МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0134-з-дн
спеціальності 013 «Початкова освіта»
освітньо-професійної програми «Початкова освіта»
В. О. Олексієнко

Керівник: зав. кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н., професор
Л. О. Сущенко

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н., доцент
Л. М. Шульга

Запоріжжя
2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«____»_____2025 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНЦІ

Олексієнко Вікторії Олександрівні

1. Тема роботи: «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни» керівник роботи Сущенко Л.О., д.пед.н., професор
затверджена наказом ЗНУ від «02» жовтня 2025 року № 1393-с

2. Строк подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, аналіз наукових джерел.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) розкрити сутність поняття психоемоційної підтримки та її значення для розвитку учнів молодшого шкільного віку; дослідити вплив воєнних подій на психоемоційний стан молодших школярів та визначити психолого-педагогічні підходи до його стабілізації; проаналізувати особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до надання психоемоційної підтримки; визначити критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до психоемоційної підтримки учнів в умовах війни; провести експериментальну роботу з підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

5. Перелік графічного матеріалу: 7 рисунків, 3 таблиці – з результатами дослідження

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Курінна А. Ф.	08.12.24 р.	08.12.24 р.
Розділ 1	Курінна А. Ф.	21.01.25 р.	21.01.25 р.
Розділ 2	Курінна А. Ф.	10.05.25 р.	10.05.25 р.
Висновки	Курінна А. Ф.	15.09.25 р.	15.09.25 р.

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень	виконано
2	Написання вступу	січень	виконано
3	Робота над першим розділом	лютий-квітень	виконано
4	Робота над другим розділом	травень-жовтень	виконано
5	Написання висновків	листопад	виконано
6	Оформлення роботи	грудень	виконано
7	Рецензування	січень	виконано
8	Захист	лютий	

Студент _____ Олексієнко В. О.

Керівник роботи _____ Сущенко Л. О.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____Зубцова Ю. Є.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 92 с., 3 таблиці, 7 рисунків, 64 джерела, 3 додатки.

Мета дослідження: визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Об’єкт дослідження: процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової літератури, синтез і узагальнення отриманих даних; емпіричні: спостереження – для оцінки поведінки студентів під час занять, анкетування й тестування – для визначення їхнього рівня знань і емоційного стану, аналіз продуктів діяльності – для оцінки практичних навичок.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено в навчально-виховний процес ЗВО педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки молодих школярів в умовах війни. Результати дослідження можуть бути використані у педагогічних закладах вищої освіти для вдосконалення освітніх програм підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також у системі підвищення кваліфікації вчителів, які працюють в умовах війни.

Галузь використання: заклади освіти.

ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК, ТРАВМАТИЧНІ ПЕРЕЖИВАННЯ, ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД, ПІДГОТОВКА, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ.

SUMMARY

Oleksienko V. O. Preparing future primary school teachers for psycho-emotional support of primary school students in war conditions. Zaporizhzhia, 2026. 126 p.

The qualification work consists of an introduction, 2 sections, findings, a list of references (64 items, 5 of them in a foreign language), and 3 appendices on 20 pages.

The task of primary school is not only to provide education, but also to create a safe psychological space for students, which will contribute to their emotional well-being. In this process, the teacher plays a key role, who must have competencies in the field of psycho-emotional support for children. However, the training of future teachers is mostly focused on general pedagogical aspects, and insufficient attention is paid to the formation of skills for working with children experiencing stressful or traumatic situations.

Purpose of the study: to determine, theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of pedagogical conditions for training future primary school teachers to provide psycho-emotional support to primary school students in wartime conditions.

According to the purpose the following tasks are defined:

1. To reveal the essence of the concept of psycho-emotional support and its significance for the development of primary school students.

2. To investigate the impact of military events on the psycho-emotional state of primary school students and to identify psychological and pedagogical approaches to its stabilization.

3. To analyze the features of training future primary school teachers to provide psycho-emotional support.

4. To determine the criteria, indicators and levels of readiness of future teachers to provide psycho-emotional support to students in war conditions.

5. To conduct experimental work on training future primary school teachers to

provide psycho-emotional support to primary school students in war conditions.

Object of research: the process of professional training of future primary school teachers to work with primary school students.

Subject of research: pedagogical conditions for training future primary school teachers to provide psycho-emotional support to primary school students in wartime.

The first chapter “Theoretical principles of psycho-emotional support for primary school students in war conditions” the concept of psycho-emotional support and its role in the development of younger schoolchildren are revealed, the impact of military events on the psycho-emotional state of younger schoolchildren is revealed, psychological and pedagogical approaches to providing psycho-emotional support to younger schoolchildren are considered, and the features of training future primary school teachers for psycho-emotional support of students are identified.

The second chapter “Experimental work on training future primary school teachers to provide psycho-emotional support to primary school students in wartime conditions” The criteria, indicators and levels of readiness of future primary school teachers for psycho-emotional support of primary school students have been determined, the state of readiness of future primary school teachers for psycho-emotional support of primary school students has been established, the pedagogical conditions for training future primary school teachers for psycho-emotional support of young schoolchildren have been identified, and the results of experimental work on training future primary school teachers for psycho-emotional support of primary school students in war conditions have been provided.

Keywords: psycho-emotional support, primary school age, traumatic experiences, post-traumatic stress disorder, preparation, criteria, indicators, pedagogical conditions.

ЗМІСТ

Вступ……..……...…....…. 8
Розділ 1 Теоретичні засади психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни……..…….. 11
1.1 Поняття психоемоційної підтримки та її роль у розвитку молодших школярів……. 11
1.2 Вплив воєнних подій на психоемоційний стан учнів молодшого шкільного віку…… 25
1.3 Психолого-педагогічні підходи до забезпечення психоемоційної підтримки молодших школярів…….. 33
1.4 Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів…… 40
Розділ 2 Експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни…… 52
2.1 Критерії, показники та рівні готовності майбутніх вчителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку….. 52
2.2 Стан готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку……. 60
2.3 Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки молодих школярів……. 77
2.4 Результати експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни…… 89
Висновки…… 96
Список використаних джерел…….…… 100
Додатки……. 107

ВСТУП

Сучасні реалії життя в Україні, зумовлені військовими діями, суттєво впливають на всі сфери суспільства, зокрема на систему освіти. Діти молодшого шкільного віку, які перебувають у середовищі постійної небезпеки, відчувають значний психологічний дискомфорт, що може призводити до порушень емоційного стану, соціальної дезадаптації та труднощів у навчанні. Враховуючи особливості вікової психології, молодші школярі мають підвищену чутливість до стресових ситуацій, що проявляється в різних формах тривожності, страху, агресії або емоційного виснаження.

Завдання початкової школи – не лише забезпечити навчання, а й створити безпечний психологічний простір для учнів, який сприятиме їхньому емоційному благополуччю. У цьому процесі ключову роль відіграє вчитель, який має володіти компетентностями у сфері психоемоційної підтримки дітей. Проте підготовка майбутніх педагогів здебільшого орієнтована на загально-педагогічні аспекти, недостатньо уваги приділяється формуванню навичок роботи з дітьми, які переживають стресові або травматичні ситуації.

З огляду на це, виникає необхідність розроблення ефективних методичних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, які сприятимуть формуванню їхньої психологічної стійкості та здатності надавати підтримку дітям. Сучасні освітні програми мають включати спеціальні тренінги, інтерактивні заняття, моделювання реальних педагогічних ситуацій та інші засоби, що допоможуть майбутнім педагогам опанувати методи психоемоційної підтримки учнів.

Окрім цього, в умовах війни зростає потреба вчителів не лише у володінні методами психологічної допомоги, а й у розвитку власних емоційно-регулятивних навичок, адже педагог, який сам перебуває в стані психологічного напруження, не зможе ефективно допомагати дітям. Це вимагає комплексного підходу до підготовки вчителів, який поєднує як теоретичні

знання, так і практичні навички саморегуляції та роботи з учнівською аудиторією в кризових ситуаціях.

Проблема психоемоційної підтримки дітей у кризових умовах привертає увагу вітчизняних і зарубіжних науковців, психологів і педагогів (С. Бойко, О. Бондарчук, О. Гнатюк, В. Зливков, Р. Калам, З. Кісарчук, З. Костова, С. Лукомська, С. Максименко, М. Мюллер, Л. Мюррей, Я. Омельченко, Б. Перрі, Н. Пророк, С. Ройз, В. Хілл та ін.). Проте питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення такої підтримки залишається недостатньо розробленим у педагогічній науці. Існує потреба у визначенні чітких критеріїв та показників готовності майбутніх учителів до цієї діяльності, розробленні педагогічних умов для їхньої ефективної підготовки та експериментальному підтвердженні їхньої дієвості.

Таким чином, дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни є актуальним. Воно дозволить розробити науково обґрунтовані підходи до професійної підготовки педагогів, що сприятиме формуванню емоційно комфортного та підтримувального середовища у початковій школі.

Мета дослідження: визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність поняття психоемоційної підтримки та її значення для розвитку учнів молодшого шкільного віку.
2. Дослідити вплив воєнних подій на психоемоційний стан молодших школярів та визначити психолого-педагогічні підходи до його стабілізації.
3. Проаналізувати особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до надання психоемоційної підтримки.
4. Визначити критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів

до психоемоційної підтримки учнів в умовах війни.

5. Провести експериментальну роботу з підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Об’єкт дослідження: процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової літератури, синтез і узагальнення отриманих даних; емпіричні: спостереження – для оцінки поведінки студентів під час занять, анкетування й тестування – для визначення їхнього рівня знань і емоційного стану, аналіз продуктів діяльності – для оцінки практичних навичок.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні наукових уявлень про психоемоційну підтримку учнів молодшого шкільного віку в умовах війни як педагогічну категорію. Робота сприяє уточненню змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів через розробку теоретико-методологічних засад, що враховують специфіку кризових ситуацій. Розроблені критерії та показники готовності майбутніх учителів початкових класів до надання психоемоційної підтримки збагачують теорію педагогічної освіти, а аналіз впливу воєнних подій на психоемоційний стан учнів розширює знання в галузі педагогічної психології.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено в навчально-виховний процес ЗВО педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки молодих школярів в умовах війни. Результати дослідження можуть бути використані у педагогічних закладах вищої освіти для вдосконалення освітніх програм підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також у системі підвищення кваліфікації вчителів, які працюють в умовах війни.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1 Поняття психоемоційної підтримки та її роль у розвитку молодших школярів

Психоемоційна підтримка учнів є не просто додатковою функцією педагога, а важливою складовою освітнього процесу. Вона сприяє збереженню психічного здоров'я дітей, їхній соціалізації та здатності продовжувати навчання навіть у складних умовах.

Поняття «психоемоційна підтримка» є центральним у психологічних і педагогічних дослідженнях, особливо в умовах кризових ситуацій, коли емоційний стан дітей зазнає значних потрясінь. Його багатогранність відображається у визначеннях різних авторів, які розглядають це явище з позицій теоретичних концепцій, практичного застосування та специфіки роботи з молодшими школярами.

Розглянемо підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до поняття психоемоційної підтримки.

Український академік Сергій Максименко трактує психоемоційну підтримку як «цілеспрямований процес взаємодії, спрямований на відновлення психічного здоров'я особистості через зниження рівня стресу та забезпечення емоційної стабільності» [26]. Його підхід підкреслює активну роль того, хто надає підтримку, і орієнтований на відновлення внутрішньої рівноваги, що є важливим для дітей, які переживають воєнні травми. Максименко наголошує, що психоемоційна підтримка є не просто реакцією на зовнішні обставини, а системною діяльністю, яка потребує чіткої мети та активної участі того, хто її надає.

Цей підхід акцентує активну роль суб'єкта підтримки – у даному випадку

вчителя початкових класів, який виступає не лише як педагог, а й як фасилітатор емоційного благополуччя учнів. С. Максименко вважає, що емоційна стабільність є фундаментом для підтримки психічного здоров'я, особливо коли йдеться про молодших школярів, чия психіка ще формується і є вразливою до зовнішніх впливів. Він підкреслює, що підтримка має бути цілеспрямованою, тобто базуватися на розумінні індивідуальних потреб кожної дитини, її емоційного стану та конкретних факторів, які можуть викликати напругу чи дискомфорт [25].

Орієнтація на відновлення внутрішньої рівноваги, як стверджує науковець, передбачає не лише тимчасове зняття стресу, а й створення умов для довготривалого психологічного благополуччя. Для молодших школярів це означає допомагати їм зберігати відчуття безпеки, довіри до оточення та здатності справлятися з емоціями.

Для дітей молодшого шкільного віку підхід С. Максименка має особливе значення, оскільки вони потребують не лише емоційного заспокоєння, а й поступового розвитку здатності до навчання й соціалізації, які можуть бути ускладнені через емоційні переживання. Учитель, за його концепцією, виступає активним учасником процесу, який через емпатію, уважність і структуровану взаємодію допомагає дитині досягти гармонійного стану. Це вимагає від педагога певних знань і навичок, що підкреслює необхідність їхньої підготовки до такої ролі.

С. Максименко також звертає увагу на те, що психоемоційна підтримка має бути гнучкою та враховувати індивідуальні особливості учнів. У своїх працях він зазначає, що вчитель повинен не лише працювати з окремими дітьми, а й сприяти створенню атмосфери взаємної підтримки в класі. Таким чином, педагог стає не просто спостерігачем, а організатором процесу, який допомагає формувати здорову групову динаміку.

Отже, підхід С. Максименка до психоемоційної підтримки є комплексним і орієнтованим на активну взаємодію, що робить його цінним для розуміння ролі вчителя в освітньому процесі. Він підкреслює, що підтримка психічного

здоров’я дітей – це не одноразова дія, а процес, який потребує системності, емпатії та професійної компетентності педагога. Для молодших школярів такий підхід є важливим, адже сприяє не лише короткостроковому емоційному полегшенню, а й довгостроковому розвитку їхньої психологічної стійкості та здатності до самореалізації.

О. Бондарчук звертає увагу на те, що складні життєві обставини – такі як втрата звичного оточення, розлука з близькими чи непередбачувані зміни – можуть порушувати звичний порядок життя молодших школярів, призводячи до дезорієнтації та емоційної нестабільності. У її розумінні психоемоційна підтримка – це процес створення безпечного емоційного середовища, де діти можуть відчувати себе захищеними, зрозумілими та здатними впоратися з внутрішніми переживаннями. Таке середовище сприяє відновленню стабільності через структурованість повсякденного життя, використання заспокійливих ритуалів, а також наявність емпатії та послідовності в оточенні дитини [7]. Для молодших школярів, які особливо чутливі до хаосу й невизначеності, подібний підхід стає основою для адаптації, допомагаючи їм поступово відновлювати довіру до світу та здатність до гармонійного розвитку.

За концепцією О. Бондарчук, психоемоційна підтримка передбачає не лише реагування на поточний емоційний стан дитини, а й проактивне формування умов, які сприяють її психологічному благополуччю. Це означає, що підтримка виходить за рамки тимчасового заспокоєння і спрямована на створення довготривалого відчуття безпеки та впевненості [6]. Емпатійне ставлення з боку оточення, у свою чергу, дозволяє молодшим школярам відчувати, що їхні переживання сприймаються серйозно, що є важливим для формування позитивної самооцінки.

Особливістю підходу О. Бондарчук є акцент на тому, що адаптація до складних обставин – це не лише внутрішній процес дитини, а й результат її взаємодії з оточуючим середовищем. У цьому контексті психоемоційна підтримка розглядається як спосіб організації простору, де дитина може поступово відновлювати емоційну рівновагу. Водночас підтримка передбачає

врахування індивідуальних особливостей кожної дитини – її темпераменту, емоційних реакцій і потреб – що робить цей процес гнучким і персоналізованим.

Для молодших школярів підхід О. Бондарчук має особливе значення, адже в цьому віці діти ще не мають сформованих механізмів самостійного подолання стресу, а їхня психіка є вразливою до зовнішніх змін. Психоемоційна підтримка, за її баченням, допомагає не лише стабілізувати емоційний стан, а й підтримує розвиток когнітивних і соціальних навичок.

Таким чином, у визначенні О. Бондарчук психоемоційна підтримка постає як комплексний процес, спрямований на створення умов для емоційної стабільності та психологічного благополуччя молодших школярів. Це не просто реакція на труднощі, а активна діяльність, яка допомагає дітям адаптуватися до змін, долати дезорієнтацію та розвивати внутрішні ресурси для подолання життєвих викликів. Її підхід підкреслює важливість структури, емпатії та передбачуваності як ключових елементів, що забезпечують гармонійний розвиток дитини в будь-яких обставинах.

О. Кокун пропонує фізіологічно орієнтоване розуміння, визначаючи психоемоційну підтримку як «систему психологічних впливів, спрямованих на збереження психофізіологічного балансу та запобігання емоційному виснаженню в умовах стресу» [15]. Його підхід ґрунтується на багаторічних дослідженнях взаємозв’язку між психологічним станом і фізіологічними реакціями організму. О. Кокун підкреслює, що емоційні переживання невіддільні від тілесних проявів, і тому підтримка має враховувати не лише психологічні, а й фізіологічні аспекти. Для учнів початкових класів цей підхід є важливим, оскільки їхній організм ще не має достатньо сформованих механізмів регуляції, і стрес часто проявляється через фізичні симптоми, такі як порушення сну, апетиту, головний біль чи підвищена втомлюваність. Учитель, за О. Кокуном, має бути уважним до цих сигналів, щоб своєчасно надати підтримку.

В. Зливков, С. Лукомська та інші дослідники наголошують на розвитку

життєвих ресурсів, визначаючи психоемоційну підтримку як «процес надання допомоги, що сприяє розвитку життєстійкості та здатності справлятися з життєвими труднощами через емоційну взаємодію» [13]. Їхній підхід підкреслює довгострокову перспективу підтримки, що є ключовою для формування стійкості молодших школярів. На думку авторів, психоемоційна підтримка не обмежується лише короткостроковим зняттям напруги, а передбачає систематичну роботу з емоційними переживаннями, які можуть впливати на стан і поведінку дитини протягом тривалого часу. Цей підхід акцентує на важливості не лише подолання поточних труднощів, а й розвитку внутрішніх ресурсів, які допомагатимуть дитині адаптуватися до викликів у майбутньому.

У контексті молодших школярів науковці звертають увагу на те, що емоційні труднощі в цьому віці можуть проявлятися через різноманітні реакції, такі як підвищена чутливість, дратівливість, замкненість або навіть тимчасова втрата раніше набутих навичок. Такі прояви часто виникають у відповідь на стресові ситуації, які порушують звичний ритм життя та базове відчуття стабільності. Психоемоційна підтримка, за В. Зливковим та С. Лукомською, спрямована на пом’якшення цих наслідків через створення позитивного емоційного фону [14]. Це може відбуватися за допомогою методів, які дозволяють дитині виражати свої почуття. Такий підхід допомагає не лише знизити напругу, а й поступово відновити впевненість у собі та здатність до взаємодії з оточенням.

Ключовою ідеєю цього підходу є акцент на життєстійкості як результаті психоемоційної підтримки. Життєстійкість, за визначенням авторів, включає здатність дитини адаптуватися до змін, справлятися з емоційними викликами та зберігати позитивне ставлення до життя навіть у складних обставинах. Для молодших школярів це особливо важливо, оскільки їхня психіка ще формується, а емоційний стан суттєво впливає на когнітивний і соціальний розвиток.

Цей підхід також підкреслює значення емоційної взаємодії як основного

механізму підтримки. Це означає, що процес не є одностороннім – він базується на чутливості до потреб дитини та її активній участі у взаємодії. Така взаємодія поступово формує у молодших школярів здатність розпізнавати свої емоції, управляти ними та знаходити конструктивні способи вирішення проблем.

Таким чином, психоемоційна підтримка за В. Зливковим, С. Лукомською та іншими вченими є комплексним процесом, спрямованим не лише на тимчасове полегшення емоційного стану, а й на довгострокове зміцнення психологічної стійкості молодших школярів. Її цінність полягає в орієнтації на розвиток життєвих ресурсів, які допомагають дитині не просто переживати труднощі, а й зростати через них. Цей підхід наголошує на важливості системності, емоційної чутливості та створення умов, у яких молодші школярі можуть почуватися захищеними, зрозумілими та готовими до нових етапів свого розвитку.

Т. Титаренко наголошує, що психоемоційна підтримка включає емоційне розвантаження, розвиток стресостійкості та формування позитивного мислення. Вчена розглядає цей процес як багатовимірну систему допомоги, що спрямована не лише на зниження рівня стресу, але й на підвищення адаптаційного потенціалу особистості.

1) Емоційне розвантаження у контексті психоемоційної підтримки означає створення умов для вираження почуттів і переживань, зняття напруження та усунення негативних емоційних станів. За словами Т. Титаренко, ефективними методами для цього є арт-терапія, музикотерапія, тілесно-орієнтовані практики, а також групові дискусії, що дозволяють дітям ділитися своїми емоціями у безпечному середовищі [49].

2) Розвиток стресостійкості передбачає формування у дітей механізмів подолання складних життєвих ситуацій та управління власними емоціями. Дослідниця підкреслює, що педагогам важливо використовувати когнітивно-поведінкові техніки, що допомагають учням усвідомлювати свої реакції на стресові фактори та змінювати їх у конструктивний спосіб. Важливим аспектом є також навчання дітей технікам саморегуляції, таким як дихальні вправи,

методи релаксації та позитивна візуалізація.

3) Формування позитивного мислення є ключовим компонентом психоемоційної підтримки, оскільки воно сприяє підвищенню самооцінки дитини, віри у власні сили та розвитку оптимістичного погляду на життя. Титаренко наголошує, що педагог має використовувати методи позитивної психології, такі як фокусування на успіхах, створення «щоденників подяки» та моделювання успішного майбутнього [58].

Таким чином, підхід Т. Титаренко до психоемоційної підтримки дітей у кризових умовах є комплексним і передбачає не лише зменшення негативних наслідків стресу, а й розвиток особистісних ресурсів дитини, що дозволяє їй краще адаптуватися до складних життєвих ситуацій.

Серед зарубіжних дослідників Л. Мюррей розглядає психоемоційну підтримку як «структуровану допомогу, яка поєднує емоційну емпатію та практичні стратегії для подолання стресу, адаптовані до вікових і культурних особливостей» [62]. Її підхід базується на розробці програми CETA (Common Elements Treatment Approach), яка застосовується для надання психологічної допомоги в умовах криз. Л. Мюррей наголошує, що підтримка має бути не стихійною, а системною, з чітко визначеними етапами та методами, що враховують специфіку аудиторії. У контексті молодших школярів її визначення підкреслює необхідність адаптації методів до їхнього віку, коли діти ще не можуть повною мірою вербалізувати свої переживання, але гостро реагують на емоційну атмосферу. Цей акцент на структурованості та адаптивності робить її підхід важливим для педагогічного контексту.

Л. Мюррей у своєму підході до психоемоційної підтримки акцентує увагу на гармонійному поєднанні емоційної емпатії та практичних стратегій, які разом створюють ефективний інструмент для допомоги молодшим школярам у подоланні стресу та емоційних труднощів. Емоційна емпатія, за її баченням, є основою взаємодії з дитиною – це здатність не просто розпізнати почуття молодшого школяра, а й щиро їх зрозуміти, розділити та відобразити у спілкуванні. Водночас Л. Мюррей наголошує, що сама по собі емпатія

недостатня, якщо вона не підкріплена конкретними діями [62]. Тому вона пропонує доповнювати її практичними техніками, такими як релаксаційні вправи, ігрова терапія та структуровані бесіди, які допомагають дитині впоратися з внутрішньою напругою та розвинути механізми саморегуляції.

Отже, підхід Л. Мюррей до психоемоційної підтримки вирізняється комплексністю: він інтегрує емоційну чутливість із практичними інструментами, створюючи цілісний процес допомоги молодшим школярам. Це дозволяє не лише реагувати на їхні потреби, а й сприяти формуванню стійкості, впевненості та здатності до самовираження, що є важливим для їхнього гармонійного розвитку.

Американський вчений Річард Лазарус, автор теорії стресу й адаптації, опосередковано пов’язує психоемоційну підтримку з «механізмами, які допомагають індивідууму оцінити стресову ситуацію та впоратися з нею через соціальну взаємодію» [61]. Його концепція, викладена в книзі «Stress and Emotion: A New Synthesis», базується на ідеї, що стрес виникає не лише через зовнішні обставини, а й через суб’єктивну оцінку людиною цих обставин (первинна оцінка) та її сприйняття власних ресурсів для подолання (вторинна оцінка). Р. Лазарус не використовує термін «психоемоційна підтримка» напряму, але його теорія дає теоретичну основу для розуміння підтримки як процесу, який впливає на оцінку й адаптацію. У контексті молодших школярів це означає, що вчитель може допомагати дітям переосмислити стреси як менш загрозливі, надаючи емоційну опору та соціальну взаємодію, що сприяє адаптації до складних умов.

Для учнів початкових класів підхід Лазаруса підкреслює важливість соціального контексту, де вчитель виступає ключовим агентом підтримки. Він стверджує, що соціальна взаємодія може змінити первинну оцінку стресової ситуації, зменшуючи її сприйняту загрозливість, і посилити вторинну оцінку через відчуття наявності ресурсів (підтримки, безпеки).

Карл Роджерс, представник гуманістичного підходу в психології, розглядає підтримку через призму емпатії та безумовного прийняття,

зазначаючи, що це «надання людині можливості відчувати себе зрозумілою та цінною в процесі взаємодії» [64]. Його концепція підкреслює, що основою психологічної допомоги є не директивні вказівки, а створення умов, у яких людина може самостійно розкрити свій потенціал через щиру взаємодію. Цей підхід є важливим для роботи з дітьми, які потребують відчуття цінності в умовах кризи, коли їхня самооцінка може бути підірвана через нестабільність і втрати. Для молодших школярів К. Роджерс пропонує модель, де вчитель через уважне слухання, співпереживання та відсутність осуду допомагає дитині відчути себе значущою, що сприяє емоційному відновленню.

Отже, поняття «психоемоційна підтримка» розглядається в науковій літературі через призму психології та педагогіки, що підкреслює його міждисциплінарну природу. Вітчизняні та зарубіжні дослідники пропонують різні акценти залежно від їхньої спеціалізації, контексту та цільової аудиторії.

Проаналізуємо підходи науковців, які займаються цією проблематикою, з порівнянням їхніх психологічних і педагогічних аспектів [38; 40].

Психологічний підхід зосереджується на внутрішніх процесах – стабілізації психіки, переосмисленні стресу, розвитку самосприйняття, тоді як педагогічний акцентує на зовнішніх умовах – безпечному середовищі, мотивації, соціальних зв’язках. Психологічний підхід більше орієнтований на індивідуальну роботу, а педагогічний – на групову динаміку та роль учителя. Таким чином, синтез підходів дозволяє розглядати психоемоційну підтримку як комплексний процес, що поєднує внутрішнє відновлення та зовнішню організацію, що є ключовим для підготовки вчителів до роботи з молодшими школярами.

На основі аналізу численних підходів можна сформулювати узагальнене визначення: психоемоційна підтримка – це комплекс психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на стабілізацію емоційного стану, зниження рівня стресу й тривожності, пом’якшення наслідків психологічних травм, розвиток життєстійкості та створення безпечного середовища для адаптації особистості до кризових умов. У контексті молодших школярів це поняття

передбачає врахування їхніх вікових особливостей (емоційна чутливість, залежність від дорослих), активну роль учителя як фасилітатора емоційної безпеки та адаптацію методів до специфіки воєнного часу (невизначеність, травматичні переживання).

Психоемоційна підтримка є багатокомпонентним процесом, що включає різні аспекти впливу на емоційний стан та психологічне благополуччя особистості. У науковій літературі виділяють такі основні складові:

1. Емоційно-когнітивна складова психоемоційної підтримки охоплює розуміння, усвідомлення та регулювання власних емоцій, що є важливим для подолання стресу та адаптації в кризових умовах. Вона включає розпізнавання та вербалізацію емоцій, що допомагає дітям навчитися називати свої почуття, краще усвідомлювати їх і контролювати [26]. Важливою частиною цього процесу є когнітивне опрацювання стресових ситуацій, яке сприяє зміні негативних установок на більш позитивні та конструктивні [49]. Крім того, ця складова передбачає формування емоційного інтелекту, що включає розвиток емпатії, емоційної саморегуляції та соціальної взаємодії, що є ключовим для підтримки психологічного благополуччя дітей..

