, співчуття у взаємодії з іншими (однолітками та дорослими); *принцип доступності* – інформація та завдання подаються у зрозумілій, образній, ігровій формі; *принцип систематичності та послідовності* – педагогічна підтримка відбувається поетапно, охоплюючи ключові компоненти емоційного розвитку; *принцип колективності* – важливість включення дитини у групову взаємодію з однолітками та дорослими; *принцип розвиваючого навчання* – спрямованість методики на розвиток емоційної, пізнавальної, соціальної, комунікативної сфер.

Спеціалізовані (авторські) принципи методики: принцип активного залучення – кожна дитина має можливість безпечно й вільно проявляти свої емоції у грі, без оцінювання чи критики; принцип позитивного підкріплення – емоційні прояви дитини визнаються важливими й підтримуються дорослим, що формує у дитини впевненість і довіру; принцип адаптації до вікових особливостей – добір методів, прийомів, засобів та форм роботи здійснюється з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дитини раннього віку та пережитих травмуючих подій; принцип інтеграції в повсякденну діяльність – методика застосовується на спеціальних заняттях та повсякденних ситуаціях у закладі дошкільної освіти та в родині.

Апробація авторської методики здійснювалася поетапно, що забезпечило її всебічну перевірку, адаптацію до потреб цільових груп та поступове впровадження в реальні умови гуманітарної кризи. Було виокремлено три послідовні етапи: Етап 1. Навчання фахівців/сімейних консультантів (психологів, педагогів, соціальних працівників та лідерів груп батьківської взаємопідтримки); Етап 2. Робота з батьками або особами, які їх замінюють; Етап 3. Робота з дітьми раннього віку.

Слід зазначити, що реалізація першого та третього етапів методики відбувалися паралельно, що було зумовлено необхідністю оптимізації часових та організаційних ресурсів дослідження. Таким чином, одночасно здійснювалася підготовка фахівців/сімейних консультантів до впровадження методики та організовувалася безпосередня робота з дітьми раннього віку (добір дітей, їх розподіл на експериментальну та контрольну групи).

У процесі реалізації методики було використано низку педагогічних методів, прийомів та засобів, які спрямовані на відновлення емоційної рівноваги та формування емоційної компетентності дітей раннього віку.

1. У роботі з фахівцями/сімейними консультантами використовували такі педагогічні методи:

- *пояснювально-ілюстративний метод* – забезпечував засвоєння

теоретичних знань щодо емоційного розвитку дітей раннього віку, механізмів реагування на стресові події та особливостей педагогічної взаємодії; матеріал подавався через демонстрацію схем, ілюстрацій, наочних прикладів та коротких лекційних блоків;

– *інтерактивні методи навчання* – включали колективне обговорення ситуацій, дискусії, практичні вправи, що дозволяли педагогам аналізувати різні стратегії підтримки дітей раннього віку та педагогічного супроводу їх родин, моделювати взаємодію та закріплювати отримані знання через практичне застосування;

– *метод рефлексії* – спрямований на усвідомлення педагогами власних емоційних реакцій, способів підтримки дітей та батьків або осіб, які їх замінюють у стресових ситуаціях та аналіз ефективності власної педагогічної поведінки; реалізовувався через обговорення власного досвіду, письмові записи спостережень, колективне оцінювання дій;

– *метод моделювання професійних ситуацій* – передбачав створення умов для відпрацювання реальних педагогічних ситуацій у безпечному навчальному середовищі; педагог мав змогу приймати рішення, прогнозувати наслідки власних дій і відпрацьовувати стратегії взаємодії з дітьми та родинами, які пережили стресові події.

Для практичного втілення зазначених методів використовувалася система педагогічних прийомів: аналіз педагогічних кейсів, мозкові штурми, колективне розв'язання проблемних ситуацій, обговорення професійних практик, а також проведення рефлексивних обговорень (див. Додаток В).

Реалізація зазначених методів і педагогічних прийомів здійснювалася за допомогою відповідних засобів педагогічної підтримки: демонстраційні матеріали (схеми, ілюстрації, плакати); роздаткові матеріали (картки, таблиці, опорні конспекти); цифрові засоби (онлайн-консультації, освітні платформи, презентації, відео- та аудіо ілюстрації, навчальні ролики); наочні приклади реальних педагогічних ситуацій; інтерактивні методичні платформи («НУМО», «Методична скарбничка», «Педагогічна майстерня»); додаткові

ресурси для практичних вправ (макети, іграшки, матеріали для моделювання, творчі набори).

2. У роботі з батьками або особами, які їх замінюють використовували такі педагогічні методи:

– *інформаційно-просвітницькі методи* – консультації для батьків або осіб, які їх замінюють (індивідуальні та групові) щодо вікових реакцій дітей на стрес і травму; лекції, міні-лекції, вебінари про особливості психоемоційного стану дітей у кризових умовах; інформаційні пам'ятки, буклети, рекомендації щодо підтримки дитини вдома;

– *консультативно-діалогічні методи* – індивідуальна педагогічна бесіда з батьками або особами, які їх замінюють; педагогічне консультування щодо труднощів у поведінці чи емоційному стані дитини; супервізійні зустрічі та/або обговорення конкретних ситуацій виховання; телефонні та онлайн-консультації;

– *інтерактивні методи роботи з батьками або особами, які їх замінюють* – тренінги для батьків або осіб, які їх замінюють (розвиток навичок підтримувальної комунікації з дитиною, емоційної регуляції); майстер-класи з ігрових, арт-терапевтичних або релаксаційних технік, які можна використовувати вдома; практичні заняття «батьки–діти» (спільні ігрові чи творчі активності); кейс-метод (аналіз типових ситуацій, що виникають у дітей після травматичних подій).

– *методи групової підтримки* – групи взаємопідтримки для батьків або осіб, які їх замінюють; круглі столи, дискусії щодо труднощів виховання в умовах воєнного часу; обмін батьківським досвідом; батьківські чати або онлайн-спільноти для обміну порадами та підтримки; відеоінструкції та методичні матеріали для роботи з дитиною вдома;

– *практико-орієнтовані методи* – моделювання педагогічних ситуацій; спільні творчі та ігрові заходи для батьків або осіб, які їх замінюють і дітей (арт-заняття, казкотерапія, театралізація); навчання батьків або осіб, які

їх заміняють технік емоційної підтримки (дихальні вправи, релаксація, стабілізаційні ігри).

Для практичного втілення зазначених методів використовувалася система педагогічних прийомів: вправи на розвиток емпатії, використання підтримувальних фраз у спілкуванні з дитиною, демонстрація емоційно стабілізуючих ритуалів привітання та прощання, які сприяли формуванню відчуття безпеки, передбачуваності та емоційної стабільності дитини.

Реалізація зазначених методів і педагогічних прийомів здійснювалася за допомогою відповідних засобів педагогічної підтримки: інформаційно-методичні засоби (пам'ятки та рекомендації для батьків або осіб, які їх заміняють; інформаційні буклети, брошури; методичні посібники; електронні інформаційні матеріали); комунікаційні засоби (бесіда та педагогічний діалог, запитання і проблемні ситуації для обговорення, онлайн-платформи та месенджери для спілкування Viber, WhatsApp, Facebook Messenger, батьківські форуми, чати, електронна пошта); дидактичні та ігрові засоби (дидактичні ігри для спільної діяльності батьків або осіб, які їх заміняють і дітей, сюжетно-рольові та театралізовані ігри, казки, терапевтичні історії, ігрові вправи на розвиток емоційної регуляції); арттерапевтичні засоби (малювання, ліплення, аплікація, музика, спів, музично-рухові вправи, казкотерапія, творчі майстерні для батьків або осіб, які їх заміняють і дітей); психолого-педагогічні засоби підтримки (вправи на релаксацію та зняття емоційної напруги, дихальні вправи, вправи на формування відчуття безпеки); цифрові засоби (відеолекції та вебінари для батьків або осіб, які їх заміняють, онлайн-консультації, освітні платформи, відеоінструкції з іграми та вправами для роботи з дитиною вдома).

3. У роботі з дітьми раннього віку використовували такі педагогічні методи:

– *емоційно-образний метод*, який передбачав вплив на емоційний стан дитини через візуальні, слухові та сенсорні образи, що викликали позитивні асоціації, формували відчуття безпеки та підтримували внутрішній баланс;

– *метод емоційного наслідування (емпатійного розвитку)*, реалізований через рольові ігри, де дитина наслідувала емоції дорослих або персонажів, що поступово формувало здатність до емоційної співучасті; у ранньому віці це проявлялося на рівні імітації, невербального реагування та емоційного відгуку на переживання інших;

– *словниковий метод*, спрямований на збагачення емоційного словника дитини через діалог, ігрові ситуації та супровід емоцій словесними коментарями дорослого; ефективною була вербалізація емоцій у поєднанні з мімікою, жестами та інтонацією, що сприяло усвідомленню та вираженню власних почуттів;

– *ігровий метод*, основний інструмент стабілізації емоційного стану, який дозволяв дитині безпечно виражати емоції, знижувати внутрішню напругу, отримувати досвід контролю над подіями та формувати позитивний емоційний фон взаємодії з однолітками й дорослими.

Для практичного втілення зазначених методів використовувалася система педагогічних прийомів, які виступали інструментами цілеспрямованого впливу на емоційний розвиток та стабілізацію емоційного стану дитини раннього віку:

– *створення безпечного емоційного простору* – передбачав організацію предметно-розвивального середовища, яке мінімізує зовнішні подразники та формує у дитини відчуття стабільності;

– *інтерактивне емоційне віддзеркалення* – полягає в тому, що дорослий уважно спостерігає за емоційною поведінкою дитини раннього віку, коментує її емоційний стан, відображає його у власній міміці, жестах і словах – це сприяє розвитку здатності дитини до розпізнавання власних та чужих емоцій;

– *розрядка через творчість і рух* – включало використання динамічних та художніх форм активності (малювання, аплікація, ритмічна пластика, танцювальні рухи, драматизація), які сприяють зниженню емоційної напруги та забезпечують емоційне розвантаження;

– *техніки заземлення через сенсорні вправи* – забезпечували відновлення тілесного усвідомлення, зниження тривожності та відновлення емоційного балансу (легкі дотики, гра з природними матеріалами, мішечками з крупами, водою, пісочком, дихальні практики, що супроводжуються візуальними або музичними сигналами);

– *підтримуючий діалог* – реалізовувався через використання коротких, емоційно забарвлених фраз, які дорослий систематично повторював в однакових контекстах формують у дитини відчуття стабільності, довіри та прийняття (наприклад «Ти в безпеці», «Я поруч», «Я тебе розумію»);

– *моделювання ситуацій безпеки через гру* – дозволяв дитині символічно опрацьовувати травматичний досвід, уявно відновлювати контроль над ситуацією, через сюжетно-рольові ігри;

– *ритуали емоційної стабілізації* – використовувалися повторювані дії, що мали чітку емоційну структуру та передбачувану послідовність для зниження рівня тривожності (ранкові та вечірні привітання, пісеньки, обійми, спільне виконання нескладних дій перед їжею чи сном).

Реалізація зазначених методів і педагогічних прийомів здійснювалася за допомогою відповідних засобів педагогічної підтримки: «ранкові зустрічі» з емоційним налаштуванням («екран настрою», вітання в колі); організовані режимні моменти з емоційним супроводом (спільні прийоми їжі, денний сон, гігієнічні процедури); мовленнєво-рухливі ігри; пальчикова гімнастика, сенсорні ігри та ігрові вправи з емоційним наповненням, казкотерапія, малювання, аплікація та ліплення, слухання музичних творів і психогімнастика з музичним супроводом.

З метою систематизації та наочного представлення основних складових розробленої методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, розроблено структурно-функціональну модель її реалізації (Рис. 3.1.1).

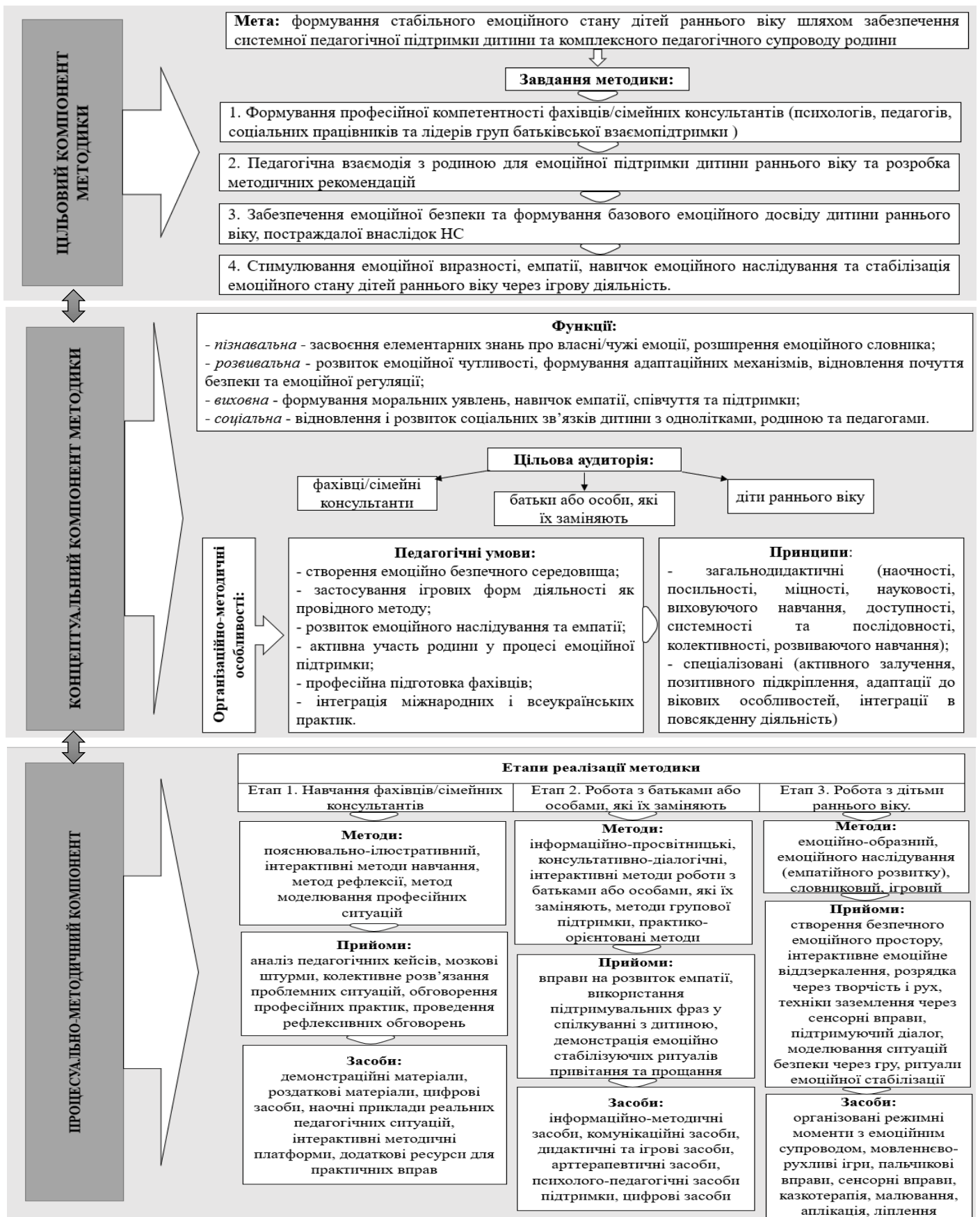


Рис. 3.1.1. Структурно-функціональна модель реалізації методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій.

Усі завдання, програмовий зміст, функціональні напрями, принципи та етапи реалізації методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій також наведено в додатку (див. Додаток В).

Перший етап: реалізації методики в рамках пілотного міжнародного проєкту був присвячений організації та проведенню навчання фахівців/сімейних консультантів (психологів, педагогів, соціальних працівників та лідерів груп батьківської взаємопідтримки) – фахівців, які мають досвід роботи у сферах охорони здоров'я, освіти, захисту прав дитини, соціального захисту та/або суміжних галузях. Метою даного етапу стало формування у спеціалістів компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної допомоги родинам із дітьми раннього віку, які постраждали внаслідок повномасштабної війни та/або перебувають у кризових життєвих обставинах.

У межах даного етапу, на посаді тренера з раннього розвитку, було проведено цикл тренінгів і навчальних сесій для фахівців/сімейних консультантів та лідерів груп батьківської взаємопідтримки.

Програма навчання фахівців/сімейних консультантів була розроблена протягом 2022 року провідними міжнародними фахівцями та організаціями, що мають практичний досвід у сфері раннього втручання та педагогічній підтримці родин. Серед них: А. Кукурудза (БФ «Інститут раннього втручання» м. Харків, Україна), Е. Bloemkolk (Soft Tulip Foundation, Нідерланди), І. Bertana (European Association of Service providers for Persons with Disabilities, EASPD), А. Papadaki (Amimoni – Parents Association of Multiply Disabled and Visually Impaired Persons, Греція), М. Fričová (Platform of Families of Children with Disabilities, Словаччина). Тематика навчання охоплює низку ключових модулів, зміст яких представлено у додатку (див. Додаток В).

Програма навчання лідерів груп батьківської взаємопідтримки була розроблена протягом 2022 року на основі міждисциплінарного підходу та розроблена провідними міжнародними й українськими фахівцями та

організаціями, які мають значний досвід у сфері раннього втручання, підтримки родин з дітьми з порушеннями розвитку, а також у роботі з вразливими групами населення в умовах надзвичайних ситуацій. До розробки програми долучилися такі експерти та інституції: В. Ільницька та Я. Ніканшин (Центр раннього втручання «Джерело» м. Львів, Україна), Н. Строева та К. Пуха (Всеукраїнський громадський центр «Волонтер» м. Київ, Україна), А. Papadaki (Impaired Persons, Греція). Тематика навчання охоплює низку ключових модулів, зміст яких представлено у додатку (див. Додаток В).

Після завершення навчання фахівців/сімейні консультанти та лідери груп батьківської взаємопідтримки надавали індивідуальні та групові консультації (офлайн/онлайн), супроводжували родини, надавали педагогічну підтримку дітям раннього віку та їх родинам. Паралельно національні партнери з Польщі та Румунії забезпечували створення та підтримку функціональної системи координації для емоційної підтримки родин, організовували обмін інформацією, досвідом і ресурсами між усіма учасниками процесу.

В межах впровадження методики активно використовувався розроблений та перевірений на практиці бланк спостереження за дитиною [30], який дозволяв фахівцям/сімейним консультантам системно й всебічно оцінювати емоційний стан, поведінкові реакції та динаміку розвитку дітей раннього віку, забезпечуючи при цьому системність, об'єктивність і комплексність спостереження. Зміст бланка спостереження представлено у додатку (див. Додаток В). Впровадження бланка щотижневого спостереження сприяло підвищенню якості моніторингу емоційного стану та поведінкових реакцій дітей, забезпечуючи системність, об'єктивність та цілісність педагогічної підтримки.

У результаті було підготовлено кваліфіковану команду фахівців/сімейних консультантів (психологів, педагогів, соціальних працівників), а також лідерів груп батьківської взаємопідтримки, які

оволоділи необхідними знаннями, навичками та ціннісними орієнтирами для ефективної допомоги дітям раннього віку та їх родинам.

Другий етап: реалізації методики в рамках пілотного міжнародного проєкту був спрямований на забезпечення педагогічної підтримки та супроводження батьків або осіб, які їх замінюють із дітьми раннього віку та котрі перебували у кризових обставинах. До його виконання були залучені фахівці/сімейні консультанти та лідери груп взаємопідтримки, підготовлені на першому етапі. Їхня діяльність охоплювала консультативний педагогічний супровід батьків або осіб, які їх замінюють (офлайн/онлайн), організацію групової взаємодії та поширення практик емоційно чутливого виховання дитини.

У межах другого етапу робота з батьками та особами, які їх замінюють, здійснювалася як в індивідуальному, так і в груповому форматі, з урахуванням конкретних потреб в емоційній підтримці родини, особливостей дитини раннього віку та контексту проживання. Програма взаємодії з батьками або особами, які їх замінюють включала навчання базовим навичкам емоційної підтримки дитини, невербальному контакту, емпатійному слуханню, ігровому відгуку, створенню стабільного та безпечного середовища в умовах змін, стресу й тривоги.

Фахівці/сімейні консультанти та лідери груп взаємопідтримки, відігравали ключову роль у поширенні інформації серед родин та спільнот українських-біженців про доступні послуги, освітні ініціативи та заходи, спрямовані на стабілізацію емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС. Окрім безпосередньої роботи з родинами, вони сприяли активному інформуванню про ресурси, які можна залучати для здійснення педагогічної підтримки дітей та їх батьків або осіб, які їх замінюють у складних умовах вимушеного переміщення.

В межах реалізованих ініціатив було проведено мапування ресурсів громади в офлайн та онлайн режимах.

У рамках наукового дослідження поняття «*мапування ресурсів громади*» розглядається як цілеспрямована процедура виявлення, систематизації та аналізу інституційних, людських, інформаційних і матеріальних ресурсів, що існують у конкретному соціальному середовищі, з метою їх залучення до надання педагогічної підтримки дітям раннього віку та їхнім родинам.

Результати мапування ресурсів громади у приймаючих країнах:

– *інституційні ресурси* – заклади дошкільної освіти, які забезпечили інтеграцію українських дітей-біженців в освітнє середовище країн тимчасового перебування; центри підтримки українських-біженців та інтеграційні хаби («Centrum Pomocy Cudzoziemcom» у Польщі та соціальні центри у містах Бухарест, Сучава, Ясси в Румунії); місцеві недержавні організації «Fundacja Imago» (Польща) та «FONSS» (Румунія), які надавали широкий спектр освітніх, педагогічних, психологічних і соціальних послуг безкоштовно;

– *людські ресурси* – фахівці/сімейні консультанти (педагоги, психологи та соціальні працівники) та лідери батьківських груп взаємодопомоги, які пройшли спеціалізовану підготовку в межах проєкту «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації»; волонтери української діаспори та лідери батьківських груп взаємопідтримки в Польщі та Румунії, які активно долучалися до організації освітніх заходів;

– *інформаційні ресурси* – онлайн-платформи та цифрові канали комунікації, за допомогою яких поширювалася актуальна інформація про доступні послуги (Facebook-групи, спеціалізовані Viber-групи з анонсами дитячих заходів та консультацій, онлайн-консультації через ZOOM або Google Meet, телефонні консультації та електронне листування);

– *матеріальні ресурси* – обладнання дитячих кімнат на базі бібліотек, культурних центрів та інших громадських просторів в Польщі та Румунії; гуманітарна допомога у вигляді дитячих книжок (розвивальних, навчальних та виховних), іграшок, розвивальних матеріалів; створення безпечних просторів

(«child-friendly spaces») для дітей раннього віку та їх родин за підтримки міжнародних організацій, зокрема UNICEF.

Також були розроблені методичні рекомендації для батьків або осіб, які їх замінюють, що мали на меті стабілізацію емоційного стану дитини раннього віку в умовах стресу, втрати звичного середовища, тривоги чи дезадаптації; формування узгоджених підходів до виховання та розвитку дитини між родиною та фахівцями закладів дошкільної освіти; покращення комунікації між батьками або особами, які їх замінюють та педагогами, налагодження довірливих стосунків на основі взаємоповаги та єдиної мети – благополуччя дитини раннього віку (див. Додаток В).

Другий етап заклав підґрунтя для послідовної інтеграції батьків або осіб, які їх замінюють у процес педагогічної підтримки дітей раннього віку, а також створив дієву модель партнерської взаємодії між родиною та фахівцями/сімейними консультантами. Залучення дорослих до усвідомленої участі в емоційному супроводі дитини раннього віку забезпечило ефективне реагування на кризові ситуації та відповідало ключовим завданням методики: формуванню сталого безпечного середовища, зміцненню емоційного зв'язку між дитиною та дорослими, розвитку навичок саморегуляції в дитини та підтримці її базового відчуття довіри до світу. Практична робота батьків, або осіб, що їх замінюють в *індивідуальному та груповому форматах* сприяла посиленню батьківської компетентності у сфері емоційного догляду, що є критично важливим у контексті подолання наслідків надзвичайних ситуацій.

Третій етап: реалізації методики в рамках пілотного міжнародного проєкту був присвячений безпосередній педагогічній взаємодії з дітьми раннього віку (від 1 до 3 років), які зазнали негативних наслідків НС, зокрема повномасштабної війни, гуманітарної кризи, переміщення, втрати безпечного середовища, розлуки з близькими та тривалого стресу. Враховуючи високу вразливість даної вікової групи до зовнішніх психотравмивних чинників, метою етапу стало формування емоційно безпечного середовища, сприятливого для відновлення базової довіри дитини до світу й дорослого;

зниження рівня тривожності; розвитку емоційної компетентності, навичок саморегуляції та емпатії.

Особлива увага була зосереджена на створенні педагогічних умов для емоційної стабілізації, відновленні відчуття безпеки та розвитку адаптивних механізмів реагування. Водночас педагогічна взаємодія передбачала забезпечення базового емоційного досвіду дитини, стимулювання її емоційної виразності, навичок емоційного наслідування та внутрішньої стабільності.

Педагогічна підтримка дітей раннього віку в межах третього етапу методики здійснювалася з урахуванням концепції системного підходу до розвитку дитини, сімейно-орієнтованої моделі взаємодії, а також чутливого до травми педагогічного підходу, адаптованого до умов надзвичайних ситуацій. Підхід передбачав цілісне бачення дитини раннього віку в контексті її родини, соціального оточення та досвіду, пов'язаного зі стресовими подіями.

Варто зазначити, що в межах розробки методики було інтегровано розділ з платформи НУМО «Гратися і не боятися» [149], який спрямований на підтримку ментального здоров'я дітей раннього віку в умовах стресу. Основні компоненти програми, які включені до методики для емоційної стабілізації дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС представлені у додатку (див. Додаток В).

Важливим аспектом реалізації даного етапу була вікова диференціація педагогічної роботи з дітьми раннього віку, що дозволила адаптувати зміст, методи, прийоми та засоби підтримки відповідно до психофізіологічних особливостей дитини. З метою забезпечення цілеспрямованої педагогічної підтримки, а також для формування індивідуалізованих стратегій взаємодії з дитиною раннього віку, було враховано результати констатувального етапу експериментального дослідження за такими критеріями: фізіологічний, емоційний, поведінковий, когнітивний. Ключові компоненти показників педагогічної підтримки з урахуванням вікової диференціації представлені в додатку (див. Додаток В).

Отже, у дослідженні представлено методику педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС. Подальшим етапом дослідження є її практична апробація та перевірка ефективності у процесі формувального етапу педагогічного експерименту.

3.2. Формувальний етап експерименту

Формувальний етап експерименту тривав з грудня 2022 по жовтень 2025 року. Формувальний експеримент передбачав виконання наступного завдання: на основі аналізу сучасного стану вітчизняного та світового досвіду педагогічної підтримки дітей раннього віку та родин в умовах надзвичайних ситуацій окреслити й експериментально перевірити ефективність реалізації авторської методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій (зокрема повномасштабної війни в Україні) в практику роботи ЗДО.

У формувальному етапі дослідження брали участь діти раннього віку, які попередньо пройшли констатувальний етап експерименту. Для забезпечення достовірності отриманих результатів було сформовано експериментальну та контрольну групи. Загалом у дослідженні взяли участь 200 дітей раннього віку, з яких 140 дітей були включені до експериментальної групи (ЕГ), а 60 дітей – до контрольної групи (КГ). Гендерний розподіл учасників був рівномірним: 100 хлопчиків (50%) та 100 дівчаток (50%).

Як зазначено у розділі 2, підрозділі 2.2 дослідження, на констатувальному етапі у дітей експериментальної та контрольної груп було виявлено майже однакові кількісні показники рівнів емоційного стану, що засвідчує еквівалентність вибірок перед початком формувального впливу.

Реалізація формувального етапу передбачала:

- розробку та впровадження тренінгової складової методики;
- проведення навчання для фахівців/сімейних консультантів (педагогів, психологів, соціальних працівників) та лідерів груп батьківської взаємопідтримки;

- педагогічне супроводження родин, які виховують дітей раннього віку, що постраждали внаслідок НС;
- безпосередню педагогічну підтримку дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС через впровадження авторської методики в освітню практику.

Формувальний етап дослідження реалізовувався в межах пілотного міжнародного проєкту «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації» (ECDUR) у партнерстві з національними координаторами – організаціями «Fundacja Imago» (Польща) та «FONSS» (Румунія). Окремі елементи розробленої методики також впроваджувалися в освітній процес п'яти закладів дошкільної освіти України (м. Андрушівка, м. Дніпро, м. Запоріжжя, смт. Кушугум).

Перший формувальний етап відбувався у форматі офлайн та онлайн (Польща, Румунія, Україна) навчання для фахівці/сімейних консультантів та лідерів груп батьківської взаємопідтримки та батьків.

Програма тренінгового навчання для фахівці/сімейних консультантів передбачала обов'язкову чотириденну участь із загальною тривалістю 24 академічні години (тривалість: 4 дні, по 6 академічних годин щодня). Навчальні сесії були організовані у форматі двох модулів на день, що забезпечило цілісне занурення в тематику та дозволило учасникам системно опрацювати теоретичні та практичні аспекти надання якісної педагогічної підтримки родинам з дітьми раннього віку:

День 1: Модуль 1. Правозахисний фонд, інклюзія та цінності системи раннього втручання (ЕСІ). Модуль 2. Розвиток дитини та сімейно-орієнтований підхід в умовах гуманітарної кризи.

День 2: Модуль 3. Відмінності між сім'ями та як до них відноситися. Модуль 4. Підходи з позиції чутливості до травми та на основі взаємовідносин.

День 3: Модуль 5. Розвиток соціальної мережі. Модуль 6. Оцінка та розуміння потреб дитини та сім'ї.

День 4: Модуль 7. Індивідуальне супроводження. Модуль 8. Запобігання вигоранню.

Програма тренінгового навчання для лідерів груп батьківської взаємопідтримки та батьків передбачала обов'язкову триденну участь із загальною тривалістю 18 академічних годин (тривалість: 3 дні, по 6 академічних годин щодня). Навчальні сесії були організовані у форматі двох модулів на день, з винятком завершального дня, де один із блоків мав форму інтерактивної складової:

День 1: Модуль 1. Сім'я як система. Модуль 2. Позитивне батьківство.

День 2: Модуль 3. Організація груп взаємопідтримки. Модуль 4. Розуміння навколишнього середовища та адаптація до нього.

День 3: Модуль 5. Ефективні засоби й інструменти комунікацій. Модуль 6. Круглий стіл: Практичний досвід батьків і закриття курсу.

Особливістю реалізації стало те, що автор дослідження брав участь, як розробник програми та безпосередній учасник пілотного навчання для тренерів. Зокрема, було опановано повний цикл тренінгових сесій за *обома напрямками* – для сімейних консультантів та лідерів груп батьківської взаємопідтримки, що забезпечило глибше розуміння структури та інтенсивності навчального навантаження, змістового наповнення, актуальних потреб спеціалістів у практичних інструментах. Важливим результатом участі стало формування авторських методичних рекомендацій для батьків або осіб, які їх замінюють, спрямованих на стабілізацію емоційного стану дитини раннього віку, постраждалої внаслідок надзвичайних ситуацій. Здобутий досвід став підґрунтям для подальшого вдосконалення методики та організації педагогічного супроводу її учасників. Сертифікати про проходження відповідного навчання представлено у додатку (див. Додаток В).

Другий формувальний етап передбачав практичну реалізацію підготовлених навчальних програм та перевірку їх ефективності в умовах роботи з родинami, що виховують дітей раннього віку та перебувають у кризових обставинах.

Центральним компонентом даного етапу стала робота з батьками або особами, які їх замінюють у двох формах – *індивідуальній* та *груповій* – із використанням адаптованих педагогічних підходів, заснованих на загальнодидактичних принципах, особливостях раннього втручання, травмоорієнтованого підходу та чутливої взаємодії [101]. Змістове наповнення педагогічної взаємодії включало педагогічне консультування, спостереження за дитиною у присутності батьків або осіб, які їх замінюють, фасилітовання зустрічей груп взаємопідтримки, а також інтерактивні заняття, що поєднували різні освітні компоненти.

Індивідуальні консультації передбачали обстеження дитини раннього віку (20-30 хвилин), спільні ігрові взаємодії (з урахуванням вікових особливостей дитини) та подальшу роботу з батьками або особами, які їх замінюють. Варто зазначити, що для дитини раннього віку критично важливою є присутність «знайомого» дорослого [100]. Тому в такому форматі батьки або особи, які їх замінюють отримали фахову оцінку емоційного стану та розвитку дитини за критеріями (фізіологічний, емоційний, поведінковий та когнітивний) та отримали досвід партнерської взаємодії з дитиною.

Зокрема, у ході індивідуальних консультацій застосовували практичні інструменти індивідуальної роботи з батьками або особами, які їх замінюють дітей раннього віку, які постраждали внаслідок НС, зокрема повномасштабної війни:

1. Картування безпеки дитини – для посилення відчуття безпеки дитини раннього віку. Інструмент: карта «Мої безпечні речі та люди» (дитина за участі дорослого малює або обирає з картинок речі, місця, людей, що викликають у неї відчуття спокою). Застосування: обговорення з батьками або особами, які їх замінюють, як підтримувати зазначені «якірні» елементи у щоденному житті дитини. Карта «Мої безпечні речі та люди» допомагає виявити джерела емоційної опори, навчає батьків або осіб, які їх замінюють бачити індивідуальні сигнали дитини та краще розуміють, що саме підтримує дитину

в емоційно напружених ситуаціях з подальшим інтегруванням даних елементів в щоденну рутину.

2. *Індикатори емоційного стану дитини* – для надання батькам або особам, які їх замінюють простих візуальних інструментів для щоденного моніторингу емоцій дитини раннього віку. Інструмент: картки настрою дитини (смайли, кольорові обличчя, піктограми емоцій тощо). Застосування: щоранку дитина обирає картку відповідно до свого настрою, а батьки або особи, які їх замінюють ведуть щоденник емоцій дитини. Даний інструмент допомагає сформувати розуміння базові навички емоційної саморефлексії дитини – дитина обираючи картку настрою, вчиться називати, навіть якщо ще не володіє мовленням у повному обсязі та показувати свої емоції – відтак це перший крок до емоційної грамотності дитини; сформувати в батьків або осіб, які їх замінюють уважність до змін емоційного стану дитини через ведення простого щоденника емоцій дитини.

В додатках роботи представлений шаблон щоденника для батьків або осіб, які їх замінюють (див. Додаток В), водночас реальні щоденники, які велися батьками або особами, які їх замінюють в межах наукового дослідження та практичної роботи, не підтягаються публічному розголошенню. Інформація з них використовується виключно в узагальненому, анонімізованому вигляді з дотриманням етичних норм та принципів конфіденційності, що гарантує захист персональних даних дітей раннього віку та їх родин.

3. *«Український рюкзачок підтримки»* – індивідуальний набір ресурсів, що допомагають дитині раннього віку заспокоїтись. Інструмент: сумка або коробка з улюбленими предметами (іграшка, хустинка з маминим запахом, м'яка музика, арома-мішечок з лавандою тощо). Застосування: рюкзачок підтримки впроваджувався як елемент щоденного ритуалу самозаспокоєння дитини після емоційно напружених або тривожних епізодів (сигнали повітряної тривоги, конфліктні ситуації, емоційні реакції, пов'язані з досвідом втрати або розлуки). Використання інструменту здійснювалося за ініціативи дорослого або за самостійним зверненням дитини в умовах підвищеного

емоційного напруження. Використання «Українського рюкзака підтримки» (анг. «Ukrainian Support Backpack») батьками або особами, які їх замінюють у роботі з дітьми забезпечує базову емоційну безпеку дитини та сприяє формуванню навичок самозаспокоєння в умовах нестабільності або втрати звичних орієнтирів [118] (див. Додаток В).

