

УДК 373.2:159.9:316.6

DOI 10.31499/2618-0715.2(17).2026.361111

МОДЕЛІ ТА ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Николаєва Валентина, доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри соціології та соціальної роботи, ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» (м. Дніпро).

ORCID: 0000-0003-4594-303X

E-mail: nykolaieva_v_i@pstu.edu

Біленька Вікторія, асистент кафедри соціології та соціальної роботи, ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет», (м. Дніпро).

ORCID: 0009-0002-7697-4728

E-mail: bilenkya_v_v@pstu.edu

Худоєва Анастасія, студентка 4 курсу, кафедра соціології та соціальної роботи ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» (м. Дніпро).

E-mail: khudoieva_a_d@students.pstu.edu

У статті здійснено теоретико-аналітичне узагальнення моделей і підходів до соціально-психологічної підтримки дітей в європейському дошкільному освітньому просторі. Встановлено, що в сучасному науковому та практичному дискурсі така підтримка трактується як інтегрована система заходів, умов і міжсекторальних механізмів, спрямованих на забезпечення психічного здоров'я та благополуччя дитини, раннє виявлення труднощів розвитку, зміцнення ресурсів сім'ї та координацію освітніх, соціальних і медичних компонентів допомоги. Обґрунтовано, що в європейському просторі соціально-психологічна підтримка розглядається не як допоміжний елемент освітнього процесу, а як складова якості дошкільної освіти.

Виокремлено основні моделі підтримки, зокрема універсальні середовищні та взаємодійні моделі, програмно-інтервенційні підходи соціально-емоційного навчання, багаторівневі системи підтримки для дітей із поведінковими та соціально-емоційними труднощами, інклюзивні моделі, міжсекторальні та громадсько-орієнтовані моделі раннього втручання і підтримки сім'ї, а також моделі захисту дитини й травмо-інформовані підходи. Показано, що спільною рисою ефективних європейських практик є орієнтація на якість щоденних взаємодій, професійну підготовку персоналу, залучення сім'ї, розвиток міжпрофесійної співпраці та інституційну сталість підтримувального середовища. Окрему увагу приділено викликам, пов'язаним із кадровим дефіцитом, професійним стресом працівників, нерівністю доступу до послуг і необхідністю адаптації моделей до роботи з вразливими групами дітей, зокрема дітьми українських біженців. На підставі аналізу європейського досвіду окреслено перспективні напрями адаптації відповідних моделей до українського дошкільного освітнього простору в умовах воєнного стану, серед яких упровадження багаторівневих систем підтримки, посилення ролі психолога як координатора екосистеми допомоги, розвиток інституту асистента вихователя, інституціоналізація травмо-інформованих практик і створення міждисциплінарних команд реагування. Зроблено висновок, що ефективність соціально-психологічної підтримки в дошкільній визначається не окремими інтервенціями, а цілісністю екосистеми раннього дитинства, яка поєднує дитиноцентризм, інклюзію, сімейну орієнтацію, профілактику, своєчасність втручання та підтримку персоналу.

Ключові слова: дошкільна освіта, соціально-психологічна підтримка, благополуччя дитини, соціально емоційне навчання, інклюзивна освіта, підтримка родини.



MODELS AND APPROACHES TO SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN IN THE EUROPEAN PRESCHOOL EDUCATIONAL SPACE

Nykolaieva Valentuna, Doctor of Sciences in Public Administration, Professor, Professor of the Department of Sociology and Social Work, Pryazovskyi State Technical University (Dnipro, Ukraine).

ORCID: 0000-0003-4594-303X

E-mail: nykolaieva_v_i@pstu.edu

Bilenka Viktoriia, Associate Professor Department of Sociology and Social Work, Pryazovskyi State Technical University (Dnipro, Ukraine).

ORCID: 0009-0002-7697-4728

E-mail: bilenkya_v_v@pstu.edu

Khudoieva Anastasia, 4th-year student, Department of Sociology and Social Work, Pryazovskyi State Technical University (Dnipro)

E-mail: khudoieva_a_d@students.pstu.edu

The article provides a theoretical and analytical generalization of models and approaches to social and psychological support of children in the European preschool educational space. It has been established that in contemporary scientific and practical discourse such support is interpreted as an integrated system of measures, conditions, and intersectoral mechanisms aimed at ensuring the child's mental health and well-being, early identification of developmental difficulties, strengthening family resources, and coordinating the educational, social, and medical components of assistance. It is substantiated that in the European context social and psychological support is regarded not as an auxiliary element of the educational process, but as an integral component of the quality of preschool education. The main models of support are identified, including universal environmental and interaction-based models, program-intervention approaches to social and emotional learning, multi-tiered systems of support for children with behavioral and social-emotional difficulties, inclusive models, intersectoral and community-oriented models of early intervention and family support, as well as child protection models and trauma-informed approaches.