2. Поведінкова складова психоемоційної підтримки спрямована на засвоєння ефективних стратегій подолання стресу та формування навичок саморегуляції, що допомагає дітям адаптуватися до складних ситуацій. Важливим елементом є техніки релаксації, зокрема дихальні вправи, медитації та тілесно-орієнтовані практики, які сприяють зниженню напруги та відновленню емоційної рівноваги. Значну роль відіграє навчання навичкам конструктивного вирішення конфліктів і комунікації, що дає змогу дітям адекватно реагувати на труднощі та налагоджувати взаємини з однолітками й дорослими [42]. Крім того, ефективним методом розвитку адаптивної поведінки є моделювання поведінки у стресових ситуаціях, яке здійснюється через рольові ігри та кейс-методи, що допомагають дітям знаходити оптимальні рішення в критичних обставинах, підвищують рівень їхньої впевненості та здатності долати труднощі.

3. Соціальна складова психоемоційної підтримки відіграє ключову роль у створенні відчуття безпеки, приналежності та довіри через міжособистісну взаємодію. Важливим аспектом є формування сприятливої психологічної атмосфери у школі, яка забезпечує комфортне середовище для дітей, знижує рівень тривожності та сприяє відкритості у спілкуванні. Не менш значущою є соціальна підтримка з боку дорослих і однолітків, що може реалізовуватися через створення груп підтримки, наставництво, тьюторську допомогу, які допомагають дітям долати емоційні труднощі та розвивати стресостійкість. Крім того, спільна діяльність, така як групові проєкти, командні ігри та волонтерські ініціативи, сприяє налагодженню позитивної взаємодії, навчає дітей працювати у колективі та адаптуватися до соціальних викликів [48]. Завдяки цим підходам діти не лише отримують необхідну психологічну підтримку, а й розвивають навички ефективного спілкування та співпраці, що є важливим у подоланні кризових ситуацій.

4. Педагогічна складова психоемоційної підтримки передбачає застосування вчителем спеціальних методик, спрямованих на забезпечення емоційного благополуччя дітей. Одним із важливих напрямів є використання інтерактивних методів навчання, зокрема арт-терапії, казкотерапії та психодрами, які допомагають дітям виражати свої переживання та знижувати рівень стресу через творчість і гру. Важливу роль відіграє створення позитивного освітнього середовища, що передбачає емоційну стабільність, толерантність і підтримку з боку педагога, оскільки саме він задає тон взаємодії у класі та формує відчуття психологічної безпеки у дітей [5]. Також значущим аспектом є розвиток рефлексивних навичок, що сприяє усвідомленню дітьми своїх емоційних станів і допомагає їм навчитися керувати власними почуттями, що є важливим для подолання стресових ситуацій та емоційної саморегуляції.

5. Психофізіологічна складова відіграє важливу роль у відновленні фізичного стану молодших школярів, що безпосередньо впливає на їхнє психоемоційне благополуччя, особливо в умовах війни, коли стрес має комплексний вплив на організм; цей компонент включає фізичну активність,

таку як регулярні вправи, які зменшують рівень напруги та сприяють виробленню ендорфінів для покращення настрою, режим сну та харчування, що регулює емоційну стабільність через підтримку фізіологічного балансу, а також сенсорну стимуляцію – використання кольору, музики чи аромотерапії для гармонізації емоційного стану, що дозволяє вчителям застосовувати прості методи для зняття стресу та створення комфортного середовища в класі [54].

Отже, психоемоційна підтримка – це комплексний процес, який включає емоційно-когнітивний, поведінковий, соціальний, педагогічний та психофізіологічний аспекти. Їх взаємодія дозволяє формувати у дітей стійкість до стресу, емоційну рівновагу та здатність адаптуватися до складних життєвих обставин.

Як зазначають О. Матвієнко та Т. Олефіренко «Емоції відкривають доступ до цінної інформації, без якої людська взаємодія втрачає свою повноту й глибину. Світогляд дитини складається саме через почуття й переживання, які виникають у процесі спілкування та сприйняття навколишнього середовища. Вони відіграють ключову роль у формуванні особистості, сприяючи її розвитку та підтримці психологічного здоров’я молодого покоління.» [28].

Психоемоційна підтримка є важливою для молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період закладаються основи особистості, емоційної стійкості та соціальних навичок, від яких залежить подальший розвиток дитини. У цей час діти перебувають на етапі становлення самосвідомості, коли їхня психіка ще не сформована й не має достатньої стійкості до стресу, а емоційні реакції значною мірою залежать від зовнішнього оточення, зокрема від значущих дорослих, таких як учителі та батьки. Діти цього віку схильні до інтенсивних емоційних переживань, але мають обмежені можливості для їхнього усвідомлення чи вербалізації. Відсутність належної підтримки в цей період може негативно вплинути на формування життєстійкості та здатності адаптуватися до складних умов у майбутньому, тому її своєчасність є визначальною.

Крім того, молодший шкільний вік вирізняється високою залежністю від

соціального контексту, що робить учителя центральною фігурою в наданні психоемоційної підтримки. Молодші школярі активно розвивають соціальні зв'язки та потребують позитивного емоційного фону для нормального розвитку когнітивних і соціальних навичок [62]. Психоемоційна підтримка в цьому віці має поєднувати стабілізацію емоцій із збереженням соціальної активності. Таким чином, особливості молодшого шкільного віку вимагають від учителя емпатії, гнучкості та вміння адаптувати методи до унікальних потреб цієї вікової групи, щоб забезпечити не лише ситуативне полегшення, а й основу для їхнього подальшого психологічного розвитку в кризових обставинах.

Психоемоційна підтримка впливає на когнітивний і емоційний розвиток молодших школярів. Емоційна стабілізація та розвиток саморегуляції, які забезпечує підтримка, сприяють збереженню здатності до навчання навіть у стресових ситуаціях.

Психоемоційна підтримка відіграє такі функції:

1) Забезпечення емоційної стабільності. Психоемоційна підтримка допомагає дитині долати природні переживання, які виникають у молодшому шкільному віці, такі як адаптація до нового шкільного середовища, виконання навчальних обов'язків чи налагодження контактів з однолітками. Вона сприяє зниженню рівня тривожності, зменшенню внутрішнього напруження та формуванню відчуття внутрішнього спокою й впевненості.

2) Сприяння соціалізації. Через взаємодію з учителем, однокласниками та іншими учасниками освітнього процесу в умовах психоемоційної підтримки діти вчаться розпізнавати та виражати свої емоції, довіряти оточенню та будувати позитивні міжособистісні стосунки. Ця функція проявляється в створенні атмосфери взаємоповаги й розуміння, коли дитина відчуває, що її почуття та думки мають значення.

3) Підвищення мотивації до навчання. Емоційно стабільна дитина, яка відчуває підтримку, легше зосереджується на навчальних завданнях, проявляє цікавість до пізнання нового і прагне досягати успіхів. Психоемоційна підтримка створює умови, за яких навчання сприймається не як примус, а як

цікавий і захопливий процес. Такий підхід сприяє формуванню внутрішньої мотивації, що є важливим фактором академічного прогресу

4) Формування психологічної стійкості. Психоемоційна підтримка відіграє ключову роль у розвитку вміння саморегуляції, яке допомагає молодшим школярам справлятися з труднощами, адаптуватися до змін у житті та зберігати позитивний настрій у різних ситуаціях. Ця функція передбачає поступове навчання дитини розпізнавати свої емоційні стани, контролювати їх і знаходити конструктивні способи вирішення проблем [39; 41].

Ці функції взаємопов’язані та разом створюють міцну основу для гармонійного розвитку молодших школярів. Психоемоційна підтримка не лише допомагає дитині адаптуватися до поточних умов навчання, але й закладає фундамент для її емоційного благополуччя, соціальної компетентності та здатності до саморозвитку в подальшому житті.

Отже, психоемоційна підтримка є невід’ємною частиною розвитку молодших школярів, впливаючи на їхній емоційний, інтелектуальний і соціальний прогрес. Вона допомагає створити умови, в яких дитина може повноцінно реалізувати свій потенціал і впевнено рухатися вперед у процесі навчання та становлення як особистості.

Таким чином, психоемоційна підтримка виступає комплексним міждисциплінарним поняттям, включаючи такі складові, як емоційна стабілізація, створення безпечного середовища, розвиток саморегуляції, підтримка соціальних зв’язків, емпатія, мотивація та пом’якшення наслідків травм, що відображають як психологічні, так і педагогічні підходи вітчизняних та зарубіжних дослідників; її роль у розвитку молодших школярів полягає у захисті їхнього когнітивного потенціалу, формуванні емоційної стійкості та сприянні соціалізації, що є критично важливим у воєнний час, коли вразливість цього віку до стресу може гальмувати подальший розвиток, а вчитель виступає ключовою фігурою у забезпеченні цих процесів через адаптовані методи взаємодії.

1.2 Вплив воєнних подій на психоемоційний стан учнів молодшого шкільного віку

В умовах війни діти молодшого шкільного віку можуть переживати глибокий психоемоційний стрес, навіть якщо зовні здаються спокійними. Травматичний досвід, який вони отримують унаслідок бойових дій, втрати рідних, вимушеного переселення або тривалої невизначеності, впливає на їхній емоційний стан та поведінку. При цьому ознаки травматичного стресу можуть виявлятися не одразу, а поступово, упродовж тижнів, місяців і навіть років.

Значення травматичного досвіду для дитини багато в чому залежить від особливостей її вікового етапу розвитку та унікальних психологічних характеристик, які визначають сприйняття й переживання складних обставин. Такі події здатні відхилити природний процес становлення особистості від звичного шляху, створюючи перешкоди для регуляції емоцій, формування близьких зв’язків і розвитку власної ідентичності. Вони також можуть суттєво змінити бачення дитиною світу, ускладнюючи встановлення довіри до оточення та побудову стабільних взаємин [60].

Травматичні переживання проявляються по-різному залежно від віку та внутрішніх рис дитини, впливаючи на її емоційний стан і соціальну поведінку. Вони можуть підірвати відчуття безпеки, що призводить до сумнівів у власній цінності чи ролі в суспільстві, а також до песимістичного погляду, коли світ сприймається як джерело загроз [43]. Ці зміни ускладнюють взаємодію з іншими людьми й загальний розвиток, особливо в умовах сильного стресу. Саме тому варто розглянути, як ці впливи конкретизуються у психоемоційних реакціях.

Основними психоемоційними реакціями дітей молодшого шкільного віку на війну виступають:

- почуття провини та сорому – діти можуть відчувати відповідальність за події, що сталися, особливо якщо вони пов’язані з втратою близьких чи змінами в сім’ї;

- посилена прив’язаність до дорослих – дитина шукає постійної емоційної підтримки, боїться залишатися одна, проявляє надмірну залежність від батьків або інших значущих осіб;

- порушення сну – може виявлятися у формі труднощів із засинанням, частих нічних пробуджень, кошмарів або тривожного сну;

- зниження концентрації уваги та труднощі у навчанні – дитина стає розсіяною, швидко втомлюється, може втрачати інтерес до шкільних занять і демонструвати погіршення успішності;

- надмірна тривожність і страхи – постійне очікування небезпеки, надмірна турбота про власну безпеку та безпеку близьких, уникнення ситуацій, що нагадують травмуючий досвід;

- підвищена чутливість до зовнішніх подразників – дитина лякається гучних звуків, різких рухів або певних тригерів;

- надмірна фіксація на травмуючих подіях – діти можуть постійно згадувати травматичний досвід, розповідати про нього, малювати відповідні сцени або відтворювати їх у грі, знову і знову повертаючись до болісних спогадів;

- емоційна нестабільність – часті перепади настрою, дратівливість, плаксивість або, навпаки, емоційне «завмирання», коли дитина здається відстороненою і байдужою до всього навколо;

- труднощі у спілкуванні та соціальній адаптації – можуть виявлятися у формі замкнутості, агресивності або уникання контактів з однолітками та дорослими;

- зниження мотивації до діяльності – дитина втрачає інтерес до ігор, хобі, навчання, стає пасивною або, навпаки, надмірно збудженою, не може довго зосереджуватися на одному завданні [17; 30].

Воєнні події мають значний вплив на когнітивний розвиток дітей молодшого шкільного віку. Це проявляється в наступному:

1. Порушення уваги та концентрації.

Діти, які пережили травматичний досвід, часто мають труднощі із

зосередженістю на навчальному матеріалі. Постійне напруження, почуття тривоги та страху за власну безпеку можуть призводити до того, що дитина не може утримувати увагу на конкретному завданні. Вона легко відволікається на будь-які зовнішні подразники, навіть незначний шум чи рух у класі може спричинити втрату концентрації. Крім того, у дітей може спостерігатися швидка втомлюваність, оскільки їхня психіка перебуває в стані виснаження через постійний стрес.

Ще однією проблемою є труднощі з виконанням послідовних дій. Діти можуть забувати отримані інструкції, плутати порядок виконання завдань або не доводити їх до кінця. Це пов’язано з тим, що їхній мозок перебуває у стані «бойової готовності», що робить складні когнітивні процеси, такі як планування, організація та розподіл уваги, менш ефективними [11]. Внаслідок цього знижується продуктивність навчальної діяльності, що може спричиняти невпевненість у собі, тривогу перед виконанням завдань та зниження інтересу до навчання.

2. Зниження рівня пам’яті.

Воєнний стрес негативно впливає на функціонування робочої та довготривалої пам’яті, що ускладнює процес навчання та засвоєння нового матеріалу. У стані хронічного стресу мозок перебуває у режимі «виживання», тому когнітивні ресурси спрямовані переважно на обробку загрозливих сигналів, а не на навчання. Внаслідок цього дитині стає важко утримувати інформацію в робочій пам’яті, що проявляється у труднощах із запам’ятовуванням інструкцій, чисел, нових слів або послідовностей дій. Крім того, можуть виникати проблеми з відтворенням уже засвоєного матеріалу, що значно впливає на успішність у навчанні.

Важливим аспектом також виступає емоційне забарвлення інформації. Якщо навчальний матеріал або ситуація у класі викликає у дитини асоціації з травматичними подіями, вона може несвідомо блокувати спогади, пов’язані з цим досвідом. Це може призводити до вибіркових прогалин у пам’яті або до повного уникнення певних тем чи завдань. Деякі діти можуть також відчувати

перевантаженість інформацією, оскільки їхня пам’ять працює менш ефективно, а когнітивне навантаження швидко виснажує їхній ресурс [8].

3. Сповільнення мисленнєвих процесів.

Під впливом хронічного стресу можуть спостерігатися труднощі з аналізом, синтезом та узагальненням інформації, що значно впливає на здатність дітей до критичного мислення та розв’язання навчальних завдань. Стресові фактори змушують мозок зосереджуватися на виживанні, а не на складних когнітивних процесах. Через це дітям важко робити логічні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, порівнювати та узагальнювати отримані знання. .

Особливо складними стають завдання, що потребують гнучкості мислення. У дітей можуть виникати труднощі із самостійним пошуком рішень у складних ситуаціях, оскільки їхнє мислення стає більш ригідним, вони схильні діяти за шаблоном, уникати невизначених ситуацій або приймати імпульсивні рішення [3]. Крім того, низька емоційна стійкість через пережитий стрес може викликати страх перед помилками, що ще більше ускладнює навчальну діяльність.

4. Зниження навчальної мотивації.

Тривожність та відчуття невизначеності можуть мати глибокий вплив на мотивацію до навчання, оскільки психоемоційний стан дитини безпосередньо впливає на її пізнавальну активність. Постійна напруга, страх перед майбутнім та нестабільність спричиняють зниження концентрації уваги, через що навчання починає асоціюватися зі стресом, а не з цікавістю чи самореалізацією. У таких умовах може втрачатися внутрішня мотивація, і навіть завдання, які раніше викликали інтерес, стають для дитини обтяжливими.

Діти можуть свідомо або несвідомо уникати навчальної діяльності, відмовлятися від виконання завдань, відкладаючи їх на потім або виконуючи формально, без занурення у суть матеріалу. В окремих випадках спостерігається байдужість до власних досягнень, коли навіть хороші результати не приносять радості, а невдачі викликають ще більший стрес і

почуття безпорадності. Деякі діти можуть здаватися апатичними, проявляти відсутність ініціативи або демонструвати уникнення будь-яких нових викликів [17].

Крім того, важливу роль відіграє переконання у власній некомпетентності, яке може формуватися внаслідок негативного досвіду або частих труднощів у навчанні. У таких випадках дитина може занижувати свої здібності, боятися робити помилки і взагалі не братися за складні завдання, щоб уникнути розчарування.

5. Емоційний вплив на пізнавальну діяльність.

Стресові переживання можуть значно впливати на емоційний стан і навчальну активність дитини, формуючи страх перед невдачами, що знижує її впевненість у власних силах. Діти, які переживають постійний стрес, часто сумніваються у своїх можливостях, бояться зробити помилку або отримати негативну оцінку, що змушує їх уникати складних завдань. Вони можуть відмовлятися відповідати на уроці, навіть якщо знають правильну відповідь, через побоювання бути висміяними або почути критику.

Особливо сильний вплив стрес має на переживання перед контрольними роботами, коли підвищена тривожність може призводити до блокування мислення, утруднення концентрації та навіть фізичних реакцій, таких як тремтіння рук, прискорене серцебиття або головний біль. Навіть у ситуаціях, коли завдання знайоме і зрозуміле, тривога може настільки поглинути дитину, що вона не зможе впоратися із завданням або виконає його з численними помилками [43].

6. Проблеми з мовленням та комунікацією.

Проблеми з мовленням та комунікацією є поширеною реакцією дітей на стресові переживання, особливо в умовах війни. Психоемоційне напруження може викликати тимчасові порушення мовлення, серед яких найбільш поширеними є заїкання, уповільнене мовлення, затримки у формулюванні думок або навіть повне мовчання у певних ситуаціях. Такі труднощі можуть бути наслідком постійної тривоги, невпевненості або підсвідомого страху

висловлювати свої думки [59].

Деякі діти починають уникати вербального спілкування, зокрема відповідей перед класом, активної участі у групових обговореннях чи навіть звичайних розмов з однолітками. Вони можуть відчувати складність у побудові зв'язних висловлювань, часто замовкати в середині речення або замінювати слова жестами та короткими відповідями. Це може бути пов'язано з тим, що дитині важко впорядкувати свої думки через надмірний емоційний тиск або вона боїться висловитися неправильно.

Ще одним проявом стресу є небажання говорити про власні переживання та емоції. Діти можуть свідомо чи несвідомо блокувати словесне вираження свого внутрішнього стану, що ускладнює процес їхньої психологічної підтримки [27].

Таким чином, воєнні дії значно ускладнюють когнітивний розвиток дітей молодшого шкільного віку, впливаючи на їхню здатність до навчання, розумової діяльності та соціальної взаємодії.

У поведінці дітей молодшого шкільного віку під впливом воєнних подій відбуваються соціальні аспекти змін що проявляються у зміні стилю взаємодії з однолітками та дорослими. Деякі діти можуть ставати надмірно прив'язаними до батьків або вчителів, шукаючи в них почуття безпеки та стабільності. Вони уникають нових знайомств, бояться залишатися наодинці чи розлучатися з близькими навіть на короткий час. Інша крайність – замкнутість та соціальна ізоляція. Дитина може уникати контактів, бути мовчазною, стриманою, не проявляти ініціативу в спілкуванні, що ускладнює її адаптацію в колективі [23].

У частини дітей навпаки може з'явитися агресивна або провокативна поведінка. Часті спалахи гніву, суперечки з однолітками, небажання дотримуватись правил – це можливі прояви внутрішньої напруги та невизначеності. Війна руйнує звичні уявлення про безпеку, тому деякі діти можуть намагатися контролювати інших, проявляти домінуючу позицію, компенсуючи власні страхи [22]. Також спостерігається підвищений рівень конфліктності, емоційна нестабільність, швидкі зміни настрою, що може

ускладнювати групову діяльність та навчальний процес. Важливо, щоб педагоги та батьки звертали увагу на ці поведінкові зміни, сприяли емоційній стабілізації дитини та підтримували її в соціальній адаптації.

Воєнні події мають глибокий і багатогранний вплив на психоемоційний розвиток дітей, залишаючи сліди, які можуть проявлятися протягом усього їхнього життя. Діти, які переживають війну, стикаються з такими травматичними факторами, як втрата близьких, руйнування домівок, вимушене переміщення, постійна загроза життю та хронічний стрес через нестабільність і непередбачуваність. Ці обставини порушують базове відчуття безпеки, яке є критично важливим для здорового розвитку дитячої психіки, особливо у молодшому шкільному віці, коли формуються ключові аспекти особистості, емоційної регуляції та соціальних навичок.

Довготривалі наслідки включають порушення емоційної стабільності, затримку в когнітивному розвитку, труднощі у соціальній адаптації та підвищену вразливість до психічних розладів. Діти можуть демонструвати регресію в розвитку, підвищену тривожність, апатію або, навпаки, агресивність як спосіб справлятися з внутрішнім напруженням. Хронічний стрес також впливає на нейробіологічні процеси – зокрема, на функціонування гіпокампа та мигдалеподібного тіла, що може призводити до проблем із пам’яттю, концентрацією та емоційною саморегуляцією [3]. У довгостроковій перспективі це підвищує ризик розвитку хронічних психічних станів, таких як депресія чи тривожні розлади, а також ускладнює формування здорових міжособистісних стосунків.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є одним із найпоширеніших і найсерйозніших наслідків впливу воєнних подій на дітей. ПТСР виникає як відстрочена реакція на травматичні переживання, що перевищують звичайний людський досвід, такі як свідчення насильства, втрата рідних чи перебування під обстрілами. У молодших школярів ризик розвитку ПТСР зростає через їхню незрілу психіку, яка ще не має достатньо сформованих механізмів для опрацювання травм [50].

Основні фактори ризику включають:

1) Інтенсивність і тривалість травматичних подій. Діти, які перебувають у зоні бойових дій тривалий час або переживають повторювані стресові ситуації, мають вищий ризик розвитку ПТСР.

2) Втрата базового відчуття безпеки. Руйнування звичного способу життя (втрата дому, розлука з родиною) підсилює вразливість.

3) Індивідуальні особливості. Діти з високою чутливістю, попередніми психологічними труднощами чи відсутністю підтримки від близьких є більш схильними до ПТСР.

4) Вік. Молодші школярі можуть не усвідомлювати причин подій, що посилює їхню дезорієнтацію та страх [27].

Симптоми ПТСР у дітей включають нав'язливі спогади (флешбеки), нічні кошмари, уникнення ситуацій чи розмов, що нагадують про травму, а також підвищену дратівливість чи гіперзбудження. У молодшому віці ці прояви можуть виявлятися через гру або соматичні скарги. Без своєчасної допомоги ПТСР може перейти в хронічну форму, впливаючи на здатність дитини до навчання, соціалізації та емоційного благополуччя у дорослому житті.

Воєнні події можуть суттєво вплинути на світогляд молодших школярів, формуючи песимістичні установки та негативне сприйняття світу. У цьому віці діти активно осмислюють своє місце в соціумі та будують базові уявлення про справедливість, безпеку й довіру. Травматичні переживання, пов'язані з війною, можуть зруйнувати ці уявлення, замінюючи їх переконаннями про ворожість світу, непередбачуваність життя та власну безпорадність.

Основні аспекти цього процесу:

- свідчення насильства чи зради може призвести до формування недовіри до людей, що ускладнює соціальні зв'язки;

- діти, які пережили війну, можуть сприймати світ як місце, де домінують загрози, а позитивні події здаються тимчасовими чи нереальними;

- молодші школярі іноді звинувачують себе у подіях, що сприяє розвитку низької самооцінки та песимізму;

- хронічна нестабільність може призвести до втрати віри в майбутнє, що проявляється в апатії чи небажанні планувати своє життя [59].

Такий негативний світогляд ускладнює мотивацію до навчання, саморозвитку та побудови здорових стосунків. У довгостроковій перспективі це може призвести до соціальної ізоляції, депресивних станів і навіть асоціальної поведінки, якщо травматичний досвід не буде опрацьовано.

Таким чином, воєнні події суттєво дестабілізують психоемоційний стан учнів молодшого шкільного віку, викликаючи гострі емоційні реакції, порушення когнітивних функцій і ризик довготривалих травматичних наслідків, таких як посттравматичний стресовий розлад чи негативний світогляд, що підкреслює необхідність своєчасної та системної психоемоційної підтримки для мінімізації цих впливів і сприяння відновленню їхнього психічного здоров'я та розвитку.

1.3 Психолого-педагогічні підходи до забезпечення психоемоційної підтримки молодших школярів

Спільна робота фахівців різних профілів у галузі психічного здоров'я, таких як психологи, педагоги та соціальні працівники, відіграє важливу роль у розробці дієвих підходів до запобігання та подолання негативних психоемоційних станів у дітей молодшого шкільного віку. Завдяки консолідованим зусиллям ці спеціалісти здатні створювати комплексні стратегії, які не лише мінімізують наслідки травматичних переживань, а й сприяють формуванню в учнів психологічної витривалості. Така своєчасна й адаптована підтримка допомагає пом'якшити вплив складних життєвих обставин і закладає підґрунтя для розвитку внутрішніх ресурсів, необхідних для протистояння майбутнім труднощам [63]. Саме ці принципи лягають в основу психолого-педагогічних підходів до забезпечення психоемоційної підтримки молодших школярів, які розглядаються далі.

Психоемоційна підтримка молодших школярів потребує комплексного психолого-педагогічного підходу, який враховує вікові особливості, емоційну вразливість і потреби дітей у стабільності та безпеці. Такі підходи поєднують психологічні знання про розвиток дитячої психіки з педагогічними методами, спрямованими на створення сприятливого емоційного середовища, зниження стресу та формування стійкості. Вони базуються на принципах емпатії, індивідуалізації, системності та інтеграції практичних стратегій у повсякденну діяльність учнів, щоб допомогти їм справлятися з емоційними труднощами та гармонійно розвиватися.

До основних психолого-педагогічних підходів до забезпечення психоемоційної підтримки молодших школярів можна віднести: емпатійно-особистісний, діяльнісний, системний, середовищний та когнітивно-поведінковий.

1. Емпатійно-особистісний підхід до психоемоційної підтримки молодших школярів базується на переконанні, що основою ефективної взаємодії є глибоке розуміння та визнання емоційного світу дитини. Цей підхід передбачає, що дорослий – чи то вчитель, чи психолог – виступає не просто як спостерігач, а як активний емпатійний слухач, який здатен помітити й відобразити почуття дитини, допомагаючи їй усвідомити й прийняти власний стан. Такий діалог сприяє емоційному розвантаженню, адже діти цього віку часто не можуть самостійно вербалізувати свої почуття через обмежений життєвий досвід і недостатній розвиток рефлексії. За Л. Мюррей, саме емпатія стає першим кроком до стабілізації психоемоційного стану, оскільки дозволяє дитині відчути себе зрозумілою та захищеною [62].

Важливою особливістю емпатійно-особистісного підходу є його поєднання з практичними техніками, які підсилюють ефект емоційного зв’язку та сприяють активному подоланню стресу. Емпатія сама по собі є необхідною, але недостатньою умовою – її потрібно доповнювати конкретними діями, які дають дитині інструменти для саморегуляції. Наприклад, після емпатійної бесіди можна запропонувати просту релаксаційну вправу, таку як глибоке

дихання, або провести коротку структуровану розмову, спрямовану на осмислення емоцій. Такі техніки не лише заспокоюють у момент напруги, а й поступово навчають молодших школярів розпізнавати свої почуття та справлятися з ними. Цей синтез емоційної чутливості та практичних методів робить підхід ефективним для молодших школярів, чия психіка ще не має сформованих механізмів самостійного опрацювання складних переживань.

