

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ

завідувач кафедри ПП та М

Юлія ГЕРАСИМЕНКО

(підпис)

« 12 » _____ 2025 р.

(дата)

«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ В
УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ»

Кваліфікаційна робота

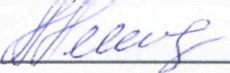
на здобуття освітнього ступеня «магістр»

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти групи ПС-23-13-ЗМ



НЕКРАШ Людмила Миколаївна

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент кафедри ПП і М



ТАТАУРОВА-ОСИКА Галина Петрівна

Біла Церква 2025

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Некраш Людмила Миколаївна, група ПС-23-13-ЗМ

Назва: Психологічні особливості готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі в умовах воєнного стану

Керівник: Татаурова-Осика Галина Петрівна

Підрозділ: кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Коефіцієнт подібності: 1:0.4%

Мікропробіли: 0

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Кваліфікаційна робота Некраш Л.М. має високий рівень оригінальності академічного тексту, містить результати власних досліджень. Використання фактів, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Дата 08.05.2025р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України:

Підпис



БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти магістр Спеціальність 053 Психологія

освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри ПП і М

д.е.н., доцент

Юлія ГЕРАСИМЕНКО

« 3 » січня 2025 року

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ

Некраш Людмилі

1. Тема роботи: Психологічні особливості готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі в умовах воєнного стану

Керівник роботи: Татаурова-Осика Галина Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри ПП і М

затверджені наказом БІНПО від «03» січня 2025 року № 01-06/03

2. Строк подання здобувачем освіти роботи «25» квітня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

- 1) Які вікові особливості притаманні дітям старшого дошкільного віку?
- 2) Що таке психологічна готовність до навчання в школі і як вона структурується?
- 3) Які компоненти входять до складу готовності (мотиваційна, емоційна, інтелектуальна, соціальна, вольова)?

- 4) Які критерії оцінки сформованості кожного з компонентів готовності?
- 5) Як впливають умови стресу, травми, нестабільності (зокрема війни) на психологічний розвиток дитини?
- 6) Які психічні ризики й загрози виникають для дітей, які пережили воєнні події?
- 7) Які сучасні наукові підходи (вітчизняні й зарубіжні) до вивчення готовності до шкільного навчання в контексті кризових умов?
- 8) Який рівень сформованості психологічної готовності до школи у дітей Ставищенського ЗДО «Золота рибка»?
- 9) Які труднощі та бар'єри виявляються у дітей, що пережили психологічний стрес або втрату під час війни?
- 10) Чи існує взаємозв'язок між психоемоційним станом дитини та рівнем її готовності до школи?
- 11) Які гендерні або соціально-демографічні відмінності у рівні готовності?
- 12) Які методики найкраще підходять для діагностики у дітей з підвищеною чутливістю до стресу?
- 13) Які компоненти готовності порушуються найбільше в умовах війни?
- 14) Як оцінити ефективність впровадження психокорекційних або підтримувальних програм у ЗДО?
- 15) Які психолого-педагогічні умови сприяють розвитку готовності дітей до навчання в умовах воєнного стану?
- 16) Як організувати безпечне, підтримувальне середовище в ЗДО?
- 17) Які методи психоемоційної стабілізації ефективні в роботі з дітьми у кризовому стані?
- 18) Яку програму психологічного супроводу можна розробити для ЗДО з урахуванням викликів воєнного часу?
- 19) Які результати можна очікувати від впровадження такої програми?
- 20) Як залучити батьків до підтримки психологічної готовності дітей у родинному середовищі?
- 21) Які принципи та підходи до наукового дослідження готовності дошкільників варто застосовувати?
- 22) Які методи та методики (тести, опитування, спостереження) найкраще відповідають цілям дослідження?
- 23) Як забезпечити етичність та валідність дослідження в роботі з дітьми вразливих категорій?
- 24) Які математичні та графічні засоби доцільно використати для аналізу результатів?

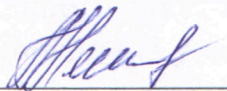
5. Консультанти розділів роботи

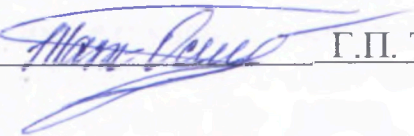
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Татаурова-Осика Г.П., к.п.н., доцент	04.01. 2025	04.01. 2025
2	Татаурова-Осика Г.П., к.п.н., доцент	04.02.2025	04.02.2025
3	Татаурова-Осика Г.П., к.п.н., доцент	04.03.2025	04.03.2025

6. Дата видачі завдання 14.01.2025

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання кваліфікаційної роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	лютий	виконано
2	Вивчення літературних джерел	лютий	виконано
3	Збирання матеріалу в закладі освіти	лютий	виконано
4	Обробка матеріалу	лютий	виконано
5	Виконання розділу 1	березень	виконано
6	Виконання розділу 2	березень	виконано
7	Виконання розділу 3	квітень	виконано
8	Формулювання висновків	квітень	виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії, перевірка на плагіат	травень	виконано
10	Подання роботи на кафедру	травень	виконано

Студент  Л.М.Некраш

Керівник роботи  Г.П. Татаурова-Осика

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ NATIONAL
ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE ДЗВО
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
SIHE «UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕПВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
BILA TSEKVA INSTITUTE OF CONTINUOUS PROFESSIONAL
EDUCATION

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту
Department of Pedagogy, Psychology and Management

ВІДГУК КЕРІВНИКА

на кваліфікаційну роботу магістрантки «Психологічні особливості
готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі в
умовах воєнного стану»

студентки 2 курсу групи ПС-23-13-ЗМ спеціальності 053 «Психологія»
освітньої програми «Психологія»

НЕКРАШ Людмила Миколаївна

Метою кваліфікаційної роботи магістрантки «Психологічні особливості
готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі в умовах
воєнного стану» було вивчити психологічні особливості готовності до школи
дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану та обґрунтувати
напрями психолого-педагогічного супроводу підготовки до шкільного навчання.

Тема роботи є надзвичайно актуальною, має наукову новизну та теоретичне
значення, охоплює широке коло теоретичних і прикладних положень педагогічної та
вікової психології як щодо професійної діяльності самих педагогів так і дітей
старшого дошкільного віку.

Авторкою теоретично проаналізовані наукові підходи до розкриття теми, а
теоретико-методологічну основу роботи становили: принцип детермінізму
(взаємозв'язок психіки з соціальними умовами, зокрема екстремальними
подіями); розвивальний підхід за Л. С. Виготським, та Д. Б. Ельконіним, що
передбачає провідну роль навчання у психічному розвитку; особистісно
орієнтований підхід І. Д. Бєха; психотравматичний підхід до дітей у
кризових ситуаціях запропонований Л. О. Корнієнко та І. М. Богдановою.

Результатом емпіричного дослідження та формувального експерименту
стала запропонована авторкою програма психоемоційної підтримки дітей
старшого дошкільного віку, які проживають у складних реаліях воєнного
стану. Програма поєднала у собі принципи гуманістичного, розвитку та
ресурсного підходів, а також інструменти арт-терапії, ігрового впливу,
стабілізаційних практик і залучення дорослих. Впровадження програми не
лише забезпечує тимчасове полегшення емоційного стану дитини, а й
позитивно трансформує цілісну структуру її психологічної готовності до
навчання в школі. Запропонована програма психоемоційної підтримки може
бути рекомендована до подальшого впровадження в практику дошкільної
освіти як ефективний засіб психологічної допомоги, формування шкільної
зрілості та захисту дитинства в умовах соціальної нестабільності

Протокол аналізу змісту подібності та запозичення виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимі межі, тому кваліфікаційна робота Некраш Людмили є завершеним самостійним науковим дослідженням, у якій не виявлено академічного плагіату, відповідає всім вимогам щодо підготовки таких робіт, заслуговує на позитивну оцінку – 98/А/відмінно.

Керівник кваліфікаційної роботи магістрантки:

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри педагогіки, психології та менеджменту
БІНПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України

Галина Татаурова-Осика
05.05.2025

РЕФЕРАТ

Підсумкова кваліфікаційна робота “магістра”

Магістерська робота: 119 сторінок, 4 рисунки, 5 таблиць, 56 джерел, 5 додатків.

Об’єкт дослідження – психологічна готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі.

Предмет дослідження – особливості прояву та формування психологічної готовності до шкільного навчання у дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану.

Мета дослідження – вивчити психологічні особливості готовності до школи дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану та обґрунтувати напрями психолого-педагогічного супроводу підготовки до шкільного навчання.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури, методи спостереження, тестування (методика Керна-Йєрасека, «Домалой фігуру», графічні тести), анкетування, методи кількісного і якісного аналізу результатів, методи математичної статистики.

База дослідження - Ставищенський заклад дошкільної освіти «Золота рибка» Ставищенської селищної ради Білоцерківського району.

Кількість учасників - 20 дітей старшого дошкільного віку (6–7 років).

Результати. Виявлено, що у дітей в умовах воєнного стану переважає зниження рівня емоційної стабільності, зростає тривожність і знижуються показники вольової та мотиваційної готовності. Розроблено та апробовано програму психолого-педагогічного супроводу дітей у період підготовки до школи з метою стабілізації їхнього емоційного стану та підвищення рівня загальної шкільної готовності.

Ключові слова: психологічна готовність до школи, діти старшого дошкільного віку, емоційний стан, воєнний стан, психолого-педагогічна підтримка.

ABSTRACT

Master's Thesis

Volume: 119 pages, 4 figures, 5 tables, 56 sources, 6 appendices.

Object of the study – psychological readiness of older preschool children for school education.

Subject of the study – characteristics of the development and expression of school readiness in older preschoolers under the conditions of martial law.

Purpose of the study – to investigate the psychological peculiarities of school readiness in older preschool children in wartime conditions and to substantiate the directions of psychological and pedagogical support for their school preparation.

Research methods: theoretical analysis of scientific literature, observation, testing (Kern–Yersek method, figure completion test, graphic tasks), questionnaires, qualitative and quantitative analysis, statistical data processing.

Research base – Stavysheche Preschool Educational Institution "Zolota Rybka", Bila Tserkva District, Kyiv region.

Participants – 20 older preschool children (ages 6–7).

Results. It was found that under martial law, children show decreased emotional stability, increased anxiety, and reduced levels of volitional and motivational readiness for school. A psychological and pedagogical support program was developed and tested to help stabilize children's emotional state and enhance their overall school readiness.

Keywords: school readiness, older preschool children, emotional state, martial law, psychological and pedagogical support.

ЗМІСТ

ВСТУП	10
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	19
1.1 Психологічна характеристика старшого дошкільного віку	19
1.2 Поняття та структура психологічної готовності до школи	22
1.3 Вплив стресогенних факторів воєнного часу на розвиток дитини	30
Висновки до розділу 1	37
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	41
2.1 Організація та методи дослідження	41
2.2 Аналіз рівнів готовності до навчання в школі	55
2.3 Вплив воєнного стану на психоемоційний стан дітей	63
Висновки до розділу 2	71
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	74
3.1 Принципи та підходи до психоемоційної підтримки дітей в умовах кризи	74
3.2 Програма психологічного супроводу підготовки до школи	78
3.3 Ефективність реалізації програми	85
Висновки до розділу 3	91
ВИСНОВКИ І РЕКОМЕНДАЦІЇ	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	100
ДОДАТКИ	105

ВСТУП

В Україні вже третій рік поспіль триває повномасштабна війна, і батьки, вихователі закладів дошкільної освіти, а також педагогічні й психологічні служби змушені здійснювати підготовку дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі в умовах воєнного стану. Ці умови кардинально відрізняються від мирного періоду: постійна небезпека, вимушене переміщення, нестача стабільного освітнього середовища, відчуття втрати та страху призводять до того, що дитина не може вільно зосередитися на навчальній діяльності, прогнозувати майбутнє чи позитивно сприймати перехід до нового життєвого етапу. Сучасні діти змалку стикаються з психотравмуючими ситуаціями, які витісняють традиційну радість очікування школи емоціями тривоги, невизначеності, пригніченості.

У зв'язку з цим актуалізується необхідність посиленої уваги до проблеми психологічної підготовки дітей до шкільного навчання з боку усіх учасників освітнього процесу - батьків, вихователів, учителів та практичних психологів. Лише за умови їхньої тісної взаємодії, цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу та створення безпечного, підтримувального середовища можливо забезпечити мінімізацію дезадаптаційних проявів і сприяти гармонійному переходу дитини до нової соціальної ролі - ролі учня.

1. Актуальність теми

Підготовка дитини до навчання у школі є одним із найважливіших завдань дошкільного періоду, оскільки саме на цьому етапі життя формуються ключові психологічні передумови, що забезпечують подальше успішне опанування шкільної програми. Йдеться не лише про розвиток когнітивних здібностей (мислення, уваги, пам'яті), а й про становлення мотиваційної готовності, емоційної врівноваженості, сформованості соціальних навичок, здатності до саморегуляції, а також про волюву

зрілість, що є визначальними компонентами готовності до систематичного навчання. Успішна адаптація до нової ролі школяра значною мірою залежить від того, наскільки повноцінно ці компоненти сформовані у дитини на завершальному етапі дошкільного дитинства.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах воєнного стану, коли освітній процес втрачає стабільність, а середовище дитини стає джерелом потенційної або реальної загрози. Воєнні дії на території України призвели до серйозного порушення звичного ритму життя дітей, їхнього доступу до якісної освіти, безпечного оточення, емоційної підтримки з боку соціуму. Постійні сигнали повітряної тривоги, перебування в укриттях, вимушене переміщення родин, втрата домівок, поранення або загибель близьких — усе це формує в дітей стан хронічного стресу, що негативно впливає на функціонування нервової системи, розвиток емоційно-вольової сфери та поведінкові реакції.

Воєнна агресія Росії на території України порушила базове відчуття безпеки у дітей, що є фундаментом нормального психічного розвитку. У дитини, яка не почувається захищеною, активуються захисні механізми психіки, знижується довіра до світу, погіршується здатність до концентрації уваги, зростає тривожність, з'являються агресивні або регресивні форми поведінки. У таких умовах підготовка до школи відбувається на фоні психоемоційного напруження, в умовах браку стабільності та прогнозованості, що суттєво ускладнює не лише навчання, а й загальний розвиток дитини.

Згідно з офіційними звітами ЮНІСЕФ, понад п'ять мільйонів дітей в Україні у 2022–2023 роках зіткнулися з вимушеними перервами в навчанні, втратами житла, розлукою з батьками або близькими, що спровокувало хвилю колективної дитячої травматизації та сформувало високий рівень тривожності, недовіри до дорослих і страху перед невідомим [52]. У відповідь на ці виклики психологи фіксують зростання проявів емоційної нестабільності, порушень сну, труднощів у встановленні

міжособистісних контактів, появу апатії або, навпаки, гіперактивної поведінки. Такі зміни значно ускладнюють процес соціалізації та адаптації до умов шкільного середовища, де від дитини вимагається концентрація, дисципліна, вміння взаємодіяти з новим колективом та авторитетною фігурою вчителя [7; 34].

Таким чином, вивчення психологічних особливостей готовності до школи саме в умовах воєнного стану набуває не лише наукової, а й великої практичної ваги. Це дослідження є соціально значущим, оскільки від ефективності діагностики та корекційної підтримки залежить якість адаптації дитини до нової освітньої реальності, збереження її психічного здоров'я та формування здатності до подальшої життєвої самореалізації. Забезпечення психоемоційної стабільності та формування ресурсного внутрішнього стану дітей у складних соціальних умовах є важливим завданням сучасної дошкільної психології та педагогіки, а також гарантом стійкості освітнього процесу в умовах кризи.

2. Ступінь наукової розробленості проблеми

Проблема готовності дітей до школи розглядалася у працях класиків психології (А. Лурія, Ж. Піаже), а також у дослідженнях сучасних вітчизняних учених: О. Л. Кононко, І. Д. Бега, С. Д. Максименка, Т. О. Піроженко, Н. В. Гавриш, Г. М. Воловик, О. Я. Савченко [5; 11; 18; 28; 31].

У вітчизняній психологічній науці протягом останніх десятиліть сформовано цілісне уявлення про психологічну готовність дитини до шкільного навчання як багатокomпонентне утворення, що об'єднує мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий та соціальний аспекти [1; 20]. Мотиваційна готовність передбачає наявність у дитини позитивного ставлення до школи, інтересу до нової соціальної ролі учня, внутрішньої потреби у навчальній діяльності. Інтелектуальна готовність включає сформованість базових пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення), здатність до аналізу, узагальнення, засвоєння нової інформації. Емоційно-вольова готовність проявляється у здатності дитини керувати

власною поведінкою, доводити розпочате до кінця, долати труднощі, дотримуватися інструкцій дорослого. Соціальна готовність виявляється у вмінні взаємодіяти з ровесниками й дорослими, дотримуватися соціальних норм і правил, адаптуватися до нових умов шкільного середовища.

У цілому, така структура готовності розглядається як інтегральний показник рівня психічного розвитку дитини, що визначає її здатність до ефективної адаптації у школі. Система діагностики та формування психологічної готовності до школи широко представлена в працях О. Л. Кононко, Н. В. Гавриш, І. Д. Беха, Т. О. Піроженко, Г. М. Воловик та інших дослідників, які не лише узагальнили теоретичні засади цього явища, а й розробили практичні підходи до його оцінки в умовах дошкільних закладів освіти [5; 11; 18; 28; 31].

Проте, попри значний обсяг наукових напрацювань у цій сфері, слід зазначити, що проблема впливу екстремальних соціальних чинників, зокрема травматичних подій воєнного характеру, на структуру та рівень сформованості готовності до школи досліджена недостатньо. Переважна більшість наукових праць зосереджується на стандартних умовах розвитку дитини, у той час як сучасна реальність в Україні висуває нові виклики як до дітей, так і до системи дошкільної підготовки загалом.

Наявні дослідження з проблеми психотравматизації у дітей, серед яких слід виокремити праці І. М. Богданової, Л. О. Корнієнко, М. В. Савчин, мають важливе значення для розуміння загальних механізмів дитячої реакції на стрес, втрату, невизначеність, зміну звичного середовища [7; 19; 30]. У цих роботах розкриваються особливості проявів стресових розладів, таких як підвищена тривожність, емоційна лабільність, поведінкові порушення, утруднення в концентрації уваги тощо. Водночас ці праці не дають системного уявлення про те, як саме воєнні події змінюють структуру психологічної готовності до школи - чи відбувається деформація окремих її компонентів, які компоненти є найбільш уразливими, як це впливає на загальний адаптаційний потенціал дитини.

Таким чином, існує об'єктивна потреба у цілеспрямованому та ґрунтовному науковому дослідженні зазначеної проблеми в умовах сьогодення. Вивчення психологічної готовності до школи в контексті воєнного стану дозволить не лише поглибити наукове розуміння цього феномену, але й розробити ефективні програми психолого-педагогічного супроводу, спрямовані на збереження та підтримку психічного здоров'я дітей, забезпечення їх успішної адаптації до шкільного життя та подальшого особистісного розвитку.

3. Об'єкт і предмет дослідження

Об'єкт дослідження - психологічна готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі.

Предмет дослідження - особливості прояву та формування компонентів психологічної готовності до навчання у школі в умовах воєнного стану.

4. Мета і завдання дослідження

Мета дослідження - вивчити психологічні особливості готовності дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання в умовах воєнного стану та обґрунтувати психолого-педагогічні напрями підтримки їхньої адаптації.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до визначення структури та критеріїв психологічної готовності до школи.
2. Дослідити вплив воєнного стану на психоемоційний стан і поведінку дітей старшого дошкільного віку.
3. Провести емпіричне дослідження рівнів сформованості психологічної готовності до навчання у школі.
4. Виявити зв'язки між емоційною стабільністю дитини та її готовністю до навчальної діяльності.
5. Розробити та апробувати програму психолого-педагогічної підтримки готовності до школи в умовах кризи.

В умовах воєнного стану спостерігається зниження рівня сформованості психологічної готовності дітей до школи, зокрема за такими компонентами як емоційна стабільність, соціальна відкритість та мотивація до навчання; впровадження спеціальної програми психолого-педагогічної підтримки сприятиме підвищенню цих показників.

5. Теоретико-методологічна основа

Методологічну основу дослідження становлять:

принцип детермінізму (взаємозв'язок психіки з соціальними умовами, зокрема екстремальними подіями);

розвивальний підхід (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін), що передбачає провідну роль навчання у психічному розвитку;

особистісно орієнтований підхід (І. Д. Бех) [5];

психотравматичний підхід до дітей у кризових ситуаціях (Л. О. Корнієнко, І. М. Богданова) [7; 19].

Також враховано положення державних освітніх стандартів, рекомендацій МОН України [15; 54] та міжнародних організацій (ЮНІСЕФ, ВООЗ) [52; 53].

6. Методи дослідження

Теоретичні методи: аналіз і синтез наукових джерел, систематизація понять, моделювання.

Емпіричні методи:

методика Керна - Йєрасека (оцінка шкільної зрілості),

проективна методика «Домалой фігуру»,

графічний диктант,

спостереження за поведінкою в освітньому середовищі,

анкетування батьків і вихователів,

бесіда,

комплекс діагностичних завдань «Чарівні перетворення» (Піроженко Т.О., Карабаєва І.І., Соловійова Л.І., Хартман О.Ю.).

Методи обробки результатів: якісний та кількісний аналіз, математико-статистична обробка даних (використання t-критерію Стюдента для оцінки ефективності впровадженої програми).

7. Експериментальна база дослідження

Емпіричне дослідження проводилося на базі Ставищенського закладу дошкільної освіти «Золота рибка» Ставищенської селищної ради Білоцерківського району Київської області. Заклад функціонує в умовах воєнного стану, забезпечуючи освітній процес із урахуванням безпекових вимог та психоемоційних потреб дітей.

У дослідженні взяли участь 30 дітей старшого дошкільного віку (6–7 років), які перебувають на етапі активної підготовки до шкільного навчання. До вибірки увійшли представники різних соціальних категорій, що дозволило забезпечити репрезентативність результатів та комплексно охарактеризувати вплив умов воєнного стану на готовність до школи. Зокрема, серед учасників були:

діти із сімей, які зазнали втрат або значних змін унаслідок воєнних дій (знищення житла, загибель чи мобілізація батьків, втрата економічної стабільності);

внутрішньо переміщені особи (ВПО) – діти, які разом із батьками були змушені залишити зони активних бойових дій і наразі проживають у громаді як тимчасові переселенці;

місцеві діти, які проживають на території, відносно віддаленій від бойових дій, однак також зазнають впливу загальнонаціонального психотравмуючого контексту.

Такий склад учасників дозволив врахувати індивідуальні особливості досвіду війни, диференціювати рівні психологічної готовності до школи відповідно до життєвих обставин дітей та виявити ті аспекти, які потребують спеціальної психолого-педагогічної підтримки.