It is shown that a common feature of effective European practices is their focus on the quality of everyday interactions, professional staff training, family involvement, the development of interprofessional cooperation, and the institutional sustainability of the supportive environment. Particular attention is paid to challenges related to staff shortages, professional stress among personnel, inequalities in access to services, and the need to adapt models for working with vulnerable groups of children, including Ukrainian refugee children. Based on an analysis of European experience, promising directions for adapting the relevant models to the Ukrainian preschool educational space under martial law are outlined, including the introduction of multi-tiered support systems, strengthening the role of the psychologist as a coordinator of the support ecosystem, developing the institution of the teacher assistant, institutionalizing trauma-informed practices, and creating interdisciplinary response teams. It is concluded that the effectiveness of social and psychological support in preschool education is determined not by isolated interventions, but by the integrity of the early childhood ecosystem, which combines child-centeredness, inclusion, family orientation, prevention, timely intervention, and staff support.

Keywords: preschool education, social and psychological support, child well-being, social and emotional learning, inclusive education, family support.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Європейський дошкільний освітній простір формується на перетині двох базових тез: по-перше, ранній і дошкільний вік є «вікном можливостей» для розвитку, профілактики нерівностей та формування життєстійкості; по-друге, користь ранньої освіти й догляду істотно залежить від якості послуг, а не лише

від охоплення. У політичному вимірі це зафіксовано в рамкових документах, що розглядають ранню та дошкільну освіту й догляд як регульований комплекс послуг «від народження до віку обов'язкової початкової освіти», а також як інструмент зменшення нерівностей за умови високої якості, доступності й інклюзивності [10].

Водночас саме дошкільня дедалі частіше в Європі стає «точкою входу» для соціально-психологічної підтримки через одночасну дію кількох чинників ризику, характерних для сучасної Європи: міграція та вимушене переміщення (зокрема через війну), соціально-економічна вразливість сімей, а також зростання потреб у підтримці дітей з особливими освітніми потребами та нейрорізноманітністю. В оглядах освітньої політики у Європі підкреслюється необхідність системного запровадження інклюзії, умов праці персоналу, моніторингу якості та забезпечення кадрів у логіку розвитку сектора [7].

У європейських практиках соціально-психологічна підтримка постає як багаторівнева система взаємодії: педагогічне середовище й якість щоденних взаємодій, партнерство з родиною, координація з охороною здоров'я та соціальними службами, цільові програми для дітей і сімей, також застосовуються різні моделі захисту дитини від насильства й повторної травматизації.

Додатково проблема набуває прикладної гостроти в контексті підтримки дітей, які переживають стрес і порушення відчуття базової безпеки. Наприклад, у фокусі гуманітарних та освітніх стратегій щодо України зазначається, що війна загострила потреби у сфері психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, а значна частка батьків повідомляє про ознаки стресу у дітей (зокрема порушення сну). Це робить порівняльний аналіз європейських моделей підтримки в дошкільні не лише теоретично значущим, а й практично необхідним для адаптації кращих рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна сукупність джерел з проблематики моделей і підходів до соціально-психологічної підтримки в європейському дошкільному освітньому просторі характеризується комплексністю, міжсекторальністю та поєднанням щонайменше п'яти змістових блоків: 1) нормативно-ціннісних документів, що задають стандарти якості, інклюзії та дитиноцентризму [1]; 2) міжнародних аналітичних і порівняльних звітів щодо систем дошкільної освіти [5; 6; 7]; 3) рамкових концепцій раннього дитячого розвитку [8; 9; 13; 14]; 4) емпіричних досліджень ефективності психосоціальних та педагогічних інтервенцій [3; 4; 15]; 5) практико-орієнтованих матеріалів із прикладами успішних моделей підтримки дітей і сімей у вразливих обставинах [2; 11; 12]. Саме така структура джерельної бази дає змогу розглядати соціально-психологічну підтримку у дошкільному середовищі не лише як набір окремих послуг, а як цілісну систему, де взаємодіють освітній, соціальний, психологічний, інклюзивний і правозахисний компоненти. При цьому дослідницьке поле моделей і підходів до соціально-психологічної підтримки в європейському дошкільному освітньому просторі формується на перетині нормативних стандартів якості, концепцій раннього розвитку, інклюзивних практик та доказових програм психосоціального втручання. При цьому у науковій літературі чітко домінує уявлення про підтримку як про інтегровану систему, де психологічний добробут дитини забезпечується через якість взаємодій, партнерство із сім'єю, інклюзивне середовище та підготовленість персоналу [5; 7; 12; 13], а емпіричні дослідження підтверджують ефективність програм соціально-емоційного навчання, підтримки позитивної поведінки та комплексних сімейно орієнтованих сервісів, однак засвідчують потребу в подальшій адаптації таких моделей до різних соціокультурних умов [3; 4; 15].