4. Спільне «казкотворення» батьків або осіб, які їх замінюють з дитиною – для надання дитині можливості символічно «перепрожити» травматичний досвід. Інструмент: казкатерапія з адаптованими сюжетами про втрату дому, евакуацію, нових друзів, повернення надії. Застосування: батьки або інші дорослі разом з дитиною вигадують історію, в якій головний герой (персонаж, тваринка, вигадана істота тощо) потрапляє у складну або небезпечну ситуацію – наприклад, втрачає дім, розлучається з родиною, змушений тікати чи переживає щось жахливе. Під час спільного «казкотворення» дитина може вільно долучатися: придумувати імена, обирати шлях героя, малювати події, показувати на картинки або озвучувати рішення.

У цьому процесі дитина проєктує власний досвід на вигаданий сюжет у безпечний спосіб. Обов'язковим елементом є позитивна трансформація: герой знаходить підтримку, зустрічає друга, повертає втрачений ресурс (тепло, затишок, віру в себе) або адаптується до нової реальності. Казка може повторюватися або розширюватися кілька днів поспіль, а також доповнюватися іншими видами продуктивної діяльності (малюванням, ліпленням, аплікацією). Дорослий фіксує зміни в настрій дитини, її реакції до та після «казкотворення».

Як результат дитина отримує безпечний простір для проживання емоцій, які вона інакше не може виразити вербально (страх, втрату, злість, сум). Через сюжетний «обхід» формується внутрішній досвід подолання негативних емоцій, посилюється віра у власні сили та відновлюється базове відчуття безпеки. Батьки або особи, які їх замінюють вчаться розуміти емоційні сигнали дитини, підтримувати її через символічні форми, посилюючи емоційний контакт і довіру.

5. *Створення папки «Мої творчі історії»* – інструмент, спрямований на надання дитині можливості виразити себе через творчість (малюнки, аплікації, ліплення тощо). Інструментом реалізації виступає папка, коробка або альбом для збереження творчих робіт дитини. Застосування передбачає, що батьки або особи, які їх замінюють, разом із фахівцем заохочують дитину малювати, ліпити або створювати аплікації, а виконані роботи збираються в окремій папці під назвою «Мої творчі історії».

Творчість дітей раннього віку є важливою складовою процесу їхнього емоційного відновлення та джерелом підтримки. Водночас слід враховувати вікові особливості дітей віком від 1 до 3 років: на цьому етапі розвитку вони ще не повністю сформували розуміння кольорів, символів та сюжетної тематики зображень. Тому дитячі малюнки не завжди відображають усвідомлений зміст або символіку, притаманну творчості дітей старшого віку. Проте сам процес творчої діяльності має значний емоційно-розвивальний потенціал і сприяє зниженню внутрішньої напруги, самовираженню та формуванню позитивного емоційного досвіду.

У процесі спільної творчої діяльності дорослі відіграють важливу роль у вербалізації та емоційному супроводі дій дитини. Батьки або інші дорослі, які взаємодіють з дитиною, називають кольори та пов'язують їх із позитивними образами й життєвими ситуаціями. Наприклад, зелений колір може асоціюватися з травою, по якій приємно прогулюватися навесні, жовтий – із сонцем, що світить і символізує теплий та хороший день. Такий підхід допомагає дитині поступово знайомитися з колористикою, формувати позитивні асоціації та емоційне ставлення до навколишнього світу.

Творчі роботи, зібрані в папці «Мої творчі історії», також виконують додаткову функцію своєрідної «візуальної терапії». Вони сприяють створенню атмосфери тепла, надії та взаємної підтримки як для дітей, так і для дорослих, які опинилися в ситуації вимушеного переселення [114]. Фахівець разом із батьками або особами, які їх замінюють періодично переглядає зібрані роботи, аналізуючи емоційний зміст та символи, які дитина використовує. Спільний

аналіз допомагав краще розуміти емоційні переживання, потреби та страхи дитини, навіть якщо вона не завжди може висловити їх словами.

В ході формувального етапу експерименту для кожної родини була створена окрема папка у якій зберігалися всі отримані результати за досліджуваними критеріями. Такий підхід забезпечував упорядкованість і доступність інформації для подальшого аналізу, а також дозволяв ретельно відстежувати індивідуальні особливості розвитку кожної дитини раннього віку. Крім того, наявність повної та структурованої інформації у папках сприяла комплексному підходу до педагогічного супроводу родин, дозволяла своєчасно коригувати методику педагогічної підтримки з урахуванням конкретних потреб дитини раннього віку та її родини.

Отже, використання *індивідуальних форм роботи з батьками або особами, які їх замінюють*, що виховують дітей раннього віку, доводять високу ефективність комплексного підходу, який поєднує діагностику, емоційну підтримку та розвиток партнерських взаємин у родині. Запропоновані практичні інструменти – картування безпеки, індикатори емоційного стану, «Українських рюкзачок підтримки» (анг. «Ukrainian Support Backpack»), спільне казкотворення та створення папки «Мої творчі історії» сприяють формуванню у дітей раннього віку базових навичок емоційної саморегуляції, створюють безпечний простір, у ігровій формі допомагають усвідомлювати та проживати складні почуття. Індивідуальна взаємодія з батьками або особами, які їх замінюють підвищує їхню обізнаність та чутливість до емоційних потреб дитини раннього віку, сприяє розвитку партнерства у вихованні та створює основу для своєчасної педагогічної підтримки дитини раннього віку.

Групова форма взаємодії була спрямована на підвищення педагогічної обізнаності батьків або осіб, які їх замінюють [104], розвиток їх компетентностей у сфері виховання дітей раннього віку [102], а також зміцнення горизонтальних зв'язків через участь у групах взаємопідтримки [101]. Первинно під час зустрічей виявляли рівень розуміння самими батьками особливостей емоційного розвитку дитини раннього віку, їхні уявлення,

побоювання та запити, що в подальшому допомагало коригувати зміст групових консультацій відповідно до потреб учасників.

Зустрічі проводилися у форматі регулярних сесій, на яких батьки або особи, які їх замінюють мали змогу обмінюватися досвідом, отримувати нові знання та навички від фахівців/сімейних консультантів, а також підтримувати один одного в складних життєвих ситуаціях, пов'язаних з повномасштабною війною та вимушеним переселенням. Важливою складовою було створення безпечного емоційного середовища, де кожен міг відкрито ділитися своїми переживаннями, труднощами та досягненнями.

Особлива увага приділялася *емоційному стану батьків або осіб, які їх замінюють*, оскільки він безпосередньо впливає на емоційний стан та психологічне благополуччя дітей раннього віку. З огляду на це важливим завданням груп взаємопідтримки було не лише інформування батьків або осіб, які їх замінюють, а й створення умов для їхньої емоційної підтримки, формування відчуття безпеки, довіри та прийняття. Такий підхід сприяв зниженню рівня тривожності дорослих, підвищенню їх упевненості у власних виховних можливостях та створенню більш стабільного емоційного середовища для розвитку дитини.

Під час групових занять з батьками або особами, які їх замінюють також здійснювався комплексний педагогічний огляд дитини раннього віку, який включав: *діагностику пізнавальної сфери* – оцінка рівня розвитку уваги, пам'яті, мислення, здатності до навчання, інтересів та пізнавальної активності дитини; *оцінку мовленнєвого розвитку* – аналіз мовленнєвих навичок, рівня словникового запасу, зв'язності мовлення, артикуляції та здатності до комунікації; *оцінку емоційного стану* – виявлення рівня емоційної стабільності, вираження емоцій, проявів тривожності чи агресії, навичок саморегуляції; *оцінку соціального контексту* – вивчення умов виховання, сімейних взаємин, наявності підтримки в родині та поза нею, а також оцінка соціальних ресурсів дитини.

Протягом 2022-2025 років було проведено цикл навчальних заходів для батьків або осіб, які їх замінюють та педагогів, що включав *«Рекомендації для педагогічних працівників та батьків або осіб, які їх замінюють щодо педагогічної підтримки дітей раннього віку у надзвичайних ситуаціях»*. Вважаємо за доцільне не виділяти інформацію про навчальні заходи та їх зміст у вигляді окремих додатків, проте забезпечуємо доступ до відповідних матеріалів через гіперпосилання на презентаційний документ (матеріали до ознайомлення: <https://surli.cc/hbmcos>). У межах навчальних заходів були розроблені та представлені *«Методичні рекомендації для батьків або осіб, які їх замінюють щодо стабілізації емоційного стану дитини раннього віку, постраждалої внаслідок надзвичайних ситуацій»* (див. Додаток В). Основна мета полягала у наданні батькам або особам, які їх замінюють, а також фахівцям/сімейним консультантам необхідних знань та практичних інструментів, що забезпечують можливість самостійної та ефективної роботи з дітьми раннього віку, які перебувають у кризових обставинах.

Третій формувальний етап відбувався синхронно з першим етапом та був присвячений безпосередній педагогічній взаємодії з дітьми раннього віку, які пережили емоційні наслідки повномасштабної війни в Україні (гуманітарна криза, вимушене переміщення, втрата безпечного середовища, розлука з близькими, тривалий стресовий вплив). Враховуючи високу вразливість даної вікової групи до зовнішніх психотравмуючих чинників, метою формувального етапу було створення сприятливих умов для емоційної стабілізації дітей, відновлення їхнього відчуття безпеки, а також розвиток ефективних адаптивних механізмів реагування на стресові події.

З огляду на те, що методика роботи з дітьми раннього віку була детально описана у попередньому підрозділі, щоб уникнути повторення інформації, у даному розділі ми зосередимось особливостях реалізації формувального етапу дослідження.

Заняття з дітьми раннього віку на формувальному етапі проводилися з

певною періодичністю та тривалістю, адаптованою до вікових особливостей дітей. Для ефективної роботи дітей було поділено на дві вікові групи:

1. Група дітей віком від 1 до 2 років: заняття проводилися двічі на тиждень з тривалістю до 10 хвилин, загальною кількістю 10 дітей. Часовий проміжок враховував низьку тривалість уваги дітей даного віку і забезпечував комфортну інтерактивність. У структурі занять активно застосовувалися музичні й рухові активності, зокрема пісні-руханки, які стимулюють сенсомоторну активність і позитивний емоційний відгук: «Цукерка» (проект «З Любов'ю до Дітей»), «Туп туп, веселенько», «Я і ТИ» (спецпроект «Гратися і не боятися»). Зазначені пісні виконували функцію емоційного включення, зниження напруги та формування позитивного асоціативного ряду.

Окрім музично-рухових вправ на заняттях роботі використовували пальчикові вправи (наприклад, «Миємо руки», «Йшла ворона через поле», «Сорока-ворона», «Ладусі», «Пальчики вітаються», «Павучок» та ін.), які сприяють розвитку дрібної моторики, сенсомоторної координації та мовленнєвої активності дітей. Застосування таких вправ було особливо доцільним, оскільки діти віком від 1 до 2 років ще не повністю оволоділи мовленням, однак здатні активно наслідувати дії дорослого та імітувати прості рухи, що забезпечує їх включення у діяльність і сприяє поступовому розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок.

Важливою складовою занять також були елементи творчої діяльності, зокрема малювання (малювання пальчиковими фарбами, відбитки долоньок, прості кольорові мазки), ліплення з м'яких матеріалів (робота з м'яким пластиліном та солоним тістом – «кулька», «ковбаска», «печиво») та прості аплікації (наклеювання великих кольорових форм – «сонечко», «квіточка», «хмаринка»). Такі види діяльності давали змогу дітям раннього віку виражати емоції через дії та образи, сприяли розвитку тактильного досвіду, знижували емоційну напругу та створювали умови для формування позитивного емоційного досвіду при взаємодії з дорослим та однолітками.

2. Група дітей віком від 2 до 3 років: заняття проводилися двічі на

тиждень з тривалістю до 15 хвилин, загальною кількістю 10-12 дітей, оскільки діти даної вікової категорії могли довше утримувати увагу та брати участь у інших активностях. У структурі занять активно застосовувалися музичні й рухові активності, зокрема пісні-руханки, які стимулюють сенсомоторну активність і позитивний емоційний відгук: «Цукерка» (проект «З Любов'ю до Дітей»), «Туп туп, веселенько», «Я і ТИ» (спецпроект «Гратися і не боятися»). Зазначені пісні виконували функцію емоційного включення, зниження напруги та формування позитивного асоціативного ряду.

Окрім музично-рухових вправ, у роботі також використовували пальчикові вправи та ігри (наприклад, «Миємо руки», «Йшла ворона через поле», «Сорока-ворона», «Ладусі», «Пальчики вітаються», «Павучок» та ін.), які сприяли розвитку дрібної моторики, сенсомоторної координації та мовленнєвої активності дітей. На відміну від попередньої групи, діти віком від 2 до 3 років уже володіють більш розвиненими мовленнєвими навичками, можуть супроводжувати рухи простими словами або короткими фразами, повторювати окремі слова за дорослим, що сприяє розвитку активного словника та формуванню мовленнєво-комунікативних умінь.

Важливою складовою занять також були елементи творчої діяльності, зокрема малювання (використання пальчикових фарб і пензликів, проведення простих ліній і хвилястих доріжок, зафарбовування великих контурних зображень, створення простих образів – «сонечко», «дощик», «травичка»), ліплення з м'яких матеріалів (робота з пластиліном або солоним тістом – «кулька», «ковбаска», поєднання кількох форм для створення простих предметів – «гусінь», «ягідки») та аплікації (наклеювання готових кольорових форм із можливістю поєднання кількох елементів – «квіточка з пелюстками», «дерево з листочками», «будиночок», «ялинка»). Крім того, творчі завдання виконували важливу емоційно-терапевтичну функцію, допомагаючи дітям виражати власні переживання через діяльність, знижувати емоційне напруження та формувати позитивний досвід взаємодії з дорослими й однолітками у безпечному освітньому середовищі.

Варто зазначити, що регулярні заняття з дітьми раннього віку сприяли поступовій емоційній стабілізації, зниженню рівня тривожності та формуванню базового відчуття безпеки. У процесі роботи активно використовувалися ігрові форми діяльності, які виступають природним і найефективнішим засобом педагогічного впливу на дітей раннього віку, а також сприяють м'якій адаптації до умов зміненого середовища. Крім того, завдяки цілеспрямованому педагогічному супроводу, що здійснювався у тісній співпраці з батьками або особами, які їх замінюють та фахівцями/сімейними консультантами, у дітей вдалося активізувати розвиток адаптивних навичок – покращення мовленнєво-комунікативних здібностей, здатності до саморегуляції, емоційного вираження та формування довірливих стосунків з дорослими та однолітками. Заняття проводилися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей раннього віку (від 1 до 2 років та від 2 до 3 років), що дозволило максимально ефективно реагувати на потреби дітей, сприяти інтеграції у нове соціокультурне середовище та підтримувати подальший особистісний розвиток.

Отже, зважаючи на поставлену мету методики – формування стабільного емоційного стану дітей раннього віку шляхом забезпечення системної педагогічної підтримки дитини та педагогічного супроводу родини, реалізовані заходи підтвердили практичну ефективність запропонованої методики, яка охоплює взаємопов'язані напрями: створення умов емоційної безпеки та психологічного комфорту, що сприяло подоланню травматичних переживань і формуванню базової довіри до світу; використання ігрових методів, як основного засобу зниження емоційної напруги та формування адаптивної поведінки дитини раннього віку; педагогічний супровід батьків або осіб, які їх замінюють, спрямований на підвищення їх виховного потенціалу, формування відповідального батьківства та стабільного родинного мікросередовища; розроблення та впровадження методичних рекомендацій для педагогів і батьків або осіб, які їх замінюють щодо стабілізації емоційного стану дитини раннього віку, постраждалої внаслідок НС.

Досвід формувального етапу дослідження засвідчив, що цілеспрямована педагогічна підтримка дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій, є ефективним засобом стабілізації їх емоційного стану, підтримки психоемоційного благополуччя та створення сприятливих умов для подальшого розвитку.

Запропонована методика сприяла налагодженню взаємодії між дитиною, родиною та педагогами, забезпеченню педагогічного супроводу родин і підвищенню ефективності освітньої роботи з дітьми раннього віку в умовах кризових викликів. Отримані результати створюють підґрунтя для подальшого впровадження та масштабування розробленої методики у практику роботи закладів дошкільної освіти України.

3.3. Підсумковий аналіз результатів експериментального дослідження

Для перевірки ефективності впровадження методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій були проведені наступні процедури.

1. Учасники експерименту 200 дітей раннього віку, серед яких 140 дітей ЕГ та 60 дітей КГ, було обстежено повторно з використанням тих самих методик та з дотриманням процедури, описаної в розділі 2, підрозділі 2.3 (констатувальний етап дослідження).

2. На основі результатів формувального етапу дослідження було здійснено порівняння отриманих результатів з обох груп (ЕГ та КГ). Аналіз дозволив виявити відмінності у рівнях стабілізації емоційного стану дітей раннього віку, що, у свою чергу, дало підстави для висновків щодо ефективності впровадженої авторської методики педагогічної підтримки.

Для того, щоб визначити, чи є результати експерименту випадковими, чи вони є значущими і достовірними, ми використали методи математичної обробки отриманих даних і вдалися до визначення їх статистичної значущості.

Це спосіб визначити, чи не є видимий ефект, різниця між групами або зміна в наборі даних результатом випадкової варіації.

Результати дослідження експериментальної та контрольної груп були опрацьовані за допомогою критерію G. Критерій знаків G дозволяє встановити, в який бік у вибірці в цілому змінюються значення ознаки при переході від першого виміру до другого: чи змінюються показники у бік поліпшення, підвищення або посилення або, навпаки, в бік погіршення, зниження або ослаблення. Суть критерію знаків G полягає в тому, що він визначає, чи не занадто багато спостерігається «нетипових зрушень», щоб зсув в «типовому» напрямі вважати переважаючим. Чим менше «нетипових зрушень», тим більше ймовірно, що перевага «типового» зсуву є переважаючим. G_{emp} – це кількість «нетипових» зрушень. Чим менше G_{emp} , тим більш імовірно, що зрушення в «типовому» напрямі статистично достовірний [161].

В порівнянні з критерієм узгодження Пірсона (критерій χ^2) – це статистичний непараметричний критерій, що має розподіл і використовується для перевірки нульової гіпотези про підпорядкованість емпіричного закону розподілу вибірки теоретично передбачуваному закону розподілу генеральної сукупності при великих обсягах вибірки (більше 100). Тому для нашого дослідження ми обрали критерій знаків G (вибірка менше 100). Таблиці розрахунків та статистичний аналіз розподілу контрольного зрізу експериментальної та контрольної груп надано в Додатку Г (Додаток 1 та Додаток 2).

Далі в дослідженні подаємо таблиці та рисунки з метою забезпечення наочності, логічної послідовності викладу та наукової обґрунтованості отриманих результатів. Зокрема, у табл. 3.3.1 та табл. 3.3.2 відображено результати формувального етапу в ЕГ після впровадження методики та в КГ у якій відповідні педагогічні втручання не здійснювалися.

Таблиця 3.3.1

Результати формувального етапу експерименту в ЕГ (від 1 до 2 років)

Критерій	Методика	Рівень	До (%)	Після (%)	До (к)	Після (к)	Зміна (%)
Фізіологічний	Мет. 1.1	В	10 %	28 %	5	14	+18 %
		С	30 %	50 %	15	25	+20 %
		Н	60 %	22 %	30	11	-38 %
	Мет. 1.2	В	12 %	30 %	6	15	+18 %
		С	28 %	48 %	14	24	+20 %
		Н	60 %	22 %	30	11	- 38 %
Емоційний	Мет. 2.1	В	8 %	22 %	4	11	+14 %
		С	26 %	50 %	13	25	+24 %
		Н	66 %	28 %	33	14	-38 %
	Мет. 2.2	В	6 %	20 %	3	10	+14 %
		С	24 %	48 %	12	24	+24 %
		Н	70 %	32 %	35	16	-38 %
Поведінковий	Мет. 3.1	В	14 %	32 %	7	16	+18 %
		С	32 %	52 %	16	26	+20 %
		Н	54 %	16 %	27	8	-38 %
	Мет. 3.2	В	10 %	26 %	5	13	+16 %
		С	30 %	54 %	15	27	+24 %
		Н	60 %	20 %	30	10	-40 %
Когнітивний	Мет. 4.1	В	12 %	28 %	6	14	+16 %
		С	28 %	54 %	14	27	+26 %
		Н	60 %	18 %	30	9	-42 %
	Мет. 4.2	В	8 %	24 %	4	12	+16 %
		С	26 %	50 %	13	25	+24 %
		Н	66 %	26 %	33	13	-40 %

Результати формувального етапу експерименту засвідчили ефективність впровадженої методики педагогічної підтримки в контексті стабілізації й покращення емоційного стану дітей раннього віку (від 1 до 2 років).

У зазначених критеріях (фізіологічному, емоційному, поведінковому та когнітивному) за двома методиками спостерігається системне зниження частки дітей з низьким рівнем емоційного стану зокрема: *за фізіологічним критерієм* (Мет. 1.1 та Мет. 1.2) кількість дітей із низьким рівнем зменшилась на 38%, при цьому високий рівень зріс майже втричі; *за емоційним критерієм* (Мет. 2.1 та Мет. 2.2) зафіксовано зниження показників низького рівня з 66-70% до 28-32%, що свідчить про успішну стабілізацію базових емоційних реакцій, зниження тривожності та зростання емоційної виразності; *за поведінковим критерієм* (Мет. 3.1 та Мет. 3.2): високий рівень зріс на 16%, а середній на 20-24%, що свідчить про розвиток довільної регуляції поведінки та підвищення соціальної виключності; *за когнітивним критерієм* (Мет. 4.1 та Мет. 4.2) відбулося зростання високого рівня з 12% до 28%, а середнього з 26-28% до 50-54%, що супроводжується зменшенням низького рівня з 60-64% до 24-18%.

Водночас аналіз результатів формувального етапу експерименту засвідчив, що позитивна динаміка за досліджуваними критеріями має нерівномірний характер. Найбільш виражені зрушення зафіксовано за фізіологічним та емоційним критеріями, тоді як зміни за поведінковим і когнітивним критеріями, хоча й мають позитивну спрямованість, виявилися відносно повільнішими та менш інтенсивними. Така різниця у темпах зростання пояснюється специфікою розвитку дітей раннього віку та ієрархічною побудовою психоемоційних процесів.

Фізіологічна стабілізація (нормалізація сну, зменшення соматичних проявів напруження, відновлення ритмічності життєвих функцій) та базова емоційна регуляція є первинними й більш пластичними сферами, які швидше реагують на педагогічну підтримку, орієнтовану на безпеку, сталість і позитивний емоційний контакт. Саме тому за цими критеріями

спостерігається найбільш виражене зменшення низького рівня та зростання середнього і високого рівнів.

Натомість поведінкові та когнітивні показники формуються на основі вже стабілізованого емоційного фону та значною мірою залежать від якості соціальної взаємодії, мовленнєвого розвитку, досвіду наслідування та довільної регуляції, що потребує тривалішого часу та систематичного впливу. Крім того, у дітей, які зазнали впливу надзвичайних ситуацій, ці сфери часто ускладнені вторинними наслідками психоемоційної травматизації, що обмежує швидкість позитивних змін лише педагогічними засобами.

Важливим чинником, який впливає на ефективність роботи з дітьми раннього віку, є психоемоційний стан батьків або осіб, які їх замінюють. Батьки, які самі не опрацювали власний травматичний досвід, зумовлений війною або іншими надзвичайними ситуаціями, часто демонструють підвищену тривожність, емоційну нестабільність або уникаючу поведінку, що знижує ефективність педагогічних рекомендацій та ускладнює процес формування стабільних поведінкових і когнітивних навичок у дітей.

Отримані результати свідчать про те, що педагогічна підтримка є необхідною, але недостатньою умовою повноцінної стабілізації емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій. Це зумовлює потребу у комплексному підході, який передбачає поєднання педагогічних і психологічних втручань, а також розроблення індивідуалізованих програм підтримки для дітей та їхніх родин, особливо у поведінковій та когнітивній сферах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у поглибленому вивченні довготривалих ефектів педагогічної підтримки, розробленні та апробації диференційованих індивідуальних програм педагогічного супроводу батьків або осіб, які їх замінюють, а також у створенні комплексних міждисциплінарних моделей допомоги дітям раннього віку, які зазнали негативного впливу НС.

Таблиця 3.3.2

Результати формувального етапу експерименту в КГ (від 1 до 2 років)

Критерій	Методика	Рівень	До (%)	Після (%)	До (к)	Після (к)	Зміна (%)
Фізіологічний	Мет. 1.1	В	15 %	16 %	3	4	+1 %
		С	35 %	34 %	7	6	-1 %
		Н	50 %	50 %	10	10	0 %
	Мет. 1.2	В	15 %	16 %	3	4	+1 %
		С	30 %	30 %	6	6	0 %
		Н	55 %	54 %	11	10	-1 %
Емоційний	Мет. 2.1	В	10 %	11 %	2	3	+1 %
		С	30 %	30 %	6	6	0 %
		Н	60 %	59 %	12	11	-1 %
	Мет. 2.2	В	10 %	10 %	2	2	0 %
		С	25 %	26 %	5	6	+1 %
		Н	65 %	64 %	13	12	-1 %
Поведінковий	Мет. 3.1	В	20 %	21 %	4	5	+1 %
		С	35 %	34 %	7	6	-1 %
		Н	45 %	45 %	9	9	0 %
	Мет. 3.2	В	15 %	16 %	3	4	+1 %
		С	30 %	30 %	6	6	0 %
		Н	55 %	54 %	11	10	-1 %
Когнітивний	Мет. 4.1	В	15 %	15 %	3	3	0 %
		С	30 %	30 %	6	6	0 %
		Н	55 %	55 %	11	11	0 %
	Мет. 4.2	В	10 %	10 %	2	2	0 %
		С	30 %	30 %	6	6	0 %
		Н	60 %	60 %	12	12	0 %

Аналіз результатів формувального етапу експерименту в КГ дітей раннього віку (від 1 до 2 років) поданих у табл. 3.3.2, засвідчив відсутність істотних змін у рівнях сформованості емоційного стану за всіма досліджуваними критеріями. Отримані показники до та після контрольного зрізу залишаються практично незмінними, а зафіксовані коливання перебувають у межах $\pm 1\%$.

За фізіологічним критерієм (Мет. 1.1 та Мет. 1.2) структура розподілу дітей за рівнями не зазнала суттєвих змін: частка дітей з низьким рівнем залишилася на рівні 50-55%, тоді як показники середнього та високого рівнів демонструють лише незначні статистично незначущі коливання. Аналогічна ситуація спостерігається *за емоційним критерієм* (Мет. 2.1 та Мет. 2.2), де домінування низького рівня (59-64%) зберігається, а зміни у межах 1% не мають системного характеру. *За поведінковим критерієм* (Мет. 3.1 та Мет. 3.2) зафіксовано незначне зростання частки дітей з високим рівнем (на 1%) та відповідні коливання середнього рівня, однак загальна структура розподілу показників залишається стабільною, що не свідчить про наявність цілеспрямованих позитивних зрушень. Подібна тенденція характерна *за когнітивним критерієм* (Мет. 4.1 та Мет. 4.2), де показники до і після формувального етапу повністю збігаються.

Отже, відсутність суттєвої позитивної динаміки в КГ є очікуваною, оскільки з дітьми не здійснювалися спеціально організовані педагогічні втручання. Зафіксовані мінімальні коливання можуть бути зумовлені природними індивідуальними змінами розвитку дітей раннього віку, адаптаційними процесами або особливостями діагностичних процедур, проте вони не мають системного характеру та не впливають на загальні висновки дослідження.

З метою підвищення наочності результатів формувального етапу експерименту, отримані емпіричні дані з деталізованими показниками за кожним із ключових критеріїв для ЕГ та КГ (від 1 до 2 років) у вигляді діаграм (Рис.3.3.1, Рис.3.3.2, Рис.3.3.3., Рис.3.3.4). Діаграми відображають порівняльні

результати констатувального та формувального етапів дослідження, що дозволяє наочно простежити динаміку змін у рівнях розвитку за кожним критерієм у дітей ЕГ та КГ.

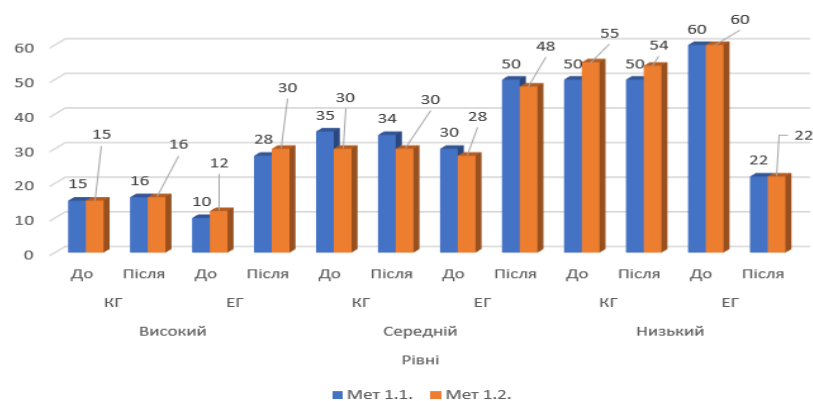


Рис.3.3.1. Порівняльні результати експерименту за фізіологічним критерієм (від 1 до 2 років): ЕГ та КГ, констатувальний і формувальний етапи.

Аналіз даних, поданих на Рис. 3.3.1, засвідчує, що у дітей віком від 1 до 2 років ЕГ після формувального етапу спостерігається зростання частки із високим і середнім рівнями фізіологічного критерію та істотне зменшення кількості дітей з низьким рівнем, що свідчить про стабілізацію фізіологічних показників. У КГ зафіксовано незначні коливання показників без чітко вираженої позитивної динаміки, що вказує на відсутність суттєвих змін у фізіологічному критерії дітей. Отримані результати підтверджують ефективність впровадженої методики педагогічної підтримки саме у дітей ЕГ, яка забезпечила покращення їхнього фізіологічного стану.

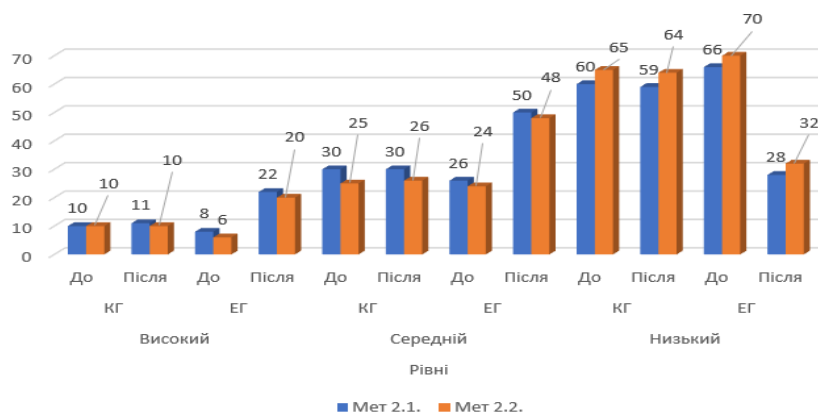


Рис.3.3.2. Порівняльні результати експерименту за емоційним критерієм (від 1 до 2 років): ЕГ та КГ, констатувальний і формувальний етапи.

Аналіз даних, поданих на Рис. 3.3.2, засвідчує, що в дітей віком від 1 до 2 років ЕГ після формувального етапу відбулося зростання частки із високим і середнім рівнями емоційного критерію та помітне зменшення кількості дітей із низьким рівнем, що вказує на підвищення емоційної стабільності й зниження проявів тривожності. У КГ зміни показників є незначними та мають коливальний характер, без чітко вираженої позитивної динаміки. Отримані результати підтверджують ефективність впровадженої методики педагогічної підтримки у дітей ЕГ, зокрема в частині покращення їх емоційного самопочуття, здатності до емоційної регуляції та адаптації до умов НС.

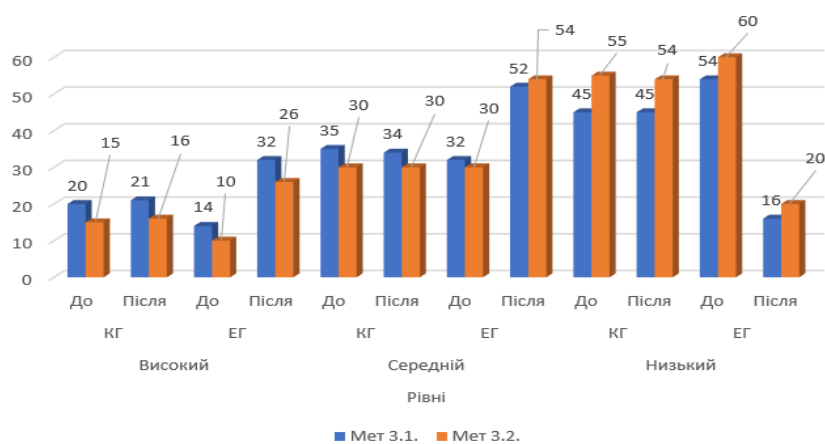


Рис.3.3.3. Порівняльні результати експерименту за поведінковим критерієм (від 1 до 2 років): ЕГ та КГ, констатувальний і формувальний етапи.

Аналіз даних, поданих на Рис. 3.3.3, засвідчує, в дітей віком від 1 до 2 років ЕГ після формувального етапу відбулося зростання частки дітей із високим і середнім рівнями поведінкового критерію та відповідне зменшення кількості з низьким рівнем, що свідчить про позитивні зміни в поведінкових проявах і формуванні адекватних реакцій. У КГ динаміка показників є менш вираженою й характеризується незначними кількісними змінами без чіткої тенденції до покращення. Отримані результати підтверджують ефективність впровадженої методики педагогічної підтримки у дітей ЕГ, зокрема щодо розвитку регульованої поведінки, зниження негативних реакцій та підвищення адаптивних можливостей дітей раннього віку.

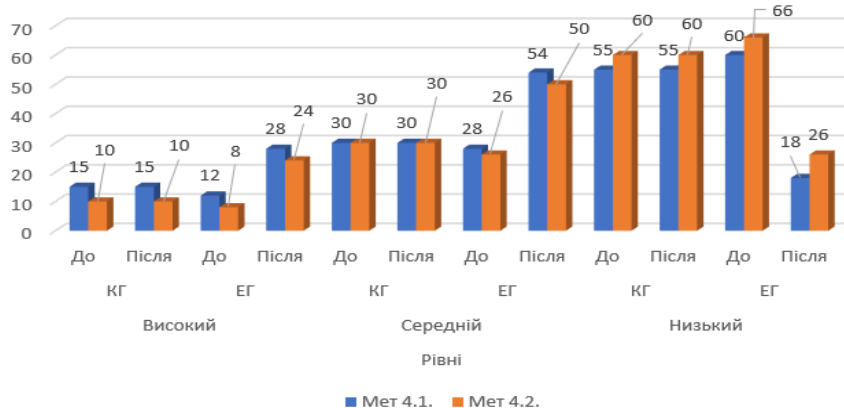


Рис.3.3.4. Порівняльні результати експерименту за когнітивним критерієм (від 1 до 2 років): ЕГ та КГ, констатувальний і формувальний етапи.

Аналіз даних, поданих на Рис. 3.3.4, засвідчує, що в дітей віком від 1 до 2 років ЕГ після формувального етапу спостерігається зростання частки дітей із високим і середнім рівнями когнітивного критерію та помітне зменшення кількості з низьким рівнем, що свідчить про покращення пізнавальної активності та елементарних когнітивних умінь. У КГ зміни мають незначний і нестійкий характер, без чітко вираженої позитивної динаміки. Отримані результати підтверджують ефективність впровадженої педагогічної підтримки у дітей ЕГ, щодо стимулювання пізнавального розвитку, підвищення інтересу до навколишнього середовища та здатності до засвоєння нового досвіду.