8. Практична значущість результатів. Результати дослідження можуть бути використані:

фахівцями психологічної служби ЗДО для діагностики рівня шкільної готовності;

вихователями та вчителями НУШ для побудови індивідуальної траєкторії адаптації дитини;

у розробці програм психоемоційної підтримки дітей, які зазнали психотравмуючого впливу війни;

у педагогічному процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів та практичних психологів.

Розроблена програма психолого-педагогічного супроводу має апробаційний потенціал та може бути масштабована в інші регіони України.

9. Наукова новизна дослідження

У представленій кваліфікаційній роботі визначено та теоретично обґрунтовано вплив умов воєнного стану на структуру та рівень сформованості психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання, що досі залишається малодослідженим у вітчизняній психології.

Новизна дослідження полягає:

а) уперше на емпіричному рівні здійснено комплексну оцінку компонентів психологічної готовності до школи (мотиваційного, інтелектуального, емоційно-вольового, соціального) у дітей, які перебувають у різних умовах воєнного часу (місцеві, ВПО, постраждалі від бойових дій).

б) розширено уявлення про особливості прояву шкільної зрілості у дітей, які зазнали психотравмуючого впливу, зокрема виявлено характерні тенденції до зниження емоційної стабільності, труднощі в саморегуляції та зниження навчальної мотивації.

в) уточнено наукові підходи до трактування поняття психологічної готовності в умовах соціальних катастроф, зокрема запропоновано адаптивну модель оцінки готовності до школи в умовах війни, яка враховує змінені соціальні та емоційні контексти розвитку дитини.

г) розроблено, апробовано та описано практичну програму психолого-педагогічного супроводу дітей, яка має на меті зниження рівня тривожності, стабілізацію емоційного стану та активізацію шкільної мотивації в умовах воєнного стану.

д) отримані результати дослідження доповнюють сучасну вітчизняну теорію дитячої психології новими емпіричними даними щодо реакцій старших дошкільників на зовнішні кризові умови, що дозволяє більш точно прогнозувати та коригувати шкільну адаптацію таких дітей.

10. Структура роботи

Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та рекомендацій, списку використаних джерел та додатків. Обсяг основного тексту становить 98 сторінок, включає 4 рисунки, 5 таблиць, 56 використаних джерел, 5 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

1.1 Психологічна характеристика старшого дошкільного віку

Старший дошкільний вік (приблизно 6–7 років) є завершальним етапом дошкільного дитинства, під час якого відбувається інтенсивна перебудова всіх сфер психіки дитини: пізнавальної, емоційної, соціальної та вольової. Саме в цьому періоді формуються передумови, які забезпечують успішне входження у нову соціальну ситуацію розвитку – навчальну діяльність у школі. На цьому етапі дитина поступово переходить від домінування ігрової діяльності до розвитку здатності до навчання, підвищується рівень рефлексії, самосвідомості, здатності до довільної поведінки.

Особливості пізнавального, емоційного та соціального розвитку:

У сфері пізнавального розвитку відбуваються важливі якісні зміни. Мислення дитини переходить від конкретно-образного до елементів логічного, формуються навички аналізу, синтезу, класифікації об'єктів за суттєвими ознаками. Значно зростає обсяг і стійкість уваги, вдосконалюється пам'ять, з'являються перші ознаки довільного запам'ятовування. Дитина починає орієнтуватися не лише на кінцевий результат діяльності, а й на її процес, що є важливим для переходу до систематичного навчання [1; 18].

Емоційний розвиток у цьому віці характеризується зростанням здатності до емоційного самоконтролю та емпатії. Діти починають усвідомлювати свої емоційні стани та поступово вчаться регулювати їх відповідно до соціальних норм. Разом із тим, емоційна сфера залишається чутливою до стресів, несподіваних змін, конфліктів, що може виявлятися у

формі тривожності, дратівливості, імпульсивності. Водночас, зростає рівень довільності емоційної поведінки, формується вміння виражати емоції вербально, а не через дії чи істерики, як це характерно для молодших дошкільників.

Соціальний розвиток виявляється у здатності дитини до взаємодії з ровесниками та дорослими, дотриманні правил групової поведінки, готовності підпорядковуватися соціальним нормам. Формується образ «Я» як учасника спільної діяльності, зростає значення оцінки з боку однолітків і вихователів. Дитина вчиться співпереживати, допомагати, співпрацювати, виявляє перші ознаки моральної свідомості та елементарного почуття обов'язку.

Гендерні відмінності пізнавального, емоційного та соціального розвитку:

Гендерна специфіка розвитку дітей старшого дошкільного віку проявляється у темпах формування окремих психологічних функцій. За результатами численних досліджень (С. Максименко, Н. Гавриш, М. Савчин), дівчатка у середньому демонструють вищий рівень розвитку мовлення, емоційної регуляції та соціальної адаптованості, натомість хлопчики частіше виявляють імпульсивність, прагнення до дій, дослідницьку активність, а також потребують більше часу для формування навичок самоконтролю [3; 30].

У пізнавальній сфері дівчата швидше опановують вербальні структури, краще розвивають мовленнєву діяльність, мають схильність до наслідування і дотримання правил, тоді як хлопчики демонструють більшу активність у просторових і маніпулятивних діях, але гірше адаптуються до умов жорсткої регламентації. В емоційній сфері дівчата раніше засвоюють соціально схвалювані форми емоційного вираження, а хлопчики частіше реагують агресивно на фрустрацію.

Ці особливості варто враховувати під час психологічної діагностики та педагогічного супроводу шкільної готовності.

Ментальний вплив (психофізіологічна та соціальна база мислення):

У старшому дошкільному віці закладаються ментальні структури, що формують основу інтелектуальної діяльності. Дитина поступово засвоює образ світу не лише через досвід безпосереднього сприймання, а й через осмислення взаємозв'язків, символів, умовностей. З'являються перші ознаки рефлексивного мислення та усвідомлення власних когнітивних процесів, які згодом утворюють основу навчальної мотивації та пізнавальної активності.

Ментальний розвиток дитини в цей період перебуває в тісному зв'язку з соціальним середовищем: дорослі передають не лише знання, а й способи міркування, комунікативні зразки, етичні моделі. У ситуації війни, коли дорослі самі переживають тривогу, розгубленість або втрати, ментальне поле дитини може набути нестабільних або деструктивних моделей, що, своєю чергою, ускладнює процес інтеріоризації навчальних дій.

Таким чином, у старшому дошкільному віці ментальні процеси ще надзвичайно чутливі до впливу емоційної атмосфери, стилю спілкування дорослих та загальної безпеки життєвого середовища.

Вікові новоутворення, потреби, мотиви:

Серед ключових вікових новоутворень старшого дошкільного віку виділяють:

довільність поведінки, тобто здатність свідомо керувати діями відповідно до поставленої мети;

внутрішній план дій, що дозволяє планувати і прогнозувати наслідки своїх вчинків;

усвідомлене сприймання соціальних ролей, зокрема ролі «учня»;

рефлексія на власні вчинки та переживання;

стійкий образ «Я» як суб'єкта діяльності, що прагне визнання, самоствердження, соціального успіху.

У мотиваційній сфері переважають соціальні мотиви: бажання бути «як усі», отримати схвалення дорослих, довести власну спроможність. Зростає потреба у визнанні, успішності, інтелектуальних викликах, самостійності. Водночас зберігається чутливість до оцінки, потреба у безпеці, турботі, емоційному прийнятті.

В умовах воєнного стану ці новоутворення часто формуються нерівномірно або деформуються: у дітей може посилюватися потреба в захисті, але при цьому знижуватися активність, ініціативність і пізнавальна мотивація через тривалий стрес чи нестабільність дорослого оточення.

Старший дошкільний вік є критичним для формування готовності до школи, оскільки в цей період відбувається якісна зміна у всіх психічних функціях дитини. Розвиток пізнавальних, емоційних і соціальних сфер забезпечує основу для навчальної діяльності, водночас залишається вразливим до зовнішніх стресогенних впливів. Гендерна специфіка розвитку обумовлює необхідність диференційованого підходу до оцінки шкільної готовності. Ментальний розвиток у цьому віці ще не є стабільним, тому емоційна атмосфера та соціальна підтримка відіграють ключову роль у формуванні стійкої пізнавальної мотивації. Вікові новоутворення (довільність, самосвідомість, потреба в успіху) можуть бути ускладнені умовами війни, що потребує особливої уваги з боку психологів і педагогів при підготовці дітей до школи.

1.2 Поняття та структура психологічної готовності до школи

Психологічна готовність до навчання у школі – це інтегральна якісна характеристика особистості дитини, що визначає її здатність успішно адаптуватися до нової соціальної ситуації розвитку, якою є систематичне шкільне навчання. Вона включає у себе сукупність психічних, емоційних, мотиваційних і соціальних передумов, які

забезпечують ефективне входження дитини у шкільне середовище, здатність до оволодіння навчальною діяльністю, прийняття нових ролей, правил і міжособистісних відносин [1; 18].

Це поняття суттєво виходить за межі спрощеного уявлення про готовність як наявність «знань і вмінь». Відповідно до сучасного наукового розуміння, психологічна готовність не зводиться до навичок читання, письма чи рахунку, а охоплює зрілість основних пізнавальних функцій (мислення, пам'яті, уваги), емоційну стабільність, вміння керувати своєю поведінкою, усвідомлення соціальних ролей і позитивне ставлення до майбутньої навчальної діяльності.

Важливими ознаками такої зрілості є здатність дитини до довільної діяльності, саморегуляції, планування, а також готовність до взаємодії з новими соціальними суб'єктами – вчителем, однокласниками, системою шкільних вимог [5; 20].

Згідно з науковими підходами, психологічна готовність до школи є не тільки передумовою успішного навчання, а й показником загального рівня особистісного розвитку дитини на момент переходу з дошкільної до молодшої шкільної ланки освіти. Тому вона розглядається як багатовимірне явище, що потребує міждисциплінарного вивчення – з позицій вікової психології, педагогіки, нейропсихології та соціології дитинства.

У вітчизняній та зарубіжній психологічній науці сформовано модель психологічної готовності як структурованої системи, що складається з кількох взаємопов'язаних компонентів. Ці компоненти не існують ізольовано один від одного – між ними наявні складні зв'язки і взаємозалежності: розвиток одного компоненту може стимулювати або стримувати формування іншого. Так, емоційна нестабільність може гальмувати мотивацію до навчання, а слабка соціальна адаптація – знижувати інтелектуальну активність у колективі.

Вивчення компонентної структури психологічної готовності дає змогу не лише комплексно оцінити загальний рівень підготовки дитини до школи, а й виявити індивідуальні труднощі та потенційні ресурси розвитку, що має особливу цінність для психолого-педагогічного супроводу.

Завдяки диференційованому підходу педагог або психолог може розробити персоналізовану траєкторію формування готовності, яка відповідатиме особливостям дитини та її соціального середовища.

Таким чином, психологічна готовність до школи – це динамічна система, яка формується під впливом як внутрішніх ресурсів дитини (біологічна зрілість, тип нервової системи, інтелектуальний розвиток), так і зовнішніх умов (стиль виховання, освітнє середовище, стабільність життєвого укладу). У зв'язку з цим, в умовах таких глобальних стресогенних чинників, як війна, ця система може зазнавати суттєвих змін або порушень, що вимагає особливої уваги дослідників і практиків до питання адаптивного моделювання шкільної зрілості з урахуванням кризового контексту розвитку.

Компоненти психологічної готовності:

а) мотиваційна готовність

Передбачає внутрішню спрямованість дитини на навчання, позитивне ставлення до школи, бажання вчитися, інтерес до нового соціального статусу – учня. Розрізняють два типи мотивації: зовнішню (бажання отримати оцінку, похвалу, бути як інші) та внутрішню (потреба у пізнанні, інтелектуальна цікавість). Сформованість мотиваційної готовності дозволяє дитині приймати шкільну діяльність як цінну та змістовну.

б) інтелектуальна готовність

Охоплює рівень розвитку пізнавальних процесів – уваги, мислення, уяви, пам'яті, мовлення, здатності до аналізу, узагальнення, порівняння. Вона також включає попередню обізнаність про навколишній світ,

математичні уявлення, елементи грамоти. Цей компонент безпосередньо пов'язаний із можливістю дитини засвоювати навчальний матеріал у шкільних умовах.

в) емоційно-вольова готовність

Передбачає здатність дитини регулювати свою поведінку, контролювати емоції, діяти за інструкцією, долати труднощі, дотримуватись правил. Формування цього компоненту є особливо важливим для адаптації до вимог шкільного режиму, виконання навчальних завдань у колективі. Недостатня сформованість вольової сфери є частою причиною труднощів у першокласників.

г) соціальна готовність

Визначається здатністю до ефективної взаємодії з ровесниками та дорослими, дотриманням норм поведінки, здатністю займати позицію «учня». Цей компонент охоплює емоційну включеність у колективну діяльність, наявність комунікативних навичок, вміння дотримуватись черги, вислухати іншого, звертатися за допомогою, а також бути відповідальним.

Критерії та рівні сформованості психологічної готовності

Для діагностики рівня шкільної зрілості використовують якісні та кількісні критерії, що дозволяють визначити ступінь сформованості кожного з компонентів.

Критерії сформованості включають:

Мотиваційна сфера: інтерес до школи, бажання навчатися, усвідомлення ролі учня.

Інтелектуальна сфера: здатність до логічних операцій, обсяг знань, мовленнєва компетентність.

Емоційно-вольова сфера: витримка, посидючість, здатність завершити завдання.

Соціальна сфера: комунікабельність, орієнтація на правила, прийняття нової соціальної ролі.

Рівні сформованості зазвичай поділяють на:

Високий рівень – дитина виявляє впевненість, самостійність, стійкий інтерес до школи, логічність мислення, емоційну стабільність, високу комунікабельність.

Середній рівень – спостерігається загальна підготовленість, але із незначними труднощами в окремих сферах (наприклад, з емоційною саморегуляцією чи довільністю поведінки).

Низький рівень – відсутність сформованої навчальної мотивації, нестабільна поведінка, невміння підпорядковуватись правилам, розсіяна увага.

Відмінності та результати показників готовності за різними підготовчими програмами

У сучасній дошкільній освіті використовуються різноманітні програми підготовки до школи: державна базова програма «Дитина», програма «Впевнений старт», альтернативні (авторські, розвивальні) програми, наприклад: «STREAM-освіта», «Світ дитинства», «НУШ-дошкілля» тощо.

Аналіз результатів різних програм свідчить про варіативність рівнів сформованості психологічної готовності. Наприклад:

Програма «Впевнений старт» орієнтована на системну підготовку до школи та комплексний розвиток всіх сфер. За даними І. Гончарук, діти, які пройшли цю програму, мають вищий рівень навчальної мотивації, вищу емоційну врівноваженість і розвинену комунікативність [12].

Програми з акцентом на креативність та самоорганізацію (наприклад, «STREAM-освіта») показують високі результати в інтелектуальній сфері, але іноді потребують додаткового супроводу в емоційно-вольовому розвитку, особливо у дітей з підвищеною тривожністю або емоційною нестабільністю.

У дітей, що готуються до школи в інклюзивному середовищі або в умовах соціального ризику (переселення, війна, втрати), як показує

практика, частіше фіксуються порушення в мотиваційній і емоційній сферах, незалежно від програми, якщо немає цілеспрямованої психоемоційної підтримки [7; 30; 54].

Таким чином, ефективність підготовки дитини до шкільного навчання визначається не лише змістом і структурою обраної освітньої програми, а й низкою інших, не менш важливих чинників, серед яких центральне місце посідає якість емоційного клімату в освітньому середовищі, професійний рівень педагогічного та психологічного супроводу, а також здатність до індивідуального підходу, що враховує особистісні особливості дитини, її попередній досвід, включаючи можливі психотравмуючі обставини.

Навіть найкраща за методичними параметрами програма не дасть очікуваних результатів, якщо вона реалізується в умовах емоційно напруженої, нестабільної або неприйнятної для дитини атмосфери. Відомо, що емоційна безпека є базовою умовою для розвитку вищих психічних функцій, таких як довільна увага, аналітичне мислення, мовлення, здатність до планування й навчання. Тому тепле, підтримувальне середовище, у якому дитина відчувається прийнятою, зрозумілою і захищеною, значно підвищує її готовність до шкільного життя навіть у складних соціокультурних умовах.

Важливу роль відіграє також фаховий рівень педагогів і практичних психологів, які мають не лише володіти сучасними методиками, а й гнучко адаптувати їх до конкретної ситуації розвитку дитини. Знання основ вікової психології, досвід роботи з дітьми, які зазнали стресу чи втрати, вміння працювати з батьками — усе це є складовими професійного супроводу, який визначає успішність процесу підготовки до школи.

Не менш важливим є і індивідуальний підхід до кожної дитини, який передбачає врахування її особистого життєвого досвіду, темпів розвитку, типу нервової системи, психологічного стану, сімейної ситуації. Особливо це актуально для дітей, які перебувають у стані емоційного

виснаження внаслідок пережитого травматичного досвіду – таких як вимушене переміщення, втрата рідних, тривале перебування в умовах небезпеки. У цих випадках важливо не лише навчити дитину навичок читання чи рахунку, а й відновити її базове почуття безпеки, емоційний ресурс, мотивацію до пізнання, віру в себе та світ дорослих.

Успішна шкільна адаптація та здобуття дитиною статусу учня є результатом цілісної взаємодії трьох взаємопов'язаних компонентів: якісно розробленої програми, благополучного психологічного середовища та уважного, емпатійного ставлення до індивідуальності кожної дитини. У кризовий період, зокрема під час війни, саме друга і третя складові виходять на перший план, стаючи основою для формування психологічної готовності до шкільного навчання навіть у найскладніших умовах.

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що психологічна готовність до навчання у школі є складним, багаторівневим і системно організованим особистісним утворенням, яке охоплює взаємопов'язані мотиваційну, інтелектуальну, емоційно-вольову та соціальну компоненти. Кожен із них забезпечує окремий аспект готовності дитини до успішної адаптації до нової соціальної ситуації розвитку – систематичного шкільного навчання. Мотиваційна готовність відображає настанову дитини на навчання та її ставлення до школи, інтелектуальна – рівень сформованості пізнавальних процесів і навчального потенціалу, емоційно-вольова – здатність до саморегуляції й подолання труднощів, а соціальна – вміння взаємодіяти в дитячому колективі та приймати нові соціальні ролі. Сукупність цих компонентів визначає цілісність і повноцінність готовності дитини до входження у нову освітню ситуацію.

Для кожного з перелічених компонентів у сучасній психологічній практиці сформульовано чіткі критерії оцінювання та типові рівні сформованості – високий, середній, низький. Це дозволяє здійснювати як комплексну діагностику загальної готовності до школи, так і диференційовану оцінку окремих сфер розвитку. Такий підхід дає

можливість своєчасно виявляти зони утруднень, здійснювати цілеспрямовану психологічну підтримку та розробляти індивідуальні маршрути підготовки дитини до навчання.

Дослідження свідчать про значущі відмінності у рівнях сформованості психологічної готовності залежно від програми, за якою дитина проходила підготовку. Найвищі показники демонструють ті діти, які були охоплені комплексними підходами – тобто отримували підтримку не лише в когнітивній сфері (знання, вміння), а й у соціально-комунікативній, емоційній та мотиваційній. Така підготовка реалізується в умовах повноцінної психологічної підтримки, у тісній співпраці з батьками та фахівцями (вихователями, логопедами, психологами), що сприяє всебічному розвитку дитини та створює умови для її успішної адаптації до навчального середовища.

Окремо слід наголосити, що в умовах воєнного стану, який супроводжується підвищеним рівнем тривожності, емоційної нестабільності та руйнуванням звичного життєвого простору дитини, особливого значення набуває саме психоемоційна складова готовності до школи. У таких обставинах недостатньо зосереджуватися виключно на формальних знаннях чи пізнавальних навичках — необхідно забезпечити відновлення почуття безпеки, стабільності, внутрішньої опори, сформувати довіру до дорослих і навчального середовища. Саме тому сучасні програми підготовки дошкільників до школи мають бути переорієнтовані на ресурсний підхід, який поєднує когнітивну підготовку з активною емоційною підтримкою, адаптивними стратегіями поведінки та розвитком соціально-комунікативних навичок. Лише за такої умови можна забезпечити реальну психологічну готовність дитини до вступу в новий етап життя - шкільне навчання.

1.3 Вплив стресогенних факторів воєнного часу на розвиток дитини

Війна є надзвичайно потужним деструктивним чинником, який комплексно й багатовимірно впливає на всі аспекти існування людини - від фізіологічного до особистісного та соціального рівня. Її наслідки виходять далеко за межі матеріальних втрат і охоплюють сферу особистої безпеки, психологічної стабільності, життєвих орієнтирів та емоційного благополуччя. Особливо вразливою до впливу воєнних дій є дитина, зокрема в дошкільному віці, коли ще не сформовані механізми психічного захисту, відсутній достатній життєвий досвід осмислення кризових ситуацій, а здатність до когнітивного опрацювання страху, втрат і невизначеності - лише зароджується. У такому віці дитина перебуває у стані емоційної залежності від дорослого, насамперед батьків, і тому надзвичайно гостро реагує на будь-які зміни у зовнішньому середовищі, а також на настрій, тривожність чи дезорганізацію найближчого оточення.

Перебування дитини в умовах воєнного конфлікту спричиняє глибоку психоемоційну дестабілізацію, яка має як негайний, так і відстрочений вплив. Зокрема, психіка дошкільника, яка ще перебуває у стадії активного розвитку, опиняється під тиском безперервного стресу. Елементи повсякдення війни — звуки вибухів, сигнали повітряної тривоги, види руйнування, переміщення до укриттів, тимчасова евакуація — сприймаються дитиною як події, що виходять за межі її розуміння, однак глибоко вкарбовуються у підсвідомість як травматичний досвід. Навіть якщо дитина вербально не здатна описати свої емоції, вони проявляються у зміні поведінки: порушення сну, підвищена тривожність, замкнутість або агресія, регресивні реакції, порушення апетиту тощо.

Одним із найнебезпечніших аспектів впливу війни є те, що вона руйнує відчуття базової довіри до світу, яке, за Е. Еріксоном, формується саме в дошкільному віці як фундамент для всіх подальших етапів розвитку

особистості. Втрата цього відчуття призводить до формування внутрішньої нестабільності, недовіри до дорослих, ускладнення формування образу себе та інших, що у майбутньому може мати наслідки у вигляді емоційної нестійкості, порушень адаптації, труднощів у навчанні та побудові міжособистісних стосунків.