Емпатійно-особистісний підхід також сприяє довгостроковому розвитку емоційного інтелекту та психологічної стійкості молодших школярів. Через регулярну взаємодію, засновану на визнанні їхніх почуттів, діти вчаться довіряти оточенню та сприймати емоції як природну частину життя, а не як загрозу. Таким чином, емпатійно-особистісний підхід, за Л. Мюррей, не обмежується короткостроковою стабілізацією, а закладає основу для гармонійного психоемоційного розвитку, допомагаючи молодшим школярам зростати як емоційно усвідомленим і стійким особистостям [62].

2. Діяльнісний підхід до психоемоційної підтримки молодших школярів ґрунтується на ідеї, що спеціально організована діяльність є ефективним інструментом для вираження емоцій, зниження напруги та відновлення емоційної рівноваги. У цьому підході акцент робиться на активній участі дитини в процесі, який дозволяє їй у природний спосіб опрацьовувати свої переживання та знаходити внутрішні ресурси для подолання труднощів. Такі види діяльності, як ігри, малювання, музика чи рухливі заняття, враховують вікові особливості молодших школярів, для яких дія є основним способом взаємодії зі світом і самовираження.

Цей підхід виходить за межі простого відволікання, пропонуючи структуровані заняття, які мають терапевтичний ефект і сприяють розвитку психологічної стійкості. Ігрова діяльність, наприклад, дозволяє молодшим школярам відтворювати складні емоційні ситуації в безпечному контексті, де вони можуть контролювати хід подій – скажімо, через гру з ляльками чи конструювання сценаріїв із кубиків. Такі заняття не лише знижують рівень стресу, а й допомагають дитині опосередковано осмислити свої переживання,

знайти рішення для внутрішніх конфліктів і відчути себе активним учасником процесу. Водночас музика чи ритмічні рухи (танці, прості фізичні вправи) впливають на фізіологічний стан, зменшуючи напругу в тілі та стимулюючи вироблення ендорфінів, що позитивно позначається на настрої та загальному самопочутті [47].

Діяльнісний підхід також має довгострокові переваги, оскільки через регулярну участь у таких заняттях діти розвивають життєстійкість і навички саморегуляції. Ця активність стимулює креативність, підвищує самооцінку та вчить знаходити радість у процесі творення. Крім того, групові заняття сприяють соціальній взаємодії, допомагаючи дітям відновлювати довіру до оточення та відчувати себе частиною спільноти [55]. Таким чином, діяльнісний підхід не лише стабілізує психоемоційний стан у момент труднощів, а й закладає основу для формування стійкої, адаптивної особистості, здатної справлятися з життєвими викликами..

3. Системний підхід розглядає психоемоційну підтримку як цілеспрямований і комплексний процес, що охоплює всі аспекти життя дитини – її емоційний стан, сімейні обставини та соціальне оточення. Він виходить із розуміння, що емоційне благополуччя залежить не лише від ізольованих заходів, а від гармонійної взаємодії всіх складових, які впливають на дитину. Цей підхід передбачає аналіз індивідуальних потреб молодшого школяра, врахування його переживань, а також контексту, у якому він перебуває. Така цілісна перспектива дозволяє створити підтримуючу систему, яка не обмежується одноразовими діями, а спрямована на поступове відновлення й укріплення психоемоційного здоров’я через послідовну й продуману роботу.

На практиці системний підхід реалізується через поєднання короткострокових і довгострокових стратегій, які разом сприяють формуванню емоційної стабільності. Короткострокові заходи, такі як заспокоєння дитини в момент тривоги чи розмова про її почуття, є лише початковим етапом. Основна увага приділяється створенню структурованого й передбачуваного середовища, яке дає молодшим школярам відчуття безпеки та контролю.

Довгостроковий ефект системного підходу досягається завдяки регулярній взаємодії та залученню всіх, хто впливає на життя дитини, зокрема сім'ї. Співпраця з батьками відіграє ключову роль, оскільки вони можуть підсилювати підтримуючі практики вдома. Крім того, системний підхід передбачає поступове навчання молодших школярів навичкам емоційної саморегуляції через повторюваність і послідовність дій. Скажімо, щоденні короткі бесіди про почуття чи спільна діяльність (читання, творчість) допомагають дитині розпізнавати свої емоції та знаходити способи їхнього конструктивного вираження. Таким чином, системний підхід не лише стабілізує психоемоційний стан у момент труднощів, а й формує міцну основу для розвитку стійкості, впевненості та здатності адаптуватися до змін у майбутньому.

4. Середовищний підхід до психоемоційної підтримки молодших школярів акцентує на створенні безпечного емоційного простору, у якому діти відчувають себе захищеними, зрозумілими та здатними справлятися з внутрішніми переживаннями. Цей підхід ґрунтується на ідеї, що оточення відіграє вирішальну роль у стабілізації психоемоційного стану, особливо для дітей молодшого шкільного віку, які гостро реагують на зовнішні зміни та потребують стабільності для гармонійного розвитку. Таке середовище досягається через організацію структурованого розпорядку дня, який включає чіткі й передбачувані етапи. Додатково застосовуються заспокійливі практики, такі як читання казок із позитивним сюжетом чи прості дихальні вправи, що допомагають знизити тривожність і повернути відчуття спокою. Позитивний емоційний клімат у групі, який підтримується через доброзичливу взаємодію та взаємоповагу, також сприяє тому, щоб діти почувалися частиною безпечної спільноти.

Стабільність і передбачуваність середовища в цьому підході виступають як компенсаторний механізм, що протидіє зовнішнім стресовим впливам, з якими можуть стикатися молодші школярі. Структурованість допомагає дітям відчувати контроль над ситуацією, що є важливим для зменшення почуття

безпорадності й тривоги. Водночас заохочення до творчої діяльності дозволяє дітям виражати емоції в безпечний спосіб, сприяючи їхній адаптації до складних обставин [45]. Як бачимо, середовищний підхід не лише стабілізує психоемоційний стан у короткостроковій перспективі, а й підтримує довгостроковий розвиток, допомагаючи молодшим школярам відновлювати довіру до світу та впевнено взаємодіяти з оточенням.

5. Когнітивно-поведінковий підхід зосереджений на розвитку вмінь саморегуляції через цілеспрямоване навчання молодших школярів розпізнавати свої емоції та свідомо управляти ними. Цей підхід базується на ідеї, що емоційний стан можна контролювати, якщо дитина навчиться ідентифікувати свої почуття та застосовувати відповідні стратегії для їхньої корекції. Для молодших школярів, чия здатність до самоконтролю ще формується, такий метод є особливо цінним, оскільки допомагає їм перейти від імпульсивних реакцій до осмислених дій [46].

Практична реалізація цього підходу не лише стабілізує психоемоційний стан у момент переживань, а й має довгостроковий ефект, формуючи емоційний інтелект і навички саморегуляції. Молодші школярі поступово засвоюють, що емоції – це не щось неконтрольоване, а сигнали, на які можна впливати. Таким чином, когнітивно-поведінковий підхід не лише допомагає справлятися з поточними труднощами, а й готує дитину до самостійного управління емоціями в майбутньому, сприяючи її психологічній стійкості та гармонійному розвитку.

Психолого-педагогічні підходи до забезпечення психоемоційної підтримки молодших школярів враховують їхні вікові особливості, які визначають специфіку сприйняття світу та реакцій на зовнішні впливи. Діти молодшого шкільного віку мають високу чутливість до емоційного клімату: вони гостро реагують на настрій оточення, тон голосу чи атмосферу в групі, що робить створення позитивного й стабільного середовища ключовим завданням. Водночас їхня потреба в довірі до дорослих і однолітків є основою для формування відчуття безпеки, без якого емоційна стабільність стає

недосяжною. Крім того, обмежена здатність до абстрактного осмислення переживань ускладнює самостійне опрацювання емоцій – молодші школярі більше покладаються на конкретні дії та зовнішню підтримку, ніж на внутрішній аналіз. Реалізація цих підходів передбачає адаптацію методів до таких особливостей через три основні принципи: індивідуалізацію, інтеграцію в навчання та співпрацю з оточенням.

1. Індивідуалізація.

Кожна дитина має унікальний набір емоційних реакцій, який залежить від її темпераменту, попереднього досвіду, рівня розвитку та поточних потреб. Індивідуалізація передбачає уважне спостереження за поведінкою та емоційними сигналами кожного учня, щоб обрати найбільш підходящий спосіб підтримки – чи то творче завдання для вираження почуттів, чи релаксаційна вправа для заспокоєння [11]. Такий підхід дозволяє враховувати особистісні особливості, роблячи підтримку максимально ефективною та комфортною для дитини, а також допомагає уникнути шаблонних рішень, які можуть не відповідати її внутрішньому стану.

2. Інтеграція в навчання.

Психоемоційні практики органічно включаються в освітній процес, щоб підтримка стала природною частиною дня, а не окремим епізодом. Це може бути використання ігор, коротких бесід про почуття під час уроків чи творчих завдань, які поєднують навчання з емоційним розвантаженням [27]. Така інтеграція не лише підтримує психоемоційний стан, а й сприяє розвитку когнітивних і соціальних навичок, роблячи процес ненав’язливим і доступним. Це також дозволяє уникнути відчуття «особливого» втручання, яке може викликати в молодших школярів сором чи дискомфорт.

3. Співпраця з оточенням.

Ефективність психоемоційної підтримки значною мірою залежить від взаємодії з усіма, хто впливає на життя дитини – батьками, родичами, психологами чи іншими фахівцями. Батьки можуть продовжувати вдома практики, започатковані в школі, такі як заспокійливі ритуали перед сном чи

бесіди про день, що підсилює їхній вплив. Співпраця з психологами дозволяє вчасно виявляти ознаки серйозних емоційних труднощів і залучати професійні методи, якщо це необхідно [23]. Такий спільний підхід створює мережу опори, яка охоплює дитину з усіх боків, підвищуючи стійкість результатів і сприяючи її гармонійному розвитку в умовах будь-яких викликів..

Отже, психолого-педагогічні підходи до психоемоційної підтримки молодших школярів поєднують емоційну чутливість із практичними інструментами, створюючи цілісну систему допомоги. Вони спрямовані на зниження стресу, відновлення безпеки та розвиток стійкості через емпатію, структуровану діяльність і стабільне середовище. Такий комплексний підхід дозволяє не лише реагувати на поточні труднощі, а й формувати в учнів ресурси для гармонійного розвитку в майбутньому.

1.4 Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів

Сучасні умови життя часто призводять до того, що багато дітей молодшого шкільного віку відчувають порушення базового відчуття безпеки, живуть із постійною фоновою тривогою, страхами за себе та своїх близьких, а також зазнають різких перепадів емоційного стану через ситуацію невизначеності. Такі психоемоційні труднощі, спричинені травматичним стресом, ускладнюють адаптацію до навчання та повсякденного життя, роблячи потребу в допомозі вкрай актуальною. Учитель початкових класів, який володіє знаннями й навичками надання першої психологічної допомоги, може стати ключовою фігурою в підтримці учнів, допомагаючи їм справлятися з цими викликами через створення стабільного й безпечного емоційного середовища. Саме тому підготовка майбутніх педагогів до такої ролі є важливим завданням педагогічної освіти, що вимагає комплексного підходу.

Робота вчителя в закладі освіти вирізняється значною емоційною та

професійною складністю, адже щодня педагогу доводиться стикатися з широким спектром ситуацій – від легких проявів дитячої тривожності до глибоких переживань, пов’язаних із болем, агресією, безсиллям чи безпорадністю. Ці почуття можуть бути як реакцією учнів на зовнішні обставини, так і відображенням власного внутрішнього стану педагога, що виникає в процесі взаємодії. Така інтенсивність емоційного навантаження вимагає від учителя не лише професійної витримки, а й уміння опрацьовувати складні почуття, зберігаючи при цьому здатність допомагати дітям.

І. Гавриш підкреслює, що поняття «підготовка» нерозривно пов’язане з професійною освітою й ґрунтується на ідеї навчання протягом усього життя, доповнюючи та розширюючи зміст терміну «готовність». Процес підготовки до професійної діяльності вона трактує як поступове становлення здатності виконувати її, тоді як готовність виступає підсумком цього процесу, відображаючи досягнутий рівень професійної компетентності [10].

Щоб розкрити та охарактеризувати зміст поняття «підготовка», звернемося до словникових джерел, які пропонують різні його інтерпретації. Згідно з педагогічним словником, «підготовка» визначається як процес формування, розвитку й удосконалення знань, умінь, навичок і внутрішніх установок, необхідних людині для ефективного виконання певних завдань [32].. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови це поняття описується як дія, пов’язана з підготовленням, а також як сукупність знань, практичного досвіду та компетенцій, набутих через навчання чи діяльність [9].. Водночас у педагогічному контексті «професійна підготовка» трактується як комплекс спеціалізованих знань, умінь, особистісних рис, трудового досвіду й поведінкових норм, які разом створюють передумови для успішної роботи в обраній сфері [32].

Формування особистості вчителя тісно пов’язане з педагогічною освітою, яку можна розглядати з трьох різних перспектив. Перша – процесуальна – визначає її як систему заходів і дій, спрямованих на підготовку педагогічних кадрів до професійної діяльності. Друга – когнітивна – характеризує

педагогічну освіту як набір теоретичних знань із педагогіки, спеціалізованих компетенцій і практичних навичок, які дають змогу фахівцеві, що здобув таку освіту, ефективно здійснювати навчально-виховний процес відповідно до своєї спеціалізації. Третя – контекстно-діяльнісна – трактує її як комплекс спеціальних знань, умінь, особистих якостей, професійного досвіду та поведінкових стандартів, що разом забезпечують успішне виконання вчительських обов'язків у межах обраного фаху [31].

Л. Колбіна трактує підготовку майбутнього педагога як процес, що охоплює формування цілісного комплексу професійних установок, знань, умінь і компетенцій, спрямованих на розвиток професійної готовності [16]. Натомість В. Семиченко розглядає професійну підготовку як шлях становлення майбутніх спеціалістів, що поєднує мету та підсумки діяльності закладів вищої освіти, підкреслюючи важливість активної участі студента в навчально-виховному процесі для досягнення цієї мети [4].

Виходячи з огляду наукової літератури, професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів можна охарактеризувати як складний, багатогранний процес, що має як особистісне, так і професійне значення. Він спрямований на розвиток стійкого зацікавлення обраною професією, формування педагогічної компетентності, вироблення унікального стилю роботи, а також виховання прагнення до самостійного опанування сучасними педагогічними концепціями й підходами та постійного самовдосконалення.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів є важливим завданням сучасної педагогічної освіти, адже молодші школярі перебувають на етапі активного формування емоційної сфери, соціальних навичок і психологічної стійкості. Учитель у цьому віці виступає не лише як викладач, а й як ключова фігура, що забезпечує емоційну безпеку, допомагає справлятися зі стресом і сприяє гармонійному розвитку особистості. Особливості такої підготовки полягають у поєднанні теоретичних знань із практичними навичками, врахуванні вікових особливостей учнів, а також у розвитку професійних і особистісних якостей учителя,

необхідних для ефективної роботи в цій сфері.

Теоретична основа підготовки.

Теоретична основа підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів є ключовим етапом їхнього професійного становлення, адже вона забезпечує глибоке розуміння емоційного розвитку молодших школярів. Цей компонент охоплює базові психолого-педагогічні знання про те, як формуються емоції у молодших школярів, як вони впливають на поведінку, навчання та соціальні взаємодії. Майбутні педагоги вивчають вплив стресових факторів на психіку, таких як зміни в оточенні чи надмірні вимоги, а також типові прояви емоційних труднощів – тривожність, замкненість, імпульсивність. Вони ознайомлюються з методами корекції цих станів [33].

Важливим елементом теоретичної підготовки є освоєння основ вікової психології, які пояснюють особливості сприйняття та переживань молодших школярів. У цьому віці діти мають обмежену здатність до абстрактного мислення, що ускладнює самостійне осмислення емоцій – вони більше покладаються на конкретні дії, образи й зовнішню допомогу. Майбутні вчителі вчаться враховувати ці особливості, розуміючи, чому вербальні методи можуть бути менш ефективними, ніж практичні – ігри, малювання чи рухливі заняття. Такі знання допомагають педагогам адаптувати стратегії підтримки до когнітивного рівня учнів, роблячи їх доступними й зрозумілими для дитячої психіки.

Теоретичний компонент також включає ознайомлення з різними підходами до психоемоційної підтримки, такими як емпатично-особистісний, діяльнісний, системний, середовищний і когнітивно-поведінковий. Майбутні педагоги аналізують їхні принципи. Вони вивчають, як ці підходи можуть комбінуватися залежно від ситуації – скажімо, поєднання бесіди з творчим завданням для заспокоєння тривожної дитини. Це дає змогу вчителям формувати гнучкий арсенал методів, придатних для різних емоційних станів і потреб учнів.

Ще одним важливим аспектом є аналіз методів створення безпечного емоційного середовища, яке є основою психоемоційної стабільності. Майбутні вчителі досліджують, як структурований розпорядок дня, передбачуваність і позитивний клімат у групі знижують тривожність і формують відчуття захищеності. Вони вивчають приклади організації таких умов – від заспокійливих ритуалів до уникнення хаосу в повсякденній діяльності [37]. Теоретичне осмислення цих методів допомагає педагогам зрозуміти, як стабільність компенсує зовнішні стреси та сприяє адаптації молодших школярів до викликів.

Теоретична підготовка також охоплює техніки саморегуляції, які вчителі можуть передати учням для самостійного контролю емоцій. Майбутні педагоги ознайомлюються з дихальними вправами, методами релаксації та простими когнітивними стратегіями, такими як переключення уваги на позитивні образи. Вони вивчають фізіологічні основи цих технік. Такі знання дозволяють учителям не лише допомагати учням у кризових моментах, а й поступово формувати в них навички самодопомоги, що є важливим для їхнього психологічного розвитку.

Нарешті, теоретична основа підкреслює багатогранність ролі вчителя та системність підходу до психоемоційної підтримки. Майбутні педагоги усвідомлюють, що вони є не лише викладачами, а й організаторами емоційного простору, які впливають на настрій і поведінку учнів через власні дії, тон голосу та реакції [51]. Вони вчаться бачити підтримку як комплексний процес, що поєднує короткострокові заходи (заспокоєння) з довгостроковими цілями (розвиток стійкості), і враховує індивідуальні особливості кожної дитини. Таке системне бачення дозволяє педагогам підходити до своєї роботи усвідомлено, готуючись до ефективної взаємодії з учнями в різних умовах.

Практичні навички.

Практична підготовка майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку є невід’ємною частиною їхнього професійного розвитку, адже теоретичні знання набувають

цінності лише через уміння застосовувати їх у реальних ситуаціях. Цей компонент зосереджений на формуванні конкретних навичок, які дозволяють педагогам ефективно взаємодіяти з молодшими школярами, розпізнавати їхні емоційні стани та надавати підтримку в природний і доступний спосіб. Практичні заняття включають тренування в спостереженні, спілкуванні, організації діяльності та управлінні груповою динамікою, щоб учителі могли впевнено діяти в умовах повсякденної роботи чи непередбачуваних емоційних викликів [34].

Однією з ключових навичок є здатність розпізнавати емоційні стани учнів через аналіз їхньої поведінки, міміки, жестів і невербальних сигналів. Майбутні вчителі вчаться помічати ознаки тривоги, смутку чи радості, що дозволяє вчасно реагувати на потреби дитини.

Важливим елементом практичної підготовки є освоєння технік активного слухання та емпатійної взаємодії. Майбутні вчителі вчаться не лише вислуховувати дитину, а й відображати її почуття, щоб вона відчула себе зрозумілою [24]. Такий підхід допомагає педагогам навчитися зберігати баланс між співпереживанням і професійною дистанцією, щоб не перенасичуватися дитячими емоціями.

Організація діяльностей, які сприяють вираженню емоцій і зниженню напруги, є ще однією практичною навичкою, яку опановують майбутні вчителі. Вони тренуються проводити ігрову терапію, творчі заняття чи рухливі ігри, які допомагають дітям опрацьовувати переживання в безпечний спосіб. Під час практичних занять педагоги розробляють сценарії таких активностей, адаптуючи їх до вікових особливостей і групової динаміки. Це дозволяє вчителям набути впевненості в управлінні процесом і розуміння, як діяльність може стати мостом до емоційної стабільності.

Інтеграція психоемоційних практик у навчальний процес також відпрацьовується на практиці, щоб підтримка стала органічною частиною дня. Майбутні вчителі вчаться вплітати короткі рефлексії, ігри на згуртування чи творчі вправи в уроки, не порушуючи їхньої структури.

Практична підготовка включає розвиток навичок роботи з групою для створення позитивного емоційного клімату. Майбутні вчителі вчаться модерувати групову взаємодію, вирішувати конфлікти і залучати учнів до кооперативної діяльності, такої як командні проєкти чи ігри. Вони відпрацьовують сценарії, де потрібно об'єднати клас після суперечки чи підбадьорити сором'язливих дітей, використовуючи заохочення й похвалу [1]. Ці навички дозволяють педагогам формувати атмосферу довіри й підтримки, де кожен учень відчуває себе частиною спільноти, що є важливим для загальної психоемоційної стабільності класу.

Розвиток особистісних якостей.

Розвиток особистісних якостей майбутніх учителів початкових класів є невід'ємною частиною їхньої підготовки до психоемоційної підтримки учнів, адже ефективність роботи з молодшими школярами залежить не лише від знань і навичок, а й від внутрішніх характеристик педагога. Молодші школярі особливо чутливі до емоційного стану вчителя, його реакцій і поведінки, тому такі якості, як емпатія, терплячість, гнучкість і психологічна стійкість, стають ключовими для створення безпечного й підтримуючого середовища. Цей процес передбачає цілеспрямоване формування цих рис через спеціальні тренінги, рефлексію та практичні вправи, що допомагають учителю бути не лише професіоналом, а й емоційно зрілою особистістю, здатною впоратися з викликами роботи.

Емпатія є однією з основних якостей, яку розвивають у майбутніх учителів, адже вона дозволяє щиро зрозуміти й розділити почуття учнів, зберігаючи при цьому професійну дистанцію. Під час підготовки студенти беруть участь у вправах, таких як рольові ігри, де вони вчаться «ставати на місце» дитини. Вони тренуються виражати співпереживання через слова і невербальні сигнали, щоб діти відчували підтримку. Водночас педагоги вчаться уникати надмірного емоційного залучення, яке може призвести до вигорання, розвиваючи здатність співчувати без «поглинання» дитячих переживань, що забезпечує баланс між чутливістю та стабільністю [2].

Терплячість і гнучкість також формуються як необхідні риси, адже робота з молодшими школярами вимагає адаптації до їхнього індивідуального темпу, настрою та реакцій. Під час підготовки студенти відпрацьовують ці якості через симуляції, де вони стикаються з «впертими» чи «неспокійними» учнями, навчаючись зберігати спокій і шукати альтернативні рішення –. Такі вправи допомагають розвинути витримку й уміння гнучко реагувати на різноманітні емоційні сценарії, що є важливим для створення комфортного середовища в класі.

Психологічна стійкість учителя є ще однією критично важливою якістю, адже робота з емоційно вразливими дітьми може бути виснажливою й викликати стрес. Майбутні педагоги вчаться справлятися з власними емоціями, щоб залишатися «якорем» для учнів навіть у складних ситуаціях [56]. Для цього в підготовку включають тренінги з саморегуляції, де студенти аналізують свої почуття після роботи з групою. Ці методи допомагають учителям зберігати внутрішню рівновагу, уникати професійного вигорання та демонструвати стабільність, що передається дітям як відчуття безпеки й надійності.

Співпраця та контекстуалізація.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку передбачає розвиток навичок співпраці з оточенням і врахування контексту, у якому відбувається навчання, адже емоційне благополуччя молодших школярів залежить не лише від дій педагога, а й від ширшої системи взаємодій. Співпраця з батьками, психологами, соціальними працівниками та іншими фахівцями є необхідною умовою для створення цілісної мережі підтримки, яка підсилює ефект педагогічних зусиль. Контекстуалізація, у свою чергу, вимагає адаптації методів до сучасних реалій – від нестабільних умов до використання цифрових технологій. Ці аспекти підготовки формують у вчителів здатність працювати в команді та гнучко реагувати на виклики, зберігаючи фокус на психоемоційних потребах учнів.

Співпраця з батьками. Одним із ключових напрямів є налагодження

ефективної взаємодії з батьками, які відіграють провідну роль у житті молодших школярів і можуть значно вплинути на успіх психоемоційної підтримки. Майбутні вчителі вчаться вести діалог із сім'єю, пояснюючи важливість емоційного комфорту дитини та пропонуючи конкретні дії. Під час підготовки студенти тренуються проводити батьківські зустрічі чи консультації, де вони узгоджують стратегії, такі як спільне використання заспокійливих практик (читання казок, ігри), щоб підтримка була послідовною як у школі, так і вдома [57]. Це допомагає створити єдиний підхід, який підсилює відчуття безпеки в дитини.

Співпраця з фахівцями. Взаємодія з психологами та іншими спеціалістами є ще одним важливим елементом, адже вчителі не завжди можуть самостійно впоратися зі складними емоційними станами учнів, такими як ознаки травматизації чи хронічна тривожність [53]. Підготовка включає навчання основам комунікації з експертами: студенти вчаться розпізнавати ситуації, коли потрібна професійна допомога, і передавати інформацію про стан дитини чітко й структуровано.

Контекстуалізація в умовах нестабільності. Адаптація до сучасних викликів, таких як нестабільність у суспільстві чи перебої в навчальному процесі, є критично важливою для підготовки вчителів. Майбутні педагоги вчаться гнучко реагувати на непередбачувані обставини. Вони опановують методи створення емоційної стабільності в таких умовах: організацію онлайн-ігор для згуртування класу, короткі відеозустрічі для підтримки контакту чи використання заспокійливих вправ через екран. Цей аспект підготовки розвиває вміння зберігати емоційний зв'язок із учнями незалежно від зовнішніх факторів.

Використання цифрових інструментів. Контекстуалізація також охоплює освоєння цифрових технологій як засобу психоемоційної підтримки в умовах сучасного світу. Майбутні вчителі вчаться застосовувати інтерактивні платформи для проведення творчих завдань, онлайн-ігри для зняття напруги чи програми для рефлексії. Вони тренуються модерувати групові чати чи

відеоконференції, щоб підтримувати позитивний клімат навіть на відстані. Такий підхід дозволяє адаптувати традиційні методи до цифрового формату, забезпечуючи доступність підтримки в різних контекстах і готуючи педагогів до роботи в гібридних чи онлайн-умовах [29].

Таким чином, особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни полягають у комплексному підході, який гармонійно поєднує кілька ключових компонентів, необхідних для формування компетентного педагога. Теоретичне підґрунтя забезпечує глибоке розуміння емоційного розвитку молодших школярів, впливу стресових факторів на їхню психіку та методів створення сприятливого емоційного середовища. Практичні навички, у свою чергу, дозволяють учителям застосовувати отримані знання в реальних ситуаціях – розпізнавати емоційні стани, організовувати підтримуючі активності та інтегрувати їх у навчальний процес. Такий синтез теорії й практики готує педагогів до роботи з молодшими школярами, враховуючи їхню високу чутливість до оточення та потребу в стабільності, що є основою для ефективної психоемоційної підтримки.

Розвиток особистісних якостей і врахування контексту роботи є не менш важливими складовими підготовки, які доповнюють професійну компетентність учителя. Емпатія, терплячість, гнучкість і психологічна стійкість формуються через спеціальні вправи та рефлексію, дозволяючи педагогу не лише співпереживати учням, а й залишатися стабільним у складних ситуаціях, що особливо цінно в умовах емоційного навантаження. Водночас підготовка враховує сучасні реалії – нестабільність, дистанційне навчання чи співпрацю з батьками і фахівцями, навчаючи вчителів адаптувати методи до конкретного контексту. Це включає освоєння цифрових інструментів для підтримки емоційного зв’язку чи налагодження командної роботи з сім’єю, що підсилює ефект педагогічних зусиль і сприяє цілісному підходу до розвитку учнів.