Наявна джерельна база створює належне підґрунтя для подальшого дослідження конкретних європейських моделей соціально-психологічної підтримки, критеріїв їх ефективності, а також можливостей адаптації таких практик до українського дошкільного освітнього простору в умовах соціальних трансформацій.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА

Мета статті – здійснити комплексний огляд і систематизацію моделей та підходів соціально-психологічної підтримки дітей в європейському дошкільному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. В теорії соціальної роботи, психології, соціальній педагогіці соціально-психологічну підтримку в дошкільному освітньому просторі найчастіше трактують як інтегровану систему заходів і умов, що:

– підтримують психічне здоров'я та благополуччя дитини через щоденні взаємодії й середовище;

– забезпечують раннє виявлення труднощів та доступ до цільових сервісів;

– зміцнюють ресурси сім'ї;

– координують освітні, медичні й соціальні компоненти підтримки.

Такий підхід узгоджується з логікою концепції «дбайливого догляду», ідея якої полягає в тому, що для повноцінної реалізації потенціалу дитини недостатньо лише фізичного виживання; необхідне створення стабільного середовища, яке здатне забезпечити п'ять ключових взаємопов'язаних компонентів: належний рівень здоров'я, адекватне харчування, безпека та захищеність, чуйне опікування, можливості для раннього навчання [8].

В європейських країнах якість соціально-психологічної підтримки в дошкільній здійснюється системно – через взаємопов'язані точки доступу, реалізацію кадрового потенціалу, освітніх орієнтирів, моніторингу та оцінювання, а також управління і фінансування. Саме така структура «п'яти вимірів якості» закріплена в європейських рекомендаціях та директивах [10].

У цьому контексті соціально-психологічна підтримка стає не «додатком» до навчання, а елементом якості послуги що надається. Зокрема, теза про вирішальність якості ранніх послуг для розвитку й навчання дітей, особливо з неблагополучних середовищ, неодноразово підтверджується мета-аналітичними й оглядовими дослідженнями, які показують: позитивні ефекти ранньої освіти найбільш стійкі там, де підвищується якість взаємодій, професійність персоналу та інклюзивність практик [13].

Додатковий методологічний «вектор» задає концепція «process quality» (якість процесів взаємодії): у дошкільній ключовими детермінантами благополуччя та розвитку виступають повсякденні взаємини й взаємодії дитини з дорослими та однолітками. Оглядові матеріали про політику дошкільля виділяють такі провідні важелі концепції:

– курикулум (багаторівнева система, що забезпечує зв'язок між державними освітніми стандартами та безпосередньою практикою в аудиторії);

– залучення сім'ї та громади;

– стандарти, управління, фінансування;

– дані та моніторинг.

Саме на підставі цих складових в європейських країнах формуються певні моделі та підходи до соціально-психологічної підтримки дітей в дошкільному освітньому просторі. Їх можна згрупувати наступним чином:

1. Універсальні середовищні та взаємодійні моделі. Логіка таких моделей полягає у створенні в кожній групі умов, які системно підтримують емоційну безпеку, навички саморегуляції, соціальну компетентність, емпатію та позитивні взаємини дітей. При цьому ключовим «інструментом» виступає підготовка педагогів і стандарти щоденної взаємодії, а не епізодичні корекційні заходи [14]. Так, наприклад, в Уелсі одна з програм спрямована на підвищення компетентності педагогів у підтримці дітей і розвитку їхніх соціальних та проблем-розв'язувальних навичок. Навчання включає відеоприклади, рольові вправи, практику між сесіями та зворотний зв'язок і націлене на ситуацію, коли зниження проблемної поведінки дитини розглядають як наслідок зміни педагогічних взаємодій [4].