Психотравмуючий досвід війни не є для дитини тимчасовим потрясінням, яке минає із закінченням подій. Він залишає тривалий слід у психіці, формуючи глибинні зміни в емоційній сфері, типових реакціях на стрес, моделі поведінки, а також у соціальному функціонуванні. У дитини може формуватися гіпервразливість до звуків, підвищена підозріливість, потреба у постійному контролі, страх розлуки або повторного травмування. Такий стан ускладнює виконання вікових завдань, зокрема перехід до навчальної діяльності, розвиток самостійності, прийняття соціальних норм та взаємодії у групі.

Таким чином, війна в умовах раннього дитинства не просто перешкоджає нормальному психологічному розвитку — вона радикально змінює хід розвитку дитини, впливаючи на формування базових структур особистості, адаптаційні механізми та навчальний потенціал. Це ставить перед фахівцями — психологами, педагогами, соціальними працівниками — завдання не просто навчити дитину певних навичок, а забезпечити відновлення безпеки, ресурсності та стабільності, як умов для повернення до повноцінного психічного, емоційного і пізнавального розвитку.

Психотравмуючі чинники війни

До найбільш виражених стресогенних факторів, з якими стикаються діти в умовах війни, належать:

Постійне відчуття небезпеки та страху за власне життя й життя близьких. Перебування у бомбосховищах, звуки вибухів, обстріли, повітряні тривоги формують у дитини стійку тривожність і гіпервразливість.

Фізичні втрати або розлука з членами родини (загибель батьків, мобілізація, евакуація) викликають глибоке емоційне потрясіння та переживання горя, що діти часто не можуть усвідомити або вербалізувати.

Вимушене переміщення, переселення до інших регіонів або країн, зміна місця проживання, садочка, мовного середовища — усе це дезорганізує звичний спосіб життя дитини та позбавляє її відчуття стабільності.

Погіршення умов проживання, відсутність базових побутових потреб (їжа, тепло, гігієна), економічна нестабільність родини — усе це призводить до хронічного стресу, що пригнічує адаптаційні ресурси дитини.

Емоційна нестабільність дорослих, які самі перебувають у стані травматизації, значною мірою передається дитині через механізми емоційного зараження, інтуїтивного сприйняття та спостереження.

Вплив на поведінку, психоемоційний стан та навчальну мотивацію

Діти, які зазнали тривалого або навіть короткочасного впливу травматичних подій, демонструють зміни в емоційній, поведінковій та когнітивній сферах. Найбільш типовими є:

Підвищена тривожність, яка може проявлятися як в емоційному фоні (часті сльози, дратівливість), так і у фізичних симптомах (енурез, тики, порушення сну).

Регресивна поведінка – повернення до більш ранніх форм поведінки (наприклад, смоктання пальця, потреба у постійній присутності дорослого, страх темряви).

Апатія, втрата інтересу до звичних видів діяльності, у тому числі до пізнавальної активності, що безпосередньо впливає на мотивацію до навчання.

Поведінкові порушення – агресія, імпульсивність, непослух, провокативна поведінка можуть бути реакцією на накопичений внутрішній стрес.

Порушення концентрації уваги, зниження здатності до запам'ятовування, що ускладнює виконання інструкцій, засвоєння нової інформації, адаптацію до шкільного формату взаємодії.

У контексті формування психологічної готовності до шкільного навчання описані симптоми психоемоційного виснаження, спричинені травматичним впливом війни, мають критичне значення, оскільки вони безпосередньо впливають на якість становлення ключових компонентів готовності – насамперед мотиваційної, емоційно-вольової та соціальної сфер. Зниження внутрішньої безпеки, хронічна тривожність, напружене емоційне тло, порушення сну та апетиту, регресивні реакції та агресивність призводять до того, що дитина втрачає природну здатність до цілеспрямованої, довільної діяльності, яка є основою шкільного навчання. У таких умовах навіть наявність пізнавального інтересу не гарантує його реалізації, адже фізіологічні й емоційні ресурси дитини спрямовані не на розвиток, а на базове відновлення психічної рівноваги та самозбереження.

Почуття безпеки є необхідною умовою для того, щоб психіка дитини відкривалась до пізнавальної активності, соціальної взаємодії та саморегуляції. У ситуації, коли це почуття зруйноване або порушене, дитина фіксується на переживанні небезпеки, перебуває в режимі постійної пильності, а її поведінкові та емоційні реакції підпорядковуються примітивним механізмам захисту, характерним для екстремальних умов. Вона вже не діє за принципом розвитку («Я хочу, я можу, я пробую»), а існує у парадигмі виживання («Я боюся, я замикаюся, я обороняюся»). У такому стані втрачається спроможність до довільної поведінки, навігації у завданнях, планування дій, довготривалої уваги, що є критично важливими характеристиками шкільної зрілості.

Крім того, мотиваційна сфера зазнає глибоких деформацій: дитина не бачить сенсу в новій соціальній ролі, втрачає інтерес до навчання, а у випадках зовнішнього тиску або високих вимог демонструє опір, емоційну нестабільність або повну апатію. Емоційно-вольова складова у таких дітей

є слабо сформованою, знижується здатність до самоконтролю, довільного стримування імпульсів, виникає складність у подоланні фрустрації або у виконанні завдань з послідовною структурою. Водночас соціальна складова готовності – здатність налагоджувати комунікацію, працювати у колективі, підпорядковуватись правилам, приймати соціальні ролі – також істотно страждає, адже дитина не довіряє оточенню, не бачить у ньому підтримки та стабільності, необхідних для розвитку соціальної активності.

Таким чином, у воєнних умовах дитина часто опиняється у стані емоційного та фізичного виснаження, коли основні психічні ресурси витрачаються не на пізнання, соціальну адаптацію чи розвиток нових навичок, а на елементарне емоційне функціонування. Це зумовлює необхідність переосмислення традиційних уявлень про готовність до школи, адаптації існуючих підходів до діагностики та підтримки дітей до нових реалій, де ключовим стає не лише рівень когнітивної підготовки, а й психоемоційна стійкість, внутрішній ресурс і здатність до відновлення.

Проблеми адаптації дітей із прифронтових та небезпечних територій:

Діти, які проживають або проживали у районах, наближених до зони бойових дій, стикаються з особливо складними умовами психосоціального розвитку. Часті сигнали повітряної тривоги, відсутність умов для безперервного відвідування дитячих закладів, регулярні переживання втрат і травматичних подій призводять до хронічної дезадаптації, втрати орієнтації в соціальних межах і ролях.

Такі діти можуть мати проблеми з дотриманням правил, сприйняттям авторитету дорослого, довірою до інших людей, що ускладнює формування конструктивних відносин з педагогами та однолітками в шкільному середовищі. Також у них частіше виявляється мовленнєве зниження, зниження інтелектуальної активності, зосередженість на тематиці війни, втрат, смерті, що не відповідає їх

віковим нормам і психосоціальному завданню переходу до навчальної діяльності.

Проблеми адаптації дітей, які вимушено виїхали з країни:

Окрему категорію становлять діти, які разом з родинами були змушені евакуюватися за межі України, часто - без батька або інших близьких родичів. Адаптація таких дітей у новому соціокультурному середовищі супроводжується не лише загальними труднощами, пов'язаними з травмою втрати дому, друзів, звичних умов, але й новими викликами: мовним бар'єром, незнанням культурних кодів, відчуттям відчуження або навіть дискримінації.

Багато дітей зазнають додаткової ізоляції, оскільки не мають можливості повноцінно комунікувати з ровесниками, відчують свою «іншість». Це може спричиняти емоційну відчуженість, мовчазність, втрату мотивації до навчання, зниження самооцінки, що унеможливорює продуктивну підготовку до шкільного життя або погіршує її.

Для таких дітей важливою є наявність психологічного мосту між «домом» і «новим простором», який може забезпечити лише системна підтримка з боку батьків, педагогів, психологів, а також гуманна державна політика в приймаючих країнах.

Таким чином, війна, розглянута як глобальний кризовий контекст, що охоплює політичну, соціальну, гуманітарну та екзистенційну площини, створює багаторівневі, взаємопов'язані та тривалі перешкоди для повноцінного психічного розвитку дитини, зокрема для формування її психологічної готовності до шкільного навчання. Дошкільне дитинство є критичним періодом, у якому відбувається інтенсивне становлення ключових особистісних якостей: мотиваційної спрямованості, емоційної стабільності, здатності до саморегуляції, формування довільності, розвитку базових комунікативних навичок і соціальної включеності. У мирний час ці процеси реалізуються поступово, за підтримки стабільного освітнього

середовища, передбачуваності життєвих подій, безпечного емоційного клімату.

У контексті збройного конфлікту всі ці умови втрачають свою системність та сталість. Травматичний досвід війни – безпосередній (вибухи, руйнування, втрати) чи опосередкований (тривожність батьків, переміщення, ізоляція) – порушує природну послідовність розвитку, створює відчуття екзистенційної нестабільності, знижує психоемоційний тонус дитини. Такий досвід блокує базові функції, необхідні для входження у нову соціальну роль – роль учня. Насамперед, страждають мотиваційна сфера, оскільки дитина не бачить сенсу у навчанні, не відчуває перспективи, не асоціює школу з позитивною подією. Паралельно порушуються механізми саморегуляції, які в нормі забезпечують довільність, посидючість, подолання труднощів, контроль поведінки. Дитина, яка перебуває в режимі виживання, не має доступу до ресурсів, необхідних для виконання шкільних завдань — її внутрішні зусилля спрямовані на збереження стабільності, а не на розвиток.

Окремої уваги потребує сфера соціальної включеності, яка в умовах війни втрачає свої природні механізми. Соціалізація, яка зазвичай відбувається у колективі однолітків, на заняттях, в ігрових групах, замінюється ізоляцією, дистанціюванням, переважанням дорослого контексту тривоги. Усе це заважає дитині будувати ефективні взаємодії, приймати нові соціальні ролі, дотримуватись правил і норм шкільної поведінки. Особливо вразливими у цьому контексті є діти, які проживають на прифронтових територіях, у зонах з нестабільною безпековою ситуацією, а також діти, які пережили досвід вимушеного переселення або розлуки з батьками. Вони часто демонструють затримки в розвитку комунікативної компетентності, емоційної стійкості, а також низький рівень довіри до дорослих та інституцій.

У зв'язку з цим, надзвичайно актуальним завданням сучасної психологічної науки, освітньої практики та державної політики є

створення гнучкої, адаптивної системи підтримки дитини в умовах війни, яка б компенсувала втрату стабільності та сприяла формуванню ключових структур особистості, необхідних для навчальної діяльності. Йдеться не лише про загальноосвітню підготовку, а насамперед про психологічну підтримку, формування стійкості, емоційного ресурсу, відновлення мотивації до навчання.

Система такої підтримки повинна включати адаптаційні, корекційні та профілактичні стратегії, які поєднують у собі елементи ігрової терапії, психоедукації, артметодик, тренінгів емоційного саморегулювання, розвивальних занять, спрямованих на підтримку соціальних зв'язків і відновлення відчуття безпеки. Практичні психологи, педагоги, батьки мають діяти узгоджено, забезпечуючи плавний перехід дитини з умов виживання до умов розвитку, де формування шкільної готовності стане не джерелом додаткового стресу, а інструментом її реабілітації та інтеграції у здорове суспільне життя.

Висновки до Розділу 1

Аналіз наукових джерел, концептуальних положень психологічної та педагогічної літератури, а також нормативно-правових документів, що регламентують функціонування системи дошкільної освіти в умовах воєнного часу, дозволяє сформулювати низку принципових теоретичних висновків щодо сутності, структури та сучасних викликів у формуванні психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі.

Психологічна готовність до шкільного навчання постає як цілісне, багатокомпонентне і динамічне утворення, яке інтегрує ключові сфери психічного розвитку дитини – мотиваційну, інтелектуальну, емоційно-вольову та соціальну. Кожен із цих компонентів виконує свою

функціональну роль у забезпеченні успішного переходу дитини до нової соціальної ситуації розвитку – шкільного навчання, що вимагає від неї здатності до довільної діяльності, самоконтролю, кооперації, прийняття соціальних норм, виконання навчальних обов'язків та активної пізнавальної участі. Сукупна сформованість зазначених компонентів виступає показником шкільної зрілості, а також критерієм адаптаційного потенціалу дитини на межі дошкільного та молодшого шкільного віку.

Сучасна психологічна наука розробила інструментарій для оцінки рівня сформованості кожного з компонентів психологічної готовності, виокремлюючи три типові рівні – високий, середній та низький. Це дозволяє здійснювати як загальну діагностику готовності, так і її компонентний аналіз. Разом із тим, ефективність формування шкільної зрілості залежить не лише від методики оцінювання, але й від ширшого контексту – умов функціонування закладу освіти, професійної готовності педагогів і психологів, якості взаємодії з батьками, а також соціального та емоційного клімату. Надзвичайно важливим залишається індивідуальний підхід до кожної дитини, з урахуванням її емоційного досвіду, інтенсивності пережитих стресів, комунікативних навичок, когнітивного розвитку та рівня підтримки з боку дорослих.

Старший дошкільний вік є особливо сензитивним для формування внутрішньо особистісних новоутворень, які забезпечують стартову готовність дитини до систематичного навчання. Саме в цей період інтенсивно розвиваються механізми довільності, закладається здатність до емоційної регуляції, формується внутрішній план дій, з'являється елементарна рефлексія. У цей час дитина проходить шлях від ситуативно обумовленої поведінки до свідомої дії, від емоційної залежності — до самостійності. Проте незрілість нейропсихологічної та емоційно-вольової систем у цьому віці обумовлює її особливу чутливість до зовнішніх дестабілізуючих чинників, серед яких війна – найбільш руйнівний.

Воєнний стан, як складне соціально-політичне та психосоціальне явище, чинить глибокий вплив на всі сфери розвитку дитини. Постійна загроза життю, руйнація домівок, втрата близьких, переміщення, порушення звичного ритму життя, тривожність батьків і педагогів – усе це не лише змінює умови життя дитини, а й призводить до деформацій у формуванні її мотивації до навчання, здатності до емоційної регуляції, соціальної включеності, що, у свою чергу, є базовими складовими готовності до школи. Діти в умовах постійного стресу втрачають здатність до самозаспокоєння, демонструють зниження пізнавальної активності, уникнення колективної діяльності, агресивність або апатію, що істотно ускладнює адаптацію до нового соціального простору школи.

Особливо уразливими у цьому контексті є діти, які мешкають у прифронтових регіонах, мають досвід вимушеного переміщення, втратили одного з батьків або були змушені покинути територію України. Їхній розвиток ускладнений подвійною напругою: із боку внутрішнього переживання втрати безпеки та із боку нових умов адаптації до чужого середовища. У багатьох із них формуються тривалі симптоми посттравматичного стресу, що впливають на поведінку, мотивацію, самооцінку та соціальну орієнтацію.

В умовах тривалої нестабільності, порушення структурованості середовища, емоційної дестабілізації та зміни базових цінностей дитинства традиційні моделі підготовки до школи втрачають свою ефективність. З огляду на це, сучасна психологічна наука та освітня практика мають сформулювати нову адаптаційну парадигму підготовки дітей до школи, яка враховуватиме не лише когнітивні компоненти, а й емоційно-особистісні, ресурсні, відновлювальні механізми.

Актуальним завданням стає розробка адаптаційних, корекційно-реабілітаційних та профілактичних програм, які будуть спрямовані на стабілізацію емоційного стану дитини, відновлення мотивації до пізнання, формування довіри до дорослих, розвиток соціальних навичок,

опрацювання травматичного досвіду. Шкільна готовність у сучасних умовах має розглядатися не лише як педагогічна проблема, а передусім як психологічна та соціальна задача, що вимагає системного міждисциплінарного підходу, тісної співпраці між педагогами, психологами, батьками, соціальними інституціями та державними органами.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

2.1 Організація та методи дослідження

Характеристика бази дослідження:

Емпіричне дослідження проводилося на базі Ставищенського закладу дошкільної освіти «Золота рибка» Ставищенської селищної ради Білоцерківського району Київської області. Заклад функціонує в умовах дії правового режиму воєнного стану, з дотриманням вимог безпеки та адаптованим освітнім процесом. Колектив закладу активно співпрацює з батьками, практичним психологом і місцевою громадою для забезпечення психоемоційного благополуччя дітей. Дошкільний заклад має позитивний імідж серед мешканців громади та характеризується високим рівнем інклюзивності, що особливо важливо в контексті сучасних соціальних викликів, пов'язаних з війною.

Просторово-матеріальна база ЗДО «Золота рибка» дозволяє реалізовувати програми різної інтенсивності та складності. Заклад має спеціалізовані ігрові, навчальні та корекційні зони, зони релаксації, забезпечений методичними матеріалами, діагностичними інструментами та ресурсами для роботи з дітьми, які зазнали психоемоційного стресу. Особливу увагу адміністрація ЗДО приділяє формуванню середовища психологічного комфорту, що є надзвичайно важливим для реалізації завдань цього дослідження. На базі кабінету практичного психолога закладу з 2022 року функціонує Кімната терапії іграшкою.

Вибірка: кількість дітей, соціально-демографічні характеристики:

У дослідженні взяли участь 20 дітей старшого дошкільного віку (6–7 років), які перебувають на етапі активної підготовки до вступу до першого

класу. Вибірка була сформована з урахуванням типових соціально-демографічних характеристик та відповідала критеріям репрезентативності для досліджуваної теми.

Зокрема, до вибірки увійшли:

Діти з родин, які постраждали від воєнних дій (втрата житла, поранення/загибель близьких, евакуація).

Діти внутрішньо переміщених осіб (ВПО), які були змушені змінити місце проживання та освітній простір.

Діти з родин військовослужбовців, що перебувають у зоні ризику або втратили батьківську фігуру.

Місцеві діти, що проживають у відносно стабільному тиловому регіоні, але так само зазнають впливу загальнонаціонального тривожного фону.

Стать дітей розподілялася майже рівномірно (16 дівчаток і 14 хлопчиків), що дозволило врахувати гендерні особливості формування шкільної готовності. Усі діти відвідували старші групи ЗДО, мали попередній досвід взаємодії у колективі, проходили адаптаційні процеси у груповому середовищі.

Методи дослідження

З метою всебічного та об'єктивного вивчення рівня сформованості психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі в умовах воєнного стану було застосовано комплексний підхід до психодіагностики, який передбачає використання взаємодоповнюючих методів різного спрямування. Такий підхід дозволяє не лише виявити поточний стан розвитку окремих компонентів готовності, а й оцінити їх динаміку, взаємозв'язки, залежність від зовнішніх впливів, зокрема соціального та емоційного контексту, в якому перебуває дитина.

До складу дослідницького комплексу було включено стандартизовані психодіагностичні методики, проєктивні техніки, спостереження в природному середовищі, а також анкетно-опитувальні

інструменти, орієнтовані на думку та спостереження осіб, які мають постійний контакт із дитиною – вихователів і батьків. Такий підхід є науково обґрунтованим, оскільки дозволяє отримати багатовимірну інформацію про поведінку дитини, її реакції, рівень емоційної врівноваженості, мотивацію, соціальні вміння та особистісні риси у різних умовах – індивідуальній діяльності, колективній взаємодії, ігровій або навчальній ситуації.

Оцінювання здійснювалося як безпосередньо через діяльність дитини (виконання завдань, участь у взаємодії, прояв ініціативи), так і опосередковано – через рефлексивні оцінки значущих дорослих, які є носіями контекстуального знання про поведінку дитини у звичних для неї ситуаціях. Це дало змогу уникнути вузькоформального підходу до оцінювання шкільної зрілості та забезпечило можливість комплексного аналізу індивідуального розвитку дитини в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, зумовленого війною.

Таким чином, застосована система психодіагностики базувалася на поєднанні кількісного та якісного аналізу, що дало змогу не лише встановити рівні сформованості окремих компонентів психологічної готовності, а й глибше зрозуміти характер і джерела потенційних труднощів у адаптації дитини до шкільного навчання. Особливу увагу при цьому приділялося не лише когнітивним показникам, а й стану емоційного фону, стратегіям поведінки у фрустраційних ситуаціях, особливостям соціальної взаємодії та рівню довіри дитини до дорослого.

1. Методика «Чарівні перетворення» (Піроженко Т.О., Карабаєва І.І., Соловйова Л.І., Хартман О.Ю.) (Додаток Д).

У межах емпіричного дослідження як один із ключових інструментів діагностики психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі було використано методику «Чарівні перетворення», розроблену українськими вченими на чолі з Т.О. Піроженко. Дана методика створена відповідно до вимог Базового компоненту дошкільної

освіти та сучасних уявлень про структуру шкільної зрілості, включаючи інтелектуальні, емоційно-вольові та соціальні складові.

Мета методики:

Комплексна оцінка рівня сформованості психологічної готовності дитини до шкільного навчання, зокрема:

когнітивної сфери (мислення, мовлення, пам'яті);
розвитку дрібної моторики та графічних навичок;
вольової регуляції та довільності поведінки;
емоційної стабільності та соціальної комунікативності.

Структура методики:

Методика складається з кількох взаємопов'язаних завдань, об'єднаних єдиним сюжетним компонентом — діти стають учасниками «чарівної гри», де необхідно виконувати завдання для героїв, які готуються до школи. Завдання спрямовані на:

- 1) Зорово-моторну координацію (наприклад, домалювання фігур за зразком);
- 2) Розуміння інструкції та довільну увагу (виконання серій інструкцій зростаючої складності);
- 3) Уміння порівнювати, класифікувати, узагальнювати (робота з предметними групами, встановлення логічних зв'язків);
- 4) Оцінку емоційної включеності, самостійності, соціальної взаємодії під час виконання завдань.

Процедура проведення:

Заняття триває 15–25 хвилин, проводиться індивідуально або в малих групах (до 5 дітей). Дитині пропонуються серії завдань, об'єднаних казковим сюжетом. Важливою умовою є створення підтримувального та доброзичливого середовища, що дозволяє дитині проявити свій потенціал без страху помилитися. В ході виконання завдань фіксуються не лише правильність відповідей, а також:

ставлення дитини до завдань;

ступінь самостійності;

реакція на труднощі;

особливості мовлення, емоційні прояви, напруження, ініціативність.

Критерії оцінювання:

Рівень готовності визначається за трьома градаціями:

1) Сформована повною мірою – дитина самостійно, з інтересом і впевненістю виконує всі завдання, демонструє логічне мислення, мотивацію до навчання, стійкий емоційний стан.

2) Достатньо сформована – завдання виконує із незначною допомогою, може проявляти труднощі у вольовій або емоційній сфері, але загальна динаміка позитивна.

3) На стадії формування – дитина потребує значної допомоги дорослого, проявляє нестійку увагу, емоційну нестабільність, нерозвинену саморегуляцію.

Переваги методики:

Адаптована до умов української дошкільної освіти;

Враховує не лише знанєвий рівень, а й поведінкові, емоційні та соціальні аспекти;

Має гнучку процедуру, яка дозволяє інтерпретувати результати якісно та кількісно;

Не створює ситуацій тривожного оцінювання, бо базується на ігровій подачі.

