

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Педагогічний факультет

Кафедра педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти

**Педагогічні умови соціалізації молодших школярів в умовах
воєнного стану**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 09-261 М групи
Спеціальності 013 Початкова освіта
Освітньо-професійної програми
«Початкова освіта»
Черватюк Ірина Василівна

Керівник: Денисенко В.В.,
кандидатка педагогічних наук, доцентка

Івано-Франківськ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади соціалізації молодших школярів в умовах воєнного стану	7
1.1. Поняття та структура соціалізації дитини молодшого шкільного віку	7
1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку соціальних навичок молодших школярів.....	13
1.3. Вплив умов воєнного стану на психоемоційний та соціальний розвиток дитини	21
РОЗДІЛ 2. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів в умовах воєнного стану	34
2.1. Сучасні підходи до організації освітнього процесу для підтримки соціалізації в умовах кризових ситуацій	34
2.2. Дослідження ефективності педагогічних умов соціалізації молодших школярів	38
2.3. Рекомендації щодо створення оптимальних педагогічних умов соціалізації в умовах воєнного стану	46
ВИСНОВКИ	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	53

ВСТУП

Сучасна початкова школа покликана не лише забезпечувати засвоєння знань, а й формувати соціальні навички та вміння взаємодії, що є необхідними для гармонійного розвитку особистості дитини. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах воєнного стану, коли діти стикаються із високим рівнем стресу, тривожності та змінами в соціальному середовищі. У таких умовах соціалізація молодших школярів стає ключовим чинником адаптації до колективу, розвитку емпатії, комунікативних умінь, формування позитивного ставлення до навчання та світу навколо.

Соціалізація молодших школярів включає формування соціальних норм, ціннісних орієнтацій, навичок взаємодії з дітьми свого віку та з дорослими, а також здатності до саморегуляції та відповідальності. В умовах воєнного стану педагогічні стратегії мають враховувати не лише освітні цілі, а й підтримку психоемоційного стану дитини, створення безпечного і підтримуючого середовища, яке допомагає переживати стресові ситуації та адаптуватися до змін.

Проблема соціалізації молодших школярів набула особливої гостроти та нової специфіки в умовах воєнного стану. Дослідженню руйнівного впливу війни, бойових дій та вимушеного переселення на психічне здоров'я дітей присвячено значну увагу науковців. Зокрема, дослідники фіксують підвищення рівня тривожності (А. Токарчук, І. Коваль), ризики розвитку посттравматичних стресових розладів та депресивних станів, а також аналізують загальний вплив дитячої травми на становлення Я-образу особистості (Т. С. Тищенко, О. Ф. Яцина). Цей травматичний фон неминуче ускладнює процеси засвоєння соціальних норм та формування комунікативних навичок.

Фундаментальні питання соціалізації молодших школярів у межах освітнього процесу, зокрема у взаємозв'язку урочної та позаурочної

діяльності, ґрунтовно розглядаються у працях Н. М. Бібік та Л. Ю. Симоненко. Однак виклики воєнного стану актуалізували науковий пошук у напрямі вивчення проблем соціальної адаптації учнів до нових реалій навчання (О. В. Гнатюк, С. І. Губарєва, Т. Щербан, І. Брецько). Ключовим у цьому контексті стає визначення та обґрунтування специфічних психолого-педагогічних умов, здатних підтримати та спрямувати соціалізацію дітей у кризових обставинах, що стало предметом дослідження І. В. Ковальчук.

Разом із тим, попри значну кількість праць, присвячених окремим аспектам психологічної підтримки та впровадженню конкретних методик, проблема системного визначення, обґрунтування та інтеграції комплексу педагогічних умов соціалізації саме молодших школярів в умовах затяжного воєнного стану потребує подальшого вивчення, що зумовило вибір теми роботи «Педагогічні умови соціалізації молодших школярів в умовах воєнного стану».

Зв'язок кваліфікаційної роботи з науковими планами, програмами, темами. Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти педагогічного факультету Херсонського державного університету.

Мета дослідження: визначити педагогічні умови соціалізації молодших школярів в умовах воєнного стану.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність і структуру поняття «соціалізація» у психологічній та педагогічній науці;
2. Охарактеризувати психолого-педагогічні особливості розвитку соціальних навичок у молодших школярів;
3. Провести дослідження впливу педагогічних умов на процес соціалізації дітей в умовах воєнного стану;
4. Розробити рекомендації щодо створення оптимальних педагогічних умов соціалізації молодших школярів.

Об'єктом дослідження є процес соціалізації молодших школярів.

Предметом дослідження є педагогічні умови, які сприяють соціалізації молодших школярів в умовах воєнного стану.

Для досягнення поставленої мети використано **комплекс методів**:

- теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел із психології та педагогіки з теми соціалізації дітей молодшого шкільного віку в умовах війни;
- емпіричні – спостереження, анкетування, бесіди, педагогічний експеримент;
- методи обробки результатів – кількісний та якісний аналіз даних для оцінки рівня сформованості соціальних навичок у дітей, визначення рівнів тривожності та соціалізації.

Наукова новизна полягає у визначенні педагогічних умов соціалізації дітей молодшого шкільного віку, що враховують особливості психоемоційного стану дітей у період воєнного стану.

Практичне значення дослідження – у розробці методичних рекомендацій для вчителів початкової школи щодо організації освітнього процесу з метою підтримки соціального розвитку та психоемоційного благополуччя дітей.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що соціалізація молодших школярів буде ефективною за умови створення спеціально організованих педагогічних умов, які забезпечують безпечне, підтримуюче середовище, сприяють розвитку соціальних навичок, емпатії, комунікативних умінь та здатності до саморегуляції в умовах воєнного стану.

Апробація результатів та публікації: Теоретичні та практичні аспекти кваліфікаційної роботи були апробовані у конференції «Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти публікаціях», у публікації: Черватюк І.В. Роль вчителя у формуванні соціальних навичок дітей під час воєнного стану. Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції м.

Львів, 15-16 серпня 2025 року. Львів : Львівський науковий форум, 2025. С.69-70.

Структура роботи: вступ, два розділи (теоретичний та практичний), висновки, список використаних джерел, що налічує 46 найменувань. Обсяг роботи становить 59 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

1.1. Поняття та структура соціалізації дитини молодшого шкільного віку

Соціалізація є одним із фундаментальних процесів становлення особистості, що забезпечує її інтеграцію в суспільство та набуття здатності до повноцінної соціальної життєдіяльності. У сучасній науковій парадигмі соціалізація розглядається не як односпрямований вплив соціуму на індивіда, а як складний двобічний процес. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, норми, цінності та моделі поведінки, інтегруючись у соціальне середовище. З іншого – він активно відтворює систему соціальних зв'язків через власну діяльність, стаючи не пасивним об'єктом, а активним суб'єктом соціальних відносин [3, с.99-102]. Цей процес характеризується динамічним переходом об'єктивного, тобто зовнішніх соціальних норм та приписів, у суб'єктивне – внутрішні особистісні цінності, переконання та установки. Важливою особливістю соціалізації є діалектичне поєднання організованих, цілеспрямованих впливів (виховання, навчання) та стихійних, неконтрольованих факторів середовища [3, с.95-101].

Процес соціалізації є неперервним і триває впродовж усього життя людини, проте його інтенсивність та характер змінюються на різних вікових етапах. У науковій літературі виокремлюють кілька ключових стадій, які проходить особистість у своєму соціальному становленні [27]:

1. Стадія адаптації (первинна соціалізація). Перший етап охоплює період від народження дитини до підліткового віку і характеризується переважно некритичним засвоєнням соціального досвіду. Дитина адаптується до оточення, пристосовується до вимог соціуму та наслідує поведінку значущих дорослих. Молодший шкільний вік є центральним у цьому періоді, оскільки саме в цей час дитина

потрапляє в нове, структуроване соціальне середовище – школу, де відбувається інтенсивне засвоєння правил, норм та соціальних ролей.

2. Стадія індивідуалізації. На цій стадії, що найяскравіше проявляється в підлітковому віці, з'являється прагнення виділити себе серед інших, формується критичне ставлення до суспільних норм поведінки та відбувається активний пошук власної ідентичності. Хоча пік цього процесу припадає на підлітковий період, його витoki закладаються саме в молодшому шкільному віці, коли діти починають усвідомлювати себе як окремих особистостей, формувати власну «Я-концепцію» та виявляти перші спроби самостійної оцінки соціальних явищ.

3. Стадія інтеграції. На цьому етапі в особистості виникає бажання знайти своє місце в суспільстві, гармонійно «вписатися» в соціальні структури. Успішність інтеграції залежить від того, наскільки індивідуальні властивості та якості людини приймаються групою чи суспільством загалом [27].

Перехід від стадії адаптації до стадії індивідуалізації є критично важливим етапом розвитку, що часто супроводжується внутрішніми та зовнішніми конфліктами. Освітнє середовище початкової школи, з його чіткою структурою, правилами та акцентом на дотриманні дисципліни, переважно підтримує процеси адаптації. Водночас психологічний розвиток дитини, зокрема формування самосвідомості та рефлексії, невпинно підштовхує її до індивідуалізації. Це створює потенційну напругу: педагогічна система, що винагороджує виключно конформізм та пригнічує ранні прояви індивідуальності (як-от questioning rules, висловлення нестандартних думок), може ненавмисно гальмувати розвиток критичного мислення та особистісної автономії. Це може призвести або до надмірної пасивності та залежності, або до відкритого бунту в подальшому. Відтак, завданням сучасного педагога є створення такого освітнього простору, який би збалансовував необхідність

засвоєння соціальних норм (адаптація) з наданням можливостей для самовираження, творчості та критичного осмислення дійсності (індивідуалізація), забезпечуючи таким чином гармонійний перехід між цими ключовими стадіями соціалізації.

Процес соціалізації здійснюється через взаємодію дитини з різноманітними соціальними інститутами та агентами. Ключовими інститутами соціалізації в молодшому шкільному віці є сім'я та школа [27].

Сім'я виступає первинним і найбільш впливовим інститутом соціалізації. Саме в родині закладаються фундаментальні основи особистості: базові цінності, моделі поведінки, емоційні патерни, національна свідомість та уявлення про світ [27]. Батьки та інші члени родини є першими та найважливішими «агентами соціалізації» – особами, що перебувають у безпосередній взаємодії з дитиною і транслиють їй соціальний досвід.

Школа є другим за значущістю інститутом соціалізації, який розширює соціальний простір дитини, виводячи її за межі родинного кола. Вступ до школи знаменує перехід дитини до нового соціального статусу – учня, що пов'язано з новими правами, обов'язками та вимогами. Школа, в особі вчителя, організовує цілеспрямований освітній процес, об'єднуючи зусилля педагогів, батьків та громадськості. Учитель виступає ключовим агентом соціалізації в шкільному середовищі. Він не лише передає академічні знання, а й моделює зразки соціальної поведінки, створює в класі атмосферу довіри та взаємоповаги, допомагає учням долати труднощі у спілкуванні та адаптуватися до колективу [28]. Успішна соціалізація в школі є неможливою без тісної та конструктивної взаємодії з сім'єю; саме партнерство цих двох інститутів забезпечує найбільш позитивний та стійкий ефект [43, с.153-154]. Однак традиційна ієрархія впливу, де домінують сім'я та школа, у сучасному світі зазнає значних трансформацій. Цей процес особливо ускладнюється в умовах

війни та вимушеного переміщення, з якими зіткнулася Україна. Класична модель соціалізації не повною мірою враховує вплив нових, потужних факторів. У ситуації, коли діти фізично розлучені з одним із батьків, перебувають у стресовому середовищі або навчаються дистанційно, традиційні канали передачі соціального досвіду ослаблюються [31, с.282-283]. Натомість зростає роль цифрового середовища та віртуальних спільнот. Онлайн-ігри, соціальні мережі, відео-платформи та їхні лідери думок стають впливовими, але часто нерегульованими агентами соціалізації. Вони пропонують дітям альтернативні норми, цінності та моделі поведінки, які можуть суперечити тим, що транслиуються сім'єю та школою. Таким чином, модель соціалізації молодшого школяра має бути переглянута з урахуванням цифрового простору як третього потужного інституту. Це висуває перед освітою нові завдання: формування медіаграмотності та навичок цифрового громадянства стає невід'ємною частиною процесу соціалізації, що має на меті навчити дітей критично оцінювати інформацію та безпечно взаємодіяти у складному та неоднозначному світі онлайн-впливів.

