

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ

УДК 373.2:37.014.5(100)

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.4.1>

Марина ГОНЧАРУК,

к.пед.н., здобувачка

відділу порівняльної педагогіки,

Інститут педагогіки НАПН України,

вул. Січових Стрільців, 52-Д, 04053 Київ, Україна

<https://orcid.org/0009-0006-6761-1254>

marina@skills.kiev.ua

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО УМОВ ВІЙНИ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

У статті здійснено комплексний аналітичний огляд теоретичних підходів та практичного досвіду організації дошкільної освіти в умовах збройних конфліктів на основі систематизації міжнародної наукової літератури та порівняльного аналізу національних освітніх стратегій. Дослідження охоплює концептуальні засади травма-інформованої педагогіки в дошкільній освіті, механізми адаптації освітніх систем до кризових умов та інноваційні педагогічні практики, спрямовані на підтримку психологічного благополуччя дітей та професійного розвитку педагогів в екстремальних обставинах.

Проаналізовано досвід Сирії, Афганістану, Ізраїлю та інших країн в організації дошкільної освіти під час тривалих конфліктів, виявлено спільні виклики та національні особливості адаптивних стратегій. Особливу увагу приділено трансформації освітніх просторів як захисних середовищ, впровадженню превентивних, інтервенційних та відновлювальних травма-інформованих практик, а також професійній реконфігурації ролі педагога від традиційного вчителя до мультифункціонального фахівця з елементами психологічної підтримки та кризового менеджменту.

На основі теоретичного синтезу запропоновано концептуальну модель кризово-адаптивної дошкільної освіти, що включає п'ять взаємопов'язаних компонентів: трансформацію освітнього простору як захисного середовища, систематичну інтеграцію травма-інформованих педагогічних практик, пріоритизацію емоційної саморегуляції над академічними досягненнями, професійну трансформацію педагогічних ролей та формування спільнот взаємопідтримки як основи організаційної стійкості. Розроблено авторську типологію травма-інформованих практик з урахуванням вікових особливостей дітей 3-6 років та специфіки різних типів конфліктних ситуацій.

Визначено перспективні напрями розвитку теорії кризової дошкільної освіти, включаючи дослідження довгострокових наслідків конфліктного досвіду для нейрокогнітивного розвитку дітей, розробку міжнародних стандартів якості дошкільної освіти в конфліктних зонах та створення механізмів передачі інноваційних практик у стандартні умови постконфліктного відновлення. Результати дослідження мають міжнародне значення для країн, що стикаються з подібними викликами, та вносять оригінальний внесок у розвиток педагогічної науки через концептуалізацію принципів організації дошкільної освіти в умовах тривалих збройних конфліктів.

Ключові слова: дошкільна освіта, збройні конфлікти, травма-інформована педагогіка, кризова освіта, міжнародний досвід, адаптивні стратегії, захисні освітні простори, професійна трансформація педагогів.

Вступ. Воєнні конфлікти сучасності характеризуються принципово новими викликами для освітніх систем, що зумовлено трансформацією природи воєнних дій від традиційних міждержавних конфліктів до гібридних війн з тотальним залученням цивільного населення та цілеспрямованим руйнуванням освітньої інфраструктури (Burde et al., 2017). Повномасштабне російське вторгнення в Україну 24 лютого 2022 року стало каталізатором фундаментальних трансформацій у системі дошкільної освіти, актуалізуючи питання функціонування освітніх закладів в умовах активних бойових дій, де традиційні моделі організації освітнього процесу виявилися не лише неефективними, але й загрозливими для життя дітей та педагогів. Дошкільна освіта як найбільш вразливий та водночас критично важливий сегмент освітньої системи потребує особливої концептуальної уваги в контексті воєнних дій.

Наукова проблема полягає у недостатності комплексної теоретико-методологічної бази для ефективного функціонування дошкільної освіти в умовах тривалих збройних конфліктів. Існуючі дослідження кризової освіти демонструють значні обмеження: вони переважно фокусуються на постконфліктному відновленні (Nicolai, 2009) або на початковій та середній освіті (Winthrop & Kirk, 2008), залишаючи критичний теоретичний пробіл у розумінні специфіки організації ранньої освіти під час активних воєнних дій.