2. Методика визначення шкільної зрілості (Керна–Йєрасека)

Ця методика є класичним психодіагностичним інструментом, який дозволяє оцінити рівень функціонального розвитку психічних процесів, необхідних для успішного навчання. Діти виконували три завдання: копіювання фрази, копіювання геометричної фігури та змальовування пунктирного малюнка. За результатами оцінювались такі показники, як координація рухів, здатність до довільної дії, графічна навичка, зорово-моторна координація, а також рівень нервово-психічної зрілості.

3. Методика «Домалюй фігуру»

Методика «Домалюй фігуру» належить до групи проєктивних діагностичних технік, які широко застосовуються у психологічному дослідженні дітей дошкільного віку. Її діагностичний потенціал полягає у здатності непрямим шляхом виявити внутрішні особливості психічного стану дитини, включаючи рівень розвитку пізнавальної сфери, емоційний фон, домінуючі мотиви, креативний потенціал і типові стратегії реагування. Проєктивні методики, на відміну від стандартизованих тестів, створюють умови для вільного самовираження, дозволяючи виявити як свідомі, так і підсвідомі реакції, що особливо важливо в роботі з дітьми, які зазнали стресу чи психотравматичного досвіду.

У процесі проведення методики дітям пропонувалося домалювати кілька незавершених графічних зображень (наприклад, лінії, геометричні елементи, криві фігури) відповідно до власного бажання та уявлення. При цьому жодних обмежень щодо змісту чи форми зображення не задавалося, що дозволяло максимально активізувати індивідуальний когнітивний стиль дитини, її уяву, здатність до символічного мислення та ініціативність.

Аналіз результатів виконання завдання здійснювався за низкою параметрів. По-перше, оцінювався рівень пізнавальної активності: наскільки дитина виявляє ініціативу, бажання творити, чи проявляє зацікавленість у завершенні фігур, чи потребує підказок або демонструє самостійність. По-друге, фіксувались характеристики творчого мислення, зокрема гнучкість у побудові зображення, оригінальність, здатність до трансформації форми, використання нових сюжетних рішень. По-третє, визначалась інтенсивність уяви – наскільки дитина здатна створювати змістовні, сюжетні або символічні малюнки, що виходять за межі банальних або шаблонних рішень.

Особливо важливою складовою аналізу було вивчення емоційного тла, захисних механізмів і проявів тривожності, які могли відображатися у

виборі теми зображення, інтенсивності натиску на олівець, дрібності ліній, незавершеності малюнка, наявності повторюваних елементів (наприклад, замкнених фігур, гострих кутів, порожнеч), відмові від завершення фігури або послідовному виключенню деталей. У роботах дітей, які перебувають у стані психологічного напруження чи хронічного стресу, нерідко фіксуються ознаки емоційної стриманості, інертності, зниженого інтересу, а також наявність захисних тенденцій – уникнення, стирання малюнка, уніфікація образів, символізація загроз.

Завдяки використанню цієї методики було отримано не лише кількісні показники креативності, а й якісні дані про внутрішній емоційний стан дітей, рівень їхньої відкритості до взаємодії, готовність до самовираження, толерантність до невизначеності та здатність працювати в умовах свободи вибору. В умовах воєнного часу цей метод набуває особливої цінності, оскільки дозволяє м'яко, ненав'язливо й без тиску виявити приховані ознаки психоемоційного виснаження, тривоги або порушень адаптації, що важко ідентифікувати за допомогою класичних опитувальників чи вербальних інтерв'ю.

4. Тест «Графічний диктант»

Тест «Графічний диктант» є дієвим інструментом дослідження низки ключових пізнавальних процесів, необхідних для успішного входження дитини у навчальну діяльність. Його особливість полягає в тому, що він дозволяє оцінити не лише когнітивні функції, а й організаційні, регулятивні та поведінкові характеристики, що мають фундаментальне значення у контексті психологічної готовності до школи.

Даний тест спрямований передусім на діагностику стійкості та обсягу уваги, послідовності та логічності мислення, зорово-моторної координації, просторової орієнтації, а також довільності поведінки, що є провідною ознакою психічної зрілості дитини дошкільного віку. Завдання тесту побудовано таким чином, що дитина має послідовно виконувати малювання за словесною інструкцією дорослого, не маючи перед собою

візуального зразка. Це вимагає сконцентрованої уваги, точного слухового сприймання, утримання інформації у робочій пам'яті, а також вміння переводити вербальні команди у графічні дії – тобто трансформації мовного стимулу у моторну реакцію.

Кожна інструкція включає в себе вказівки щодо напрямку, кількості кроків (клітинок), орієнтації у просторі (вгору, вниз, ліворуч, праворуч), що дозволяє виявити наскільки дитина здатна адекватно опрацьовувати умовні координати, зберігати послідовність дій, не плутатись у кроках і орієнтирах. Таким чином, тест має високу діагностичну цінність для виявлення порушень у просторовому мисленні, моторному контролі та здатності до послідовної дії.

Крім того, «Графічний диктант» дає змогу оцінити рівень розуміння інструкції, тобто здатність дитини адекватно сприймати завдання на слух, утримувати його у пам'яті протягом певного часу і точно виконувати, не втрачаючи логіки. Це критично важлива навичка для організації навчальної діяльності у школі, де більшість завдань учень отримує саме у вербальній формі.

Важливим також є те, що під час виконання тесту можна спостерігати стратегії дитини у роботі з помилками, ознаки самоорганізації, здатність до самоконтролю. Деякі діти намагаються перевірити виконані кроки, слідкують за симетрією, повертаються до попередніх дій — це свідчить про формування вміння оцінювати власну діяльність, що є одним з перших проявів рефлексивного мислення.

Ще одним значущим показником є тривалість зосередженості на завданні, що відображає ступінь сформованості довільної уваги та вольових зусиль, без чого неможливо повноцінно включитись у навчальний процес. Якщо дитина швидко втрачає інтерес, відволікається або відмовляється від виконання після допущеної помилки – це вказує на недостатню зрілість емоційно-вольової сфери.

Таким чином, тест «Графічний диктант» у поєднанні з аналізом процесу і результату його виконання дає змогу всебічно оцінити когнітивно-регулятивні аспекти психологічної готовності до школи, а також виявити специфічні труднощі, пов'язані з впливом стресогенних факторів, зокрема наслідків воєнного стану (наприклад, емоційна нестабільність, порушення уваги, знижена витривалість, невпевненість у діях). Завдяки своїй простоті, інформативності та доступності для дітей тест може використовуватись як у масовій діагностиці, так і у глибокому психологічному консультуванні.

5. Метод спостереження

У рамках дослідження важливою складовою методичного інструментарію виступало систематичне психолого-педагогічне спостереження, яке здійснювалося в умовах організованої освітньої діяльності дітей у дошкільному закладі. Спостереження проводилося під час різних видів активності — на заняттях, у сюжетно-рольовій і вільній грі, під час спілкування у групі, в процесі виконання інструкцій вихователя, у міжособистісних ситуаціях, що відображають емоційно-соціальну динаміку взаємодії. Це дозволило отримати багатогранну інформацію про особливості функціонування кожної дитини в природному для неї середовищі, не викривленому формалізованими діагностичними процедурами.

Основною метою цього етапу було виявлення поведінкових і соціально-емоційних проявів, які мають діагностичну цінність у контексті формування психологічної готовності до навчання. Фіксувалися як стійкі особистісні характеристики, так і ситуативні реакції на зовнішні стимули. Особлива увага приділялася таким аспектам, як:

загальна активність (фізична, інтелектуальна, соціальна),

ініціативність у діяльності (здатність самостійно починати гру, долучатися до запропонованої діяльності, висловлювати власні ідеї),

емоційна стійкість (здатність реагувати на складні ситуації без афективних вибухів, здатність до емоційної саморегуляції),

готовність до співпраці (вміння діяти у парі, групі, дотримуватись правил взаємодії, домовлятись),

ставлення до інструкцій (точність виконання, розуміння умов завдання, реакція на зауваження, повторні прохання),

реакції на успіх і невдачу (самооцінка, ставлення до похвали або критики, мотиваційні зміни),

поведінкові реакції у ситуаціях фрустрації або невизначеності (відмова від дії, пошук допомоги, імпульсивність тощо).

Особливу увагу також було приділено мікросоціальним взаємодіям у групі однолітків: спостерігались прояви лідерства, схильність до включення в ігрову чи навчальну групу, готовність до підпорядкування груповим нормам, конфліктність або уникнення спілкування, рівень емпатії. Крім того, враховувалась загальна адаптивність до режиму ЗДО, рівень включеності у діяльність, прояви напруження або, навпаки, демонстративності, що могло свідчити про емоційне виснаження або пошук підтримки.

Спостереження здійснювалося методично структуровано та системно протягом одного календарного місяця, що дозволило отримати достовірні та контекстуально обґрунтовані дані. Регулярність спостережень (не менше трьох разів на тиждень), їх проведення в різних часових проміжках (ранок, день, вечір), а також у різних видах діяльності гарантували надійність результатів та зниження впливу ситуативних чинників.

Результати спостереження фіксувалися у спеціально розроблених картках оцінювання поведінки, що містили шкали за основними критеріями та можливість якісного опису індивідуальних особливостей дитини. Це дозволило не лише кількісно охарактеризувати рівень соціальної, емоційної та регулятивної готовності, але й виявити типові

закономірності у поведінці дітей в умовах постійного психологічного навантаження, спричиненого тривалим воєнним контекстом.

Таким чином, психолого-педагогічне спостереження стало не лише допоміжним, а повноцінним діагностичним методом, що забезпечив глибоке розуміння індивідуальних і групових особливостей дітей у процесі формування їхньої готовності до шкільного навчання в умовах кризи.

6. Анкетування вихователів і батьків

З метою отримання цілісного уявлення про соціальну адаптацію, емоційний стан та загальний рівень психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання, було застосовано анкетно-опитувальний метод, який дозволив залучити до діагностичного процесу значущих дорослих — батьків та вихователів. Використання цього методу було зумовлене необхідністю врахування повсякденних спостережень і досвіду дорослих, які безпосередньо взаємодіють із дитиною в умовах сім'ї та освітнього середовища.

Анкетно-опитувальний інструментарій було розроблено на основі сучасних психодіагностичних підходів, із дотриманням принципів вікової відповідності, змістової валідності, відкритості формулювань і можливості якісної інтерпретації результатів. У процесі розробки анкет були використані елементи структурованих інтерв'ю, шкальних оцінок і відкритих запитань. Інструментарій мав дві модифікації: для батьків та для педагогів (вихователів).

У змісті анкети було передбачено блоки запитань, спрямованих на вивчення таких важливих аспектів:

Поведінка дитини в різних умовах (удома, у дитячому колективі, на заняттях, у грі);

Особливості спілкування з ровесниками і дорослими (контактність, відкритість, домінування/підпорядкування, реакція на незнайомців);

Реакції дитини на стресові ситуації (страх, уникнення, агресивність, замикання, пошук підтримки);

Стійкість до фрустрацій (здатність справлятися із труднощами, долати невдачі, доводити справу до кінця);

Рівень мотивації до шкільного навчання (інтерес до школи, уявлення про роль учня, бажання вчитися, участь у підготовчих заняттях);

Особливості емоційного фону (настрої, емоційна лабільність, прояви тривожності чи апатії, психосоматичні симптоми).

Окрім безпосередньої оцінки особистісних якостей дитини, анкета для батьків містила питання, спрямовані на з'ясування їхніх очікувань щодо шкільного навчання, бачення готовності власної дитини до школи, ступеня включеності родини у підготовку дитини до нового соціального статусу, наявності спеціальних занять, консультацій з фахівцями, рівня обізнаності щодо вимог НУШ. Це дозволило дослідити взаємозв'язок між участю дорослого в підготовці дитини та реальними проявами її готовності.

Анкетування вихователів мало на меті зібрати дані про динаміку розвитку дитини впродовж року, особливості її поведінки в групі, успішність включення в різні види діяльності, сприйняття шкільної тематики, а також готовність дитини до навчальної взаємодії у структурованому форматі.

Анкети заповнювалися анонімно, що дозволило забезпечити максимальну щирість відповідей і мінімізувати ефект соціальної бажаності. Для уточнення деяких відповідей використовувалися напівструктуровані бесіди, що надало змогу деталізувати інформацію у разі потреби.

Таким чином, використання анкетно-опитувального методу дало змогу:

Поглибити розуміння внутрішнього світу дитини в умовах війни;

Отримати експертну оцінку поведінкових, емоційних і мотиваційних характеристик із точки зору найближчого соціального оточення;

Виявити розбіжності або збіги у сприйнятті дитини батьками та педагогами, що має важливе значення для подальшої індивідуалізації підходів у психолого-педагогічному супроводі.

У результаті анкетування було зібрано не лише кількісну, але й якісну інформацію, яка стала важливою складовою для інтерпретації даних емпіричного блоку дослідження та підтвердження висунутих гіпотез щодо впливу воєнного стану на психологічну готовність дитини до шкільного навчання.

Таким чином, застосування комплексного методологічного підходу, що поєднує стандартизовані психодіагностичні методики, проєктивні техніки, системне спостереження у природному освітньому середовищі та анкетно-опитувальні інструменти для батьків і вихователів, дало змогу отримати багатовимірну, контекстуально обґрунтовану та цілісну картину рівня сформованості психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі. Таке поєднання методів дозволило уникнути обмеженості односторонньої оцінки й забезпечило всебічне охоплення як зовнішніх поведінкових проявів, так і внутрішніх психологічних характеристик, які складно ідентифікувати у формалізованому тестуванні, особливо в умовах підвищеної чутливості дітей, що проживають у реаліях воєнного стану.

Кожен із використаних методів виконував специфічну функцію в системі емпіричного дослідження: тести (Керна–Йерасека, графічний диктант) дозволили оцінити когнітивну готовність і нервово-психічну зрілість; проєктивна методика «Домалюй фігуру» виявила рівень уяви, емоційний фон, тривожність і креативність; спостереження дало змогу проаналізувати особливості поведінки, соціальної взаємодії та емоційної регуляції в динаміці, а анкетування батьків і вихователів забезпечило доступ до цінних відомостей про повсякденний стан дитини, її звички, реакції, мотивацію та адаптаційні ресурси. У сукупності ці дані дозволили здійснити трикутне (трикомпонентне) перехресне оцінювання:

- а) через дію дитини,
- б) через її сприймання оточенням,
- в) через її реакцію на умови діяльності.

Особливо важливим є те, що всі методи відповідали базовим принципам психологічного дослідження:

- етичності (дослідження проводилося з дотриманням добровільності участі, згоди батьків, конфіденційності та уникнення психологічного дискомфорту для дітей);
- вікової доцільності (інструментарій був адаптований до вікових можливостей і психічного розвитку дошкільників, не передбачав перевантаження, мав ігрові елементи);
- наукової валідності (усі методики мають підтверджену наукову апробацію, є поширеними у вітчизняній та зарубіжній практиці психодіагностики дошкільників).

Комплексність і взаємодоповнюваність застосованих методів дозволили не лише кількісно зафіксувати рівень сформованості окремих компонентів психологічної готовності, а й виявити причинно-наслідкові зв'язки між травматичним досвідом дітей, їхнім емоційним фоном, соціальними взаємодіями та мотивацією до навчання. Це, у свою чергу, забезпечило високий ступінь достовірності, репрезентативності та глибини отриманих результатів, які стали надійною емпіричною основою для подальшого аналізу та обґрунтування психолого-педагогічних висновків і рекомендацій, викладених у наступних розділах магістерської роботи.

2.2 Аналіз рівнів готовності до навчання в школі

У межах цього підпункту здійснюється всебічний аналіз емпіричних результатів, отриманих у процесі дослідження рівня сформованості психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі в особливих умовах, зумовлених воєнним станом в Україні. Дослідження охоплює як кількісні показники, отримані на основі стандартизованих методик (тестів, графічних завдань), так і якісні результати, зафіксовані в процесі психолого-педагогічного спостереження, аналізу дитячих робіт, опитування вихователів і батьків. Такий інтегрований підхід дає змогу сформувати глибоке розуміння стану кожного з компонентів психологічної готовності - мотиваційного, інтелектуального, емоційно-вольового та соціального.

Особливістю даного дослідження є його фокус на дітей, які проживають в умовах тривалої соціальної нестабільності та психоемоційного навантаження, спричиненого військовим конфліктом, що триває в Україні з 2022 року. Тому аналіз отриманих даних відбувається не лише в межах конкретної вибірки, сформованої на базі Ставищенського закладу дошкільної освіти «Золота рибка» Білоцерківського району Київської області, а й у ширшому контексті національних освітньо-психологічних тенденцій.

З цією метою результати, отримані в межах нашого дослідження, зіставляються з опублікованими у науковій літературі даними за три етапи повномасштабного вторгнення - перший (2022 рік), другий (2023 рік) і третій (2024 рік), що дозволяє здійснити динамічний аналіз змін у структурі та рівнях шкільної готовності дошкільників у кризовому контексті. Для цього використовуються як вітчизняні джерела (наукові статті, аналітичні звіти, дослідження МОН, НПА, ЮНІСЕФ), так і матеріали окремих локальних досліджень, що проводилися на рівні регіональних громад, психологічних центрів та педагогічних університетів.

Таким чином, представлений у цьому підпункті аналіз має не лише діагностичний, а й прогностичний характер: він дозволяє виявити ключові проблеми та ризики, що впливають на формування шкільної зрілості в сучасних умовах, а також окреслити напрями подальших корекційних і профілактичних дій у системі дошкільної освіти. Такий аналітичний підхід створює підґрунтя для обґрунтованих педагогічних рішень і психологічних інтервенцій, спрямованих на підтримку дитини в умовах соціальної нестабільності та підвищеної емоційної вразливості, спричиненої війною.

Загальні кількісні результати:

На основі результатів, отриманих у ході емпіричного дослідження із застосуванням комплексу психодіагностичних методик, було здійснено глибоке узагальнення рівнів сформованості психологічної готовності до навчання у школі, з урахуванням її компонентної структури. У межах дослідження були виділені та проаналізовані чотири ключові компоненти, які традиційно вважаються визначальними у контексті шкільної зрілості дитини: мотиваційна, інтелектуальна, емоційно-вольова та соціальна складові. Кожен із цих компонентів репрезентує окремий аспект психологічної готовності, має свої індикатори прояву та специфіку формування в умовах дошкільного дитинства.

Згідно з методологічними орієнтирами дослідження, для кожного з компонентів були розроблені якісно-кількісні критерії оцінювання, що базувалися на результатах виконання діагностичних завдань (тести, проєктивні методики, графічні диктанти), а також на спостереженнях і анкетних даних, отриманих від вихователів та батьків. Такий підхід дозволив не лише об'єктивно зафіксувати прояви тих чи інших рис у поведінці дитини, а й урахувати контекстуальні чинники, які могли впливати на її емоційний стан і мотиваційну налаштованість у період обстеження.

Кожній дитині у межах вибірки було надано інтегральну оцінку рівня сформованості кожного з чотирьох компонентів. Для спрощення

інтерпретації отриманих результатів та подальшого статистичного аналізу застосовувалася триградусна шкала оцінювання:

Високий рівень – свідчить про стійку сформованість відповідного компоненту, наявність необхідних для навчальної діяльності характеристик (наприклад, довільність поведінки, позитивна мотивація, здатність до соціальної кооперації, розвинене мислення тощо).

Середній рівень – вказує на часткову сформованість компоненту, наявність певних ознак готовності, але з нестабільністю проявів або залежністю від умов і дорослого супроводу.

Низький рівень – характеризує недостатню або несформовану складову готовності, виражену потребу у додатковій психолого-педагогічній підтримці, труднощі у навчальній мотивації, емоційній регуляції чи соціальній взаємодії.

Такий розподіл дозволив виявити загальні тенденції, а також індивідуальні відмінності у рівнях готовності до школи серед дітей різних соціальних категорій, які проживають в умовах воєнного стану. Крім того, трикомпонентна система оцінювання забезпечила зручний формат представлення результатів у вигляді таблиць, діаграм і графіків, що сприяло наочності та глибшому статистичному аналізу результатів дослідження.

Застосування цієї моделі дало можливість побачити не лише поточний рівень готовності, а й виявити структурні диспропорції між окремими компонентами, тобто випадки, коли, наприклад, при високому рівні інтелектуальної підготовки фіксувались низькі показники в емоційно-вольовій або соціальній сфері. Така асиметрія готовності вказує на ризики у процесі адаптації до шкільного життя та формує основу для подальшої індивідуальної корекційної роботи з дитиною.

Загальні дані подано у таблицях:

Таблиця 2.1.

Компонент готовності	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Мотиваційна готовність	36,7	46,7	16,6
Інтелектуальна готовність	43,3	40,0	16,7
Емоційно-вольова готовність	26,7	50,0	23,3
Соціальна готовність	30,0	53,3	16,7

Висновки за таблицею 2.1.:

Найкраще сформованою виявилася інтелектуальна готовність (43,3% дітей продемонстрували високий рівень), що свідчить про відносну збереженість когнітивних функцій навіть в умовах соціальної нестабільності.

Найменш сформованою виявилась емоційно-вольова готовність (лише 26,7% на високому рівні, тоді як 23,3% – на низькому), що підтверджує негативний вплив стресогенних факторів воєнного стану на емоційно-вольову сферу дитини.

Результати візуалізовано у вигляді рисунку 2.1. та графіка 2.1. (Додаток А).

Порівняння результатів за статтю, соціальним статусом, досвідом переживання війни

1. Гендерний аналіз

У межах вибірки (16 дівчаток, 14 хлопчиків) виявлено, що:

Дівчатка частіше демонстрували високий рівень емоційно-вольової та соціальної готовності, що корелює з даними попередніх досліджень щодо вищого рівня емоційної регуляції та вербалізації в дівчат у дошкільному віці.

Хлопчики мали вищі показники інтелектуальної активності, але частіше зазнавали труднощів у самоконтролі та соціальній взаємодії.

2. Соціальний статус і досвід переживання війни

Усі учасники були умовно поділені на три групи:

Діти місцеві, без досвіду евакуації (12 осіб).

Діти внутрішньо переміщених осіб (10 осіб).

Діти з родин військовослужбовців або постраждалих (8 осіб).

Аналіз показав, що:

Місцеві діти мали переважно середній або високий рівень сформованості компонентів, особливо в когнітивній сфері.

Діти ВПО виявили низьку емоційну стабільність, підвищену тривожність, нерідко – труднощі з адаптацією в колективі.

Діти з родин військовослужбовців показали найнижчі показники мотиваційної та соціальної готовності, що можна пов'язати з підвищеним рівнем тривоги в родині, тривалою розлукою з батьками або страхом перед майбутнім.