Надалі у табл. 3.3.3. та табл. 3.3.4, відображено результати формувального етапу експерименту ЕГ дітей після впровадження методики та в КГ у якій відповідні педагогічні втручання не здійснювалися.

Таблиця 3.3.3

Результати формувального етапу експерименту в ЕГ (від 2 до 3 років)

Критерій	Методика	Рівень	До (%)	Після (%)	До (к)	Після (к)	Зміна (%)
Фізіологічний	Мет. 1.1	В	11,1 %	28 %	10	25	+16,9 %
		С	27,8 %	52 %	25	47	+24,2 %
		Н	61,1 %	20 %	55	18	-41,1 %

	Мет. 1.2	В	10 %	26 %	9	23	+16 %
		С	28,9 %	50 %	26	45	+21,1 %
		Н	61,1 %	24 %	55	22	-37,1 %
Емоційний	Мет. 2.1	В	8,9 %	24 %	8	22	+15,1 %
		С	30 %	50 %	27	45	+20 %
		Н	61,1 %	26 %	55	23	-35,1 %
	Мет. 2.2	В	7,8 %	22 %	7	20	+14,2 %
		С	28,9 %	48 %	26	43	+19,1 %
		Н	63,3 %	30 %	57	27	-33,3 %
Поведінковий	Мет. 3.1	В	10 %	26 %	9	23	+16 %
		С	30 %	50 %	27	45	+20 %
		Н	60 %	24 %	54	22	-36 %
	Мет. 3.2	В	11,1 %	28 %	10	25	+16,9 %
		С	28,9 %	52 %	26	47	+23,1 %
		Н	60 %	20 %	54	18	-40 %
Когнітивний	Мет. 4.1	В	10 %	26 %	9	23	+16 %
		С	30 %	52 %	27	47	+22 %
		Н	60 %	22 %	54	20	-38 %
	Мет. 4.2	В	8,9 %	25 %	8	23	+16,1 %
		С	31,1 %	50 %	28	45	+18,9 %
		Н	60 %	25 %	54	22	-35 %

Результати формувального етапу свідчать про чітке покращення емоційного стану дітей ЕГ за всіма критеріями: фізіологічним, емоційним, поведінковим і когнітивним. Високий рівень розвитку за всіма показниками зріс у середньому на 15-20%, водночас відбулося стійке зменшення частки дітей з низьким рівнем, у деяких випадках майже вдвічі: за *фізіологічним критерієм* (Мет. 1.1 та Мет. 1.2) зниження низького рівня на 37,1-41,1%, підвищення високого на 16,8%; за *емоційним критерієм* (Мет. 2.1 та Мет. 2.2)

кількість дітей з низьким рівнем зменшилася на 33,3-35,1%, що вказує на стабілізацію емоційної сфери; за поведінковим критерієм (Мет. 3.1 та Мет. 3.2) відбулося значне покращення здатності до саморегуляції та довільної поведінки: високий рівень зріс до 26-28%, а низький зменшився до 20-24%; за когнітивним критерієм (Мет. 4.1 та Мет. 4.2) відбулося суттєве зростання високого та середнього рівнів на 18-26%, а низький рівень зменшився з 60% до 22-25%.

Отримані емпіричні результати засвідчують значну ефективність розробленої методики педагогічної підтримки дітей у забезпеченні позитивної динаміки емоційного стану дітей раннього віку, що зазнали негативного впливу НС, зокрема пов'язаних з повномасштабною війною. Апробована методика педагогічної підтримки продемонструвала дієвість у відновленні емоційної регуляції, зниженні рівня тривожності та стабілізації поведінкових і когнітивних показників у зазначеній категорії дітей.

Таблиця 3.3.4

Результати формувального етапу експерименту в КГ (від 2 до 3 років)

Критерій	Методика	Рівень	До (%)	Після (%)	До (к)	Після (к)	Зміна (%)
Фізіологічний	Мет. 1.1	В	12,5 %	13 %	5	6	+0,5 %
		С	35 %	34 %	14	14	-1 %
		Н	52,5 %	53 %	21	20	+0,5 %
	Мет. 1.2	В	12,5 %	13 %	5	5	+0,5 %
		С	32,5 %	33 %	13	14	+0,5 %
		Н	55 %	54 %	22	21	-1 %
Емоційний	Мет. 2.1	В	10 %	10 %	4	4	0 %
		С	32,5 %	32 %	12	13	-0,5 %
		Н	57,5 %	58 %	23	22	+0,5 %
	Мет. 2.2	В	10 %	11 %	4	5	+1 %
		С	30 %	30 %	12	12	0 %

		Н	60 %	59 %	24	23	-1 %
Поведінковий	Мет. 3.1	В	15 %	15 %	6	6	0 %
		С	35 %	34 %	14	13	-1 %
		Н	50 %	51 %	20	21	+1 %
	Мет. 3.2	В	12,5 %	13 %	5	6	+0,5 %
		С	32,5 %	32,5 %	13	13	0 %
		Н	55 %	54,5 %	22	21	-0,5 %
Когнітивний	Мет. 4.1	В	12,5 %	12,5 %	5	5	0 %
		С	32,5 %	32 %	13	12	-0,5 %
		Н	55 %	55,5 %	22	23	+0,5 %
	Мет. 4.2	В	10 %	10 %	4	4	0 %
		С	35 %	34 %	14	13	-1 %
		Н	55 %	56 %	22	23	+1 %

Отже, у КГ, де не проводилося педагогічне дослідження, позитивна динаміка практично відсутня. Коливання у показниках переважно не перевищують $\pm 1\%$, що в межах статистичної похибки. Рівень дітей з низькими показниками залишається стабільно високим: 50-60% залежно від критерію. Високий рівень розвитку зріс лише на 0,5-1%, або взагалі не змінився. Така стабільність підтверджує, що без цілеспрямованої педагогічної підтримки позитивні зміни в емоційному стані дітей раннього віку не відбуваються.

З метою підвищення наочності результатів формувального етапу експерименту, отримані емпіричні дані з деталізованими показниками за кожним із ключових критеріїв для ЕГ та КГ (від 2 до 3 років) подано у вигляді діаграм (Рис.3.3.5, Рис.3.3.6, Рис.3.3.7, Рис.3.3.8).

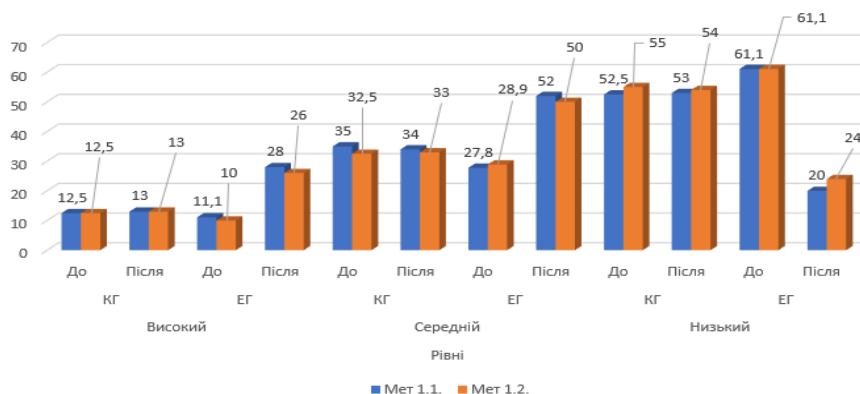


Рис.3.3.5. Порівняльні результати експерименту за фізіологічним критерієм (від 2 до 3 років): ЕГ та КГ, констатувальний і формувальний етапи.

Аналіз даних, поданих на Рис. 3.3.5, засвідчує, що в дітей віком від 2 до 3 років ЕГ після формувального етапу відбулося зростання частки дітей із високим і середнім рівнями фізіологічного критерію та помітне зменшення кількості з низьким рівнем, що свідчить про стабілізацію фізіологічного стану й підвищення адаптаційних можливостей організму. У КГ зміни показників мають незначний і нестійкий характер, без чітко вираженої позитивної динаміки. Отримані результати підтверджують ефективність впровадженої педагогічної підтримки у дітей ЕГ, зокрема щодо зниження проявів фізіологічного напруження та покращення загального функціонального стану.

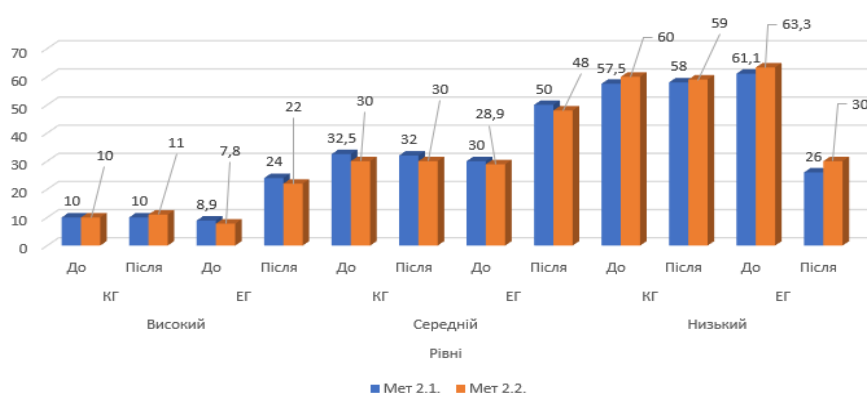


Рис.3.3.6. Порівняльні результати експерименту за емоційним критерієм (від 2 до 3 років): ЕГ та КГ, констатувальний і формувальний етапи.

Аналіз даних, поданих на Рис. 3.3.6, засвідчує, що в дітей віком від 2 до 3 років ЕГ після формувального етапу відбулося зростання частки дітей із

високим і середнім рівнями емоційного критерію та помітне зменшення кількості з низьким рівнем, що свідчить про стабілізацію емоційного стану, зниження проявів тривожності та покращення емоційної регуляції. У КГ зміни показників мають незначний і нестійкий характер, без чітко вираженої позитивної динаміки. Отримані результати підтверджують ефективність впровадженої педагогічної підтримки у дітей ЕГ, зокрема щодо покращення їх емоційного самопочуття, підвищення емоційної стійкості та здатності до адаптації в умовах стресових впливів.

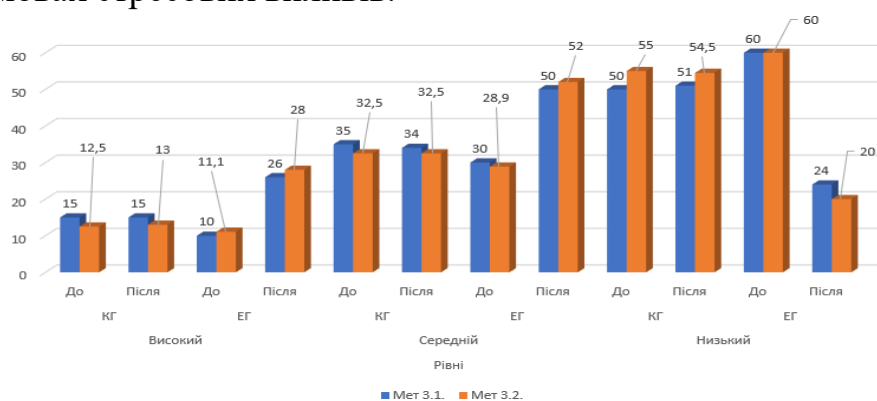


Рис.3.3.7. Порівняльні результати експерименту за поведінковим критерієм (від 2 до 3 років): ЕГ та КГ, констатувальний і формувальний етапи.

Аналіз даних, поданих на Рис. 3.3.7, засвідчує, що в дітей віком від 2 до 3 років ЕГ після формувального етапу відбулося зростання частки дітей із високим і середнім рівнями поведінкового критерію та помітне зменшення кількості з низьким рівнем, що свідчить про покращення довільної регуляції поведінки, зниження негативних реакцій і підвищення соціальної активності. У КГ зміни показників мають незначний і нестійкий характер, без чітко вираженої позитивної динаміки. Отримані результати підтверджують ефективність впровадженої педагогічної підтримки у дітей ЕГ, зокрема щодо формування адекватних поведінкових реакцій та підвищення адаптації до умов взаємодії з навколишнім середовищем.

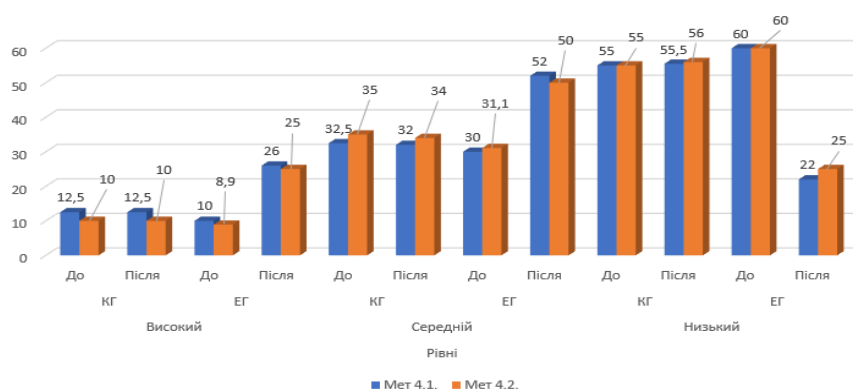


Рис.3.3.8. Порівняльні результати експерименту за когнітивним критерієм (від 2 до 3 років): ЕГ та КГ, констатувальний і формувальний етапи.

Аналіз даних, поданих на Рис. 3.3.8, засвідчує, що в дітей віком від 2 до 3 років ЕГ після формувального етапу відбулося зростання частки дітей із високим і середнім рівнями когнітивного критерію та суттєве зменшення кількості з низьким рівнем, що свідчить про активізацію пізнавальної діяльності, розвиток елементарних когнітивних умінь і підвищення здатності до засвоєння нового досвіду. У КГ зміни показників мають незначний і нестійкий характер, без чітко вираженої позитивної динаміки. Отримані результати підтверджують ефективність впровадженої педагогічної підтримки у дітей ЕГ, зокрема щодо стимулювання пізнавального розвитку, формування інтересу до навколишнього середовища та підвищення адаптивних можливостей у ранньому віці.

Отже, результати формувального етапу дослідження засвідчують, що впроваджена методика педагогічної підтримки в ЕГ для дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій ефективно сприяє стабілізації емоційного стану, зменшуючи частку дітей з низьким рівнем; позитивно впливає на всі чотири критерії емоційного розвитку; має потенціал до масштабування в межах програм допомоги дітям, постраждалим внаслідок надзвичайних ситуацій.

Варто зазначити, що у межах контрольного етапу експериментального дослідження, на основі отриманих результатів та практичного досвіду, було ініційовано розроблення й впровадження у практику освітньої діяльності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького двох ВК, що відповідають сучасним викликам у сфері раннього розвитку дитини в умовах НС.

1. Вибірковий компонент «Педагогічна підтримка родин, постраждалих внаслідок воєнних дій». Викладання даного компоненту здійснювалося упродовж 2023-2024 н.р. та 2025-2026 н.р. для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня за спеціальностями 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 016 Спеціальна освіта та 053 Психологія. ВК орієнтований на формування у здобувачів практичних умінь надання психолого-педагогічної підтримки сім'ям з дітьми, які зазнали травматичного досвіду, включаючи вимушене переміщення, біженство, втрату домівки або розлуку з близькими (див. Додаток Г).

2. Вибірковий компонент «Сучасна теорія та практика розвитку та виховання дитини раннього віку». Викладання даного компоненту здійснювалося упродовж 2024-2025 н.р. для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 016 Спеціальна освіта та 053 Психологія. ВК орієнтований на навчальний компонент, поєднує теоретичні засади та практичні методики розвитку дітей раннього віку з урахуванням умов воєнного часу, емоційної вразливості дітей, необхідності емоційної підтримки батьків або осіб, які їх заміняють та створення безпечного освітнього середовища (див. Додаток Г).

Впровадження ВК стало логічним завершенням науко-дослідницької роботи, практичним кроком у трансформації професійної підготовки майбутніх вихователів відповідно до викликів сьогодення та важливою передумовою для подальшого розвитку інноваційних освітніх програм у сфері раннього дитинства в умовах НС.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертації розв'язано завдання, пов'язане з аналізом сучасного вітчизняного та міжнародного досвіду педагогічної підтримки дітей раннього віку та їх родин в умовах надзвичайних ситуацій, а також експериментальною перевіркою авторської методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, (зокрема повномасштабної війни в Україні) в практику роботи ЗДО. На основі отриманих даних і результатів аналізу була розроблена, теоретично обґрунтована та експериментально апробована методика педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій. Розробка та теоретичне обґрунтування методики базувалося на чіткому визначенні організаційно-методичних особливостей (педагогічні умови, принципи, методи, прийоми та засоби), за яких стабілізація емоційного стану дитини раннього віку відбувається найефективніше, що дозволяє впроваджувати її у практику закладів дошкільної освіти та забезпечувати емоційне благополуччя дітей у кризових умовах.

Ефективність стабілізації емоційного стану дітей раннього віку постраждалих внаслідок НС забезпечується через створення сприятливого розвивального середовища, налагодження емоційно підтримувальної взаємодії дорослого з дитиною, залучення батьків або осіб, які їх замінюють до процесу педагогічного супроводу, а також використання спеціально дібраних методів, прийомів та засобів, які відповідають віковим та індивідуальним особливостям дитини раннього віку.

Впровадження методики педагогічної підтримки в ЕГ продемонструвало позитивну динаміку змін емоційного стану дітей раннього віку. У КГ відсутність вираженої позитивної динаміки пояснюється тим, що освітній процес здійснювався у межах традиційної практики без цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на стабілізацію емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС. За таких умов підтримка мала фрагментарний і ситуативний характер, не передбачала

системної взаємодії з родиною, використання спеціально дібраних методів емоційної регуляції та стабілізації, а також адаптації освітнього середовища до потреб дітей, які постраждали. Саме це зумовило незначні коливання показників у КГ та, в окремих випадках, зростання частки дітей із низьким рівнем розвитку за окремими критеріями, що контрастує з чітко вираженими позитивними змінами в ЕГ.

Отже, результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС. Впровадження методики сприяло зниженню проявів емоційної нестабільності, покращенню фізіологічного стану, когнітивної активності та позитивної поведінкової взаємодії дітей раннього віку з дорослими та однолітками. Отримані результати свідчать про доцільність і педагогічну результативність цілеспрямованої педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах НС.

Положення третього розділу дисертації викладено в таких публікаціях: [1], [3], [4], [5], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [14], [15], [16], [18], [19].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та науково-практичне вирішення проблеми педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій. Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави сформулювати наступні *висновки*:

1. З'ясовано психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини раннього віку в контексті надання педагогічної підтримки в умовах надзвичайних ситуацій. На основі аналізу філософських, психологічних і соціально-педагогічних джерел уточнено сутність базових понять дослідження: «ранній вік», «дитина раннього віку», «емоційний розвиток», «педагогічна підтримка», «педагогічний супровід родин», «сімейно-орієнтований підхід», «надзвичайна ситуація».

Поняття «*ранній вік*» визначаємо, як період становлення всіх функціональних систем, формування вищих кіркових функцій у результаті взаємодії дитини з дорослим та навколишнім середовищем. Поняття «*дитина раннього віку*» розглядаємо як таке, що охоплює період розвитку дитини від одного до трьох років життя, саме цей віковий етап є унікальним і надзвичайно важливим для розвитку фізичних, розумових, когнітивних, духовних, моральних, соціально-емоційних, творчих, мовленнєвих та комунікаційних аспектів особистості. Поняття «*емоційний розвиток дитини*», розглядаємо як здатності до розпізнавання власних емоційних станів, оволодіння елементарними формами їх регуляції за підтримки дорослого, а також поступове становлення вмінь реагувати на емоційні прояви оточуючих. Під поняттям «*педагогічна підтримка*» розуміємо процес цілеспрямованої, системної та партнерської взаємодії педагога з дитиною та її родиною, спрямований на створення сприятливих умов для розвитку, виховання, соціалізації та подолання життєвих труднощів; підтримка враховує індивідуальні потреби дитини, а також емоційні, психологічні та виховні потреби батьків або осіб, які їх замінюють, особливо в умовах кризових

ситуацій або соціальної вразливості. Поняття *«педагогічний супровід родин»* розглядаємо як комплексну, цілеспрямовану діяльність педагогів (та/або інших фахівців освітньої сфери), що полягає у постійному та/або ситуативному наданні консультативної, методичної, інформаційної та психоемоційної допомоги батькам або особами, які їх замінюють; спрямований на посилення виховного потенціалу родини, забезпечення ефективної взаємодії між дитиною та дорослими, створення умов для гармонійного розвитку, зростання в емоційно-безпечному середовищі та подолання кризових ситуацій, зокрема в умовах надзвичайних ситуацій чи соціальної вразливості. Поняття *«сімейно-орієнтовний підхід до родин»* розглядаємо, як модель надання допомоги, що ґрунтується на повазі до гідності родини, визнанні її сильних сторін та активному залученні членів родини до підтримки розвитку дитини, зокрема в період раннього та дошкільного дитинства. Поняття *«надзвичайна ситуація»* розглядається як подія або сукупність обставин природного, техногенного чи соціального характеру, що призводять до різкого порушення звичного ритму життєдіяльності дитини та її родини; така ситуація створює реальну або потенційну загрозу фізичному, психічному, соціальному благополуччю дитини, порушує стабільність емоційного середовища, змінює умови розвитку та виховання, а відтак потребує негайного реагування з боку системи педагогічної та психологічної підтримки.

Встановлено, що ранній вік є сенситивним періодом становлення емоційної сфери, формування базової довіри до світу, первинних механізмів саморегуляції та соціальної взаємодії. У цей період емоційний стан дитини характеризується високою залежністю від дорослого, нестійкістю регуляторних процесів та підвищеною вразливістю до стресогенних впливів. Доведено, що в умовах надзвичайних ситуацій порушується стабільність емоційного середовища, що може зумовлювати дезадаптивні реакції (підвищену тривожність, регресивні прояви, поведінкову нестабільність).

Сформульовано авторські визначення понять «емоційний розвиток дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій»,

«педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій» та «педагогічний супровід родин». Поняття *«емоційний розвиток дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій»* визначаємо, як процес «дозрівання» емоцій, процес адаптації до складних, часто травматичних умов життя, який вимагає цілеспрямованої підтримки з боку дорослих, державних освітніх інституцій та міжнародних програм. Поняття *«педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій»* визначаємо, як комплексну діяльність фахівців, спрямована на забезпечення цілісного розвитку дитини раннього віку (від 1 до 3 років), що зазнала впливу стресогенних, травматичних або кризових подій; включає створення безпечного, емоційно сприятливого та розвивального середовища, що відповідає віковим та індивідуальним особливостям дитини, а також надання педагогічної, освітньої та виховної допомоги її батькам або іншим законним представникам. Поняття *«педагогічний супровід родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій»* визначаємо, як цілеспрямований, довготривалий процес професійної допомоги родинам з дітьми раннього віку, що перебувають у стані психологічної, соціальної або освітньої вразливості внаслідок впливу повномасштабної війни; передбачає індивідуалізовану педагогічну взаємодію, яка охоплює діагностику потреб родини, надання консультативної, психолого-педагогічної, інформаційної та соціальної допомоги, а також створення умов для зміцнення батьківського потенціалу, розвитку навичок позитивного батьківства й адаптації до нових життєвих умов; реалізується в контексті міждисциплінарної співпраці та з урахуванням принципів сімейно-орієнтованого підходу.

Визначено, що ефективна педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС має ґрунтуватися на створенні безпечного, емоційно стабільного середовища, активному залученні родини, реалізації сімейно-орієнтованого підходу та забезпеченні міждисциплінарної взаємодії.

2. Охарактеризовано теоретичні засади проблеми педагогічної

підтримки дітей раннього віку та їхніх родин в умовах надзвичайних ситуацій в Україні та за її межами. Здійснений системний аналіз філософських, психолого-педагогічних і соціально-педагогічних джерел, а також сучасних міжнародних програм підтримки дітей раннього віку засвідчив, що в умовах повномасштабної війни в Україні проблема педагогічної підтримки родин з дітьми раннього віку набула особливої соціальної значущості, проте на науково-методичному рівні в Україні залишається недостатньо розробленою.

Встановлено, що міжнародний досвід (зокрема практика реалізації комплексних програм раннього втручання та міжсекторальної співпраці, проєкт ECDUR) ґрунтується на інтеграції психолого-педагогічної допомоги, розвитку соціально-емоційної компетентності дітей, активному залученні батьків або осіб, які їх замінюють та впровадженні сімейно-орієнтованого підходу. Водночас в українському науковому дискурсі дослідження мають фрагментарний характер і не забезпечують цілісного бачення структури, змісту, критеріїв та умов реалізації педагогічної підтримки дітей раннього віку саме в умовах надзвичайних ситуацій.

Виявлені теоретико-методичні прогалини зумовили необхідність розроблення методики педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, що інтегрує діагностичний, змістово-діяльнісний та результативний компоненти, а також передбачає системний педагогічний супровід родини на засадах сімейно-орієнтованого підходу.

3. Визначили компоненти, критерії, показники та охарактеризували рівні емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС. Зокрема, емоційний стан було проаналізовано за чотирма критеріями: *фізіологічний* – відображає загальний соматичний комфорт та рівень збудження дитини; *емоційний* – характеризує здатність дитини до емоційної стабільності, адаптивності та реакції на стрес; *поведінковий* – включає регуляцію поведінкових реакцій, здатність до соціальної взаємодії та контроль імпульсів; *когнітивний* – оцінює рівень уваги, усвідомлення, а також

мовленнєве та невербальне вираження емоцій. Для кожного з даних компонентів було визначено відповідні показники, що дозволило встановити три рівні емоційного стану дітей раннього віку: високий, середній і низький.

Крім того, у межах дослідження здійснено оцінку емоційного стану батьків або осіб, які їх замінюють, за допомогою «Тесту-опитувальника батьківського ставлення до дитини» (А. Варги, В. Століна), що дало змогу виявити взаємозв'язок між особливостями батьківського емоційного реагування на НС та проявами емоційної нестабільності у дітей раннього віку. Врахування зазначеного чинника забезпечило цілісність діагностичного етапу дослідження та обґрунтувало необхідність включення родини до педагогічної підтримки дитини раннього віку як важливої умови стабілізації емоційного стану дитини.

4. Розробили та експериментально апробували методика педагогічної підтримки дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій, зокрема повномасштабної війни в Україні.

Розроблена методика включала *пізнавальну, розвивальну, виховну та соціальну функції*.

Ефективність методики забезпечувалася реалізацією науково обґрунтованих *педагогічних умов*, визначених у процесі дослідження, зокрема: створення емоційно безпечного середовища; застосування ігрових форм діяльності як провідного методу; розвиток емоційного наслідування та емпатії; активна участь родини у процесі емоційної підтримки; професійна підготовка фахівців; інтеграція міжнародних і всеукраїнських доказових програм емоційної стабілізації, адаптованих до вікових особливостей дітей раннього віку та умов воєнного часу («Травмоорієнтована когнітивно-поведінкова терапія (ТП-КПТ)»).

Методика базувалася на поєднанні *загальнодидактичних* (наочності, посиленості, міцності, науковості, виховуючого навчання, доступності, системності та послідовності, колективності, розвиваючого навчання) та *спеціалізованих принципів* (активного залучення, позитивного підкріплення,

адаптації до вікових особливостей, інтеграції в повсякденну діяльність), що відображають особливості роботи з дітьми раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій.

Апробація авторської методики здійснювалася поетапно, що забезпечило її всебічну перевірку, адаптацію до потреб цільових груп та поступове впровадження в реальні умови гуманітарної кризи. Було виокремлено три послідовні етапи: *підготовка фахівців/сімейних консультантів (етап 1)* – відбувалося навчання фахівців/сімейних консультантів (психологів, педагогів, соціальних працівників та лідерів груп батьківської взаємопідтримки) щодо особливостей емоційної підтримки дітей раннього віку в умовах кризи, використання методичних матеріалів і принципів емпатійної взаємодії; *робота з батьками або особами, які їх замінюють (етап 2)* – проводилася просвітницько-консультативна діяльність, спрямована на підвищення батьківської обізнаності щодо емоційного стану дитини, формування навичок педагогічної підтримки дитини; *робота з дітьми раннього віку (етап 3)* – здійснювалося практичне впровадження методики у роботі з дітьми раннього віку через ігрові форми діяльності, створення безпечного емоційного середовища та забезпечення педагогічної підтримки відповідно до розроблених програмних компонентів.

У роботі з фахівцями/сімейними консультантами використовували *педагогічні методи* (пояснювально-ілюстративний метод, інтерактивні методи навчання, метод рефлексії, метод моделювання професійних ситуацій), *прийоми* (аналіз педагогічних кейсів, мозкові штурми, колективне розв'язання проблемних ситуацій, обговорення професійних практик, проведення рефлексивних обговорень) та *засоби педагогічної підтримки* (демонстраційні матеріали, роздаткові матеріали, цифрові засоби, наочні приклади реальних педагогічних ситуацій, інтерактивні методичні платформи, додаткові ресурси для практичних вправ).

У роботі з батьками або особами, які їх замінюють використовували

педагогічні методи (інформаційно-просвітницькі методи, консультативно-діалогічні методи, інтерактивні методи роботи з батьками або особами, які їх замінюють, методи групової підтримки, практико-орієнтовані методи), *прийоми* (вправи на розвиток емпатії, використання підтримувальних фраз у спілкуванні з дитиною, демонстрація емоційно стабілізуючих ритуалів привітання та прощання) та *засоби педагогічної підтримки* (інформаційно-методичні засоби, комунікаційні засоби, дидактичні та ігрові засоби, арттерапевтичні засоби, психолого-педагогічні засоби підтримки, цифрові засоби).

У роботі з дітьми раннього віку використовували *педагогічні методи* (емоційно-образний метод, метод емоційного наслідування (емпатійного розвитку), словниковий метод, ігровий метод), *прийоми* (створення безпечного емоційного простору, інтерактивне емоційне віддзеркалення, розрядка через творчість і рух, техніки заземлення через сенсорні вправи, підтримуючий діалог, моделювання ситуацій безпеки через гру, ритуали емоційної стабілізації) та *засоби педагогічної підтримки* («ранкові зустрічі» з емоційним налаштуванням, організовані режимні моменти з емоційним супроводом, мовленнєво-рухливі ігри, пальчикова гімнастика, сенсорні ігри та ігрові вправи з емоційним наповненням, казкотерапія, малювання, аплікація та ліплення, слухання музичних творів і психогімнастика з музичним супроводом).

Впровадження методики педагогічної підтримки в ЕГ продемонструвало позитивну динаміку змін емоційного стану дітей раннього віку. У КГ відсутність позитивної динаміки пояснюється тим, що освітній процес здійснювався у межах традиційної практики без цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на стабілізацію емоційного стану дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС. За таких умов підтримка мала фрагментарний і ситуативний характер, не передбачала системної взаємодії з родиною, використання спеціально дібраних методів, засобів та педагогічних

умов для емоційної регуляції та стабілізації, а також адаптації освітнього середовища до потреб дітей, які постраждали.

Результати формувального етапу дослідження засвідчили, що впроваджена методика педагогічної підтримки ефективно сприяє стабілізації емоційного стану дітей раннього віку, зменшуючи частку з низьким рівнем емоційного розвитку; позитивно впливає на всі чотири критерії емоційного розвитку (фізіологічний, емоційний, поведінковий, когнітивний); має потенціал до масштабування в межах програм допомоги дітям раннього та дошкільного віку, постраждалим внаслідок надзвичайних ситуацій.

Протягом 2022-2025 років було проведено цикл навчальних заходів для батьків або осіб, які їх замінюють, а також педагогів за темою «Рекомендації для педагогічних працівників та батьків або осіб, які їх замінюють щодо педагогічної підтримки дітей раннього віку у надзвичайних ситуаціях». В межах зазначених заходів було розроблено та представлено *«Методичні рекомендації для батьків або осіб, які їх замінюють щодо стабілізації емоційного стану дитини раннього віку, постраждалої внаслідок надзвичайних ситуацій»*, що доповнюють систему педагогічної підтримки та посилюють її практичну спрямованість.

На підсумковому етапі дослідження, на основі отриманих результатів та практичного досвіду, було ініційовано розробку й впровадження в освітню діяльність Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького двох вибіркового освітніх компонентів: «Педагогічна підтримка родин, постраждалих внаслідок воєнних дій», «Сучасна теорія та практика розвитку та виховання дитини раннього віку».

Однак, проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів вивчення порушеної проблеми. Перспективами подальших досліджень, на наш погляд, можуть бути наступні:

- формування державної освітньої політики, орієнтованої на

забезпечення комплексної педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій, зокрема шляхом інтеграції практик гуманітарного реагування у систему дошкільної освіти;

- розробка та впровадження в Україні програм професійної підготовки фахівців (педагогів, психологів, соціальних працівників, медичних спеціалістів) до роботи з дітьми раннього віку в умовах НС, з особливим акцентом на міждисциплінарну взаємодію та емпатійну підтримку;

- масштабування апробованої методики педагогічної підтримки в різних регіонах України з урахуванням соціокультурних, економічних та безпекових умов, а також її адаптація до роботи з іншими вразливими категоріями дітей, зокрема з дітьми з інвалідністю, дітьми з досвідом внутрішнього переміщення;

- забезпечення педагогічного супроводу родин, постраждалих внаслідок воєнних дій або інших кризових ситуацій, з акцентом на інформаційну, емоційну, соціальну та психологічну підтримку;

- розробка та впровадження мобільного ресурсу підтримки – зокрема, наповнення «Українського рюкзака підтримки» (анг. «Ukrainian Support Backpack») для роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, наповнюючи його дидактичними матеріалами, методичними рекомендаціями та іншими інструментами для стабілізації емоційного стану дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко, О. В., Базелюк, Н. В., Березівська, Л. Д., Бех, І. Д., Биков, В. Ю., Бойко, А. Е., Вашуленко, О. П., Вербицький, В. В., Вітренко, Ю. М., Ворона, В. О., Гавриш, Н. В., Гальченко, М. С., Гордієнко, В. П., Гудим, І. М., Джурило, А. П., Довбищенко, В. І., Драч, І. І., Єршова, Л. М., Жилияєв, І. Б. & Ярошенко, О. Г. (2021). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (До 30-річчя незалежності України): монографія (В. Г. Кремень, ред.). *Національна академія педагогічних наук України*. Київ: КОНВІ ПРІНТ.
<https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
2. Апрелева, І. В. & Щербакова, М. А. (2023). Психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку ід час воєнних дій. *Розвиток педагогіки в умовах нової соціокультурної реальності. Матеріали науково-практичної конференції*. Одеса: Видавництво «Молодий вчений», 45-48.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. 2021. Відтворено з: <http://surl.li/ltlnuh>.
4. Байдик, В. В. & Ключка, О. В. (2022). Антикризове управління в закладі освіти в умовах війни: психологічний аспект. Освітній дискурс №40 (4-6). ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація». Відтворено з: https://journal-discourse.com/files/pdf/OD-40_4-6_-_2022.pdf#page=45.
5. Бех, І. Д. (2003). Виховання особистості: У 2 кн.. К.: Либідь, Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 280 с.
6. Білан, О. І. (2017). Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». за ред. О. В. Низковської. ТОВ «Мандрівець», 256 с.
7. Богуш, А. М. (2007). Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник Богуш А. М., Гавриш Н. В., за ред. А. М. Богуш. К.: Вища школа. 542 с.

8. Богуш, А. М. (2014). Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг». Авторський колектив: Богініч О. Л., Богуш А. М., Братанова Л. В., Гальченко В. М., Грищенко А. А., Долинна О. П., Лебедєва І. В., Лисенко Г. М., Мігрин Т. В., Панасюк Т. В., Резніченко І. Ю., Ухіна Т. Б., Шевчук А. С., Яковенко О. С. Видавництво Мандрівець. 160 с.