Кінцевим результатом та інтегральним показником успішності процесу соціалізації є формування соціальної компетентності особистості [3, с.99-102]. Це поняття визначається як здатність індивіда ефективно взаємодіяти із соціальним оточенням, що ґрунтується на засвоєнні системи суспільних цінностей, норм і правил, а також на оволодінні відповідними навичками та моделями поведінки [3, с.97]. Соціальна компетентність є однією з ключових у концепції Нової української школи, що підкреслює її значущість для сучасної освіти.

Соціальна компетентність є складною, інтегральною якістю, що включає в себе кілька взаємопов'язаних компонентів:

– Когнітивний компонент: охоплює знання про соціальні норми, правила поведінки, соціальні ролі, права та обов’язки, а також розуміння структури суспільних відносин.

– Емоційно-ціннісний компонент: включає в себе емпатію, здатність до співпереживання, повагу до інших, толерантність, а також сформовану систему особистісних цінностей, що узгоджується із загальнолюдськими та національними.

– Поведінковий (діяльнісний) компонент: проявляється в сукупності соціальних навичок – уміннях конструктивно спілкуватися, співпрацювати, вирішувати конфлікти, відстоювати власну позицію, брати на себе відповідальність.

Можливості для освоєння соціальної компетентності в молодшому шкільному віці полягають у поступовому розширенні ступеня свободи дитини, її самостійності у виборі цінностей та поглибленні свідомого ставлення до власної активності у світі соціальних відносин [3, с.99-102]. Важливо розуміти, що соціальна компетентність не є статичним набором засвоєних правил, а являє собою динамічну здатність, що вимагає постійної адаптації до мінливих умов. Це твердження набуває особливої актуальності в сучасному українському контексті, що характеризується високим рівнем нестабільності, невизначеності та кризовими явищами [31, с.284]. Соціальні норми та правила, особливо в умовах війни та масового переселення, самі перебувають у стані трансформації. Тому соціальна компетентність сьогодні не може зводитися лише до вміння дотримуватися встановленого порядку. Її визначення має бути розширене і включати здатність орієнтуватися в невизначеності, адаптуватися до нових соціальних умов (наприклад, життя в статусі внутрішньо переміщеної особи або біженця), ефективно керувати стресом, викликаним кризою, та будувати нові соціальні зв’язки в незнайомому середовищі. Відповідно, фокус освітніх зусиль має зміщуватися від простого навчання статичним

соціальним правилам до розвитку адаптивних здібностей: психологічної стійкості (резилієнтності), когнітивної гнучкості, навичок вирішення проблем у соціальних ситуаціях та вміння створювати й підтримувати мережі соціальної підтримки.

Отже, соціалізація дитини молодшого шкільного віку є складним, багатовимірним і динамічним процесом, що поєднує зовнішні соціальні впливи та внутрішню активність особистості. У цей період відбувається перехід від стихійного засвоєння соціальних норм до їх свідомого прийняття, що зумовлює формування основ соціальної компетентності. Молодший шкільний вік виступає критично важливим етапом соціалізації, адже саме в цей час дитина адаптується до нової соціальної ролі учня, навчається взаємодіяти в колективі, розвиває емоційну чутливість і починає усвідомлювати власне «Я» як частину соціуму.

Визначено, що ефективна соціалізація забезпечується гармонійною взаємодією трьох головних інститутів – сім'ї, школи та сучасного цифрового середовища. Сім'я формує базові цінності й емоційно-моральні орієнтири, школа забезпечує структуроване входження дитини у соціальне життя через навчання та виховання, а цифровий простір стає новим потужним агентом соціалізації, вплив якого вимагає формування медіаграмотності та цифрової культури.

Водночас особливості сучасного українського контексту – війна, вимушене переселення, соціальна нестабільність – зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до соціалізації. Соціальна компетентність дитини має розглядатися не лише як здатність дотримуватися соціальних норм, а як гнучка адаптивна характеристика, що забезпечує ефективну взаємодію у змінних і кризових умовах.

Таким чином, сучасна модель соціалізації молодших школярів має ґрунтуватися на балансі між адаптацією та індивідуалізацією, на партнерстві сім'ї, школи та суспільства, а також на розвитку психологічної стійкості, критичного мислення й емоційного інтелекту –

як ключових складових успішного становлення особистості у ХХІ столітті.

1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку соціальних навичок молодших школярів

Якщо соціалізація є процесом, а соціальна компетентність – його результатом, то соціальні навички виступають ключовим інструментом та практичним вираженням цього процесу. Саме через оволодіння конкретними соціальними навичками дитина набуває здатності ефективно функціонувати в соціумі. Ступінь сформованості цих навичок безпосередньо визначає успішність соціалізації, адаптації та інтеграції дитини в суспільство. І навпаки, недостатній розвиток соціальних навичок призводить до труднощів у спілкуванні, конфліктів, соціальної ізоляції та дезадаптації, що гальмує загальний розвиток особистості [34].

У молодшому шкільному віці, коли соціальні контакти дитини стрімко розширюються, формування базових соціальних навичок стає одним із центральних завдань розвитку. До ключових соціальних навичок, актуальних для цього вікового періоду, належать [43; 34].:

- Комуникативні навички: вміння ініціювати, підтримувати та завершувати розмову, активно слухати, чітко висловлювати свої думки та почуття, ставити запитання.
- Навички кооперації: здатність співпрацювати з дорослими та однолітками в різних соціальних ситуаціях (навчальних, ігрових), працювати в команді, ділитися, дотримуватися спільних правил.
- Навички вирішення конфліктів: вміння розпізнавати конфліктну ситуацію, шукати компроміс, домовлятися, знаходити конструктивні виходи зі спірних ситуацій, не вдаючись до агресії.
- Емпатійні навички: здатність розуміти емоційний стан іншої людини, співпереживати, виявляти доброзичливість, емоційно-моральну чуйність та надавати підтримку.

- Навички саморегуляції та відповідальності: уміння керувати своїми емоціями та поведінкою відповідно до ситуації, дотримуватися правил, бути відповідальним за свої вчинки та самостійним.

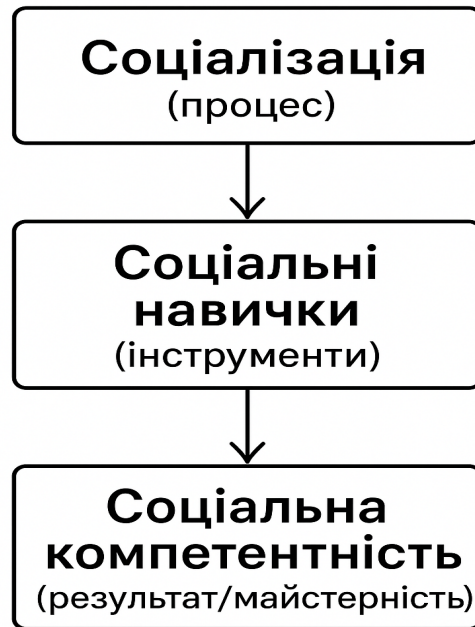


Рис.1.1. Схематична модель соціалізації учня початкової школи

Таким чином, у структурі психолого-педагогічної роботи можна вибудувати чітку ієрархічну модель (рис.1.1): Соціалізація (процес) → Соціальні навички (інструменти) → Соціальна компетентність (результат/майстерність). Ця логічна послідовність дозволяє структурувати педагогічні завдання та оцінювати ефективність освітніх втручань, спрямованих на соціальний розвиток молодших школярів.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивних змін у психіці дитини, які створюють необхідне підґрунтя для свідомого засвоєння складних соціальних навичок. Навчальна діяльність, що стає провідною в цей період, стимулює розвиток вищих психічних функцій та сприяє появі ключових психологічних новоутворень. Саме ці новоутворення уможливлють перехід від імпульсивної, ситуативної поведінки до більш усвідомленої та довільної соціальної взаємодії [27]. До таких новоутворень належать:

1. Довільність психічних процесів. Це здатність дитини свідомо керувати власною психічною діяльністю: цілеспрямовано зосереджувати увагу, запам'ятовувати необхідний матеріал, докладати вольових зусиль для подолання труднощів. У соціальному контексті довільність проявляється в умінні контролювати свої імпульси, дотримуватися правил гри чи спілкування, чекати своєї черги, діяти не лише за бажанням, а й відповідно до необхідності.

2. Внутрішній план дій. Це здатність планувати свої дії «в умі», програвати різні варіанти поведінки та передбачати їхні наслідки, не вдаючись до безпосередніх спроб і помилок. Ця здатність є критично важливою для соціальної взаємодії, оскільки дозволяє дитині заздалегідь обмірковувати, що сказати, як відреагувати на вчинок іншого, які наслідки матиме той чи інший вибір у конфліктній ситуації.

3. Рефлексія. Це здатність до самоаналізу, погляд на себе та свої дії збоку, усвідомлення підстав власних вчинків. Розвиток рефлексії дозволяє дитині аналізувати свою поведінку, розуміти, як її сприймають інші, оцінювати успішність своєї комунікації та вносити корективи у власні дії.

Існує прямий зв'язок між розвитком мисленнєвих операцій, зокрема теоретичного мислення, та здатністю до складної соціальної взаємодії. Теоретичне мислення, що включає змістовну рефлексію, аналіз, абстракцію та узагальнення, є не просто академічним досягненням, а потужним когнітивним інструментарієм для вирішення соціальних проблем. Наприклад, для конструктивного вирішення конфлікту дитині необхідно: здійснити *аналіз* (виділити суть проблеми, а не реагувати на поверхневі образи), застосувати *рефлексію* (усвідомити власну роль у виникненні конфлікту), вдатися до *абстракції* (перейти від конкретної ситуації, наприклад, «він забрав мою іграшку», до загального принципу – «треба домовлятися або ділитися») і, нарешті, здійснити *узагальнення* (застосувати вироблений принцип до схожих ситуацій у

майбутньому). Дитина, що мислить переважно конкретно-образно, здатна реагувати лише на безпосередню ситуацію, тоді як дитина з елементами теоретичного мислення може аналізувати соціальні системи та діяти більш стратегічно. Отже, педагогічні зусилля, спрямовані на розвиток соціальних навичок, мають бути нерозривно пов'язані з розвитком мислення. Такі завдання, як аналіз вчинків літературних героїв [38] чи обговорення моральних дилем, є одночасно і вправами з розвитку мислення, і уроками соціальної поведінки.

Емоційний інтелект (ЕІ) є критично важливою складовою соціальної компетентності та необхідною умовою для ефективного застосування соціальних навичок. У науковій літературі ЕІ визначається як здатність особистості усвідомлювати та розуміти власні емоції та емоції інших людей, а також уміння керувати своїм емоційним станом для побудови гармонійної взаємодії з оточенням [18, с.69-72]. Молодший шкільний вік вважається сенситивним, тобто найбільш сприятливим, періодом для формування та розвитку емоційного інтелекту [18, с.70-71].

Згідно з поширеною моделлю структура емоційного інтелекту включає п'ять ключових компонентів [14, с.93-95]:

1. Самосвідомість: здатність розпізнавати та розуміти власні емоції, настрої та їхній вплив на інших.
2. Саморегуляція: уміння контролювати свої емоції та імпульси, стримувати негативні прояви, зберігати спокій у стресових ситуаціях.
3. Мотивація: внутрішнє прагнення до досягнення мети, оптимізм та ініціативність.
4. Емпатія: здатність розуміти емоційний стан інших людей, співпереживати, враховувати їхні почуття при прийнятті рішень.
5. Соціальні навички: уміння вибудовувати стосунки, ефективно спілкуватися, впливати на інших, працювати в команді.