Порівняння результатів першого, другого і третього років війни:

Проведене зіставлення із даними національних і локальних досліджень (2022–2024 рр.), зокрема досліджень І. М. Богданової [7], Л. О. Корнієнко [19], М. В. Савчин [30], а також звітів МОН і ЮНІСЕФ [52; 54], дозволяє простежити тенденцію поступового зниження рівня готовності дітей до школи:

У 2022 році (перший рік повномасштабної війни) діти демонстрували високий рівень тривожності, дезорієнтації, емоційної нестабільності, значну частку показників низької готовності.

У 2023 році зафіксовано часткове адаптаційне підвищення рівнів інтелектуальної та мотиваційної готовності, що пов'язано з поновленням відвідування закладів дошкільної освіти та стабілізацією освітнього середовища.

У 2024 році, згідно з останніми дослідженнями (наприклад, звіти ГО «Смарт Освіта», Центру «Ейдос», Національної психологічної асоціації), рівень готовності залишається нестабільним. Помітна тривала вразливість

емоційно-вольової сфери, особливо у дітей із досвідом евакуації, втрати, депривації.

Дані наведені у таблиці 2:

Рік війни	Високий рівень готовності (%)	Середній	Низький
2022	18,0	42,0	40,0
2023	27,5	50,0	22,5
2024	30,0	48,3	21,7

Отримані узагальнені та порівняльні дані дозволяють констатувати, що, попри складні соціальні умови, пов'язані з триваючим воєнним конфліктом, у динаміці останніх трьох років спостерігається помірне, поступове зростання загального рівня психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання. Це зростання найбільш помітне в інтелектуальному компоненті, а також частково - у мотиваційному, що можна пояснити стабілізацією освітнього процесу в умовах адаптованих форматів підготовки (онлайн, змішане навчання, робота психологічних служб тощо). Певна частина дітей продемонструвала сформованість базових пізнавальних навичок, здатність до логічного мислення, орієнтацію на роль «учня», інтерес до шкільного навчання – все це є позитивним сигналом відновлювального потенціалу системи дошкільної освіти навіть у періоди національної нестабільності.

Водночас, попри ці позитивні тенденції, аналіз отриманих результатів дає всі підстави для ствердження, що емоційна вразливість дітей залишається стійко високою і не демонструє таких самих темпів відновлення, як когнітивні складові. У більшості досліджених дітей, особливо серед внутрішньо переміщених осіб або тих, хто проживає на прифронтових територіях, зафіксовано нестабільний емоційний фон, підвищену тривожність, низьку стресостійкість, часті прояви страхів, труднощі з концентрацією уваги, що свідчить про недостатній рівень

сформованості емоційно-вольового компоненту готовності до навчання. Такий дисбаланс між когнітивною і емоційною готовністю створює потенційний ризик ускладненої адаптації дитини до шкільного середовища, зокрема в аспектах саморегуляції, самостійності, включення в колективну діяльність.

Це вимагає посиленої уваги з боку освітньої системи, фахівців психологічної служби, педагогів і батьків до реалізації спеціальних програм підтримки, які б одночасно охоплювали навчальну, емоційну та соціальну адаптацію дитини, формували в неї відчуття безпеки, емоційної стабільності, довіри до дорослого і світу. Йдеться не лише про традиційну підготовку до школи (читання, лічба, знайомство з буквою чи цифрою), а передусім про створення реабілітаційно-ресурсного простору, в якому дитина зможе поступово відновити внутрішній баланс, навчитися керувати власними емоціями, адекватно реагувати на труднощі та налагодити позитивні взаємодії з іншими.

Така програма має бути інтегрованою, індивідуально адаптованою, психолого-педагогічно обґрунтованою і містити в собі елементи ігрової терапії, вправ на розвиток емоційного інтелекту, соціально-емоційного навчання, сенсорної стабілізації, а також навчальні модулі, які активізують не лише розумову діяльність, а й здатність до емоційного залучення, співпереживання та кооперації.

Таким чином, забезпечення ефективної шкільної адаптації дітей, які проживають у реаліях воєнного стану, вимагає переосмислення самої парадигми підготовки до школи — з орієнтацією не лише на інтелектуальну готовність, а й на психоемоційне відновлення, соціальну інтеграцію та розвиток здатності дитини вчитися у стані безпеки, а не виживання.

Результати проведеного дослідження засвідчили, що психологічна готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку, які перебувають у реаліях війни, має нерівномірний характер і виявляє

виражену асиметрію між окремими її компонентами. Найвищі показники спостерігаються в інтелектуальному компоненті, що свідчить про відносну збереженість базових пізнавальних функцій: мислення, уваги, пам'яті, логічної послідовності дій. Це підтверджується результатами стандартизованих методик, які вказують на достатній рівень когнітивного розвитку навіть за умов зовнішньої нестабільності. Такий феномен можна пояснити тим, що когнітивна сфера у дитини часто розвивається раніше, а також тим, що вона є менш залежною від зовнішніх чинників, ніж емоційна чи соціальна.

Водночас найменш сформованими виявились емоційно-вольова та соціальна компоненти готовності, які в більшості дітей характеризуються нестійкістю, зниженим рівнем саморегуляції, труднощами в керуванні емоційними станами, невпевненістю у міжособистісній взаємодії, низькою здатністю до включення у групову діяльність. Особливо виразно це проявляється у дітей, які мають досвід психотравматичних подій – втрати близьких, руйнування домівок, розлуки з батьками, вимушеного переселення, тривалого проживання в умовах загрози життю. У таких дітей спостерігаються підвищена тривожність, уникання контакту, імпульсивність, емоційна лабільність, порушення сну, а також труднощі в переході від ігрової до навчальної мотивації.

Таким чином, у сучасних умовах війни структура шкільної готовності демонструє певну функціональну диспропорцію: на фоні відносно стабільної інтелектуальної підготовки – значні емоційно-соціальні ризики, які ускладнюють процес адаптації дитини до нової соціальної ситуації розвитку. І якщо інтелектуальна зрілість дозволяє дитині засвоювати знання, то емоційно-вольова незрілість блокує навчальну поведінку, породжує фрустрації, уникання діяльності або спротив зовнішнім вимогам. У свою чергу, соціальна незрілість заважає вибудовувати стосунки з однолітками та педагогами, що погіршує якість входження в освітнє середовище.

У зв'язку з виявленими тенденціями, особливої актуальності набуває необхідність впровадження цілісної системи ранньої психологічної діагностики, яка дозволила б виявляти не лише інтелектуальний потенціал, а й ризикові зони в емоційно-вольовій і соціальній сферах ще на етапі дошкільної підготовки. Така діагностика має ґрунтуватися на принципах доступності, гуманності, інтеграції результатів із педагогічним процесом і обов'язкового включення батьків у співпрацю.

Окрім цього, необхідно розробляти та реалізовувати цільові програми психолого-педагогічного супроводу, орієнтовані на підтримку емоційного ресурсу дитини, формування навичок саморегуляції, подолання тривожності, розвиток стресостійкості та відновлення базового почуття безпеки. Важливо, щоб ці програми враховували індивідуальні траєкторії розвитку кожної дитини: її досвід війни, темперамент, когнітивний стиль, тип емоційного реагування, родинні умови, досвід комунікації та наявність або відсутність підтримуючого середовища.

Іншими словами, підготовка до школи в сучасних умовах має бути не просто навчально-інформаційною, а ресурсно-відновлювальною, націленою на те, щоб допомогти кожній дитині не просто увійти в шкільну систему, а вийти з травматичного стану, зберігши довіру до світу, до навчання і до себе. Тільки за таких умов можна очікувати не формальної, а реальної готовності дитини до шкільного життя, адаптації до вимог НУШ і здатності до подальшого особистісного розвитку навіть у складному середовищі воєнного часу.

2.3 Вплив воєнного стану на психоемоційний стан дітей

Одним з ключових та концептуально значущих завдань дослідження психологічної готовності до шкільного навчання є вивчення емоційного стану дітей, які перебувають у середовищі, трансформованому впливом

війни, що має системний, хронічний і багатокomпонентний характер. У період старшого дошкільного віку дитина проходить критично важливий етап становлення не лише пізнавальної сфери, але й емоційно-вольової регуляції, що є одним із центральних показників психологічної зрілості. У нормальних умовах саме в цьому віці формуються такі важливі особистісні новоутворення, як здатність до самоконтролю, довільності поведінки, емоційної стабільності, здатність управляти внутрішніми станами та адаптувати свою поведінку до соціальних очікувань.

Однак в умовах тривалого стресового впливу, спричиненого війною – через відчуття небезпеки, втрати, евакуації, розлуку з батьками, погіршення матеріально-побутових умов та емоційну нестабільність у родині – ці новоутворення формуються фрагментарно або з деформаціями, що створює об'єктивні труднощі у переході дитини до шкільного навчання. Емоційна зрілість у такому контексті виступає не лише передумовою навчальної діяльності, а й психологічним захистом, що забезпечує збереження внутрішньої цілісності дитини, її здатності до включення у нову соціальну ситуацію розвитку – роль учня.

Відтак, у межах цього дослідження одним із пріоритетів стало всебічне вивчення емоційної сфери дітей, що проживають у соціально травматизованих умовах, зокрема аналіз їхнього психоемоційного стану, особливостей емоційного реагування, рівня стресостійкості, здатності до відновлення після психотравмувального досвіду. Важливість цієї частини дослідження зумовлена тим, що порушення у сфері емоційної регуляції нерозривно пов'язані з іншими компонентами психологічної готовності – мотиваційною, соціальною та вольовою, а отже, мають системний вплив на рівень адаптації дитини до навчальної діяльності.

У цьому контексті було проаналізовано результати малюнкових проєктивних методик, спостереження в групі та анкетних опитувань вихователів і батьків, що дозволило ідентифікувати не лише зовнішні, поведінкові прояви емоційної нестабільності, але й внутрішні чинники

тривожності, фрустрації, пригніченості, що не завжди усвідомлюються самою дитиною або її батьками. Особливу увагу приділено ознакам дезадаптації, які виступають індикаторами того, що дитина не має внутрішніх або зовнішніх ресурсів для самостійного подолання наслідків психотравмального впливу.

Таким чином, психоемоційний стан дитини у сучасних умовах повинен розглядатися як центральна ланка в системі формування шкільної готовності, що потребує не тільки діагностики, але й ранньої цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки, адаптованої до воєнного контексту, в якому зростає сучасне покоління дітей.

Дані психодіагностики емоційної сфери (малюнкові методики, опитувальники):

Для дослідження емоційного стану дошкільників було використано низку валідних і доступних інструментів, зокрема проєктивну методику «Домалюй фігуру» та анкетування батьків і вихователів, які дозволили виявити характерні емоційні прояви дитини як у вербально-неусвідомлюваній сфері, так і в поведінковому контексті.

Проективні методики виявили значний рівень емоційної напруженості в низки дітей. У малюнках спостерігалися такі типові особливості: використання темних кольорів (сірий, чорний), порожні або деформовані фігури, відсутність облич, часті зображення замкнутих просторів, бар'єрів, сцен небезпеки. Деякі діти домальовували фігури у вигляді замаскованих тривожних символів - крапель дощу, ліній, що перетинають тіло фігури, фігур у «броні» або в оточенні стін.

Результати анкетування також підтвердили високий рівень емоційної реактивності:

62% батьків повідомили про часті пробудження та страхи у дітей,

48% відзначили надмірну прив'язаність до дорослого,

55% вихователів повідомили про різкі зміни емоційного стану протягом дня,

понад 30% дітей, за словами вихователів, демонстрували труднощі з включенням рутини дня (денний сон), у колективну гру або заняття, неохоче брали участь у груповій діяльності без персональної підтримки.

Такі емпіричні дані, отримані за результатами малюнкових методик, спостережень та анкетування значущих дорослих, дозволяють зробити висновок про наявність у значної частини дітей старшого дошкільного віку стійкого, тривалого емоційного дискомфорту, що має системний і некомпенсований характер. Йдеться не про короткочасну реакцію на окремі події, а про хронічно утруднений емоційний фон, що пронизує всі основні сфери життєдіяльності дитини – гру, спілкування, пізнавальну активність, ставлення до дорослих та до самої себе. Це проявляється у зниженій життєвій енергії, емоційній пригніченості або навпаки – у деструктивній активності, порушеннях сну, афективних вибухах, тривожному мисленні.

Особливістю цього емоційного дискомфорту є те, що він не усувається засобами традиційної педагогіки, зокрема участю в звичайних формах занять, ігровою діяльністю чи стандартними адаптаційними заходами, передбаченими програмами дошкільної освіти. Навпаки, у багатьох випадках діти демонструють знижену включеність у звичні форми взаємодії, емоційну відстороненість, знижений інтерес до навчальної діяльності, уникнення соціальних контактів, що свідчить про вигорання адаптаційного ресурсу і нездатність до саморегуляції без цілеспрямованої допомоги.

Така ситуація актуалізує потребу не просто в підвищенні педагогічної уваги, а в цілеспрямованому запровадженні спеціалізованих психокорекційних і підтримувальних програм, орієнтованих на емоційне відновлення, стабілізацію стану, розвиток навичок самозаспокоєння та підвищення стресостійкості. Йдеться про системну психолого-педагогічну підтримку, що базується на принципах безпечного простору, емпатійного супроводу, розвитку емоційного інтелекту, тілесного заспокоєння,

ресурсного мислення, групової згуртованості та символічного вираження емоцій.

Такі програми мають не лише діагностичний і профілактичний зміст, а й відновлювальний характер, оскільки дозволяють дитині поступово відновити базове почуття довіри до світу, стабільність внутрішнього «Я», впевненість у власній спроможності справлятися з труднощами. У поєднанні з педагогічною підтримкою вони здатні створити умови для повноцінного формування психологічної готовності до школи, навіть у надзвичайно складних умовах, зумовлених тривалим перебуванням у ситуації соціального лиха — війни.

Ознаки дезадаптації, підвищеної тривожності, емоційної нестійкості:

У дітей із досвідом переміщення, втрати дому, близьких, розлуки з батьками або перебування у зонах підвищеної небезпеки зафіксовані поширені прояви психологічної дезадаптації. Серед найбільш типових реакцій спостерігалися:

а) Підвищена тривожність – нав’язливе занепокоєння, гіперуважність до звуків, страх залишитися без дорослого. У поведінці такі діти прагнули постійного підтвердження безпеки, частіше запитували про «кінець війни», «що буде далі», уникали ігор із сюжетом розлуки або боротьби.

б) Емоційна нестійкість – швидка зміна настрою, плаксивість, схильність до афективних реакцій у відповідь на дрібні фрустрації. У груповій взаємодії діти легко переходили від зацікавленості до агресії, демонстрували труднощі у стримуванні імпульсів.

в) Соціальні ознаки дезадаптації – часте уникання контакту з однолітками, замкнутість, або, навпаки, демонстративно-гіперактивна поведінка. У деяких випадках простежувалась регресія поведінкових форм, властивих більш раннім віковим періодам (дитячі інтонації, лепетання, залежна поведінка).

г) Порушення саморегуляції – низький рівень витривалості, зниження здатності до довільної діяльності, втрата здатності до послідовного виконання інструкції.

Виявлені у ході дослідження симптоми – підвищена тривожність, емоційна лабільність, замкнутість або гіперактивність, знижена здатність до саморегуляції, порушення адаптивної поведінки – у своїй сукупності утворюють системний синдром емоційної нестабільності, який значно перевищує вікову норму для дітей старшого дошкільного віку. Ці прояви не є ізольованими чи ситуативними, а носять стійкий, тривалий характер, що свідчить про глибину психологічного впливу стресогенних факторів, зумовлених війною, і про те, що психіка дитини перебуває в режимі підвищеної вразливості та внутрішньої напруги.

У педагогічному контексті така емоційна нестабільність набуває особливої ваги, оскільки вона створює реальні бар'єри для успішного входження дитини у нове шкільне середовище, яке висуває до першокласника цілу низку психологічних вимог. Зокрема, сучасна початкова освіта базується на концепції дитиноцентризму в поєднанні з соціальною активністю, що передбачає готовність дитини до самостійного виконання завдань, довільного контролю власної поведінки, ініціативного включення у колективні форми діяльності, готовності до прийняття ролі учня, що потребує розвинених механізмів саморегуляції, емоційної стабільності та вольового контролю.

За наявності описаних симптомів дитина не лише втрачає внутрішню опору, необхідну для навчання, а й постає у стані внутрішньої нестійкості, в якому будь-яке нове завдання, незнайома ситуація або соціальна взаємодія можуть провокувати страх, уникання, протест або емоційне перевантаження. Це створює потенційні ризики для розвитку шкільної дезадаптації, яка може проявлятися у вигляді зниження мотивації, утруднень у навчанні, конфліктів з однолітками, небажання відвідувати школу, соматичних скарг або відмови від діяльності. Така динаміка, у свою

чергу, підвищує ризик формування вторинної навчальної тривожності, низької самооцінки, емоційного виснаження, що, зрештою, призводить до порушення освітньої траєкторії дитини вже на стартовому етапі її навчального шляху.

Виявлені емоційно-поведінкові маркери у значної частини дітей, які перебувають у соціальному контексті війни, є не просто фоновими характеристиками – вони виступають структурними індикаторами глибокої дезадаптації, які потребують цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу ще до початку шкільного навчання. Ігнорування цих проявів загрожує посиленням кризових тенденцій у перші роки навчання та перешкоджає реалізації потенціалу дитини в освітньому середовищі.

Отже, результати проведеного аналізу дозволяють зробити принципово важливий висновок про те, що воєнний стан виявляється не лише глобальним соціально-політичним феноменом або зовнішнім чинником життєвого середовища, а й глибоким психотравмуючим контекстом, який пронизує внутрішній світ дитини, змінюючи саму структуру її емоційного реагування, стосунків із дорослими та з однолітками, мотиваційних установок і базового відчуття безпеки.

Особливо вразливою категорією в цій ситуації виступають діти старшого дошкільного віку, які з одного боку, вже виходять із етапу емоційної імпульсивності раннього дитинства, а з іншого – ще не мають сформованих механізмів психологічного самозахисту, стабільної саморегуляції та рефлексивного осмислення власного досвіду. У цьому віці дитина є емоційно залежною від дорослого, її внутрішній світ формується під впливом емоційного клімату, стилю спілкування та психологічної підтримки з боку найближчого соціального оточення. В умовах, коли ці джерела стабільності або відсутні, або самі перебувають у стані кризи, дитина не має доступу до ресурсу відновлення.

Обмеженість здатності дитини до когнітивного осмислення травматичних подій, таких як повітряні тривоги, вимушене переселення, втрати в родині, постійне очікування небезпеки, призводить до накопичення афективної напруги, яка не знаходить виходу через вербалізацію, а трансформується у поведінкові та психосоматичні реакції. Це проявляється у вигляді гіперчутливості до зовнішніх подразників, підвищеної тривожності, схильності до емоційного вибуху, уникнення взаємодії, труднощів у зосередженні та виконанні завдань, пасивності або агресивності, що безпосередньо впливає на здатність дитини включатися у навчальний процес.

У такому стані дитина не в змозі реалізувати свою пізнавальну мотивацію, навіть якщо володіє достатнім інтелектуальним потенціалом. Її увага зосереджена не на засвоєнні нового досвіду, а на внутрішньому відновленні втраченого відчуття безпеки. Відповідно, формування психологічної готовності до навчання в школі істотно гальмується, що може мати довготривалі наслідки для загальної освітньої траєкторії дитини та її особистісного розвитку.

На цьому тлі надзвичайно важливим стає усвідомлення необхідності ранньої цілеспрямованої психоемоційної підтримки дітей, які перебувають у стані хронічного стресу. Така підтримка повинна реалізовуватися не як епізодичне втручання, а як системна психолого-педагогічна стратегія, що поєднує діагностику, профілактику, корекцію та відновлення. Її основними завданнями мають бути: створення емоційно безпечного середовища, стабілізація внутрішнього стану дитини, розвиток навичок саморегуляції, формування позитивного емоційного досвіду взаємодії з іншими та поступове повернення до навчальної активності в темпі, комфортному для дитини.

Тільки за умов комплексного, індивідуалізованого підходу можливо забезпечити не лише готовність дитини до школи в технічному сенсі (володіння знаннями та вміннями), а й готовність у психологічному

значенні — як здатність до емоційно стійкої, довірливої, мотивованої участі в новому етапі соціального життя, що є основою її подальшої освітньої та особистісної успішності.

Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження дало змогу отримати багатовимірне, інтегративне уявлення про стан психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі в умовах воєнного стану в Україні, з урахуванням впливу соціального, емоційного та інформаційного середовища, деформованого тривалим збройним конфліктом. Результати дослідження виявили не лише загальний рівень сформованості ключових компонентів готовності, а й дозволили зафіксувати специфічні тенденції, внутрішню структуру диспропорцій між окремими складовими та ризикові прогалини у розвитку, що потребують цілеспрямованої підтримки.

На підставі аналізу результатів психодіагностичних методик Керна–Йєрасека, «Графічний диктант», «Домалой фігуру» (Додаток Б-В), даних систематичного спостереження в освітньому середовищі та анкетування батьків і вихователів, встановлено, що структура психологічної готовності дошкільників у сучасних умовах є асиметричною. Зокрема, інтелектуальний компонент демонструє порівняно високі результати, що свідчить про стійкість когнітивного потенціалу навіть у складних соціальних умовах. У дітей зберігається інтерес до пізнання, здатність до логічного мислення, пам'яті, наслідування та продуктивної діяльності. Це підтверджує наявність компенсаторних механізмів, які активізуються через підтримку родини, вихователів, а також — завдяки гнучкості психіки дошкільника.

Водночас емоційно-вольова та соціальна складові психологічної готовності виявилися істотно недорозвиненими, що проявляється у зниженій емоційній стабільності, підвищеній тривожності, нестійкості настрою, нездатності до саморегуляції, страху перед новизною, труднощам у спілкуванні з ровесниками та адаптації до вимог дорослого. Це особливо характерно для дітей, які пережили досвід втрати близьких, евакуації, тривалої ізоляції, відсутності стабільного емоційного фону в родині або в колективі, а також тих, що перебували в зонах підвищеної небезпеки чи внутрішньо перемістились.

У цієї групи респондентів було зафіксовано найбільш виражені симптоми емоційної нестійкості, тривожності, регресивної поведінки та дезадаптації, що виявлялось у таких проявах, як уникнення взаємодії, надмірна залежність від дорослого, низька стійкість до фрустрації, емоційне вигорання, порушення сну, а також образи загроз, темряви, руйнування в дитячих малюнках. Ці прояви не компенсуються звичайними освітніми заходами, що свідчить про глибоку травматизацію та потребу у спеціалізованому супроводі.

Динамічне порівняння рівнів готовності до школи у дітей протягом трьох років війни дозволило виявити тенденцію до часткового відновлення когнітивних функцій (зростання інтелектуальної та частково мотиваційної готовності у 2023–2024 рр.), на тлі стійкої вразливості емоційно-вольової та соціальної сфер, зокрема у дітей з досвідом психотравматизації. Це свідчить про нерівномірність і селективність відновлювальних процесів: інтелект активізується швидше, тоді як емоційна сфера залишається нестабільною, особливо в умовах повторної загрози або тригера (звуки сирени, повідомлення про обстріли тощо).