Отже, така підготовка готує педагогів до створення безпечного

емоційного простору, де молодші школярі можуть почуватися захищеними й зрозумілими, а також до ефективної взаємодії з учнями та їхніми сім'ями для забезпечення послідовної підтримки. Вона розвиває здатність учителів гнучко реагувати на індивідуальні потреби кожної дитини – від тих, хто потребує спокою, до тих, кому необхідна активність – що є запорукою їхнього успішного психоемоційного та особистісного розвитку навіть у складних умовах. Завдяки комплексному підходу майбутні вчителі стають не лише наставниками в навчанні, а й провідниками емоційної стабільності, які допомагають учням долати труднощі, формувати стійкість і впевнено рухатися вперед у своєму розвитку.

В ході теоретичного аналізу досліджуваної проблеми було встановлено, що психоемоційна підтримка є багатогранним процесом, який відіграє ключову роль у забезпеченні емоційного благополуччя та гармонійного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Цей процес передбачає цілеспрямовану взаємодію, спрямовану на зниження стресу, відновлення безпеки та формування стійкості, що набуває особливої ваги в період воєнних подій. Вона не лише допомагає молодшим школярам справлятися з поточними труднощами, а й закладає основу для їхньої здатності адаптуватися до майбутніх викликів, сприяючи розвитку емоційної сфери та соціальних навичок.

Дослідження показало, що воєнні події чинять значний негативний вплив на психоемоційний стан молодших школярів, порушуючи відчуття безпеки, викликаючи тривогу, страхи та коливання емоцій, а також створюючи ризик довготривалих наслідків, таких як посттравматичний стресовий розлад чи песимістичний світогляд. Ці зміни ускладнюють нормальну траєкторію розвитку, впливаючи на емоційну регуляцію, прихильність і формування ідентичності, що підкреслює потребу в своєчасному втручанні. Водночас аналіз виявив низку психолого-педагогічних підходів, які пропонують різноманітні стратегії для стабілізації стану учнів через емпатію, структуровану діяльність і створення безпечного простору, враховуючи їхні вікові особливості.

Встановлено, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до

психоемоційної підтримки вимагає комплексного підходу, який охоплює теоретичні знання, практичні навички, розвиток особистісних якостей і врахування контексту війни. Така підготовка готує педагогів до створення емоційно безпечного середовища, гнучкої взаємодії з учнями та їхніми сім'ями, а також до роботи в умовах нестабільності, що є запорукою ефективної підтримки.

Отже, розглянуті теоретичні засади підкреслюють важливість інтеграції психологічних і педагогічних методів для мінімізації впливу воєнних подій та сприяння психоемоційному розвитку молодших школярів, а також необхідність належної підготовки вчителів для реалізації цих завдань.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1 Критерії, показники та рівні готовності майбутніх вчителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни є складним і багатогранним процесом, який потребує чіткого визначення критеріїв, показників і рівнів їхньої готовності. Ці елементи дозволяють оцінити, наскільки педагог підготовлений до роботи з дітьми в кризових ситуаціях, враховуючи специфіку воєнного контексту, емоційну вразливість учнів молодшого шкільного віку і необхідність створення безпечного середовища. Готовність учителя включає знання, уміння, особистісні якості та здатність адаптуватися до нестабільних умов, що вимагає системного підходу до її оцінки.

Дослідники трактують критерій як базис для аналізу, оцінки чи систематизації певного явища, як елемент, що становить частину ширшої структури, або як ознаку, що слугує основою для категоризації змін, які відбуваються під час підготовки майбутнього фахівця до професійної взаємодії, а також для вимірювання цих змін [19].

Показники, за визначенням учених, являють собою параметри, що відображають окремий аспект критерію, виражаючи якісні чи кількісні особливості конкретних рис або властивостей об’єкта дослідження, тобто рівень розвитку кожного з критеріїв у процесі формування готовності [20].

Таким чином, критерій виступає більш узагальненим поняттям порівняно з показником і займає вищий рівень абстракції, тоді як показники слугують для опису конкретного стану чи ступеня розвитку досліджуваного явища в межах обраного критерію. Виходячи з логіки їх взаємозв'язку, співвідношення між критерієм і показниками можна визначити як «загальне до часткового»: критерій уособлює цілісну характеристику готовності, що аналізується, а показники деталізують і уточнюють цю характеристику через конкретні прояви.

Термін «критерій» має багатозначне застосування: він може виступати як інструмент оцінки, засіб судження, показник достовірності, умова чи набір характерних рис. З. Курлянд визначає критерій як мірило для оцінки чи судження, а також як необхідну й достатню передумову для виявлення або існування певного явища чи процесу. Дослідник наголошує, що аналіз будь-якої величини, що вивчається, має охоплювати не лише її окремі ознаки, а й критерії, які дозволяють установити ступінь прояву цих ознак у межах досліджуваного явища чи процесу [21].

У працях О. Савченко та Т. Байбари критерії описуються як ретельно підібрані характеристики чи величини, що слугують орієнтиром для оцінки об'єктів [44]. І. Ісаєв трактує критерії як ключові ознаки, які лежать в основі формування суджень і оцінок. Натомість Ю. Туранов і В. Урський розглядають це поняття як міру оцінки виокремлених параметрів, що знаходять своє відображення через конкретні показники [52].

Науковець Н. Баловсяк зазначає, що «критерії являють собою риси, властивості чи характеристики досліджуваного об'єкта, які дозволяють оцінити його стан і ступінь розвитку чи сформованості; показники, своєю чергою, є якісними та кількісними параметрами, що відображають рівень прояву кожної з цих рис, властивостей чи характеристик, тобто визначають міру сформованості відповідного критерію» [53].

Критерії мають бути сформульовані таким чином, щоб за їхньою допомогою можна було виокремити різні рівні готовності. Критерії

підготовленості майбутніх учителів до педагогічної роботи з різноманітними групами учнів охоплюють характеристики, які дають змогу встановити, чи присутні в педагогів початкової школи певні аспекти готовності, чи вони відсутні.

Під час розробки критеріїв ми керувалися такими принципами: вони повинні виявляти взаємозв'язки між усіма елементами системи, що досліджується; якісні характеристики мають поєднуватися з кількісними показниками; кожен критерій конкретизується через сукупність показників, аналіз яких дозволяє оцінити ступінь його прояву – від мінімального до максимального.

Огляд психолого-педагогічної літератури показує, що питання розробки критеріїв і показників, які характеризують сформованість різних компонентів професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів початкової школи, знайшло відображення у дослідженнях багатьох учених, зокрема Н. Доценко, Л. Кідіної, Н. Ковалевської, Ю. Лук'янової, Г. Олійник, Т. Швець та інших.

Учені переважно сходяться у розумінні терміна «критерії», спираючись на тлумачення з довідкових джерел. У них критерій (від грец. kriterion – засіб для судження, мірило) описується як «основа для оцінювання чи формування думки» [36] або як «характеристика, що слугує підґрунтям для оцінки певного явища чи дії, а також базою для їхньої класифікації» [9].

Поняття «показник» у свою чергу пояснюється як: підтвердження, прояв чи ознака певного явища; конкретні відомості, що відображають підсумки певної діяльності чи процесу; інформація, яка свідчить про досягнутий рівень чи результат [9].

Для чіткого й результативного окреслення критеріїв готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни важливо з'ясувати взаємозв'язок між поняттями «критерій» і «показник». Виходячи зі змісту терміна «критерій», «показник» можна розглядати як часткове щодо загального: критерій об'єднує сукупність показників, які розкривають його якісні та кількісні характеристики. При цьому

показники мають більш рухливу й мінливу природу, тоді як критерії вирізняються стабільністю, а кожен із них разом із відповідними показниками володіє власними специфічними рисами.

Виходячи з теоретично обґрунтованої сутності готовності студентів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни, нами виділено три основні критерії, які охоплюють різні аспекти підготовки педагога: когнітивний, емоційно-комунікативний та практично-діяльнісний.

Когнітивний критерій – характеризує рівень теоретичних знань майбутнього вчителя про психоемоційний розвиток учнів, особливості їхньої реакції на стрес і травматичні події, а також методи надання психологічної підтримки. Він відображає здатність педагога усвідомлювати вікові особливості молодших школярів, розпізнавати ознаки емоційних труднощів і обґрунтовувати вибір відповідних стратегій допомоги.

Емоційно-комунікативний критерій – охоплює здатність учителя до емпатійної взаємодії, встановлення довірливого контакту з учнями та створення атмосфери безпеки. Цей критерій включає такі якості, як чутливість до емоційних станів дітей, уміння вислуховувати та підтримувати, а також стійкість до власних емоційних перевантажень під час роботи в складних умовах.

Практично-діяльнісний критерій – визначає рівень володіння практичними навичками організації психоемоційної підтримки, такими як проведення творчих занять, релаксаційних вправ чи групових активностей, спрямованих на стабілізацію стану учнів. Він відображає здатність учителя застосовувати теоретичні знання в реальних ситуаціях, адаптуючи методи до потреб конкретної дитини чи класу.

Критерії готовності відображають ключові аспекти компетентності майбутнього вчителя початкових класів у наданні психоемоційної підтримки учнів. Для кожного з трьох визначених критеріїв було виділено конкретні показники, які дозволяють оцінити ступінь сформованості кожного аспекту (табл. 2.1).

Таблиця 2.1 – Критерії та показники готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни

№	Критерії	Показники
1	Когнітивний	- розуміння специфіки психоемоційного стану молодших школярів, їхньої чутливості до стресу та потреб у безпеці; - здатність пояснити, як воєнні чи травматичні події впливають на емоції, поведінку та навчання учнів; - знання основних психолого-педагогічних підходів (емпатійного, діяльнісного тощо) та вміння обґрунтувати їхнє застосування.
2	Емоційно-комунікативний	- уміння розпізнавати емоційні стани учнів (тривогу, смуток) і виражати співпереживання через слова чи дії; - здатність уважно вислуховувати дитину, не перебиваючи, та надавати зворотний зв’язок для створення довіри; - збереження спокою й витримки в умовах емоційного навантаження.
3	Практично-діяльнісний	- уміння проводити творчі заняття (малювання, ігри) чи релаксаційні вправи (дихальні техніки) для зняття напруги; - здатність модифікувати підходи залежно від потреб дитини чи групи (спокійна бесіда чи активна гра); - навички включення психоемоційних практик у щоденні уроки (рефлексія, групові вправи для згуртування).

Використання зазначених критеріїв та показників дозволило визначити рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку.

Підкреслимо, що «рівень» розуміється як характеристика розвитку професійних якостей фахівця, яка залежить від сукупності об’єктивних факторів – критеріїв і показників. Ці фактори дозволяють всебічно проаналізувати конкретне педагогічне явище, забезпечуючи його теоретичне обґрунтування та практичне підтвердження для пояснення певного педагогічного феномену.

На основі виділених критеріїв та відповідних показників було визначено

й охарактеризовано три рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку у воєнних умовах: високий, середній та низький.. Ці рівні відображають ступінь розвитку професійних якостей і компетентностей педагога, дозволяючи оцінити його здатність ефективно працювати з дітьми в кризових ситуаціях.

1. Низький рівень готовності має майбутній учитель, що демонструє початкову сформованість необхідних якостей, але його підготовка є недостатньою для повноцінної психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни. Його знання, емоційні компетенції та практичні навички перебувають на базовому рівні, однак вони фрагментарні, несистематизовані й обмежені в застосуванні, що ускладнює ефективну роботу в кризових ситуаціях. Такий учитель має загальне уявлення про вікові особливості молодших школярів і можливий вплив травматичних подій, але не може глибоко зрозуміти чи проаналізувати ці явища, часто спираючись на поверхневі або неточні відомості. Він може знати про існування методів підтримки, таких як творчі заняття чи релаксаційні техніки, але не вміє їх організувати, адаптувати до конкретної ситуації чи реалізувати в логічній послідовності, що призводить до хаотичності дій і відсутності результату.

Емоційно такий учитель виявляє нестабільність і слабку витривалість: він може спробувати поспівчувати дитині чи вислухати її, але ці прояви епізодичні, швидко згасають через втрату терпіння чи невміння впоратися з інтенсивними емоціями, такими як плач, страх чи агресія. Його здатність розпізнавати почуття учнів і реагувати на них є слабкою, а власні емоції часто беруть гору, перешкоджаючи створенню атмосфери довіри чи безпеки. У практичних ситуаціях він виявляє невпевненість і брак ініціативи – навіть маючи базові ідеї про те, як заспокоїти чи згуртувати клас, він не може втілити їх у життя через відсутність структури, гнучкості чи розуміння потреб учнів у воєнний час. Загалом, майбутній учитель із низьким рівнем підготовки не готовий до самостійної роботи в умовах війни, оскільки його дії залишаються неефективними, а підтримка – формальною чи недостатньою для забезпечення

емоційної стабільності учнів..

2. Середній рівень готовності майбутнього учителя початкових класів характеризується частковою сформованістю компетентностей, що дозволяє йому надавати психоемоційну підтримку учням молодшого шкільного віку в умовах війни, але його дії залишаються шаблонними й недостатньо гнучкими для складних ситуацій. Він володіє основними знаннями про психоемоційний розвиток дітей і вплив воєнних подій, може розпізнавати базові прояви травматичного стресу, такі як тривожність чи замкненість, і знає кілька стандартних методів підтримки. Однак його розуміння цих явищ не є глибоким чи системним, а вибір методів часто базується на загальних уявленнях, а не на детальному аналізі конкретної ситуації чи потреб учнів, що обмежує ефективність його рішень.

Емоційно такий учитель демонструє помірну чутливість: він здатен вислухати дитину, висловити співчуття чи створити базову атмосферу довіри, але в кризових моментах, коли емоції учнів стають інтенсивними, його стійкість слабшає, а реакції можуть бути непослідовними чи недостатньо впевненими. Він частіше виявляє співпереживання, ніж на низькому рівні, але не завжди знає, як правильно розпорядитися цією емпатією чи підтримати дитину в складний момент. У практичній діяльності він застосовує відомі йому методи, такі як групові активності чи дихальні вправи, і може провести їх із певною структурою, однак ці дії залишаються стандартними, без глибокої адаптації до індивідуальних особливостей учнів чи специфіки воєнного контексту. Йому бракує гнучкості, щоб швидко змінити підхід, якщо ситуація цього вимагає, а інтеграція таких занять у ширший навчальний процес є обмеженою через недостатню креативність чи розуміння, як поєднати підтримку з іншими цілями уроку.

Загалом, майбутній учитель із середнім рівнем готовності може виконувати базові функції психоемоційної підтримки, створюючи певний рівень комфорту для учнів, але його дії не завжди досягають повноцінного ефекту стабілізації через шаблонність, слабку обґрунтованість і обмежену

здатність реагувати на непередбачувані виклики війни. Такий стан свідчить про наявність потенціалу, який потребує розвитку через поглиблення знань, тренування емоційної витривалості та вдосконалення практичних навичок для роботи в складних умовах.

3. Високий рівень готовності свідчить про повну сформованість компетентностей, коли учитель початкових класів упевнено й гнучко забезпечує психоемоційну підтримку, адаптуючись до воєнного контексту та потреб учнів. Майбутній учитель початкових класів володіє глибоким і системним розумінням того, як воєнні обставини впливають на психіку учнів, чітко розпізнає їхні емоційні стани – від тривожності до замкненості чи надмірної активності – і обґрунтовано обирає найефективніші методи для кожної ситуації, пояснюючи їхню доцільність із урахуванням вікових особливостей і специфіки класу. Його підхід базується на точному аналізі й осмисленні, що забезпечує продуманість і результативність дій.

Емоційно цей учитель демонструє виняткову чутливість і стійкість: він тонко відчуває настрій учнів, уміє вислухати їх із повною увагою, виявляє щиру емпатію й підтримує навіть у найскладніших моментах, зберігаючи власну рівновагу під тиском стресу чи інтенсивних дитячих реакцій. Його здатність створювати атмосферу довіри й безпеки дозволяє дітям відчувати себе захищеними, а вміння впливати на їхній емоційний стан сприяє швидкому відновленню стабільності. У практичній діяльності він майстерно розробляє й проводить різноманітні активності – від спокійних релаксаційних вправ до рухливих ігор чи творчих завдань – уміло адаптуючи їх до конкретних потреб учнів, будь то зняття напруги чи згуртування групи. Ці заняття чітко структуровані, логічно пов’язані й гармонійно інтегровані в навчальний процес.

Загалом, майбутній учитель із високим рівнем готовності діє впевнено, креативно й результативно, швидко реагуючи на виклики воєнного часу та створюючи умови для емоційного благополуччя учнів. Його підготовка дозволяє не лише стабілізувати клас, а й підтримувати розвиток дітей у кризових умовах, демонструючи високий професіоналізм і здатність до

самостійної роботи без додаткового контролю чи підтримки.

Рівні готовності базуються на критеріях і їхніх показниках. Вони дозволяють оцінити, наскільки майбутній учитель підготовлений до психоемоційної підтримки молодших школярів у воєнний час, від початкових знань і слабких навичок до глибокої компетентності й гнучкості в діях.

Отже, готовність майбутніх вчителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни можна оцінювати за когнітивним, емоційно-комунікативним та практично-діяльнісним критеріями. Використання зазначених критеріїв дозволяє виділити три рівні сформованості готовності майбутніх вчителів початкових класів (низький, середній та високий).

2.2 Стан готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку

Дослідження стану готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни є актуальним у сучасному контексті, коли воєнні події чинять значний вплив на психіку людей, зокрема дітей молодшого шкільного віку. У цей віковий період школярі перебувають у фазі активного формування емоційної сфери, соціальних навичок і психологічної стійкості, що робить їх особливо вразливими до травматичного стресу, викликаного нестабільністю, втратами чи загрозами. Учитель у таких умовах стає не лише наставником у навчанні, а й ключовою фігурою, яка допомагає стабілізувати емоційний стан учнів, відновити відчуття безпеки та сприяти їхньому розвитку. Відтак, оцінка готовності педагогів до виконання цієї ролі набуває першочергового значення для забезпечення якісної освіти й підтримки в кризовий час.

Дослідження проводилося у Запорізькому національному університеті. У дослідженні взяли участь студенти 3-4 курсів спеціальності «Початкова освіта»

у кількості 27 осіб. Студенти 3-го курсу склали експериментальну групу (13 осіб), студенти 4-го курсу увійшли до контрольної групи (14 осіб)

Метою констатувального етапу дослідження є оцінка поточного рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до надання психоемоційної підтримки учням у воєнних умовах на основі когнітивного, емоційно-комунікативного та практично-діяльнісного критеріїв.

Для оцінки кожного критерію готовності нами було підібрано методи і методики.

1. Когнітивний критерій (рівень теоретичних знань і розуміння майбутніми вчителями психоемоційних особливостей учнів у воєнних умовах) оцінювався до допомогою тестування (Додаток А.1) та аналізу ситуаційних кейсів (Додаток А.2).

2. Емоційно-комунікативний критерій (здатність до емпатійної взаємодії та емоційної стійкості). Для його оцінки використовувалися опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла [35] та методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. Бойко) [12].

3. Практично-діяльнісний критерій (вміння застосовувати методи психоемоційної підтримки на практиці) оцінювався за допомогою практичних завдань (Додаток А.3).

Розглянемо результати за кожним методом та методикою.

1) Тест для оцінювання когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів у воєнних умовах.

Тест містить 20 закритих запитань та охоплює всі показники когнітивного критерію: знання вікових особливостей, розуміння впливу травм і обізнаність із методами підтримки. Він дозволяє швидко й об’єктивно оцінити теоретичну підготовку студентів до психоемоційної підтримки учнів.

За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал. Максимально можна отримати 20 балів. Оцінювання результатів: 0-8 балів – низький рівень, 9-14 балів – середній рівень, 15-20 балів – високий рівень.

За результатами тестування було встановлено:

Низький рівень виявлено у 3 студентів експериментальної групи та у 2 студентів контрольної групи. Студенти продемонстрували поверхневі знання про вікові особливості молодших школярів, вплив війни на їхній стан і методи підтримки. Вони часто плутали ключові поняття. Їм бракувало системного розуміння психоемоційних процесів у воєнний час, що свідчить про потребу в додатковому теоретичному навчанні.

Середній рівень показали 8 студентів ЕГ та у 8 студентів КГ. Студенти мають базові знання про психоемоційний розвиток учнів і вплив травм, але їхнє розуміння не є глибоким чи системним. Цей рівень вказує на часткову готовність, яка потребує поглиблення через практичні заняття.

Високий рівень виявлено у 2 студентів експериментальної групи та 4 студентів контрольної групи. Ці студенти демонстрували повне й структуроване розуміння вікових особливостей, наслідків воєнного стресу та методів психоемоційної підтримки. Вони правильно ідентифікували прояви травм, обирали адекватні методи. Цей рівень свідчить про готовність до роботи з учнями в кризових умовах (рис. 2.1.).

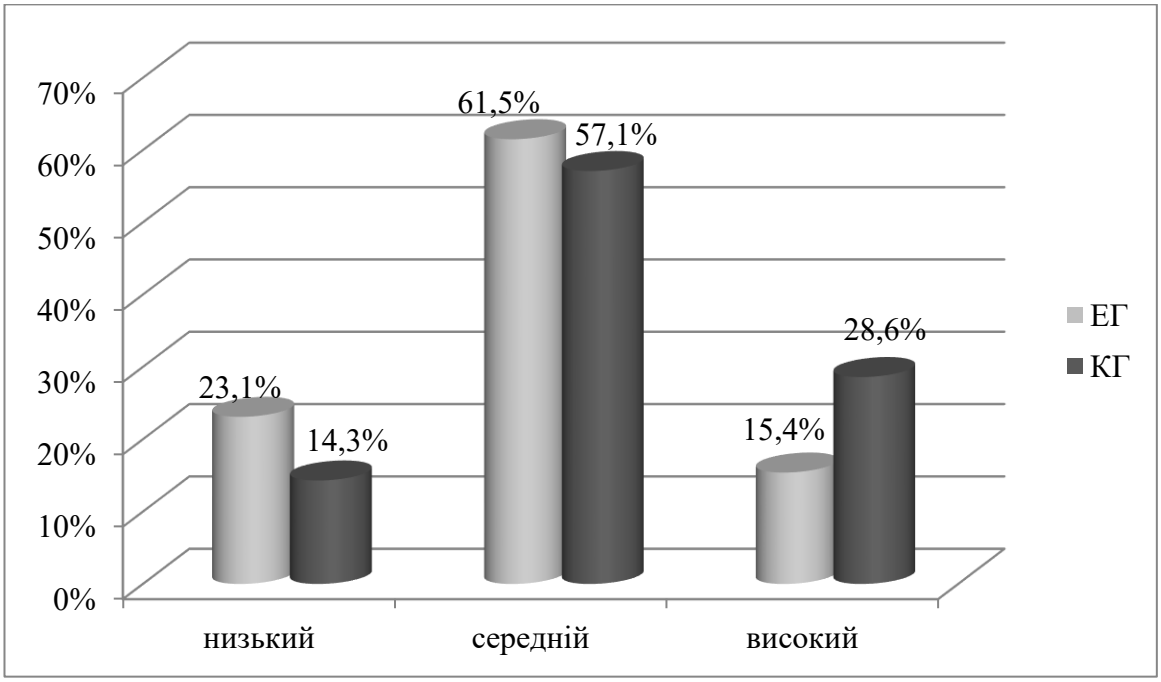


Рисунок 2.1 – Результати тестування студентів експериментальної та контрольної груп

Як видно з рисунка 2.1. найбільша частка студентів обох груп (61,5% ЕГ та 57,1% КГ) перебуває на середньому рівні, що вказує на наявність базової теоретичної підготовки, але недостатню глибину знань. Високий рівень показали лише 15,4% студентів ЕГ та 28,6% КГ студентів, що свідчить про добре засвоєння матеріалу частиною групи. Низький рівень (23,1% ЕГ та 14,3% КГ) може бути пов’язаний із браком уваги до теми під час навчання або слабким розумінням психологічних аспектів.

2) Аналіз ситуаційних кейсів для оцінювання когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів умовах війни.

Мета: оцінити здатність студентів застосовувати теоретичні знання для аналізу психоемоційних станів молодших школярів у воєнний час, пояснювати причини цих станів і обґрунтовувати вибір методів підтримки.

Студентам було запропоновано 3 ситуаційні кейси (Додаток А.2). Вони мали пояснити причини стану дитини та запропонувати метод психоемоційної підтримки з обґрунтуванням для кожного кейсу. Максимальна оцінка – 15 балів (по 5 балів за кейс): низький рівень (0-5 балів); середній рівень (6-10 балів); високий рівень (11-15 балів).

Було встановлено що:

Низький рівень виявлено у 4 студентів ЕГ та 3 студента КГ. Студенти погано пояснювали причини станів учнів, пропонували неадекватні методи і не обґрунтовували вибір.

Середній рівень встановлено у 7 студентів ЕГ та у 8 КГ. Досліджувані частково аналізували причини, пропонували базові методи, але обґрунтовували поверхово. Вони мали основи знань, але не застосовували їх системно, потребуючи практики в аналізі ситуацій.

Високий рівень продемонстрували 2 майбутніх учителів початкових класів експериментальної групи та 3 досліджувані контрольної групи. Студенти чітко пояснювали причини з урахуванням віку й травм, обирали відповідні методи і логічно обґрунтовували їх (рис. 2.2.).

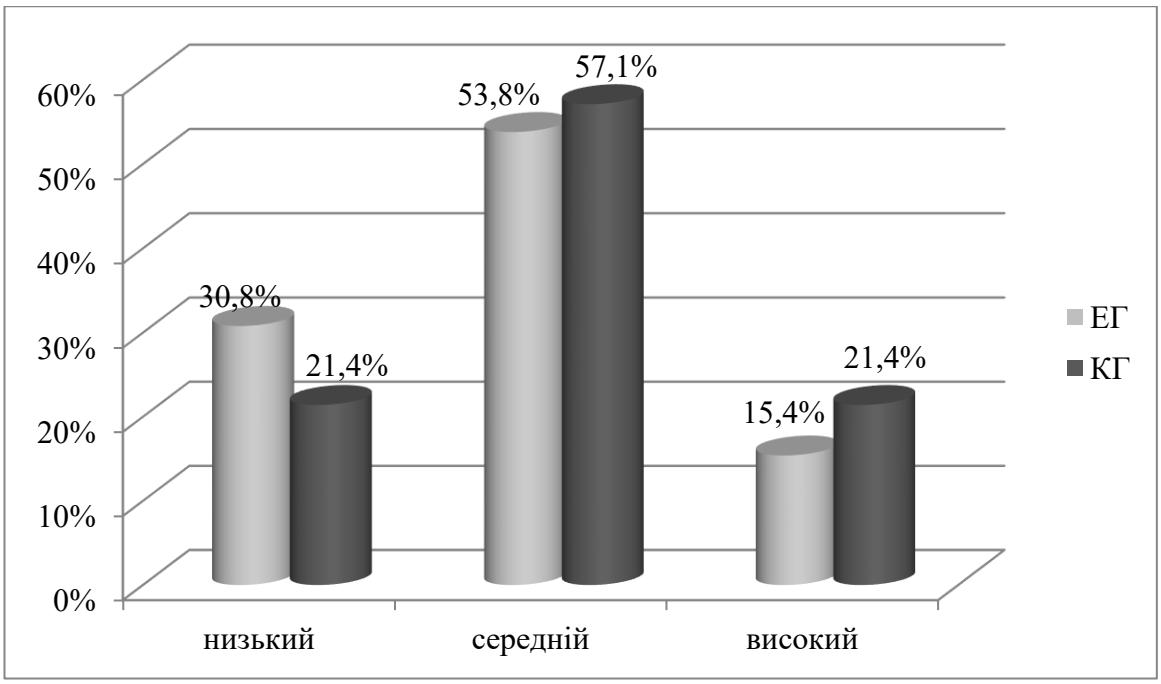


Рисунок 2.2 – Результати аналізу ситуаційних кейсів студентів експериментальної та контрольної груп

Як бачимо, більшість досліджуваних студентів перебувають на середньому рівні (53,8% ЕГ та 57,1% КГ). Високий рівень виявлено у 15,4% експериментальної групи та у 21,4% досліджуваних студентів контрольної групи, низький рівень – у 30,8% студентів ЕГ та у 21,4% КГ. Порівняно з тестом, кейси виявили більше слабких студентів через потребу в аналітичних навичках.