Високий рівень розвитку емоційного інтелекту дозволяє дитині ефективніше адаптуватися до шкільного життя, бути менш схильною до стресів, успішніше взаємодіяти з однолітками та вчителями. Водночас, умови війни та довготривалий стрес, в яких перебувають українські діти, негативно впливають на їхні емоційні стани, виснажують психологічні ресурси та ускладнюють розвиток ЕІ, що робить цілеспрямовану роботу в цьому напрямку особливо актуальною [18, с.69-71].

Емоційний інтелект виконує функцію своєрідного «модератора» між когнітивними здібностями дитини (психологічними новоутвореннями) та її реальною соціальною поведінкою. Він є тим механізмом, що перетворює когнітивний потенціал на ефективну соціальну дію. Наприклад, дитина може *розуміти* (завдяки рефлексії), що кричати на друга під час суперечки – це погано, і може навіть *спланувати* (завдяки внутрішньому плану дій) висловити своє невдоволення спокійно. Однак у моменті сильного гніву чи образи емоції можуть «перекрити» ці раціональні процеси, і дитина діятиме імпульсивно. Саме тут втручається емоційний інтелект. *Самосвідомість* дозволяє дитині розпізнати: «Я зараз дуже злюся». *Саморегуляція* надає інструменти, щоб стримати імпульс до крику (наприклад, глибоко вдихнути, порахувати до десяти). *Емпатія* допомагає врахувати почуття друга, який також може бути засмучений. *Соціальні навички* (як компонент ЕІ) пропонують готові мовленнєві формули для конструктивного вираження своїх почуттів («Мені неприємно, коли ти так робиш»). Таким чином, ЕІ є не просто «додатковою» навичкою, а своєрідною «операційною системою», яка дозволяє когнітивним функціям ефективно працювати в емоційно насичених соціальних ситуаціях. Без розвиненого ЕІ навіть інтелектуально обдарована дитина може зазнавати невдач у соціальній взаємодії. Тому розвиток емоційного інтелекту є не менш важливим, ніж розвиток логічного мислення,

особливо в травматичних умовах, що виснажують емоційні ресурси дитини.

Сучасна педагогіка, зокрема в рамках концепції Нової української школи, пропонує широкий арсенал технологій, спрямованих на створення сприятливого середовища для розвитку соціальних навичок та емоційного інтелекту молодших школярів. Ці технології зміщують акцент з фронтальних методів навчання на інтерактивні, ігрові та проєктні форми роботи, де дитина є активним суб'єктом освітнього процесу.

Центральне місце серед інтерактивних методів посідає ранкове коло (або ранкова зустріч). Це щоденна практика, яка створює в класі атмосферу довіри, відкритості та взаємоповаги [43, с.152-153]. Ранкове коло сприяє розвитку емпатії, навичок активного слухання, уміння розуміти думки інших та толерантності до відмінностей. Структура ранкового кола зазвичай включає такі елементи, як вітання, обмін інформацією (щоденні новини), групове заняття та спільне планування дня [43, с.155].

Окрім ранкового кола, ефективними є різноманітні ігри та вправи, що сприяють емоційно-психологічному зближенню учнів. Наприклад, вправа «Добрі слова», де учні по черзі говорять приємні речі один одному, розвиває позитивне ставлення до оточуючих. «Історія в колі», коли кожен учень додає по реченню до спільної історії, тренує комунікативні навички та уяву [28]. Спеціальні вправи, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, такі як «Розмовляючі руки» (невербальне вираження емоцій) або «Скринька щастя» (усвідомлення та вербалізація позитивних емоцій), допомагають дітям краще розуміти світ почуттів) [14, с.94].

Проєктна діяльність є однією з провідних технологій НУШ, орієнтованою на застосування отриманих знань для вирішення практично значущих проблем [25]. Соціалізуючий потенціал цієї

технології є надзвичайно високим. Працюючи над проєктом, як правило, у малих групах, учні вчаться планувати спільну діяльність, розподіляти ролі та обов'язки, домовлятися, знаходити компроміси та презентувати результати своєї роботи [24]. Проєктна діяльність створює природні умови для набуття досвіду соціальної взаємодії, виконання різних соціальних ролей та розвитку комунікативної компетентності [30]. Учні вчаться відстоювати свою позицію в дискусії, слухати аргументи інших, брати на себе відповідальність за спільну справу, що є важливими соціальними навичками [23].

Соціально-психологічний тренінг є формою активного групового навчання, спрямованою на цілеспрямований розвиток компетентності у спілкуванні, корекцію самооцінки та формування навичок ефективної міжособистісної взаємодії [36, с.99-102]. Хоча класичний соціально-психологічний тренінг частіше застосовується в роботі з підлітками та дорослими, його елементи – рольові ігри, групові дискусії, моделювання соціальних ситуацій, вправи на розвиток емпатії та кооперації – можуть бути успішно адаптовані для роботи з молодшими школярами. Такі заняття дозволяють у безпечній, ігровій формі відпрацьовувати конкретні комунікативні уміння та моделі поведінки.

Для систематизації та наочного представлення педагогічних інструментів доцільно узагальнити їх у таблиці.

Таблиця 1.1.

Інтерактивні методи розвитку соціальних навичок молодших школярів

Назва методу	Сутність та мета	Ключові навички, що розвиваються	Приклади практичного застосування (за джерелами)
Ранкове коло	Щоденна групова зустріч для створення позитивного	Активне слухання, емпатія, вербальна	Обговорення «запитання дня», обмін новинами, спільне планування

	психологічного клімату, розвитку комунікації та соціальної взаємодії.	комунікація, толерантність, самопрезентація, навички планування.	дня, групові ігри та пісні [43].
Ігрові вправи	Короткотривалі інтерактивні завдання в ігровій формі, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту та комунікативних умінь.	Розпізнавання та вираження емоцій, емпатія, невербальна комунікація, кооперація, креативність.	Вправи «Розмовляючи руки», «Скринька щастя», «Добрі слова», «Історія в колі», «Передай емоцію по колу» [28].
Проекти а діяльності	Педагогічна технологія, що передбачає самостійну (індивідуальну або групову) діяльність учнів для вирішення практичної проблеми.	Кооперація, комунікація, відповідальність, лідерство, вирішення конфліктів, навички презентації, критичне мислення.	Створення групових дослідницьких проєктів, соціальних акцій (напр., допомога тваринам), творчих виставок. Учні планують, збирають інформацію, обробляють її та представляють результати [30].
Елементи соціально-психологічного тренінгу	Адаптовані для молодшого віку форми активного групового навчання для цілеспрямованого відпрацювання соціальних умінь.	Навички конструктивного спілкування, асертивна поведінка (вміння сказати «ні»), вирішення конфліктів, саморегуляція.	Рольові ігри з елементами драматизації, моделювання та обговорення проблемних соціальних ситуацій (напр., як реагувати на образ, як попросити про допомогу) [30].

Застосування цих технологій у комплексі дозволяє створити в початковій школі насичене соціалізуюче середовище, в якому кожен учень має можливість не лише засвоїти академічні знання, а й набути

необхідних соціальних навичок для успішного та гармонійного життя в суспільстві.

Отже, соціалізація дитини у молодшому шкільному віці постає як складний, багаторівневий процес, у якому соціальні навички виступають ключовим інструментом формування соціальної компетентності. Саме через розвиток комунікативних, кооперативних, конфліктологічних, емпатійних та регулятивних умінь дитина набуває здатності ефективно функціонувати в соціумі, адаптуватися до різних соціальних ситуацій та інтегруватися в колектив. Особливу роль у даному процесі мають психологічні новоутворення дітей молодшого шкільного віку, зокрема довільність психічних процесів, внутрішній план дій та здатність до рефлексії, які дозволяють дитині свідомо планувати власну поведінку, оцінювати наслідки своїх дій і коригувати взаємодію з оточенням. Водночас розвиток соціальних навичок нерозривно пов'язаний із формуванням емоційного інтелекту, що виступає своєрідним модератором між когнітивними здібностями та реальною соціальною поведінкою, забезпечуючи ефективне управління емоціями та адекватне реагування у складних соціальних ситуаціях. Інтерактивні методи, проєктна діяльність та елементи соціально-психологічного тренінгу створюють умови для цілеспрямованого розвитку цих компетентностей, формуючи в класі атмосферу довіри, співпраці та взаємоповаги. Комплексне застосування таких педагогічних технологій дозволяє не лише забезпечити засвоєння навчального матеріалу, а й сприяє гармонійному розвитку особистості дитини, закладаючи основу для її успішної соціальної адаптації та подальшого розвитку в суспільстві.

1.3. Вплив умов воєнного стану на психоемоційний та соціальний розвиток дитини

Повномасштабна війна Російської Федерації на території України з 24 лютого 2022 року спричинила глибоку деформацію традиційних

процесів соціалізації українських дітей, особливо молодшого шкільного віку, які належать до найвразливішої категорії населення [31, с.282-283]. Війна зруйнувала базове відчуття безпеки та стабільності, що є необхідною умовою для гармонійного розвитку особистості. Науковці виокремлюють низку ключових негативних факторів, що руйнівні впливають на соціалізацію дітей [31, с.283]:

- Тривалий вплив ворожого середовища: перебування в зоні активних бойових дій, під постійними обстрілами, в окупації.
- Травматичний досвід: опосередкована або безпосередня участь у театрі воєнних дій, свідчення насильства та руйнувань.
- Втрата: загибель або поранення близьких, втрата друзів, домівки, звичного оточення.
- Вимушене переміщення: досвід біженства або внутрішнього переселення, що супроводжується розривом соціальних зв'язків та необхідністю адаптації до нових умов.
- Соціальна дестабілізація: розпад сімей, осиротіння, порушення прав дитини.

Ці фактори призводять до довготривалого стресу, підвищеної тривожності, страхів, почуття невизначеності та безпорадності, що суттєво ускладнює процес повноцінної соціалізації [31, с.284]. Непрожиті травматичні ситуації залишають глибокий слід у вразливій дитячій психіці та продовжують впливати на поведінку, перешкоджаючи соціальній адаптації та інтеграції в нові колективи.

В умовах війни виникає явище, яке можна охарактеризувати як «парадокс соціалізації». Соціалізація за своєю суттю є процесом засвоєння способів функціонування в певному соціальному середовищі [3, с.99-102]. Коли це середовище визначається постійною загрозою, небезпекою та ворожістю, успішна адаптація до нього може вимагати формування специфічних поведінкових патернів. Дитина може засвоювати такі навички, як підвищена пильність, недовіра до

незнайомців, емоційне пригнічення для уникнення болю або загострена реакція «бий або біжи» [31, с.284-286]. Ці навички є адаптивними для виживання в екстремальних умовах, але стають глибоко дезадаптивними для побудови здорових, довірливих стосунків у мирному суспільстві. Таким чином, існує значний ризик того, що ціле покоління дітей інтерналізує травматичну модель соціалізації, де світ сприймається як ворожий, а люди – як потенційна загроза. Це ставить перед педагогікою та психологією надскладне завдання. Психолого-педагогічні втручання мають бути спрямовані не лише на зцілення травми, а й на активне, цілеспрямоване навчання та зміцнення просоціальних навичок – довіри, емпатії, відкритої комунікації, співпраці. Ці навички можуть здаватися ризикованими для дитини, чий основний життєвий досвід пов'язаний з небезпекою. Тому критично важливим є створення в освітньому процесі безпечних «острівців нормальності» – таких як клас, гурток, група психологічної підтримки, – де діти можуть без страху практикувати та засвоювати конструктивні моделі соціальної взаємодії.