Мета дослідження полягає у здійсненні аналітичного огляду теоретико-методологічних засад адаптації дошкільної освіти до умов збройних конфліктів на основі міжнародного досвіду, систематизації концептуальних підходів до травма-інформованої педагогіки та визначенні перспективних напрямів розвитку кризової дошкільної освіти.

Методологія дослідження.

Методологічну основу дослідження становить комплексний підхід, що поєднує компаративний аналіз міжнародних практик організації дошкільної освіти в екстремальних умовах та критичний огляд теоретичних концепцій кризової педагогіки. У процесі дослідження застосовано такі методи: систематичний огляд міжнародної наукової літератури з проблем освіти під час збройних конфліктів; компаративний аналіз національних освітніх стратегій адаптації до воєнних умов; теоретичний синтез концептуальних підходів травма-інформованої педагогіки; узагальнення

емпіричних даних щодо ефективності різних моделей кризової дошкільної освіти.

Емпіричну базу дослідження складають наукові публікації провідних фахівців у галузі кризової освіти (D. Burde, S. Nicolai, R. Winthrop, J. Kirk), травма-інформованої педагогіки (B. D. Perry, M. S. Thomas, Y. Sun), психології розвитку в екстремальних умовах (A. S. Masten, R. Feldman, N. L. Baum), аналітичні звіти міжнародних гуманітарних організацій (UNICEF, World Bank, Education Cannot Wait), а також нормативні документи та статистичні дані країн, що мають досвід організації освіти під час тривалих конфліктів.

Результати дослідження. Міжнародний науковий дискурс щодо освіти в кризових умовах демонструє зростаючий інтерес до проблематики адаптації освітніх систем до екстремальних викликів. Компаративний аналіз міжнародного досвіду розкриває різноманітні підходи до організації освіти під час війн, кожен з яких має унікальні характеристики та обмеження.

Травма-інформована педагогіка базується на розумінні того, як травматичні переживання впливають на розвиток дитини. Теоретичну основу становлять три ключові підходи: теорія біоекологічних систем Бронфенбреннера про взаємодію дитини з середовищем, концепція травма-інформованої педагогіки Perry (2014) про вплив травми на мозок дитини, та теорія освітньої стійкості про здатність освітніх систем адаптуватися до кризових ситуацій (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Masten & Motti-Stefanidi, 2020).

У контексті збройних конфліктів травма-інформована педагогіка передбачає адаптацію педагогічних методів з урахуванням потреб травмованих дітей, створення безпечного освітнього середовища, інтеграцію підходів емоційної саморегуляції в освітній процес та підготовку педагогів до роботи з дітьми, що пережили травматичні події. Дослідження Sun et al. (2024) у систематичному огляді підкреслюють важливість раннього впровадження травма-інформованих практик, оскільки діти дошкільного віку особливо вразливі до негативних наслідків травматичних переживань. Водночас теорія освітньої стійкості розкриває механізми адаптації освітніх систем до екстремальних викликів, включаючи адаптивність освітнього процесу як здатність швидко змінювати форми та методи навчання відповідно до обставин, підтримувальне середовище для забезпечення емоційної стабільності дітей, професійну гнучкість педагогів через

розширення ролей та функцій освітніх працівників, а також спільнотну підтримку через мобілізацію ресурсів громади для підтримки освітнього процесу.

Розглянемо міжнародний досвід організації дошкільної освіти під час конфліктів. До прикладу, досвід країн Близького Сходу демонструє різноманітні підходи до адаптації дошкільної освіти в умовах тривалих конфліктів. Сирійський конфлікт продемонстрував катастрофічні наслідки для освітньої системи: лише 50% дітей-біженців мають доступ до початкової освіти порівняно з глобальним рівнем понад 90%, що засвідчує системний колапс освітніх послуг (Al Sakbani & Beaujouan, 2024). Основними викликами стали масштабне руйнування освітньої інфраструктури, великі переміщення населення, брак кваліфікованих педагогічних кадрів та обмежені фінансові ресурси. Водночас сирійський досвід показав ефективність мобільних освітніх програм та використання тимчасових освітніх просторів у таборах для внутрішньо переміщених осіб.