Результати вказують на прогалини в застосуванні знань, особливо у студентів із низьким рівнем, які потребують теоретичного й практичного підсилення.

3) Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла призначений для оцінки рівня емоційного інтелекту через п’ять ключових шкал: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей. Він складається з 30 тверджень, які респонденти оцінюють за шестибальною шкалою від -3 («Цілком не згоден») до +3 («Цілком згоден»). Результати підраховуються окремо за кожною шкалою (по 6 тверджень на шкалу) та загальним інтегративним показником [35].

Інтерпретація результатів відбувається за:

- парціальний рівень (за кожною шкалою): 14 і більше балів – високий рівень; 8-13 балів – середній рівень; 7 і менше балів – низький рівень;
- інтегративний рівень (загальна сума): 70 і більше – високий рівень; 40-69 – середній рівень; 39 і менше – низький рівень.

Отримані результати відображають здатність майбутніх учителів початкових класів до емоційно-комунікативної взаємодії, що є частиною підготовки до психоемоційної підтримки учнів.

Було отримано наступні результати.

Низький рівень показали 4 студентів ЕГ та 4 КГ. Студенти з низьким рівнем емоційного інтелекту мають слабку здатність усвідомлювати й управляти власними емоціями, а також розпізнавати почуття інших. Олена С. (27 балів) показала низькі результати за всіма шкалами, особливо в самомотивації (4) і розпізнаванні емоцій інших (5), що свідчить про труднощі в саморегуляції та емпатійній взаємодії. Юлія Т. (21 бал) має найнижчий показник, демонструючи критичну нездатність до емоційної гнучкості й розуміння оточуючих. Такі студенти можуть відчувати труднощі в підтримці учнів молодшого шкільного віку в умовах війни час через брак емоційної чутливості й мотивації.

Середній рівень встановлено у 6 студентів ЕГ та 7 КГ. Майбутні вчителі початкових класів із середнім рівнем мають базові емоційні компетенції, але їхні навички нерівномірні й потребують вдосконалення. Тетяна С. (40 балів) має середній рівень емпатії (10), але низький в управлінні емоціями (7), що може ускладнити збереження спокою в кризових ситуаціях. Ольга П. (68 балів) наблизилася до високого рівня, з сильною самомотивацією (15), але показала слабше розпізнавання емоцій інших (12), що вказує на потребу в розвитку комунікативних навичок. Ці студенти здатні надавати базову підтримку, але можуть розгубитися в складних емоційних ситуаціях без додаткової практики.

Високий рівень встановлено у 3 студентів ЕГ та 3 КГ. Досліджувані з високим рівнем демонструють розвинений емоційний інтелект, що робить їх

готовими до роботи з учнями в кризових умовах. Ольга П. (77 балів) має високі показники за всіма шкалами, особливо в емоційній обізнаності (17) і управлінні емоціями (16), що свідчить про здатність чітко розпізнавати свої почуття й зберігати контроль у стресових ситуаціях. Юлія Н. (70 балів) сильна в емпатії (16), але дещо слабша у розпізнаванні емоцій інших (12), що все ще дозволяє ефективно взаємодіяти з групою. Такі студенти можуть успішно стабілізувати емоційний стан учнів і адаптуватися до їхніх потреб (рис. 2.3.).

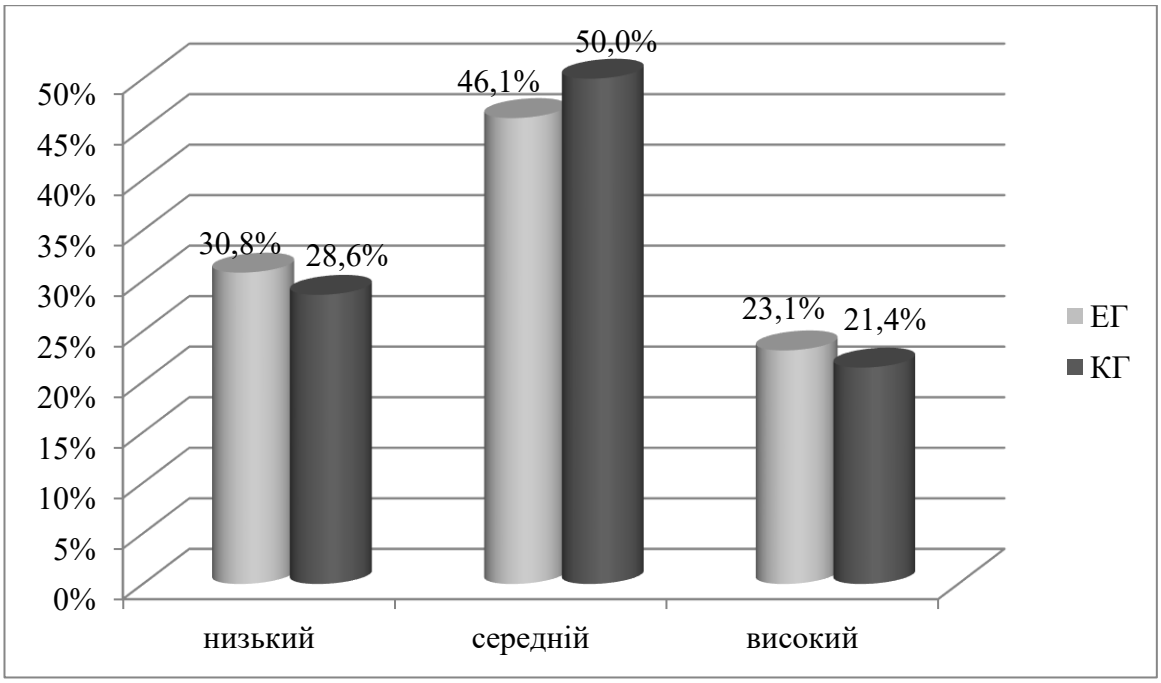


Рисунок 2.3 – Рівні емоційного інтелекту студентів експериментальної та контрольної груп

Отже, аналіз розподілу показує, що найбільша частка студентів (46,1% – ЕГ та 50,0% – КГ) перебуває на середньому рівні, що свідчить про наявність базових емоційних навичок у більшості майбутніх учителів початкових класів. Ці студенти здатні виконувати основні функції психоемоційної підтримки, але їхня ефективність може бути обмеженою через нерівномірність розвитку окремих компонентів емоційного інтелекту. Група з низьким рівнем (30,8% ЕГ та 28,6% КГ) є значною і вказує на наявність студентів із критичними прогалинами в емоційних компетенціях, що може негативно вплинути на їхню здатність працювати з травмованими дітьми в умовах війни. Високий рівень

(23,1% ЕГ та 21,4% КГ) представлений меншою кількістю студентів, але ці досліджувані мають усі необхідні якості для успішної взаємодії з учнями, демонструючи стабільність і гнучкість у складних ситуаціях.

Середні показники по групам варіюються за шкалами: найвищі значення спостерігаються в емоційній обізнаності (середній бал ≈10,8 у КГ), що вказує на відносно хороше розуміння студентами власних почуттів, тоді як найнижчі – у розпізнаванні емоцій інших (≈9,4 у ЕГ), що може свідчити про труднощі з точним сприйняттям емоційного стану учнів і відповідним реагуванням. Ці тенденції підкреслюють необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту, особливо в аспектах емпатії, управління емоціями та міжособистісної взаємодії, щоб підвищити готовність студентів до роботи в кризових умовах.

Таким чином, результати опитувальника Н. Холла дозволяють виявити сильні й слабкі сторони емоційного інтелекту студентів, створюючи основу для планування подальших навчальних заходів.

4) Методика «Діагностика рівня емоційного вигорання», розроблена В. Бойком, призначена для оцінки ступеня емоційного вигорання у осіб, чия діяльність пов’язана з інтенсивною міжособистісною взаємодією, зокрема у студентів педагогічних спеціальностей, які готуються до роботи з молодшими школярами в умовах війни. Опитувальник складається з 84 тверджень, на які респонденти відповідають «Так» або «Ні». Результати аналізуються за трьома фазами вигорання – напруження, резистенція та виснаження – кожна з яких включає чотири симптоми. Максимальний бал за одну фазу становить 60, а загальний – 180.

Інтерпретація за фазами: 0-19 балів – фаза не сформована (вигорання відсутнє); 20-39 балів – фаза в стадії формування (початкові ознаки); 40-60 балів – фаза сформована (виражене вигорання).

Інтерпретація за симптомами: до 5 балів – симптом не проявлений; 6-9 балів – симптом у стадії розвитку; 10-15 балів – симптом сформований.

Загальний рівень вигорання визначається сумою балів по всіх фазах: до

60 балів – вигорання відсутнє або слабке; 61-120 балів – середній рівень, потреба в корекції; 121-180 балів – високий рівень, значне вигорання [12].

Розподіл отриманих результатів за рівнями емоційного вигорання серед досліджуваних студентів продемонстрував їхній емоційний стан і стійкість до стресу, що є ключовим для оцінки готовності до психоемоційної підтримки учнів у воєнних умовах. Загальна картина показала, як студенти розподілилися за трьома рівнями – низьким, середнім і високим – і які особливості проявляються в їхніх фазах вигорання (рис. 2.4.).

Низький рівень емоційного вигорання виявлено у 2 майбутніх учителів початкових класів ЕГ та 4 студентів КГ. Цей рівень характеризується високою емоційною стійкістю та відсутністю значних ознак вигорання. Студенти з низьким рівнем демонструють здатність ефективно справлятися зі стресом, зберігаючи внутрішню рівновагу навіть у складних умовах підготовки до професійної діяльності. Фаза напруження проявляється мінімально: вони рідко відчувають тривогу, депресію чи пригніченість через психотравмуючі обставини, а їхнє сприйняття стресових ситуацій залишається контрольованим і не призводить до емоційного перевантаження. У фазі резистенції відсутні виражені захисні механізми, такі як уникнення спілкування чи неадекватні емоційні реакції, що свідчить про збереження відкритості до взаємодії та готовність виконувати обов’язки без економії емоційних ресурсів. Фаза виснаження також не проявлена: немає ознак емоційного дефіциту, відстороненості чи психосоматичних порушень, що вказує на наявність достатнього запасу енергії та позитивного ставлення до майбутньої роботи. Такі студенти здатні підтримувати стабільний емоційний стан, що робить їх потенційно готовими до надання психоемоційної підтримки іншим, зокрема учням у кризових умовах, без ризику швидкого виснаження.

Середній рівень вигорання встановлено у 8 досліджуваних ЕГ та 9 КГ, що відображає помірний ступінь емоційного напруження, коли фази вигорання перебувають у стадії формування або частково сформовані. Студенти на цьому рівні відчувають певний тиск від зовнішніх і внутрішніх факторів, пов’язаних із

підготовкою до роботи в стресових умовах, але зберігають здатність функціонувати й адаптуватися. У фазі напруження проявляються ознаки стресу, такі як періодична тривога, незадоволеність собою чи відчуття обмеженості, однак ці переживання не переходять у критичний стан і не паралізують діяльність. Фаза резистенції характеризується початковими спробами захищатися від емоційного перевантаження: можуть з'являтися епізоди неадекватного реагування, скорочення емоційного залучення чи прагнення уникати зайвих зусиль, але ці реакції не є постійними й не домінують у поведінці. У фазі виснаження спостерігаються перші ознаки втоми, такі як легка емоційна відстороненість чи зниження чутливості до потреб оточуючих, однак ці прояви не досягають рівня повного виснаження чи деперсоналізації. Студенти середнього рівня здатні виконувати професійні завдання й надавати базову підтримку, але їхня емоційна стійкість є нестабільною, що вимагає уваги до профілактики подальшого погіршення стану.

Високий рівень вигорання виявлено у 3 студентів ЕГ та у 1 студента КГ. Це рівень вказує на значне емоційне виснаження, коли всі три фази сформовані й суттєво впливають на стан студента. На цьому рівні спостерігається критичне перевантаження, що обмежує здатність ефективно справлятися зі стресом і виконувати професійні функції. Фаза напруження характеризується інтенсивними переживаннями: постійна тривога, депресивні настрої, відчуття безвиході чи сильна незадоволеність собою стають домінуючими, створюючи внутрішній тиск, який важко контролювати. У фазі резистенції проявляються розвинені захисні механізми: студенти можуть демонструвати різке чи неадекватне емоційне реагування, уникати глибокої взаємодії, обмежувати виконання обов'язків до мінімуму чи втрачати моральну орієнтацію в спілкуванні, що призводить до відсторонення від оточуючих. Фаза виснаження є найбільш вираженою: присутній емоційний дефіцит, коли здатність до співпереживання чи щирої участі зникає, а також деперсоналізація, коли люди сприймаються як джерело проблем, а не як суб'єкти взаємодії; до цього додаються психосоматичні порушення, такі як хронічна втома чи фізичні

симптоми стресу. Студенти з високим рівнем перебувають у стані, коли їхні емоційні ресурси вичерпані, що робить їх вразливими до подальшого погіршення й обмежує здатність надавати психоемоційну підтримку, вимагаючи термінових заходів для відновлення.

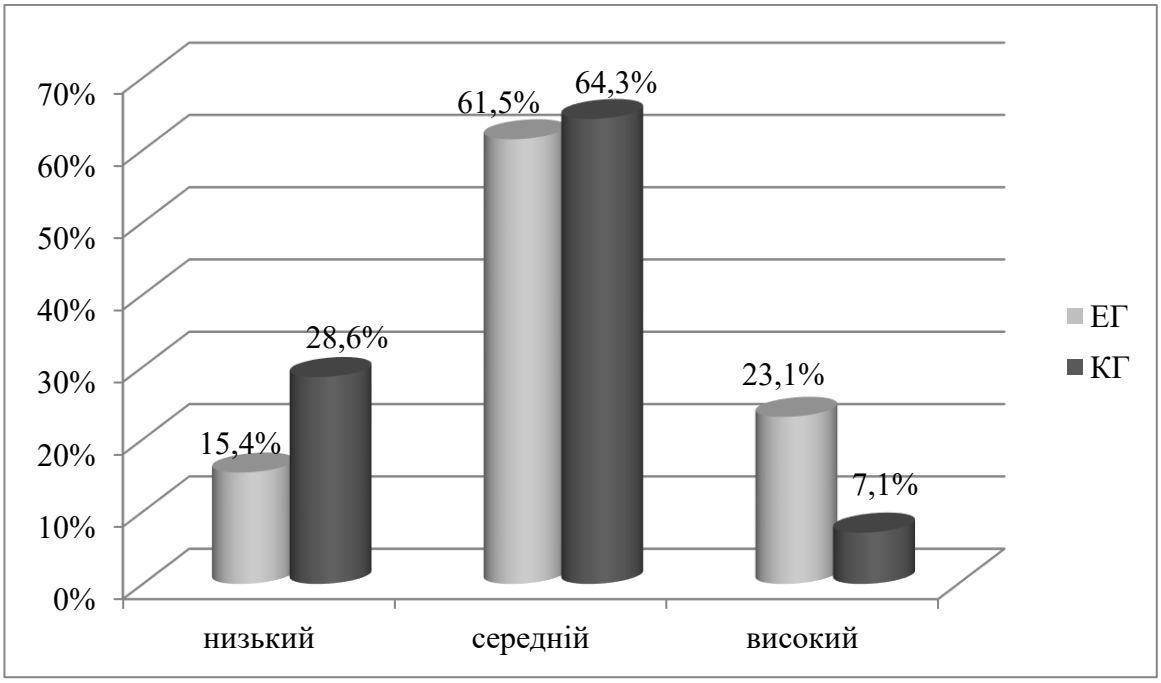


Рисунок 2.4 – Рівні емоційного вигорання студентів експериментальної та контрольної груп

Розподіл результатів представлений на рисунку 2.4. показує, що більше половини студентів (61,5% ЕГ та 64,3% КГ) перебуває на середньому рівні вигорання, що є типовим для осіб, які готуються до роботи в стресових умовах, але ще не мають практичного досвіду. Ці студенти відчувають помірний тиск від навчальних вимог і передчуття складної професійної діяльності, що проявляється в підвищеному напруженні й частковій резистенції. Група з низьким рівнем (15,4% ЕГ та 28,6% КГ) вирізняється стійкістю до стресу, що може бути пов’язано з індивідуальними особливостями або меншим сприйняттям майбутніх викликів. Високий рівень (23,1% ЕГ та 7,1% КГ%) є менш численним, але вказує на студентів із серйозними емоційними труднощами, які можуть бути спричинені зовнішніми факторами або внутрішньою вразливістю.

Середні показники по групам демонструють поступове зростання від напруження до резистенції і виснаження, що свідчить про те, що більшість студентів перебуває на початкових стадіях вигорання, де домінує напруження через стрес, а виснаження ще не є критичним. Найвищі бали в фазі напруження вказують на значний вплив тривоги й психотравмуючих обставин, тоді як нижчі бали у виснаженні показують збереження емоційних ресурсів у частини студентів.

5) Практичні завдання (Додаток А.3).

Мета: оцінити здатність студентів розробляти й проводити фрагменти занять, спрямованих на психоемоційну стабілізацію молодших школярів в умовах війни.

Оцінюються організація заняття, адаптивність до потреб учнів і відповідність меті стабілізації їхнього емоційного стану.

Студенти мають розробити план фрагмента заняття для уявного класу молодших школярів в умовах війни. Описати мету, етапи проведення та необхідні матеріали. Провести цей фрагмент перед групою (імітація класу), враховуючи специфіку ситуації.

Максимальна оцінка, яку може отримати студент за виконання 2 завдань 20 балів: низький рівень (0-7 балів) – значні труднощі в практичній реалізації підтримки; середній рівень (8-14 балів) – часткова готовність, але потрібен розвиток адаптивності й точності; високий рівень (15-20 балів) – повна готовність до організації стабілізуючих занять.

Розглянемо отримані результати у контрольній та експериментальній групах.

Низький рівень продемонстрували 5 студентів ЕГ та 3 студента КГ. Досліджувані на цьому рівні демонструють слабку здатність до організації занять і стабілізації емоційного стану учнів у воєнних умовах. Їхні плани мають хаотичну структуру, етапи нечіткі або пропущені, а використання часу неефективне, що призводить до плутанини в проведенні. Адаптивність до потреб учнів відсутня або мінімальна: вони не враховують специфіку ситуації,

пропонуючи невідповідні чи абстрактні дії, які не відповідають віковим особливостям молодших школярів. Методи не сприяють досягненню мети стабілізації – діяльність або не заспокоює, або не згуртовує групу, залишаючи учнів у тому ж емоційному стані. Такі студенти виявляють значні труднощі в практичній реалізації підтримки, що свідчить про недостатню підготовку до роботи в кризових умовах і потребу в інтенсивному навчанні базових навичок організації та гнучкості.

Середній рівень встановлено у 7 студентів ЕГ та 8 КГ. Такі студенти показують базову здатність до організації занять, але з певними недоліками. Їхні плани мають структуру, однак етапи можуть бути недостатньо логічними чи деталізованими, а розподіл часу не завжди оптимальний, що впливає на плавність проведення. Адаптивність присутня частково: вони враховують загальні потреби учнів, але не завжди гнучко реагують на індивідуальні особливості чи специфіку воєнного контексту, пропонуючи стандартні методи без глибокої адаптації. Методика відповідає меті стабілізації лише частково – діяльність сприяє заспокоєнню чи згуртуванню, але ефект обмежений через недостатню продуманість чи завершеність. Ці студенти мають потенціал для роботи з учнями, однак потребують вдосконалення навичок планування, гнучкості та точного орієнтування на емоційні потреби.

Високий рівень продемонструвала невелика частка досліджуваних (1 студент ЕГ та 3 студентів КГ). Майбутні вчителі початкових класів з високим рівнем демонструють відмінну здатність до організації занять і стабілізації емоційного стану учнів у воєнних умовах. Їхні плани чітко структуровані, етапи логічно пов’язані, а час і ресурси використовуються максимально ефективно, що забезпечує плавне й зрозуміле проведення заняття. Адаптивність проявляється на високому рівні: вони враховують як загальні потреби класу, так і можливі індивідуальні особливості, пропонуючи гнучкі методи, які легко коригуються під ситуацію. Методика повністю відповідає меті стабілізації – діяльність ефективно знижує напругу чи згуртовує групу, створюючи відчуття безпеки й спільності, а завершення заняття підсилює

позитивний ефект через рефлексію чи підведення підсумків. Такі студенти готові до самостійної роботи з учнями в кризових умовах, демонструючи впевненість, креативність і орієнтацію на результат (рис. 2.5.).

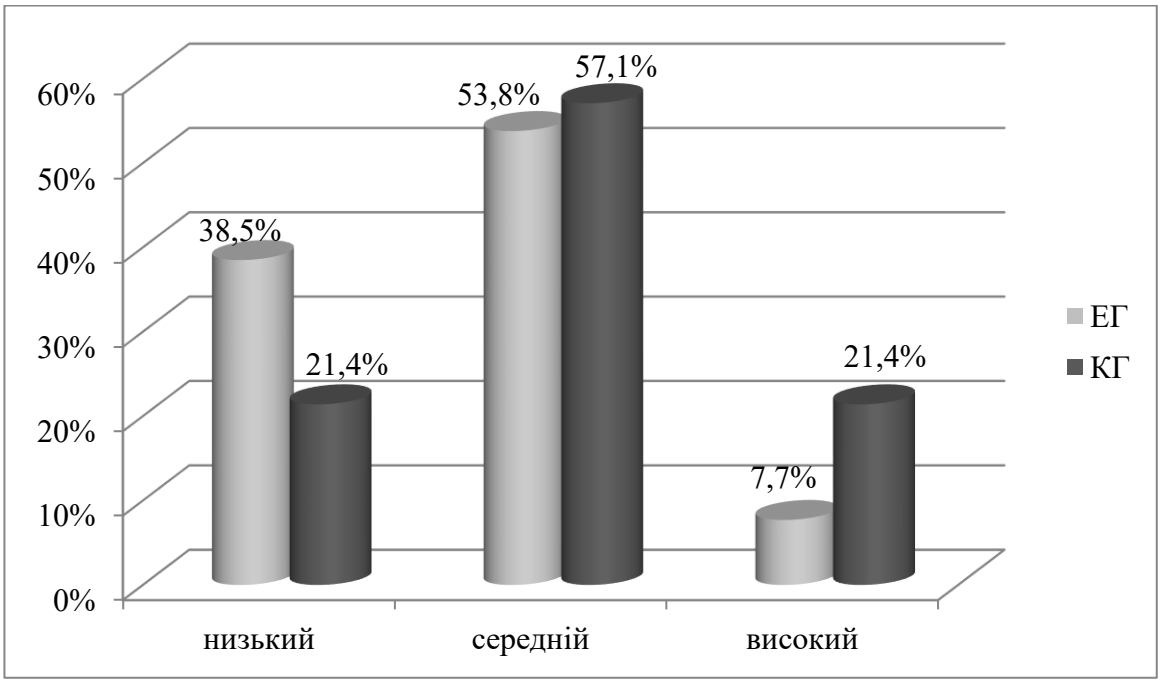


Рисунок 2.5 – Здатність студентів експериментальної та контрольної груп розробляти й проводити фрагменти занять

Розподіл отриманих результатів відображає спектр практичних навичок студентів у реалізації психоемоційної підтримки. Найбільша група – середній рівень (53,8% ЕГ та 57,1% КГ) – вказує на те, що більшість студентів має базову підготовку, але їхні вміння ще не стабільні й потребують доопрацювання. Високий рівень (7,7% ЕГ та 21,4 КГ%) свідчить про наявність частки студентів із розвиненими практичними навичками, які можуть ефективно працювати в реальних умовах. Низький рівень (38,5% ЕГ та 21,4% КГ) підкреслює, що частина студентів має суттєві прогалини в організації та адаптивності, що може бути пов’язано з недостатнім досвідом чи слабким розумінням специфіки воєнного контексту.

Середні показники по групам вищі для Завдання 1 (середній бал ≈6,0 та 6,2 відповідно) порівняно із Завданням 2 (≈5,4 та 5,6), що може вказувати на більшу легкість у виконанні заспокійливих вправ, ніж у створенні згуртованої

атмосфери. Найвищі бали (10) частіше зустрічалися в Завданні 1, що відображає кращу підготовку до роботи з тривожністю, тоді як Завдання 2 виявило більше труднощів через потребу в творчому підході та груповій взаємодії. Ці тенденції підкреслюють, що майбутні учителі початкових класів краще справляються з чіткими, структурованими методами, ніж із діяльністю, яка вимагає ініціативи й гнучкості.

Для оцінки готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки молодших школярів було використано методи і методики, які охоплювали три ключові критерії: когнітивний, емоційно-комунікативний і практично-діяльнісний. Результати констатувального етапу дослідження, що були отримані на основі даних тестування, аналізу ситуаційних кейсів, опитувальника емоційного інтелекту Н. Холла, методики діагностики емоційного вигорання В. Бойка та практичних завдань представлено у таблиці 2.2. Кожен метод оцінював певний аспект готовності, що дозволяє зробити комплексний висновок про рівень підготовки студентів.

Таблиця 2.2 – Результати констатувального етапу дослідження (у %)

Методи та методики	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Тестування	23,1	14,3	61,5	57,1	15,4	28,6
Аналіз ситуаційних кейсів	30,8	21,4	53,8	57,1	15,4	21,4
Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла	30,8	28,6	46,1	50,0	23,1	21,4
Методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойко	15,4	28,6	61,5	64,3	23,1	7,1
Практичні завдання	38,5	21,4	53,8	57,1	7,7	21,4

Узагальнення результатів констатувального етапу дослідження дозволило з’ясувати рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Зазначимо, що оскільки методика В. Бойко має інверсійну шкалу (низький рівень вигорання = висока стійкість, високий = низька стійкість), її результати враховувалися з корекцією: низький рівень вигорання додавався до високого рівня готовності, середній – до середнього, високий – до низького.

Встановлено, що 4 студента ЕГ та 3 студента КГ мають слабку готовність

за всіма критеріями, 7 студентів ЕГ та 8 КГ демонструють базову готовність із потенціалом до розвитку, 2 студентів ЕГ та 3 студента КГ повністю готові до психоемоційної підтримки учнів (рис. 2.6.).