Повномасштабне військове вторгнення на територію України створило безпрецедентний контекст тривалої, всеохоплюючої травматизації для цілого покоління українських дітей. Умови воєнного стану, що характеризуються постійною загрозою життю, руйнуванням звичного середовища, вимушеним переміщенням та втратою близьких, справляють глибокий деструктивний вплив на психіку, що перебуває на етапі активного формування. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування ключових структур особистості, закладання основ навчальної діяльності, розвитку соціальних навичок та емоційної регуляції. Всі ці фундаментальні процеси розвитку опинилися під значною загрозою внаслідок воєнних дій. Дослідження, проведені українськими науковцями впродовж 2022–2025 років, дозволяють перейти від узагальнених спостережень до структурованого аналізу, що

базується на емпіричних даних, та виявити специфіку психологічних змін у молодших школярів, які зазнали впливу травматичних подій.

Для адекватного аналізу впливу війни на дитячу психіку необхідно вийти за межі спрощеного розуміння травми як одиначної події. Сучасні українські дослідження пропонують більш комплексний підхід. Так, дитяча психологічна травма визначається, як глибока емоційна подія, що виникає внаслідок сильних негативних переживань у молодшому віці, які можуть включати не лише безпосередню загрозу життю, а й жорстоке поводження, втрату близьких та життя в небезпечних умовах [33]. Це визначення є надзвичайно важливим, оскільки охоплює весь спектр травматичного досвіду українських дітей.

Ключовим для розуміння етіології психологічних розладів є розрізнення двох типів травматичних подій, з якими стикаються діти: «несподівані травматичні події» (наприклад, ракетні обстріли, бомбардування) та «довготривалі несприятливі події» (наприклад, вимушене переміщення, розлука з батьками, постійне відчуття небезпеки) [16]. Якщо перший тип подій викликає гострі стресові реакції, то другий створює фон хронічного стресу, що виснажує адаптаційні ресурси дитини. Такий підхід вимагає зміни парадигми втручання: замість фокусування на опрацюванні конкретної травматичної події, необхідна робота з усім екосистемним контекстом життя дитини, що пронизаний тривогою та невизначеністю.

Важливою концептуальною рамкою є розуміння психологічних розладів у дітей як «нормальної реакції на ненормальні події [16]. Ця теза дозволяє не стигматизувати прояви дитячих страждань (наприклад, агресію, регресивну поведінку, тривожність) та розглядати їх не як патологію, а як закономірну відповідь незрілої психіки на надмірний стрес. Такий підхід орієнтує фахівців не на «лікування» дитини, а на створення умов для підтримки та відновлення її природних механізмів адаптації.

Тривожність є однією з центральних психологічних реакцій на умови війни. Українські дослідники розглядають її крізь призму кількох теоретичних моделей. З одного боку, тривожність розглядається як реакція на соціальні впливи, опосередкована індивідуальними психофізіологічними особливостями дитини [41, с.78-82]. З іншого боку, її виникнення пов'язують з процесом адаптації до ворожого та непередбачуваного середовища [41, с.90-93]. Унікальність ситуації в Україні полягає в тому, що обидві моделі сходяться. Діти не лише стикаються з екстремальними загрозами з боку зовнішнього середовища, але й їхні основні системи соціальної підтримки – насамперед батьки – самі перебувають у стані сильного стресу. Дослідження чітко вказують, що реакція батьків на травматичну подію часто моделює реакцію дитини та є тим ключовим фактором, що впливає на імовірність розвитку ПТСР. Психологічний стан батьків є одним з найважливіших чинників, що визначають рівень тривожності дитини [41, с.72-74]. Це демонструє природу травми: її наслідки для дитини неможливо розглядати у відриві від стану сімейної системи. Відтак, найбільш ефективні та масштабовані інтервенції для дітей мають бути спрямовані насамперед на батьків, надаючи їм інструменти для саморегуляції та спільної регуляції емоційного стану дитини. Підтримка дитини в ізоляції від її сімейного контексту є малоефективною, оскільки дитина повертається в середовище, яке може продовжувати бути джерелом стресу та тривоги.

Масштаб психологічних наслідків війни для українських дітей є безпрецедентним. Згідно з даними дослідження добробуту дітей «Індекс майбутнього», оприлюдненими Першою леді Оленою Зеленською, 44% дітей в Україні мають ознаки потенційного ПТСР [37]. Ця цифра свідчить не просто про наявність проблеми, а про кризу національного масштабу в сфері дитячого психічного здоров'я. Важливо розуміти, що за цим показником стоїть не лише ризик майбутніх клінічних діагнозів, а

й поточне порушення функціонування майже половини дитячого населення країни.

Наукові спостереження підтверджують вищу поширеність ПТСР, депресії та тривожних розладів серед дітей, які зазнали впливу конфлікту, порівняно із загальною популяцією [16; 5]. Хоча ПТСР є найбільш досліджуваним наслідком, депресія та тривожні розлади є не менш значущими коморбідними станами, що часто супроводжують травматичний досвід [5]. Статистика електронної системи охорони здоров'я демонструє стрімке зростання клінічного навантаження: у 2023 році кількість пацієнтів з діагностованим ПТСР зросла майже вчетверо порівняно з 2021 роком, а за січень та лютий 2024 року цей діагноз було встановлено такій самій кількості осіб, як повністю за весь 2021 рік [22]. Це свідчить про поширення потреби в спеціалізованій психологічній допомозі.

У молодшому шкільному віці травматичний стрес проявляється через комплекс поведінкових, емоційних, когнітивних та соматичних симптомів. Діти цього віку, на відміну від підлітків чи дорослих, часто не можуть висловити свої переживання, тому їхній дистрес виражається в змінах поведінки та фізіологічних реакціях.

Наслідки війни створюють прямий причинно-наслідковий ланцюг, що веде до погіршення освітніх результатів. Вплив війни спричиняє токсичний стрес, який, у свою чергу, призводить до специфічних когнітивних порушень, таких як «порушення уваги» та «зниження здатності до запам'ятовування» [46], а також до емоційних проблем, зокрема високого рівня тривоги [35]. Ці дефіцити безпосередньо ведуть до парадоксальної ситуації збільшення часу на заняття при зниженні результатів. Дитина докладає більше зусиль, але її когнітивні ресурси виснажені, що призводить до невдач. Це формує негативний зворотний зв'язок: погана успішність посилює шкільну тривожність, зокрема «страх ситуації перевірки знань» [8, с.64-66]. що ще більше погіршує

здатність до навчання. Таким чином, війна безпосередньо підриває людський капітал нації на етапі його формування.

Узагальнені дані щодо проявів травматичного стресу у дітей молодшого шкільного віку представлено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Вікові прояви травматичного стресу у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни [5; 37].

Сфера прояву	Специфічні індикатори
Поведінкові	Агресія, непокоря дорослим, часті спалахи гніву, провокаційна поведінка, регресивна поведінка, уникнення розмов або місць, пов'язаних з травматичною подією
Емоційні	Підвищена тривожність, дратівливість, виражене засмучення, напади плачу, почуття самотності, легка засмучуваність, емоційна чутливість
Когнітивні	Труднощі з концентрацією уваги, зниження академічної успішності, нав'язливі або небажані думки про травматичну подію
Соціальні	Проблеми у відносинах з однолітками, небажання брати участь у спільних заняттях (відвідувати школу, гуртки), добровільна соціальна ізоляція
Фізіологічні/ Соматичні	Порушення сну, постійні нічні кошмари, низька фізіологічна опірність стресу, психосоматичні скарги (головні болі, болі в животі тощо)

Одним із центральних наслідків травматизації є порушення здатності до емоційної регуляції, що є ключовим новоутворенням молодшого шкільного віку. Діти, які пережили травматичні події, схильні до формування «непродуктивних стратегій подолання труднощів» [16]. Замість конструктивного опрацювання своїх емоцій, вони вдаються до уникнення, емоційних спалахів. Їхня вразливість посилюється через

незрілість процесів аналітичного осмислення, емоційної регуляції та засвоєних патернів поведінки.

Дослідження показують, що високий рівень тривоги тісно пов'язаний зі зниженою здатністю вирішувати проблеми та підвищеним використанням емоційно-орієнтованих стратегій копіngu [35]. Це означає, що замість того, щоб шукати вирішення проблеми, дитина «застрягає» у своїх емоційних переживаннях, що лише посилює її дистрес. Багато поведінкових проблем, таких як агресія чи непокоря, є насправді зовнішнім проявом внутрішньої нездатності дитини впоратися з інтенсивними та нестерпними емоціями.

Водночас, на тлі тривожних показників психічного здоров'я, дослідження «Індекс майбутнього» виявило і сильні сторони українських дітей. Узагальнені дані представлено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3.

Ключові показники добробуту дітей в Україні (за даними дослідження «Індекс майбутнього») [29; 37]

Компонент добробуту	Ключовий індикатор	Показник/Дані
Ментальне здоров'я	Ознаки потенційного ПТСР	44% дітей мають ознаки
Ментальне здоров'я	Відчуття самотності	Поширене серед дітей з ознаками ПТСР
Соціальні та емоційні навички	Рівень емпатії	Високий
Соціальні та емоційні навички	Готовність допомагати та ділитися	Висока
Стосунки	Позитивне сприйняття себе	Більшість дітей
Стосунки	Відчуття турботи	Більшість дітей

Ці дані створюють складну, але важливу картину: українські діти страждають, але водночас демонструють високий рівень просоціальної поведінки та зберігають позитивні стосунки. Це свідчить про значний потенціал до відновлення та резилієнтності, який необхідно підтримувати та розвивати.

Школа для дитини молодшого шкільного віку є не лише місцем здобуття знань, а й провідною ареною для соціалізації та формування стосунків з однолітками. Умови воєнного стану суттєво ускладнюють цей процес. Дослідження С. Губаревої надає глибокий аналіз факторів, що впливають на адаптацію молодших школярів до навчання в умовах війни [8]. Так, у роботі авторки за допомогою кореляційного аналізу було встановлено, що успішна адаптація має позитивний зв'язок з такими показниками, як шкільна мотивація, успішність соціальних контактів, взаємини з однолітками та засвоєння шкільних норм. Натомість, дезадаптація тісно пов'язана з високим рівнем шкільної тривожності, страхом самовираження, страхом ситуації перевірки знань та страхом невідповідності очікуванням оточення [8, с.63-37].

Ці кореляції описують не просто набір зв'язків, а самопідсилювальний негативний цикл. Дитина, яка приходить до школи з високим рівнем тривоги, спричиненої війною, боїться проявляти ініціативу та відповідати на уроках. Цей страх призводить до соціального уникнення та труднощів у встановленні дружніх стосунків з однолітками. Відсутність позитивного соціального досвіду та невдачі в навчанні ще більше посилюють її тривогу та відчуття власної некомпетентності. В результаті дитина починає відчувати постійний дискомфорт від перебування в освітньому середовищі, що закріплює її статус дезадаптованої [8]. Щоб розірвати це коло, необхідні комплексні втручання, спрямовані одночасно на зниження тривожності дитини та на активне сприяння її соціальній інтеграції.

Воєнний стан та пов'язаний з ним стрес негативно впливають на розвиток комунікативних навичок. Спостерігаються такі проблеми, як труднощі у встановленні контактів, зниження соціальної активності та загальне збіднення комунікації з однолітками [46]. Діти можуть ставати більш замкненими, або, навпаки, проявляти надмірну агресію у спілкуванні як спосіб вираження внутрішньої напруги.

Це означає, що розвиток соціальних навичок більше не може вважатися процесом, що відбувається органічно. Він потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки. У рекомендаціях для вчителів наголошується на необхідності спеціально виділяти час для знайомства та бесід з учнями, активно залучати їх до командної роботи та ігор, підкреслюючи важливість ролі кожного учасника. Це висуває нові вимоги до професійної підготовки педагогів, які тепер мають володіти навичками травмапедагогіки та надання першої психологічної допомоги.