З огляду на отримані результати, можна констатувати, що система дошкільної підготовки в умовах війни потребує суттєвого оновлення, зокрема в частині впровадження психодіагностичних скринінгів емоційного стану, раннього виявлення ознак дезадаптації, а також —

розробки й апробації комплексних психолого-педагогічних програм підтримки, які поєднують методи педагогіки, арт-терапії, ігрової терапії, роботи з батьками, емоційного коучингу, вправ на розвиток емоційного інтелекту, стресостійкості та ресурсного мислення.

Ці програми мають бути індивідуалізованими та соціально чутливими, оскільки психологічна готовність до школи в умовах воєнного стану формується на перетині багатьох змінних — психічного стану дитини, її сімейного контексту, травматичного досвіду, рівня підтримки з боку значущих дорослих, педагогічного середовища та макросоціальних умов. Тому її забезпечення можливе лише за умови комплексного міждисциплінарного підходу, який передбачає співпрацю психологів, педагогів, соціальних працівників, сім'ї та державних інституцій.

Отже, результати дослідження свідчать, що формування психологічної готовності до школи у дітей, які прожили досвід війни, не є лінійним або однорівневим процесом, а вимагає цілеспрямованого супроводу, націленого не лише на передачу знань і вмінь, а й на відновлення цілісності особистості дитини, її емоційного ресурсу, довіри до себе і світу. Саме з урахуванням цих висновків у наступному розділі буде представлено модель психокорекційної програми підтримки емоційного благополуччя та шкільної адаптації дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

3.1 Принципи та підходи до психоемоційної підтримки дітей в умовах кризи

У контексті затяжного воєнного конфлікту, що триває в Україні з 2014 року, а повномасштабне вторгнення з 2022 року, коли практично кожна сфера суспільного життя зазнала глибоких трансформацій, серед найвразливіших сегментів населення стали діти дошкільного віку. У цій віковій групі ще не сформовані стійкі адаптаційні механізми, саморегуляція лише розвивається, а залежність від емоційного стану дорослих - максимальна. У такій ситуації психоемоційна підтримка дошкільників стає не просто важливою, а життєво необхідною, оскільки забезпечує умови не лише для виживання психіки в умовах кризи, а й для її подальшого розвитку та формування готовності до систематичного шкільного навчання.

Воєнний стан як макросоціальний стресогенний чинник породжує сукупність загроз, які накладаються на чутливий етап розвитку дитини, зокрема: фізичні втрати (розлука з батьками, загибель рідних), інформаційні перевантаження (новини, сигнали тривоги, мова небезпеки в медіа), соціальна ізоляція (евакуація, зміна місця проживання, руйнування сталого оточення), економічна нестабільність (брак базових ресурсів - житла, їжі, медичного догляду). У результаті цього дитина зазнає подвійного емоційного навантаження: з одного боку, вона стикається з об'єктивно небезпечними зовнішніми подіями, а з іншого - переживає

вторинну травму через емоційний стан батьків і педагогів, які також є носіями стресу, тривоги, втрати сенсів.

Психіка дитини в таких умовах опиняється у стані хронічної тривожної мобілізації, що призводить до порушення базових психічних процесів. Зокрема:

Знижується рівень довіри до світу (порушення базового почуття безпеки).

Формується емоційна деструкція (часті коливання настрою, страхи, сльозливість, агресія).

Втрачається відчуття передбачуваності життя (відсутність розуміння, що буде далі).

Порушуються механізми довільності та саморегуляції (дитина не може сконцентруватися, завершити завдання, дотримуватися інструкцій).

Гальмується розвиток соціальної включеності (дитина або замикається, або стає надмірно залежною/агресивною у взаємодії).

Це створює серйозні перешкоди для формування психологічної готовності до школи, оскільки ключові її складові — мотивація, емоційна стабільність, волюва регуляція, соціальна компетентність — розвиваються у тісному взаємозв'язку з емоційним станом дитини та її відчуттям захищеності.

У такому контексті психоемоційна підтримка перестає бути елементом виховного процесу, додатковою опцією або зоною відповідальності лише психолога. Натомість вона трансформується в ключову функцію дошкільного закладу як системи, яка має забезпечити не лише пізнавальний, а й емоційний, психічний і соціальний розвиток дитини у стані кризи. Її відсутність або несвоєчасність не просто знижує ефективність освітнього процесу, а може спричинити довготривалу, а іноді й незворотну дезадаптацію, яка проявиться вже на етапі шкільного навчання у вигляді тривожних розладів, порушень поведінки, шкільної фобії або мотиваційного вигорання.

Саме тому сучасна дошкільна установа в умовах війни має виконувати функцію не лише освітнього закладу, а психологічно безпечного простору стабільності, підтримки, зцілення і відновлення, у якому дитина отримує доступ до:

- а) емоційної реабілітації (зменшення впливу травми через гру, творчість, комунікацію);
- б) ресурсного середовища (фахівці, які розуміють її потреби й реакції);
- в) індивідуального темпу відновлення, без тиску й очікувань, які не відповідають внутрішньому стану дитини;
- г) позитивного досвіду соціальної взаємодії, що стає фундаментом її подальшої шкільної адаптації.

У таких умовах навіть звичні форми організації освітнього процесу – заняття, ігри, святкові події – набувають терапевтичного змісту: вони не стільки навчають, скільки зцілюють, створюють структуру, повертають довіру, формують опору.

Таким чином, психоемоційна підтримка в умовах воєнного стану - це не просто відповідь на стрес, а фундаментальна стратегія захисту та розвитку дитинства в період соціальної турбулентності. Вона має бути на рівні освітньої політики, включена у державні програми, професійну підготовку кадрів, щоденну практику закладів дошкільної освіти. У складних соціально-політичних обставинах, що супроводжують життя дітей в умовах воєнного стану, система психоемоційної підтримки дошкільників потребує не просто імпровізованих рішень чи короткочасних реакцій, а цілісної науково обґрунтованої моделі, яка б поєднувала гуманістичні принципи взаємодії з дитиною, опору на її вікові закономірності розвитку та активізацію внутрішніх ресурсів. Таку модель можливо реалізувати лише на основі **інтеграції трьох фундаментальних концептуальних підходів: гуманістичного, розвитку та ресурсного**. Їх взаємодоповнення дозволяє створити не лише ефективну, а

й етично виправдану, стійку до викликів модель психоемоційної підтримки, яка забезпечує не тільки відновлення, а й подальший розвиток дитини як цілісної особистості.

Гуманістичний підхід:

У центрі гуманістичної моделі — особистість дитини як унікального суб'єкта досвіду, що має право на повагу, свободу, підтримку і розуміння. Дитина розглядається не як «об'єкт втручання», а як активний учасник процесу розвитку, наділений внутрішніми потенціалами та правом на власні емоції, потреби і темп адаптації.

Відповідно до гуманістичного підходу, педагог чи психолог не нав'язує готових рішень, а супроводжує дитину, допомагаючи їй усвідомити свій стан, почуття, знайти прийнятні форми вираження емоцій і поступово перейти від реактивної поведінки до саморефлексії. Саме це створює передумови для формування здорової самооцінки, емоційної грамотності та впевненості у власних силах — базових складників готовності до школи.

Розвитковий підхід:

Цей підхід спирається на принцип відповідності психоемоційної підтримки віковим завданням розвитку. У старшому дошкільному віці ключовим є формування довільності поведінки, емоційної регуляції, прийняття правил, соціальної компетентності, а в умовах війни — ще й відновлення відчуття контролю та безпеки.

Розвитковий підхід передбачає, що допомога не повинна бути форсованою, а навпаки — індивідуалізованою, гнучкою, ресурсно обґрунтованою, з урахуванням того, що психіка дитини в умовах травматизації може бути тимчасово нестабільною, сповільненою або заблокованою. Завдання дорослого — не прискорювати розвиток, а створити умови для його природного розгортання, навіть у надзвичайному середовищі.

Ресурсний підхід:

Ресурсна модель психоемоційної підтримки зосереджена на пошуку, активізації та відновленні внутрішніх і зовнішніх опор дитини. Це можуть бути як особисті ресурси (гра, фантазія, гумор, малювання, рух), так і соціальні (довірливий дорослий, колектив, символічна безпека через ритуали, звичні дії).

Педагог чи психолог у такій моделі виступає як фасилітатор ресурсу, допомагаючи дитині знайти і використати ті форми поведінки чи емоційної дії, які здатні зменшити її тривожність, підвищити відчуття стабільності, відновити віру в себе. Ресурсний підхід є надзвичайно ефективним у роботі з дітьми, які пережили травму, оскільки не фіксується на патології, а працює з потенціалом, формує у дитини досвід відновлення, а не лише компенсації.

Інтеграція трьох підходів – гуманістичного, розвиткового та ресурсного – формує методологічне підґрунтя для побудови сучасної системи психоемоційної підтримки дошкільників, що проживають у реаліях війни. Така система має бути гнучкою, адаптивною, етично чутливою та орієнтованою не лише на компенсацію втрат, а на довготривале відновлення, адаптацію та зростання дитини як цілісної особистості. Вона забезпечує не лише зняття гострих проявів емоційної дезадаптації, а й створює умови для формування стресостійкості, емоційного інтелекту, готовності до соціальної взаємодії і навчання, що є необхідними передумовами для входження дитини у шкільне середовище.

3.2 Програма психологічного супроводу підготовки до школи

У відповідь на виклики, спричинені умовами воєнного стану, нами було розроблено програму психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку, спрямовану на зниження рівня тривожності,

стабілізацію емоційного стану, розвиток довільності, соціальних навичок та підвищення загальної готовності до навчання в школі. Змістовне наповнення програми, включаючи приклади занять, опис фасилітаційних практик і методичні орієнтири для педагогів, подано в Додатку Г.

Терапевтичне середовище — це цілісна, структурована система міжособистісних, фізичних, емоційних і символічних умов, яка створює безпечний простір для емоційного відновлення, розвитку та адаптації особистості в умовах кризи чи травматичного досвіду.

Це середовище виконує функції підтримки, стабілізації, компенсації й розвитку, у якому кожен його елемент (інтер'єр, ритуали, стосунки, способи взаємодії) має терапевтичне значення.

Концепція бере початок у роботах М. Джонса (therapeutic community), розвивається у межах гуманістичної психології К. Роджерса, доповнюється ідеями *milieu*-терапії Б. Беттельгейма, а також сучасними підходами до психологічно безпечного освітнього простору (О.В. Савченко, І. Труханова, С. Чумак тощо).

Терапевтичне середовище в закладі дошкільної освіти: функції, умови та засоби реалізації

У надзвичайних умовах воєнного часу заклад дошкільної освіти (ЗДО) повинен виконувати не лише освітню, а й терапевтичну функцію, створити для дитини безпечний простір, у якому відновлюються базові психологічні структури: довіра до світу, відчуття стабільності, здатність до регуляції емоцій, мотивація до пізнання. Такий простір отримав назву «терапевтичного середовища», яке, за суттю, є емоційно, фізично та соціально захищеним мікросоціумом, орієнтованим на ресурсну підтримку дитини.

Функції терапевтичного середовища у ЗДО:

1. Компенсаторна - нейтралізує наслідки стресу та травми (знижує рівень тривожності, страху, дезадаптації).
2. Реставраційна (відновлювальна) – сприяє поступовому поверненню емоційної рівноваги та впевненості у власних силах.
3. Розвивальна – активізує внутрішні ресурси дитини, стимулює гру, комунікацію, дослідницьку активність.
4. Соціалізувальна – формує нові безпечні соціальні зв'язки, знижує ізоляцію, сприяє довірливим контактам з дорослими та ровесниками.
5. Превентивна – запобігає поглибленню емоційної деструкції, сприяє формуванню стресостійкості, навичок саморегуляції.

Основні умови формування терапевтичного середовища:

- а) Емоційна стабільність і доброзичливість дорослого, який є основним носієм безпечного простору.
- б) Фізичне середовище, яке не викликає гіперстимуляції чи тривожності: м'які кольори, зони усамітнення, предмети-ресурси (подушки, іграшки, сенсорні матеріали).
- в) Структурованість простору і часу: ритмічність, повторюваність, передбачуваність дій створюють у дитини відчуття контролю.
- г) Присутність ритуалів – «ранкове коло», «камені спокою», «коробочка бажань» - що символічно відновлюють внутрішню впорядкованість.
- д) Можливість вербалізувати емоції: наявність візуальних засобів для вираження настрою (шкала емоцій, вимірювач настрою, емоційні картки, розмальовки із зображенням емоцій), створення емоційних куточків.

Засоби реалізації терапевтичного середовища:

- а) Арт-терапевтичні практики: малювання, аплікація, колажі, ліплення з глини або пластиліну як форми безпечного вираження емоцій.
- б) Казкотерапія: створення історій, у яких дитина проєктує себе у вигаданій ситуації й отримує досвід внутрішньої перемоги, підтримки.

в) Релаксаційні техніки: дихальні вправи, музичні хвилинки, тілесні ігри на розслаблення (наприклад, «дерево, що гойдається»).

г) Групова взаємодія: підтримувальні кола, парна гра, створення «містечка друзів» або «команди допомоги».

д) Символізація безпеки: постійна присутність позитивних образів, які дитина асоціює з турботою (малюнки, улюблені персонажі, фоторамки з родиною).

Таким чином, терапевтичне середовище у ЗДО в умовах війни не є розкішшю чи новацією - воно є базовою умовою збереження дитячого психічного здоров'я, передумовою адаптації та фундаментом для подальшої соціалізації і навчання.

Незважаючи на зростаюче усвідомлення необхідності системної організації психоемоційної підтримки дітей у закладах дошкільної освіти, фактична готовність педагогів та психологів до повноцінної реалізації відповідних програм залишається фрагментарною, нерівномірною і в багатьох випадках – недостатньою для ефективного реагування на виклики кризового періоду. Ця ситуація зумовлена комплексом як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, які варіюються залежно від регіону, конкретного закладу, індивідуального досвіду працівника, наявності методичного супроводу та управлінської підтримки.

З одного боку, самі педагоги та психологи є частиною соціальної групи, що зазнає хронічного стресу, переживає тривогу, емоційне виснаження, втрати та зміни. Багато з них працюють у режимі емоційного самозбереження, не маючи змоги рефлексувати чи опрацьовувати власні реакції, що призводить до синдрому професійного вигорання, зниження емпатійності, втоми від співчуття («compassion fatigue»), і як наслідок – зменшення здатності підтримувати інших. Таким чином, власна травматизація працівника системи освіти знижує його функціональну ефективність у наданні психоемоційної допомоги дітям.

З іншого боку, навіть у тих випадках, коли педагоги усвідомлюють важливість і невідкладність емоційної підтримки дошкільників, вони часто не мають достатньої підготовки, навичок чи інструментів для її реалізації. Традиційна педагогічна освіта здебільшого акцентує увагу на когнітивному розвитку, дидактиці, віковій психології в мирний час, тоді як компетентності з кризової психології, арт-терапевтичних технік, формування безпечного середовища, роботи з травмою – залишаються поза межами формальної підготовки. Психологи ж у багатьох ЗДО працюють на пів ставки або не мають системної підтримки від адміністрації, що обмежує їхню можливість реалізовувати комплексні програми.

Крім того, важливим чинником ефективності є емоційна зрілість фахівця, його здатність витримувати сильні переживання дитини, не вступати з нею в конкуренцію емоцій чи «нав'язане співпереживання», а витримувати, контейнерувати й супроводжувати її стан. Це вимагає не лише професійної навченості, а й розвиненої особистісної стійкості, рефлексивності, емпатії, здатності діяти усвідомлено в умовах невизначеності.

Таким чином, ефективність будь-якої моделі психоемоційної підтримки у ЗДО залежить не лише від наявності методичних розробок, фінансування чи навчальних програм, а насамперед — від людського чинника: рівня особистої підготовленості, професійної ідентичності, емоційного ресурсу та внутрішньої мотивації персоналу, який цю модель втілює. Без усвідомлення цього ключового елемента – жодна інституційна ініціатива не зможе бути ефективною й довготривалою в умовах соціальної кризи.

Основні проблеми готовності педагогів у воєнний період:

1. Власна психоемоційна виснаженість. Педагоги, як і діти, переживають стрес, втрати, евакуацію, тривоги. Вони часто не мають простору для самовідновлення, працюючи в умовах професійного та емоційного перевантаження. Це призводить до зниження емпатії, емоційного вигорання, афективної реактивності.

2. Недостатня підготовка до роботи з дітьми у стані кризи. Більшість педагогів не мають фахової підготовки в галузі дитячої кризової психології, не володіють інструментами діагностики емоційного стану, не вміють застосовувати м'які форми психоемоційного супроводу (ігрова терапія, символізація, тілесна робота).

3. Страх «нашкодити» дитині. Через відсутність знань педагоги часто уникають теми емоцій, війни, втрати, вважаючи, що краще «не чіпати», ніж помилитися. У результаті дитина лишається сам на сам із переживаннями, які могли б бути підтримані й опрацьовані.

4. Суперечливі вимоги до ролі педагога. З одного боку, очікується, що вихователь буде джерелом стабільності, турботи й мотивації. З іншого – він має слідувати програмі, реалізовувати заняття, готувати до школи. У воєнний період ці ролі часто входять у внутрішній конфлікт, спричиняючи фрустрацію і почуття професійної неадекватності.

Шляхи подолання бар'єрів та формування готовності персоналу:

1. Психологічна підтримка самих педагогів: регулярні сесії групової або індивідуальної рефлексії, «групи опори», емоційні майстерні для фахівців.

2. Підвищення кваліфікації: тренінги з кризової психології, курси з арт-терапії, розвивальних ігор, моделювання терапевтичного середовища.

3. Методичне забезпечення: створення методичних кейсів, порадників, карт «перших кроків», що допомагають діяти у складних ситуаціях.

4. Спільна відповідальність і командна робота: інтеграція зусиль вихователів, психологів, логопедів, адміністрації, батьків у єдину систему підтримки.

5. Управлінська підтримка: адміністрація закладу має забезпечити умови для професійного зростання, не очікуючи «самоорганізації» педагогів у кризу.

Готовність педагогів і психологів до реалізації психоемоційної підтримки в умовах воєнного стану не може розглядатися лише як питання індивідуальної мотивації, ентузіазму чи внутрішньої потреби допомагати дітям. Хоча внутрішня налаштованість працівника на співпереживання, відповідальність і турботу про дитину, безумовно, є важливою передумовою, вона не є і не може бути самодостатньою в умовах багатофакторної соціальної, емоційної та інституційної нестабільності.

У кризових ситуаціях, зокрема в умовах війни, коли діти переживають травматизацію, а сам педагогічний персонал працює у стані хронічного стресу, виклики, які стоять перед системою освіти, набувають стратегічного характеру. Йдеться про необхідність переосмислення самої функції освіти в надзвичайний період – не як виключно дидактичної інституції, а як соціально-психологічного захисного середовища, де забезпечується збереження, підтримка та розвиток особистості дитини.

Реальна здатність педагога бути джерелом стабільності, носієм безпеки, фасилітатором емоційного відновлення формується не внаслідок доброї волі чи самонавчання, а через надання системних ресурсів:

а) фінансових (для створення відповідного середовища, оновлення матеріально-технічної бази),

б) кадрових (забезпечення постійної присутності практичного психолога, асистентів, супровідних фахівців),

в) освітніх (розробка курсів, тренінгів, програм підвищення кваліфікації в галузі кризової психології, арт-терапії, педагогіки травми),

г) організаційно-управлінських (включення теми психоемоційної підтримки у стратегії розвитку ЗДО, нормативні документи, щоденну практику керівників).

Крім того, реалізація таких заходів вимагає змін на рівні педагогічної культури: подолання стереотипів про «емоційну слабкість» як небажану рису, формування у педагогів настанови на емпатію, прийняття, підтримку, навіть тоді, коли емоційні прояви дитини не відповідають традиційним уявленням про «дисципліновану поведінку». Це означає зміну парадигми: від управління дитиною - до співприсутності в її стані, від реактивного придушення симптомів - до проактивного супроводу.

Отже, готовність педагогів до здійснення психоемоційної підтримки дітей - це не точковий індивідуальний прояв, а результат системної роботи освітнього середовища. Це - стратегічне завдання на рівні державної політики в галузі освіти, яке потребує міжгалузевої взаємодії, нормативної підтримки, навчальних платформ, мультидисциплінарних команд, змін у професійних стандартах і щоденній освітній практиці. Лише за умови такого підходу можна забезпечити якісну, стабільну та ефективну підтримку дитині в умовах соціального потрясіння, запобігаючи глибокій дезадаптації та сприяючи формуванню стресостійкої особистості майбутнього школяра.

3.3 Ефективність реалізації програми

Оцінювання ефективності реалізованої програми психоемоційної підтримки дошкільників здійснювалося у форматі формувального експерименту, метою якого було виявлення позитивних змін у структурі психологічної готовності до школи після впровадження цілеспрямованого комплексу психокорекційних, ігрових та терапевтичних заходів, що були спрямовані на емоційне відновлення, стабілізацію внутрішнього стану

дитини, розвиток довільності, зниження рівня тривожності та формування навичок соціальної взаємодії.

Результати формувального експерименту:

У дослідженні брали участь 30 дітей старшого дошкільного віку, з яких експериментальну групу склали 15 дітей, залучених до програми підтримки, а контрольну групу – 15 дітей, які не проходили зазначену програму. До і після реалізації програми всі діти проходили повторну психодіагностику з використанням тих самих методик, що й на констатувальному етапі: методика Керна-Йєрасека, графічний диктант, проєктивна методика «Домалой фігуру», анкетування батьків і вихователів, спостереження за поведінкою.

В експериментальній групі відзначено якісне зростання за всіма ключовими компонентами психологічної готовності до школи. Найбільш виражені позитивні зміни зафіксовано в емоційно-вольовій та соціальній сферах:

а) Зниження рівня емоційної нестабільності: кількість дітей із ознаками тривожності зменшилась із 60% до 26,7%.

б) Підвищення стійкості до фрустрацій: діти стали краще справлятися з емоційно напруженими ситуаціями, демонструвати довільність поведінки.

в) Поліпшення показників соціальної готовності: зросла кількість ініціативних контактів з ровесниками, спостерігалась більша включеність у групові ігри, зменшилась кількість конфліктних реакцій.

Водночас у контрольній групі позитивна динаміка була або несуттєвою, або випадковою, що підтверджує вплив саме запропонованої програми як цілісної системи психоемоційного супроводу.

Порівняння результатів до і після реалізації програми:

Для наочності результати формульовального експерименту подано в таблиці 2.