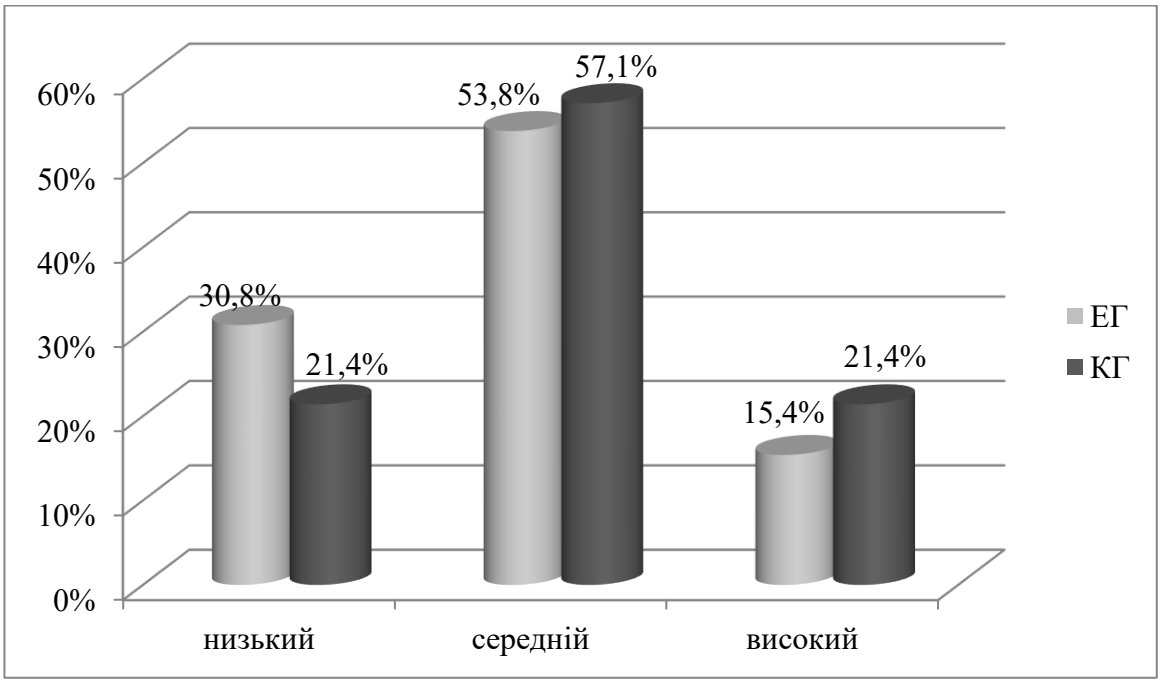


Рисунок 2.6 – Рівні готовності майбутніх учителів початкових класів експериментальної та контрольної груп до психоемоційної підтримки молодших школярів в умовах війни (констатувальний етап)

Студенти з низьким рівнем мають значні прогалини в усіх аспектах підготовки до психоемоційної підтримки учнів у воєнних умовах. За когнітивним критерієм вони демонструють слабке розуміння вікових особливостей молодших школярів, впливу травматичного стресу та методів роботи з ним, часто плутаючи базові поняття чи не вміючи застосовувати знання в конкретних ситуаціях. Їхні теоретичні знання фрагментарні, а аналіз психоемоційних станів поверхово чи помилковий, що ускладнює вибір адекватних стратегій підтримки. За емоційно-комунікативним критерієм вони виявляють низький емоційний інтелект, що проявляється у слабкій обізнаності про власні почуття, труднощах із саморегуляцією, обмеженій емпатії та нездатності розпізнавати емоції інших, а також високій схильності до вигорання через інтенсивне напруження, захисні реакції та початкове

виснаження. За практично-діяльнісним критерієм їхні заняття погано організовані, хаотичні, не адаптовані до потреб учнів і не досягають мети стабілізації, що свідчить про брак навичок планування та гнучкості. Ці студенти не готові до самостійної роботи в кризових умовах і потребують значного посилення теоретичної бази, емоційних компетенцій і практичного досвіду.

Студенти середнього рівня мають базову підготовку, але їхня готовність є нерівномірною й потребує вдосконалення. За когнітивним критерієм вони володіють основними знаннями про психоемоційний розвиток учнів і вплив війни, можуть ідентифікувати ключові прояви стресу та називати методи підтримки, однак їхнє розуміння не завжди глибоке, а застосування знань у практичних ситуаціях буває неточним чи недостатньо обґрунтованим. Вони здатні до базового аналізу, але часто упускають деталі чи індивідуальні особливості учнів. За емоційно-комунікативним критерієм вони демонструють середній рівень емоційного інтелекту, що дозволяє частково усвідомлювати власні емоції, контролювати їх у простих ситуаціях, виявляти емпатію та мотивувати себе, але ці навички нестабільні під тиском стресу; їхня схильність до вигорання помірна, з ознаками напруження й резистенції, які ще не переросли у виснаження. За практично-діяльнісним критерієм вони можуть організувати заняття з чіткою структурою й частково адаптувати його до потреб учнів, однак методи не завжди досягають повного ефекту стабілізації через слабку гнучкість чи завершеність. Ці студенти мають потенціал для роботи з учнями, але потребують додаткової практики й розвитку емоційної стійкості.

Студенти з високим рівнем демонструють повну готовність до психоемоційної підтримки учнів у воєнних умовах. За когнітивним критерієм вони мають глибокі й систематизовані знання про вікові особливості, вплив травм і методи роботи, що дозволяє їм точно аналізувати стани учнів, обґрунтовувати причини їхньої поведінки та пропонувати ефективні стратегії підтримки з урахуванням специфіки війни. Їхнє розуміння ґрунтовне, а

застосування знань у практичних ситуаціях точне й адаптивне. За емоційно-комунікативним критерієм вони вирізняються високим емоційним інтелектом, що проявляється в чіткій обізнаності про власні почуття, ефективному управлінні ними навіть у стресових умовах, сильній емпатії до учнів і вмінні впливати на їхній емоційний стан, а також у стійкості до вигорання завдяки низькому рівню напруження й відсутності виснаження. За практично-діяльнісним критерієм вони розробляють чітко структуровані, гнучкі й результативні заняття, які повністю відповідають меті стабілізації, враховують індивідуальні й групові потреби та створюють безпечну атмосферу для учнів. Ці студенти готові до самостійної роботи в кризових умовах і можуть бути прикладом для інших.

Узагальнені результати свідчать про те, що лише 15,4% студентів ЕГ та 21,4% КГ мають високий рівень готовності до психоемоційної підтримки учнів у воєнних умовах, тоді як більше половини (53,8% ЕГ та 57,1% КГ) перебувають на середньому рівні з нерівномірними навичками, а 30,8% ЕГ та 21,4% КГ – на низькому рівні з критичними прогалинами. Цей розподіл підкреслює недостатню підготовленість більшості майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах війни, що обумовлює необхідність розробки спеціальних педагогічних умов для підвищення їхньої готовності.

2.3 Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки молодих школярів

Результати діагностики готовності студентів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни на констатувальному етапі дослідження показали, що частина студентів має низький рівень фрагментарних знань, слабку емоційну стійкість та обмежені практичні навички, більшість демонструє середній рівень із шаблонними діями й недостатньою гнучкістю, і лише невелика частка досліджуваних

продемонструвала високий рівень готовності, що вказує на нерівномірність підготовки й переважання базового, але недостатнього рівня компетентностей; це обумовлює необхідність розробки педагогічних умов як сукупності організаційних, змістових і методичних заходів, спрямованих на системне вдосконалення когнітивної бази, емоційного інтелекту та практичних умінь майбутніх учителів початкових класів, щоб забезпечити їхню здатність ефективно стабілізувати емоційний стан учнів у кризових умовах воєнного часу, враховуючи специфіку роботи з травмованими дітьми та потребу в адаптивності й стійкості.

Дослідники виокремлюють різні рівні педагогічних умов, однак для нашого дослідження ключовими є зміст і структура навчальної діяльності студентів, міжособистісна комунікація та діалог у групі, стосунки між викладачами й студентами, адаптація студентів до умов навчання, а також взаємозв'язок освітнього закладу із зовнішнім середовищем. Ці педагогічні умови цього рівня формують основу для підготовки майбутніх учителів початкових класів до надання психоемоційної підтримки молодшим школярам у воєнний час, при цьому важливо враховувати індивідуальні особливості студентів під час розробки таких умов.

У праці дослідника Ю. Котелянець зазначено, що педагогічні умови є важливою частиною педагогічної системи, яка «охоплює комплекс можливостей, закладених в освітньому та матеріально-просторовому середовищі, впливаючи на особистісні й процесуальні компоненти цієї системи, сприяючи її результативній діяльності та подальшому вдосконаленню» [18]. Натомість учений Г. Хасанов трактує педагогічні умови як підсумок «свідомого підбору, розробки та впровадження складових навчального змісту, методичних засобів і прийомів, а також форм організації навчального процесу, спрямованих на реалізацію поставлених дидактичних завдань» [53]. Такі підходи підкреслюють багатогранність педагогічних умов, які поєднують у собі як структурні елементи освітнього простору, так і динамічні процеси, що забезпечують досягнення цілей навчання й розвитку, адаптованих до

конкретних потреб і контексту.

Вважаємо, що успішний підбір педагогічних умов залежить від точного окреслення кінцевої мети чи очікуваного результату, який необхідно досягти в процесі підготовки. Важливо усвідомлювати, що підвищення ефективності педагогічного процесу не може бути забезпечене лише однією ізольованою умовою – ключову роль відіграє їхній взаємозв'язок і комплексна дія. Цей підхід передбачає, що кожна умова має бути ретельно продумана й узгоджена з іншими, створюючи цілісну систему, яка сприяє гармонійному розвитку необхідних компетентностей. Така взаємодія умов дозволяє не лише досягати поставлених цілей, а й оптимізувати процес навчання, враховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів до роботи в складних умовах.

Додатковою важливою вимогою до обґрунтування педагогічних умов є їхня спрямованість на інтенсифікацію освітнього процесу, що означає забезпечення максимальної результативності за обмежений час і з доступними ресурсами. Умови мають бути орієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів, стимулювання їхньої мотивації та створення сприятливого середовища для засвоєння знань і формування практичних навичок. Це особливо актуально в контексті підготовки до психоемоційної підтримки учнів у воєнний час, коли потрібні швидкі й ефективні рішення. Таким чином, педагогічні умови повинні не лише відповідати кінцевим цілям, а й сприяти інтенсивному розвитку професійних якостей майбутніх учителів, забезпечуючи їхню здатність оперативно й результативно діяти в кризових ситуаціях.

Таким чином, педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни – це цілеспрямовано створена сукупність організаційних, змістових і методичних заходів, які формують сприятливе освітнє середовище, забезпечують інтеграцію теоретичних знань, розвиток емоційних компетенцій і практичних навичок, а також сприяють інтенсифікації навчального процесу з урахуванням специфіки воєнного контексту, спрямованих на досягнення високого рівня готовності студентів до стабілізації емоційного стану учнів,

створення безпечної атмосфери та підтримки їхнього психоемоційного благополуччя в кризових умовах.

На формувальному етапі дослідження було розроблено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки молодих школярів, які було впроваджено у експериментальній групі студентів (13 осіб). У контрольній групі додаткові заходи не проводилися.

1. Першою педагогічною умовою підготовки визначено «Забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки молодших школярів в умовах війни».

Педагогічна умова передбачає створення сприятливого емоційного й навчального середовища, яке стимулює студентів до активної участі в підготовці, підвищує їхню зацікавленість у розвитку навичок психоемоційної підтримки та формує позитивне ставлення до цієї діяльності. У контексті дистанційного навчання в умовах війни мотивація є ключовою, адже студенти можуть відчувати апатію, тривогу чи невпевненість через власний стрес і відсутність прямого контакту з учнями. Позитивна мотивація допомагає переконати майбутніх учителів у важливості їхньої ролі, зміцнює віру в те, що вони можуть вплинути на благополуччя учнів, і спонукає до саморозвитку в цій сфері. Ця умова спрямована на подолання емоційних бар'єрів, розвиток внутрішньої ініціативи та створення відчуття професійної значущості, що є основою для ефективної підготовки до роботи з молодшими школярами в кризових умовах.

Багато студентів демонструють низький рівень мотивації до навчання через ізоляцію, стрес від війни та слабке розуміння важливості психоемоційної підтримки для учнів. Без позитивного ставлення вони можуть сприймати підготовку як формальність, що знижує їхню активність і готовність застосовувати отримані знання на практиці. У воєнний час учителям початкових класів доводиться працювати з дітьми, які переживають травми, страх чи втрати, і без внутрішньої мотивації студенти не зможуть розвинути необхідну емпатію, стійкість і бажання допомагати. Забезпечення позитивної

мотивації є необхідним для того, щоб майбутні вчителі початкових класів усвідомили свою відповідальність і відчули впевненість у власних силах, що особливо важливо в дистанційному форматі, де бракує живого спілкування й підтримки.

Для реалізації педагогічної умови «Забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки молодших школярів» було організовано низку заходів у дистанційному форматі, спрямованих на підвищення зацікавленості студентів, формування позитивного ставлення до їхньої майбутньої ролі та стимулювання внутрішньої ініціативи. Ці заходи проводилися з групою досліджуваних студентів (13 осіб) через платформу Zoom.

Для студентів було проведено два мотиваційні заняття тривалістю по 60 хвилин кожне, які мали на меті надихнути їх через реальні історії успіху та показати значущість психоемоційної підтримки в умовах війни. Заняття проводилися із залученням запрошених гостей, які поділилися своїм досвідом роботи з молодшими школярами в кризових ситуаціях.

Перше заняття розпочалося із короткої вступної частини (10 хвилин), студентам було пояснено, чому психоемоційна підтримка є важливою для учнів у воєнний час: «Діти відчувають страх і невпевненість, і ми можемо стати для них опорою». Потім слово взяла запрошена вчителька з прифронтового міста, яка розповіла історію про те, як вона допомогла учням другого класу подолати страх після вибухів, організувавши вправу «Схованка для емоцій»: діти уявляли, що ховають свої страхи в уявну коробку й «замикають» її, а потім називають щось приємне (наприклад, «цукерку»). Вона зазначила, що діти почали сміятися й розслабилися за 10 хвилин. Студенти ставили запитання (наприклад, «А якщо дитина не хоче говорити?»).

На другому занятті виступив психолог, який поділився історією про те, як допоміг восьмирічному хлопчику впоратися з тривогою через гру «Мій герой»: хлопчик уявив себе супергероєм, який захищає свій клас від «шумових монстрів», і намалював свій «щит». Психолог показав малюнок через камеру, а

студенти побачили, як це підняло настрій дитині. Було продемонстровано коротке відео (2 хвилини), де хлопчик усміхається й каже: «Я сильний!». Студенти обговорили (5 хвилин), як би вони розвинули цю гру.

Ці заняття дали студентам конкретні приклади, показали реальний вплив їхньої майбутньої роботи й надихнули їх брати активну участь у підготовці, підвищивши мотивацію через відчуття значущості своєї професії.

Крім мотиваційних занять, зі студентами було організовано дискусії в невеликих групах по 4-5 осіб, які проводилися через Zoom. Кожна дискусія проводилася після мотиваційного заняття та тривала 20-30 хвилин і мала на меті стимулювати ініціативу студентів, дати їм можливість висловити власні ідеї щодо психоемоційної підтримки учнів і отримати позитивний зворотний зв'язок від одногрупників і викладача. Загалом було проведено дві такі сесії, по одній після кожного мотиваційного заняття.

Перша дискусія. Студентам було дано завдання: «Як би ви допомогли учням відчути себе в безпеці після тривоги?». Після розповіді на першому мотиваційному занятті про вправу «Схованка для емоцій» студенти в групі почали пропонувати ідеї. Одна сказала: «Я б запропонувала уявити, що ми будуємо фортецю з подушок, яка захищає від усього страшного». Інша додала: «Можна попросити кожного сказати, хто їхній захисник – мама, собака чи герой із мультфільму». Одногрупники підтримали: «Фортеця – це круто, діти люблять будувати!», «Захисники – гарна ідея, це їх заспокоїть». У загальній сесії кожна група ділилася однією ідеєю (наприклад, «Фортеця»)..

Друга дискусія: Після другого мотиваційного заняття завдання було: «Як би ви підняли настрій класу після складного дня?». Натхнені грою «Мій герой», студенти придумували свої варіанти. Одна запропонувала: «Я б попросила учнів уявити себе чарівниками, які роблять день яскравішим, і назвати свій чарівний колір». Інша сказала: «Можна влаштувати хвилинку сміху – кожен називає щось смішне, наприклад, як кіт ганяє м'яч». Одногрупники відгукнулися: «Чарівники – це весело, діти уявлятимуть!», «Сміх точно допоможе».

Ці дискусії створили атмосферу співпраці й підтримки, де студенти не боялися ділитися думками, отримували схвалення й бачили, що їхні ідеї мають цінність. Позитивний зворотний зв'язок від одногрупників підвищив їхню впевненість і мотивацію до подальшого навчання.

Два мотиваційні заняття з історіями про «Схованку для емоцій» і «Мого героя» показали студентам, як невеликі дії можуть допомогти учням подолати страх і повернути радість, що підняло їхню віру в себе. Наприклад, вправа з уявною коробкою для страхів і гра з героєм переконали їх, що підтримка – це не складно, а реально. Дискусії з новими завданнями посилили цей ефект: студенти придумали ідеї на кшталт «фортеці» чи «чарівників», які легко застосувати, і отримали позитивні відгуки від одногрупників. Така взаємодія створила дружню атмосферу, де кожен відчув, що його внесок важливий, а похвала додала впевненості.

Завдяки простим форматам – розповідям і груповим завданням через Zoom – реалізація була доступною й результативною. Студенти почали сприймати психоемоційну підтримку як цікаву й значущу частину своєї роботи, що підвищило їхню мотивацію вчитися й готуватися до роботи з учнями в умовах війни, навіть дистанційно.

2. Друга педагогічна умова «Проведення онлайн-занять із вивчення простих методів психоемоційної підтримки» передбачає організацію дистанційних навчальних сесій для майбутніх учителів початкових класів, спрямованих на ознайомлення з базовими, доступними техніками психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни. Ця умова має на меті забезпечити студентів практичними інструментами, такими як дихальні вправи, ігрові активності чи короткі розмови, які легко застосовувати навіть без глибокої теоретичної підготовки. У контексті дистанційного навчання заняття проводяться через Zoom, що дозволяє адаптувати їх до обмежень воєнного часу, коли очна практика недоступна. Вона сприяє формуванню впевненості студентів у своїх силах, допомагає зрозуміти, як швидко стабілізувати емоційний стан учнів, і закладає основу для

подальшого розвитку їхніх професійних навичок. Ця умова є простою, але ефективною, оскільки зосереджується на конкретних діях, які студенти можуть одразу спробувати й оцінити.

Багато студентів мають слабкі знання про те, як допомагати учням справлятися зі стресом чи тривогою в умовах війни, і не вміють застосовувати ці знання на практиці через брак досвіду чи складність теоретичних підходів. В умовах війни молодші школярі часто переживають емоційні потрясіння, і вчителям потрібні прості, швидкі методи, щоб заспокоїти їх і повернути до навчання, особливо коли немає можливості для тривалої підготовки чи очної взаємодії. Онлайн-заняття необхідні, щоб дати студентам чіткі, зрозумілі інструменти, які не потребують складних ресурсів, але дозволяють ефективно діяти в кризових ситуаціях, підвищуючи їхню готовність до роботи дистанційно чи в реальному класі.

Реалізація цієї умови здійснювалася через організацію серії онлайн-занять (4 заняття по 60 хвилин), які проводилися щотижня через платформу Zoom для досліджуваної групи студентів. Заняття включали короткі пояснення, демонстрацію методів і практичні завдання, адаптовані до дистанційного формату.

Онлайн-заняття 1: «Хмаринка» – дихальна вправа для заспокоєння.

Заняття почалося з пояснення, що дихання допомагає зняти тривогу, після чого через Zoom був показаний слайд із технікою «Хмаринка» – повільний вдих через ніс, уявляючи легку хмаринку, і довгий видих через рот, ніби її відпускаєш, яку студенти спробували разом перед камерами, відчуваючи спокій; потім студентів було поділено на групи 4-5 осіб, де один студент вів вправу як «учитель», а інші імітували «учнів» після стресу, ділячись «ніби легше дихати», потім у чаті пропонували «додала б білу хмаринку» чи «уявила пухнасту», а завершилося онлайн-заняття домашнім завданням – виконати вправу тричі вдома й описати, що допомогло закріпити розслаблення через дихання.

Онлайн-заняття 2: «Тихе місце» – уява для релаксації.

На занятті пояснювалося, що уява переносить у безпечне місце, і після прикладу «ліс із птахами» студенти уявили свої місця перед камерами, промовляючи «я на морі, чую хвилі»; один «учитель» просив «учнів» описати свій ліс чи парк, а ті відповідали «чути шелест» чи «бачу сонце», потім додавали «шелест листя заспокоює», а домашнє завдання – уявити своє тихе місце й записати опис у – дозволило відчути релаксацію через уяву.

Онлайн-заняття 3: «Тепле слово» – підбадьорення учнів.

Заняття розпочалося з думки, що слова підтримки піднімають настрій, і студенти спробували сказати фрази «ти молодець» чи «ми разом» перед камерами, відчуваючи тепло від слів; потім один «учитель» хвалив «учнів», які імітували сум чи втому, отримуючи «це приємно», після чого пропонували «сказала б: ти сильний» чи «додала б усмішку», а домашнє завдання – сказати тепле слово близьким і записати реакцію – показало силу простих слів.

Онлайн-заняття 4: «Малюнок настрою» – творчість для емоцій.

На занятті було повідомлено, що малювання виражає почуття, і студенти намалювали свій настрій – сонце чи хмару – показуючи через камеру, наприклад, «моє сонце – це радість»; «учитель» просив «учнів» намалювати настрій після «тривоги», отримуючи «хмара з дощем» і «це сум», потім студенти додавали «додала б зірки» чи «кольори допомагають», а домашнє завдання – намалювати свій настрій і описати в Google Forms – закріпило емоції через творчість.

Під час чотирьох онлайн-занять студенти отримали набір із чотирьох простих методів психоемоційної підтримки – дихальну вправу «Хмаринка», уяву «Тихе місце», підбадьорливі «Теплі слова» та творчий «Малюнок настрою» – які легко застосовувати для заспокоєння учнів молодшого шкільного віку в умовах війни без складних ресурсів чи підготовки. Вони засвоїли, як ці техніки швидко зменшують тривогу й створюють безпеку, що відчули на собі під час практики й побачили в реакціях «учнів» у групах, де відгуки типу «легше дихати» чи «приємно чути» підтвердили ефект. Практика в чаті додала впевненості в проведенні методів, а домашні завдання показали, як

вони працюють у реальному житті.

Студенти також навчилися базової саморегуляції та емпатії: «Хмаринка» допомогла справлятися зі стресом, «Тихе місце» – відволікатися, «Теплі слова» – проявляти тепло, а «Малюнок настрою» – розуміти емоції. Обговорення в чаті розвинуло творчість – пропозиції «додам пухнасту хмаринку» чи «скажу: ти сильний» показали, як адаптувати методи до ситуацій. У підсумку вони зрозуміли, що можуть підтримувати учнів у кризових умовах, навіть дистанційно, отримавши практичний набір для роботи з молодшими школярами, що посилило їхню мотивацію й готовність діяти.

3. Третя педагогічна умова «Організація дистанційного тренінгу із розвитку емоційного інтелекту та профілактики вигорання» була спрямована на формування у майбутніх учителів початкових класів ключових емоційних компетенцій, таких як саморегуляція, емпатія, розпізнавання емоцій і стійкість до стресу, а також на запобігання емоційному вигоранню під час підготовки до роботи в умовах війни. Ця умова має на меті допомогти студентам краще розуміти власні емоції, управляти ними в напружених ситуаціях, співпереживати учням і зберігати внутрішні ресурси, що є критично важливим для психоемоційної підтримки молодших школярів у кризових умовах. Реалізація цієї умови сприятиме підвищенню емоційної витривалості студентів, що дозволить їм залишатися ефективними навіть за відсутності очного контакту з учнями чи колегами.

Багато студентів виявляють недостатню емоційну стійкість і схильність до вигорання через стрес, спричинений війною, ізоляцією та дистанційним навчанням, що ускладнює їхню здатність надавати психоемоційну підтримку учням. У воєнний час учителі стикаються з дитячими страхами, тривогами й агресією, і без розвиненого емоційного інтелекту вони можуть втрачати терпіння, неправильно реагувати чи швидко виснажуватися. Тренінг необхідний, щоб студенти навчилися контролювати власні емоції, розпізнавати почуття інших і уникати вигорання, що є основою для створення безпечної атмосфери для учнів, особливо в умовах дистанційної підготовки, де бракує

прямого емоційного обміну.

Нами було розроблено тренінг «Розвиток емоційного інтелекту та профілактика вигорання» для підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки молодших школярів в умовах війни. Тренінг складався з 4 занять (по 90 хв. кожне), які проводилися раз на тиждень через платформу Zoom зі студентами, які брали участь у експерименті (Додаток Б).

Кожне заняття включало теоретичну частину, практичні вправи, групову взаємодію та домашнє завдання, щоб поступово розвивати емоційні компетенції та стійкість до вигорання.

Заняття 1: Розуміння емоцій – основа емоційного інтелекту. Мета: ознайомити студентів із поняттям емоційного інтелекту, навчити розпізнавати власні емоції та емоції інших.

Заняття 2: Управління стресом і саморегуляція. Мета: навчити студентів контролювати власні емоції та справлятися зі стресом у кризових ситуаціях.

Заняття 3: Емпатія та підтримка учнів. Мета: розвинути вміння розпізнавати емоції учнів і надавати їм психоемоційну підтримку.

Заняття 4: Профілактика вигорання – збереження ресурсів. Мета: навчити студентів уникати вигорання та знаходити джерела емоційної енергії.

Розширені загальні спостереження щодо роботи студентів під час дистанційного тренінгу

Участь студентів у тренінгу виявилася активною та поступово зростаючою протягом усіх чотирьох занять, що свідчить про їхнє залучення до процесу розвитку емоційного інтелекту та профілактики вигорання. На початкових етапах студенти охоче ділилися своїми емоціями в групах, часто висловлюючи тривогу чи невпевненість, пов’язані з воєнним контекстом, але з кожним заняттям їхні відповіді ставали більш упевненими та конструктивними. Наприклад, під час вправ із розпізнавання емоцій вони починали з простого переліку почуттів, але згодом додавали пояснення причин і навіть пропонували способи реагування, що демонструє прогрес у самосвідомості. Групові дискусії також сприяли пожвавленню: студенти активно підтримували ідеї одне одного,

пропонуючи як практичні, так і творчі рішення, а позитивний зворотний зв’язок додатково стимулював їхню ініціативу. Ця динаміка показує, що тренінг створив комфортне середовище, де студенти відчували себе почутими й мотивованими до навчання, навіть у дистанційному форматі.

Прогрес студентів був помітний у переході від початкової емоційної нестабільності до відчутного зростання стійкості та впевненості в застосуванні отриманих навичок. Якщо на перших заняттях їхні реакції часто відображали власний стрес чи розгубленість перед уявними ситуаціями з учнями, то до кінця тренінгу вони демонстрували здатність контролювати себе й пропонувати конкретні дії для підтримки інших. Наприклад, у рольових іграх студенти переходили від загальних фраз до продуманих сценаріїв, які враховували специфіку воєнного часу, а в домашніх завданнях дедалі частіше зазначали позитивний ефект від вправ – як для себе, так і для близьких. Творчий підхід проявлявся в адаптації методів до уявних учнівських потреб, що свідчить про розуміння важливості емпатії й гнучкості. Водночас відгуки та групові коментарі, сповнені ентузіазму й взаємного схвалення, підкреслюють, що тренінг не лише розвинув емоційні компетенції, а й посилив мотивацію студентів до майбутньої роботи з молодшими школярами, зміцнивши їхню віру в можливість бути корисними в кризових умовах.

Отже, впровадження педагогічних умов у групі студентів мало за мету підвищити готовність майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями в кризових умовах воєнного часу, навіть у дистанційному форматі. Перша умова через мотиваційні заняття та групові дискусії формувала у студентів позитивне ставлення до своєї ролі, підкреслюючи важливість психоемоційної підтримки через реальні приклади успіху й отриману підтримку від одногрупників. Друга умова забезпечувала практичний інструментарій – прості методи, які студенти опанували через онлайн-заняття й одразу застосували в групах, відчувши їхню ефективність для заспокоєння й згуртування учнів. Третя умова через тренінг розвивала емоційний інтелект і стійкість до вигорання, навчаючи студентів саморегуляції, емпатії та способів

збереження власних ресурсів, що є основою для тривалої роботи в стресових умовах.

Загалом, ці умови створили комплексний підхід до підготовки: студенти не лише отримали знання й навички, а й відчули мотивацію й здатність допомагати молодшим школярам, навіть без очного контакту. Їхня активність зросла – від початкової невпевненості до творчих пропозицій і впевнених дій у групах, а домашні завдання показали, що методи працюють у реальному житті, зміцнивши віру в себе.

2.4 Результати експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни

Після впровадження педагогічних умов протягом двомісячного формувального етапу в експериментальній групі студентів (13 осіб) було проведено контрольний зріз щодо рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку. Контрольний зріз проводився у обох групах.

Контрольний етап, а саме зріз після формувального експерименту здійснено за методиками, використаними на констатувальному етапі: тестування, аналіз ситуаційних кейсів, опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла, методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. Бойко) та практичні завдання. Зазначимо, що тестові питання, ситуаційні кейси та практичні завдання були змінені (Додаток В).