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА

2. Програмно-інтервенційні підходи соціально-емоційного навчання у дошкільці. Саме тут пропонуються структуровані курикулумні модулі або окремі заняття, що проводяться педагогами і спрямовані на емоційну грамотність, проблем-солвінг у соціальних ситуаціях (визначення, аналіз та пошук ефективних рішень для усунення розбіжностей між поточним станом системи та бажаною ціллю), навички дружби, самоконтроль тощо. Емпіричний пласт таких програм у Європі представлено, зокрема, кластерними дослідженнями в дошкільних закладах. Так, наприклад, у кластерному рандомізованому дослідженні в Швеції, проведеному в 26 закладах дошкільця (діти 4–5 років), застосування науково обґрунтованої комплексної програми соціально-емоційного навчання (SEL), зокрема дошкільної версії PATHS (Сприяння альтернативним стратегіям мислення) асоціювалося з покращенням окремих показників (наприклад, пам'яті та просоціальної гри), але також було зафіксовано зростання гіперактивної поведінки, що інтерпретується як сигнал до обережної адаптації програм і контролю якості впровадження та контекстуальних умов групи [3].

3. Багаторівневі системи підтримки для поведінкових і соціально-емоційних труднощів (MTSS). У межах цієї моделі універсальні практики (рівень 1) доповнюються більш інтенсивними груповими або індивідуальними втручаннями для дітей з груп ризику (рівень 2) та спеціалізованими сервісами (рівень 3).

На першому рівні формується базис системи, який охоплює загальну кількість дітей. На цьому етапі реалізуються універсальні превентивні заходи, що базуються на проактивних стратегіях: системі позитивних поведінкових інтервенцій та підтримки для регуляції соціального середовища, а також методиці «Відповіді на втручання» для забезпечення академічного прогресу дошкільників. Даний рівень розрахований на створення сприятливих умов для більшості дітей, мінімізуючи ризики виникнення труднощів у майбутньому.

Другий рівень фокусується на групі дітей, які демонструють недостатню ефективність у межах загальних стратегій і входять до групи ризику. Втручання на цьому етапі набувають характеру цільової соціально-психологічної групової підтримки, що відрізняється високою оперативністю реагування та економією ресурсів. Така диференціація дозволяє вчасно компенсувати прогалини в академічних знаннях або скоригувати поведінкові патерни, не вдаючись до радикальної ізоляції дитини від загального освітнього контексту.

Накінець третій рівень призначений для надання високоінтенсивної індивідуалізованої допомоги. Робота на цьому рівні базується на результатах глибокого діагностичного оцінювання та передбачає розробку персоналізованих стратегій втручання, що дозволяє забезпечити підтримку дітям зі складними та стійкими труднощами, інтегруючи спеціалізовані методики як у площині навчання, так і в системі психосоціальної адаптації.

У європейських практиках MTSS набуває «локальних версій» та інтегрується з сервісами добробуту дитини. Так, у Фінляндії інтенсивність втручання зростає пропорційно до складності потреб здобувачів освіти, що дозволяє оптимізувати розподіл ресурсів дошкільного навчального закладу. При цьому багаторівневість передбачає не лише інструменти роботи з поведінкою, а й управлінські елементи: оцінювання готовності організації, спільне бачення, розподіл ресурсів, міжпрофесійні мережі та інфраструктуру підтримки на рівні регіону [3].

У цьому контексті також варто звернути увагу на інклюзивних моделях підтримки. Створюється певна «екосистема» (від дитини до громади), де центральним результатом і процесом виступають належність, залученість і навчання дитини, а якісний інклюзивний простір забезпечують:

- позитивні взаємодії з дорослими й однолітками;
- участь у грі та повсякденних активностях;

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА

- дитиноцентрований підхід;
- персоналізоване оцінювання для навчання;
- адаптація та підтримка [6].

Ці процеси «підтримуються» структурними умовами – включно з участю сім'ї, спільною відповідальністю стейкхолдерів і кваліфікаціями персоналу. Наприклад, в м. Ювяскюля (Фінляндія) усі діти відвідують найближчий дошкільний заклад незалежно від потреб підтримки. При цьому немає окремих груп для дітей, що потребують підтримки, а персонал отримує підсилення через дві ролі фахівців (консультативні вчителі спеціальної ранньої освіти, які працюють з кількома закладами, та спеціальні педагоги, закріплені за конкретними закладами). Унікальною рисою такої системи є наявність спеціального педагога майже в кожному закладі незалежно від формального статусу потреб дітей, що розглядається як превенція нових відхилень [5].

Водночас варто відзначити, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами та поведінковими труднощами є значущим джерелом стресу. В окремих країнах (зокрема у Данії, Німеччині, Норвегії) три з п'яти фахівців або більше повідомляють про відчутний рівень стресу в закладах для дітей 3–6 років, при цьому нестача тренінгів щодо підтримки дітей з особливими освітніми потребами розглядається як розрив між завданнями інклюзії та готовністю їх імплементації [12].