Діти з числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО) стикаються з подвійним навантаженням. Окрім загального для всіх дітей травматичного досвіду війни, вони переживають стрес, пов'язаний з вимушеним переміщенням: втратою дому, розривом соціальних зв'язків, необхідністю адаптуватися до нового середовища, нової школи та нового колективу. Цей процес є надзвичайно складним і вимагає цілеспрямованої підтримки.

Психологічний супровід дітей-ВПО має бути сфокусований на полегшенні їхньої адаптації в новому навчальному середовищі та наданні допомоги у відновленні відчуття «нормального» життя через участь у гуртках, волонтерстві та інших соціальних активностях. Окремим викликом є формування ідентичності. Дитина, вирвана зі звичного культурного та соціального контексту, може переживати кризу ідентичності. У цьому аспекті важливу роль відіграє освітній процес. Такі предмети, як «Я досліджую світ», спрямовані на формування загальноукраїнської громадянської ідентичності, заснованої на спільних

цінностях, історії та культурі, що може стати важливим захисним фактором та опорою для дитини, чия локальна ідентичність була зруйнована [3, с.99-102]. В умовах тотального впливу стресорів війни ключового значення набуває поняття резилієнтності (або життєстійкості). Резилієнтність – це не просто вроджена риса характеру, а динамічний процес успішної адаптації до негараздів, стресових подій життя, значної загрози чи травми [13]. Це здатність не лише «вистояти перед обличчям змін», але й продовжувати розвиватися в умовах, що постійно змінюються [13]. Таке визначення є оптимістичним, оскільки розглядає резилієнтність як процес, на який можна впливати.

Дослідження показують, що резилієнтність є сукупністю вроджених особливостей особистості та динамічною характеристикою, яка може змінюватися під впливом різноманітних чинників [15]. Це спростовує поширений міф про те, що деякі діти «просто стійкі». Насправді, резилієнтність є результатом складної взаємодії між внутрішніми ресурсами дитини та сприятливими умовами зовнішнього середовища. Отже, розвиток резилієнтності – це не «загартовування» дитини, а створення підтримуючого, передбачуваного та турботливого оточення (сім'ї, школи, громади), яке дозволяє її природним адаптивним системам функціонувати ефективно [15]. На основі аналізування захисних факторів, українські дослідники визначають конкретні психолого-педагогічні умови, які необхідно створити для розвитку резилієнтності в дітей молодшого шкільного віку. До них належать:

1. Створення безпечного та довірливого середовища: дитина має почуватися в фізичній та емоційній безпеці.
2. Розвиток автономії та відповідальності: надання дитині можливості робити вибір та нести за нього відповідальність у межах її вікових можливостей.
3. Надання емоційної підтримки: валідація почуттів дитини, допомога в їхньому розпізнаванні та вираженні.

4. Відновлення віри дитини у власні сили: фокусування на сильних сторонах дитини, створення ситуацій успіху.
5. Моделювання конструктивних стратегій подолання стресу: дорослі мають власним прикладом показувати здорові способи справлятися з труднощами.
6. Залучення та підтримка сім'ї: психологічна просвіта батьків та опікунів, зміцнення сімейних зв'язків.

Створення цих умов є спільним завданням для батьків, педагогів та психологів, і саме такий системний підхід може допомогти дітям не просто пережити травму війни, а й вийти з неї більш стійкими.

В умовах, коли зовнішній світ є джерелом хаосу та небезпеки, сім'я та школа мають стати островцями безпеки, стабільності та передбачуваності. Це досягається не лише через фізичний захист, а й через емоційну доступність та підтримку.

Ключовим інструментом для протидії хаосу травми є відновлення рутини. Налагодження режиму дня, повернення до звичних справ та ритуалів допомагає відновити у дитини відчуття контролю та передбачуваності світу [6]. Якщо старі ритуали були втрачені через переміщення, надзвичайно важливо створювати нові: спільне читання перед сном, вечірні обійми, настільні ігри. Ці, на перший погляд, прості дії мають глибокий терапевтичний ефект, оскільки вони зміцнюють відчуття єдності та сили сім'ї [6] і є прямим антидотом до відчуття безпорадності, спричиненого травмою.

Важливою складовою підтримки є розпізнавання та визнання емоцій дитини. Дорослі мають якомога частіше розмовляти з дитиною, активно слухати її, валідувати її почуття (наприклад, «Я бачу, що ти сумуєш, і це нормально») та постійно нагадувати, що вони поруч і готові допомогти [6]. Ефективна підтримка дитини неможлива без одночасної підтримки дорослих, які її оточують.

Найважливішим ресурсом для дитини є емоційно стабільні батьки. Тому самопідтримка батьків є не егоїзмом, а необхідною умовою для добробуту дитини. Батькам рекомендується говорити про власні емоції з близькими, звертатися по допомогу, коли це потрібно, і пояснювати свої реакції дітям, водночас запевняючи їх, що родина з цим впорається [6]. Емоційний стан батьків є моделлю для дитини, тому їхня здатність до саморегуляції безпосередньо впливає на здатність дитини справлятися зі стресом.

Школа має стати простором психологічної безпеки. Вчителям слід уникати використання військових образів, особливо у спілкуванні з травмованими дітьми, висловлювати розуміння та підтримку, а також активно створювати можливості для позитивної соціальної взаємодії через командні ігри та проєкти. Освітні заклади мають впроваджувати програми соціально-емоційного навчання, як-от Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?», що навчають дітей розуміти власні емоції та емоції інших, вирішувати конфлікти та підтримувати одне одного [6; 37]. Отже, дослідження психолого-педагогічної літератури показує, що сучасні умови життя дітей молодшого шкільного віку, зокрема вплив війни, впливають на їхній емоційний стан та соціальну адаптацію. Стресові фактори спричиняють підвищену тривожність, зниження концентрації уваги, агресивні прояви та складнощі у взаємодії з однолітками. Водночас у дітей зберігається здатність до співпереживання, взаємодопомоги та формування позитивних соціальних зв'язків, що є основою розвитку соціальної компетентності.

Формування соціальних навичок, ефективної взаємодії з оточенням і здатності до адаптації значною мірою залежить від підтримки з боку сім'ї та навчального середовища. Комплексний підхід, що включає сімейну підтримку, педагогічну взаємодію та спеціально організовані вправи для розвитку соціальних умінь, сприяє більш ефективній

соціалізації та гармонійному розвитку дитини в умовах соціальних і психологічних викликів.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Сучасні підходи до організації освітнього процесу для підтримки соціалізації в умовах кризових ситуацій

Організація освітнього процесу в умовах воєнного стану вимагає від держави та педагогічної спільноти гнучких та нестандартних рішень, що балансують між забезпеченням фізичної безпеки та задоволенням психосоціальних потреб учнів. Аналіз сучасних підходів, що склалися в Україні, демонструє як системні державні ініціативи, так і глибокі педагогічні виклики, що виникають на практиці.

Офіційна рамка організації навчання була визначена рекомендаціями МОН України, де головним пріоритетом проголошено безпеку кожного учасника освітнього процесу. Було запропоновано гнучкі формати навчання: дистанційний, очний (за наявності облаштованих укриттів) або змішаний, рішення про вибір яких ухвалюється на місцях за погодженням з військово-цивільними адміністраціями. Для дітей, які вимушено змінили місце проживання, було передбачено механізми зарахування до шкіл за тимчасовим місцем перебування або можливість долучитися до навчання в будь-якому форматі, включно з екстернатом чи сімейною формою. Акцент було зроблено на активному використанні цифрових освітніх ресурсів та платформ, багато з яких надали безкоштовний доступ до своїх матеріалів.

Однак реалізація цих заходів на практиці створила фундаментальний педагогічний парадокс: кроки, спрямовані на забезпечення фізичної безпеки, зокрема тотальний перехід до дистанційного навчання, часто створюють умови, що підривають соціальний та емоційний добробут дітей. Дистанційний формат, попри всі його технологічні переваги, об'єктивно обмежує можливості для

повноцінної соціалізації. Дослідники вказують на низку проблем, пов'язаних з онлайн-навчанням: суттєве зменшення соціальної комунікації, майже повне зникнення її невербального компоненту (міміки, жестів, інтонацій), що є критично важливим для молодших школярів; технічні труднощі з організацією ефективної групової та командної роботи; нерівний доступ до якісного інтернету та технічних засобів, що створює цифровий розрив [7, с.134-135]. Таким чином, безпека фізична досягається ціною соціальної ізоляції.

Усвідомлення цього виклику призвело до зміщення акцентів у педагогічній думці в бік створення безпечного освітнього середовища не лише у фізичному, а й у психологічному сенсі. Це поняття виходить за межі наявності укриття і передбачає формування в класі (реальному чи віртуальному) атмосфери довіри, прийняття, поваги та емоційної підтримки. Саме таке середовище є необхідною передумовою для будь-яких подальших соціалізаційних зусиль. У цих умовах кардинально змінюється роль вчителя. Він перестає бути лише транслятором знань і перебирає на себе функції модератора, психолога, емоційного наставника. Від педагогів вимагається не лише володіння цифровими інструментами, а й уміння моніторити емоційний стан учнів, заспокоювати дітей та членів їх родин під час повітряних тривог, надавати першу психологічну допомогу та спрямовувати педагогічно-психологічні зусилля на теми самозбереження та взаємодопомоги [19, с.99-102].

Сучасний підхід до організації освіти в кризових умовах неминуче має бути травмо-інформованим. Це означає, що кожне педагогічне рішення – від вибору методу викладання до способу організації зворотного зв'язку – має оцінюватися з погляду його потенційного психологічного впливу на дитину, яка пережила або продовжує переживати травматичний досвід. Такий підхід вимагає відмови від надмірного академічного тиску, гнучкості у вимогах, пріоритизації

емоційного стану учня над формальними показниками успішності. Педагоги мають уникати різких висловлювань на військову тематику, демонструвати розуміння та підтримку, підкреслювати важливість почуттів і думок дитини [4, с.27-29]. Отже, ефективна організація освітнього процесу в умовах війни – це комплексний процес, що інтегрує заходи безпеки, гнучкі освітні технології та глибоку психолого-педагогічну підтримку, спрямовану на створення островців стабільності та безпеки в морі хаосу та невизначеності.

Усвідомлення пріоритетності психосоціальної підтримки над суто академічними досягненнями змусило освітню систему шукати нові організаційні форми, здатні хоч частково компенсувати дефіцит спілкування, особливо для дітей з небезпечних територій (ТОТ, ВПО, біженці тощо). Кризова ситуація в Україні призвела до виникнення кількох паралельних освітніх реальностей, кожна з яких має свої інструменти та водночас свої обмеження для соціалізації учнів. Проаналізуємо їх:

1. Дистанційне навчання в межах України. Це найпоширеніший формат, зумовлений безпековими ризиками. Після початкового шоку, педагогічна спільнота почала активно шукати методи «олюднення» онлайн-простору. Замість простої трансляції уроків, сучасний підхід вимагає інтерактивності, можливостей спілкування, асинхронної та синхронної взаємодії, неформальних онлайн-заходів.

Незважаючи на ці зусилля, проблема «емоційного вакууму» та відсутності невербальної комунікації залишається ключовим викликом цього формату.

2. Навчання в закладах за кордоном за українською програмою. Для дітей, що виїхали за кордон, створені спеціалізовані українські класи, суботні школи або освітні хаби. Цей підхід є надзвичайно цінним саме з точки зору соціалізації, оскільки він формує безпечне середовище, підтримує ідентичність та сприяє взаємопідтримці. Обмеженням тут

часто є неповний день навчання (напр., лише суботні школи) або недостатнє ресурсне забезпечення, проте їхня роль у збереженні соціальних зв'язків та української ідентичності є ключовою.