9. Бухало, О. Л. (2015). Організаційно-педагогічні умови емоційного виховання дітей раннього віку. Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. № 2/10, 85-90.

10. Бурсова, С. (2024). Підготовка майбутніх вихователів до організації процесу адаптації дітей до ЗДО в умовах воєнного стану. *Якість підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: виклики сьогодення*, 47-49. Відтворено з: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4188/1/%D0%91%D0%A3%D0%A0%D0%A1%D0%9E%D0%92%D0%90-47-49.pdf>.

11. Вахняк, Н. В. (2023). Дистанційний формат взаємодії закладу дошкільної освіти з сім'єю у контексті соціально-громадянської компетентності дошкільників. *Педагогічні науки: теорія та практика*. м. Запоріжжя № 2 (45), 86-93. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-12>.

12. Вахняк, Н. В. (2025). Педагогічні умови успішної адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Науковий вісник МДПУ імені Богдана Хмельницького. Том 2 № 35: *Науковий вісник. Серія: Педагогіка*, 89-98. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-58>.

13. Вахняк, Н. В. & Сиваш Н. В. (2025). Соціально-емоційне благополуччя учасників освітнього процесу як складова виховання дітей з порушеннями емоційної сфери та поведінки. *Журнал «Перспективи та інновації науки»*, № 12(58), 402-418. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12\(58\)-402-418](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12(58)-402-418).

14. Відновлення надії в Україні. Допомога родинам з дітьми у

Бучанському районі, що постраждали від війни. Відтворено з: <https://sos-ukraine.org/grantovi-proyekty/proyekt-vidnovlennya-nadiyi-v-ukrayini-dopomoga-rodynam-z-ditmy-u-buchanskomu-rajoni-shho-postrazhdaly-vid-vijny/>

15.Візнюк, І. М. (2022). Особливості розвитку емпатії у дітей дошкільного віку. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. *Серія: Психологія*. Том 33, (72), № 6, 34-39.

16.Вікова та педагогічна психологія (2012). Навчальний посібник. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін., 101-103.

17.Вікова психологія: Навчальний посібник. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.

18.Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія / С. А. Васильєва, Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна. за наук. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький: ІМЕКС ЛТД, 2021 226 с.

19.В ООН вважають, що стихійні лиха за 2020-2021 роки пов'язані діяльністю людини. Відтворено з: <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/3312658-v-oon-vvazaut-so-stihijni-liha-za-20202021-roki-povazani-dialnistu-ludini.html>.

20.Воронов, В. А., Гавриш, Н. В., Канішевська, Л. В., Піроженко, Т. О., Рейпольська, О. Д. & Сисоєва, С. О. (2020). Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОРМ Ференець В. Б. 38 с. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-1>

21.Воронов, В. А., Гавриш, Н. В., Канішевська, Л. В., Піроженко, Т. О., Рейпольська, О. Д. & Сисоєва, С. О. (Укл.). Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (проект) (2020). НАПН України. Київ. Відтворено з: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1763/>

22.Гавриш, Н. В. (2021). Освіта і виховання дітей раннього віку – пріоритетний напрям освітньої політики. *Наукова доповідь загальним зборам НАПН України 19 листопада 2021 року*. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 3(2), 1-6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-9>.

23. Гончар, Л. В. (2020). Соціально-педагогічний супровід підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців. Алексєєнко Т. Ф., Гончар Л. В., Куниця Т. Ю., Бибики Д. Д. *Вимушені переселенці: соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки*. Монографія / за ред. Т.Ф. Алексєєнко. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 181-224.

24. Гузь, Н. В. & Гузь, В. В. (2025). Психолого-педагогічний супровід батьків дітей раннього віку у подоланні стресу та тривоги. Науковий вісник МДПУ імені Богдана Хмельницького. Том 2 № 35: *Науковий вісник. Серія: Педагогіка*, 40-50. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-58>.

25. Гурковська, Т. Л. & Соловйова, Л. І. (2023). Педагоги та батьки: точки дотику для активної співпраці. Київ: ІП НАПН України. 135 с.

26. Гоулман, Д. (2018). Емоційний інтелект. Харків: Віват. 512 с.

27. Деснова, І. С. (2011). Формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ірина Сергіївна Деснова; наук. кер. Н. В. Горбунова; РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». Ялта, 185 с.

28. Дитина: Освітня програма для дітей від 2 до 7 років. наук. керівник проєкту В. О. Огнев'юк; авт. кол. Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна та ін., К.: Київ, Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020, 440 с. Відтворено з: <https://surl.li/urgibq>.

29. Додатковий протокол до Женевських конвенцій від 12 серпня 1949 року, що стосується захисту жертв збройних конфліктів міжнародного характеру (Протокол II), від 8 червня 1977 року. Відтворено з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_200#Text

30. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту: Довідник вихователя дошкільного навчального закладу (2015). Н. В. Пророк, С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко та ін., за ред. Н. В. Пророк. Слов'янськ: ПП «Канцлер», 84 с.

31. Дроботій, О. Л. & Кривоніс, М. Л. (2021). Сенсорний розвиток дошкільнят. *Ранній вік: посібник*. Харків: Ранок. 192 с.

32. Дроздов, О. Ю. (2001). Проективна методика «Тест руки»: досвід використання на молодіжних вибірках. *Практична психологія та соціальна робота*, №7, 24-27.

33. Друкується за виданням: І. Франко. Із лектури наших предків XI в. І. Збірник Святослава 1076 р. / *Стара Україна*. Львів, 1924. Вип. XII, 179-183.

34. Дурманенко, О. Л. (2022). Освітня діяльність у групах раннього віку. [Текст]: навч.-метод. посіб. Луцьк: ФОП Мажула Ю. М., 188 с.

35. Женевська конвенція «Про захист цивільного населення під час війни» від 12 серпня 1949 року. Відтворено з: <https://surl.li/nfuxfi>.

36. Жейнова, С. & Нахалова, О. (2024). Формування позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу засобами арттерапії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка* 1(32), 93-99. <https://10.33842/22195203-2024-1-32-93-99>.

37. Жейнова, С. & Бехтер, Ю. (2025). Підтримка та збереження фізичного здоров'я дітей раннього та дошкільного віку в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. № 10 (56), 414-423. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10\(56\)-414-423](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-414-423)

38. Жейнова, С. & Волік, Н. (2025). Підтримка емоційної стійкості та інтересу дітей раннього та дошкільного віку засобами художньо-творчої діяльності в закладі освіти. *«Суспільство та національні інтереси». Серія «Освіта. Педагогіка»*. № 12(20), 351-360. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12\(20\)-351-360](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-351-360).

39. Жейнова, С. & Солонська, А. (2025). Виховання дітей раннього віку в Україні в умовах воєнного стану: виклики та перспективи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2(35), 167-174. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-58>

40. Житнік, Т. С. (2023). Рекомендації для педагогічних працівників та батьків щодо педагогічної підтримки дітей раннього віку у надзвичайних ситуаціях. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного*

університету. *Науковий вісник. Серія: Педагогіка*. Вип. 2(31), 41-47. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-41-47>.

41.Житнік, Т. С. (2024). Визначення критеріїв успішності дітей біженців раннього та дошкільного віку з України в Німеччині (за результатами онлайн-опитування батьків дітей зазначених категорій). *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Науковий вісник. Серія: Педагогіка*. Вип. 2(33), 43-51. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-58>.

42.Житнік, Т. С. (2025). Research findings on the characteristics of sociocultural integration of Ukrainian refugees into the social environment of Germane (2022-2023). *Scientific Journal of Khortytsia National Academy»* (серія: Педагогіка. Соціальна робота). Вип. 1(12), 158-172. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-16>.

43.Жук, В. В., Литвинова, В. В. & Литовченко, С. В. (2023). Педагогічна підтримка дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху та їхніх батьків в умовах воєнного стану: навчально-методичний посібник. Київ. 123 с.

44.Завершено проєкт із забезпечення безперервності дошкільної освіти в умовах кризи. Відтворено з: <https://mon.gov.ua/news/zaversheno-proiekt-iz-zabezpechennia-bezperervnosti-doshkilnoi-osvity-v-umovakh-kryzy>.

45.Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2015, № 1, ст.1). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>

46.Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380). Відтворено з: <http://surl.li/xmmqdo>.

47.Закон України «Про дошкільну освіту» Документ 3788-ІХ, чинний, поточна редакція. Прийняття від 06.06.2024. Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>.

48.Закон України «Про охорону дитинства» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 30, ст. 142). Відтворено з: <http://surl.li/ktjbwq>.

49.Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо

запобігання насильству та унеможливлення жорстокого поводження з дітьми» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2024, № 40, ст.253). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-20#Text>.

50.Закон України «Про правовий режим надзвичайного стану» (Відомості Верховної Ради України № 23, ст. 176, 2000). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1550-14#Text>.

51.Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану» (від 15 березня 2022 року № 2126-IX, м. Київ). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#Text>.

52.Замазій Ю. О. (2023). Психолого-педагогічна підтримка дитини в умовах війни. *Джерело педагогічних інновацій*. Особливості виховання в Новій українській школі. Випуск № 2(42). Харків: Харківська академія неперервної освіти, 114-117.

53.Запаско Я. П. (1995). Пам'ятки книжкового мистецтва: Українська рукописна книга. Львів, 480 с.

54.Зародження педагогічної теорії у філософських вченнях древньогрецьких мислителів. Відтворено з: https://lektsii.org/3-83271.html?utm_source=

55.Захист дітей: гарантії безпечного майбутнього – у Києві відбувся четвертий Саміт перших леді та джентльменів (2024). Відтворено з: <https://moz.gov.ua/uk/zahist-ditej-garantiyi-bezpechnogo-majbutnogo-u-kiyevi-vidbuvsya-chetvertij-samit-pershih-ledi-ta-dzhentlmeniv>.

56.Зверєва, І. Д., Кияниця, З. П., Кузьмінський, В. О. & Петрочко Ж. В. (2010). Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики: Навч. посіб.: у 2-х част. К.: «Кожній дитині». Част. I, 224 с.

57.Зеркаль, М. П. (2021). Емоційний розвиток дітей передшкільного віку засобом театралізованої діяльності. Укладання збірки творів: кваліфікаційна робота / М. П. Зеркаль; науковий керівник проф., д-р пед. наук О. В. Ковшар. Кривий Ріг: КДПУ, 74 с.

58.Ісмаїлова, Н. (2023). Способи формування соціально-емоційного розвитку у дітей дошкільного віку. *Науково-теоретичний альманах Грані*, 26(3), 176-181. <https://doi.org/10.15421/172366>.

59.Історія зарубіжної педагогіки: конспект лекцій / Упр.: Л. В. Маляр, М.І. Кухта. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2020, 11-14.

60.Калуська, Л. В. (2023). Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Вид. 3-тє, доп.. Тернопіль: Мандрівенць, 210 с.

61.Керівні принципи ООН щодо альтернативного догляду за дітьми. Відтворено з: <https://sos-ukraine.org/wp-content/uploads/2022/05/kerivni-princzipi-shhodo-alternativnogo-doglyadu-za-ditmi-prijnyati-rezolyucziyeyu-oon-vid-24-lyutogo-2010-roku.pdf>.

62.Козак, Т. & Горяшина, Д. (2023). Серсорийний розвиток дітей дошкільного віку: теорія і практика. *Вісник «Наука та освіта»*, № 11(17), 751-758.

63.Коменський, Я. А. (1940). Вибрані педагогічні твори. Київ. Т. 1., 248 с.

64.Кононко, О. Л. (2006). Особистісне зростання у ранньому віці: суть та умови сприяння. *Дошкільне виховання*. № 10, 3-7.

65.Кононко, О. Л. (2018). Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в ранньому дитинстві: навч. пос. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 255 с.

66.Конвенція міжнародної організації праці №182 про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці (2000). Відтворено з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_166#Text

67.Кондратець, І. & Науменко, М. (2022). Психолого-педагогічний супровід майбутніх вихователів з розвитку мовлення дітей раннього віку *Освітологічний дискурс*, № 3-4, 47-56. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.3411>

68.Конституція України (Відомості Верховної Ради України (ВВР),

1996, № 30, ст. 141). Відтворено з:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.

69. Концепція розвитку дітей раннього і дошкільного віку (2020).

Відтворено з: <https://dnz71.edu.vn.ua/uploads/tiger-1599493145.pdf>.

70. Конвенція про права дитини (Конвенцію ратифіковано Постановою ВР № 789-XII від 27.02.1991 р.). Відтворено з:
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

71. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенцію ратифіковано Законом № 1767-VI від 16.12.2009 р.). Відтворено з:
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text.

72. Косенчук, О., Новик, І., Венгловська, О. & Куземко, Л. (2021).

Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження. Харків: Ранок. Відтворено з:
https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37552/1/O_Polovina_DSDO_1_9_2021.pdf.

73. Косьянова, О. Ю. (2016). Емоційна сфера як основа даних показників поліграфічного методу. «Наука і освіта», №2-3. 91-98.

74. Котлер, С. (2021). Мистецтво неможливого. Посібник із досягнення неймовірних цілей. Пер. з англ. І. Кожанова, А. Дудченко. Київ: Yakaboo Publishing, 320 с.

75. Кочерга, О. (2006). Психофізіологія дітей 1-3 років. Київ: Вид. дім «Шкільний світ». 127 с.

76. Кошель, В. М. (2019). Сенсорне виховання дітей раннього віку: навч.-метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку, студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та батьків, Чернігів: ФОП Баликіна О. В., 160 с.

77. Клевака, Л. П. & Гришко, О. І. (2021). Емоційний розвиток особистості як умова формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collective monograph*. Riga: Baltija Publishing. Vol. 1, 351-366.

78. Клименко, А. А. (2016). Раннє навчання як психологічний чинник

особистісного розвитку дитини. *Педагогічний процес: теорія і практика*, №1(52), 30-34.

79.Кравець, В. (1996). Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття: [навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів]. Тернопіль, 290с.

80.Крюкова, О., Лефтеров, В. & Рогозіна, М. (2009). Психологія: в схемах, таблицях, коментарях. Донецьк: ДонНУ, 198 с.

81.Кукуруза, Г., Близнюк, О., Кравцова, А. (2022). Можливості раннього втручання для підтримки сімей з дітьми раннього віку у воєнний час: погляд батьків. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*, (73), 26-33. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2022-73-03>.

82.Левітан, Є. С. Педагогічна практика як важливий аспект підготовки фахівців-педагогів в умовах військового стану. Відтворено з: <https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/16023561-52ee-4163-ab65-8034ad179d11/content>.

83.Ліщук, В. (2010). Зв'язок розвитку тонких рухів пальців рук і розвитку мовлення. *Дефектолог.* №7, 3-6.

84.Лист МОН України від 06.03.2022 № 1/3371-22 «Про організацію освітнього процесу». Відтворено з: https://hoippo.km.ua/wp-content/uploads/2022/03/LaterMON_06_03_22_org_osvit_procesu.pdf.

85.Лист Міністерства освіти і науки України «Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні» (м. Київ від 02 квітня 2022 р. №1/3845-22). Відтворено з: <https://mon.gov.ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini>

86.Лях, Т., Лехолетова, М., Петрович, В. & Спіріна, Т. (2022). Соціально-педагогічна робота з батьками щодо підтримки ними дітей у період війни. *Ввічливість. Humanitas.* 2, 24-30. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.3>.

87.Маляточко: програма розвитку дітей пренатального та раннього віку. автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій, ЛППС, 2020. 90 с.

88.Манько, Н. В. (2008). Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку [Текст]: науково-методичний посібник К.: КНТ. 256 с.

89.Масару, І. (2021). Після трьох вже пізно. Київ: Сварог, 152 с.

90.Матішак, М. & Скоморовська, І. (2024). Підготовка майбутніх вихователів ЗДО до психоемоційної підтримки дітей раннього і дошкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія», Вип. 5, 98-104.* <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.15>.

91.Мельник, Н. В. (2018). Емоційний розвиток особистості як основа формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. №4, 69-74.*

92.Методика виховання та розвитку дітей раннього віку: навч.-метод. посібник / авт.-упор. Н. Г. Каньоса, Т. Й. Бабюк, І. Л. Пукас, Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021, 268 с.

93.Методичні рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану (для засновників закладів, науково-педагогічних працівників ІППО, директорів та педагогічних працівників закладів дошкільної освіти). Відтворено з: <https://mon.gov.ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikov-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini>.

94.Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку. Укл.: Прохоренко Л. І., Шевченко В. М., Шевченко Ю. В., Орленко І. М., Соколова Г. Б. (2022). Відтворено з: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2022/06/23/List.MON-4.1196-22-08.6.2022.pdf>

95.Методичний посібник «Розвиваємо дітей разом: співпраця педагогів і батьків». авт. кол. Л. Соловійова, Т. Гурковська; редак. Г. Мозирко, В. Третяк, О. Філоненко. ВГО «АПДО», 2023, 45 с.

96.Міністерство соціальної політики України. Ухвалено Стратегію

забезпечення права кожної дитини на зростання в сімейному оточенні. Відтворено з: <https://www.msp.gov.ua/news/24239.html?PrintVersion>.

97. Могиляста, С. (2021). Психолого-педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту старшокласників (Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Відтворено з: http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/mogilyasta_diser_1616793471.pdf

98. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція» (від 12 січня 2021 року, №33 м. Київ). Відтворено з: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.

99. Негрій, О. І. (2022). Проблеми і перспективи раннього втручання в Україні. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Вип. 3. (Ч.2), 273-281. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2022-3-50-273-281>.

100. Негрій, О. І. (2022). Специфіка сімейно-орієнтованого підходу до родин з питань раннього дошкільного віку дітей в умовах надзвичайних ситуацій. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. *Науковий вісник. Серія: Педагогіка*, 2(29), 170-176. <https://doi.org/10.33842/22195203-2023-29-170-176>.

101. Негрій, О. І. (2022). Особливості педагогічної підтримки родин постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій з питань раннього розвитку дітей. *Електронний збірник наукових праць ЗОППО*, № 4(51). Відтворено з: <https://surl.li/qbsqkp>.

102. Негрій, О. І. & Ляпунова, В. А. (2023). Роль родини у вихованні толерантності дитини раннього віку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Збірник наукових праць М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Випуск 91. Київ:

Видавничий дім «Гельветика», 155-160. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.32>.

103. Негрій, О. І. (2023). Моральне виховання дітей раннього віку засобами сучасної української художньої літератури в умовах війни. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, Вип. 3(53), 287-292. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2023-3-53-287-292>.

104. Негрій, О. І. (2023). Формування педагогічної культури батьків дітей раннього дошкільного віку. *Південноукраїнські наукові студії*. Програма та матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих вчених із міжнародною участю, Одеса, 147-152.

105. Негрій, О. І. (2023). Генезис і сучасний стан надання послуги раннього втручання дітям дошкільного віку в Україні та країнах ЄС в умовах гуманітарної кризи та переміщення. *Євроінтеграційні орієнтири інноваційного наукового пошуку молоді України: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених, присвяченої 100-річчю Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького (Запоріжжя-Мелітополь, 23-24 червня 2023 року)*, 84-91.

106. Негрій, О. І. (2023). Використання цифрових платформ для організації педагогічного консультування онлайн батьків з питань розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки та освіта: збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. Вип. XLII–XLIII, Запоріжжя: СТАТУС, 105-112.

107. Негрій, О. І. & Ляпунова, В. А. (2023). Формування толерантності у дітей раннього віку в умовах воєнного стану. *Наша школа: науково-практичні студії: наук. журн.. Засновник Комунал. заклад вищ. Освіти «Одес. акад. неперервної освіти» Одес. обл. ради; гол. ред. Л. Кирилівна Задорожна*. Одеса: [б. в.], № 2 (2), 43-52.

108. Негрій, О. І. & Ляпунова, В. А. (2024). Використання ECO-MAPS

для розуміння сильних сторін та ресурсів родини постраждалої внаслідок надзвичайної ситуації. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. *Науковий вісник. Серія: Педагогіка*, 1(32), 55-61. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-55-61>.

109. Негрій, О. І. (2024). Засоби емоційного розвитку дітей раннього віку, які постраждали від воєнних дій в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Київ: Видавничий дім «Гельветика». Випуск 128, 78-86. <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-158.2024.08>.*

110. Негрій, О. І. (2024). Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. *Науковий вісник. Серія: Педагогіка*. 2(33), 272-280. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-272-280>.

111. Негрій, О. І. (2024). Професійне вигорання педагогів в надзвичайних умовах: виклики та перспективи. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука крізь виклики сьогодення», Запоріжжя, 15-17 травня 2024 р. *Електронний збірник наукових праць ЗОППО, № 1 (56). Відтворено з: <https://surl.li/cdzzki>*.

112. Негрій, О. І. (2024). Міжнародні підходи до педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих від надзвичайних ситуацій: перспективи європейської співпраці. *Євроінтеграційні орієнтири інноваційного наукового пошуку молоді України: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених. Запоріжжя-Мелітополь, 27-28 червня 2024 р. Запоріжжя: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 77-82.*

113. Негрій, О. І. (2024). Педагогічна підтримка дітей раннього віку в

розвивальному середовищі: особливості та підходи. *Освіта сьогодні: життєтворчість як основа національного відродження та єдності* (до 30-річчя заснування наукової школи педагогіки та психології життєтворчості особистості, 75-річчя з дня народження Івана Гнатовича Єрмакова та 100-річчя з дня народження Лідії Василівни Сохань): зб. тез доп. Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 17 жовтня 2024 р.) за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя: Хортицької національної академії, 449-451.

114. Негрій, О. І. (2024). Використання Арттерапії як методу психологічної допомоги дітям раннього та дошкільного віку, постраждалих внаслідок воєнних дій. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Науково-теоретичні засади та практичні аспекти осучаснення освітньої діяльності: міждисциплінарний підхід». *Електронний збірник наукових праць ЗОППО*, Випуск №3(58). Відтворено з: <https://surli.cc/skzzw1>.

115. Негрій, О. І. (2025). Педагогічне супроводження дитини раннього віку постраждалої внаслідок надзвичайної ситуації: принципи та механізми. *Наукове електронне видання «Освітологічний дискурс»*, Том 51 № 4, С. 16-25. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.4.2>

116. Негрій, О. І. (2025). Early childhood as a strategic stage of development: scientific basis and pedagogical vectors. *Journal of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences*. №. 4(123), С. 32-46. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(123\).2025.3](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(123).2025.3).

117. Негрій, О. І. & Кірова, Д. О. (2025). Мовленнєві порушення у дітей як наслідок несприятливих соціальних чинників. *Наука сьогодні: від досліджень до стратегічних рішень*: матеріали ІХ Міжнародної студентської наукової конференції, м. Чернігів, 10 жовтня, 2025 рік. ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 53-55.

118. Негрій, О. І. (2026). «Український рюкзачок підтримки» як засіб педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій (на основі досвіду Філіппін «Big Blue Bag»). *Acta Paedagogica Volynienses*, № 1.

119. Новоселецька, І. Е. (2024) Соціально-педагогічна підтримка батьків та дітей раннього віку в умовах війни. Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи, 212-214.
120. Носенко, Е. Л. & Коврига, Н. В. (2003). Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ, 158 с.
121. Олійник, О. (2013). Особливості емоційного розвитку та умови формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованих ігор. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 47, 167-173.
122. Освіта нова (2022). *Мовний фронт: словник воєнного часу*. Відтворено з: <https://osvitanova.com.ua/posts/5515-movnyi-front-slovnyk-voiennoho-chasu>.
123. Освіта України в умовах воєнного стану (2022). Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник / за заг. ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 140 с.
124. Пальчевський, С. (2017). Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Каравела, 575 с.
125. Парціальна програма розвитку дитини від 2 до 6 років через гру «Творці майбутнього» та методичні рекомендації. О. Ю. Рома, Г. В. Малевич, І. Ю. Піскова, Г. В. Шварова, О. М. Шуляк, The LEGO Foundation, 2022, 109 с.
126. Панка, В. Г. & Ткачук, І. І. (2021). Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (з досвіду роботи) / авт. кол: В. В. Байдик, Ю. С. Бондарук, Ю. П. Гопкало, Т. Б. Гніда, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, І. І. Ткачук. Київ: Ніка-Центр, 118 с.
127. Педагогічні ідеї Жан-Жака Руссо. Відтворено з: <https://www.info-library.com.ua/books-text-497.html>.
128. Педагогічні погляди і діяльність Й. Г. Песталоцці. Відтворено з: <https://surl.li/eyqoah>.
129. Перепелиця, А. В., Ковальова, О. В., Прокоф'єва, О. О.,

Вдовіченко, О. В., Гузь, Н. В. (2024). Роль життєстійкості особистості під час подолання кризи. Наукові перспективи, 4 (46), 1343-1352. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4\(46\)-1343-1352](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4(46)-1343-1352)

130. Підтримка дітей раннього віку в умовах війни (2023). Відтворено з: <https://if-gromada.gov.ua/news/1698238130/>.

131. Піроженко, Т. (2021). Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна». Відтворено з: <https://ezavdnz.mcfr.ua/867852>.

132. Порядок надання психологічної підтримки постраждалим при надзвичайній ситуації (МОЗ України; Наказ, Порядок від 16.06.2014 № 398). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0766-14>.

133. Половіна, О. А. (2016). Образотворча майстерня: методичні рекомендації до освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина». К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 352 с.

134. Половіна, О. А. (2018) Ранній розвиток дитини: потреба соціуму чи батьківські амбіції? *Вихователь-методист дошкільного закладу* (10), 23-30.

135. Половіна, О. & Науменко, М. (2025). Педагогічний патронаж сімей з дітьми раннього віку в умовах соціально-політичної кризи. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, (43 (1), 86-93. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4311>.

136. Посібник для батьків. Ранній розвиток дитини «Як розвивається малюк від народження до трьох років» (створено на основі книги «Ранній розвиток дитини. Посібник для спеціалістів і батьків» під ред. А. Кравцової, А. Кукурузи, 2015.), 77 с.

137. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про центр розвитку дитини (від 5 жовтня 2009 р. № 1124, м. Київ). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1124-2009-%D0%BF#Text>.

138. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку раннього виявлення у дітей порушень розвитку або ризику їх виникнення і своєчасного направлення сімей з дітьми до надавачів послуги

раннього втручання для отримання такої послуги» (від 27 грудня 2023 р. № 1392, м. Київ). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2023-%D0%BF#Text>.

139. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання діяльності Національної ради з питань раннього втручання» (від 6 березня 2019 р. № 175, м. Київ). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/175-2019-%D0%BF#Text>.

140. Постанова Кабінету Міністрів України «Положення про Національну раду з питань раннього втручання» (від 6 березня 2019 р. № 175, м. Київ). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/175-2019-%D0%BF#Text>.

141. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти» (від 26 листопада 2025 р. № 1557, м. Київ). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text>.

142. Похілько, Д. С. (2015). Використання методів діагностики психоемоційного стану дитини в умовах надзвичайної ситуації. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Вип. 18, 168-178.

143. Програма розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко». Наук. керівник Кононко О. Л., 2004. 191 с. Відтворено з: http://dnz269.edukit.zp.ua/Files/downloads/9_Zernyatko.pdf.

144. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох 7/8 років «Оберіг». Тернопіль: Мандрівець, 2014, 160 с.

145. Програма освіти дітей раннього та дошкільного віку «Освіта і піклування / Education & Care». В. А. Воронов, К. В. Ковальчук, Н. В. Піканова, О. Д. Рейпольська, С. О. Сисоєва, К. Ю. Станкевич. Київ: ФОП В. Б. Ференець, 2021, 130 с. Відтворено з: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/programi/2022/09/02/Prohrama.osv.ditey.rannohto.ta.doshkil.viku-OSV.I.PIKLUVANNYA.02.09.2022.pdf>.

146. Програма розвитку дітей пренатального та раннього віку

«Маляточко», частина комплексної освітньої програми «Стежинки у Всесвіт», схваленої МОН України для використання у дошкільних навчальних закладах (лист від 02 жовтня 2020 року № 22.1/12-Г-801); наук. керівник К. Л. Крутій. ЛПРС, 2020, 90 с.

147. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура». М. М. Єфименко. Тернопіль: Мандрівець, 2014, 52 с.

148. Програма соціально-емоційного розвитку «Веселі друзі» для дітей від 3 до 9 років «Peppy Pals – Веселі Друзі». The LEGO Foundation (2023). Відтворено з: <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/diyalnist-the-lego-foundation-u-doshkilli-ukraini/programa-sotsialno-emotsiynogo-rozvitku-veseli-druzi>.

149. Програма «Гратися і не боятися». Відтворено з: <https://numo.mon.gov.ua/gratisya-i-ne-boyatisya>.

150. Програма стабілізації емоційного стану жінок і дітей, які постраждали від війни, спеціально розроблена фахівцями в галузі психотерапії та посттравматичних синдромів «Незламна мама». Відтворено з: <https://mashafund.org.ua/projects/nezlamna-mama/>.

151. Проєкт «Підтримка українських сімей, які постраждали від конфлікту» (анг. «Supporting Ukrainian families affected by the conflict»). Відтворено з: <https://sos-ukraine.org/grantovi-proyekty/pidtrymka-ukrayinskyh-simej-yaki-postrazhdaly-vid-konfliktu-ang-supporting-ukrainian-families-affected-by-the-conflict/>

152. Проєкт «Захистимо дітей» (англ. «Protect the children»). Відтворено з: <https://sos-ukraine.org/grantovi-proyekty/proyekt-zahystymo-ditej-angl-protect-the-children/>

153. Пропедевтична педіатрія: Підручник для студентів вищих медичних навчальних. Автори: В. Г. Майданник, В. Г. Бурлай, О. З. Гнатейко, К. Д. Дука, Ю. М. Нечитайло, М. В. Хайтович за ред. проф. В. Г. Майданник, Вінниця, Нова книга, 2012, 880 с. іл.

154. Рагозіна, В. В. (2013). Генеза ідеї раннього естетичного розвитку у філософсько-педагогічній думці: від античності до ХХ ст. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. *Серія: Педагогіка*, 87-91.

155. Рагозіна, В. В. (2015). Раннє дитинство у світі. Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 37. *Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць*. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. П. Драгоманова, 83-95.

156. Рекомендації для щоденної підтримки ментального здоров'я дітей в закладах дошкільної освіти «Гратися і не боятися» (2024). Відтворено з: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2024/01/25/HRATYSYA-I-NE-BOYATYSYA-25.01.2024.pdf>

157. Римський статут Міжнародного кримінального суду (Римський статут ратифіковано із заявами Законом № 3909-IX від 21.08.2024). Відтворено з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_588#Text

158. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання» (від 26 травня 2021 р. № 517-р., м. Київ). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#Text>

159. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії забезпечення права кожної дитини в Україні на зростання в сімейному оточенні на 2024-2028 роки та затвердження операційного плану заходів на 2024-2026 роки з її реалізації» (від 26 листопада 2024 р. № 1201-р., м. Київ). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1201-2024-%D1%80#Text>

160. Романенко, І. С. (2019). Формування сенсорно-пізнавальної активності дітей раннього віку за допомогою дидактичних ігор та вправ за системою Монтессорі: посібник. Кролевець, 46 с.

161. Руденко, В. М. & Руденко, Н. М. (2009). Математичні методи в психології: підручник К.: Академ-видав, 384 с.

162. Савченко, Л. Л. (2020). Вплив розвитку дрібної моторики рук на формування мовлення дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми сучасної науки*, XLII Міжнародна науково-практична інтер.-конф.. Вінниця. Ч.6, 41-46.

163. Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упоряд.: О. М. Байер, Л. В. Батліна, А. М. Богущ та ін.; наук. керівник акад. А. М. Богущ; за заг. Ред. Л. В. Батліної. Тернопіль: Мандрівець, 2015, 200 с.

164. Семенов, О. С. & Онищук, В. Ф. (2018). Родина учасника бойових дій як об'єкт педагогічної взаємодії вихователя дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. № 1, 171-178.

165. Семенов О. С. (2022). Емоційна безпека дитини раннього та дошкільного віку в умовах воєнного стану. *Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації*: Зб. мат. конф. Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації, 16 червня 2022 р. [за ред. О. Рейпольської, О. Брежнєвої, І. Луценко, В. Рагозіної, С. Васильєвої]. Київ, 268-272.

166. Сімейний кодекс України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, № 21-22, ст.135). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>

167. Сисоєва, С. О. & Соколова, І. В. (2003). Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 43-48.

168. Сисоєва, С. О. & Рейпольська, О. Д. (2020). Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 27 лютого 2020 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-2-2>

169. Склянська, О. В. (2017). Соціальна взаємодія дитини раннього віку

з близьким дорослим в контексті ранньої психолого-педагогічної допомоги. Особлива дитина: навчання і виховання. №3, 69-78.

170. Стаднік, Н. В. (2019). Формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку як педагогічна проблема. Народна освіта: електронне наукове фахове видання. Вип. 1 (37). Відтворено з: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5566

171. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців». 173 с. Відтворено з: <https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku>

172. Стягунова, О. Плекаємо емоційний інтелект. НУМО. Платформа розвитку дошкільнят. Відтворено з: <https://numo.mon.gov.ua/storage/app/media/Docs/Pages/emotional-intelligence.pdf>.

173. Тарабасова, Л. Г., Клімова, Л. В., Хомич, О. Б. & Мазур, І. А. (2022). Ранній розвиток дитини: теоретико-методологічне дослідження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 78-81. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.13>.

174. Тарнавська, Н. П. (2010) Емоційно-розвивальний простір дошкільника в дошкільному навчальному закладі та родині. *Особистість в єдиному освітньому просторі*. Вид-во «ЛПКС», 201-206.

175. Тафінцева, С. (2022). Емоційний розвиток дітей у психологічній практиці: організаційно-методичні аспекти. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія, (2(55), 39-44. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.2.6>.

176. Темл, Р., Доркі, М. & Амен В. Тест «Тривожність». Відтворено з: <https://www.annadomina.com/test-trivozhnist-r-templ-m-dorki-v-amen/>

177. Теорії розвитку особистості Еріка Еріксона: вісім стадій розвитку особистості. Відтворено з: <https://www.alife.com.ua/teoriyi-rozvytku-osobystosti-erika-eriksona-visim-stadij-rozvytku-osobystosti/>

178. Тімченко, О. В. & Похілько, Д. С. (2017). Аналіз сучасних методів

діагностики емоцій у дітей. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. *Психологія*. Вип. 55, 259-268. Відтворено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psychol_2017_55_27

179. Трикоз, С. В. (2020). Застосування сенсорних ігор та вправ у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку». *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-прак. конференції. Київ : «Наша друкарня», 250-264.

180. Трофаїла, Н. Д. (2014). Емоційна сфера дитини-дошкільника: її розвиток та особливості. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти*: зб. наук. пр. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск, 349-356.

181. Туриніна, О. Л. (2017). Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: ДП Вид. дім «Персонал», 160 с.

182. Турубарова, А. & Горшкова, Г. (2023). Особливості сенсорного виховання дітей раннього віку в умовах війни в Україні. Випуск 62. Том 1, 80-86. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.16>

183. Томмазо Кампанелла. Місто Сонця. Переклад з латинської Й. Кобова та Ю. Цимбалюка. Відтворено з: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=3439>

184. Удот, В. Ф. & Семенова, Н. І. (2021). Психолого-педагогічні основи взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій. *Acta Paedagogika Volyniense*. № 4, 11-16.

185. Указ Президента «Про Національну доктрину розвитку освіти» (від 17 квітня 2002 р., № 347/2002). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

186. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. Відтворено з: <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/goncharenko-s-u-ukrayinskiypedagogichniy-slovník-onlayn>

187. Федорова, М. А. (2021). Підходи до розвитку ігрової діяльності у дошкільному віці. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошк. та початкової освіти*: зб. матеріалів

V Міжнар. наук.-практ. інт.-конф., Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля. Вип. 10, 418-421.