4. Міжсекторальні та громадсько-орієнтовані моделі раннього втручання і підтримки сім'ї. Їхня відмінність – фокус на сімейних факторах ризику (низький соціально-економічний статус, проблеми психічного здоров'я батьків, психосоціальний стрес), що впливають на розвиток дитини, а також на «маршрутизації» сімей до сервісів через мережі співпраці медичних, соціальних і освітніх структур. У цій логіці дошкільця часто є партнером або комунікаційним вузлом, але не єдиним провайдером підтримки. Так, наприклад, в німецькій ЕСІ-системі ранні мережі підтримки мають на меті поліпшення психосоціальної допомоги сім'ям, а також зменшення нерівностей можливостей, при цьому зростання міграції й потреб сімей підсилює навантаження на такі системи. В такій системі міжсекторальні структури виступають підґрунтям співпраці, а міжпрофесійні та особисті стосунки роблять цілі програми досяжними, надаючи зацікавленим сторонам можливості. Як зазначає І. Ренне, у Німеччині законодавчі вимоги та стабільне фінансування міжсекторальної співпраці забезпечили сталість, що суттєво посилило вплив мережі та залучило зацікавлені сторони [11].

У рамках цього підходу можна виокремити модель інтегрованих дитячих центрів, які базуються на поєднанні ранніх освітніх послуг, підтримці батьківства та медико-соціальних компонентах. За цієї моделі дошкільця може бути «хабом» соціально-психологічної підтримки для вразливих районів. Показовим прикладом є Sure Start в Англії, що позиціонувався як інноваційна політика територіально-орієнтованого охоплення сімей з дітьми до 5 років у депривованих районах з відсутністю жорстко «мануалізованого» пакета послуг на ранньому етапі (замість цього – адаптація до потреб громади). Перед громадою ставився комплексний набір цілей (здоров'я і добробут у ранні роки, готовність до школи, розрив міжпоколінної передачі бідності й соціального виключення). Робота з батьками включала підвищення поінформованості щодо здоров'я, зміцнення імунітету, а також вплив на соціально-емоційний розвиток дитини через якісний догляд і практики батьківства [15].

Цікавим прикладом є німецька міжсекторальна багатодисциплінарна система підтримки Frühe Hilfen, орієнтована на батьків та дітей від моменту вагітності до досягнення дитиною трирічного віку. У німецькомовному просторі важливою практикою є раннє втручання/рання підтримка сімей, де психосоціальна допомога організовується як мережа послуг і акторів та включає заклади охорони здоров'я (акушерів, педіатрів) та служби захисту дітей і молоді. Важливу роль відіграють так звані «сімейні педіатори» (Familienhebammen), які відвідують родини вдома, надаючи не лише медичні поради, а й

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



психосоціальну підтримку. При цьому основною метою Frühe Hilfen є раннє виявлення та нівелювання факторів ризику, що можуть негативно вплинути на розвиток дитини або призвести до дезадаптації сім'ї. Діяльність системи базується на принципах низькопорогового доступу, добровільності та міжсекторальної взаємодії. Це означає, що послуги надаються без зайвих бюрократичних перешкод і охоплюють як універсальні заходи профілактики для всіх сімей, так і специфічну підтримку для груп, що перебувають у складних життєвих обставинах (наприклад, соціальна ізоляція, хронічні захворювання, психологічні травми або економічна нестабільність).

5. Моделі захисту дитини та травмо-інформовані підходи, включно з дитячо-дружнім міжвідомчим реагуванням на насильство. Їхня логіка полягає у поєднанні психологічної підтримки, оцінки потреб у захисті та юридичних процедур так, щоб мінімізувати повторну травматизацію. Європейським «еталонним» прикладом у сфері реагування на насильство є модель Barnahus, що описується як дитячо-дружній і безпечний простір, який об'єднує релевантні служби «під одним дахом» для координації підтримки та запобігання ретравматизації в процесі розслідування і судових процедур [1].

Слід зазначити, що після 2022 року європейські системи ЕСЕС активно адаптувалися для підтримки дітей, які вимушено перемістилися з України. Соціально-психологічна підтримка при цьому «вбудовується» в інклюзивні механізми інтеграції. Наприклад, у практиці ігрових мовних курсів для переміщених дітей дошкільного віку в Австрії акцент зроблено на поєднанні розвитку мови з позитивним емоційним досвідом, на залученні батьків через консультації та на стратегічному зв'язку з національним планом інтеграції та фінансуванням (поєднання національних ресурсів і фондів ЄС) [2].