3. Комбінована модель «подвійного навантаження». Значна частина українських дітей за кордоном інтегрована у місцеві закордонні школи (для виконання вимог законодавства країни перебування та для поточної соціалізації), але паралельно продовжує навчатися дистанційно або на екстернаті в українській школі. З точки зору соціалізації, це складна, але поширена модель: соціалізація в іноземній школі забезпечує щоденне «живе» спілкування, допомагає вивчити мову та адаптуватися до нового середовища, а соціалізація в українській онлайн-школі дозволяє підтримувати зв'язок з українськими однолітками та освітнім простором, але ця взаємодія є суто віртуальною. Головним викликом тут є колосальне перевантаження дитини, що знижує якість обох процесів, та ризик «фрагментованої» соціалізації, коли дитина не відчувається «своєю» повною мірою в жодному з колективів.

4. Сімейна (домашня) форма. Цей варіант обирають родини, які часто переїжджають, або з міркувань безпеки чи психологічного комфорту дитини. У цьому випадку відповідальність за соціалізацію майже повністю лягає на батьків. Сучасним підходом тут є не ізоляція дитини, а активний пошук батьками альтернативних спільнот: гуртки, спортивні секції, волонтерські ініціативи, онлайн-клуби за інтересами. Соціалізація відбувається не в класному колективі, а в різновікових групах, об'єднаних спільною діяльністю.

5. Очне/змішане навчання в Україні (за наявності укриттів). Цей формат, хоч і обмежений безпековою ситуацією, є найбільш бажаним з точки зору соціалізації. Навіть часткове повернення за парти (наприклад, по тижнях або по днях) дає змогу відновити звичні соціальні ритуали. Головний підхід тут – пріоритизація групової взаємодії та психологічного розвантаження над академічними цілями під час очних

зустрічей. Перебування в укритті під час тривоги, як не парадоксально, також перетворюється на важливий простір для соціалізації, де вчителі та психологи проводять ігри, бесіди та тренінги, спрямовані на згуртування та зняття стресу.

Отже, сучасні підходи до організації освіти в кризу характеризуються гнучкістю та відмовою від єдиного стандарту. Кожна з описаних моделей є компромісом між безпекою, академічними потребами та життєво важливою потребою дитини у соціалізації.

2.2. Дослідження ефективності педагогічних умов соціалізації молодших школярів

Метою експериментального дослідження було перевірити гіпотезу про те, що соціалізація молодших школярів стає більш ефективною за умови створення спеціально організованих педагогічних умов, які забезпечують безпечне, підтримуюче середовище та сприяють розвитку соціальних навичок, емпатії, комунікативних умінь і здатності до саморегуляції. Враховуючи актуальність проблеми формування соціальних компетентностей у дітей молодшого шкільного віку, дослідження мало на меті не лише визначити ефективність конкретних педагогічних стратегій, а й окреслити механізми їх впливу на психологічний та соціальний розвиток учнів.

База дослідження – Міжнародна українська школа (Tarautinė Ukrainos mokykla) у м. Вільнюс, Литва, де створені умови для багатомовного та культурного середовища, що також впливає на соціалізацію дітей.

Вибір Міжнародної української школи у Вільнюсі як бази дослідження є високо актуальним, оскільки цей заклад точно моделює ситуацію вимушеної міграції українських дітей до ЄС внаслідок війни.

Специфіка школи полягає в тому, що вона вирішує унікальний подвійний виклик соціалізації.

З одного боку, діти перебувають у безпечному середовищі, навчаючись за українською програмою та спілкуючись з українськими однолітками, що дозволяє зберігати національну ідентичність. З іншого боку, вони щоденно занурені в іноземне середовище, що вимагає інтеграції, вивчення мови та адаптації до литовської культури. Це створює складний багатомовний та полікультурний контекст, де учні змушені постійно поєднувати різні соціальні ролі.

Ключовою особливістю є те, що весь шкільний колектив – і учні, і часто вчителі – об'єднаний спільним травматичним досвідом війни та переміщення. Це створює унікальну атмосферу взаєморозуміння та емпатії, але водночас вимагає від педагогів не лише стандартних травмо-інформованих практик, а й специфічних навичок управління культурною адаптацією. Таким чином, Міжнародна українська школа функціонує не стільки як традиційний освітній заклад, скільки як життєво важливий центр психосоціальної підтримки та інтеграції, що робить її ідеальною моделлю для дослідження сучасних викликів соціалізації.

Вибірка дослідження складалася з учнів 2-А класу у кількості 21 особи. На основі результатів первинної діагностики сформовано дві репрезентативні групи: експериментальну (ЕГ) у складі 11 учнів та контрольну (КГ) у складі 10 учнів. Формування груп проводилося таким чином, щоб початкові рівні ключових показників соціалізації були максимально наближеними, що забезпечувало достовірність порівняння результатів.

Дослідження реалізовувалося у три послідовні етапи: констатувальний, формувальний та контрольний, що дозволяло системно простежити динаміку змін соціальних компетентностей учнів під впливом цілеспрямованого педагогічного втручання.

Мета констатувального етапу полягала у діагностиці початкового рівня сформованості ключових компонентів соціалізації учнів 2-А класу, що слугувало підґрунтям для формування експериментальної та контрольної груп та планування подальшого педагогічного впливу.

Для діагностики було обрано комплекс методик, які дозволяли оцінити різні аспекти соціалізації:

1. «Соціометрія» (Дж. Морено) – для визначення рівня соціальної інтеграції, соціометричного статусу учнів та виявлення «ізольованих» дітей або груп ризику соціальної дезінтеграції.
2. «Тест шкільної тривожності» (Філіпса) – для оцінки загального рівня тривожності та специфічних проявів, що слугує індикатором труднощів емоційної саморегуляції.
3. «Опитувальник соціальних навичок» (адаптований) – для оцінки здатності дітей співпрацювати, слухати інших та вербалізувати власні емоції.

Результати констатувального зрізу підтвердили наявність проблем у соціалізації учнів та дозволили сформувати ЕГ та КГ зі схожими початковими показниками (див. Таблицю 2.1), що забезпечило умовну рівність стартових умов для оцінки ефективності експериментального втручання.

Таблиця 2.1.

Початкові показники соціалізації учнів ЕГ та КГ

(Констатувальний етап)

Діагностичний показник	Рівень / Статус	ЕГ (n=11)	КГ (n=10)
Соціометрія (Дж. Морено)	"Ізольовані"	3 учні (27,3%)	3 учні (30,0%)
	"Група ризику"	2 учні (18,2%)	2 учні (20,0%)

Тест тривожності (Філіпса)	Високий рівень	60,0%	60,0%
	Середній рівень	30,0%	30,0%
	Низький рівень	10,0%	10,0%
Опитувальник соціальних навичок	Достатній рівень	35,0%	35,0%
	Середній рівень	40,0%	40,0%
	Низький рівень	25,0%	25,0%

Аналіз даних показав, що на констатувальному етапі обидві групи мали значну соціальну ізолюваність (27–30%) і високий рівень тривожності (60%), а рівень розвитку соціальних навичок був недостатнім – лише 35% учнів демонстрували достатні показники. Ці результати підкреслюють актуальність розробки цільових педагогічних втручань для покращення соціалізації та створення підтримуючого освітнього середовища.

Мета формувального етапу – апробація комплексної програми, спрямованої на розвиток соціальних компетентностей учнів експериментальної групи, через реалізацію п'яти ключових педагогічних умов.

В освітньому процесі експериментальної групи були впроваджені наступні умови:

1. Створення безпечного та підтримуючого середовища, що забезпечувало психологічну основу для зниження загальної напруги та формування довіри між учнями.
2. Інтеграція ігор та арт-терапевтичних методик у навчальний процес, що стимулювало емоційний вираз, розвиток емпатії та саморегуляції.
3. Врахування індивідуальних особливостей дітей – рівня тривожності, темпераменту, ступеня соціальної інтеграції.

4. Активна роль педагога як фасилітатора, який модерував групову динаміку, підтримував ініціативу учнів і сприяв розвитку співпраці.
5. Регулярна рефлексія – обговорення емоцій та вражень після виконання завдань, що стимулювало вербалізацію досвіду та усвідомлення емоційного стану.

Реалізація цих умов передбачала застосування різних стратегій. Зокрема, арт-терапевтичні технології (малювання «Мій настрій», колажування «Наш дружний клас», ліплення) дозволяли дітям невербально виражати емоції, знижувати напругу та обробляти потенційно травматичний досвід. Цифрова гейміфікація та інтерактивні ігрові технології використовувалися для розвитку соціальних навичок через командні завдання, рольові ігри та моделювання життєвих ситуацій, що створювало безпечний простір для відпрацювання норм співпраці, комунікації та аргументації [21].

Педагог у ролі фасилітатора адаптував завдання під індивідуальні особливості учнів, а кожне заняття завершувалось рефлексією, що сприяло усвідомленню емоцій та підтримці розвитку саморегуляції. Контрольна група продовжувала навчання за стандартною програмою без цілеспрямованого застосування зазначених умов.

Мета контрольного етапу – повторна діагностика учнів ЕГ та КГ для оцінки ефективності впровадженої програми та перевірки висунутої гіпотези. Для цього використовували ті ж інструменти, що й на констатувальному етапі, що забезпечувало порівняльність результатів.

Порівняльний аналіз даних контрольного етапу наведено в Таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Порівняльні результати соціалізації учнів ЕГ та КГ (Контрольний етап)

Діагностичний показник	Рівень / Статус	ЕГ (n=11)	КГ (n=10)
Соціометрія (Дж. Морено)	"Ізольовані"	1 учень (9,1%)	2 учні (20,0%)
	"Група ризику"	1 учень (9,1%)	2 учні (20,0%)
Тест тривожності (Філіпса)	Високий рівень	20,0%	50,0%
	Середній рівень	40,0%	40,0%
	Низький рівень	40,0%	10,0%
Опитувальник соціальних навичок	Достатній рівень	70,0%	50,0%
	Середній рівень	25,0%	40,0%
	Низький рівень	5,0%	10,0%

Аналіз отриманих даних свідчить про суттєву позитивну динаміку у ЕГ порівняно з КГ.

1. Соціальна інтеграція: Кількість "ізолюваних" учнів в ЕГ скоротилася втричі (з 27,3% до 9,1%), тоді як у КГ покращення було менш вираженим (з 30% до 20%). Це свідчить про ефективність спільної ігрової та проєктної діяльності.

2. Емоційна саморегуляція: Частка учнів з високим рівнем тривожності в ЕГ зменшилась з 60% до 20%, водночас учнів з низьким рівнем стало 40%. У КГ високий рівень тривожності знизився незначно – з 60% до 50%, що демонструє ефективність арт-терапії та рефлексивних практик.

3. Соціальні навички: У ЕГ частка учнів з достатнім рівнем соціальних навичок зросла удвічі (з 35% до 70%), тоді як у КГ приріст був скромніший (з 35% до 50%), що підтверджує ефективність інтерактивних ігор та гейміфікації у розвитку співпраці та комунікації.