Тест (як і на контрольному етапі) складався з 20 закритих питань. Мета тесту: оцінити рівень теоретичних знань майбутніх учителів початкових класів щодо психоемоційних особливостей учнів молодшого шкільного віку в умовах війни (Додаток В.1).

Кейси відрізнялися від попередніх, пропонуючи нові контексти, які

вимагають аналізу й застосування знань, отриманих під час впровадження педагогічних умов. Кожен кейс включав опис ситуації та запитання для оцінки когнітивної компетентності студентів на контрольному етапі (Додаток В.2)

Практичні завдання були спрямовані на перевірку здатності студентів застосовувати отримані навички в реалістичних ситуаціях, адаптованих до дистанційного формату та воєнного контексту (Додаток В.3).

Розглянемо результати отримані за кожним критерієм: когнітивним, емоційно-комунікативним та практично-діяльнісним.

На контрольному етапі експерименту оцінювання когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів у умовах війни проводилося за допомогою тесту та трьох ситуаційних кейсів для експериментальної та контрольної груп.

Експериментальна група. На контрольному етапі тест показав значне покращення знань студентів порівняно з констатувальним етапом. На констатувальному етапі середній бал становив 11,6 із 20. Після експерименту середній бал зріс до 14,2 із 20. З 13 студентів 5 (38,5%) набрали 15-20 балів (високий рівень), 7 (53,8%) – 12–14 балів (середній рівень), і лише 1 (7,7%) – 8 балів (низький рівень). Це свідчить про систематизацію знань завдяки онлайн-заняттям і тренінгам.

Контрольна група. Середній бал на початку був 13,3 із 20, а на контрольному етапі – 13,4 із 20. Зміни мінімальні: лише 2 студенти додатково правильно відповіли на запитання.

Аналіз трьох ситуаційних кейсів виявив якісний прогрес у здатності студентів ЕГ застосовувати знання до практичних ситуацій. Розподіл результатів був наступним: 4 студента (30,8%) – високий рівень, 8 (61,5%) – середній рівень, 1 (7,7%) – низький рівень.

Прогрес у кейсах показав, що студенти експериментальної групи навчилися не лише знати теорію, а й аналізувати ситуації, обирати методи й пояснювати їхню доречність, що є прямим результатом практичних занять і тренінгів.

У контрольній групі прогрес у кейсах виявився незначний, знання залишилися базовими.

Отже, експериментальна група показала суттєве підвищення когнітивної готовності завдяки педагогічним умовам: студенти опанували теорію, навчилися аналізувати ситуації й обирати методи з чіткими поясненнями. Контрольна група залишилася на початковому рівні (зміни незначні), демонструючи брак системного підходу. Результати експериментальної групи доводять, що мотивація, прості методи й тренінги значно покращили знання й аналітичні здібності, готуючи студентів до психоемоційної підтримки учнів у воєнний час.

Результати отримані за емоційно-комунікативним критерієм на контрольному етапі продемонстрували значні позитивні зміни у експериментальній групі порівняно з контрольною групою, що підтверджується результатами двох методик: опитувальника емоційного інтелекту Н. Холла та методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойко.

За опитувальником емоційного інтелекту Н. Холла у експериментальній та контрольній групах відбулися наступні зміни.

У експериментальній групі високий рівень збільшився з 23,1% до 53,8%, середній рівень знизився на 7,6% та становить 38,5%, низький рівень встановлено лише у 1 студента (7,7%). Це свідчить про значне покращення: студенти впевнено визначали емоційні стани, проявляли емпатію. Особливо зросли показники саморегуляції та розуміння емоцій інших, що є результатом тренінгів із рольовими іграми та практикою емпатичних реакцій.

У контрольній групі розподіл рівнів майже не змінився: низький рівень – 3 студенти (21,4%), середній – 8 (57,1%), високий – 3 (21,4%). Прогрес був мінімальним: лише один студент із низького рівня перейшов до середнього, але загалом студенти продовжували плутати емоції. Відсутність цілеспрямованих занять призвела до збереження початкових слабкостей у розпізнаванні емоцій і реагуванні на них.

За методикою «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойко зміни

у експериментальній та контрольній групах були наступні.

В експериментальній групі низький рівень виявлено у 6 студентів (46,1%), середній у 7 (53,8%), високий рівень не виявлено. Усі студенти з високого рівня перейшли до середнього чи низького. Це пояснюється освоєнням технік саморегуляції, що знизило емоційну втому й напругу, особливо у фазі виснаження.

У контрольній групі розподіл залишився незмінним: низький рівень у 4 студентів (28,6%), середній – 9 (64,3%), високий – 1 (7,1%). Студенти продовжували відчувати емоційну втому і не показали зростання стійкості через відсутність спеціальних вправ чи тренінгів.

Для оцінки практично-діяльнісного критерію готовності використано два практичні завдання, розроблені для перевірки здатності студентів застосовувати методи психоемоційної підтримки в реалістичних ситуаціях. Кожне завдання оцінювалося за шкалою від 0 до 10 балів (загалом максимум 20 балів), а рівні готовності визначалися так: низький (0–9 балів), середній (10–15 балів), високий (16–20 балів).

Результати виконання практичних завдань показали суттєві відмінності між досліджуваними групами. У ЕГ: низький рівень – 15,4% (2 студентів), середній – 30,8% (4 студента), високий – 53,8% (7 студентів), що значно перевищує початкові показники. Студенти ЕГ впевнено застосовували методи, наприклад, у першому завданні обирали дихальну вправу «Дихаємо, як пташки» із чіткими інструкціями, досягаючи заспокоєння «класу» за відгуками одногрупників, а в другому завданні складали емоційно теплі листи із логічним обґрунтуванням, отримуючи високі бали за ефективність, теплоту й адаптацію до воєнного контексту, що стало можливим завдяки практичним заняттям і тренінгам. Натомість у КГ: низький рівень встановлено у 14,3% (2 особи), середній – 64,3% (9 осіб), високий – 21,4% (3 особи); студенти демонстрували базові навички без значного прогресу, у першому завданні обираючи хаотичні дії без чітких інструкцій, що не заспокоювало «клас», а в другому завданні писали сухі листи без методів підтримки чи пояснень, що відображає

відсутність системного навчання; лише один студент додав теплі слова, але це не змінило загальної картини. Таким чином, ЕГ показала значне зростання практичної готовності (53,8% на високому рівні проти 21,4% у КГ), засвоївши конкретні методи й адаптувавши їх до ситуацій, тоді як КГ залишилася на середньому рівні через брак спеціального впливу, підтверджуючи ефективність педагогічних умов у підготовці студентів.

Результати, що були отримані за кожною методикою та методом на контрольному етапі дослідження у експериментальній та контрольній групах наведено у таблиці 2.3, що дозволило визначити рівень майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Таблиця 2.3 – Результати контрольного етапу дослідження (у %)

Методи та методики	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Тестування	7,7	14,3	53,8	57,1	38,5	28,6
Аналіз ситуаційних кейсів	7,7	21,4	61,5	57,1	30,8	21,4
Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла	7,7	21,4	38,5	57,1	53,8	21,4
Методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойко	46,1	28,6	53,8	64,3	-	7,1
Практичні завдання	15,4	14,3	30,8	64,3	53,8	21,4

Отже, в експериментальні групі: низький рівень готовності встановлено у 1 студента, середній у 6 студентів, високий також у 6 майбутніх учителів початкових класів. Це свідчить про значний прогрес порівняно з констатувальним етапом, де переважав середній рівень. Впровадження педагогічних умов підвищило частку високого рівня до 46,1%, а низький скоротився до 7,7%, що вказує на покращення знань, емоційної стійкості та практичних навичок.

В контрольній групі низький рівень визначено у 2 досліджуваних, середній у 9 осіб, високий у 3 студентів. Порівняно з констатувальним етапом, зміни незначні: середній рівень трохи збільшився (на 1 студента), високий не змінився, а низький дещо скоротився, що відображає відсутність суттєвого прогресу без спеціальних умов (рис. 2.7.).

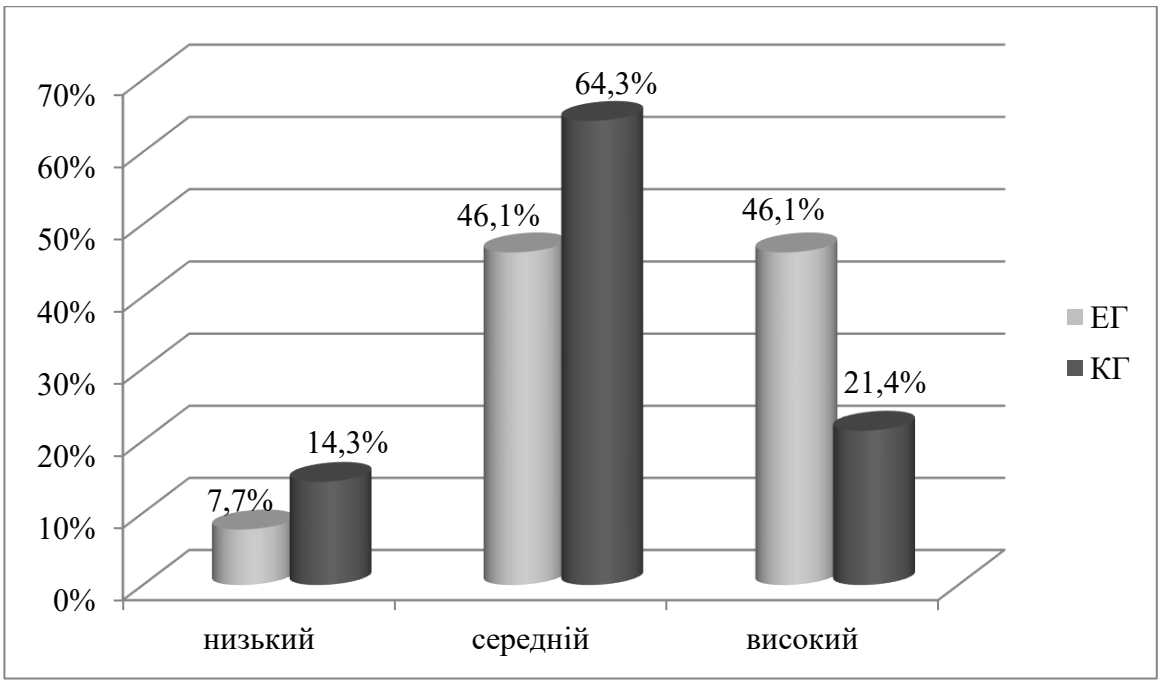


Рисунок 2.7 – Рівні готовності майбутніх учителів початкових класів експериментальної та контрольної груп до психоемоційної підтримки молодших школярів в умовах війни (контрольний етап)

У експериментальній групі загальний рівень готовності значно покращився: частка студентів із високим рівнем зросла до 46,1%, середній також склав 46,1%, а низький знизився до 7,7%, що є результатом впровадження педагогічних умов, які посилили знання, емоційний інтелект, стійкість і практичні навички. У контрольній групі готовність залишилася переважно середньою – 64,3%, із 21,4% високого рівня і 14,3% низького рівня, що близьке до початкових показників і свідчить про стабільність без спеціального впливу.

Таким чином, на контрольному етапі дослідження готовність майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів умовах війни в експериментальній групі, де застосовувалися спеціальні педагогічні умови, значно перевищила показники контрольної групи, яка навчалася за стандартною програмою; це виявилося у всіх аспектах: студенти експериментальної групи продемонстрували глибші знання про методи підтримки та особливості учнів, кращу здатність розпізнавати емоції, проявляти

емпатію й зберігати емоційну стійкість, а також впевненіше застосовували практичні навички в типових ситуаціях, таких як заспокоєння класу чи підбадьорення учня, тоді як у контрольній групі ці якості залишилися на початковому рівні з незначними змінами; загалом експериментальна група досягла помітно вищого рівня готовності, що підкреслює ефективність цілеспрямованих занять і вправ порівняно зі стандартним підходом, який не дав суттєвого прогресу.

ВИСНОВКИ

Теоретичне та експериментальне вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів молодшого шкільного віку в умовах війни дало підстави для таких висновків:

1. Психоемоційна підтримка в контексті дослідження визначена як комплекс психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на стабілізацію емоційного стану, зниження рівня стресу й тривожності, пом'якшення наслідків психологічних травм, розвиток життєстійкості та створення безпечного середовища для адаптації особистості до кризових умов, що є особливо важливим у молодшому шкільному віці, коли формуються основи особистості та емоційної регуляції. Аналіз літератури показав, що вона включає розпізнавання емоцій, прояв емпатії, використання простих методів заспокоєння і створення позитивного середовища, що допомагає дітям адаптуватися до стресових умов.

Значення психоемоційної підтримки для молодших школярів полягає в її здатності зменшувати тривожність, підвищувати мотивацію до навчання та зміцнювати довіру до дорослих, що є критично важливим у період нестабільності. Дослідження підкреслило, що без такої підтримки діти можуть відчувати труднощі з концентрацією, проявляти замкненість чи агресію, що негативно позначається на їхньому розвитку. Таким чином, психоемоційна підтримка виступає фундаментом для гармонійного зростання учнів, допомагаючи їм долати емоційні виклики й зберігати віру в себе.

2. Воєнні події чинять глибокий вплив на психоемоційний стан молодших школярів, викликаючи широкий спектр реакцій – від тривоги, страху й смутку до гіперактивності чи апатії, що залежить від вікових особливостей і індивідуальних рис. Діти молодшого шкільного віку особливо вразливі через незрілість механізмів саморегуляції та сильну залежність від зовнішньої підтримки, а такі фактори, як сирени, переїзди чи втрата звичного оточення,

посилюють їхню емоційну нестабільність. Ці зміни можуть призводити до погіршення навчальних результатів, порушення сну та зниження соціальної активності, що вимагає негайного втручання.

Психолого-педагогічні підходи до стабілізації стану молодших школярів включають створення безпечного середовища, використання ігрових і творчих методів, а також простих технік релаксації. Важливим виступає залучення вчителів до прояву емпатії та надання індивідуальної уваги, що допомагає дітям відчути себе почутими й захищеними. Визначені підходи ґрунтуються на принципах доступності й адаптивності, що дозволяє вчителям застосовувати їх навіть у дистанційному форматі чи в умовах обмежених ресурсів. Вони спрямовані не лише на тимчасове заспокоєння, а й на поступове відновлення емоційної рівноваги, що є ключовим для подальшого навчання та розвитку учнів початкових класів в умовах війни.

3. Аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до надання психоемоційної підтримки учням виявив, що ключ до ефективності лежить у комплексному підході, який гармонійно поєднує теоретичні знання та практичні навички, необхідні для роботи з молодшими школярами в умовах емоційної нестабільності. Теоретична база забезпечує студентам розуміння емоційного розвитку дітей, впливу стресових факторів, таких як війна, і способів створення сприятливого середовища, тоді як практичні заняття дозволяють відпрацьовувати розпізнавання емоцій, організацію підтримуючих активностей і їхню інтеграцію в навчальний процес. Такий синтез готує педагогів до чутливого реагування на потреби учнів, враховуючи їхню високу вразливість і потребу в стабільності, що є основою для успішної психоемоційної підтримки в реальних ситуаціях.

Не менш важливими є розвиток особистісних якостей учителя та врахування сучасного контексту, які доповнюють професійну підготовку й роблять її актуальною для викликів сьогодення. Емпатія, терплячість, гнучкість і психологічна стійкість, сформовані через спеціальні вправи й рефлексію, дозволяють учителям залишатися емоційно стабільними й підтримувати учнів

навіть у складних умовах, а адаптація до дистанційного навчання, освоєння цифрових інструментів і співпраця з батьками чи фахівцями підсилюють ці зусилля. Отже, підготовка, побудована на такому підході, не лише розвиває в педагогів здатність створювати безпечний емоційний простір і гнучко реагувати на індивідуальні потреби учнів, а й перетворює їх на провідників стабільності, які сприяють психоемоційному й особистісному розвитку дітей, допомагаючи долати труднощі та впевнено рухатися вперед.

4. Основними критеріями готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів визначено: когнітивний (знання про вплив війни, методи стабілізації), емоційно-комунікативний (емпатія, стійкість, розпізнавання емоцій) і практично-діяльнісний (уміння застосовувати методи на практиці). Кожен критерій розкривається через показники: для когнітивного – розуміння вікових особливостей і обґрунтування методів, для емоційно-комунікативного – рівень емоційного інтелекту й стійкості до вигорання, для практично-діяльнісного – ефективність і доречність дій у модельованих ситуаціях. Ці критерії стали основою для оцінки студентів на всіх етапах експерименту.

На основі визначених критеріїв виділено три рівні готовності – низький, середній і високий. Низький рівень характеризується фрагментарними знаннями, слабкою емпатією та невмінням діяти, середній – базовими знаннями й частковими навичками, високий – системними знаннями, емоційною стійкістю та впевненим застосуванням методів..

5. Результати констатувального етапу експерименту показали, що початковий рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до психоемоційної підтримки учнів в умовах війни був переважно середнім із помітною часткою низького рівня як в експериментальній, так і в контрольній групах. Студенти демонстрували фрагментарні знання про вплив війни на молодших школярів і методи їхньої стабілізації, слабкий розвиток емпатії та емоційної стійкості, а також обмежені практичні навички, що проявлялися в невмінні ефективно реагувати на емоційні потреби учнів у модельованих

ситуаціях. Цей стан відображає недостатню увагу до психоемоційної підготовки в стандартних програмах і підкреслює потребу в цілеспрямованому вдосконаленні, що стало основою для подальшої експериментальної роботи.

Розробка та впровадження педагогічних умов стали відповіддю на виявлені прогалини, спрямовані на підвищення готовності студентів експериментальної групи через комплексний підхід, який включав три ключові компоненти: забезпечення позитивної мотивації, проведення онлайн-занять із простими методами психоемоційної підтримки та організацію тренінгу із розвитку емоційного інтелекту емоційного інтелекту та профілактики вигорання. Мотиваційні заняття допомогли студентам усвідомити важливість їхньої ролі, онлайн-заняття навчили застосовувати доступні техніки, а тренінг посилив емоційну стійкість і емпатію через практичні вправи та рефлексію. Ці умови були реалізовані в дистанційному форматі з акцентом на практичну діяльність і групову взаємодію, що поступово підвищувало впевненість студентів і їхню здатність адаптувати методи до реальних потреб учнів в умовах війни.

Контрольний етап експерименту підтвердив ефективність запропонованих педагогічних умов, виявивши значний прогрес в експериментальній групі порівняно з контрольною, де студенти продовжували навчання за стандартною програмою й показали лише мінімальні зміни. Учасники експериментальної групи досягли глибшого розуміння методів підтримки, розвинули здатність розпізнавати емоції й проявляти емпатію, а також навчилися впевнено застосовувати практичні навички в ситуаціях, що імітують воєнні реалії. Ці зміни свідчать про те, що поєднання мотивації, практичних інструментів і емоційного розвитку створило міцну основу для підготовки вчителів початкових класів, здатних бути емоційною опорою для учнів, тоді як контрольна група залишилася на початковому рівні, що підкреслює цінність цілеспрямованого підходу для роботи в кризових умовах.

Таким чином, мета дослідження досягнута, завдання виконані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу : навчальний посібник. Житомир : [б. в.], 2024. 140 с.

2. Басюк Н. А. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до соціально-емоційного навчання молодших школярів. *Нова українська школа: результати та перспективи* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Маріуполь, 21 груд. 2023 р.). Маріуполь, 2024. С. 110-113.

3. Бахмутова Л. М. Психосоціальні проблеми українських дітей-біженців різного віку на третьому році широкомасштабної військової російської агресії в Україні. *Актуальні проблеми психології. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. 2024. Вип. 24. С. 3-14.

4. Бездуган О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 233 с.

5. Безпечний простір. Корекційно розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів : навч.-метод. посіб. / С. О. Богданов та ін. Київ : Університетське видавництво ПУЛЬСАРИ, 2021. 369 с.

6. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності. : монографія. Київ : Наук. світ, 2008. 318 с.

7. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М. Психологічне здоров'я особистості в умовах війни і повоєнний час (Україна-Польща-Ізраїль) для освітян та психологів : Серія міжнародних вебінарів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2023. № 5 (1). С. 1-4. URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5134.

8. Булгакова О., Савченкова М. Психологічні можливості підтримки дітей, які перенесли травматичний досвід. *Наука і освіта*. 2022. № 4. С. 24-28.

URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2022/4_2022/5.pdf.

9. Великий тлумачний словник сучасної української мови : близько 170000 сл. та словосполучень / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.

10. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 579 с.

11. Групові форми роботи в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (досвід упровадження) / заг. ред. В. Г. Панка, І. І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2020. 122 с.

12. Емоційне вигорання педагогів : метод реком. / уклад. : А. В. Коняхіна та ін. Суми : методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с.

13. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.

14. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна : монографія. Київ.-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.

15. Кокун О. М. Психофізіологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.

16. Колбіна Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2008. 21 с.

17. Кондратьєва Л. О., Сушко В. В. Психоемоційна підтримка та психологічна допомога учасникам освітнього процесу. *На урок.* URL: https://naurok.com.ua/psihoemociyna-pidtrimka-ta-psihologichna-dopomoga-uchasnikam-osvitnogo-procesu-373190.html.

18. Котелянець Ю. Педагогічні умови формування толерантності в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки*

Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 144-147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_38.

19. Кравцова А. О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2019. 219 с.

20. Куб'як Н. Критерії готовності майбутніх педагогів до роботи з дистантними сім'ями. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. 2005. Вип. 262. С. 75-81.

21. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 1995. 160 с.

22. Левченко В. В., Луценко О. В. Вплив військових подій на психічне здоров'я дітей. *Габітус.* 2023. Вип. 50. С. 85-92. URL: http://habitus.od.ua/journals/2023/50-2023/15.pdf.

23. Леонова В. І. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми молодшого шкільного віку під час воєнного стану. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61, т. 1. С. 198-201.

24. Максим О. В. Емпатійна поведінка вчителя як запорука професійного успіху. *Актуальні проблеми психології. Психологія особистості*. 2019. № 19 (11). С. 240-258.

25. Максименко С. Д., Гришко О. Д. Психічний супровід і психічне здоров'я : навчальний посібник : в 2 т. Київ : Вид-во Людмила, 2024. Т. 2. 468 с.

26. Максименко С. Д., Карамушка Л. М., Чепелєва Н. В., Кокун О. М. Про діяльність інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України щодо психологічної підтримки населення України під час воєнного стану. *Вісник НАПН України*. 2023. № 5 (1). С. 1-12.

27. Марціновська І. П. Корекція посттравматичного стресового розладу у дітей із зони військового конфлікту, які мають психофізичні порушення : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2020. 311 с.

28. Матвієнко О. В., Олефіренко Т. О. Емоційне благополуччя дітей та

педагогів: проблеми та практика підтримки в умовах військової агресії. *Освітньо-науковий простір / Educational scientific space*. 2022. № 3 (2). URL: https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/35.

29. Місько В. В., Стрельніков В. Ю. Безпечне освітнє середовище як фактор розвитку інформаційної компетентності педагога закладу позашкільної освіти. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 01 берез. 2024 р.). Тернопіль, 2024. С. 177-181.

30. Мюллер М. Якщо ви пережили психотравмуючу подію / пер. з англ. Діана Бусько ; наук. ред. К. Явна. Львів : Вид-во Українського католицького університету : Свічадо, 2014. 120 с.

31. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. Г. Кремень та ін. Київ : Наукова думка, 2003. 852 с.

32. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 514 с.

33. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / за ред. В. М. Чернобровкіна, В. Г. Панок. Київ : Університетське видавництво ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с.

34. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. 232 с.

35. Подольчак Н. Ю., Карковська В. Я., Білик О. І., Цигилик Н. В. Оцінювання емоційного інтелекту державних службовців україни: порівняльний аналіз методик MSCEIT, Холла, EQ-I. *Проблеми сучасних трансформацій*. 2022. № 3. URL: https://reicst.com.ua/pmtl/article/view/2022-3-02-01/2022-3-02-01

36. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. Київ : Вища освіта, 2000. 380 с.

37. Психологічна безпека освітнього середовища : методи, технології,

шляхи формування : практ. посіб. / за наук. ред. Н. В. Лунченко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 134 с.

38. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 155 с.

39. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях : методи і техніки : метод. посіб. / уклад.: З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, І. М. Біла, Г. П. Лазос. Київ : Логос. 2015. 232 с.

40. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій підхід резилієнс : посібник з проведення тренінгу / Н. Гусак та ін. Київ : НаУКМА, 2017. 178 с.

41. Психосоціальна підтримка ментального здоров`я дітей і педагогів: дієві інструменти та практики : метод. посіб. / авт.-упор. : С. М. Харитонова, Т. В. Брайченко, Н. О. Якухіна. Черкаси : [б.в.] , 2024. 64 с.

42. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу : навч.-метод. посіб. / В. Л. Андрєєнкова та ін. Київ : Ла Страда-Україна, 2023. 149 с.

43. Пурій З. Підтримка психоемоційного здоров’я дітей у кризових ситуаціях. Методичні рекомендації соціального педагога. *На урок.* 2025. URL: https://naurok.com.ua/pidtrimka-psihoemociynogo-zdorov-ya-ditey-u-krizovih-situaciyah-metodichni-rekomendaci-socialnogo-pedagoga-443939.html.

44. Савченко О. Я., Байбара Т. М. Об’єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2002. № 8. С. 6.

45. Сироватко О. М. Практика підтримки та збереження психічного здоров’я учасників освітнього процесу у воєнний та повоєнний час. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. 2023. № 1 (53). URL: https://drive.google.com/file/d/1JAiyeH_L5VH4c7MidN65wdN83QkTuiFP/view.

46. Слюсаревський М. М., Григоровська Л. В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни. *Вісник НАПН України*. 2022.

№ 4 (1). С. 1-7.

47. Сокуренко С. С. Вправи для допомоги зняття психоемоційного напруження у учнів під час війни. *Всеосвіта. Бібліотека методичних матеріалів*. 2024. URL: https://vseosvita.ua/library/vpravy-dlia-dopomohy-zniattia-psykhoemotsiinoho-napruzhennia-u-uchniv-pid-chas-viiny-809647.html.

48. Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (з досвіду роботи) / за наук. ред. В. Г. Панка, І. І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2021. 118 с.

49. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості : засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

50. Токарчук А., Коваль І. Підвищений рівень тривожності у дітей іпідлітків свідків воєнного конфлікту:порівняльний аналіз, прогноз. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. Т. 9. № 3. URL: https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/540/1083.

51. Троян І. Яким є психоемоційний стан освітян та чи готові вони надавати психосоціальну підтримку дітям і колегам : ГО «Смарт освіта» презентувала результати дослідження. *Нова українська школа*. 2024. URL: https://nus.org.ua/2024/11/10/yakym-ye-psyhoemotsijnyj-stan-osvityan-ta-chy-gotovi-vony-nadavaty-psyhosotsialnu-pidtrymku-dityam-i-kolegam-go-smart-osvita-prezentuvala-rezultaty-doslidzhennya/.

52. Туранов Ю. О. Уруський В. І. Науково-дослідна робота в закладах освіти : метод. посіб. Тернопіль : АСТОН. 2001. 140 с.

53. Тутова Т. Б. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 315 с.

54. Файфер Л., Краудер А., Елсенраат Т., Хал Р. Практична когнітивно-поведінкова терапія для дітей та підлітків. Київ : Науковий світ, 2023. 278 с.

55. Фігель-Цимбалюк Г.О. Діяльнісний підхід у освітньому процесі Нової української школи : проблема готовності педагога до реалізації. *Електронний*

збірник наукових праць ЗОІППО. 2023. № 1 (53). URL: https://drive.google.com/file/d/1A1DCQ8HHwl6YhTSULRISwc4ep21-M1SM/view.

56. Цюняк О. Формування емоційної культури вчителів початкових класів у період війни. *Вища школа*. 2022. № 3. С. 48-51.

57. Щербакова Н., Ярощук Л. Професійна підготовка вчителя початкової школи до співпраці з батьками учнів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки*. 2023. № 2. С. 185-190.