В іншому прикладі – підтримці сектору ЕСЕС у Молдові та Румунії – відзначається відкриття Play and Learning Hubs і тренування персоналу з ігрової педагогіки та МНПСС; увага здійснюється на ролі донорської підтримки (зокрема обладнання матеріалами для навчання через гру) та ідею сталості через мережу майстер-тренерів і регіональні ресурсні центри для підтримки вразливих дітей у громадах [2].

В Європі з 2022 р. здійснюється масштабування ToT-модель навчання педагогів психологічній першій допомозі (PFA) та травмо-інформованим практикам у роботі з маленькими дітьми і доглядальниками: розпочалося все з підготовки тренерів в червні 2022 року для восьми країн, далі було залучено 137 «master trainers» з подальшим каскадуванням до більш ніж 3 000 фахівців, які допомагали понад 60000 дітям. Таким чином здійснено інституціоналізацію тренінгів в державних програмах підвищення кваліфікації [2].

Окремий клас практик – мобільні (інтервенційні) команди психологів та консультантів для закладів освіти (включно з дошкіллям), які можуть здійснювати скринінг психологічних труднощів, надавати консультативні та терапевтичні послуги та підтримувати педагогів. Так, наприклад, в Словаччині здійснювалася швидка мобілізація підтримки після початку повномасштабної війни і використання психологів з України для соціально-психологічної підтримки в дошкільних закладах у містах Bratislava, Nitra та Prešov [2].

Водночас в ЄС існує низка проблем, які стосуються соціально-психологічної підтримки дітей в дошкільному освітньому просторі. Системні моделі підтримки в дошкільлі залежать від того, чи має персонал час, ресурси та компетентності для роботи з різноманітністю потреб дітей, а також від того, чи підтримується психологічне благополуччя самих працівників.

Стрес у персоналу часто пов'язаний із «надлишком задач одночасно», заміщенням відсутніх колег, а також із труднощами підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Водночас існує також ризик так званої «петлі зворотного зв'язку» (стрес →

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА

звільнення → дефіцит кадрів → ще більший стрес), що зрештою може погіршувати якість взаємодій з дітьми [12].

Навіть в європейських політичних документах визнається, що середні показники охоплення дошкільням можуть приховувати значні розриви між країнами, регіонами та соціальними групами. Зауважено, що діти в неблагополучних умовах потребують спеціальних заходів підтримки доступу (усунення фінансових, географічних, культурно-мовних і інформаційних бар'єрів) [10].

Адаптація європейських моделей соціально-психологічної підтримки до українського дошкільного освітнього простору потребує врахування специфіки воєнного стану, системного дефіциту кадрів та необхідності швидкої інституціоналізації інноваційних підходів.

По-перше, в українському контексті доцільно трансформувати роль практичного психолога закладу дошкільної освіти (ЗДО) з «виконавця корекційних занять» на координатора екосистеми підтримки, що передбачатиме впровадження моделі Tiered Systems of Support (MTSS) на трьох рівнях: універсальний рівень (створення безпечного психологічного клімату в групах ресурсами вихователів, які володіють техніками емоційної регуляції); цільовий рівень (групова робота з дітьми, що мають подібні труднощі, яку проводять психологи ЗДО); спеціалізований рівень (перенаправлення до інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) або медичних установ). Такий підхід дозволяє уникнути перевантаження фахівців та забезпечує безперервність підтримки через щоденну взаємодію «педагог – дитина».

По-друге, адаптація зарубіжних моделей в Україні вимагає посилення інституту асистента вихователя та підвищення його кваліфікації до рівня соціального педагога. Замість епізодичного консультування в ІРЦ, необхідно інтегрувати експертну підтримку безпосередньо в освітній процес. Ключовим інструментом має стати індивідуальна програма розвитку (ІПР), яка в українських реаліях повинна базуватися не лише на дефіцитарному підході (що дитина не вміє), а на оцінюванні навчального потенціалу та соціальної інклюзії, як це прийнято в європейському екосистемному підході.

По-третє, з огляду на екстремальний рівень стресу українських педагогів та вихователів, підтримка персоналу має стати обов'язковим компонентом управління закладом. У цьому контексті доцільно впровадити систему внутрішньої супервізії (регулярні зустрічі для обговорення складних кейсів під керівництвом досвідчених фахівців) та програми коучингу (вбудоване навчання безпосередньо на робочому місці, що дозволяє вихователю засвоювати навички стрес-менеджменту в реальному часі). Такі заходи критично важливі, оскільки ефективність будь-якої інтервенції щодо дитини прямо корелює з емоційною стабільністю дорослого, який перебуває поруч.