188. Федорова, М. А. (2022). Взаємодія закладу дошкільної освіти і сім'ї у розвитку відображувальної гри дітей. *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Вип. 96. Київ, 119-124.

189. Федорович Л. Розвиток і виховання дітей раннього віку: вивчення і прогноз. National Pedagogical University named after V. Hnatiuk, Ternopil, Ukraine. Відтворено з: <https://surl.li/jpumww>.

190. Франсуа Рабле. Гаргантюа і Пантагрюель. Відтворено з: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=3979>

191. Харченко, Н. А. & Чорна, Т. О. (2018). Формування емоційного середовища дошкільника у науковій спадщині О. В. Запорожця. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. Випуск 1. Київ-Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М. М.»*, 322-329

192. Чуйко, Г. В. (2018). Емпатія в контексті моральних почуттів. *Психологічний часопис*. 2018. № 5. 40-54.

193. Шадюк, О. І. (2025). Педагогічні умови адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО в умовах воєнного стану. *Наукові записки [Укр. держ. університету імені Михайла Драгоманова]. Серія: Педагогічні науки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, УДУ імені Михайла Драгоманова; упор. Л. Л. Макаренко. Київ: «Гельветика», Вип. CLIX (159), 139-146.*

194. Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Х.: Прапор, 640 с.

195. Шарон-Максимов, Д., Хен-Галь, Ш. & Сищук Г. Хібукі-терапія проєкт турботи для українських дітей. Відтворено з: <https://www.hibukitherapy.com/>

196. Шевченко, Ю. (2023). Поняття «Емоційна сфера» в психологічній

літературі. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови., 1(18), 199-208. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i18.186>

197. Шпак, М. (2011). Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*, 1, 282-288.

198. Якість освіти дітей раннього та дошкільного віку: забезпечення та діагностика (2024). Мет. рекомендації: Артемова Л. В., Жиріков І. А., Луценко І. О., Луценко В. О., Молочко С. В., Рейпольська О. Д., Федоренко С. за заг. ред. О. Д. Рейпольської. Івано-Франківськ: НАІР, 136 с.

199. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін., наук. керівник О. Л. Кононко. Київ: ТОМ «МЦФР-Україна», 2019, 488 с.

200. About Trauma-Focused Cognitive Behavior Therapy (TF-CBT). Retrieved from: <https://tfcbt.org/about/>

201. Achenbach, T. & Rescorla, L. (2001). CHILD BEHAVIOR CHECKLIST FOR AGES 1½-5. Retrieved from: <https://aseba.org/wp-content/uploads/2019/02/preschoolcbcl.pdf>

202. Ahbel-Rappe, S. & Kamtekar, R. (2009). A Companion to Socrates. Wiley. Retrieved from: https://books.google.com.ua/books?id=wGjTooom3rcC&redir_esc=y

203. Alzyoud M. S., Khaddam A. F. & Al-Ali A. S. (2016). The impact of teaching tolerance on students in Jordanian schools. *J. Humanities Soc. Sci.* 15, 1. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/310829008_The_Impact_of_Teaching_Tolerance_on_Students_in_Jordanian_Schools

204. Bandara, H. (2023). A Guide to Understanding Eco-maps. Retrieved from: <https://creately.com/guides/understanding-ecomaps/#wrapping-up-the-impact-of-ecomaps-on-personal-and-professional-growth>

205. Barrett, L., Mesquita, B. & Ochsner, K. (2007). The experience of emotion. *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 58, 373-403.

206. Budnyk, O., & Sajdak-Burska, A. (2023). Pedagogical Support for

Ukrainian War-Affected Children: Future Teachers' Readiness to Work in Crisis. *Comparative Analysis of Research Results in Ukraine and Poland*. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 10(3), 16-31.

<https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.16-31>

207. Burde, D. (1999). Communities, Conflicts and Preschools: An evaluation of Save the Children's Early Childhood Education Program in Croatia and Bosnia-Hertzevovina, 1993-1999. *Westport: Save the Children Federation/USA*. Retrieved from:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147469>

208. Bursa, G. (2018). Sensory Development during Infancy. *Educational Sciences Research in the Globalizing World*, 475-490.

209. Bouchane, K., Yoshikawa, H., Murphy, K., & Lombardi, J. (2018). Early childhood development and early learning for children in crisis and conflict. *Background paper for the 2019 Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266072>

210. Bowlby, J. (1969). Attachment. Attachment and loss: Vol. 1. Loss. New York: Basic Books.

211. Bowlby, J. (1988). Attachment, communication, and the therapeutic process. *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*, 137-157.

212. Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 793-828.

213. Brown, S. E. & Guralnick, M. J. (2012). International Human Rights to Early Intervention for Infants and Young Children with Disabilities: Tools for Global Advocacy. *Infants Young Child*. № 25 (4), 270-285.

214. Busch, J., Bihler, L., Lembcke, H., Buchmüller, T., Diers, K., & Leyendecker, B. (2018). Challenges and solutions perceived by educators in an early childcare program for refugee children. *Frontiers in Psychology*, 8. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01621>

215. Busch, J., Cabrera, N., Ialuna, F., Buchmüller, T. & Leyendecker, B. (2021). Links between refugee children's pre-academic skills and *socio-emotional distress with attendance of early childhood development programs*. *Early Education and Development*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1970427>
216. Danish Refugee Council. (n.d.). Emergency Typologies. Danish Refugee Council. Retrieved from: <https://emergency.drc.ngo/crisis/emergency-typologies>
217. De La Salle University, Social Development Research Center (Leah Veneessa I. Valbuena, Dindo p. Café, Dr. Ma. Teresa g. De Guzman) (2012). Development of capacity assessment tool on early childhood care and development (ECCD) in disasters. Manila, Philippines. Retrieved from: https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF_NoteworthyPractices_2013_En.pdf
218. Dunst, C. & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-Centered Practices in Early Childhood Intervention. *In Handbook of Early Childhood Special Education*, 37-56.
219. Dunn, W. (1997). The Impact of Sensory Processing Abilities on the Daily Lives of Young Children and Their Families: A Conceptual Model. *Infants & Young Children* 9 (4), 23-35.
220. Early Childhood Intervention (ECI) in the context of displacement. Position Paper EASPD. Retrieved from: https://easpd.eu/fileadmin/user_upload/Publications/ECDUR_web_Position_Paper.pdf
221. Education in Emergencies Partner Case Studies. *Education in Emergencies in action across the Teach For All network*. Retrieved from: https://teachforall.org/sites/default/files/2022-12/TeachForAll_EducationinEmergencies_PartnerCaseStudies.pdf
222. Eltanamly, H., Leijten, P., Jak, S. & Overbeek, G. (2019). Parenting in

times of war: a meta-analysis and qualitative synthesis of war exposure, parenting, and child adjustment. *Trauma, Violence, and Abuse*. Retrieved from: <https://10.1177/1524838019833001>.

223. Erdemir, E. (2021). Summer preschools for Syrian refugee and host community children in Turkey: *A model of contextually sensitive early intervention*. *Early Education and Development*, 1-27.

224. Erdemir, E. (2022). Home-Based Early Education for Refugee and Local Children via Mothers: A Model of Contextually Sensitive Early Intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 31(4), 1121-1144.

225. Erdemir, E. (2022). Uncovering community cultural wealth through an early intervention program: Syrian refugee children speaking. *Early Childhood Education Journal*, 50(2), 259-278

226. Eric, E. H. (1950). *Childhood and Society*/ Ww Norton and Compny Inc, New York, 600 p. Retrieved from: <https://archive.org/details/dli.ernet.19961/page/n5/mode/2up>

227. Environment of Peace, new data on multilateral peace operations, SIPRI Lecture, Stockholm Forum and more (2022). Retrieved from: <https://www.sipri.org/media/newsletter/2022-may>

228. Fehr, L. & Russell, J. A. (1984). Concept of Emotion Viewed from a Prototype Perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464-486. Retrieved from: <https://doi:10.1037/0096-3445.113.3.464>.

229. Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), Article 86. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/soc10040086>.

230. Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence Why it Can Matter More Than IQ*. *Bloomsbury Publishing PLC*, 249 p. Retrieved from: <https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>

231. Gura, T. & Roma, O. (2024). How children's play has changed during

wartime in Ukraine from the parent's perspective. *ScienceRise: Pedagogical Education*, (3(60), 47-53. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.311448>

232. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educ. Rev.* Available online: Retrieved from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

233. Irwin, L. G., Siddiqi, A. & Hertzman, C. (2007) The Total Environment Assessment Model of Early Child Development. WHO organisation mondiale de la santé. *Open Journal of Medical Psychology*, Vol. 9 № 3. Retrieved from: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2751361>

234. Izard C. (2004). Psychology of emotions. *Springer*, 472 p.

235. James, J. H. & Dimitriy V. M. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*. Volume 29, Number 3, 446-493.

236. Jenson, K. & Cornelson, B. (1987). Eco-Maps: a systems tool for family physicians. *Can. fam. Physician* Vol. 33, 172-177.

237. Kenneth, E. M., Heba G., Maguy, A., Fadila, T., Alexandra, C., Myrthe van den B., Gabriela, V. Koppenol-Gonzalez, Joy Saade & Mark, J. D. Jordans (2020). Strengthening parenting in conflict-affected communities: development of the Caregiver Support Intervention. *Global Mental Health*, Volume 7. Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/gmh.2020.8>

238. Kolleen, B. (2019). Early childhood development and early learning for children in crisis and conflict. *Background paper prepared for the 2019 Global education monitoring report: Migration, displacement and education: building bridges, not walls.* Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266072>

239. Korkh, V. M. (2024). Psychological and pedagogical support of children in war conditions. In The recent achievements in psychology. *Baltija Publishing*, 24-27. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-455-9-6>.

240. Lara, F.A. (2021). Building Resilience and Mitigating the Impact of

Toxic Stress in Young Children: A Model for Transforming Parenting and Male Caregiving in El Salvador. *Journal on Education in Emergencies*, 7(1). Retrieved from: <https://10.33682/29xd-8cq5>.

241. Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Retrieved from: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>

242. Levtov, R., Van der Gaag, N., Greene, M., Kaufman, M., & Barker, G. (2015). *State of the World's Fathers: A MenCare Advocacy Publication*. Washington, D.C.: Promundo, Rutgers, Save the Children, Sonke Gender Justice, and the MenEngage Alliance. Retrieved from: https://plan-international.org/uploads/2021/12/state_of_the_worlds_fathers_2019_full_2.pdf

243. Li, S., Liu, Z., & Li, Y. (2020). Temporal and spatial evolution of online public sentiment on emergencies. *Information Processing & Management*, 57(2), 102-177. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2019.102177>

244. Likhar, A, Baghel, P. & Patil, M. (2022) Early Childhood Development and Social Determinants. *Cureus* 14 (9). Retrieved from: <https://www.cureus.com/articles/112074-early-childhood-development-and-social-determinants#!/>

245. Lynch, S. & Simpson, C. (2004). Sensory Processing: Meeting Individual Needs Using the Seven Senses. *Young Exceptional Children* 7 (4), 2-9.

246. Maksum A. (2015). Model of Tolerance Education in Modern and Salaf Islamic Boarding Schools. *J. Islamic Religious Edu. Vol. 03, 1*. Surabaya. Retrieved from: <https://surl.lt/qcepqs>.

247. Meriem, C., Khaoula, M., Ghizlane, C., Asmaa, M. & Ahmed, A. (2020) Early Childhood Development (0-6 Years Old) from Healthy to Pathologic: A Review of the Literature. *Open Journal of Medical Psychology*, 9, 100-122. <HTTPS://10.4236/ojmp.2020.93009>

248. McCormick, K., Stricklin, S., Nowak, T. & Rous, B. (2008). Using Eco-Mapping to Understand Family Strengths and Resources. Volume 11/2, 17-28.

249. Montessori, M. The Montessori method scientific pedagogy as applied

to child education in «The children's houses» with additions and revisions by the author (1912). Retrieved from:

https://openlibrary.org/books/OL6542070M/The_Montessori_method

250. Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. 408 p.

251. Murphy, K. M., Yoshikawa, H. & Wuermler, A. J. (2018).

Implementation research for early childhood development programming in humanitarian contexts. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419(1), 90-101.

252. National Scientific Council on the Developing Child. (2005/2014).

Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain: Working paper no. 3. Center on the Developing Child at Harvard University. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED503054>

253. Nehrii, O., Kruty, K., Desnova, I., Zdanevych, L. & Konovalchuk, I. (2025). Models of Pedagogical Support for Early and Preschool-Aged Children Affected by Emergencies: *Global Perspectives and Adaptation for Ukraine*. *Journal of Curriculum and Teaching*, Vol. 14/1, 283-301.

254. Nicholi, S. & Triplehorn, C. (2003). The Role of Education in Protecting Children in Conflict. *Humanitarian Practice Network*. London: Retrieved from: <https://www.files.ethz.ch/isn/96795/networkpaper042.pdf>

255. Nixon, A, Kessler, D., Nuttall, J. (1996) Ex-Yugoslavia Emergency Education: Save the Children/US (SC) Early Childhood Program in Ex-Yugoslavia. *The Coordinator's Notebook*. Vol 19. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147469>

256. Østby, G., Rustard, S. A., & Tollefsen, A. F. (2020). Children affected by armed conflict, 1990-2019. *Oslo: Peace Research Institute Oslo (PRIO)*. Retrieved from: <https://www.prio.org/publications/12527>

257. Piaget, J. (1964). Development and Learning. In R. E. Ripple, V. Rockcastle (Eds.), *Piaget Rediscovered: A Report of the Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development*. Ithaca, NY: Cornell University. Retrieved from: <https://reflexus.org/wp-content/uploads/35piaget-child-development.pdf>

258. Plan International (2013). Early childhood care and development in emergencies: A programme guide. Woking: Plan. Retrieved from: https://ecdan.org/wpcontent/uploads/2023/02/2013_early_childhood_care_and_development_in_emergencies_en.pdf

259. Plan International (2017). Gender Inequality and Early Childhood Development. Retrieved from: <https://reliefweb.int/report/world/gender-inequality-and-early-childhood-development-review-linkages>

260. Ponguta, L. A., Issa, G., Aoudeh, L., Maalouf, C., Nourallah, S., Khoshnood, K., Zonderman, A.L., Katsovich, L., Moore, C., Salah, R., Al-Soleiti, M. Britto, P.R., & Leckman, J.F. (2019). Implementation Evaluation of the Mother-Child Education Program Among Refugee and Other Vulnerable Communities in Lebanon. *New Dir Child Adolesc Dev.* (167), 91-116. <https://10.1002/cad.20314>.

261. Ponguta, L. A., Issa, G., Aoudeh, L., Maalouf, C., Hein, S. D., Zonderman, A. L., Katsovich, L., Khoshnood, K., Bick, J., Awar, A., Nourallah, S., Householder, S., Moore, C. C., Salah, R., Britto, P. R. & Leckman, J. F. (2020). Effects of the Mother-Child Education Program on Parenting Stress and Disciplinary Practices Among Refugee and Other Marginalized Communities in Lebanon: A Pilot Randomized Controlled Trial. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, Jun; 59 (6), 727-738. <https://10.1016/j.jaac.2019.12.010>.

262. Rathore, D., Prof Chadha, N., Dr. Rana, S. (2021). Emotional intelligence in the workplace. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(2), 162-165.

263. Research on Young Children in Emergencies: Current Evidence and New Directions. Kate Anderson, Saba Saeed. Moving Minds Alliance (2022). Retrieved from: https://movingmindsalliance.org/wpcontent/uploads/2022/12/MMA_ResearchForum_Research-on-Young-Children-in-Emergenices_Dec2022.pdf

264. Richter, L., Black, M., Britto, P., Daelmans, B. Desmond, C., Devercelli, A., Dua, T., Fink, G., Heymann, J., Lombardi, J., Lu, C., Naicker, S. & Vargas-Barón, E. (2019). Early childhood development: an imperative for action

and measurement at scale. *BMJ Glob Health*. Suppl 4. Retrieved from: <https://10.1136/bmjgh-2018-001302>

265. Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press, New York, NY, 381 p.

266. Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

267. Scherer, K., Schorr, A., Johnstone, T. (2001). *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research*. New York: Oxford University Press. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/202304343_Appraisal_Processes_in_Emotion_Theory_Methods_Research

268. Seiden, J., Kunz, V., Dang, S., Sharma M. & Gyawali S. (2021). Effects of Two Early Childhood Interventions on the Developmental Outcomes of Children in Post-Earthquake Nepal. *The Journal on Education in Emergencies*, INEE. 7(1). Retrieved from: <https://10.33682/te08-ce5p>

269. Shah, S. & Lombardi, J. (2021). Editorial Note: JEiE Volume 7, Issue 1. *Journal on Education in Emergencies*, 7(1), 5. Retrieved from: <https://doi.org/10.33682/m5tn-wvc9>

270. Sharon Maksimov, D., Melnychuk, T., Inzhyievska, L., Sadykina, A. & Shynkarova, V. (2025). Hibuki therapy as a method of psychological support for war trauma in Ukrainian children. Volume 9, Issue 3. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2025.100546>

271. Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. *Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Research Council and Institute of Medicine*. Washington, DC: National Academy Press. 608 p. <https://doi.org/10.17226/9824>

272. Shonkoff, J. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, Vol.81, №1, 357-367

273. Shonkoff, J. (2012). The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. *Pediatrics*, Vol. 129, 232-246.

274. Sida redo att bidra till genomförandet av den nya biståndspolitiken (2023). Retrieved from: <https://www.sida.se/om-sida/nyheter/sida-redo-att-bidra-till-genomforandet-av-den-nya-bistandspolitiken>

275. Sidas breda stöd till Ukraina fortsätter (2025). Retrieved from: <https://www.sida.se/om-sida/nyheter/sidas-breda-stod-till-ukraina-fortsatter>

276. Sinclair, M. (2002). Education in Emergencies. In J.C. Talbot, and D. Cippollone (eds) *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva: UNHCR. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/44827477_Learning_for_a_Future_Refugee_Education_in_Developing_Countries

277. Smith, A. & Vaux, T. (2003) *Education, conflict and international development*. London: Department for International Development (DFID). Retrieved from: <https://pure.ulster.ac.uk/en/publications/education-conflict-and-international-development-3>

278. Sommers, M. (2002). Children, Education and War Reaching Education for All (EFA) Objectives in Countries affected by Conflict. *Conflict Prevention and Reconstruction Unit. Working Paper No.1 June*. Washington: World Bank. Retrieved from: <https://wfp.tind.io/record/8184?ln=es>

279. Strauss, W. & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, WILLIAM MORROW AND COMPANY, INC., New York, USA. 540 p.

280. Supporting Ukrainian refugee children: building inclusive Early Childhood Intervention (ECI) systems. (2023). European Parliament, Brussels. Retrieved from: <https://surl.li/pxebdh>.

281. Taormina, R. J. & Gao, J. H. (2013). Maslow and the motivation hierarchy: Measuring satisfaction of the needs. *Am J Psychol.* 126(2), 155-177. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.2.0155>.

282. The Project Gutenberg EBook of Laws, by Plato (2008). Translated By

Benjamin Jowett. Retrieved from: https://www.gutenberg.org/files/1750/1750-h/1750-h.htm?utm_source=

283. Thompson, S. D. & Raisor, J. M. (2013). Meeting the sensory needs of young children. *YC Young Children* 68(2), 34-43.

284. United Nations High Commissioner for Refugees (2006). UNHCR Master Glossary of Terms. Retrieved from: <https://www.refworld.org/docid/42ce7d444.html>

285. UNICEF (2010). Core commitments for children in humanitarian action. New York, NY: UNICEF. Retrieved from: <https://www.unicef.org/media/61551/file>

286. UNICEF Kyrgyzstan. (2012). Disaster risk in vulnerable communities: Working together towards reduction. *Briefing Note*. Retrieved from: <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/disaster-risk-reduction>

287. Vargas-Baron, E. (2005) Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action. ADEA, UNICEF, UNESCO. Retrieved from: <https://10.1080/00094056.2018.1475719>

288. Voss, P., Thomas, M. E., Cisneros-Franco, J.M. & de Villers-Sidani, É. (2017). Dynamic Brains and the Changing Rules of Neuroplasticity: Implications for Learning and Recovery. *Frontiers in psychology*, 8. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01657>

289. Williams, J., Hyder, T. & Nicoli, S. (2005) Save the Children's Experience: ECD in Emergencies. Responses to young children in post-emergency situations. *Early Childhood Matters*, vol. 124.

290. World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000: final report. Peppler-Barry, Ulrika, Fiske, Edward B. 2000, 83 p.

291. Wundt, W. (1874). *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. Leipzig: Wilhelm Engelmann. Retrieved from: <https://surl.lt/nlejnn>.

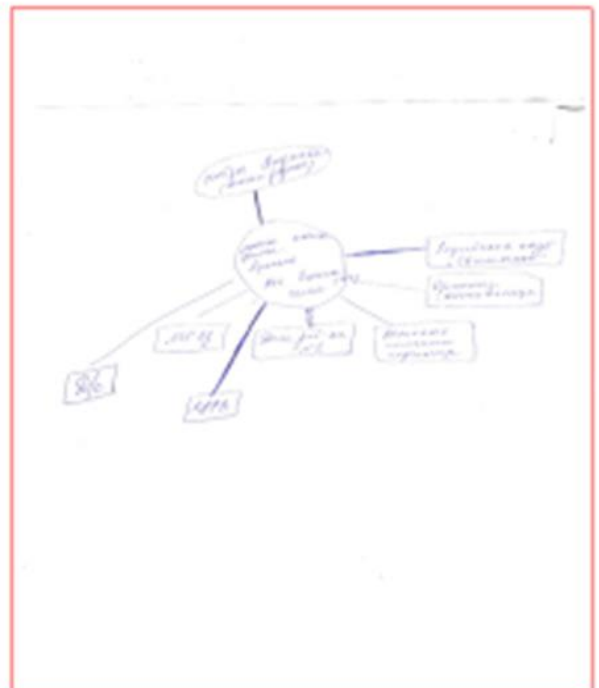
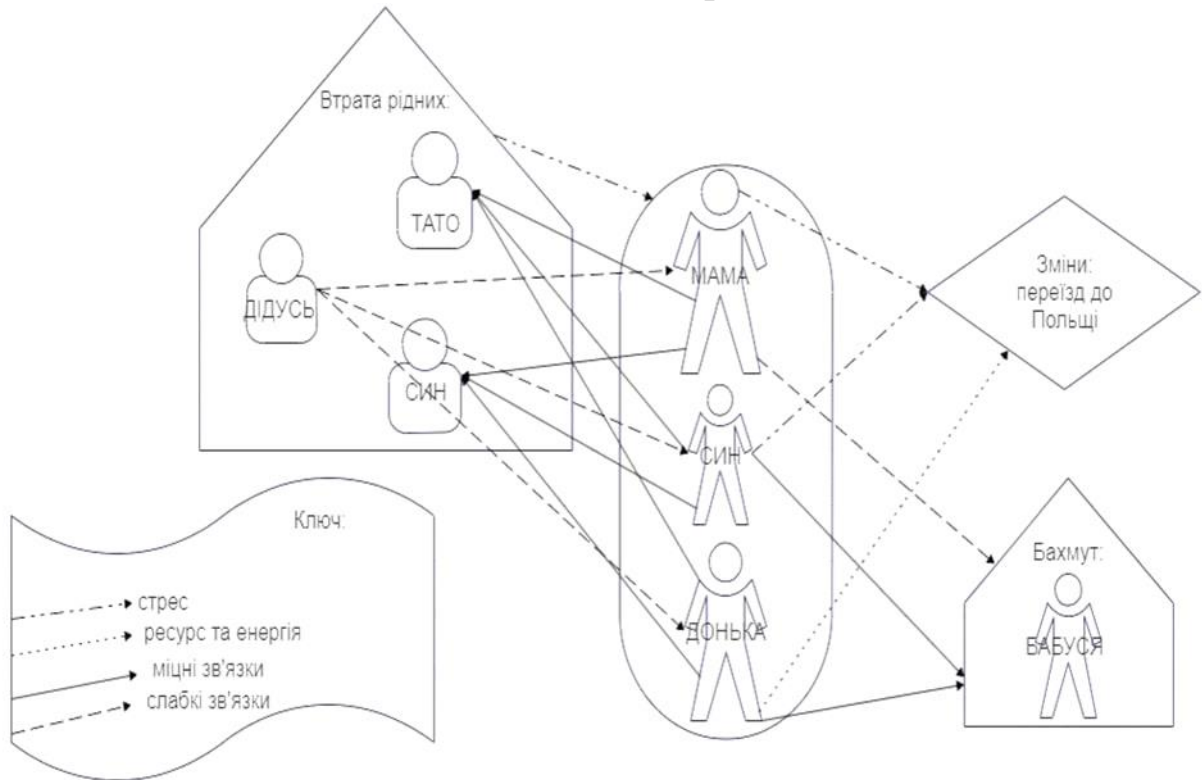
292. Zero Project Awardee Spotlight: Key Achievements of the ECDUR Project (2024). Retrieved from: <https://easpedu.eu/news-detail/zero-project-awardee-spotlight-key-achievements-of-the-ecdur-project/>.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Додаток 1

Приклади Есо-maps родин, які постраждали внаслідок воєнних дій в Україні



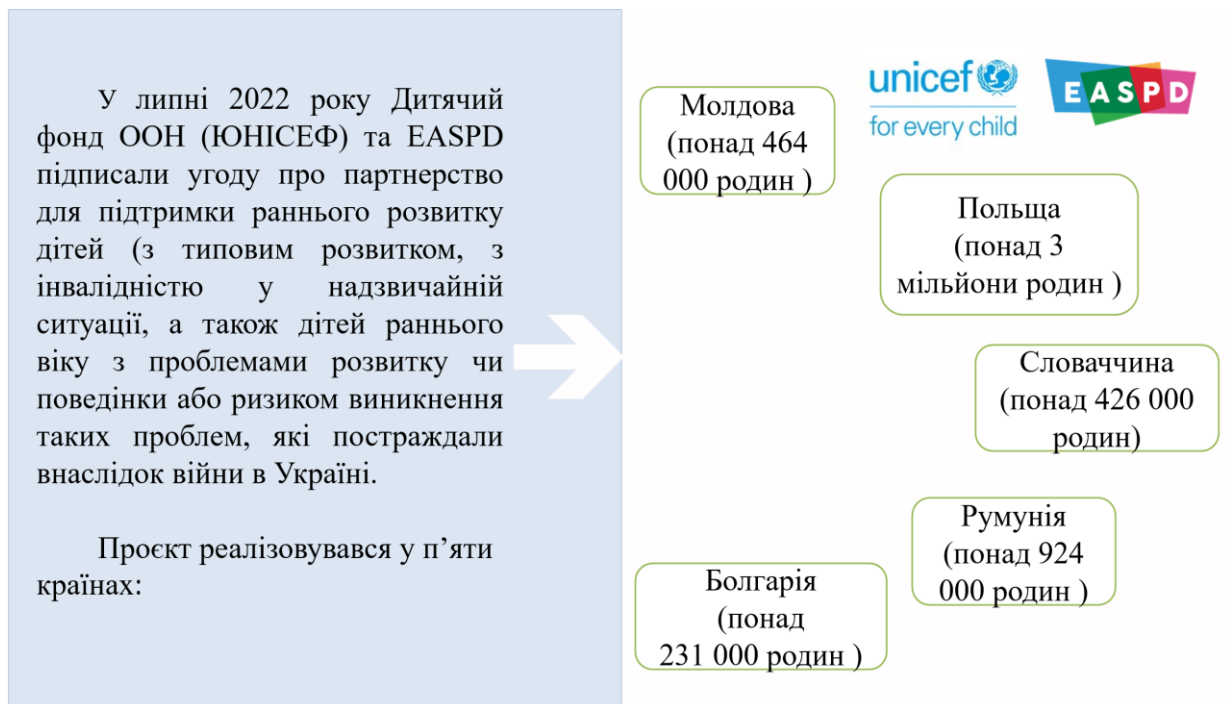
Проект ECDUR: системна модель педагогічної підтримки раннього розвитку дітей українських біженців у надзвичайних умовах

Назва проєкту: «Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees» (ECDUR) «Екстрена підтримка раннього розвитку дітей українських біженців».

Ініціатори: UNICEF та EASPD (Європейська асоціація постачальників послуг для осіб з інвалідністю).

Період реалізації: липень 2022 року – грудень 2023 (18 місяців).

Країни в яких реалізовували проєкт: Польща, Болгарія, Республіка Молдова, Румунія, Словаччина.



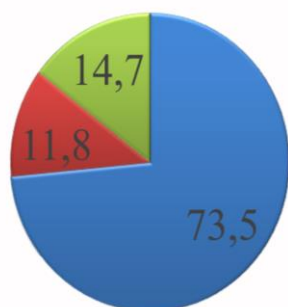
Цільові групи проєкту: діти раннього віку (0-6 років) з-поміж українських біженців, які перебувають у країнах-учасницях проєкту; батьки, особи, які їх замінюють; сімейні консультанти (психологи, педагоги та соціальні працівники); батьки-фасилітатори груп взаємної підтримки – українські батьки; тренери з раннього розвитку дитини в надзвичайних ситуаціях (група з 40 національних фахівців); місцеві організації та громади.

Загальна мета проєкту: посилення систем підтримки дітей раннього віку з-поміж переміщених осіб через: розбудову потенціалу українських громад за кордоном; забезпечення доступу до педагогічних послуг; інтеграцію сімей до локальних систем соціального захисту та освіти.

Результати опитування:

Опитування родин

«Чи потребуєте Ви педагогічної підтримки в питаннях раннього розвитку дітей дошкільного віку?»:



- Так
- Ні
- Важко відповісти

«Ми запрошуємо Вас взяти участь в опитуванні та допомогти нам зрозуміти Ваші потреби, та якісно надати педагогічну підтримку.

Ми хочемо почути Вашу історію:

- Хто: Вам 18 років або більше, Ви покинули Україну через повномасштабну війну, COVID-19?
- Що: Можливість поговорити з українськими педагогами, про потреби в сфері виховання дітей раннього віку.
- Чому: ранній вік є унікальним і визначальним для подальшого розумового, фізичного, соціального, мовленнєвого, естетичного, морального, духовного та емоційного розвитку дитини.

Проблеми якого характеру домінують у родин постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій:



Головні завдання проєкту:

№	Завдання	Конкретизація
1.	Збільшення кількості сімейних консультантів.	Підготовка та залучення спеціалістів, які надають консультації та педагогічну підтримку батькам або особам, які їх замінюють дітей раннього віку з ризиком або труднощами розвитку.
2.	Посилення системи послуг раннього втручання.	Розширення інфраструктури та підвищення якості надання послуг раннього втручання у країнах-партнерах.
3.	Підвищення обізнаності щодо ранньої підтримки дітей.	Проведення інформаційних кампаній серед батьків, громадськості, фахівців, політиків щодо важливості раннього втручання. Розроблено позиційний документ «Раннє втручання дітей у контексті вимушеного переміщення» (https://surli.cc/fvujis).
4.	Виявлення системних проблем у системі раннього втручання.	Дослідження та аналіз проблем на національному та європейському рівнях, пов'язаних із ранньою підтримкою дітей.

Додаткові компоненти реалізації проєкту

Компонент	Опис	Результати
<i>Взаємодія з громадами та організаціями</i>	Співпраця з громадськими, вітчизняними та міжнародними	1. Мережа партнерств (UNICEF, EASPD) – забезпечувала обмін кращими практиками, стандартизацію

	<p>організаціями для виявлення дітей раннього віку та їх родин, що потребують підтримки. Координація з партнерами для обміну досвідом і стандартизації підходів. Мапування активів громади.</p>	<p>підходів та оперативне реагування на виклики у сфері розвитку дітей раннього віку у надзвичайних ситуаціях.</p> <p>2. Регулярні зустрічі, форуми, фокус-групи – сприяло формуванню довіри між родинами та фахівцями, а також підтримці мережі взаємної допомоги серед батьків.</p> <p>3. Офлайн та онлайн мапування ресурсів громади – включало ідентифікацію ресурсів, потенційних лідерів, доступних сервісів і можливостей для підтримки дітей та сімей.</p>
<p><i>Поширення інформації</i></p>	<p>Інформування сімей і спільнот українських біженців про доступні послуги, умови доступу, заходи для стабілізації емоційного стану дітей раннього віку. Мовна адаптація інформації для кращого розуміння.</p>	<p>1. Розроблялися інформаційні кампанії, спрямовані на підвищення обізнаності батьків про важливість раннього втручання, наявні сервіси підтримки, способи доступу до них. Проведено міжнародну конференцію «Раннє втручання, орієнтоване на сім'ю: як змусити це працювати».</p>

		<p>2. Для батьків, які часто стикаються зі стресом та невизначеністю в новому соціальному середовищі, особливо актуальним було інформування про заходи зі стабілізації емоційного стану дітей раннього віку, а саме доступні консультації, групи підтримки, ігрові заняття та інші адаптовані сервіси.</p> <p>3. Матеріали були доступні українською мовою та мовами приймаючих країн.</p>
<p><i>Засоби комунікації та цифрові інструменти</i></p>	<p>Використання месенджерів, онлайн-платформ, телефонних дзвінків та електронної пошти для підтримки педагогічної взаємодії і консультацій.</p>	<p>1. Месенджери: Viber, WhatsApp (групи педагогів і батьків або осіб, які їх заміняють) – наявність груп дозволяли оперативно обмінюватися інформацією, проводити консультації, ділитися корисними матеріалами, організувати зустрічі груп взаємної підтримки.</p> <p>2. Онлайн-платформи: ZOOM, Google Meet – використовували для більш структурованих освітніх</p>

		<p>сесій, тренінгів, вебінарів та консультацій, що забезпечувало можливість живого спілкування, використання інтерактивних матеріалів, демонстрації відео та презентацій.</p> <p>3. Відеозустрічі – додатковий канал для індивідуальних відеозустрічей, особливо для сімей, які мали обмежений доступ до інших платформ або переважали старші покоління.</p> <p>4. Телефонні дзвінки – проведення консультацій, особливо в тих випадках, коли доступ до інтернету був обмеженим.</p> <p>5. Електронна пошта – для офіційного обміну документами, навчальними матеріалами, звітністю.</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ЗМІСТ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК**«Шкала оцінки фізіологічного стану дітей раннього віку
(CBCL 1½-5 – Child Behavior Checklist)»**

Мета: оцінка поведінки дітей раннього віку, використовується для аналізу емоційних, поведінкових та соціальних проблем дітей; для ранньої діагностики можливих проблем дітей.

Вік: від 1 до 5 років.

Інструкція для батьків або осіб, які їх замінюють:

Будь ласка, заповніть цю анкету відповідно до вашого уявлення про поведінку дитини, навіть якщо інші люди можуть мати іншу думку. Якщо вам потрібно, залишайте додаткові коментарі біля кожного пункту. Нижче наведено список пунктів, які описують поведінку дітей. Для кожного пункту оберіть відповідний варіант: 0 – Не відповідає дійсності (наскільки вам відомо); 1 – Частково відповідає дійсності або інколи є правдою; 2 – Повністю відповідає дійсності або часто є правдою.

Основні пункти анкети:

1. Біль або неприємні відчуття без медичних причин (не враховуючи болю в шлунку або головного болю).
2. Веде себе так, ніби молодший за свій вік.
3. Боїться пробувати нові речі.
4. Уникає зорового контакту з іншими.
5. Не може довго концентрувати увагу.
6. Гіперактивний, не може сидіти спокійно.
7. Не може терпіти безлад, хоче, щоб усе було на місці.
8. Не може чекати, хоче отримувати все негайно.
9. Жує або гризе предмети, що не є їжею.
10. Занадто прив'язаний до дорослих або надмірно залежний від них.
11. Постійно шукає допомоги.