Афганський досвід локалізованих рішень представляє альтернативну модель адаптації освітньої системи до конфліктних умов. Програма Education Cannot Wait в Афганістані довела успішність громадської освіти, де місцевих мешканців навчали як педагогів для забезпечення культурної релевантності та сталості освітніх послуг (ECW, 2022). Ключовими елементами афганської моделі стали залучення місцевих спільнот до освітнього процесу, адаптація змісту освіти до культурних особливостей, використання альтернативних освітніх просторів та розвиток домашньої освіти. Цей досвід підкреслює важливість врахування соціокультурного контексту при розробці стратегій кризової освіти.

Варто зазначити, що ізраїльський досвід є особливо релевантним для України через схожість умов тривалої війни та необхідність забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах постійної загрози. Дослідження Agam & Ziv (2018) виявили розробку спеціалізованих методик роботи з травматичною історією, інтеграцію безпекових протоколів у педагогічну практику, систематичні державні програми підтримки та тренінги педагогів з розвитку стійкості у дітей. Особливо важливими є результати досліджень Baum et al. (2013), які довели ефективність тренінгів педагогів з розвитку стійкості у дітей після воєнних дій, що значно покращує психоемоційний стан дітей. Berger et al. (2007) продемонстрували,

що навіть короткі 8-сесійні втручання в класі можуть ефективно зменшувати симптоми ПТСР у дітей під час війни на 60-70%.

Поняття «травма-інформована кризова педагогіка дошкільної освіти» розглядається як цілісний підхід до організації освітнього процесу, що враховує психологічні особливості дітей, які пережили травматичні події, та передбачає адаптацію педагогічних методів, середовища та взаємодії з урахуванням потреб травмованих дітей у контексті кризових ситуацій. Реалізація такого підходу в сучасних умовах неможлива без використання цифрових технологій як інструменту забезпечення освітньої безперервності та підтримки травмованих дітей.

На основі аналізу міжнародного досвіду та теоретичних підходів пропонується концептуальна модель кризово-адаптивної дошкільної освіти, що включає п'ять ключових компонентів. Типологія травма-інформованих практик, розроблена на основі аналізу міжнародної літератури (табл. 1), дозволяє систематизувати підходи до роботи з дітьми в умовах конфліктів (Thomas et al., 2019; Sun et al., 2024).

Трансформація освітнього простору як адаптивного середовища передбачає створення фізичного та психологічного середовища, що може швидко трансформуватися відповідно до зміни рівня загрози. Це включає розробку мобільних освітніх ресурсів, створення альтернативних освітніх приміщень, облаштування безпечних зон для дітей та впровадження гнучкої організації простору. Превентивна травма-інформованість включає систему педагогічних практик, спрямованих на запобігання вторинній травматизації дітей через ритуали безпеки, створення передбачуваних рутин та техніки заземлення.

Емоційна саморегуляція як основа навчання передбачає пріоритизацію розвитку емоційних навичок над академічними у кризових умовах. Це включає техніки дихання та релаксації для дітей, розвиток емоційного словника, навички розпізнавання та вираження емоцій, а також стратегії подолання стресу. Професійна трансформація ролі педагога охоплює розширення професійних ролей педагога в екстремальних умовах, включаючи функції психологічної підтримки, елементи соціальної роботи, кризовий менеджмент та координацію з іншими фахівцями.