Компонент готовності	До програми (середній рівень, %)	Після програми (середній рівень, %)
Мотиваційна готовність	40,0	60,0
Інтелектуальна готовність	46,7	66,7
Емоційно-вольова готовність	33,3	73,3
Соціальна готовність	36,7	70,0

Особливо помітним є зростання емоційно-вольової готовності на 40% та соціальної — на 33,3%, що свідчить про високу чутливість цих сфер до підтримувального середовища, а також про правильність обраної стратегії емоційного супроводу. Варто зауважити, що навіть інтелектуальні показники дещо підвищились, що опосередковано свідчить про зростання загального енергетичного ресурсу дитини, який тепер не блокується страхом, стресом чи нестабільністю.

Позитивну динаміку підтвердили й результати повторного анкетування вихователів та батьків, які відзначили:

- а) покращення настрою дитини;
- б) зменшення проявів тривожності;
- в) появу інтересу до навчання;
- г) зростання самостійності у поведінці;
- д) підвищення готовності до взаємодії у структурованому навчальному контексті.

Висновки про доцільність використання програми:

Здійснений формульовальний експеримент та глибокий аналіз його кількісних і якісних результатів дозволили обґрунтовано підтвердити

високу ефективність запропонованої програми психоемоційної підтримки дітей старшого дошкільного віку, які проживають у складних реаліях воєнного стану. Програма, яка поєднувала в собі принципи гуманістичного, розвиткового та ресурсного підходів, а також інструменти арт-терапії, ігрового впливу, стабілізаційних практик і залучення дорослих, довела свою здатність не лише забезпечувати тимчасове полегшення емоційного стану дитини, а й позитивно трансформувати цілісну структуру її психологічної готовності до навчання в школі.

Насамперед, результати експерименту показали, що програма ефективно виконує стабілізаційну функцію, допомагаючи дитині подолати симптоми емоційної нестійкості, знизити рівень фонові тривожності, впоратися з труднощами фрустрації та сформувати первинні навички саморегуляції. Це дозволило дітям перейти від пасивної або деструктивної реакції на стрес до активної адаптації та поступового відновлення власного емоційного ресурсу.

Водночас позитивна динаміка спостерігалася не лише в емоційній сфері, а й у мотиваційній, соціальній та навіть когнітивній складових шкільної готовності. Зростання інтересу до навчання, посилення активної участі в колективній діяльності, поява впевненості у власних силах, підвищення здатності до довільної поведінки та поліпшення загального емоційного фону сприяли тому, що діти змогли повноцінно включитися в освітній процес і демонструвати стійке прагнення до опанування нових знань і соціальних ролей.

Таким чином, програма виявилась не лише реактивним заходом на кризову ситуацію, а стратегічним інструментом педагогічної та психологічної дії, що виконує функції відновлення, профілактики та розвитку одночасно. Її ефективність підтверджується як динамікою діагностичних показників, так і позитивними зворотніми відгуками від вихователів і батьків, які фіксували реальні зміни у поведінці, настрої та навчальній готовності дітей після участі у програмі.

З огляду на вищезазначене, запропонована програма психоемоційної підтримки може бути рекомендована до подальшого впровадження в практику дошкільної освіти як ефективний засіб психологічної допомоги, формування шкільної зрілості та захисту дитинства в умовах соціальної нестабільності, зокрема – у контексті війни, травми та порушеної безпеки.

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити наступні висновки:

1. Програма є доцільною, науково обґрунтованою та практично ефективною формою впливу на психоемоційний стан дітей у кризових умовах.

2. Вона може успішно інтегруватися в освітній простір ЗДО як системна складова щоденної педагогічної практики.

3. Запропонована модель підтримки має потенціал для масштабування, адаптації до різних контингентів та освітніх умов, що робить її перспективною у ширшому контексті реалізації Національної стратегії охорони психічного здоров'я дітей в Україні.

4. Вона підтверджує, що своєчасне впровадження емоційно-підтримувальних заходів у дошкільному віці здатне запобігти формуванню глибоких дезадаптацій, підвищити шанси дитини на повноцінну соціалізацію, успішну адаптацію та подальшу освітню траєкторію.

Отже, результати формувального експерименту та узагальнення практичних спостережень дають усі підстави стверджувати, що реалізована програма психоемоційної підтримки дітей старшого дошкільного віку має високу ефективність і є надзвичайно цінним інструментом у подоланні негативних психічних і поведінкових наслідків, спричинених умовами воєнної травматизації. Унікальність цієї програми полягає у її багаторівневому, інтегративному характері, що дозволяє одночасно впливати як на окремі складові емоційного стану дитини, так і на цілісну структуру її психологічної готовності до вступу в шкільне життя.

На відміну від фрагментарних заходів, що обмежуються емоційним зняттям напруги чи короткотривалими ігровими втручаннями, дана програма виконує відновлювальну, ресурсно-активаційну та стабілізаційну функцію. Вона забезпечує формування внутрішнього опорного ресурсу, який допомагає дитині адаптуватися до умов навчального процесу, стабілізувати емоційний фон, знизити рівень тривожності, відновити здатність до саморегуляції, включитися в соціальну взаємодію та сформувати мотивацію до пізнання.

В умовах соціальної кризи, спричиненої війною, дитина часто позбавлена звичних форм підтримки — емоційної присутності батьків, сталого середовища, рутинних щоденних практик, які створюють для неї передбачуваність і безпеку. У цьому контексті програма виконує роль психологічного компенсатора: вона відновлює втрачену структуру, допомагає вибудовувати нові форми поведінки та емоційного реагування, дає змогу дитині знову відчувати, що вона має вплив на ситуацію, що її голос і емоції важливі, що дорослий — надійний і стабільний.

Крім того, її впровадження дає ефект не лише на індивідуальному рівні (в межах кожної дитини), а й на рівні освітньої спільноти: вона змінює культуру взаємодії в закладі дошкільної освіти, стимулює педагогів до рефлексії, підвищення кваліфікації, поглиблення емпатійного спілкування, активізує залучення батьків до спільної роботи над збереженням психічного здоров'я дитини.

Таким чином, запропонована програма психоемоційної підтримки демонструє свою доцільність, дієвість і перспективність, виступаючи не лише засобом кризової допомоги, а й важливим елементом стратегічного формування шкільної готовності, що враховує сучасні виклики і потреби дитини у період глибоких соціальних змін. Вона може і має стати обов'язковим компонентом підтримувальної освітньої політики в умовах тривалого стресу, військової загрози та посттравматичних явищ у дитячому середовищі.

Висновки до Розділу 3

Аналіз, представлений у третьому розділі, дозволив сформулювати цілісне бачення ефективних психолого-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в умовах воєнного стану. В умовах глибокої соціальної кризи, спричиненої військовими діями, дитина стає вразливою не лише фізично, а передусім — емоційно та психологічно, що безпосередньо впливає на всі компоненти її особистісного розвитку, у тому числі й на здатність адаптуватися до нового освітнього середовища – шкільного колективу та навчальної діяльності.

На основі теоретичних узагальнень та емпіричної апробації розробленої програми було встановлено, що ефективна психоемоційна підтримка дітей дошкільного віку можлива лише за умови системного, цілісного і багаторівневого підходу, який базується на гуманістичних цінностях, враховує вікові особливості розвитку особистості в умовах стресу і активізує наявні ресурси дитини. Основу такої підтримки мають складати три ключові концептуальні засади: гуманістичний, розвитковий та ресурсний підходи, які в інтеграції створюють теоретичну і практичну модель реагування на дитячі переживання в умовах кризи.

Зокрема, гуманістичний підхід дозволяє бачити у дитині не об'єкт виховання чи реципієнта допомоги, а повноцінного суб'єкта взаємодії, гідного підтримки, розуміння та прийняття. Розвитковий підхід забезпечує орієнтацію на вікові завдання та динаміку формування внутрішньої готовності до навчання, а ресурсний підхід – акцентує увагу не на патології, а на силах і потенціалах дитини, що можуть і мають бути активізовані навіть у складних обставинах.

У цьому контексті було обґрунтовано доцільність створення в ЗДО терапевтичного середовища як обов'язкової умови психоемоційної стабілізації дітей, особливо тих, хто зазнав втрати, евакуації, розлуки з

батьками або проживає у прифронтових зонах. Було доведено, що такі середовища повинні бути не просто безпечними в сенсі фізичного захисту, а емоційно підтримувальними, сенсорними, структурованими, ритуалізованими, ресурсно наповненими. Саме у таких умовах відбувається м'яке повернення дитини до природного ритму розвитку, її психіка починає відновлюватися, і лише після цього вона стає здатною до системного навчання, опанування норм поведінки та змістовної взаємодії з дорослими й однолітками.

Особливу увагу в розділі приділено готовності педагогічного персоналу та психологів до реалізації психоемоційної підтримки, яка на сьогодні є критично важливою, проте водночас недостатньо забезпеченою в реальному освітньому середовищі. З'ясовано, що реальні бар'єри впровадження ефективної підтримки криються не лише у відсутності методичних матеріалів чи нормативного регулювання, а й у психоемоційному виснаженні самих педагогів, нестачі практичних навичок роботи з дітьми в стані емоційної кризи, страху припуститися помилки, а також у відсутності командної, управлінської та професійної підтримки фахівців з боку освітніх інституцій. Було підкреслено, що ефективна система психоемоційного супроводу може функціонувати лише за умов цілеспрямованого навчання педагогів, створення безпечного простору для них самих і розвитку культури емпатійної взаємодії в межах колективу.

Практичний блок розділу підтвердив, що запропонована програма психоемоційної підтримки виявилась ефективною в умовах формувального експерименту. Вона сприяла не лише зниженню тривожності та емоційної напруженості, а й активізувала мотиваційну, вольову, соціальну та інтелектуальну сфери дитини, що у свою чергу значно підвищило рівень її готовності до навчання в школі. У дітей, які брали участь у програмі, зафіксовано покращення показників за всіма ключовими критеріями

шкільної зрілості, включаючи довільність поведінки, витривалість, пізнавальний інтерес, соціальні ініціативи, здатність до співпраці.

Отже, можна зробити висновок, що реалізована програма є не лише ефективною, а й стратегічно важливою складовою забезпечення освітньої та психологічної безпеки дітей у ЗДО в умовах воєнного стану. Вона довела свою цінність як засіб підтримки, профілактики й відновлення внутрішнього ресурсу дитини, а також як практичний інструмент формування психологічної готовності до школи в умовах глибокої соціальної нестабільності. Ця програма може бути рекомендована до впровадження в широку освітню практику, адаптації до інших вікових груп, а також до розробки аналогічних комплексів для супроводу дітей у поствоєнний період.

ВИСНОВКИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ

Загальні висновки

У результаті проведеного теоретико-емпіричного дослідження було встановлено, що психологічна готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі в умовах воєнного стану є багатокомпонентною та динамічною характеристикою, яка формується під впливом низки факторів, серед яких ключовими є: емоційна стабільність, мотиваційна спрямованість, інтелектуальний рівень та соціальна включеність дитини. В умовах воєнної кризи особливо актуальним стає саме емоційний компонент готовності, оскільки він страждає першим і є визначальним у формуванні інших компонентів.

Дослідження довело, що формування шкільної готовності у дітей, які проживають у ситуації війни, вимагає цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки, адаптованої до умов тривалого стресу, травматичних переживань та нестабільного соціального середовища. Звичайні програми підготовки до школи не враховують цих специфічних чинників, тому є недостатніми. Саме тому було обґрунтовано, розроблено й апробовано програму психоемоційної підтримки, спрямовану на стабілізацію емоційного стану, формування довільності, розвиток соціальних навичок та мотивації до навчання.

Експериментально підтверджено, що запропонована програма є ефективною та може бути впроваджена у практику закладів дошкільної освіти, особливо у регіонах, які постраждали від активних бойових дій або є місцями тимчасового розміщення внутрішньо переміщених осіб.

Висновки щодо вирішення поставлених у вступі завдань

1. Узагальнено теоретичні підходи до розуміння поняття психологічної готовності до школи в контексті вікової психології,

педагогіки та сучасної кризової практики. Виокремлено її основні компоненти – мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий і соціальний.

2. Проаналізовано особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку в умовах соціальної нестабільності, зокрема стресогенних факторів війни. Виявлено характерні симптоми емоційної дестабілізації, зниження адаптивності, формування страхів, тривожних реакцій і труднощів у спілкуванні.

3. Здійснено емпіричне дослідження рівня сформованості психологічної готовності до школи, у якому взяли участь 30 дітей, розподілених на експериментальну та контрольну групи. Встановлено, що у більшості дітей емоційно-вольовий і соціальний компоненти є недостатньо сформованими.

4. Розроблено й апробовано програму психоемоційної підтримки, яка базується на принципах гуманістичного, розвиткового та ресурсного підходів. Програма включала ігрові, арт-терапевтичні, комунікативні та релаксаційні елементи, адаптовані до вікових та кризових потреб дитини.

5. Оцінено ефективність програми на основі порівняльного аналізу результатів до і після її впровадження. В експериментальній групі зафіксовано суттєве покращення за всіма компонентами готовності, що підтверджує доцільність її використання у практиці дошкільної освіти.

Рекомендації

Для вихователів ЗДО:

Створювати емоційно безпечне середовище, що підтримує стабільність, передбачуваність і структурованість щоденного розпорядку.

Використовувати у практиці ігрові, проєктивні, арт-терапевтичні методи, спрямовані на емоційне розвантаження дітей та формування позитивного настрою.

Розвивати у дітей довільність, емоційну регуляцію, навички взаємодії з ровесниками шляхом впровадження групових ігор, колективних занять і ритуалів.

Проходити курси підвищення кваліфікації з кризової психології, педагогіки травми та ресурсного супроводу.

Для батьків:

Забезпечити стабільність та ритуальність домашнього середовища, уникати надлишку інформації про воєнні дії, обмежити перегляд новин.

Регулярно спілкуватися з дитиною на тему її переживань, емоцій, використовувати метафори, казки, образи.

Залучатися до участі у спільних іграх, прогулянках, малюванні, обговореннях, які мають терапевтичний ефект.

За потреби звертатися до дитячого психолога або шкільного психолога, не чекаючи поглиблення дезадаптаційних симптомів.

Для практичних психологів:

Розробляти індивідуальні та групові програми психоемоційного супроводу дошкільників, адаптовані до кризових умов.

Забезпечувати діагностику рівня емоційної стабільності та шкільної готовності дітей із урахуванням травматичного досвіду.

Працювати не лише з дітьми, а й з їхніми батьками і педагогами, виступаючи посередником між учасниками освітнього процесу.

Проводити профілактичну роботу з педагогічним колективом щодо профілактики емоційного вигорання та підтримки професійної стійкості.

Для керівників закладів дошкільної освіти:

Інтегрувати програму психоемоційної підтримки в освітній процес ЗДО як постійно діючу складову, а не тимчасову ініціативу.

Забезпечити умови для підвищення кваліфікації педагогів, у тому числі за напрямками роботи в умовах кризи.

Створювати інфраструктурно безпечне, збагачене середовище, яке сприяє ресурсному відновленню дитини.

Забезпечувати командну взаємодію між фахівцями, вихователями, адміністрацією та родинами, що дозволить реалізувати комплексний підхід.

Сформульовані у даному дослідженні висновки та практичні рекомендації мають значну міждисциплінарну та соціально-прогностичну цінність, оскільки їх потенційне впровадження у систему дошкільної освіти України дозволяє не лише підвищити якість підготовки дітей до навчання у школі, а й закласти стратегічну основу для подолання наслідків масової воєнної травматизації в дитячому середовищі. У період тривалої соціальної нестабільності, пов'язаної з військовими діями, порушенням рутинного способу життя, вимушеною міграцією, втратами та емоційним виснаженням, дошкільні заклади мають виступати не лише освітніми, а й терапевтичними інституціями, які здатні виконувати функцію психоемоційного захисту та ресурсної реабілітації дитини.

Запропоновані висновки не обмежуються рамками дослідницького інтересу – вони становлять реальну платформу для перетворень в освітній практиці, де дитина розглядається не як об'єкт педагогічного впливу, а як повноцінний суб'єкт із власними потребами, почуттями, правом на підтримку, захист і розвиток у безпечному середовищі. Впровадження описаних підходів і програм здатне істотно підвищити адаптаційний потенціал дитини, сформувати довіру до світу, закласти підвалини емоційної грамотності та стресостійкості, що є особливо важливим в умовах тривалого конфлікту.

Крім того, дані рекомендації є конструктивною відповіддю на запити практики, де вихователь, психолог, батьки й управлінець потребують чітких орієнтирів, алгоритмів дій, етичних і методичних основ для

підтримки дитини в кризовому періоді. У сукупності вони сприяють розбудові гуманної, дитиноцентричної, психобезпечної моделі дошкільної освіти, яка здатна не лише відновити емоційний ресурс дитини, а й запобігти довготривалим наслідкам війни для її психічного здоров'я, соціальної адаптації та навчальної мотивації.

Таким чином, запропоновані у роботі підходи, висновки і практичні напрацювання можуть стати методологічним, концептуальним і прикладним орієнтиром для педагогів, психологів, освітніх управлінців та державних органів, які зацікавлені у формуванні сильної, життєздатної освітньої системи, здатної захищати найцінніше – дитинство, навіть у найскладніші періоди історії.

Старший дошкільний вік є одним із найвідповідальніших і водночас найбільш сенситивних періодів у житті дитини, оскільки саме в цей час відбувається переходження від дошкільного до шкільного етапу розвитку, що супроводжується якісними змінами у психічній, соціальній, емоційній та мотиваційній сферах. На цьому віковому етапі дитина починає усвідомлювати себе не лише як гравця, а як учасника соціальної взаємодії, як майбутнього учня — суб'єкта навчальної діяльності. Формуються передумови для довільної регуляції поведінки, зростає інтерес до пізнання, розширюється світогляд, удосконалюються комунікативні навички.

Саме тому в цей період особливо важливо створити оптимальні умови для гармонійного психоемоційного та соціального розвитку, що включають: стабільне, підтримувальне середовище; наявність дорослого, здатного до емоційного резонансу; формування позитивного ставлення до навчання; розвиток стресостійкості; розширення емоційного словника та здатності до самовираження. Успішне подолання кризи шести-семи років і переходу до шкільного життя можливе лише за умови цілеспрямованого педагогічного й психологічного супроводу, що враховує індивідуальні та вікові особливості дитини.

У контексті сучасних викликів, особливо в умовах воєнного стану, цей перехід набуває ще більшої складності, адже зовнішня нестабільність підсилює внутрішню емоційну вразливість, ускладнює формування довільності та ускладнює процес адаптації до нових вимог. Тому забезпечення готовності дитини до вступу в нову фазу життя, шкільну, вимагає особливої уваги з боку педагогів, психологів і батьків, а також застосування ресурсно-орієнтованих, підтримувальних підходів до її розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієнко Т. І. Психологічна готовність дитини до школи: структура, діагностика, корекція. К.: Науковий світ, 2017. 232 с.
2. Ананьєв Б. Г. Людина як предмет пізнання. К.: Либідь, 2009. 372 с.
3. Базелюк О. В. Психологічні умови розвитку емоційної готовності дошкільників до школи // Практична психологія та соціальна робота. 2021. № 3. С. 19–23.
4. Барсукова Н. І. Діагностика готовності до шкільного навчання. Тернопіль: Мандрівець, 2018. 180 с.
5. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. К.: Либідь, 2003. 296 с.
6. Беленька Г. І. Психологія стресу у дітей: діагностика і подолання. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 200 с.
7. Богданова І. М. Війна і психіка дитини: механізми захисту та адаптації // Освіта і розвиток обдарованої особистості. 2023. № 2(89). С. 45–50.
8. Болдирєва Н. В. Готовність дитини до школи в умовах соціальної нестабільності // Актуальні проблеми психології. 2020. Т. І. С. 82–87.
9. Виговська І. О. Психологічний супровід дітей, що зазнали стресу. Ужгород: Поліграфцентр, 2021. 144 с.
10. Воловик Г. М. Теорія та методика підготовки дитини до школи. Івано-Франківськ: Плай, 2022. 208 с.
11. Гавриш Н. В. Теорія і практика формування мотиваційної готовності до навчання. К.: Слово, 2020. – 176 с.
12. Гонтарук І. В. Психологічна готовність до школи: чинники і критерії // Дошкільна освіта. 2021. № 5. С. 28–33.
13. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 2004. 376 с.
14. Гриценко Т. М. Психологічні аспекти адаптації дитини до нових умов у ЗДО // Психологія і сучасність. 2022. № 4. С. 38–43.

15. Державний стандарт дошкільної освіти: постанова КМУ від 12 січня 2021 р. № 86 // Офіц. вісник України. 2021. № 10. С. 26–33.
16. Зінченко В. І. Емоційна нестійкість у дітей як наслідок кризового досвіду // Дитяча психологія. 2022. № 1. С. 12–18.
17. Климова В. А. Методичні підходи до дослідження готовності до школи. Львів: ВЦ ЛНУ, 2019. 214 с.
18. Кононко О. Л. Дитина у світі дошкілля. К.: Слово, 2010. 368 с.
19. Корнієнко Л. О. Психологія дитини в умовах надзвичайних ситуацій. К.: Університет «Україна», 2022. 190 с.
20. Кузьменко І. В. Готовність до шкільного навчання: сучасні підходи // Практична психологія. 2021. № 6. С. 18–22.
21. Левченко О. Психоемоційна стабілізація дошкільників в умовах війни // Психологічна підтримка. 2023. № 2. С. 40–44.
22. Ляшенко А. І. Психологічні основи формування шкільної зрілості. Полтава: ПУЕТ, 2018. 174 с.
23. Максименко С. Д. Загальна психологія. К.: Центр учбової літератури, 2020. 512 с.
24. Мартинюк О. С. Роль гри у підготовці дитини до школи. Вінниця: Нова книга, 2016. 148 с.
25. Мосол Н. О. Психологія стресу у дітей дошкільного віку. Чернівці: Рута, 2021. 136 с.
26. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2021–2031 роки. К.: Міністерство освіти і науки України, 2021. 56 с.
27. Павленко І. Ю. Адаптаційний потенціал дошкільника: умови формування // Психологія розвитку. 2022. № 1. С. 34–39.
28. Піроженко Т. О. Готовність до шкільного навчання як соціально-психологічний феномен. К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2020. 210 с.
29. Присяжнюк О. Л. Діагностика психологічної готовності дітей до школи. К.: Академвидав, 2017. 224 с.