12. Запор, не спорожнює кишечник (якщо не хворіє).
13. Багато плаче.
14. Жорстокий до тварин.
15. Неслухняний, впертий.
16. Вимагає негайного виконання своїх бажань.
17. Руйнує власні речі.
18. Руйнує речі, що належать сім'ї або іншим дітям.
19. Діарея або рідкий стілець (якщо не хворіє).
20. Неслухняний.
21. Болісно реагує на будь-які зміни у розпорядку.
22. Не хоче спати один.
23. Не відповідає, коли до нього звертаються.
24. Погано їсть (опишіть): _____
25. Не ладнає з іншими дітьми.
26. Не вміє веселитися, поводить як маленький дорослий.
27. Не відчуває провини після поганої поведінки.
28. Не хоче виходити з дому.
29. Легко засмучується.
30. Легко ревнує.
31. Їсть або п'є те, що не є їжею (не враховуючи солодощі) (опишіть):
32. Боїться певних тварин, ситуацій або місць (опишіть): _____
33. Його/її почуття легко зачепити.
34. Часто отримує травми, схильний до нещасних випадків.
35. Часто б'ється.
36. Лізе всюди, бере все до рук.
37. Надмірно засмучується, коли розлучається з батьками.
38. Відчуває труднощі із засинанням.
39. Скаржиться на головний біль (без медичних причин).
40. Б'є інших.
41. Затримує дихання.

- 42.Завдає шкоди тваринам або людям ненавмисно.
- 43.Виглядає нещасним без видимих причин.
- 44.Часто буває злим або дратівливим.
- 45.Нудота, почувається погано (без медичних причин).
- 46.Нервові рухи або посмикування (опишіть): _____
- 47.Нервовий, напружений, легко збуджується.
- 48.Мучать нічні кошмари.
- 49.Переїдає.
- 50.Постійно виглядає втомленим.
- 51.Виявляє паніку без видимої причини.
- 52.Відчуває біль під час випорожнення (без медичних причин).
- 53.Фізично нападає на людей.
- 54.Ковиряється в носі, шкірі або інших частинах тіла (опишіть): _____
- 55.Надмірно грається своїми статевими органами.
- 56.Погано координує рухи, незграбний.
- 57.Проблеми із зором (без медичних причин) (опишіть): _____
- 58.Покарання не змінює поведінку.
- 59.Швидко переключається з однієї діяльності на іншу.
- 60.Висип або інші проблеми зі шкірою (без медичних причин).
- 61.Відмовляється їсти.
- 62.Відмовляється грати в активні ігри.
- 63.Повторювано розгойдує голову або тіло.
- 64.Чинить опір, коли потрібно лягати спати.
- 65.Чинить опір привчання до туалету (опишіть): _____
- 66.Багато кричить.
- 67.Не реагує на прояви любові та прихильності.
- 68.Сором'язливий або легко зніяковілий.
- 69.Егоїстичний або не хоче ділитися.
- 70.Майже не виявляє прихильності до людей.
- 71.Виявляє мало інтересу до навколишнього світу.

72. Практично не боїться отримати травму.
73. Надмірно сором'язливий або боязкий.
74. Спить менше, ніж більшість дітей його/її віку (опишіть): _____
75. Мастить або грається з випорожненнями.
76. Проблеми з мовленням (опишіть): _____
77. Дивиться в нікуди або здається задумливим.
78. Болі в животі або спазми (без медичних причин).
79. Різкі зміни між смутком і збудженістю.
80. Дивна поведінка (опишіть): _____
81. Упертий, похмурий або дратівливий.
82. Раптові зміни настрою або почуттів.
83. Часто ображається або насуплюється.
84. Говорить або плаче уві сні.
85. Істерики або спалахи гніву.
86. Занадто стурбований охайністю або чистотою.
87. Надмірно боязкий або тривожний.
88. Неконтактний, відмовляється співпрацювати.
89. Малорухливий, повільний або має низький рівень енергії.
90. Нещасний, сумний або пригнічений.
91. Незвично гучний.
92. Засмучується через нових людей або ситуації (опишіть): _____
93. Блювання (без медичних причин).
94. Часто прокидається вночі.
95. Відходить або тікає без причини.
96. Вимагає багато уваги.
97. Скаржиться або ниє без причини.
98. Замкнутий, не взаємодіє з іншими.
99. Багато хвилюється.
100. Будь ласка, опишіть будь-які інші проблеми дитини: _____

Таблиця для оцінки розвитку дітей до 3 років

«Червоні прапорці»

Мета: визначити, чи є у дитини затримка розвитку, що надасть змогу почати допомагати дитині раніше, ніж її труднощі стануть для неї значними, для батьків та фахівців, що працюють з дітьми раннього віку.

Вік: від 6 місяців до 3 років.

Інструкція по проведенню:

Крок 1 – Знайдіть вік дитини у верхній частині таблиці.

Крок 2 – Прочитайте список і визначте, чи актуальні для дитини зауваження, помічені «червоним прапорцем» у колонці віку.

Крок 3 – Якщо дитина у віці між цифрами, позначеними у колонках (наприклад, 2 роки 5 місяців), потрібно перевірити меншого віку (тобто 2 роки).






Сфера розвитку	6 – 8 місяців	9 – 11 місяців	12 – 17 місяців	18 – 23 місяці	2 роки	3 роки	«Червоний прапорець» у будь-якому віці
Соціально-емоційна сфера 	Не посміхається або кричить у відповідь на людей	Не ділиться радістю з іншими за допомогою контакту очима або виразу обличчя	Не помічає когось нового Не грає в ігри «по черзі» (наприклад, котити м'яч)	Відсутній інтерес до гри і взаємодії з іншими дітьми	Коли грається, з іграшками, прагне вдарити, впустити і кинути їх, а не використовувати (будівельний конструктор)	Не цікавиться іграми по типу «ніби», або іграми з іншими дітьми Труднощі у розумінні та зауваженні почуттів своїх та інших (щасливий, сумний)	<ul style="list-style-type: none"> Не досягнув вказаних етапів розвитку Серйозне занепокоєння батьків Значна втрата навичок
Відсутній чи обмежений контакт очима							
Комунікація 	Не белькоче	Не жестикулює (вказуючи, показуючи, розмахуючи) Не використовує белькотання з 2-х складів (га-га, ма-ма)	Не продукує фрази, що звучать як говір Не реагує на знайомі слова	Немає чітких слів Не розуміє короткі запитання (наприклад, «Де м'яч?»)	Знає менше ніж 50 слів Не складає слова разом («Штовхни машинку») Більшість зі сказаного дитиною не зрозуміло	Мову важко зрозуміти Не використовує прості речення («Велика машина поїхала»)	<ul style="list-style-type: none"> Відсутність реакції на звукові або візуальні подразники Слибка взаємодія з батьками або іншими дітьми Сила або тону в руці відрізняються між правою та лівою половини тіла
Дрібна моторика й пізнання 	Не тягнеться і не тримає (захоплює) іграшки Руки часто стиснуті, напружені	Не в змозі утримувати або випустити іграшки Не може перекладати іграшку з однієї руки в іншу	Як і раніше, більша частина харчування – рідке або пюре Не може жувати тверду їжу Не в змозі брати невеликі предмети, використовуючи вказівний і великий пальці	Не тримає олівця або не малює каракулі Не намагається складати вежі з кубиків	Немає інтересу до навичок самообслуговування (одягання, їжа, умивання і т. д.)	Труднощі з навичками самообслуговування (наприклад, їжа, одягання і т. д.) Важко маніпулювати маленькими предметами (бісер, бусинки)	<ul style="list-style-type: none"> Руки вільні та гнучкі (низький тону) або ж жорсткі та напружені (високий тону)
Велика моторика 	Не повертається і не утримує голову і плечі, лежачи на животі	Не сидить без підтримки Не пересувається (по-пластунськи або на 4-х) Не тримає вагу тіла на ногах, коли дорослі підтримують	Не повзає на карачках або не пересувається на сідницях Не хоче стояти Не стоїть, тримаючись за меблі	Не намагається ходити без підтримки Не стоїть самостійно	Не може бігати Не може ходити по сходах, тримаючись Не в змозі кинути м'яч	Не бігає нормально Не може ходити по сходах Не може штовхнути ногою чи кинути м'яч Не може підскочити на двох ногах разом	

Рис. 1. Таблиця для оцінки розвитку дітей до 3 років «Червоні прапорці».

Адаптована методика «Діагностика емоцій за допомогою ляльки з динамічними рисами обличчя» (Д. Похілько)

Мета: визначення актуального емоційного стану дитини раннього віку, а також її емоційного ставлення до певної життєвої ситуації, події або значущої особи з найближчого соціального оточення.

Вік: діти раннього віку (від 1 до 3 років). Методика адаптована з урахуванням вікових та психоемоційних особливостей дітей даного вікового періоду.

Адаптація методики: з урахуванням обмежених вербальних можливостей дітей раннього віку, домінування наочно-образного мислення та підвищеної ролі емоційно-мімічного сприйняття було здійснено спрощення та модифікацію окремих елементів методики, зокрема:

- спрощення спектра емоцій – для полегшення вибору та адекватності сприйняття дітьми раннього віку було використано три базові емоційні стани: радість; сум; страх/злість. Таке скорочення відповідає рівню розвитку емоційного розпізнавання у дітей раннього віку;

- використання наочних деталей великого розміру – елементи обличчя (очі, брови, губи) були виконані у збільшеному форматі з чітко вираженою мімікою та контрастним кольоровим оформленням. Це полегшує візуальне сприйняття та маніпуляції з матеріалом дітьми раннього віку;

- використання ігрового сюжету – з метою створення комфортної та зрозумілої для дитини ситуації діагностика проводиться у формі сюжетно-ігрової взаємодії. Дослідник пропонує дитині допомогти ляльці створити обличчя відповідно до певної емоційної ситуації.

Наприклад: «Подивись, лялька сьогодні радіє. Яке у неї може бути обличчя?»; «Лялька засмутилася. Покажи, яке у неї обличчя»; «Лялька злякалася. Яке у неї може бути обличчя?».

- додаткове поведінкове спостереження – під час виконання завдання

дослідник додатково фіксує: міміку дитини; емоційні реакції; інтонацію голосу; жестову та поведінкову активність. Отримані спостереження використовуються для уточнення інтерпретації результатів.

Інструкція для дитини: дитині пропонується лялька без обличчя (хлопчик або дівчинка відповідно до статі дитини). Перед дитиною розміщуються окремі деталі обличчя (очі, брови, губи), що відображають різні емоційні стани. Дитині пропонується вибрати деталі та скласти обличчя ляльки відповідно до запропонованої ситуації або емоційного стану.

Після завершення завдання дослідник порівнює створене дитиною обличчя з еталонними зразками у таблиці інтерпретації та визначає емоційний стан або емоційне ставлення дитини. Методика ґрунтується на механізмах психологічної проєкції, відповідно до яких дитина переносить власні емоційні переживання на образ іграшки, що дає змогу непрямим шляхом виявити її актуальний емоційний стан.



Рис. 1. Макет ляльок (дівчинка та хлопчик).



Рис. 2. Динамічні риси обличчя – брови, очі, губи.

Адаптація методики «Кактус» (М. Панфілова)

Мета: дослідження емоційного стану дитини раннього віку, виявлення проявів емоційного напруження, захисних реакцій та особливостей емоційного ставлення дитини до навколишнього середовища.

Вік: діти раннього віку (від 1 до 3 років). Методика адаптована з урахуванням вікових та психоемоційних особливостей дітей даного вікового періоду.

Адаптація методики: класичний варіант методики передбачає самостійне малювання дитиною кактуса та подальший аналіз графічних характеристик малюнка. Однак у дітей раннього віку недостатньо сформовані графомоторні навички, тому методику було модифіковано шляхом використання наочно-ігрових матеріалів.

Матеріали: картки із зображенням 3-4 кактусів, що відрізняються кількістю та формою голок; макет кактуса без голок; наліпки або елементи у вигляді «голок» для прикріплення; картки із зображенням емоцій (радісний, сумний, сердитий).

Інструкція: дослідження проводиться у формі ігрової взаємодії. Спочатку дитині демонструють кілька зображень кактусів із різною кількістю та формою голок і пропонують обрати той, який їй найбільше подобається.

Дослідник звертається до дитини із запитанням, наприклад: «Подивись, це різні кактуси. Який кактус тобі подобається найбільше?».

Після вибору дитині пропонують допомогти кактусу «вирости», додаючи до нього голки за допомогою наліпок або окремих деталей.

Наприклад: «Давай допоможемо кактусу. Приклей йому голочки».

Під час виконання завдання дослідник може вводити простий ігровий сюжет, наприклад: «Цей кактус живе в пустелі. Як ти думаєш, йому весело чи сумно?».

Додаткове спостереження: під час виконання завдання дослідник фіксує: вибір дитиною зображення кактуса; кількість доданих «голок»; емоційні висловлювання або реакції дитини; міміку, інтонацію та поведінкові прояви під час взаємодії з матеріалом.

Обробка та інтерпретація результатів: інтерпретація результатів здійснюється з урахуванням вікових особливостей дітей раннього віку та базується переважно на аналізі вибору зображення, ігрових дій та емоційних реакцій дитини. Оцінюються такі показники:

- емоційне напруження або захисні реакції – можуть проявлятися у виборі кактуса з великою кількістю голок або додаванні значної кількості «голок» до зображення;

- емоційна відкритість та позитивний емоційний стан – можуть проявлятися у виборі кактусів із меншою кількістю голок, використанні яскравих кольорів та позитивних коментарях дитини;

- потреба у захисті або переживання тривоги – може відобразитися у прагненні дитини додати велику кількість голок або у вербальних висловлюваннях, що підкреслюють захисну функцію кактуса.

Важливим джерелом інформації також є поведінкові реакції дитини під час виконання завдання. Графічні характеристики малюнка (сила натиску,

характер ліній, штрихування тощо) у даній адаптованій версії методики не інтерпретуються, оскільки у дітей раннього віку графомоторні навички перебувають на етапі становлення.

Адаптація тесту «Тривожність»

(В. Амен, М. Доркі, Р. Темл)

Мета: виявити рівень тривожності дитини раннього віку шляхом спостереження за її емоційними реакціями на прості життєві ситуації.

Вік: діти раннього віку (від 1 до 3 років). Методика адаптована з урахуванням вікових та психоемоційних особливостей дітей даного вікового періоду.

Матеріали: серія з 5-6 спрощених картинок із типовими для життя дитини сюжетами (Гра; Сон/укладання спати; Розлука з мамою; Спілкування з іншими дітьми; Покарання/догана); поруч із кожною картинкою дві емоційні піктограми: веселе обличчя та сумне обличчя; протокол для фіксації реакцій.

Інструкція: дитина разом із вихователем розглядає картинку. Картинки показуються в чітко визначеному порядку. Інструктор пропонує дитині обрати, яке обличчя відповідає ситуації (веселе чи сумне).

Для дітей, які ще не говорять: показати пальцем обрану картинку, повторити міміку або обрати картку з емоційною піктограмою

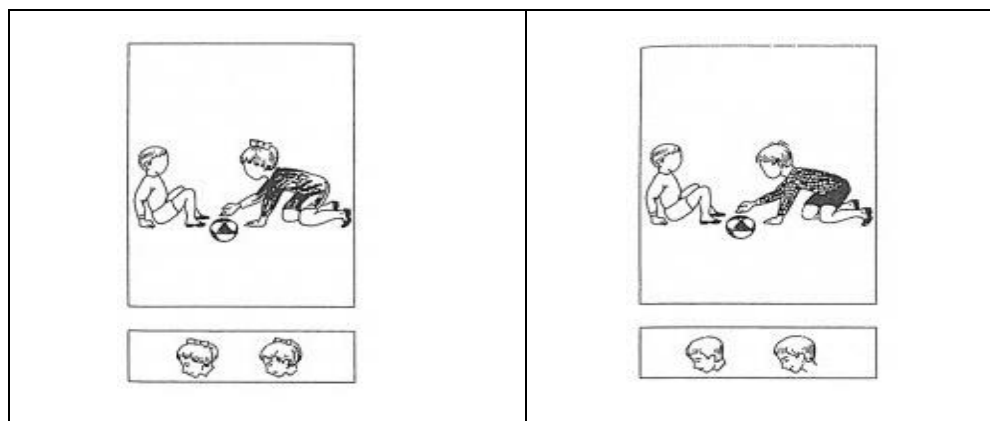
Додатково спостерігаються: міміка та зміни виразу обличчя; поведінкові реакції; уникання певних картинок або ситуацій.

Питання до дитини (адаптовані): «Яке обличчя у цієї дитини: веселе чи сумне?».

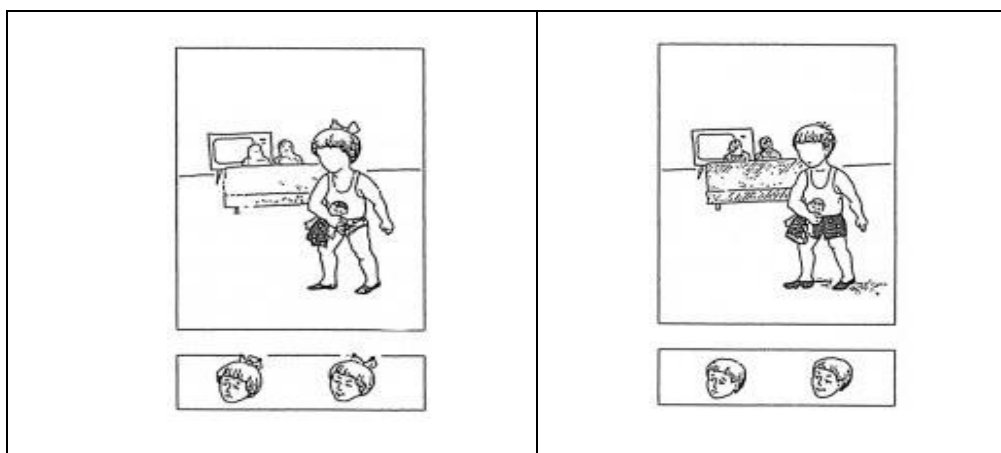
Додаткові питання не ставляться, щоб не перевантажувати дитину.

Приклади картинок і формулювання

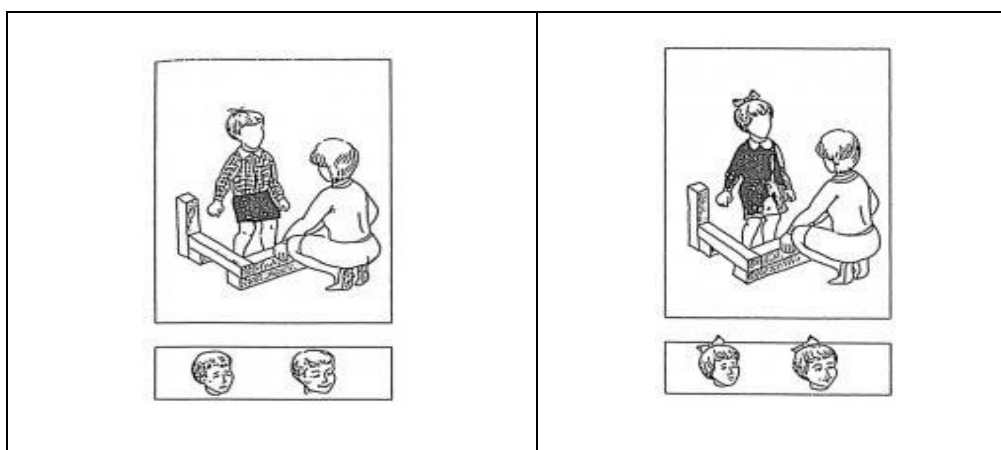
1. Гра з іншими дітьми: «Як ти думаєш, яке обличчя у дитини – веселе чи сумне?».



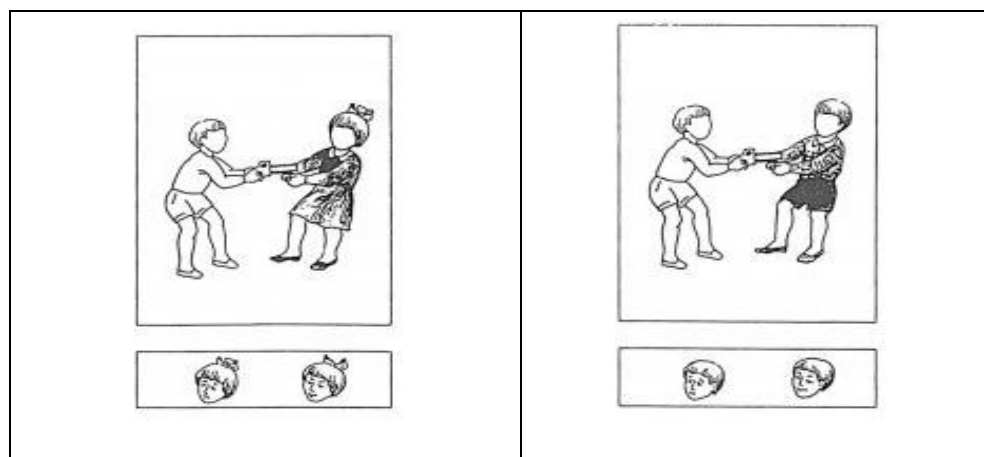
2. Вкладання спати: «Яке обличчя у дитини, коли вона йде спати?».



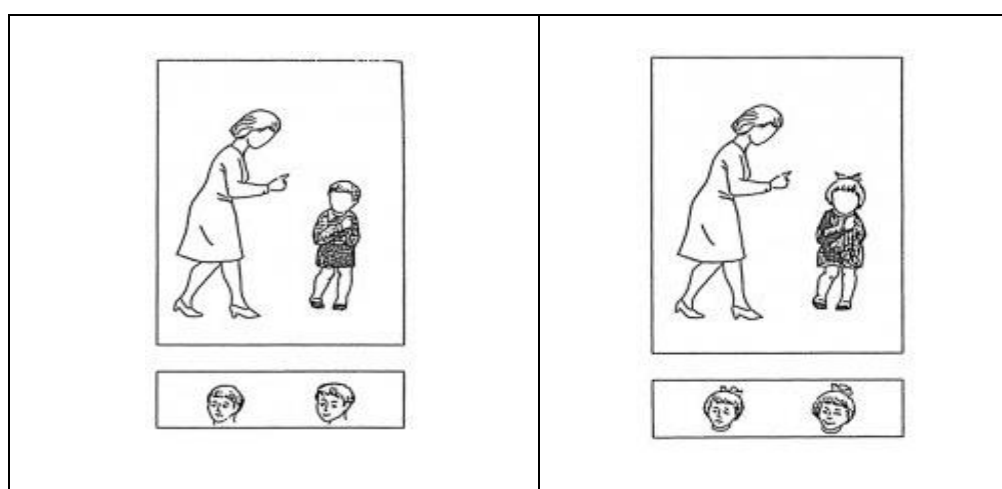
3. Розлука з мамою: «Яке обличчя у дитини, коли мама йде?».



4. Спілкування з іншими дітьми: «Як думаєш, веселе чи сумне обличчя у дитини?».



5. Догана/покарання: «Яке обличчя у дитини, коли її сварять?».



Інтерпретація результатів

Кількісний аналіз:

$IT = (\text{кількість емоційно-негативних виборів} / 5) \times 100\%$

Рівні тривожності:

Слабкий: 0-1 негативний вибір (0-20%)

Середній: 2 негативні вибори (40%)

Добрий: 3 негативні вибори (60%)

Високий: 4-5 негативних виборів (80-100%)

Якісний аналіз: спостереження за мімікою, жестами, униканням ситуацій. Особлива увага на реакції під час картинок «сон», «розлука з мамою», «гра», «покарання».

Для полегшення якісного аналізу результатів існують коментарі, що спираються на досвід Л. Ясюкової, які складено на основі узагальнення висловів «балакучих» дітей раннього віку, які самі розмірковували з приводу запропонованих малюнків і вибраних відповідей, а також бесід із батьками (<https://surl.li/egwzws>).

ПРОТОКОЛ до тесту «Тривожність»

Ім'я дитини:

Вік дитини:

Номер і зміст малюнка	Реакція дитини	Вибір дитини	
		Веселе обличчя	Сумне обличчя
1. Гра з іншими дітьми			
2. Вкладання спати			
3. Розлука з мамою			
4. Спілкування з іншими дітьми			
5. Догана/покарання			

Адаптація методики «Тест руки Вагнера – діагностика агресивності»

Мета: діагностика агресивності у дітей раннього віку через спостереження за поведінкою та ігровою демонстрацією рухів рук.

Вік: діти раннього віку (від 1 до 3 років). Методика адаптована з урахуванням вікових та психоемоційних особливостей дітей даного вікового періоду.

Матеріали: стандартні зображень кисті руки (9 штук) і одна без зображення; простір для ігрового показу рухів; протокол для фіксації спостережень.

Принцип адаптації:

Ігрова форма: тест проводиться у формі гри – «подивимося, що робить рука».

Скорочення інструкцій: лише коротке пояснення: «Подивись на руку і покажи, що вона робить».

Використання наочності: показ картки дитині в будь-якому положенні.

Заміна вербальних відповідей діями: дитина демонструє рух руки (наприклад, вітається, штовхає, гладить); можна повторити рух за картинкою.

Додаткове спостереження: міміка, емоційна реакція; час відповіді; положення картки; уникання певних карток.

Особливості адаптації для 1-3 років: фокус на діях і жестах, а не на словесних відповідях; короткі інструкції та ігрова форма знижують тривожність під час тесту; обов'язкове поведінкове спостереження: міміка, емоційні реакції, взаємодія з картками; дитина може демонструвати багато варіантів рухів, що підвищує валідність результату.

Інструкція: картки показуються дитині по черзі. Дитині пропонується показати: «Що робить ця рука?».

Якщо дитина не реагує або дає нечітку відповідь, можна запитати: «А що ще?».

Кількість демонстрацій не обмежується; бажано отримати 1-2 варіанти.

Якщо дитина дає лише один варіант, його оцінюють як *4 бали для статистики.

Категоризація спостережень (адаптована):

Категорія	Опис
Агресія (А)	Штовхання, удар, стискання кулака
Вказівка (У)	Показування, наказ, командний рух
Страх (С)	Уникання руху, відвертання очей
Емоційність (Е)	Посмішка, плач, здивування
Комунікація (К)	Вітання, дружній жест, пропозиція контакту
Залежність (З)	Пошук підтримки, тримання за руку дорослого

Демонстративність (Д)	Надмірна увага до себе, театральні рухи
Інвалідність (ІВ)	Неузгоджені або неконтрольовані рухи
Активна безособовість (АБ)	Рухи без наміру або мети
Пасивна безособовість (ПБ)	Відсутність дії, нерухомість
Опис (О)	Пояснення дії руки (якщо дитина вербалізує)

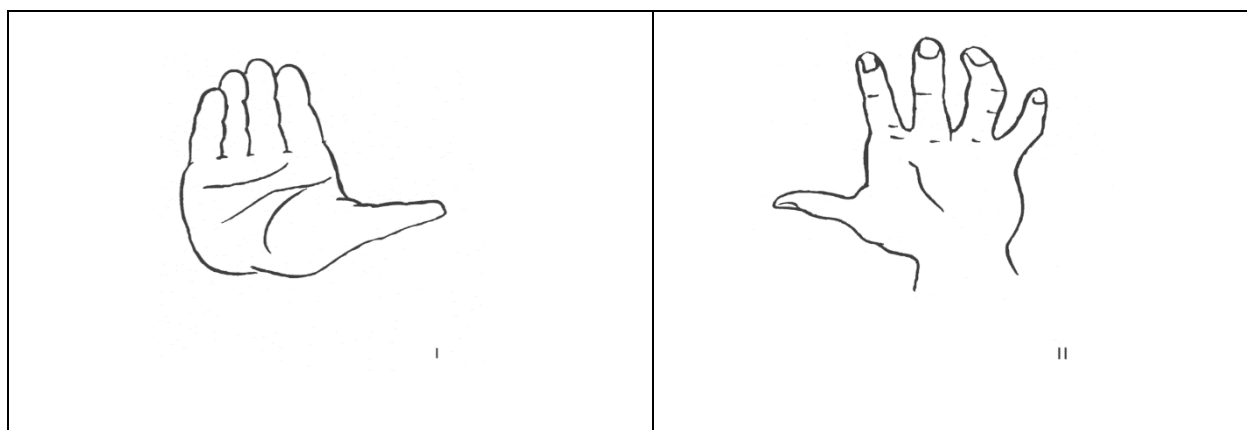
Протокол спостережень (адаптований):

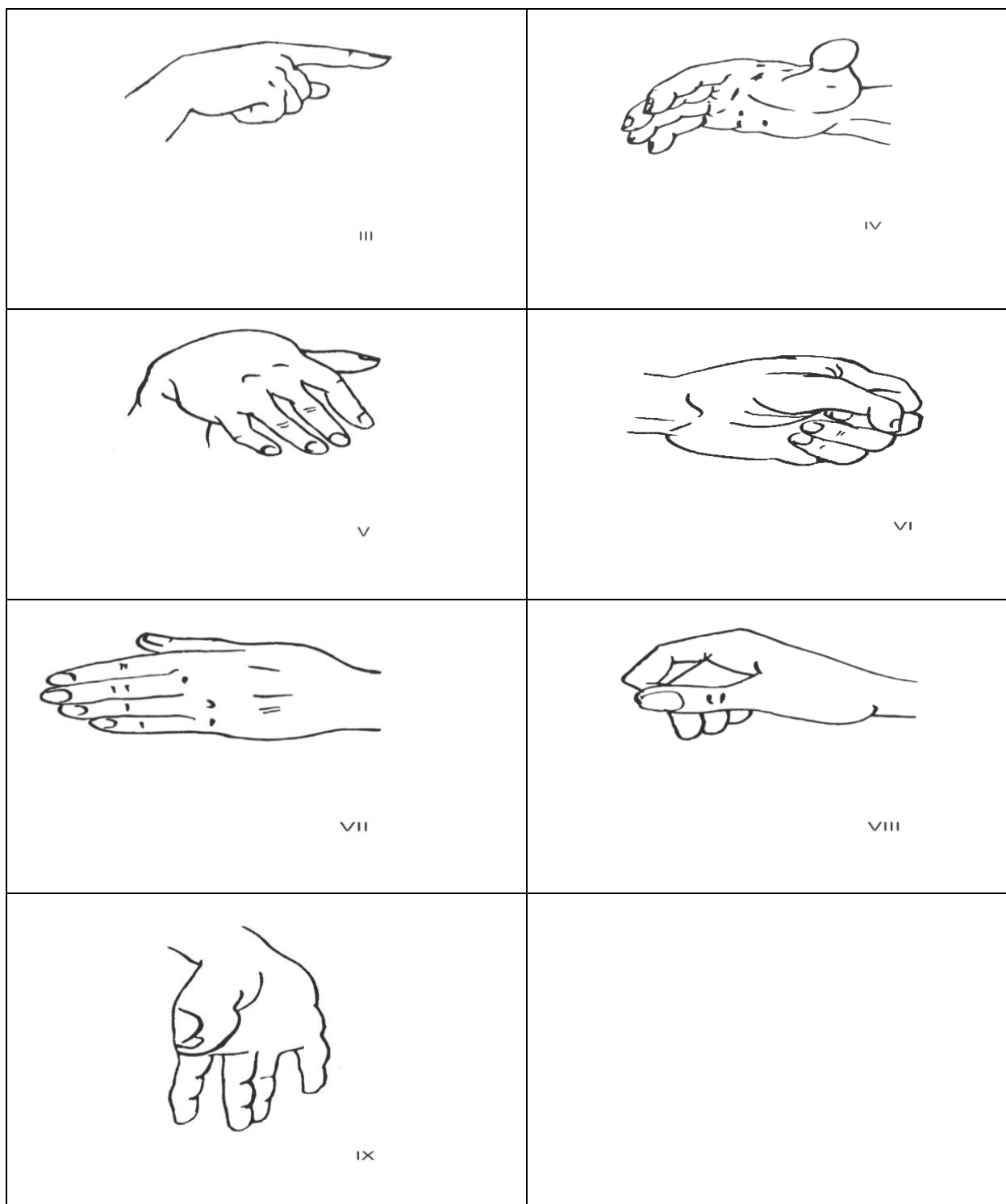
№ картки	Час першої реакції (с)	Демонстрація дитини	Категорія	Примітки (ут – уточнення)
1				
2				
3				

Обробка результатів

Сумарний бал агресивності: $A = (\text{Агресія} + \text{Вказівка}) - (\text{Страх} + \text{Емоційність} + \text{Комунікація} + \text{Залежність})$.

Категорії «Демонстративність», «Інвалідність», «Активна та Пасивна безособовість» не враховуються у підрахунку агресивності, але дають додаткову інформацію про мотивацію поведінки.





«Діагностика мовленнєвого розвитку дітей раннього віку»

(Н. Манько)

Мета: збір анамнестичних даних про особливості формування психомоторних функцій, перебігу домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку, дослідження немовленнєвих та мовленнєвих процесів.

Вік: діти раннього віку (від 1 до 3 років). Методика адаптована з урахуванням вікових та психоемоційних особливостей дітей даного вікового періоду.

Інструкція до проведення: процедура обстеження дітей раннього віку здійснюється поетапно і передбачає збір анамнестичних даних про особливості формування психомоторних функцій, перебігу домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку, дослідження немовленнєвих та мовленнєвих процесів.

На першому етапі обстеження вивчається анамнез дитини; проводяться бесіди з батьками, щоб з'ясувати: вік матері під час народження дитини; наявність мовленнєвих порушень, спадкових нервово-психічних, хронічних соматичних захворювань у батьків та рідних до народження дитини; особливості перебігу вагітності та пологів; особливості протікання домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку, особливості становлення психомоторних функцій дитини до моменту обстеження; захворювання та стресові фактори, які перенесла дитина, оцінка їх ймовірного впливу на мовленнєвий розвиток.

На другому етапі здійснюється дослідження загального розвитку дитини. Завдання для обстеження розбілені за напрямками дослідження на наступні блоки: завдання для дослідження сенсорних реакцій; завдання для дослідження психічних функцій, інтелектуального розвитку; завдання для дослідження стану довільної моторики.

На третьому етапі проводиться обстеження мовлення дитини з використанням наступних видів завдань: завдання для дослідження імпресивного боку мовлення; завдання для дослідження експресивного боку мовлення.

Під час виконання завдань у протоколі обстеження відмічаються особливості пам'яті (здатність утримувати у пам'яті інструкцію дорослого), уваги (концентрація, переключення), емоційно-вольової сфери (активність під час виконання завдань, адекватність поведінки), можливості дитини

використовувати допомогу дорослого під час виконання діагностичних завдань.

Методика «Кольорові кубики»

(Є. Стребелева)

Мета: оцінка здатності сприймати кольори, співвідносити їх, знаходити однакові, знання назв кольорів, вміння працювати за усною інструкцією діагностика зорового сприймання.

Вік: діти раннього віку (від 1 до 3 років). Методика адаптована з урахуванням вікових та психоемоційних особливостей дітей даного вікового періоду.

Інструкція до проведення: у педагога і дитини однакові комплекти кольорових кубиків (синій, жовтий, зелений, червоний – для дітей 1,5-3-х років), від 3 до 7 років кольорова гама збільшується відповідно віковому розвитку дітей. У два-три роки діти можуть знати 4 кольори (червоний, жовтий, зелений, синій), в чотири роки – 6 (додається чорний і білий), у п'ять – 10 (фіолетовий, рожевий, сірий, коричневий), у шість – 10-12 кольорів (М. Васильєва).

Варіант 1. Педагог бере один з кубиків і пропонує дитині показати такий самий. Аналогічно виконуються завдання зі всіма кубиками.