По-четверте, для територій з високою концентрацією ВПО та громад, що постраждали від бойових дій, оптимальною є адаптація поєднання моделі MHPSS з освітньою програмою. Мовна адаптація для дітей з різних регіонів та соціалізація мають супроводжуватися наданням першої психологічної допомоги (PFA). Замість разових тренінгів від міжнародних донорів, модулі з травмоінформованої педагогіки повинні бути інтегровані в державні програми підвищення кваліфікації та університетські курси. Обов'язковим є створення міждисциплінарних інтервенційних команд, які можуть оперативнo підсилювати ЗДО в кризових ситуаціях, забезпечуючи каскадний метод передачі знань місцевим фахівцям.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Трансформація європейського дошкільного освітнього простору характеризується переходом від парадигми дискретних «психологічних послуг» до формування цілісної екосистеми соціально-психологічного супроводу, що охоплює дитину та її сімейне оточення як єдиний об'єкт підтримки. Ключова закономірність полягає в тому, що ефективність підтримки визначається комбінацією: якісних щоденних взаємодій і середовища;

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА

підготовки та благополуччя персоналу; сімейно-орієнтованих практик і міжсекторальної координації; багаторівневих систем підтримки, які мінімізують запізнення у втручаннях; інфраструктури захисту дітей та травмо-чутливих процедур. При цьому соціально-психологічне благополуччя не розглядається як окремий напрям роботи вузьких спеціалістів, а інтегрується в щоденну педагогічну практику та організаційну культуру закладів. Впровадження інтегрованого підходу дозволяє забезпечити безперервність підтримки та створити стійкі механізми взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, мінімізуючи фрагментарність і підвищуючи інклюзивний потенціал системи раннього дитинства.

Подальші дослідження доцільно зосередити на такому напрямі: порівняльні дослідження ефективності MTSS-підходів саме в дошкільлі (не лише в шкільному секторі) з урахуванням інклюзії та багатомовності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Child-friendly justice. URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2025/769554/EPRS_BRI%282025%29769554_EN.pdf (дата звернення 05.04.2026).
2. Early Childhood Education and Care (ECEC) services in support of Ukrainian refugees across EU member states and Moldova. Compendium of good practices March 2024. URL: <https://www.unicef.org/eca/media/34106/file/Compendium%20of%20good%20practices%20v3.pdf> (дата звернення 06.04.2026).
3. Eninger L. A Cluster Randomized Trial of Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®) With Swedish Preschool Children. *Clinical trial*. 2021. Vol. 12. P. 1-16.
4. Hutchings J. A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. URL: <https://www.incredibleyears.com/hubfs/The%20Incredible%20Years-%20Resources%20and%20Files/WP%20Files/a-randomized-controlled-trial-of-the-impact-2013.pdf> (дата звернення 06.04.2026).
5. Inclusive early childhood education (iece) project example of iece provision: Finland. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/Descriptions/Finland%20IECE%20-%20Description%20of%20examples%20of%20inclusive%20practice.pdf> (дата звернення 06.04.2026).
6. Inclusive Early Childhood Education. An analysis of 32 European examples. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20%C2%AD%20An%20Analysis%20of%2032%20European%20Examples.pdf> (дата звернення 06.04.2026).
7. Key data on early childhood education and care in Europe 2025. Eurydice report. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bcce2c3d-d93f-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-en> (дата звернення 05.04.2026).
8. Nurturing care for early childhood development. A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential. World Health Organization 2018. URL: https://nurturing-care.org/resources/Nurturing_Care_Framework_en.pdf (дата звернення 05.04.2026).
9. Nurturing Ukraine's future through Integrated Early Childhood Development. A better start to life. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/media/44646/file/Nurturing%20Ukraine%E2%80%99s%20future%20> (дата звернення 05.04.2026).
10. Recommendations council of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29> (дата звернення 05.04.2026).
11. Renne I., (2018) etc. Improving psychosocial services for vulnerable families with young children: strengthening links between health and social services in Germany. URL: <https://eprints.gla.ac.uk/278140/1/278140.pdf> (дата звернення 05.04.2026).