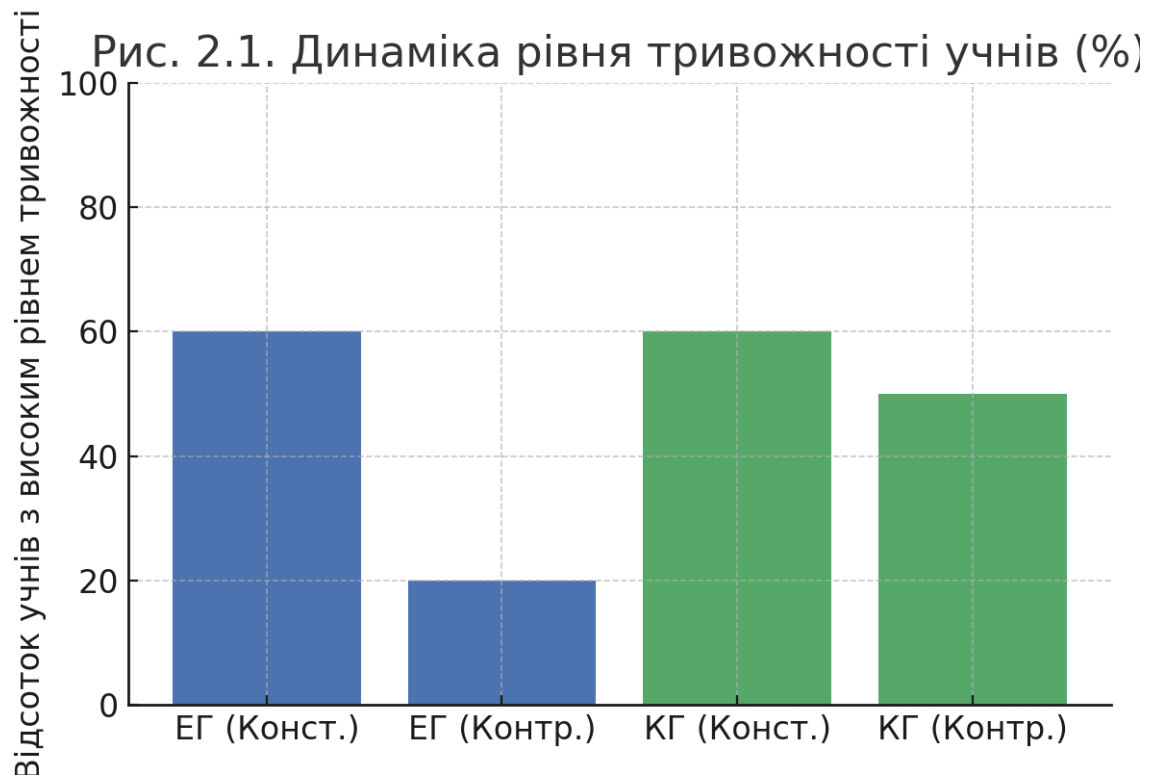


Рис. 2.1. Динаміка рівня тривожності учнів (Тест Філіпса, % учнів з високим рівнем)

На діаграмі представлені чотири стовпчики: ЕГ (Констатувальний етап) – 60%; ЕГ (Контрольний етап) – 20%; КГ (Констатувальний етап) – 60%; КГ (Контрольний етап) – 50%. Аналіз діаграми показує, що в ЕГ відбулося значне зниження частки дітей із високим рівнем тривожності, що підтверджує ефективність педагогічних умов. У КГ покращення було мінімальним, що демонструє обмежену ефективність стандартної програми у формуванні емоційної саморегуляції.



*Рис. 2.2. Динаміка розвитку соціальних навичок учнів
(Опитувальник, % учнів з достатнім рівнем)*

Діаграма ілюструє динаміку розвитку соціальних умінь: ЕГ (Констатувальний етап) – 35%; ЕГ (Контрольний етап) – 70%; КГ (Констатувальний етап) – 35%; КГ (Контрольний етап) – 50%. Результати свідчать про подвоєння частки учнів з достатнім рівнем соціальних навичок у ЕГ, що підтверджує ефективність інтерактивних ігор, командних завдань та гейміфікованих вправ.

Проведене дослідження підтвердило, що цілеспрямоване створення спеціально організованих педагогічних умов є ефективним засобом соціалізації молодших школярів.

1. Констатувальний етап підтвердив наявність проблем у соціалізації – висока соціальна ізоляваність (27–30%), значний рівень шкільної тривожності (60%) та недостатній розвиток соціальних навичок (лише 35% учнів з достатнім рівнем).
2. Формувальний етап продемонстрував ефективність впровадження комплексу з п'яти педагогічних умов: безпечне середовище,

інтеграція арт-терапії та ігор, індивідуальний підхід, фасилітація та рефлексія.

3. Контрольний етап зафіксував суттєву позитивну динаміку у ЕГ: рівень високої тривожності знизився на 40%, рівень достатніх соціальних навичок зріс на 35%, що значно перевищує показники КГ.

Отже, результати дослідження емпірично підтверджують висунуту гіпотезу, що спеціально організовані педагогічні умови забезпечують безпечне та підтримуюче середовище, сприяють розвитку соціальних навичок, комунікативних умінь та здатності до емоційної саморегуляції у молодших школярів.

2.3. Рекомендації щодо створення оптимальних педагогічних умов соціалізації в умовах воєнного стану

Експериментальне дослідження підтвердило, що соціалізація молодших школярів у складних соціально-психологічних умовах, зокрема під час воєнного стану, потребує цілеспрямованого педагогічного втручання та створення спеціально організованого освітнього середовища. Оптимальні педагогічні умови мають забезпечувати безпечний простір, де діти можуть відчувати психологічну підтримку та довіру одне до одного, що є ключовим фактором для зниження тривожності та формування соціальних компетентностей. У такому середовищі діти здобувають можливість вільно висловлювати емоції, ділитися переживаннями і навчатися конструктивній взаємодії з однолітками, що особливо важливо в умовах підвищеного стресу.

Ефективним засобом розвитку соціальних умінь та емоційної саморегуляції є інтеграція ігор та арт-терапевтичних методик у навчальний процес. Творчі практики, такі як малювання, колажування або ліплення, дозволяють дітям невербально опрацьовувати емоційний досвід, а сюжетно-рольові ігри та інтерактивні командні завдання

створюють безпечний простір для відпрацювання норм співпраці, розвитку емпатії та комунікативних навичок. Використання гейміфікованих активностей та цифрових інтерактивних платформ сприяє мотивації дітей до спільної діяльності та розвитку навичок командної взаємодії, що є особливо важливим у контексті адаптації до нових соціальних і навчальних умов.

Не менш важливою складовою є врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Рівень тривожності, темперамент, емоційна чутливість та ступінь соціальної інтеграції визначають здатність дитини ефективно взаємодіяти з однолітками та включатися у групові процеси. Педагог повинен диференціювати завдання та навчальні активності відповідно до цих особливостей, створюючи баланс між підтримкою та розвитком самостійності, а також надаючи можливість дітям обирати форми взаємодії відповідно до власних потреб і можливостей.

У воєнних умовах особливо значущою є активна роль педагога як фасилітатора групової динаміки. Учитель виступає модератором процесів взаємодії, стимулюючи ініціативу учнів, сприяючи розвитку співпраці та допомагаючи конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Своєчасний зворотний зв'язок, підкреслення прогресу у соціальній взаємодії та формування рефлексивних практик дозволяють дітям усвідомлювати власні емоції, контролювати реакції та розвивати навички саморегуляції. Регулярне обговорення вражень та емоцій після виконання завдань сприяє вербалізації досвіду, формуванню емпатії та розвитку здатності до самоконтролю.

Таким чином, комплексне впровадження педагогічних умов, що включає створення безпечного та підтримуючого середовища, інтеграцію арт-терапії та ігор, врахування індивідуальних особливостей учнів, фасилітацію та регулярну рефлексію, забезпечує ефективну соціалізацію молодших школярів у кризових умовах. Емпіричні дані

свідчать, що така організація освітнього процесу сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню соціальної інтеграції та розвитку комунікативних і співпраці навичок, що підтверджує необхідність цілеспрямованого впровадження цих умов у практику сучасної початкової школи.

На основі проведеного експериментального дослідження можна зробити кілька узагальнених висновків. По-перше, констатувальний етап підтвердив наявність значних проблем у соціалізації молодших школярів, зокрема високу соціальну ізольованість, значний рівень шкільної тривожності та недостатній розвиток соціальних навичок. Це свідчить про актуальність створення спеціально організованих педагогічних умов у навчальному середовищі, особливо в умовах воєнного стану.

По-друге, формувальний етап експерименту продемонстрував, що впровадження комплексу з п'яти педагогічних умов — безпечного та підтримуючого середовища, інтеграції арт-терапії та ігор, врахування індивідуальних особливостей учнів, фасилітації педагогом та регулярної рефлексії — сприяє суттєвому підвищенню ефективності соціалізації. Учні експериментальної групи продемонстрували зниження рівня тривожності, підвищення соціальної інтеграції та покращення комунікативних навичок, що підтверджує доцільність диференційованого та інтерактивного підходу у навчальному процесі.

По-третє, контрольний етап показав, що цілеспрямоване педагогічне втручання забезпечує значно кращі результати порівняно зі стандартною програмою. В експериментальній групі відбулося подвоєння частки учнів з достатнім рівнем соціальних навичок та значне зниження частки дітей із високим рівнем тривожності, в той час як у контрольній групі позитивні зміни були менш вираженими.

Отже, результати дослідження підтверджують гіпотезу про те, що соціалізація молодших школярів є ефективнішою за умови створення

спеціально організованих педагогічних умов, що забезпечують безпечне та підтримуюче середовище, стимулюють розвиток соціальних навичок, комунікативних умінь та здатності до емоційної саморегуляції. Це дозволяє говорити про необхідність впровадження цілеспрямованих педагогічних стратегій у практику початкової школи, особливо в кризових соціально-психологічних умовах, які зумовлені воєнним станом.

Таким чином, дослідження має практичну цінність для освітян, оскільки надає емпірично обґрунтовані рекомендації щодо організації навчального процесу, спрямованого на підвищення рівня соціальної компетентності, зниження тривожності та формування стійких навичок співпраці серед молодших школярів.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та експериментальну перевірку педагогічних умов соціалізації молодших школярів в умовах воєнного стану. Поставлені завдання дослідження виконано повною мірою, що дозволило дійти таких висновків:

1. Розкрито сутність і структуру поняття «соціалізація». Встановлено, що соціалізація – це складний, двобічний процес, під час якого індивід не лише засвоює соціальний досвід, норми та цінності, але й активно відтворює систему соціальних зв'язків. Ключовими інститутами соціалізації для молодшого школяра є сім'я та школа, проте в сучасних умовах (зокрема, внаслідок війни та дистанційного навчання) потужним третім агентом стає цифрове середовище. Процес проходить через стадії адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Кінцевим результатом успішної соціалізації визначено соціальну компетентність, що має когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти. В умовах воєнного стану традиційне поняття соціальної компетентності має бути розширене, включаючи здатність до адаптації в умовах невизначеності, психологічну стійкість (резильєнтність) та навички управління стресом.

2. Охарактеризовано психолого-педагогічні особливості розвитку соціальних навичок. Визначено, що соціальні навички є ключовими інструментами процесу соціалізації, які забезпечують формування соціальної компетентності. До них належать комунікативні навички, навички кооперації, вирішення конфліктів, емпатії та саморегуляції. Їх розвиток у молодшому шкільному віці ґрунтується на ключових психологічних новоутвореннях: довільності психічних процесів (здатності керувати своєю поведінкою), внутрішньому плані дій (здатності планувати) та рефлексії (здатності до самоаналізу). Критичну роль у застосуванні цих навичок відіграє емоційний інтелект (EI) –

здатність усвідомлювати та керувати власними й чужими емоціями. ЕІ виступає «модератором», що дозволяє когнітивним функціям ефективно працювати в емоційно насичених соціальних ситуаціях. Ефективними технологіями для їх розвитку є інтерактивні методи НУШ, зокрема ранкові кола, ігрові вправи, проєктна діяльність та елементи соціально-психологічного тренінгу.

3. Проведено дослідження впливу педагогічних умов на процес соціалізації. Експериментальне дослідження було організовано на базі Міжнародної української школи у м. Вільнюс (Литва) за участі 21 учня 2-го класу, яких було поділено на експериментальну (ЕГ, 11 учнів) та контрольну (КГ, 10 учнів) групи. На констатувальному етапі за допомогою методик «Соціометрія» (Дж. Морено), «Тест шкільної тривожності» (Філіпса) та опитувальника соціальних навичок було діагностовано початковий стан. Результати підтвердили наявність проблем: високий рівень соціальної ізолюваності (27-30% «ізолюваних» учнів), високий рівень тривожності (60% в обох групах) та недостатній розвиток соціальних навичок (лише 35% мали достатній рівень). На формувальному етапі в ЕГ було впроваджено програму, засновану на п'яти педагогічних умовах: 1) створення безпечного та підтримуючого середовища; 2) інтеграція ігор та арт-терапевтичних методик; 3) врахування індивідуальних особливостей; 4) активна роль педагога як фасилітатора; 5) регулярна рефлексія. У КГ навчання проходило за стандартною програмою. На контрольному етапі повторна діагностика зафіксувала суттєву позитивну динаміку в ЕГ порівняно з КГ. Частка учнів з високим рівнем тривожності в ЕГ знизилася з 60% до 20% (у КГ — з 60% до 50%). Частка учнів з достатнім рівнем соціальних навичок в ЕГ зросла вдвічі (з 35% до 70%), тоді як у КГ приріст був значно меншим (з 35% до 50%). Кількість «ізолюваних» учнів в ЕГ скоротилася втричі (до 9,1%). Таким чином, дослідження емпірично підтвердило гіпотезу: цілеспрямоване створення спеціальних педагогічних умов

ефективно сприяє зниженню тривожності, покращенню соціальної інтеграції та розвитку соціальних навичок молодших школярів в умовах воєнного стану.