30. Савчин М. В. Психологія травми: сучасні підходи. Ужгород: Ліра, 2023. 188 с.
31. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. К.: Генеза, 2011. 304 с.
32. Сапогова Є. Є. Дитина у кризовій ситуації: психологічна допомога. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2020. 176 с.
33. Синьов В. М. Вікова психологія. К.: Центр учбової літератури, 2018. 424 с.
34. Слободяник О. Психологічні аспекти впливу війни на дітей дошкільного віку // Психолог. 2023. № 3. С. 21–25.
35. Смутьська І. О. Сутність і структура психологічної готовності дітей до школи. Хмельницький: ПП Мельник, 2019. 160 с.
36. Сорока Н. Г. Емоційна готовність до навчання в умовах нестабільності. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2020. 168 с.
37. Тарасенко І. М. Психологія дошкільного віку. К.: Академія, 2015. 264 с.
38. Тесленко О. В. Вплив стресу на психіку дітей молодшого віку // Дошкільна педагогіка. 2021. № 2. С. 15–19.
39. Товкан О. В. Готовність дитини до навчання як показник її життєздатності. Рівне: Видав. О. Зелінський, 2016. 120 с.
40. Труханова І. В. Терапевтичне освітнє середовище як чинник психологічного відновлення дитини. // Психологічний журнал. 2022. №3.
41. Уварова Г. В. Адаптація дітей до шкільного навчання у контексті воєнних подій. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2023. 172 с.
42. Філоненко М. В. Травма дитинства і шкільна зрілість: психолого-педагогічні висновки. Суми: Університетська книга, 2022. 128 с.
43. Чебан О. М. Психологія дитини в ситуації стресу. К.: Слово, 2021. 138 с.

44. Шевченко А. І. Формування готовності до навчання у кризових умовах. К.: Освіта, 2023. 186 с.
45. Ягупова С. О. Психологія емоцій. К.: Центр учбової літератури, 2019. 336 с.
46. Zelazo P. D. Executive function in preschool children: Advances and implications for education // *Current Directions in Psychological Science*. 2011. Vol. 20(1). P. 63–68.
47. Blair C., Raver C. C. School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach // *Annual Review of Psychology*. 2015. Vol. 66. P. 711–731.
48. Pianta R. C., Cox M. J. The transition to kindergarten. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2000. 384 p.
49. Denham S. A. Emotional development in young children. New York: Guilford Press, 2006. 276 p.
50. Ladd G. W. School transition and adjustment: The role of parenting and peer relationships // *Early Education and Development*. 2003. Vol. 14(1). P. 43–70.
51. McClelland M. M., Tominey S. L. Self-regulation and early education. – New York: Springer, 2014. 212 с.
52. OECD. Supporting early learning and child well-being during COVID-19. 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.oecd.org/>
53. UNICEF. Education under attack 2022: Violations of children's right to education in conflict-affected areas. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.unicef.org/>
54. WHO. Helping children cope with stress during the COVID-19 outbreak. Geneva: World Health Organization, 2020. [Електронний ресурс].
55. Міністерство освіти і науки України. Рекомендації щодо надання психологічної допомоги дітям в умовах війни. 2022. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/>

56. Освітній омбудсмен України. Поради батькам і педагогам: як підтримати дитину під час війни. 2023. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://edu.ombudsman.gov.ua/>

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для вихователя

Мета: Визначення особливостей психологічної готовності дитини до школи, рівня її соціалізації, емоційної стабільності та адаптаційних ресурсів.

Інструкція: Просимо вас чесно і уважно відповісти на запитання, спираючись на власні спостереження за дитиною впродовж останніх двох місяців.

I. Загальна інформація

1. Прізвище, ім'я дитини: _____
2. Вік: _____
3. Тривалість відвідування ЗДО: _____
4. Ваша посада: _____

II. Поведінкові особливості

5. Як часто дитина ініціює спілкування з ровесниками?
☐ Ніколи ☐ Рідко ☐ Іноді ☐ Часто ☐ Завжди
6. Чи дотримується дитина встановлених правил у колективі?
☐ Часто порушує ☐ Іноді порушує ☐ Зазвичай ☐ Завжди
7. Як дитина реагує на зауваження?
☐ Замовкає, відсторонюється ☐ Агресивно ☐ Зі сльозами ☐ Спокійно
8. Чи проявляє дитина лідерські якості?
☐ Ні ☐ Частково ☐ Так
9. Чи схильна дитина до конфліктів?
☐ Часто ☐ Іноді ☐ Ні

III. Емоційний стан дитини

10. Який емоційний фон переважає у дитини в групі?
☐ Апатичний ☐ Збуджений ☐ Тривожний ☐ Спокійний
11. Чи спостерігається у дитини раптове змінювання настрою?
☐ Ні ☐ Так
12. Чи має дитина страхи (звуки, темрява, розлука з батьками тощо)?
☐ Важко сказати ☐ Ні ☐ Так
13. Як дитина переживає розлуку з батьками під час приходу в ЗДО?
☐ Потребує тривалого супроводу ☐ Зі сльозами ☐ Із труднощами ☐ Легко

IV. Навчальна активність

14. Чи виявляє дитина інтерес до занять, підготовчих завдань?

☐ Не виявляє ☐ Дуже рідко ☐ Час від часу ☐ Постійно

15. Який рівень зосередженості у дитини під час занять?

☐ Відсутній ☐ Низький ☐ Середній ☐ Високий

16. Чи виявляє дитина самостійність у виконанні завдань?

☐ Ні ☐ Частково ☐ Так

V. Узагальнення

17. Чи вважаєте ви дитину готовою до школи?

☐ Ні ☐ Скоріше ні ☐ Скоріше так ☐ Так, повністю

18. Які аспекти розвитку, на вашу думку, потребують додаткової уваги?

Анкета для батьків

Мета: Збір інформації про поведінкові, емоційні та когнітивні особливості дитини у сімейному середовищі з метою виявлення труднощів адаптації та шкільної зрілості.

Інструкція: Будь ласка, дайте чесні відповіді на запитання, виходячи з власного досвіду спілкування з дитиною.

I. Загальні відомості

1. Ім'я дитини: _____

2. Вік дитини: _____

3. ☐ Дівчинка ☐ Хлопчик

4. ☐ Постраждала від війни ☐ ВПО ☐ Неповна ☐ Повна

II. Поведінкові особливості вдома

5. Як ваша дитина поводить себе вдома у звичайній обстановці?

☐ Агресивна ☐ Замкнена ☐ Активна ☐ Спокійна

6. Як часто дитина грається самостійно?

☐ Не хоче гратися сама ☐ Рідко ☐ Часто

7. Чи має дитина страхи (темрява, залишитися одна, вибухи тощо)?

☐ Ніколи ☐ Ні ☐ Так

8. Чи спостерігаєте у дитини ознаки тривожності?

☐ Ніколи ☐ Іноді ☐ Часто

III. Емоційні реакції

9. Як дитина реагує на незнайомі ситуації або людей?

☐ Реагує емоційно ☐ Уникає контактів ☐ З острахом ☐ Спокійно

10. Чи бувають напади плачу, істерики, емоційні сплески?

☐ Ніколи ☐ Рідко ☐ Часто

11. Як дитина переживає розлуку з вами (навіть на короткий час)?

☐ Із сильним протестом ☐ Із хвилюванням ☐ Спокійно

12. Як вона поводить себе після пережитих сигналів тривоги чи вибухів?

☐ Переживає спокійно ☐ Агресивні реакції ☐ Стає мовчазною ☐

Лякається

IV. Ставлення до навчання

13. Чи проявляє дитина інтерес до шкільної тематики (підготовки, ролі учня)?

☐ Ні ☐ Частково ☐ Так

14. Чи пробували ви разом із дитиною виконувати навчальні завдання?

☐ Дитина відмовляється ☐ Так, але не завжди вдало ☐ Так, із

задоволенням

15. Які труднощі у навчанні ви передбачаєте для вашої дитини?

V. Загальна оцінка

16. Як би ви оцінили загальну готовність вашої дитини до школи?

☐ Неготова ☐ Частково готова ☐ Повністю готова

17. Що, на вашу думку, могло б допомогти дитині краще підготуватися до школи?

Зразки діагностичних бланків

1. Методика Керна–Йсрасека

Завдання 1. Малюнок людини

Інструкція: «Намалюй, будь ласка, людину. Як захочеш — хлопчика чи дівчинку».

Бланк:

- ПІБ дитини: _____
- Вік: _____
- Дата проведення: _____
- Примітки спостерігача (педагога/психолога):

Оцінювання:

- ☐ Намальовано голову
- ☐ Пропорційність тіла
- ☐ Наявність обличчя (очі, ніс, рот)
- ☐ Руки, ноги
- ☐ Одежина, аксесуари
- ☐ Упевненість ліній, відсутність штрихування
- ☐ Наявність емоційних або тривожних символів (на вибір)

Загальний висновок:

2. Методика «Графічний диктант»

Мета: Визначення рівня зосередженості, слухової уваги, послідовності дій та зорово-моторної координації.

Бланк:

- ПІБ дитини: _____
- Дата проведення: _____
- Виконавець інструкції (ПІБ педагога/психолога):

Виконання:

(Заздалегідь надруковане поле 5×5 клітинок)

Продовження додатку Б

Інструкція (усна): «Став олівець у центр клітинки. Малюй за моїми словами. Один крок вгору... один праворуч...» тощо (10–12 команд).

Оцінювання:

- ☐ Правильне дотримання інструкцій
- ☐ Координація рухів
- ☐ Завершення в правильній клітинці
- ☐ Утворення фігури
- ☐ Психоемоційний стан під час виконання

Примітки спостерігача:

3. Методика «Домалюй фігуру» (модифікована проєктивна техніка)

Мета: Виявлення рівня уяви, креативності, емоційного стану, тривожності.

Бланк:

Інструкція: «Перед тобою аркуш із незавершеними фігурами. Домалюй їх так, як тобі захочеться. Можеш придумати, що це буде».

- ПІБ дитини: _____
- Вік: _____
- Дата: _____

(На аркуші зображено 6–8 незакінчених фігур: дуга, хвиля, коло, кут, хрест тощо)

Оцінювання:

- ☐ Кількість домальованих фігур
- ☐ Оригінальність
- ☐ Тематика (агресивна, тривожна, оптимістична)
- ☐ Гумор, сюжетність
- ☐ Емоційні прояви в малюнках

Загальний аналіз і висновки:

4. Спостереження за поведінкою в групі

Бланк системного спостереження (1 дитина / 5 днів)

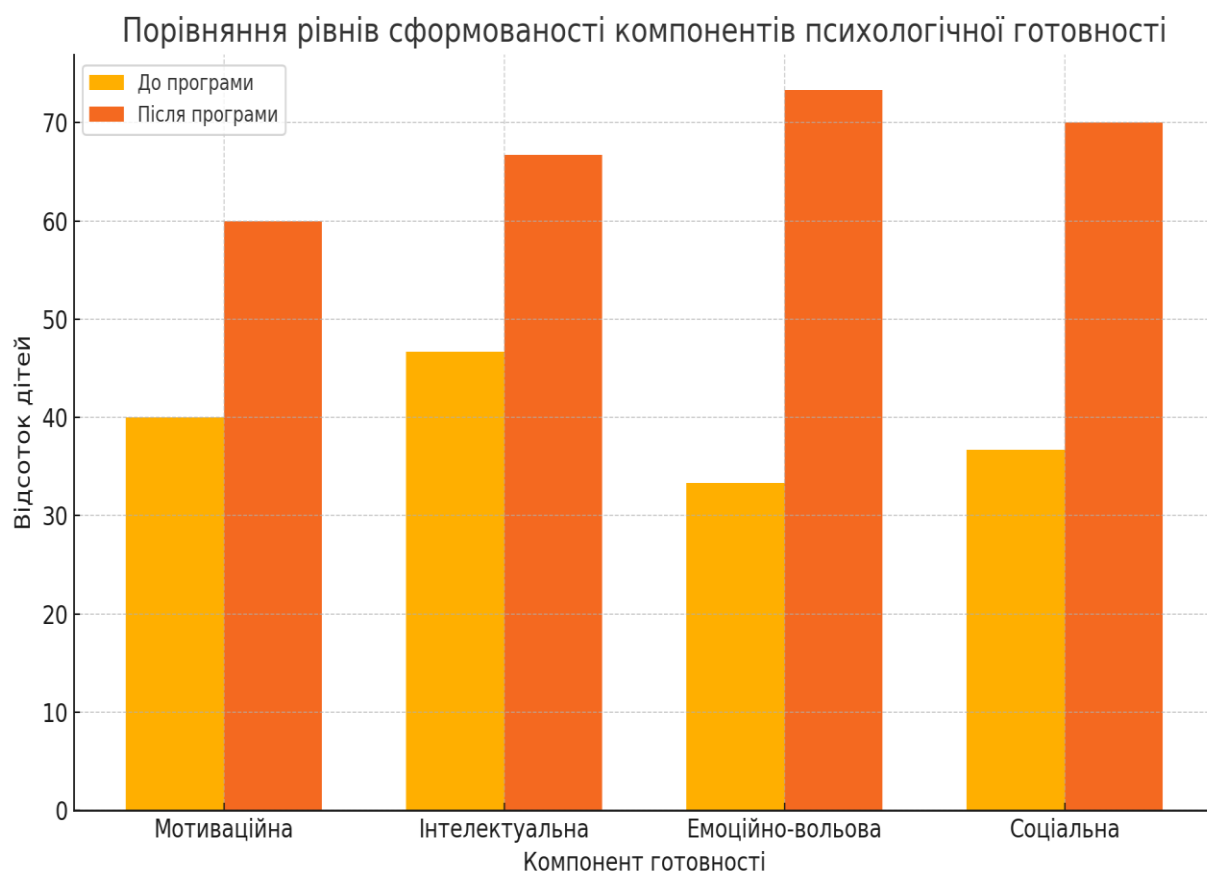
- ПІБ дитини: _____
- Група: _____
- Період спостереження: _____
- Спостерігач: _____

День	Поведінка під час гри	Реакція на конфлікти	Взаємодія з дітьми	Виконання інструкцій	Настрій протягом дня
1					
2					
3					
4					
5					

Висновки та примітки:

Ці бланки рекомендовано зберігати в індивідуальній справі дитини та використовувати для подальшої корекційно-відновлювальної роботи.

Рис 1.



Візуалізація результатів дослідження

Нижче представлено таблицю з порівняльними результатами рівнів сформованості психологічної готовності дітей до школи до та після реалізації програми психоемоційної підтримки.

Компонент готовності	До програми (%)	Після програми (%)
Мотиваційна	40.0	60.0
Інтелектуальна	46.7	66.7
Емоційно-вольова	33.3	73.3
Соціальна	36.7	70.0

Додаток Г

Розробки занять програми супроводу психологічного супроводу підготовки дітей до навчання в школі

Заняття 1. «Моє безпечне місце»

Мета: формування відчуття внутрішньої безпеки, розвиток уяви, зменшення рівня тривожності.

Обладнання: картки з емоціями, аркуші паперу, кольорові олівці, підкладки для малювання.

Хід заняття:

1. Привітання у колі: коротка бесіда «Що сьогодні радує/турбує?».
2. Ігрова вправа «Я у безпечному будиночку» (розповідь і демонстрація): діти уявляють місце, де їм спокійно.
3. Малювання: «Намалюй своє безпечне місце».
4. Обговорення малюнків: «Хто або що є у твоєму безпечному місці?»
5. Вправа на релаксацію: «Глибоке дихання у свій будиночок».

Заняття 2. «Я і мої емоції»

Мета: розвиток емоційного словника, навичок розпізнавання і вираження власних емоцій.

Матеріали: емоційні картки, дзеркала, малюнки персонажів з різними виразами облич.

Хід заняття:

1. Вітальне коло: «Покажи на картці, як ти себе відчуваєш».
2. Гра «Емоційне дзеркало»: діти копіюють емоції з карток у дзеркальце.
3. Руханка «Веселе–сумне тіло».
4. Вправа «Кольори емоцій»: обираємо колір для кожної емоції.
5. Закріплення: обведи кольором ситуації, коли ти злишся/радієш/сумуєш тощо.

*Продовження додатку Г***Заняття 3. «Моє серце слухає»**

Мета: формування емпатії, здатності до співпереживання, розвитку уваги до почуттів інших.

Матеріали: м'яке серце-іграшка, аудіоказка, аркуші із зображенням героїв.

Хід заняття:

1. Вступна бесіда «Коли я відчуваю доброту».
2. Аудіоказка «Про серце, яке чує» (прослуховування).
3. Обговорення: як почувалося серце героя? А як твоє серце зараз?
4. Вправа «Передай серце»: кожен учасник каже приємне сусіду і передає м'яке серце.
5. Підсумок: створення колективного «дерева добрих справ».

Заняття 4. «Я можу впоратися!»

Мета: розвиток віри у власні сили, тренування стресостійкості.

Матеріали: шнурки, тварини з картону, мотузки, таблички «Я зміг!»

Хід заняття:

1. Обговорення ситуацій: «Коли було важко, але ти впорався».
2. Ігрова вправа: «Допоможи тварині пройти лабіринт» (прохання, підтримка, впевненість).
3. Техніка «Супергерой»: діти одягають уявну «мантию впевненості» та говорять фрази «Я справлюся», «Я сильний/сильна».
4. Малювання «Моя суперсила».

Заняття 5. «Школа чекає на мене»

Мета: формування позитивного ставлення до школи, зниження тривожності перед зміною соціального статусу.

Матеріали: шкільна атрибутика (рюкзак, зошит, дзвінок), малюнки, піктограми.

Хід заняття:

1. Бесіда «Що я знаю про школу?»
2. Гра-інсценізація «Я – учень/учениця»: сідаємо за парти, слухаємо «урок».
3. Творча робота: «Мій перший день у школі» (колаж або малюнок).
4. Вправа «Шкільний рюкзак»: уявно складаємо туди не лише речі, а й почуття — радість, впевненість, підтримку.
5. Підсумок: «Що допоможе мені в школі?» (створення групового плаката).

Уточнення щодо тривалості та масштабування програми

Запропонований цикл із п'яти занять становить базовий блок програми психоемоційного супроводу, орієнтований на первинну стабілізацію емоційного стану дитини, зниження рівня тривожності, розвиток довільності та соціальної взаємодії.

Результати формувального експерименту засвідчили, що навіть такий короткотривалий формат (3–4 тижні) може дати позитивну динаміку в ключових компонентах психологічної готовності до школи. Водночас, з огляду на умови воєнного стану та хронічного стресу, в якому перебувають діти, доцільним є розширення програми або її повторення у форматі щотижневих занять протягом 2–3 місяців.

Програма має потенціал для масштабування, адаптації до різного рівня емоційної стійкості дітей, а також для включення додаткових модулів (робота з батьками, індивідуальний супровід, розвиток стресостійкості тощо).

Крім того, ефективність програми значно підвищується за умови інтеграції терапевтичного середовища в повсякденну діяльність ЗДО: ритуалів

Продовження додатку Г

емоційної стабілізації, візуальних інструментів, фасилітаційної взаємодії дорослого з дитиною, а також залучення родини до підтримки дитини в домашньому контексті.

Додаток Д

Дата (терміни) проведення: лютий-березень 2025 року

Мета діагностики: оцінити рівень психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в умовах воєнного стану.

Діагностичний інструментарій: Комплекс діагностичних завдань «Чарівні перетворення» (Піроженко Т.О., Карабаєва І.І., Соловійова Л.І., Хартман О.Ю.).

Характеристика вибірки.

Клас/група: старша група “Сонечко”

Кількість респондентів: 16.

Вік: від 5 до 6 років. Середній вік 6 років.

Стать: жіноча - 7 (44%), чоловіча - 9 (56%).

Зведені дані за результатами діагностики:

№ з/п	Назва шкали	Чоловіча стать	Жіноча стать	Загалом	ПІБ
1	Готовність дитини до навчання в школі - не готова.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	-
2	Готовність дитини до навчання в школі - умовна.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	-
3	Готовність дитини до навчання в школі - стадія формування.	3 (60%)	2 (40%)	5 (31%)	К. Злата; М. Іван; С.Мія; Ц.Давид; Щ.Мирослав;
4	Готовність дитини до навчання в школі - достатньо сформована.	3 (50%)	3 (50%)	6 (38%)	М. Тимофій; Г. Данііл; Ц.Вероніка; Т.Злата; Г.Вікторія; Г.Богдан;

5	Готовність дитини до навчання в школі - сформована повною мірою.	3 (60%)	2 (40%)	5 (31%)	С.Демян; Р.Соломія; Б. Ілля; Д. Єгор; З.Соломія;
---	--	---------	---------	---------	--

Продовження додатку Д

Розподіл за рівнями готовності:

Рівень сформованості	Кількість дітей	% від загальної вибірки
Стадія формування	5	31%
Достатньо сформована	6	38%
Сформована повною мірою	5	31%
Не виявлено	0	0%

Висновки за результатами аналізу:

1. Жодна дитина станом на день оцінювання не виявила тотальної неготовності або критичного рівня дезадаптації - що свідчить про збережені адаптаційні ресурси навіть в умовах війни.

2. Третина дітей (31%) має повністю сформовану готовність, решта - демонструє потребу в подальшій підтримці (69% - у формувальній або достатній стадії).

3. Найбільш вразливими є діти зі “стадією формування” (5 дітей) - у них спостерігаються труднощі в таких компонентах: низька ігрова ініціатива, слабко виражена здатність до саморегуляції, обмежений емоційний репертуар.

4. Гендерних перекосів не виявлено — розподіл досить збалансований.

Рекомендації за результатами оцінювання готовності

1. Для дітей зі стадією формування готовності:

Індивідуальна програма підтримки: розвиток уяви, емоційної грамотності, саморегуляції.

Робота з батьками: рекомендації щодо створення емоційно безпечного мікроклімату вдома.

Продовження додатку Д

Включення в додаткові заняття з психоемоційного супроводу (наприклад, повторення блоку з програми "Моє безпечне місце", "Я можу впоратись").

2. Для дітей з достатньою сформованістю:

Групова підтримка у ЗДО: зосередження на розвитку мотивації до навчання, здатності працювати в колективі.

Залучення до ігрових сюжетів, пов'язаних зі школою — символічна підготовка до нового соціального статусу.

3. Для дітей із повною готовністю:

Створення умов для підтримки лідерства, когнітивної активності, самостійності.

Залучення їх як "помічників" у мікро ініціативах групи (підвищення впевненості та соціального ресурсу для інших дітей).

4. Загальні рекомендації для ЗДО:

Впровадження циклу стабілізаційних занять (на основі програми психоемоційного супроводу) як частини повсякденного режиму.

Регулярне оновлення діагностики (1 раз на 6 місяців).

Проведення тематичних зустрічей із батьками на тему адаптації до школи в умовах стресу.

Висновки: За результатами діагностики встановлено, що 69% дітей мають лише частково сформовану психологічну готовність до школи, що зумовлює потребу в цілеспрямованій психоемоційній

підтримці. Розроблена програма психоемоційного супроводу, яка передбачає стабілізаційний блок занять, є ефективною відповіддю на цей запит.

Рекомендації: Пропонується адаптувати програму супроводу відповідно до рівнів готовності, провести диференційовану підтримку дітей, розширити партнерство з батьками та періодично здійснювати моніторинг динаміки готовності до школи