Варіант 2. Дитині пропонують показати червоний кубик, потім синій, жовтий, зелений і т.д..

Варіант 3. Педагог по черзі бере кубики і питає, якого вони кольору.

Критерії оцінки: дитина правильно показує і називає кольори кубиків – 2 бали; дитина вірно показує кубики, але плутається в назвах кольорів – 1 бал; дитина не справляється із завданням – 0 балів.

ПРОТОКОЛ до методики «Кольорові кубики»

Прізвище та ім'я дитини _____

Дата проведення _____

Група _____

Відповідальний _____

Вік дитини	Вибір кольору за наочним взірцем (к-сть балів)	Вибір кольору при називанні його дорослим (к-сть балів)	Самостійне називання кольору (к-сть балів)
Примітка (коментарі дитини)			

Рекомендації: _____

Висновки: _____

Тест-опитувальник батьківського ставлення до дитини

(А. Варга, В. Столін)

Мета: вивчення характеру й особливостей батьківського ставлення до дитини, виявлення домінуючих емоційних установок і виховних стратегій, що визначають якість взаємодії у системі «батьки – дитина» та впливають на розвиток особистості дитини.

Інструкція: уважно прочитайте твердження, напроти кожного потрібно поставити відповідь «вірно», якщо воно співпадає з вашою думкою, чи «не так», якщо не співпадає.

Посилання: <https://docs.google.com/forms/d/1Ne91HJyF5WPOpueGqVBHYvT23RndCek-YwhYaTZS1o8/edit>

Питання:

1. Я завжди співчуваю своїй дитині.
2. Я вважаю своїм обов'язком знати все, про що думає моя дитина.
3. Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.
4. Потрібно якомога довше тримати дитину в стороні від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.
5. Я відчуваю до дитини почуття симпатії.
6. Я поважаю свою дитину.

7. Хороші батьки захищають дитину від труднощів життя.
8. Моя дитина часто мені неприємна.
9. Я завжди намагаюся допомогти своїй дитині.
10. Бувають випадки, коли недобре ставлення до дитини приносить їй користь.
11. По відношенню до своєї дитини я відчуваю розчарування.
12. Моя дитина нічого не вміє робити добре.
13. Мені здається, що люди потішаються над моєю дитиною.
14. Моя дитина часто робить такі вчинки, які заслуговують осуду.
15. Моя дитина відстає в психологічному розвитку і для свого віку виглядає недостатньо розвиненою.
16. Моя дитина спеціально поводиться погано, щоб дошкулити мені.
17. Моя дитина, як губка, вбирає в себе все погане.
18. При всьому старанні мою дитини важко навчити хорошим манерам.
19. Дитину з дитинства слід тримати в жорстких рамках, тільки тоді з неї виросте хороша людина.
20. Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас у дім.
21. Я завжди приймаю участь в іграх і справах дитини.
22. До моєї дитині постійно «липне» все погане.
23. Моя дитина не доб'ється успіхів у житті.
24. Коли в компанії говорять про дітей, мені стає соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як інші діти.
25. Я шкодую свою дитину.
26. Коли я порівнюю свою дитину з однолітками, то вони здаються мені вихованішими і розумнішими, ніж моя дитина.
27. Я з задоволенням проводжу з дитиною свій вільний час.
28. Я часто шкодую про те, що моя дитина дорослішає, і з ніжністю згадую той час, коли вона була ще зовсім маленькою.
29. Я часто ловлю себе на тому, що з неприязню і вороже ставлюся до дитини.

30. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла того, що особисто мені не вдалося в житті.
31. Батьки повинні не лише вимагати від дитини, але і самі пристосовуватися до неї, ставитися до неї з повагою, як до особистості.
32. Я намагаюся виконувати всі прохання та побажання моєї дитини.
33. При прийнятті рішень в сім'ї слід враховувати думку дитини.
34. Я дуже цікавлюся життям своєї дитини.
35. Я часто визнаю, що у своїх вимогах і претензіях дитина по-своєму права.
36. Діти рано дізнаються про те, що батьки можуть помилятися.
37. Я уважно ставлюсь до дитини.
38. Я відчуваю дружні почуття по відношенню до дитини.
39. Основна причина капризів моєї дитини - це егоїзм, лінь і впертість.
40. Якщо проводити відпустку з дитиною, то неможливо нормально відпочити.
41. Найголовніше - щоб у дитини було спокійне, безтурботне дитинство.
42. Іноді мені здається, що моя дитина не здатна ні на що хороше.
43. Я поділяю захоплення моєї дитини.
44. Моя дитина кого завгодно може вивести з себе.
45. Засмучення моєї дитини мені завжди близькі і зрозумілі.
46. Моя дитина часто мене дратує.
47. Виховання дитини - це суцільне нервування.
48. Суворі дисципліна в дитинстві розвиває сильний характер.
49. Я не довіряю своїй дитині.
50. За суворе виховання діти потім дякують своїх батьків.
51. Іноді мені здається, що я ненавиджу свою дитину.
52. У моїй дитині більше недоліків, ніж переваг.
53. Мені близькі інтереси моєї дитини, я їх поділяю.
54. Моя дитина не в змозі зробити що-небудь самостійно, і якщо вона це робить, то обов'язково виходить не так, як потрібно.

55. Моя дитина виросте не пристосованою до життя.
56. Моя дитина подобається мені такою, яка вона є.
57. Я ретельно стежу за станом здоров'я моєї дитини.
58. Я захоплююся своєю дитиною.
59. Дитина не повинна мати секретів від батьків.
60. Я невисокої думки про здібності моєї дитини і не приховую цього.
61. Дитина повинна бути з тими дітьми, які подобаються її батькам.

Ключі до опитувальника.

1. «Прийняття-відкидання»: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.
2. «Кооперація»: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.
3. «Симбіоз»: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
4. «Авторитарна гіперсоціалізація»: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
5. «Маленький невдаха»: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Порядок підрахунку тестових балів: При підрахунку тестових балів за всіма шкалами враховується «правильно». Високий тестовий бал за відповідними шкалами інтерпретується як: відкидання; соціальна бажаність, симбіоз, гіперсоціалізація, інфантилізація (інвалідизація).

ДОДАТОК В

**СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ, ПОСТРАЖДАЛИХ
ВНАСЛІДОК НС**

Додаток 1

**Завдання, програмовий зміст та етапи реалізації методики педагогічної
підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС**

Етап 1. Навчання фахівців/сімейних консультантів	Етап 2. Робота з батьками або особами які їх замінюють	Етап 3. Впровадження роботи з дітьми раннього віку
<p><u>Завдання:</u> формування професійної компетентності фахівців/сімейних консультантів (психологи, педагоги та соціальні працівники та лідерів груп взаємопідтримки батьків).</p> <p><u>Програмовий зміст:</u> підготовка педагогів до підтримки емоційної саморегуляції дитини; поглиблення емпатійного підходу та міждисциплінарної взаємодії.</p> <p><u>Функції:</u> пізнавальна</p>	<p><u>Завдання:</u> педагогічна взаємодія з родиною для емоційної підтримки дитини раннього віку та розробка методичних рекомендацій.</p> <p><u>Програмовий зміст:</u> навчання батьків або осіб, які їх замінюють невербальному контакту, емпатійному слуханню, ігровому відгуку; надання рекомендацій щодо стабільного режиму дня, уникнення тривожних чинників; розробка методичних</p>	<p><u>Завдання:</u> забезпечення емоційної безпеки та формування емоційного досвіду дитини; стимулювання емоційної виразності, емпатії, навичок емоційного наслідування та стабілізація емоційного стану через ігрову діяльність.</p> <p><u>Програмовий зміст:</u> ознайомлення з простими емоціями через образи (радість, сум, страх, злість) у доступній формі (казки, картки, іграшки);</p>

<p><u>Принципи:</u> науковості, систематичності, проблемності, свідомості, адаптації до вікових особливостей.</p> <p><u>Засоби:</u> демонстраційні матеріали, роздаткові матеріали, цифрові засоби, наочні приклади реальних педагогічних ситуацій, інтерактивні методичні платформи, додаткові ресурси для практичних вправ.</p> <p><u>Педагогічні умови:</u> створення безпечного навчального середовища; інтерактивна взаємодія учасників; супровід досвідчених наставників; наявність методичних матеріалів та доступу до електронних платформ для дистанційного навчання.</p>	<p>матеріалів для взаємодії з дітьми та родинами.</p> <p><u>Функції:</u> соціальна.</p> <p><u>Принципи:</u> свідомості, інтеграції в повсякденну діяльність, позитивного підкріплення.</p> <p><u>Засоби:</u> інформаційно-методичні засоби, комунікаційні засоби, дидактичні та ігрові засоби, арттерапевтичні засоби, психолого-педагогічні засоби підтримки, цифрові засоби.</p> <p><u>Педагогічні умови:</u> забезпечення довірливих стосунків між педагогом і сім'єю; доступність консультацій (онлайн та офлайн); адаптація рекомендацій до конкретних потреб родини; підтримка батьків у реальному часі</p>	<p>розпізнавання емоцій через міміку, тілесні відчуття; емоційні ігри (маски, дзеркала, «злови настрій»); створення ритуалів емоційної стабільності (привітання, коло безпеки тощо); ігри з емоційним наслідуванням (ляльки, іграшки з емоціями); розвиток співчуття через дії («Погладь ведмедика» тощо); ігри з мімікою та пантомімою («Покажи емоцію»); спільні руханки, вправи з жестами.</p> <p><u>Функції:</u> пізнавальна, розвивальна, виховна.</p> <p><u>Принципи:</u> наочності, посильності, доступності, систематичності, активного залучення,</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>під час виконання вправ з дітьми.</p>	<p>адаптації до вікових особливостей, виховуючого навчання, колективності, розвиваючого навчання, інтеграції в повсякденну діяльність.</p> <p><u>Засоби:</u> («ранкові зустрічі» з емоційним налаштуванням, організовані режимні моменти з емоційним супроводом, мовленнєво-рухливі ігри, пальчикова гімнастика, сенсорні ігри та ігрові вправи з емоційним наповненням, казкотерапія, малювання, аплікація та ліплення, слухання музичних творів і психогімнастика з музичним супроводом.</p> <p><u>Педагогічні умови:</u> безпечне та комфортне фізичне середовище; підтримка та супровід</p>
--	------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		педагогів; доступність матеріалів для всіх дітей; індивідуалізація вправ відповідно до віку та емоційного стану дитини; систематичність проведення занять; інтеграція емоційних вправ у повсякденну діяльність.
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Додаток 2

Тематика тренінгів та навчальних сесій для фахівців/сімейних консультантів

Модуль	Назва модуля	Зміст
Модуль 1	Правозахисний фонд, інклюзія та цінності системи раннього втручання (ЕСІ).	Охоплює основи прав дитини, принципи недискримінації, рівного доступу до послуг раннього втручання, значення інклюзивного середовища.
Модуль 2	Розвиток дитини та сімейно-орієнтований підхід в умовах гуманітарної кризи, переміщення та НС.	Адаптація міжнародної практики раннього втручання до умов війни, міграції, психологічної нестабільності.
Модуль 3	Відмінності між сім'ями та як до них відноситися.	Культурні, соціальні, освітні відмінності, що впливають на виховання дитини; акцент на

		толерантність і повагу до різних моделей батьківства.
Модуль 4	Підходи з позиції чутливості до травми та на основі взаємовідносин.	Розвиток навичок емпатичного супроводу дітей та родин, які пережили травматичний досвід внаслідок НС.
Модуль 5	Розвиток соціальної мережі.	Охоплює важливість налагодження горизонтальних зв'язків між родинами, спільнотами та фахівцями.
Модуль 6	Оцінка та розуміння потреб дитини та сім'ї.	Компетентність у проведенні первинного обстеження, збору інформації, планування індивідуалізованих маршрутів допомоги.
Модуль 7	Індивідуальне супроводження.	Практика персоналізованого супроводу родини з урахуванням потреб, можливостей та змінного життєвого контексту.
Модуль 8	Запобігання вигоранню.	Механізми саморегуляції, збереження професійної мотивації та психоемоційної стабільності у фахівців.

**Тематика тренінгів і навчальних сесій для
лідерів груп батьківської взаємодтримки та батьків**

Модуль	Назва модуля	Зміст
Модуль 1	Сім'я як система.	Базові принципи системного

		підходу у взаємодії з родинами, вплив сімейної динаміки на розвиток дитини раннього віку.
Модуль 2	Позитивне батьківство.	Принципи безпечної прихильності, ненасильницького виховання та розвиток батьківської компетентності.
Модуль 3	Організація груп взаємопідтримки. Основні елементи проведення груп.	Опис процесу фасилітації, динаміку груп, підтримку взаємодії та довіри в групі батьків.
Модуль 4	Розуміння навколишнього середовища та адаптація до нього.	Етапи роботи з факторами стресу, інтеграція дітей і батьків у нове середовище, опис сенситивний підхід до культурного контексту.
Модуль 5	Ефективні засоби й інструменти комунікацій.	Техніки активного слухання, ведення діалогу, попередження конфліктів, підтримка у стані напруги.
Модуль 6	Круглий стіл: Практичний досвід батьків і закриття курсу.	Завершальний інтерактивний блок навчальної програми, створення безпечного простору для рефлексії, учасники діляться власним досвідом участі у програмі, напрацюваннями та враженнями; обмін методичними підходами.

Бланк щотижневого спостереження за емоційним станом та поведінковими реакціями дитини раннього віку

ПІБ дитини	
Вік дитини	

Методичні рекомендації для батьків або осіб, які їх замінюють щодо стабілізації емоційного стану дитини раннього віку, постраждалої внаслідок надзвичайних ситуацій

№	Тематичний блок	Мета	Приклади/Рекомендації
1.	Емоційні ритуали.	Створити для дитини передбачуване, безпечне середовище через щоденні емоційні практики, що знижують рівень тривожності та укріплюють зв'язок із батьками або особами які їх замінюють.	<p>Ранкове привітання – м'яке пробудження, обійми, фраза «Я рада, що ти прокинувся», «День буде добрим».</p> <p>Вечірнє прощання – тиха розповідь казки, колискова, «обійми на ніч», фраза: «Я поруч, спи спокійно».</p> <p>«Екран настрою» – кольорові смайлики або малюнки, які дитина обирає зранку та ввечері, щоб позначити свій настрій.</p> <p>Дихальні вправи – «дихання животиком», гра «надуй кульку», разом вдувати та видувати повітря через трубочку.</p> <p>Ритуали переходу – наприклад: «Пісенька перед сном» або «три стрибки – і йдемо їсти», що допомагає дитині перейти з однієї</p>

			активності до іншої без тривоги.
2.	Спільні ігри та вправи.	Покращити емоційний зв'язок між батьками або особами, які їх заміняють й дитиною, зняти напруження, створити моменти радості та довіри.	<p>Сенсорні ігри – переливання води в мисках, гра з піском, крупами, що заспокоює нервову систему дитини.</p> <p>Пальчикові ігри – «Сорока-ворона», «Хрущ», «Квіточка», «Рукавичка», «Сидить мишка на печі», що розвивають координацію та знімають м'язову напругу.</p> <p>Казкотерапія – вигадані історії про героїв, які боялися, сумували, але знаходили підтримку, що допомагає дитині прожити власні емоції.</p> <p>Музично-рухливі ігри – спільне слухання мелодій, танцювання, руханки; використання ритму і музики для зниження тривожності.</p> <p>Художня творчість – малювання, ліплення, аплікації; надання дитині можливості виразити емоції в творчій формі.</p>

			Гра «Імпровізований театр» – використання ляльок або іграшок для відтворення сцен, де дитина може спробувати роль героя, який долає страх або смуток, що допомагає опрацювати емоційний досвід.
3.	Стабільний розпорядок дня як опора дитини раннього віку в кризі.	Відновити відчуття контролю, передбачуваності та безпеки через просту, послідовну структуру дня.	<p>Гнучкість – змінюйте розклад, але зберігайте сталість у ключових моментах (їжа, сон, спілкування).</p> <p>Опора на ритуали – кожна зміна активності супроводжується сталим діалогом або дією («заспівали пісеньку – час сідати обідати»).</p> <p>Голосові сигнали – умовні фрази або музичні мелодії для переходу (наприклад, «дзвіночок = час на ігри»).</p> <p>Резюме для батьків – «Не важливо, чи зараз ви вдома, у притулку чи в новому місті – навіть найпростіші звички можуть стати опорою для дитини. Стабільність – це не про точний час, а про</p>

			передбачуваність дій та присутність люблячого дорослого поруч».
4.	Розуміння поведінки дитини.	Допомогти батькам або особам, які їх замінюють краще розуміти, що стоїть за «незрозумілою» поведінкою дитини у складній ситуації.	<p>Поведінка як прояв стресу: регрес (дитина починає знову проситися на руки, користуватися пляшечкою, мочитися в штани), плач, страх, замкнутість</p> <p>Не карати, а підтримувати – така поведінка є способом самозахисту.</p> <p>Називати емоції дитини: «Ти сумуєш – я поруч».</p> <p>Валідизуйте почуття навіть якщо дитина «нібито без причини» засмучується, її реакція має право бути.</p>
5.	Алгоритми дій у кризових ситуаціях.	Надати батькам або особам, які їх замінюють чіткі покрокові дії у складних емоційних моментах, коли важко зорієнтуватися.	Ситуація: дитина плаче, істерика – залишайтеся поруч фізично. Спокійно скажіть: «Я тут. Я тебе чую. Ми разом». Пропонуйте варіанти: «Хочеш, обійму тебе чи потримаю за ручку?».

			<p>Ситуація: тривога у батьків – спочатку спробуйте визнати свої емоції: «Я хвилююся, це нормально». Глибоко вдихніть, вийдіть в іншу кімнату на 2 хвилини. Поверніться до дитини, вже з більш стабільним тоном.</p>
			<p>Ситуація: дитина не хоче йти до ЗДО чи іншого нового місця. Не змушуйте, дайте час. Скажіть: «Я розумію, що ти хвилюєшся. Ми можемо зробити це разом». Запропонуйте разом зібрати улюблену іграшку, малюнок або зробити «обійми на удачу».</p>

Додаток 4

Показники педагогічної підтримки дітей раннього віку з урахуванням вікової диференціації

Вік	Критері	Прояви/індикатори	Фокус педагогічної підтримки	Форми педагогічної підтримки
------------	----------------	--------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

1-2 роки	Фізіологічний	Порушення сну: часті пробудження, неспокійний сон. Зміни апетиту. Психосоматичні прояви (болі, напруженість).	Забезпечення емоційної безпеки; зниження психоемоційної напруги; підтримка базових рутин і сенсорної стабільності.	Сенсорні ігри, тілесно-орієнтовані практики (обійми, масаж); ритуали стабільності (сон, їжа, гігієна з емоційно-насиченою підтримкою);
	Емоційний	Коливання настрою, тривожність. Потреба у заспокоєнні через контакт з дорослим.	Формування емоційної стабільності та довіри; підтримка заспокоєння через контакт.	Ігри за участю дорослого (читання, співи); тілесний контакт для заспокоєння дитини і відчуття безпеки.
	Поведінковий	Збудливість або апатія. Труднощі адаптації до нового або змінного середовища. Стрес при розлуці.	Підтримка адаптації до соціального середовища; формування довіри та безпечної прив'язаності.	Рухливі ігри (ходьба, танці, пальчикові ігри); спільна діяльність з дорослим для формування довіри.
	Когнітивний	Початкові навички уваги. Позитивні реакції на зовнішні подразники.	Стимулювання пізнавальної активності дитини через прості та доступні завдання кожного дня.	Стимулювання уваги через прості ігрові завдання, пісні, повторення звуків.

2-3 роки	Фізіологічний	Покращення якості сну та апетиту. Зменшення психосоматичних скарг.	Підтримка фізіологічної стабільності; формування правильного режиму дня та релаксації.	Тілесно-орієнтовані вправи з релаксацією; щоденні ритуали стабільності, адаптовані до режиму дитини.
	Емоційний	Здатність до емоційної виразності та регуляції. Поява емпатії.	Розвиток емоційної компетентності, саморегуляції та емпатії.	Казкотерапія (подолання страху); практичні вправи з емоційної регуляції; ігри на розвиток емпатії.
	Поведінковий	Формування соціальних навичок (гра, ініціатива, кооперація). Контроль імпульсів	Підтримка соціальної взаємодії та самоконтролю.	Музикотерапія; спостереження і підтримка ігрової взаємодії; стимулювання творчого самовираження.
	Когнітивний	Розвиток мовлення (активний словник, прості речення). Слухова і зорово-просторова пам'ять. Концентрація уваги.	Розвиток пізнавальних навичок, мовлення та уваги.	Ігри на розвиток пам'яті (повторення коротких віршів); малювання, аплікація, ліплення; вправи на розвиток мовлення та пізнавальної активності.

**Ключові компоненти програми «Гратися і не боятися» впровадженні в
методику педагогічної підтримки дітей раннього віку,
постраждалих внаслідок НС**

К-т	Опис	Мета	Форми реалізації	Посилання
Практичні вправи з емоційної регуляції	Вправи для розвитку здатності розпізнавати, називати та контролювати емоції.	Стабілізація емоційного стану, зниження тривожності.	Ігрові вправи, казкотерапія, дихальні техніки.	Епізод 5 «Стрес і тривожність» https://surli.cc/mpd_wru
				Епізод 7 «Напруга у дитини» https://surl.li/obewld
				Епізод 8 «Агресія та злість» https://surl.li/xjcrxz
Техніки заспокоєння і релаксації	Методики зниження рівня тривожності в стресових ситуаціях (повітряні тривоги, тощо).	Емоційна стабілізація, відновлення відчуття безпеки.	Релаксаційні вправи, тілесно-орієнтовані практики.	Епізод 5 «Стрес і тривожність» https://surli.cc/mpd_wru
				Епізод 7 «Напруга у дитини» https://surl.li/obewld
				Епізод 4 «Спільна активність» https://surl.li/zalttf
	Ігри та творчі завдання, що сприяють формуванню соціальної взаємодії та емпатії.	Підвищення емоційної компетентності та адаптації.	Спільна гра, творчість, казкотерапія.	Епізод 10 «Згуртованість та спільна гра» https://surli.cc/ccfnfny
				Музично-руховий інструмент для зняття емоційної напруги.

Рекомендації для батьків або осіб, які їх замінюють та вихователів	Інструкції для створення підтримуючого та безпечного середовища.	Підвищення ефективності емоційної підтримки дитини.	Консультації та методичні рекомендації	Епізод 1 «Взаємодія дорослого дитиною» https://surli.cc/vgudhs	1 3
				Епізод 2 «Зосередженість» https://surl.li/jreoas	
				Епізод 3 «Розвиваючі ігри» https://surl.li/mdekkq	3
				Епізод 6 «Мовний розвиток дитини» https://surli.cc/mukyru	

Додаток 5

**«Щоденник емоційного стану дитини раннього віку:
інструмент для батьків або осіб, які їх замінюють»**

Інструмент для щоденного спостереження, розуміння та підтримки емоційного стану дитини, яка постраждала внаслідок надзвичайної ситуації









Мета: налагодити емоційний контакт між дитиною та дорослим; відстежувати зміни в емоційному стані дитини у безпечний, ненав'язливий спосіб; допомогти дитині вчитись розпізнавати й виражати свої почуття; виявляти тригери негативних реакцій і працювати над стабілізацією емоційного стану.

**Формат щоденника для щоденного заповнення батьками або
особами, які їх замінюють:**

Дата	Настрій зранку (вибір)	Настрій ввечері (вибір)	Що могло вплинути на настрій?	Реакція дитини (поведінка, висловлювання, тіло)	Що допомогло заспокоїтися?
------	------------------------	-------------------------	-------------------------------	-------------------------------------------------	----------------------------

	картки чи смайла)	картки чи смайла)	(події, зустрічі, новини)		

Пояснення смайлів:

Смайли	Значення
	Радість, спокій – дитина в гарному настрої, відкрита, активна або розслаблена.
	Нейтральний настрій, байдужість – спокійна, але без виражених емоцій.
	Сум, розчарування – може бути через втрату, непорозуміння, сумну подію.
	Злість, роздратування – проявляє опір, гнів, неприйняття чогось.
	Втома, сонливість – виснаження, потреба у відпочинку чи сні.
	Страх, тривожність – тривожиться, боїться чогось, уникає взаємодії.
	Нудьга, втрата інтересу – не залучена до діяльності, втратила зацікавленість
	Невизначеність, складно описати – мішаний стан або незрозумілі емоції.

Примітка: якщо дитина ще не говорить – дайте їй обрати картку настрою або зобразити її пальцем/жестом.

Пояснення для батьків або осіб, які їх замінюють: вранці перед сніданком запитайте дитину: «Як ти сьогодні себе почуваєш?» та дайте обрати відповідну картку емоції; увечері перед сном – повторіть те саме. Можна

обговорити, чому настрій такий, що найбільше сподобалось чи засмутило; фіксуєте, які події чи умови могли вплинути на зміну емоцій (наприклад: гучні звуки, нові люди, переміщення, новини, відсутність когось із батьків). Спостерігайте, як саме дитина реагувала: плач, тиша, збудження, потреба в обіймах, відмова їсти, агресія, ізоляція тощо. Занотуйте, що допомогло стабілізувати її стан (казка, спокійна гра, обійми, спів, улюблений предмет тощо).

Рекомендується наприкінці кожного тижня відповісти на запитання:

1. Чи є зв'язок між настроєм дитини та певними подіями?
2. Які стратегії самозаспокоєння працювали найкраще?
3. Чи є зміни в загальному емоційному фоні дитини?
4. У які дні емоції були найяскравішими або найнестабільнішими?
5. Які ситуації викликали сильні позитивні емоції у дитини?
6. Які реакції дитини найбільше турбували або здивували?
7. Чи з'явилися нові емоції, які дитина почала виявляти або називати?
8. Чи дитина зверталась по допомогу, коли їй було погано?

Додаток 6

Переносний навчально-методичний комплект для педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах НС: концепція за зразком «Big Blue Bag» (укр. «Велика блакитна сумка, Філіппіни)

Назва: «Український рюкзачок підтримки» (анг. «Ukrainian Support Backpack»).

Мета: створення переносного набору матеріалів і методичних посібників для вихователів та батьків або осіб, що їх замінюють, який легко використовувати навіть у відсутності сталої інфраструктури.

Склад: компактна, водонепроникна і легка сумка, укомплектована матеріалами для сенсорного, мовленнєвого, емоційного розвитку (іграшки, розмальовки, книжки з українськими народними сюжетами, тощо), а також


інструкціями з безпечного використання рухових активностей (скакалка, парашут, тунель тощо).









Особливості: адаптація до українських реалій включення елементів української культури, літератури, символіки, а також врахування умов переміщення педагогів-вихователів, здебільшого жіночої статі, через вимушені переїзди.








Необхідність адаптації для України: поточний контекст – діти в умовах війни, ВПО, зруйновані садки; відсутність інфраструктури для якісної дошкільної освіти в деяких регіонах; потреба у швидкому реагуванні педагогів у польових умовах; врахування культурних, мовних та освітніх особливостей України.

Переваги: забезпечує безперервність освітньо-розвивального процесу у кризових умовах; сприяє збереженню психоемоційного здоров'я дітей через гру та стабільну рутину; підвищує стійкість педагогічних послуг до екстрених викликів; спрямований на допомогу в побудові довіри та емоційної підтримки в сім'ях ВПО. У перспективі «Український рюкзачок підтримки» рекомендований до впровадження як мобільний інструмент педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах НС за умови міжсекторальної співпраці державних органів, ЗДО та міжнародних організацій.

Наповнення «Українського рюкзачка підтримки»

<i>А. Освітній зміст</i>		
Компонент	Опис	Мета
 Картки з зображеннями (тварини, людей, предмети, дії).	Двосторонні картки з українськими словами та ілюстраціями.	Мовленнєвий розвиток, словниковий запас.

 Пазли, сортери, кубики.	Безпечні матеріали з м'якого пластику або дерева.	Розвиток моторики, логіки, когнітивних навичок.
 Міні-книжки з українськими казками.	Казки, які легко читати та відповідають віку дітей з великими ілюстраціями.	Розвиток уяви, комунікації.
 Набір для творчості (олівці, крейда, розмальовки).	Безпечні матеріали для малювання та ліплення.	Стимулювання самовираження, розвиток емоційної сфери.
 Картки з літерами/цифрами.	Простий матеріал для вивчення абетки та чисел.	Підготовка до навчання, математичне мислення.
 Картки з віршами, пісеньками.	Короткі тексти для декламації, співу.	Ритмічний та фонетичний розвиток, мовна пам'ять.
<i>Б. Емоційно-психологічна підтримка</i>		
 Іграшки-обіймашки (антистресові м'які іграшки).	Для емоційного заспокоєння.	Подолання тривожності, формування відчуття безпеки.
 Маски емоцій.	Картки/маски з зображенням емоцій (сум, радість, страх тощо).	Розпізнавання емоцій, формування емоційного інтелекту.
 Короткий щоденник для педагога та батьків..	Записи про емоційний стан дитини	Спостереження, планування підтримки.

 Картки з дихальними вправами або вправами на розслаблення.	Візуальні інструкції з простими техніками для зниження напруги.	Стабілізація нервової системи, розвиток навичок саморегуляції.
 Фігурки людей або ляльки.	Використання у рольових іграх (родина, лікар, вчитель тощо).	Розігрування травматичних ситуацій, проживання досвіду в безпечній формі.
 Гра «Що я відчуваю?».	Настільна гра з ситуаціями, де дитина має обрати або назвати емоцію.	Навчання співпереживанню та рефлексії.
<i>В. Інструктивно-методичні матеріали</i>		
 Посібник для педагога.	Збірка вправ, ігор, конспекти занять в умовах НС.	Підвищення ефективності педагогічного впливу.
 Інструкція для батьків.	Простий буклет із порадами щодо підтримки дитини в кризових ситуаціях.	Залучення родини до процесу стабілізації дитини.
 Бланки для оцінки прогресу дітей.	Форми для фіксації змін у розвитку та поведінці.	Моніторинг та корекція педагогічного супроводу.
 Перелік контактів екстреної допомоги.	Локальні телефони служб підтримки (соціальні, психологічні, медичні).	Забезпечення реагування в кризовій ситуації.

 QR-коди на електронні ресурси.	Посилання на платформи з додатковими інформаційними матеріалами, відеозаняттями.	Дистанційна підтримка педагогів і батьків.
<i>Г. Гігієнічний блок</i>		
<input type="checkbox"/> Набори для особистої гігієни.	Маленький рушник, дитяче мило, вологі серветки, зубна щітка й паста, тощо.	Формування навичок самообслуговування, збереження здоров'я.
<input type="checkbox"/> Крем або засіб для захисту шкіри.	Універсальний дитячий засіб.	Профілактика подразнень та висипів, комфорт.
<input type="checkbox"/> Міні-набір першої допомоги.	Лейкопластир, антисептик, інструкція.	Надання базової допомоги.
<i>Г. Інклюзивний блок (для дітей з особливими освітніми потребами, ООП)</i>		
 Навушники з шумозаглушенням.	Допомагають знизити сенсорне навантаження.	Регуляція поведінки, зменшення перевантаження.
 Сенсорні іграшки (фіджет-іграшки, м'ячики, тканинні мішечки з крупою).	Тактильні предмети для заспокоєння.	Саморегуляція, зниження стресу.
 Контрастні картки (для дітей з порушенням зору).	Зображення з високим контрастом, тактильні обводки.	Доступність для дітей з порушеннями зору.

У перспективі «Український рюкзачок підтримки» рекомендований до впровадження як мобільний інструмент педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій за умови міжсекторальної співпраці державних органів, закладів дошкільної освіти та гуманітарних організацій (Рис.1).



Рис.1. «Український рюкзачок підтримки» для роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій.

Додаток 7

Методичні рекомендації для батьків або осіб, які їх замінюють щодо стабілізації емоційного стану дитини раннього віку, постраждалої внаслідок надзвичайних ситуацій

Методичні рекомендації розроблені з урахуванням вікових закономірностей розвитку дітей раннього віку (від 1 до 3 років), сучасних наукових підходів до психолого-педагогічної підтримки та результатів дисертаційного дослідження.

Запропоновані методичні рекомендації орієнтовані на практичне застосування у повсякденному житті родини та мають на меті підтримку емоційної рівноваги дитини, яка постраждала від надзвичайних ситуацій. Реалізація методичних рекомендацій сприяє створенню безпечного середовища, що компенсує вплив травматичних подій, забезпечує емоційне

підґрунтя для подальшого гармонійного розвитку й зміцнює стосунки між дитиною та дорослим.

1. Одним із ключових напрямів роботи є *впровадження емоційних ритуалів*, що сприяють формуванню у дитини відчуття передбачуваності й безпеки. Доцільним є щоденне використання простих і доступних практик, таких як ранкове привітання або вечірнє прощання з обов'язковими обіймами чи лагідними словами на кшталт «Я поруч», «Спи спокійно», «Я рада, що ти прокинувся». Значний ефект має застосування вправ на релаксацію, зокрема дихальних технік («дихання животиком», гра «надуй кульку»), які допомагають дитині поступово навчатися самозаспокоєння. Корисними є символічні засоби фіксації емоцій, наприклад, «екран настрою» з кольоровими смайликами або малюнками, які дитина обирає для позначення власного стану вранці чи ввечері. Такі практики не лише структурують день, а й надають дитині можливість усвідомлювати власні емоції та виражати їх у прийнятній формі. Окреме значення мають ритуали переходу, які полегшують зміну активності: пісенька перед сном, три стрибки перед їжею чи інші символічні дії, що знижують тривожність при переході від одного виду діяльності до іншого.

2. Важливим інструментом підтримки виступають *спільні ігри та вправи*, які поглиблюють емоційний контакт між дитиною та дорослим, створюють простір для позитивних переживань і довіри. Сенсорні ігри з природними матеріалами (вода, пісок, крупи) діють заспокійливо на нервову систему, допомагають дитині знімати внутрішнє напруження. Пальчикові ігри («Сорока-ворона», «Квіточка», «Рукавичка») та рухливі забави розвивають координацію й водночас сприяють м'язовій релаксації. Використання казкотерапії дозволяє дитині символічно прожити власні страхи й тривоги через сюжетні образи героїв, що знаходять підтримку та долають труднощі. Високу ефективність мають музично-рухові ігри, спільне слухання мелодій чи ритмічні танцювальні вправи, які знижують рівень тривожності та сприяють емоційній розрядці. Не менш корисними є заняття художньою творчістю

(малювання, ліплення, аплікації), що дозволяють дитині вільно виражати власні емоції, ігри з елементами театралізації чи «ляльковий театр», які надають можливість через рольові образи опрацювати складні переживання й отримати досвід їх подолання.

3. У кризових обставинах особливу роль відіграє *стабільний розпорядок дня*, який виступає психологічною опорою для дитини раннього віку. Сталість у ключових моментах – сон, харчування, час для спілкування – створює відчуття структури й безпеки, навіть якщо загальне середовище є нестабільним. Важливо зберігати послідовність у дрібних деталях, що супроводжують зміну діяльності: наприклад, співати ту саму пісеньку перед їжею чи використовувати короткі діалоги, які сигналізують про перехід до іншої активності. Ефективними є голосові або музичні сигнали, що виконують роль умовних орієнтирів («дзвіночок означає початок гри», «мелодія – час готуватися до сну»). Педагогічна цінність таких рішень полягає у тому, що дитина поступово формує відчуття контролю над ситуацією й знижує рівень тривожності завдяки передбачуваності подій. При цьому акцент робиться не на точності часу, а на повторюваності та сталій присутності дорослого, що підсилює ефект стабільності.