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



12. Schleicher A. Starting Strong Teaching and Learning International Survey. Insights and Interpretations. TALIS Starting Strong. 2024. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/content/dam/oecd/en/publications/support-materials/2025/12/results-from-talis-starting-strong-2024_763cbc56/talis3s2024-insights-interpretations.pdf (дата звернення 06.04.2026).
13. Starting Strong Engaging. Young Children. Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/03/engaging-young-children_g1g8b70c/9789264085145-en.pdf (дата звернення 05.04.2026).
14. Starting Strong VI. Supporting meaningful interactions in early childhood education and care. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/starting-strong-vi_0a304435/f47a06ae-en.pdf (дата звернення 05.04.2026).
15. The impact of Sure Start Local Programmes on five year olds and their families. URL: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7ae2d8e5274a319e77b6ac/DFE-RR067.pdf> (дата звернення 06.04.2026).

REFERENCES

1. Child-friendly justice. (2025). Retrieved from: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2025/769554/EPRS_BRI%282025%29769554_EN.pdf [in English].
2. Early Childhood Education and Care (ECEC) services in support of Ukrainian refugees across EU member states and Moldova. (2024). Compendium of good practices. Retrieved from: <https://www.unicef.org/eca/media/34106/file/Compendium%20of%20good%20practices%20v3.pdf> [in English].
3. Eninger L. (2021). A cluster randomized trial of Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®) with Swedish preschool children. *Clinical Trial*, Vol. 12, pp. 1–16.
4. Hutchings J. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. Retrieved from: <https://www.incredibleyears.com/hubfs/The%20Incredible%20Years%20Resources%20and%20Files/WP%20Files/a-randomized-controlled-trial-of-the-impact-2013.pdf> [in English].
5. Inclusive early childhood education (IECE) project example of IECE provision: Finland. (n.d.). Retrieved from: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/Descriptions/Finland%20IECE%20-%20Description%20of%20examples%20of%20inclusive%20practice.pdf> [in English].
6. Inclusive Early Childhood Education. An analysis of 32 European examples. (n.d.). Retrieved from: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20%2AD%20An%20Analysis%20of%2032%20European%20Examples.pdf> [in English].
7. Key data on early childhood education and care in Europe 2025. Eurydice report. (2025). Retrieved from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bc2c3d-d93f-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-en> [in English].
8. Nurturing care for early childhood development. (2018). A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential. World Health Organization. Retrieved from: https://nurturing-care.org/resources/Nurturing_Care_Framework_en.pdf [in English].
9. Nurturing Ukraine's future through Integrated Early Childhood Development. A better start to life. (n.d.). Retrieved from: <https://www.unicef.org/ukraine/media/44646/file/Nurturing%20Ukraine%E2%80%99s%20future%20> [in English].
10. Recommendations Council of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02). (2019). Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29> [in English].
11. Renne I. (n.d.) (2018). Improving psychosocial services for vulnerable families with young children: strengthening links between health and social services in Germany. Retrieved from: <https://eprints.gla.ac.uk/278140/1/278140.pdf> [in English].



12. Schleicher A. (2024). Starting Strong Teaching and Learning International Survey: Insights and Interpretations. TALIS Starting Strong 2024. Retrieved from: https://read.oecd-ilibrary.org/content/dam/oecd/en/publications/support-materials/2025/12/results-from-talis-starting-strong-2024_763cbc56/talis3s2024-insights-interpretations.pdf [in English].
13. Starting Strong Engaging Young Children. Lessons from research about quality in early childhood education and care. (2018). Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/03/engaging-young-children_g1g8b70c/9789264085145-en.pdf [in English].
14. Starting Strong VI. Supporting meaningful interactions in early childhood education and care. (2021). Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/starting-strong-vi_0a304435/f47a06ae-en.pdf [in English].
15. The impact of Sure Start Local Programmes on five year olds and their families. (n.d.). Retrieved from: [2d8e5274a319e77b6ac/DFE-RR067.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/starting-strong-vi_0a304435/f47a06ae-en.pdf) [in English].

Конфлікт інтересів. Автори повідомляють про наявність або відсутність будь-якого потенційного конфлікту інтересів.

Фінансування. Дослідження виконано без залучення зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки рукопису автори використовували ChatGPT з метою мовного редагування, перевірки оформлення списку використаних джерел. Усі результати були перевірені та відредаговані авторами, які несуть повну відповідальність за зміст публікації.

Дослідження було проведено без залучення людей, тварин або їх біологічних матеріалів, персональних даних або конфіденційних даних.

Авторський внесок: Николаєва В.І. – 40%, Біленька В.В. – 30%, Худоева А. – 30%

Дата першого надходження статті до видання – 28.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування – 11.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) – 19.05.2026