58. Як допомогти особистості в період переходу від війни до миру: соціально-психологічний супровід : практ. посіб. / за ред. Т. М. Титаренко, М. С. Дворник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 154 с.

59. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи*. 2022. № 7 (25). С. 554-567.

60. Cloitre M., Courtois C. A., Charuvastra A., Carapezza R.. Treatment of complex PTSD : results of the ISTSS expert clinician survey on best practices. *J Trauma Stress*. 2011. № 24 (6). P. 615-627.

61. Lazarus R. S. Stress and Emotion : A New Synthesis. New York : Springer Publishing Company. 2006. 342 p.

62. Murray L. Common Elements Treatment Approach (CETA). URL: http://pedaids.org/wp-content/uploads/2019/01/CDC-presentation-Jan-2019-Murray-Handout-FINAL1.pdf.

63. Perry B. D., Szalavitz M. The Boy Who Was Raised as a Dog. New York : Basic Books. 2017. 448 p.

64. Rogers C. R. Client-Centered Therapy : Its Current Practice, Implications, and Theory. Boston : Houghton Mifflin, 1951. 574 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методики, що використовувалися на констатувальному етапі дослідження

А.1. Тест

Мета тесту: оцінити рівень теоретичних знань студентів про психоемоційний розвиток молодших школярів, вплив війни на їхній стан і методи психоемоційної підтримки.

Уважно прочитайте запитання та оберіть один правильний варіант відповіді з наведених. Час виконання – 25 хвилин. Максимальна кількість балів – 20 (1 бал за кожне правильне запитання).

1. Яка особливість психоемоційного розвитку молодших школярів є ключовою для надання підтримки в умовах війни?

a) Висока здатність до абстрактного мислення;

b) Обмежена здатність до самостійної емоційної регуляції;

c) Повна незалежність від зовнішньої підтримки;

d) Низька чутливість до стресу.

Правильна відповідь: b)

2. Що з наведеного є типовим проявом травматичного стресу в молодших школярів?

a) Покращення концентрації на уроках

b) Постійна тривожність і страхи

c) Зростання академічної мотивації

d) Відсутність змін у поведінці

Правильна відповідь: b)

3. Який із психолого-педагогічних підходів найбільше підходить для

створення передбачуваного середовища для учнів?

a) Емпатично-особистісний

b) Середовищний

c) Когнітивно-поведінковий

d) Діяльнісний

Правильна відповідь: b)

4. Як воєнні події найчастіше впливають на навчання молодших школярів?

a) Покращують здатність до запам’ятовування

b) Знижують концентрацію через тривогу

c) Не впливають на когнітивні процеси

d) Сприяють швидкому засвоєнню матеріалу

Правильна відповідь: b)

5. Яка потреба є основною для молодших школярів у воєнний час?

a) Потреба в конкуренції

b) Потреба в безпеці

c) Потреба в самостійності

d) Потреба в розвагах

Правильна відповідь: b)

6. Який із методів найкраще допомагає молодшим школярам виражати емоції в умовах стресу?

a) Лекція про самоконтроль

b) Творча діяльність (малювання, гра)

c) Тестування знань

d) Індивідуальні письмові завдання

Правильна відповідь: b)

7. Що з наведеного є ознакою порушення прихильності у молодших школярів через війну?

a) Підвищена довіра до дорослих

b) Уникнення контактів із учителем

c) Активна участь у групових заняттях

d) Зростання ініціативності

Правильна відповідь: b)

8. Який підхід до підтримки зосереджений на навчанні учнів розпізнавати й контролювати емоції?

a) Діяльнісний

b) Емпатично-особистісний

c) Когнітивно-поведінковий

d) Середовищний

Правильна відповідь: c)

9. Як війна може вплинути на поведінку молодших школярів у класі?

a) Збільшення дисциплінованості

b) Прояви імпульсивності чи замкненості

c) Покращення співпраці з однокласниками

d) Зниження потреби в увазі

Правильна відповідь: b)

10. Який із методів найефективніший для швидкого зняття напруги після тривоги у групі учнів?

a) Дискусія про причини тривоги

b) Дихальні вправи

c) Виконання складного завдання

d) Самостійна робота за партою

Правильна відповідь: b)

11. Яка вікова особливість молодших школярів ускладнює їхнє самостійне опрацювання емоцій?

a) Висока самосвідомість

b) Обмежена здатність до рефлексії

c) Розвинена саморегуляція

d) Низька потреба в підтримці

Правильна відповідь: b)

12. Що з наведеного є наслідком тривалого травматичного стресу у молодших школярів?

a) Покращення соціальних навичок

b) Можливість розвитку ПТСР

c) Зростання впевненості в собі

d) Зниження чутливості до стресу

Правильна відповідь: b)

13. Який підхід найбільше сприяє формуванню довіри між учителем і учнем?

a) Когнітивно-поведінковий

b) Емпатично-особистісний

c) Діяльнісний

d) Середовищний

Правильна відповідь: b)

14. Як війна може вплинути на формування ідентичності молодших школярів?

a) Прискорює розвиток самооцінки

b) Викликає сумніви у власній цінності

c) Не впливає на самосприйняття

d) Зміцнює почуття незалежності

Правильна відповідь: b)

15. Який метод підтримки найкраще підходить для сором’язливої дитини в умовах стресу?

a) Групова дискусія

b) Індивідуальна творча вправа

c) Активна рухлива гра

d) Публічний виступ

Правильна відповідь: b)

16. Яка з наведених ознак свідчить про емоційну нестабільність учня через війну?

a) Постійний позитивний настрій

b) Різкі перепади настрою

c) Стабільна поведінка

d) Зростання ініціативності

Правильна відповідь: b)

17. Який підхід передбачає використання структурованого розпорядку дня для стабілізації учнів?

a) Діяльнісний

b) Когнітивно-поведінковий

c) Середовищний

d) Емпатично-особистісний

Правильна відповідь: c)

18. Як війна може вплинути на соціальні зв’язки молодших школярів?

a) Зміцнює дружні стосунки

b) Викликає уникнення контактів

c) Не впливає на спілкування

d) Підвищує емпатію до однокласників

Правильна відповідь: b)

19. Який метод підтримки найкраще допомагає групі учнів згортуватися після стресової події?

a) Індивідуальні письмові завдання

b) Спільна творча діяльність

c) Лекція про емоції

d) Самостійна рефлексія

Правильна відповідь: b)

20. Чому важливо знати індивідуальні особливості учнів при наданні психоемоційної підтримки?

a) Щоб однаково застосовувати методи до всіх

b) Щоб адаптувати методи до їхніх потреб

c) Щоб уникнути роботи з групою

d) Щоб зменшити час на підтримку

Правильна відповідь: b)

Оцінювання результатів:

Низький рівень – 0-8 балів. Знання поверхневі, бракує системного розуміння.

Середній рівень – 9-14 балів. Базові знання є, але недостатньо глибокі чи структуровані.

Високий рівень – 15-20 балів. Знання повні, систематизовані й добре засвоєні.

А.2. Ситуаційні кейси

Мета: оцінити здатність студентів застосовувати теоретичні знання для аналізу психоемоційних станів молодших школярів у воєнний час, пояснювати причини цих станів і обґрунтовувати вибір методів підтримки.

Метод передбачає аналіз ситуаційних кейсів, де студенти мають продемонструвати глибину розуміння та обґрунтованість своїх рішень.

Інструкція: Ознайомтеся з описом кожної ситуації. У письмовій формі: 1) поясніть причини стану дитини, спираючись на знання вікових особливостей і впливу травм; 2) запропонуйте метод психоемоційної підтримки та обґрунтуйте його вибір. Максимальна кількість балів – 15 (по 5 балів за кожен кейс).

Кейс 1: «Страх гучних звуків»

Опис: Учень третього класу, 8 років, під час уроку здригається від кожного гучного звуку. Він стає неспокійним, часто закриває вуха руками й відмовляється відповідати на запитання вчителя.

Завдання: Поясніть причини стану учня та запропонуйте метод психоемоційної підтримки.

Кейс 2: «Замкненість після втрати»

Опис: Дівчинка, 7 років, стала замкненою й мовчазною після того, як її родина втратила дім через бойові дії. На уроках вона уникає спілкування з

однокласниками, сидить осторонь і не бере участі в групових завданнях.

Завдання: Поясніть причини стану учениці та запропонуйте метод психоемоційної підтримки.

Кейс 3: «Імпульсивність у класі»

Опис: Хлопчик, 9 років, після повернення до школи в умовах війни став імпульсивним: перебиває однокласників, кидає речі на парті під час уроку й не може всидіти на місці. Учитель помітив, що раніше він був спокійнішим.

Завдання: Поясніть причини стану учня та запропонуйте метод психоемоційної підтримки.

За кожен кейс студент може отримати від 0 до 5 балів залежно від глибини розуміння й обґрунтованості відповіді. Оцінювання проводиться за такими параметрами:

Параметр	Опис	Бали
Точність причин	Повне й правильне пояснення стану з урахуванням вікових особливостей і впливу травм	0-2
Адекватність методу	Вибір методу, що відповідає описаній ситуації та потребам дитини	0-2
Обґрунтованість вибору	Логічне пояснення, чому метод підходить, із посиланням на стан чи особливості учня	0-1

Розподіл балів:

0 балів. Відсутність відповіді або повна невідповідність (причини не пояснено, метод неадекватний).

1–2 бали. Часткове пояснення причин чи вибір методу без обґрунтування.

3–4 бали. Правильні причини й метод, але обґрунтування слабке чи неповне.

5 балів. Повне пояснення причин із урахуванням віку й травм, адекватний метод із чітким обґрунтуванням.

Інтерпретація загальних результатів (за 3 кейси, максимум 15 балів):

0–5 балів. Низький рівень – слабке розуміння вікових особливостей, впливу травм і методів підтримки; брак обґрунтування.

6–10 балів. Середній рівень – базове розуміння є, але аналіз поверхового чи методи недостатньо адаптовані.

11–15 балів. Високий рівень – глибоке розуміння причин стану учнів і чітке обґрунтування ефективних методів підтримки.

А.3. Практичні завдання

Мета: оцінити здатність студентів розробляти й проводити фрагменти занять, спрямованих на психоемоційну стабілізацію молодших школярів у воєнний час. Оцінюються організація заняття, адаптивність до потреб учнів і відповідність меті стабілізації їхнього емоційного стану.

Розробіть план фрагмента заняття для уявного класу молодших школярів у воєнних умовах. Опишіть мету, етапи проведення та необхідні матеріали. Проведіть цей фрагмент перед групою (імітація класу), враховуючи специфіку ситуації. Максимальна оцінка за кожне завдання – 10 балів.

Практичне завдання 1: «Заспокоєння після тривоги».

Ситуація: Уявіть клас із 20 учнів третього класу. Щойно завершилася повітряна тривога, діти повернулися до класу після перебування в укритті. Вони виглядають неспокійними, дехто говорить про гучні звуки, які чув, інші сидять мовчки й напружено.

Завдання: розробіть і проведіть фрагмент заняття, спрямований на зняття емоційної напруги та відновлення стабільності в групі.

Мета: знизити тривожність і повернути відчуття спокою через групову взаємодію

Практичне завдання 2: «Відновлення згуртованості після стресу».

Ситуація: Уявіть 15 учнів другого класу. Через нещодавні події (евакуація чи втрата звичного розпорядку) діти стали менш активними в груповій роботі, деякі уникають спілкування, а інші проявляють роздратування.

Завдання: розробіть і проведіть фрагмент заняття, спрямований на відновлення емоційного зв’язку в групі та стабілізацію настрою.

Мета: підвищити згуртованість і знизити напругу через творчу співпрацю

Критерії оцінювання рівнів.

Оцінювання проводиться за трьома параметрами: організація заняття,

адаптивність до потреб учнів і відповідність меті стабілізації. Максимальна оцінка за кожне завдання – 10 балів.

Параметр	Опис	Бали
Організація заняття	Чіткість структури, логічність етапів, доцільність використання часу й ресурсів	0-4
Адаптивність	Врахування специфіки ситуації та потреб учнів, гнучкість у виборі методів	0-3
Відповідність меті	Націленість заняття на стабілізацію емоційного стану учнів, ефективність обраного підходу	0-3

Оцінювання:

1) Організація заняття (0-4 бали): 0 балів – відсутність структури, хаотичність, заняття не проведено; 1–2 бали – структура слабка, етапи нечіткі, час використано неефективно; 3 бали – заняття структуроване, але є недоліки в логіці чи ресурсах; 4 бали – чітка структура, логічні етапи, оптимальне використання часу й матеріалів.

Адаптивність (0–3 бали): 0 балів: – Потреби учнів не враховано, метод не відповідає ситуації; 1 бал – часткове врахування потреб, але без гнучкості; 2 бали – потреби враховані частково, є спроба адаптації; 3 бали – повна адаптація до ситуації, врахування індивідуальних і групових особливостей.

Відповідність меті (0-3 бали): 0 балів – заняття не спрямоване на стабілізацію; 1 бал – мета стабілізації частково досягнута, метод слабкий; 2 бали – заняття сприяє стабілізації, але не повною мірою; 3 бали – заняття повністю відповідає меті, ефективно стабілізує учнів.

Рівні готовності (за одне завдання, максимум 10 балів):

- низький рівень (0-3 бали) – слабка організація, відсутність адаптивності, мета не досягнута. Студент не готовий самостійно стабілізувати учнів;

- середній рівень (4–7 балів) – базова організація є, але адаптивність чи відповідність меті недостатні. Потребує вдосконалення навичок;

- високий рівень (8-10 балів) – чітка організація, гнучкий підхід, заняття ефективно стабілізує учнів. Студент готовий до практичної роботи.

Загальна оцінка (за два завдання, максимум 20 балів):

- низький рівень (0-7 балів) – значні труднощі в практичній реалізації підтримки;

- середній рівень (8-14 балів) – часткова готовність, але потрібен розвиток адаптивності й точності;

- високий рівень (15-20 балів) – повна готовність до організації стабілізуючих занять.

Ці два практичні завдання та критерії оцінювання дозволяють перевірити практично-діяльнісний критерій, оцінюючи здатність студентів стабілізувати учнів початкових класів в умовах війни через організацію, адаптивність і відповідність меті.

Додаток Б

Тренінг «Розвиток емоційного інтелекту та профілактика вигорання»

Заняття 1: Розуміння емоцій – основа емоційного інтелекту.

Мета: ознайомити студентів із поняттям емоційного інтелекту, навчити розпізнавати власні емоції та емоції інших.

Вступ (15 хвилин).

Коротка презентація: «Емоційний інтелект – це вміння розпізнавати й управляти емоціями. У воєнний час це потрібно і вам, і дітям».

Практика: Розпізнавання емоцій (25 хвилин).

Вправа «Емоційний щоденник»: викладач пропонує протягом 3 хвилин записати 2-3 емоції, які студенти відчували сьогодні. Студенти діляться своїми записами, а інші називають, що могло викликати ці емоції.

Групова робота: Емоції учнів (30 хвилин).

Завдання: «Уявіть учня, який мовчить після тривоги. Які емоції він відчуває?». Викладач показує фото (через камеру чи екран) сумної дитини. Студенти діляться на групи, обговорюють і пропонують 1 фразу для підтримки. Кожна група озвучує свою фразу.

Підсумок і домашнє завдання (20 хвилин).

Домашнє завдання: щодня записувати 1 емоцію та її причину.

Заняття 2: Управління стресом і саморегуляція

Мета: навчити студентів контролювати власні емоції та справлятися зі стресом у кризових ситуаціях.

Вступ (15 хвилин).

Презентація: «Стрес – нормальна реакція, але ми можемо його контролювати».

Обговорення домашнього завдання: «Що ви помітили в своїх емоціях?».

Практика: Дихальна вправа (25 хвилин).

Вправа «4-2-6»: викладач демонструє – вдих 4 секунди, затримка 2, видих 6. «Це знімає напругу». Студенти виконують 5 хвилин разом, потім (10 хвилин) діляться відчуттями.

Групова робота: Стресова ситуація (30 хвилин).

Завдання: «Уявіть, що ви чуєте сирену під час уроку. Як заспокоїте себе?». Студенти пропонують свої варіанти.

Підсумок і домашнє завдання (20 хвилин).

Домашнє завдання: 3 рази на тиждень спробувати вправу «4-2-6» і записати, як це вплинуло.

Заняття 3: Емпатія та підтримка учнів.

Мета: розвинути вміння розпізнавати емоції учнів і надавати їм психоемоційну підтримку.

Вступ (15 хвилин).

Презентація: «Емпатія – це розуміння почуттів іншого».

Обговорення домашнього завдання: «Як допомогла вправа?».

Практика: Слухання (25 хвилин).

Вправа «Активне слухання»: викладач грає «учня», студенти по черзі відповідають.

У чаті (15 хвилин): один – «учень» із проблемою («Я сумую за домом»), інші слухають і кажуть щось тепле («Ми тут із тобою»).

Групова робота: Рольова гра (30 хвилин). Завдання: «Учень не хоче вчитися після тривоги. Як допомогти?».

Робота у чаті (15 хвилин): студенти грають сценку «Давай уявимо, що ми в безпечному місці», пропонують ідеї.

Підсумок і домашнє завдання (20 хвилин).

Домашнє завдання: поспостерігати за емоціями близьких і записати, як би їх підтримали.

Заняття 4: Профілактика вигорання – збереження ресурсів.

Мета: навчити студентів уникати вигорання та знаходити джерела емоційної енергії.

Вступ (15 хвилин).

Презентація: «Вигорання – це втрата енергії. Ми можемо цьому запобігти».

Обговорення домашнього завдання: «Як ви підтримали б близьких?».

Практика: Мої ресурси (25 хвилин).

Вправа: студенти записують 3 речі, які їх підтримують та впродовж 15 хвилин діляться ідеями й обговорюють, як це використовувати щодня.

Групова робота: План проти вигорання (30 хвилин). Завдання: «Як не вигоріти, працюючи з класом?». У чаті (15 хвилин): студенти створюють план та діляться з іншими.

Підсумок і домашнє завдання (20 хвилин).

Домашнє завдання: тиждень використовувати 1 ресурс і записати ефект.

За 4 заняття студенти навчаться розпізнавати емоції (Заняття 1), контролювати стрес (Заняття 2), проявляти емпатію (Заняття 3) і уникати вигорання (Заняття 4). Прості вправи, групова робота й домашні завдання допоможуть їм розвинути емоційний інтелект і стійкість, що є основою для психоемоційної підтримки учнів у воєнний час, навіть у дистанційному форматі.

Додаток В

Методики, що використовувалися на контрольному етапі дослідження

В.1. Тест

Мета: оцінити рівень теоретичних знань майбутніх учителів початкових класів щодо психоемоційних особливостей учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Інструкція: Оберіть один правильний варіант відповіді.

1. Що таке психоемоційна підтримка дитини?

a) Організація розвивальних занять

b) Сукупність методів і засобів для зниження стресу та стабілізації емоційного стану

c) Залучення дитини до фізичної активності

d) Використання авторитарного стилю виховання

2. Які основні емоційні реакції можуть спостерігатися у дітей після пережитого стресу?

a) Байдужість

b) Тривожність, страх, агресія або замкнутість

c) Емоційна нестабільність, часті зміни настрою

d) Всі перелічені

3. Що є головним джерелом емоційної підтримки дитини у стресових умовах?

a) Спілкування з дорослими, які забезпечують почуття безпеки

b) Участь у спортивних заходах

c) Виконання шкільних завдань

d) Перебування на самоті

4. Як війна впливає на емоційний стан молодших школярів?

a) Формує психологічну стійкість і незалежність

b) Спричиняє підвищений рівень тривожності та страху

c) Не впливає, якщо дитина фізично не перебуває в зоні бойових дій

d) Викликає лише позитивні зміни в характері

5. Які ознаки свідчать про наявність у дитини травматичного стресу?

a) Підвищена збудливість, тривожність

b) Відсутність емоційної реакції

c) Проблеми з концентрацією уваги, порушення сну

d) Всі перелічені

6. Який вид пам’яті найчастіше страждає у дітей після стресу?

a) Емоційна

b) Довготривала та робоча

c) Фотографічна

d) Моторна

7. Чому в дітей у стресових умовах знижується успішність у навчанні?

a) Через емоційне виснаження та труднощі з концентрацією

b) Через небажання відвідувати школу

c) Через недостатньо цікаві уроки

d) Через надмірну вимогливість учителів

8. Які особливості мовлення можуть спостерігатися у дітей після стресу?

a) Збільшення активного словника

b) Тимчасові порушення мовлення (заїкання, повільне формулювання думок)

c) Відсутність змін у мовленні

d) Прискорення темпу мовлення

9. Як змінюється соціальна поведінка дітей у стресових умовах?

a) Вони стають більш комунікабельними та відкритими

b) Вони можуть уникати соціальної взаємодії або, навпаки, виявляти агресію

c) Вони завжди залишаються спокійними

d) Вони не демонструють змін у поведінці

10. Який метод найбільш ефективний для відновлення психологічної

рівноваги дітей у класі?

a) Інтерактивні методи (арт-терапія, казкотерапія)

b) Примусове обговорення пережитих подій

c) Ігнорування емоційного стану дітей

d) Часті перевірочні роботи для підвищення їхньої відповідальності

11. Які техніки допомагають дітям знизити рівень стресу?

a) Дихальні вправи

b) Арт-терапія

c) Фізичні навантаження

d) Всі перелічені

12. Що є ключовим у наданні психоемоційної підтримки?

a) Авторитарний підхід

b) Емпатія та активне слухання

c) Ігнорування емоційних потреб

d) Покарання за прояви емоцій

13. Як педагог може створити безпечне емоційне середовище у класі?

a) Забезпечити доброзичливу атмосферу

b) Заохочувати взаємну підтримку серед учнів

c) Використовувати інтерактивні методи навчання

d) Всі варіанти правильні

14. Які методи не є ефективними для підтримки емоційного стану дітей?

a) Арт-терапія

b) Ігнорування почуттів дитини

c) Використання релаксаційних технік

d) Підтримка стабільного режиму дня

15. Які педагогічні методи сприяють розвитку стресостійкості в дітей?

a) Групові ігри та вправи на співпрацю

b) Використання позитивного підкріплення

c) Спільне вирішення проблемних ситуацій

d) Всі перелічені

16. Як вчитель може допомогти батькам у підтримці дитини?

a) Консультувати з питань дитячої психології

b) Спільно розробляти стратегії підтримки

c) Ігнорувати запити батьків

d) Контролювати виховання дитини вдома

17. Що є основним джерелом підтримки для дитини в кризовій ситуації?

a) Родина

b) Шкільне середовище

c) Однолітки

d) Всі варіанти правильні

18. Яка роль шкільного психолога у психоемоційній підтримці дітей?

a) Діагностика емоційного стану

b) Проведення тренінгів та консультацій

c) Допомога в адаптації дітей до нових умов

d) Всі перелічені

19. Як слід реагувати на страхи дітей, викликані війною?

a) Не заперечувати їхніх емоцій

b) Спонукати до відкритого вираження почуттів

c) Надати підтримку та роз’яснення

d) Всі варіанти правильні

20. Який компонент психоемоційної підтримки є найважливішим?

a) Соціальний

b) Емоційно-когнітивний

c) Поведінковий

d) Усі взаємопов’язані

В.2. Ситуаційні кейси

Мета: перевірити рівень знань студентів про вікові особливості молодших школярів, вплив війни на їхню психіку та обґрунтованість вибору методів підтримки в конкретних ситуаціях.

Кейс 1: «Перервана гра».

Опис ситуації: Учениця третього класу, 8 років, під час онлайн-уроку раптово вимикає камеру й мікрофон, коли чути далекий звук сирени. Після повернення вона каже: «Я не хочу грати в цю гру, все пропало». Учителька помічає, що дівчинка раніше любила групові активності, але тепер виглядає роздратованою й відстороненою.

Запитання для студентів:

1. Які емоційні стани може переживати учениця в цій ситуації?

2. Як війна могла вплинути на її поведінку з урахуванням вікових особливостей молодшого шкільного віку?

3. Який метод психоемоційної підтримки ви оберете для цієї учениці й чому?

Кейс 2: «Неспокійний урок».

Опис ситуації: Учень другого класу, 7 років, під час очного уроку в укритті постійно перебиває вчителя, голосно говорить і сміється, хоча раніше був тихим. Інші діти скаржаться, що він заважає, а коли вчитель просить заспокоїтися, хлопчик відповідає: «Мені однаково, все одно щось станеться».

Запитання для студентів:

1. Які психоемоційні зміни можуть стояти за такою поведінкою учня?

2. Як вікові особливості впливають на його реакцію на воєнний контекст?

3. Який метод психоемоційної підтримки буде доречним і чому ви його обрали?

Кейс 3: «Сльози на перерві».

Опис ситуації: Учениця четвертого класу, 9 років, під час перерви в школі раптово починає плакати, коли однокласник згадує, що його сім’я переїхала через обстріли. Вона ховає обличчя й тихо каже: «Я не хочу, щоб усе змінилося». Класний керівник помічає, що дівчинка стала менш товариською останнім часом.

Запитання для студентів:

1. Які емоції й психологічні стани може переживати учениця?

2. Як війна впливає на її поведінку з урахуванням віку 9 років?

3. Який метод психоемоційної підтримки ви застосуєте й чому він підходить?

Ці кейси надаються студентам у письмовій формі або усно під час Zoom-сесії на контрольному етапі. Студенти індивідуально відповідають на запитання протягом 15-20 хвилин, демонструючи свої знання й аналітичні здібності. Оцінка проводиться за такими показниками: точність визначення емоцій (0-2 бали), правильність аналізу впливу війни з урахуванням віку (0-3 бали), доречність і обґрунтованість методу (0-3 бали). Максимальна оцінка – 8 балів за кейс. Результати порівнюються з констатувальним етапом, щоб виявити прогрес у когнітивній готовності експериментальної групи після впровадження педагогічних умов порівняно з контрольною.

Ці кейси є новими й дозволяють оцінити, наскільки студенти засвоїли теоретичні знання та можуть застосовувати їх для аналізу й вирішення практичних ситуацій.

В.3. Практичні завдання

Завдання 1: «Онлайн-підтримка класу після тривоги».

Студенту пропонується провести 5-хвилинну онлайн-сесію через Zoom для уявного класу молодших школярів (імітують одногрупники), які щойно повернулися до уроку після повітряної тривоги. Учитель має використати один із методів психоемоційної підтримки, пояснити його вибір і заспокоїти «учнів», враховуючи їхній стан. Завдання виконується в реальному часі перед викладачем і групою, які оцінюють дії студента.

Інструкція для студента:

Уявіть, що ви вчитель другого класу. Ваші учні щойно повернулися до онлайн-уроку після тривоги. Хтось шумить, хтось мовчить. Проведіть коротку активність (5 хвилин), щоб заспокоїти клас і повернути їх до роботи. Назвіть метод і поясніть, чому обрали його.

Критерії оцінювання (максимум 10 балів):

Доречність обраного методу (0-3 бали): чи підходить до ситуації.

Чіткість інструкцій (0-3 бали): чи зрозуміло пояснено активність «учням».

Ефективність реалізації (0-4 бали): чи вдалося заспокоїти «клас» (за реакцією одногрупників).

Завдання 2: «Лист підтримки для учня».

Студенту необхідно скласти короткий текст (5–7 речень) у вигляді листа чи повідомлення для учня третього класу, який через війну пропустив кілька уроків і почувається відстороненим від класу. Завдання виконується протягом 15 хвилин під час Zoom-сесії. Студент має використати один із методів підтримки, пояснити його вибір і показати, як лист допоможе учню повернутися до навчання. Викладач оцінює текст після завершення.

Інструкція для студента:

Уявіть, що ви вчитель третього класу. Ваш учень пропустив уроки через переїзд і почувається самотньо. Напишіть йому короткий лист (5-7 речень), щоб підбадьорити й повернути до класу. Використайте один метод підтримки й поясніть, чому він підходить.

Критерії оцінювання (максимум 10 балів):

Емоційна теплота (0-3 бали): чи лист створює відчуття підтримки.

Доречність методу (0-3 бали): чи метод відповідає ситуації.

Обґрунтування вибору (0-4 бали): чи пояснення логічне й пов’язане з воєнним контекстом.