4. Для ефективної взаємодії з дитиною у надзвичайних ситуаціях важливо правильно інтерпретувати її поведінку. Регресивні форми – повернення до пляшечки, плач без видимих причин, замкнутість, часті прохання на руки – слід розглядати не як «неслухняність», а як прояв стресу і потреби в додатковій підтримці. Покарання у таких випадках є недоцільним, натомість варто застосовувати стратегії прийняття й підтримки. Ключовим інструментом є *вербалізація емоцій дитини*: дорослий має називати й визнавати переживання («Ти злякався», «Я бачу, що тобі сумно»), що створює відчуття безпеки та допомагає дитині навчитися розуміти власні емоції. Також важливо враховувати, що «безпричинні» прояви емоцій у кризових умовах мають право на існування, адже дитина реагує на приховані стресові фактори, які вона ще не може усвідомити або пояснити словами.

5. Окремо варто підкреслити важливість *алгоритмів дій у кризових ситуаціях*, що надають дорослому чітку орієнтацію та знижують його власну тривожність. У разі істерики дитина потребує не покарання, а фізичної й емоційної присутності дорослого: варто залишатися поруч, спокійно повторюючи «Я тут, я з тобою». При цьому доцільно пропонувати прості варіанти підтримки («Хочеш, я обійму тебе чи потримаю за руку?»). Якщо тривожність відчуває сам дорослий, йому слід спочатку усвідомити й стабілізувати власний емоційний стан, наприклад, зробити кілька глибоких вдихів чи вийти на хвилину в іншу кімнату, а вже після цього взаємодіяти з дитиною. У випадках, коли дитина відмовляється від відвідування садочка чи нового місця, важливо уникати примусу, натомість забезпечувати поступове залучення та підтримку («Я знаю, що ти хвилюєшся, ми зробимо це разом»). Корисною стратегією є використання «опорних» предметів – улюбленої іграшки, малюнка або символічного ритуалу на кшталт «обійми на удачу». При проявах агресії слід спокійно фіксувати увагу дитини на емоції («Я бачу, що ти злишся»), водночас пропонуючи безпечні способи її вираження (стискати папір, бити по подушці, малювати «злість»). Після завершення гострої реакції важливо обговорити з дитиною причину її поведінки, щоб сприяти формуванню навичок конструктивного подолання стресу.

6. Дітям необхідно постійно *відчувати любов і прийняття з боку батьків або осіб, що їх замінюють*. Відчуття емоційної безпеки формується не лише завдяки задоволенню базових потреб, а й через регулярне вербальне проголошення теплих слів («я тебе люблю», «ти для мене важливий», «я поруч»), а також через тілесний контакт (обійми, лагідні дотики, погладжування). Кожна посмішка, кожне ніжне слово, кожна хвилина поруч – це крок до відновлення дитячої душі, що пережила бурю. Саме тому такі прояви допомагають дитині закріпити уявлення про сталість і надійність батьківської любові навіть у складних життєвих умовах.

Пам'ятайте: навіть у найтривожніші часи серце дитини шукає тишу, тепло й стабільність – і саме у ваших обіймах воно знаходить свій дім.

Сертифікати про проходження навчальних курсів в межах проєкту

Certificate of Completion

**Training of Trainers
Emergency Early Childhood
Development Support for
Ukrainian Refugees**

3rd October - 6th October 2022

This training course included modules on:

- Human rights
- Inclusion and ECI values
- Neurodevelopment
- The family-centred approach
- Relationship-based approach to deal with trauma
- Development of a social network
- Assessment and understanding of the needs of the child and the family
- Case management
- Burnout prevention

This certificate is presented to:

NEHRIY OLHA

Signature:

MAYA DONEVA
EASPD Secretary General





Certificate of Completion

Training of Trainers on Peer Support Group Facilitation

Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees

14th-15th and 21st November 2022

This training course included modules on:

- Family as system
- Positive parenting
- Organisation of peer support groups
- Understanding and adapting to the environment
- Effective means of communication and tools

This certificate is presented to:

NEHRIY OLHA



Signature:

MAYA DONEVA
EASPD Secretary General

ДОДАТОК Г

**ТАБЛИЦІ РОЗРАХУНКІВ ТА СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗПОДІЛУ
КОНТРОЛЬНОГО ЗРІЗУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ТА
КОНТРОЛЬНОЇ ГРУП**

Результати дослідження експериментальної та контрольної груп були опрацьовані за допомогою критерію G. Критерій знаків G дозволяє встановити, в який бік у вибірці в цілому змінюються значення ознаки при переході від першого виміру до другого: чи змінюються показники у бік поліпшення, підвищення або посилення або, навпаки, в бік погіршення, зниження або ослаблення. Суть критерію знаків G полягає в тому, що він визначає, чи не занадто багато спостерігається «нетипових зрушень», щоб зсув в «типовому» напрямі вважати переважаючим. Чим менше «нетипових зрушень», тим більше ймовірно, що перевага «типового» зсуву є переважаючим. G_{emp} – це кількість «нетипових» зрушень. Чим менше G_{emp} , тим більш імовірно, що зрушення в «типовому» напрямі статистично достовірний.

В порівнянні з критерієм узгодження Пірсона (критерій χ^2) – це статистичний непараметричний критерій, що має розподіл і використовується для перевірки нульової гіпотези про підпорядкованість емпіричного закону розподілу вибірки теоретично передбачуваному закону розподілу генеральної сукупності при великих обсягах вибірки (більше 100). Тому для нашого дослідження ми обрали критерій знаків G (вибірка менше 100).

Гіпотези

H_0 : Переважання типового напрямку зсуву є випадковим, тобто при опитуванні дітей після проведення відповідної методики, яка адаптована автором дослідження до кожного критерія, не відбувається змін.

H_1 : Переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей після проведення відповідної методики, яка адаптована автором дослідження до кожного критерія, відбуваються зміни.

Таблиця 1.

Критичні значення критерія знаків G для рівня статистичної значущості $p \leq 0.05$ та $p \leq 0.01$

n	p		n	p		n	p		n	p	
	0,05	0,01		0,05	0,01		0,05	0,01		0,05	0,01
5	0	-	27	8	7	49	18	15	92	37	34
6	0	-	28	8	7	50	18	16	94	38	35
7	0	0	29	9	7	52	19	17	96	39	36
8	1	0	30	10	8	54	20	18	98	40	37
9	1	0	31	10	8	56	21	18	100	41	37
10	1	0	32	10	8	58	22	19	110	45	42
11	2	1	33	11	9	60	23	20	120	50	46
12	2	1	34	11	9	62	24	21	130	55	51
13	3	1	35	12	10	64	24	22	140	59	55
14	3	2	36	12	10	66	25	23	150	64	60
15	3	2	37	13	10	68	26	23	160	69	64
16	4	2	38	13	11	70	27	24	170	73	69
17	4	3	39	13	11	72	28	25	180	78	73
18	5	3	40	14	12	74	29	26	190	83	78
19	5	4	41	14	12	76	30	27	200	87	83
20	5	4	42	15	13	78	31	28	220	97	92
21	6	4	43	15	13	80	32	29	240	106	101
22	6	5	44	16	13	82	33	30	260	116	110
23	7	5	45	16	14	84	33	30	280	125	120
24	7	5	46	16	14	86	34	31	300	135	129
25	7	6	47	17	15	88	35	32			
26	8	6	48	17	15	90	36	33			

Додаток 1

Експериментальна група (1-2 роки)

Переведемо дані з рівнів на цифри: високий – 3, середній – 2, низький – 1.

Фізіологічний критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	29
від'ємні	0
нульові	21
сума	50

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 29 + 0 = 29$

З додатку 1 $n = 29$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 9(\rho \leq 0,05) \\ 7(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.1.1 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	22
від'ємні	2
нульові	26
сума	50

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 22 + 2 = 24$

З додатку 1 $n = 24$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 2.

$$G_{кр} = \begin{cases} 7(\rho \leq 0,05) \\ 5(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 2$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.1.2 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Емоційний критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	26
від'ємні	0
нульові	24
сума	50

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 26 + 0 = 26$

З додатку 1 $n = 26$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 8(\rho \leq 0,05) \\ 6(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.2.1 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	26
від'ємні	0
нульові	24
сума	50

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 26 + 0 = 26$

З додатку 1 $n = 26$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 8(\rho \leq 0,05) \\ 6(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.2.2 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Поведінковий критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від’ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшити подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від’ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	28
від’ємні	0
нульові	22
сума	50

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від’ємних зсувів. $n = 28 + 0 = 28$

З додатку 1 $n = 28$

Типовий зсув – додатній. Від’ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 8(\rho \leq 0,05) \\ 7(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.3.1 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	28
від'ємні	0
нульові	22
сума	50

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G. Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 28 + 0 = 28$

З додатку 1 $n = 28$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 8(\rho \leq 0,05) \\ 7(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.3.2 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Когнітивний критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	29
від'ємні	0
нульові	21
сума	50

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатніх і від'ємних зсувів. $n = 29 + 0 = 29$

З додатку 1 $n = 29$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 9 (\rho \leq 0,05) \\ 7 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.4.1 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатніх, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	28

від'ємні	0
нульові	22
сума	50

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 28 + 0 = 28$

З додатку 1 $n = 28$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 8\rho \leq 0,05 \\ 7(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.4.2 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Контрольна група (1-2 роки)

Переведемо дані з рівнів на цифри: високий – 3, середній – 2, низький – 1.

Фізіологічний критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів – це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	1

від'ємні	0
нульові	19
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 1 + 0 = 1$

З додатку 1 $n = 1$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.1.1 відбуваються не суттєві зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів – це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	2
від'ємні	0
нульові	18
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 2 + 0 = 2$

З додатку 1 $n = 2$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.1.2 відбуваються не суттєві зміни.

Емоційний критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	1
від'ємні	0
нульові	19
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 1 + 0 = 1$

З додатку 1 $n = 1$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.2.1 відбуваються не суттєві зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	1
від'ємні	0
нульові	19
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 1 + 0 = 1$

З додатку 1 $n = 1$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.2.2 відбуваються не суттєві зміни.

Поведінковий критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	1
від'ємні	0
нульові	19
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 1 + 0 = 1$

З додатку 1 $n = 1$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.3.1 відбуваються не суттєві зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від’ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшити подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від’ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	2
від’ємні	0
нульові	18
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від’ємних зсувів. $n = 2 + 0 = 2$

З додатку 1 $n = 2$

Типовий зсув – додатній. Від’ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.3.2 відбуваються не суттєві зміни.

Когнітивний критерій. Відповіді при проведенні Мет.4.1, Мет. 4.2 до та після – однакові, тому критерій знаків G не може показати зсув в ніяку сторону.

Додаток 2

Експериментальна група (2-3 роки)

Переведемо дані з рівнів на цифри: високий – 3, середній – 2, низький – 1.

Фізіологічний критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від’ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшити подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від’ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	52
від’ємні	0
нульові	38
сума	90

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G. Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від’ємних зсувів. $n = 52 + 0 = 52$

З додатку 1 $n = 52$

Типовий зсув – додатній. Від’ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 19 & \rho \leq 0,05 \\ 17 & \rho \leq 0,01 \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.1.1 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшити подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	47
від'ємні	0
нульові	43
сума	90

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 47 + 0 = 47$

З додатку 1 $n = 47$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 17\rho \leq 0,05) \\ 15\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.1.2 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Емоційний критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від’ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від’ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	46
від’ємні	0
нульові	44
сума	90

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G. Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від’ємних зсувів. $n = 46 + 0 = 46$

З додатку 1 $n = 46$

Типовий зсув – додатній. Від’ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 16 & \rho \leq 0,05 \\ 14 & \rho \leq 0,01 \end{cases}$$

$G_{емп}$ - кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.2.1 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від’ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	43
від'ємні	0
нульові	47
сума	90

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатніх і від'ємних зсувів. $n = 43 + 0 = 43$

З додатку 1 $n = 43$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 15\rho \leq 0,05 \\ 13\rho \leq 0,01 \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.2.2 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Поведінковий критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатніх, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	46

від'ємні	0
нульові	44
сума	90

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 46 + 0 = 46$

З додатку 1 $n = 46$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 16\rho \leq 0,05) \\ 14\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.3.1 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	51
від'ємні	0
нульові	39
сума	90

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 51 + 0 = 51$

З додатку 1 $n = 51$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 18\rho \leq 0,05) \\ 16\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.3.2 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Когнітивний критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	48
від'ємні	0
нульові	42
сума	90

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 48 + 0 = 48$

З додатку 1 $n = 48$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 17\rho \leq 0,05) \\ 15\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ - кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.4.1 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	47
від'ємні	0
нульові	43
сума	90

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 47 + 0 = 47$

З додатку 1 $n = 47$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 17\rho \leq 0,05) \\ 15\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$$G_{емп} < G_{кр}.$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.4.2 та після проведення методики педагогічної підтримки відбуваються зміни.

Контрольна група (2-3 роки)

Переведемо дані з рівнів на цифри: високий – 3, середній – 2, низький – 1.

Фізіологічний критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	2
від'ємні	0
нульові	38
сума	40

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 2 + 0 = 2$

З додатку 1 $n = 2$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.1.1 відбуваються не суттєві зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	1
від'ємні	0
нульові	19
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 1 + 0 = 1$

З додатку 1 $n = 1$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.1.2 відбуваються не суттєві зміни.

Емоційний критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від’ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від’ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	1
від’ємні	0
нульові	19
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від’ємних зсувів. $n = 1 + 0 = 1$

З додатку 1 $n = 1$

Типовий зсув – додатній. Від’ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.2.1 відбуваються не суттєві зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	2
від'ємні	0
нульові	38
сума	40

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 2 + 0 = 2$

З додатку 1 $n = 2$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.2.2 відбуваються не суттєві зміни.

Поведінковий критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	0
від'ємні	1
нульові	19
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатніх і від'ємних зсувів. $n = 1 + 0 = 1$

З додатку 1 $n = 1$

Типовий зсув – від'ємний. Додатніх зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.3.1 відбуваються не суттєві зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатніх, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	2

від'ємні	0
нульові	18
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 2 + 0 = 2$

З додатку 1 $n = 2$

Типовий зсув – додатній. Від'ємних зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.3.2 відбуваються не суттєві зміни.

Когнітивний критерій. Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	0
від'ємні	1
нульові	19
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 1 + 0 = 1$

З додатку 1 $n = 1$

Типовий зсув – від'ємний. Додатніх зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ - кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.4.1 відбуваються не суттєві зміни.

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	0
від'ємні	1
нульові	19
сума	20

Розрахуємо зсув. З таблиці 1 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 1 + 0 = 1$

З додатку 1 $n = 1$

Типовий зсув – від'ємний. Додатніх зсувів – 0.

$$G_{кр} = \begin{cases} 0 & (\rho \leq 0,05) \\ - & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 0$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 1% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 5% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що переважання типового напрямку зсуву є не випадковим, тобто при опитуванні дітей за Мет.4.2 відбуваються не суттєві зміни.

ДОВІДКИ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

21 грудня 2023 р.

Довідка

Засвідчено, що пані Ольга Негрій впроваджувала результати наукового дослідження **«Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій»** на базі громадської організації «Fundacj Imago» (Вроцлав, Польща, ul. Hallera 123, Wrocław 53-201) протягом 2022-2023 років.

Проведення наукового дослідження відбувалося в межах пілотного проєкту «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації» («Early Development Support of Refugee Children from Ukraine in an Emergency Situation», <https://wsparcierodzinzukrainy.pl/>) на замовлення ЮНІСЕФ та Європейської асоціації постачальників послуг для людей з інвалідністю (EASPD) в п'яти країнах (Польща, Румунія, Республіка Молдова, Болгарія, Словаччина).

Під час співпраці Негрій Ольга брала участь у різних заходах, що спрямовані на якісне дослідження факторів, що впливають на позитивну інтеграцію дітей-біженців з України в соціокультурне та освітнє середовище Польщі, в додаткових серіях навчання та проведенні менторінгу групи Лідерів батьків груп взаємопідтримки; проводила індивідуальні сеанси педагогічної підтримки батьків з дітьми раннього віку онлайн та офлайн; інформувала національного координатора про родини, які потребують додаткової та більш комплексної педагогічної, психологічної або соціальної підтримки; вела базову звітну документацію про надану педагогічну підтримку дітям раннього віку (2-3 роки) з жовтня 2022 – по грудень 2023 року.

Piotr Kuźniak

Prezes Zarządu

Fundacja Imago

ul. Hallera 123 53-201 Wrocław

NIP 897-17-51-629

KRS 0000321082



про впровадження результатів наукового дослідження
**«Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок
 надзвичайних ситуацій»**
 Негрій Ольги Іванівни

На базі дослідницької проєктної організації «FONSS» (Ясси, Бакеу, Нямц, Сучави, Галаца, Бухареста, Джурджу, Прахов – Румунія, in str. Bazinelor nr. 5, sat Uricani, com. Miroslava, jud. Iasi, cod fiscal 33599691) протягом 2022-2023 років Негрій Ольгою було впроваджено та апробовано результати наукового дослідження «Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій». Проведення наукового дослідження відбувалося в межах пілотного проєкту «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації (Early Development Support of Refugee Children from Ukraine in an Emergency Situation <https://wsparcierodzinzukunft.pl/>), який реалізовувався Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) та Європейською асоціацією постачальників послуг для людей з інвалідністю (EASPD) в п'яти країнах (Польща, Румунія, Республіка Молдова, Болгарія, Словаччина).

Проєкт співфінансований грантами ЕЕА 2009-2014, в рамках Фонду неурядових організацій у Румунії, керованим ADV Romania та дев'ятьма іншими неурядовими організаціями з Ясс (<http://fonss.ro/vocea-ong-pentru-comunitate/>). Федерація складається з неурядових організацій, юридичних осіб відповідно до законодавства Румунії, які займаються наданням соціальних послуг для вразливих верств населення. «FONSS» спрямована на досягнення наступних цілей: сприяння залученню румунських НУО до надання соціальних послуг, підтримка неурядових організацій в Румунії, усвідомлення громадянами важливості розвитку соціальних послуг у громаді.

Під час співпраці Негрій Ольга брала участь у різних наукових, практичних та освітніх заходах, тренінгах та супервізійних сесіях, майстер-класах, форумах, що спрямовані на якісне дослідження факторів, які впливають на позитивну педагогічну інтеграцію дітей-біженців раннього віку з України в соціокультурне та освітнє середовище Румунії; проводила сесійну групу спільної педагогічної підтримки батьків (двічі на тиждень для 8-10 сімей онлайн); проводила індивідуальні сесії педагогічної підтримки консультантів, лідери батьківських груп взаємопідтримки та національного координатора про батьків/сім'ї, які потребують додаткової та більш комплексної педагогічної підтримки; співпрацювала з національним координатором, сімейними консультантами, лідерами батьків та сім'ями з дітьми раннього віку в рамках проєкту для забезпечення скоординованої педагогічної підтримки; підтримувала організацію та проведення заходів для дітей раннього віку (під час святкових сезонів або днів народження); вела базову звітну документацію про надану педагогічну підтримку дітям раннього віку (1-2 роки) з жовтня 2022 – по грудень 2023 року.

For the BENEFICIARY

FONSS,

Diana Chiriacescu, Director

31.12.2023 p.



**ЗАПОРІЗЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЛІВОБЕРЕЖНИЙ ВІДДІЛ ОСВІТИ**

**Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу
№ 244 «Біла лілея»**

Запорізької міської ради

вул. Чарівна, 42-а, м. Запоріжжя, 69071, тел. (061)2862445

e-mail: dnz244@ukr.net, сайт: <https://bilalileya.jimdofree.com>, код згідно з ЄДРПОУ20512357

15.07.2024 № 91 на № _____ від _____

**Довідка
про впровадження
результатів дисертації Негрій Ольги Іванівни
«Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних
ситуацій»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за напрямом 012 Дошкільна освіта**

На базі Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №244 «Біла лілея» Запорізької міської ради протягом вересня 2022 року – травня 2024 року Негрій Ольгою Іванівною було впроваджено та апробовано результати наукового дослідження «Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій». Проведення наукового дослідження відбувалося в межах участі в пілотному проєкті «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації» (Early Development Support of Refugee Children from Ukraine in an Emergency Situation <https://wsparcierodzinukrainy.pl/>), який реалізовувався Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) та Європейською асоціацією постачальників послуг для людей з інвалідністю (EASPD) в п'яти країнах (Польща, Румунія, Республіка Молдова, Болгарія, Словаччина). В проєкті Ольга Іванівна була тренером з раннього розвитку дітей та ментором батьків дітей раннього віку.

Напрацьований досвід був адаптований до українських освітніх практик навчання та виховання дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій. Експериментально-дослідна робота з педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій мала систематичний, цілеспрямований та комплексний характер.

Під час співпраці Ольга Іванівна забезпечувала дотримання педагогічних умов у роботі з дітьми раннього віку та їх батьками, що позитивно вплинуло на стабілізацію емоційного стану дітей раннього віку, які постраждали внаслідок надзвичайної ситуації.

Під час співпраці Ольга Іванівна брала онлайн участь у різних заходах, що спрямовані на якісне дослідження факторів, що впливають на позитивну інтеграцію дітей раннього віку, постраждалих внаслідок повномасштабної війни в Україні в педагогічне та освітнє середовище в закладі дошкільної освіти.

Представлені матеріали дисертаційного дослідження схвалено на педагогічній раді закладу (протокол № 4 від 29.05.2024 року) та отримали позитивну оцінку.

в.о. директора ЗДО
ГАВРИЛЕНКО О.В.


підпис





УКРАЇНА
 КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ
 ОСВІТИ «РУКАВИЧКА»
 КУШУГУМСЬКОЇ СЕЛИЩНОЇ РАДИ
 ЗАПОРІЗЬКОГО РАЙОНУ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ
 70454, Запорізька обл., Запорізький район смт, Малокатеринівка
 вул.Юності 51 телефон 0507839154
 e-mail: vitalinakosa7777@gmail.com

**Довідка
 про впровадження
 результатів дисертації Негрій Ольги Іванівни
 «Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок
 надзвичайних ситуацій»,
 поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за напрямом 012 Дошкільна освіта**

На базі Комунального закладу дошкільної освіти «Рукавичка» Кушугумської селищної ради Запорізького району Запорізької області протягом вересня 2024 року – вересня 2025 року Негрій Ольгою Іванівною було впроваджено та апробовано результати наукового дослідження «Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій».

Педагогічний колектив закладу високо оцінив актуальність і практичну цінність результатів дослідження. Представлені науково обґрунтовані підходи до підтримки дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій сприяли удосконаленню системи взаємодії педагогів з дітьми та їхніми родинами.

Зокрема, індивідуальні та групові форми роботи з батьками, запропоновані дисертанткою, стали важливим інструментом у роботі фахівців закладу дошкільної освіти «Рукавичка». Вони були застосовані під час проведення консультацій, тренінгів та психоемоційної підтримки родин з дітьми раннього віку, які зазнали стресу, втрат або пережили травматичний досвід унаслідок повномасштабної війни.

Особливо ефективною виявилася методика спільного «казкотворення» батьків з дітьми як форма символічного опрацювання травматичних переживань. За результатами впровадження даної практики спостерігалось підвищення рівня емоційної стабільності у дітей раннього віку, зменшення проявів тривожності та розвиток емпатії.

Матеріали дослідження також використовувалися під час роботи з батьками та вихователями щодо кризового супроводу дітей раннього віку, а саме «Рекомендації для педагогічних працівників та батьків щодо педагогічної підтримки дітей раннього віку у надзвичайних ситуаціях» (<https://surl.luhvsupw>), автором яких є Негрій Ольга Іванівна

Представлені матеріали дисертаційного дослідження схвалено на педагогічній раді закладу від 29.08.2025 №1 та отримали позитивну оцінку.

В.о. директора



Віталіна КОСА

**Довідка
про впровадження
результатів дисертації Негрій Ольги Іванівни
«Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок
надзвичайних ситуацій»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за напрямом 012 Дошкільна освіта**

Ранній вік є важливим етапом фізичного, розумового, психологічного, сенсорного, мовленнєвого, соціального та емоційного розвитку дитини. Саме в даний віковий період формуються базові механізми пізнання світу, закладаються основи майбутньої особистості та її взаємодії з соціумом.

З огляду на значущість раннього вікового періоду, а також виклики сьогодення, пов'язані з надзвичайними ситуаціями (повномасштабна війна, вимушене переміщення, травматичний досвід), питання педагогічної підтримки дітей раннього віку є надзвичайно актуальним. Державна політика у сфері дошкільної освіти нині орієнтована на створення безпечного, інклюзивного, розвивального освітнього середовища, здатного забезпечити стабільність, адаптацію та всебічний розвиток кожної дитини.

Саме тому педагогічний колектив Андрушівського МЦРД «Дюймовочка» зацікавили результати дослідження педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій. У межах ознайомлення з матеріалами дисертації були презентовані «Рекомендації для педагогічних працівників та батьків щодо педагогічної підтримки дітей раннього віку у надзвичайних ситуаціях» (<https://surl.lu/gwsupw>), автором яких є Негрій Ольга Іванівна.

Зазначені рекомендації стали корисним інструментом для організації ефективної взаємодії з дітьми, які пережили стресові події, а також сприяли підвищенню обізнаності батьків і педагогів щодо специфіки педагогічної підтримки дітей раннього віку у кризових умовах.

Представленні матеріали дисертаційного дослідження схвалено на педагогічній раді Андрушівського МЦРД «Дюймовочка» (протокол № 1 від 03.09.2025 року) та отримали позитивну оцінку.

Директор
Андрушівського міського
центру розвитку дитини
«Дюймовочка»



Лариса ІСМАІЛОВА



Довідка
про впровадження
результатів дисертації Негрій Ольги Іванівни
«Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок
надзвичайних ситуацій»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за напрямом 012 Дошкільна освіта

У процесі ознайомлення з результатами дисертаційного дослідження Негрій Ольги Іванівни, присвяченого педагогічній підтримці дітей раннього віку, які пережили травматичні події, внаслідок повномасштабної війни, педагогічний колектив нашого закладу протягом вересня 2023 – вересня 2025 років реалізував низку педагогічних умов, теоретично обґрунтованих авторкою, з метою підвищення ефективності емоційної стабілізації та розвитку емоційної чутливості у дітей раннього віку як в умовах закладу дошкільної освіти, так і в домашньому середовищі.

На основі матеріалів дослідження у закладі були впроваджені такі ключові педагогічні умови: створення емоційно безпечного середовища, яке забезпечує відчуття захищеності, стабільності та передбачуваності для дитини; застосування ігрових форм діяльності як основного засобу емоційного відновлення; розвиток емоційного наслідування (емпатії) у дітей через організацію спільної діяльності, включення дітей до ігор; активне залучення родини до процесу емоційної підтримки дитини; професійна підготовка педагогічного колективу; інтеграція кращих міжнародних та національних практик.

Завдяки реалізації зазначених педагогічних умов у межах освітнього процесу спостерігалось: покращення емоційного стану дітей; зменшення проявів тривожності; посилення здатності до саморегуляції та співпереживання; активізація партнерської взаємодії з батьками; зростання професійної готовності педагогів до роботи з дітьми в умовах надзвичайних ситуацій.

Представленні матеріали дисертаційного дослідження схвалено на педагогічній раді закладу (протокол № 2 від 15.09.2025 року) та отримали позитивну оцінку.

Директор



 Оксана РЕЗНИКОВА

**Довідка
про впровадження
результатів дисертації Негрій Ольги Іванівни
«Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок
надзвичайних ситуацій»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за напрямом 012 Дошкільна освіта**

На базі «Комунального закладу дошкільної освіти (центр розвитку дитини) № 22 Дніпровської міської ради», протягом вересня 2024 року – вересня 2025 року Негрій Ольгою Іванівною було впроваджено та апробовано результати наукового дослідження «Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій». Проведення наукового дослідження відбувалося в межах завершеного пілотного проекту «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації» (Early Development Support of Refugee Children from Ukraine in an Emergency Situation <https://wsparcierodzinukrainy.pl/>), який реалізовувався Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) та Європейською асоціацією постачальників послуг для людей з інвалідністю (EASPD) в п'яти країнах (Польща, Румунія, Республіка Молдова, Болгарія, Словаччина). В проекті Негрій Ольга Іванівна була тренером з раннього розвитку дітей та ментором батьків дітей раннього віку.

Метою наукового дослідження було впровадити розроблені методи та засоби педагогічної підтримки дітей раннього віку, які постраждали внаслідок повномасштабної війни в Україні.

Колектив «Комунального закладу дошкільної освіти (центр розвитку дитини) № 22 Дніпровської міської ради», ознайомився з дослідженнями, що були запропоновані Ольгою Іванівною. У ході співпраці було прийнято до практичного використання розроблені автором «Методичні рекомендації для батьків або осіб, що їх замінюють щодо стабілізації емоційного стану дитини раннього віку, постраждалої внаслідок надзвичайних ситуацій».

Представленні матеріали дисертаційного дослідження схвалено на педагогічній раді закладу протокол № 3 від 29 вересня 2025 року та отримали позитивну оцінку.

Директор КЗДО № 22 ДМР
Лариса НІКІТЧЕНКО




підпис



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

Юридична адреса: вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312.
Фактична адреса: вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Запорізька область, Україна, 69000,
тел. (061) 286-23-60, (096) 21-61-372 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

24 БЕР 2026

№ 01-15/533

На № _____

ДОВІДКА

Видана Негрій Ользі Іванівні, у тому, що вона дійсно здійснювала викладання вибіркових освітніх компонентів у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького, розроблених у межах дисертаційного дослідження на тему: «Педагогічна підтримка дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій», а саме: «Педагогічна підтримка родин, постраждалих внаслідок воєнних дій» – викладалася у 2023-2024 та 2025-2026 навчальних роках; «Сучасна теорія та практика розвитку та виховання дитини раннього віку» – викладалася у 2024-2025 навчальному році.

Викладання зазначених вибіркових освітніх компонентів здійснювалося відповідно до освітніх програм та навчальних планів університету.

Довідку видано для подання за місцем вимоги.

Ректор



Оксана Котенко
+380 96 305 29 84

Наталя ФАЛЬКО

ДОДАТОК Д

**Список публікацій здобувача в яких опубліковані основні наукові
результати дисертації****У виданнях, які включені до наукометричних баз Web of Science та
Scopus**

1. *Olha Nehrii, Kateryna Kruty, Iryna Desnova, Larysa Zdanevych & Ivan Konovalchuk (2025). Models of Pedagogical Support for Early and Preschool-Aged Children Affected by Emergencies: Global Perspectives and Adaptation for Ukraine. Journal of Curriculum and Teaching, Vol. 14, No. 1, 283-301. <https://doi.org/10.5430/jct.v14n1p283> (Scopus).*

Статті у наукових фахових виданнях України

2. Негрій О. І. (2022). Проблеми і перспективи раннього втручання в Україні. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, Вип. 3. (Ч. 2), 273-281. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2022-3-50-273-281>

3. Негрій О. І. (2022). Специфіка сімейно-орієнтованого підходу до родин з питань раннього дошкільного віку дітей в умовах надзвичайних ситуацій. *Науковий вісник МДПУ імені Богдана Хмельницького*, 2(29): *Науковий вісник. Серія: Педагогіка*, 170-176. <https://doi.org/10.33842/22195203-2023-29-170-176>

4. Негрій О. І., Ляпунова В. А. (2023). Роль родини у вихованні толерантності дитини раннього віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Випуск 91. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 155-160. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.32>*

5. Негрій О. І. (2023). Моральне виховання дітей раннього віку

засобами сучасної української художньої літератури в умовах війни. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, Вип. 3(53), 287-292. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2023-3-53-287-292>

6. Негрій О. І., Ляпунова В. А. (2024). Використання ESO-MAPS для розуміння сильних сторін та ресурсів родини постраждалої внаслідок надзвичайної ситуації. *Науковий вісник МДПУ імені Богдана Хмельницького. Науковий вісник. Серія: Педагогіка*. 1(32), 55-61. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-55-61>

7. Негрій О. І. (2024). Засоби емоційного розвитку дітей раннього віку, які постраждали від воєнних дій в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Київ: Видавничий дім «Гельветика»*. Випуск 128, 78-86. <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-158.2024.08>

8. Негрій О. І. (2024). Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій. *Науковий вісник МДПУ ім. Б. Хмельницького. Науковий вісник. Серія: Педагогіка*. 2(33), 272-280. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-272-280>

9. Негрій О. І. (2025). Педагогічне супроводження дитини раннього віку постраждалої внаслідок надзвичайної ситуації: принципи та механізми. *Наукове електронне видання «Освітологічний дискурс»*, Том 51 № 4, 16-25. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.4.2>

10. Негрій О. І. (2025). Early childhood as a strategic stage of development: scientific basis and pedagogical vectors. *Journal of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences*. №. 4(123), 32-46. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(123\).2025.3](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(123).2025.3)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. Негрій О. І. (2022). Особливості педагогічної підтримки родин

постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій з питань раннього розвитку дітей. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО – № 4(51)*. Режим доступу: <https://surl.li/qbsqkp>

12. Негрій О. І. (2023). Формування педагогічної культури батьків дітей раннього дошкільного віку. *Південноукраїнські наукові студії. Програма та матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих вчених із міжнародною участю*, Одеса. С. 147-152.

13. Негрій О. І. (2023). Генезис і сучасний стан надання послуги раннього втручання дітям дошкільного віку в Україні та країнах ЄС в умовах гуманітарної кризи та переміщення. *Євроінтеграційні орієнтири інноваційного наукового пошуку молоді України: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених, присвяченої 100-річчю Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького*, Запоріжжя-Мелітополь, 23-24 червня 2023. С. 84-91.

14. Негрій О. І. (2024). Професійне вигорання педагогів в надзвичайних умовах: виклики та перспективи. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука крізь виклики сьогодення»*, Запоріжжя, 15-17 травня 2024 р. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО, № 1 (56)*. Режим доступу: <https://surl.li/cdzzki>

15. Негрій О. І. (2024). Міжнародні підходи до педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих від надзвичайних ситуацій: перспективи європейської співпраці. *Євроінтеграційні орієнтири інноваційного наукового пошуку молоді України: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених*. Запоріжжя-Мелітополь, 27-28 червня 2024 р. *Запоріжжя: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького*. С. 77-82.

16. Негрій О. І. (2024). Педагогічна підтримка дітей раннього віку в розвивальному середовищі: особливості та підходи. *Освіта сьогодення: життєтворчість як основа національного відродження та єдності (до 30-*

річчя заснування наукової школи педагогіки та психології життєтворчості особистості, 75-річчя з дня народження Івана Гнатовича Єрмакова та 100-річчя з дня народження Лідії Василівни Сохань): зб. тез доп. Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 17 жовтня 2024 року) за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії. С. 449-451.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

17. Негрій О. І. (2023). Використання цифрових платформ для організації педагогічного консультування онлайн батьків з питань розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки та освіта: збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. Вип. XLII–XLIII, Запоріжжя: СТАТУС. С. 105-112.

18. Негрій О. І., Ляпунова В. А. (2023). Формування толерантності у дітей раннього віку в умовах воєнного стану. *Наша школа: науково-практичні студії: наук. журн.. Засновник Комунал. заклад вищ. Освіти «Одес. акад. неперервної освіти» Одес. обл. ради; гол. ред. Л. Кирилівна Задорожна*. Одеса: [б. в.], № 2 (2). С. 43-52.

19. Негрій О. І. (2024). Використання Арттерапії як методу психологічної допомоги дітям раннього та дошкільного віку, постраждалих внаслідок воєнних дій. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Науково-теоретичні засади та практичні аспекти осучаснення освітньої діяльності: міждисциплінарний підхід»*. Електронний збірник наукових праць ЗОППО, Випуск №3(58) Режим доступу: <https://surli.cc/skzzwl>

20. Негрій О. І., Кірова Д. О. (2025). Мовленнєві порушення у дітей як наслідок несприятливих соціальних чинників. *Наука сьогодення: від досліджень до стратегічних рішень: матеріали ІХ Міжнародної студентської наукової конференції*, м. Чернігів, 10 жовтня, 2025 рік. ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп». С. 53-55.