4. Розроблено рекомендації щодо створення оптимальних педагогічних умов. На основі емпірично доведеної ефективності запропоновано комплекс рекомендацій для педагогів початкової школи, що працюють в умовах воєнного стану. Пріоритетним завданням є створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища, де панує атмосфера довіри, що є ключовим фактором для зниження тривожності. Рекомендовано активно інтегрувати у навчальний процес ігри (командні, сюжетно-рольові) та арт-терапевтичні методики (малювання, колажування, ліплення). Ці методи дозволяють дітям невербально опрацьовувати емоції та в безпечній формі відпрацьовувати навички співпраці й емпатії. Необхідно застосовувати індивідуальний підхід, враховуючи рівень тривожності, темперамент та ступінь соціальної інтеграції кожної дитини, диференціюючи завдання. Педагог має виконувати роль фасилітатора групової динаміки: модерувати взаємодію, стимулювати ініціативу, допомагати конструктивно вирішувати конфлікти та надавати підтримуючий зворотний зв'язок. Важливо впроваджувати практики регулярної рефлексії (наприклад, обговорення емоцій та вражень після спільних завдань) для розвитку у дітей навичок самоаналізу, вербалізації почуттів та емоційної саморегуляції.

Проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу та довело, що цілеспрямована організація педагогічних умов, орієнтованих на психосоціальну підтримку, є дієвим інструментом гармонізації процесу соціалізації молодших школярів у кризових умовах воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко Т.Ф. Соціально-педагогічний супровід дітей вимушених переселенців: посібник. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 208 с.
2. Бандурка І. О. Психологічна підтримка дітей під час війни. *Особистість, суспільство, війна : тези доп. учасників міжнар. психолог. форуму (м. Харків, Україна, 26 квіт. 2024 р.). МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ ; Нац. акад. правових наук України. Харків : ХНУВС, 2024. С. 21-23.* URL: <https://dspace.univd.edu.ua/handle/123456789/21189>
3. Бібік Н. М. Соціалізація молодших школярів у взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/posibnyk_bibik-.pdf
4. Білик Ю. П., Коломієць А. М., Коломієць Т. Д. Особливості організації дистанційного навчання в початковій школі в умовах воєнного стану. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2023. № 2(53). С. 26–32. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2023.281208>.
5. Вплив війни та вимушеного переселення на психічне здоров'я дітей і підлітків. *НейроNews*. 2024. URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2024/8%28153%29/pages-16-19/vpliv-viyni-ta-vimushenogo-pereselennya-na-psihiichne-zdorov-ya-ditey-i-pidlitkiv>
6. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?». Аптечка психологічної самодопомоги. URL: <https://howareu.com/static-objects/howareu/media/2%20Selfhelp/zdorovyaditeipidchasviiniapteчка-1.pdf>
7. Гнатюк О. В. Проблема навчання та адаптації молодших школярів в умовах воєнного стану. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень: матер. III Міжнародної наукової конференції (м.*

Київ, 23 вересня 2022 р.). с. 133-138. 2022. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732433/>

8. Губарева С. І. Адаптація молодших школярів до навчання в умовах воєнного часу : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2024. 77 с. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/11085>

9. Депресії при посттравматичному стресовому розладі у дітей та підлітків. *HeypoNews*. 2019. URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2019/2%28103%29/pages-20-28/depresi-yi-pri-posttravmatischnomu-stresovomu-rozladi-u-ditey-ta-pidlitkiv->

10. Ігротерапія як психолого-педагогічна фасилітація. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/20477/1/3.pdf>

11. Ковальчук І. В. Психолого-педагогічні умови соціалізації молодших школярів в умовах воєнного стану. *Психологічний журнал*, 2023, 1(1), 16–25. https://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2023/16.pdf

12. Малуха О. Особливості резилієнтності студентської молоді в сучасних умовах життєдіяльності. *Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка*, 2022. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/10821/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D1%83%D1%85%D0%B0_%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BB%D1%96%D1%94%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf

13. Мінняйло О. О. Особливості резильєнтності студентської молоді в умовах війни: кваліфікаційна робота. *Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*, 2025. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/%D0%9C%D1%96%D0%BD%D1%8F%D0%B9%D0%BB%D0%BE-%D0%9E.%D0%9E..pdf>

14. Мовчан В. Формування емоційного інтелекту молодших школярів в умовах війни. *Scientific Collection «InterConf»*. 2022. № 126. С. 93–97. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/1353>
15. Мордик О. В. Психологічні особливості резильєнтності підлітків в умовах воєнного стану: кваліфікаційна робота. Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2024. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/24237/1/Mordyk_2024.pdf
16. Музей воєнного дитинства в Україні. Вплив війни на психічне здоров'я дітей. *War Childhood Museum*. URL: <https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health/>
17. Нечипорук Л. Особливості соціалізації підлітків в умовах воєнного стану в Україні. *Інноватика у вихованні*. 2024. Вип. 20. С. 89–95. URL: <http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/15278/>
18. Одарчук Н. А., Хмельова І. І. Наукові актуалітети розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 3. С. 68–73. DOI: <http://dx.doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.3.11>.
19. Онопченко Г. В., Онопченко О. В. Організація освітнього процесу в умовах воєнного стану. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. 152 с. URL: https://iod.gov.ua/content/docs/documentspdf/205/organizaciya-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu_.pdf
20. Організація соціально-психологічного супроводу дітей, сімей, які постраждали внаслідок військових конфліктів / заг. ред. Ю.Луценко. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 128 с
21. Побризгаєва В., Наливайко О. Цифрові інструменти гейміфікації навчального процесу учнів початкової школи в умовах

дистанційного навчання. *Освітологічний дискурс*. 2024. № 45(2). DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.3>.

22. Поліпшення психологічного стану населення в умовах довготривалої війни. *НейроNews*. 2025. URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2025/5%28160%29/pages-5-6/polipshen-nya-psihologichnogo-stanu-naselennya-v-umovah-dovgotrivaloyi-viyni>

23. Проектна діяльність у початковій школі. Методичні рекомендації. 2015. URL: <https://mmk.edu.vn.ua/uploads/images/articles/vuhovna/metodichka.pdf>

24. Проектна діяльність учнів у початковій школі. Методичні матеріали. 2022. URL: <https://naurok.com.ua/proektna-diyalnist-uchniv-u-pochatkoviy-shkoli-224906.html>

25. Проектна діяльність як інструмент розвитку ключових компетентностей молодшого школяра в НУШ. Методичні рекомендації. 2023. URL: <https://www.scribd.com/document/863446269/%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D0%B01>

26. ПТСР у дітей під час війни: Ігри, техніки і вправи проти напруги. *Освіторія Медіа*. 2022. URL: <https://osvitoria.media/opinions/ptsr-u-ditej-pid-chas-vijny-igry-tehniki-i-vpravy-proty-naprugy/>

27. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: підручник. Київ, 2005. URL: http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/890/Savchin.pdf

28. Симоненко Л. Ю. Виступ на педраду «Соціалізація дітей молодшого шкільного віку». 2023. URL: <https://naurok.com.ua/vistup-na-pedradu-socializaciya-ditey-molodshogo-shkolinogo-viku-467847.html>

29. СОС Дитячі Містечка Україна. В Україні презентовано результати дослідження «Індекс майбутнього». 2024. URL:

<https://sos-ukraine.org/novyny/v-ukrayini-prezentovano-rezultaty-doslidzhennya-indeks-majbutnogo-provedenogo-fundatsiyeyu-oleny-zelenskoyi-i-kyiyivskoyu-shkoloyu-ekonomiky-za-pidtrymky-dytyachogo-fondu-oon-yunisef-v-ukrayini/>

30. Сударик О. С. Проектні технології формування соціальної компетентності учнів початкової школи. *Наукові записки*. 2020. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/33375/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%2C%20%D0%A1%D1%83%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BA%20%D0%9E.%D0%A1.%20%D0%B2%20%D0%B5%D0%BB.%D0%B1%D1%96%D0%B1%D0%BB..pdf>

31. Суятинова К. Соціалізація дітей дошкільного віку в умовах війни. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 63, т. 2. С. 281–286. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-2-46>.

32. Сучасна початкова освіта: погляди молодих дослідників: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. м. Ніжин, 30 травня 2024 року / за заг. ред. Білоусова Н. В., Філоненко О. С. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 238 с.

33. Тищенко Т. С. Вплив дитячої травми на становлення Я-образу особистості: кваліфікаційна робота. Запорізький національний університет, 2022. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/18983/1/%D0%A2%D0%B8%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%A2.%D0%A1..pdf>

34. Ткаченко О. А. Формування соціальних навичок у дітей молодшого шкільного віку. *Педагогіка та психологія*. 2021. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/4536/1/%D0%A2%D0%BA%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf>

35. Токарчук А, Коваль І. Підвищений рівень тривожності у дітей і підлітків свідків воєнного конфлікту: порівняльний аналіз, прогноз. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/540>

36. Федорчук В.М., Федорчук В.В., Комарніцька Л.М. Тренінг комунікативної компетентності: Практикум. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2021. 176 с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/7481/Treninh-komunikatyvnoi-kompetentnosti-praktykum.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
37. Фундація Олени Зеленської, Київська школа економіки, & ЮНІСЕФ. Індекс майбутнього (Індекс добробуту дітей). 2024. URL: https://kse.ua/wp-content/uploads/2024/05/UA_Presentation_Future_Index.pdf
38. Фурман, О. Ф. Формування емоційного інтелекту учнів початкової школи засобом літературного читання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77, Т. 2. С. 6973. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.13>.
39. Царькова О. В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. № 38. С. 479-491.
40. Черватюк І. В. Роль вчителя у формуванні соціальних навичок дітей під час воєнного стану. *Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 15-16 серпня 2025 року)*. Львів: Львівський науковий форум, 2025. С. 69–70.
41. Чугуєнко С. М. Соціально-психологічні чинники подолання тривожності дітей молодшого дошкільного віку в умовах воєнного стану: кваліфікаційна робота. Запоріжжя, Запорізький національний університет, 2024. 123 с. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/12345/24837/%D0%A7%D1%83%D0%B3%D1%83%D1%94%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%A1.%D0%9C..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

42. Шарон-Максимов Д. Модель трансформації травмівних переживань дитини молодшого шкільного віку методом Хібукі-терапії. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. 2022. № 1(8). С. 5–9. URL: <https://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/journal/article/download/198/141/1244>
43. Шпеко А. А. Форми і методи розвитку соціальних навичок молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 34, т. 1. С. 152–156. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.28>.
44. Щербан Т., Брецько І. Проблеми соціальної адаптації молодших школярів в умовах воєнного часу. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/28/95/758>
45. Яцина О.Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи*. 2022. № 7(25). URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7\(25\)-554-567](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7(25)-554-567)
46. Sci314. Українські вчені розкрили психологічні наслідки війни для дітей. 2025. URL: <https://sci314.com/news/ukrainski-vcheni-rozkryly-psykholohichni-naslidky-viiny-dlia-ditei/>