Таблиця 1

Типологія травма-інформованих практик у дошкільній освіті під час війни

Тип практик	Превентивні	Інтервенційні	Відновлювальні
Основні цілі	Запобігання первинній та вторинній травматизації.	Робота з наслідками травми.	Довгострокова реабілітація та розвиток стійкості.
Конкретні методи/техніки	• Ритуали безпеки. • Метафоричні пояснення воєнних подій. • Створення передбачуваних рутин. • Техніки заземлення.	• Ігрова терапія. • Арт-терапевтичні техніки. • Методи емоційної регуляції. • Техніки дихання для дітей.	• Наративні техніки. • Програми розвитку емпатії. • Активності на згуртування. • Проекти майбутнього.
Вікові особливості	3-4 роки: фокус на сенсорних техніках. 5-6 років: включення елементів розуміння.	3-4 роки: невербальні методи. 5-6 років: поєднання вербальних та невербальних.	3-4 роки: прості історії про подолання. 5-6 років: складніші наративи та планування.
Показники ефективності	• Відсутність регресивних симптомів. • Збереження апетиту та сну. • Стабільна поведінка.	• Зменшення симптомів ПТСР. • Покращення соціальної взаємодії. • Відновлення ігрової діяльності.	• Відновлення вікових норм розвитку. • Розвиток просоціальної поведінки. • Формування позитивної перспективи.
Приклади з української практики	• Щоденні "кола безпеки". • Пісні про "мир, майбутнє, Україну". • Ігри у "безпечних місцях".	• Малювання емоцій. • Ігри з лялькою-захисником. • Дихальні вправи "квітка-свічка".	• Спільні проекти «Мрії про мир». • Історії про маленьких героїв. • Ігри на взаємодопомогу.

Спільнотна стійкість як колективний механізм подолання кризи на рівні освітньої організації включає горизонтальні зв'язки підтримки між педагогами, спільне вирішення проблем, взаємне навчання адаптивним стратегіям та мережеву взаємодію між закладами. Емпіричні дані про ефективність підходів показують варіативні результати: за даними Attanayake et al. (2009) у систематичному огляді 7,920 дітей, 45% дітей дошкільного віку демонструють регресивні тенденції в умовах конфлікту, водночас 65% показують підвищену емпатію та взаємопідтримку при правильній педагогічній підтримці.

Сучасні дослідження підкреслюють важливість інтеграції цифрових технологій в освітні процеси, особливо в кризових умовах. Як зазначають Baranovska et al. (2023), інтеграція української вищої освіти в європейський освітній простір відбувається в часи глобалізації та цифровізації суспільства, що радикально змінює природу багатьох видів діяльності. Це положення особливо актуальне для дошкільної освіти під час конфліктів, де технології стають критично важливим інструментом підтримання

освітньої безперервності. Цифрові технології в кризовій дошкільній освіті використовуються для підтримання зв'язку між педагогами та батьками, створення віртуальних освітніх ресурсів, онлайн-підтримки педагогів та документування і моніторингу розвитку дітей.

Дослідження Maiier & Koval (2021) підкреслюють, що цифрова компетентність є необхідним компонентом професійної компетентності педагога, особливо в умовах, коли традиційні форми навчання обмежені. У контексті дошкільної освіти під час війни ця теза набуває особливого значення, оскільки педагоги змушені швидко адаптуватися до гібридних форм навчання та використання онлайн-інструментів для роботи з дітьми раннього віку.

Аналіз міжнародного досвіду дозволяє виділити спільні виклики та унікальні стратегії адаптації різних національних систем дошкільної освіти до конфліктних умов (табл. 2).

Статистичні дані про адаптацію освітніх систем показують різні рівні успішності в залежності від контексту конфлікту та наявних ресурсів.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз міжнародного досвіду організації дошкільної освіти під час війн

Параметр	Україна (2022-2024)	Сирія (2011-2024)	Афганістан (2001-2021)	Ізраїль (2000-2024)
Тип конфлікту	Повномасштабна війна	Громадянська війна	Тривала окупація та громадянська війна	Тероризм та локальні конфлікти
Основні виклики	Руйнування інфраструктури, масові переміщення	Фрагментація території, біженці	Культурні обмеження, гендерна нерівність	Постійна загроза, психологічний тиск
Інновації в просторі	Трансформація бомбосховищ	Мобільні школи в таборах	Домашня освіта, громадські центри	Укріплені класні кімнати
Травма-інформовані підходи	Інтеграція в щоденну практику	Фрагментарне впровадження	Громадські ініціативи	Систематичні державні програми
Роль педагогів	Мультифункціональна (педагог + психолог + соцпрацівник)	Вживання та базова освіта	Культурні медіатори	Спеціалізовані ролі з підтримкою держави
Технологічна інтеграція	Гібридні моделі для дошкільного віку	Обмежене використання	Мінімальне через інфраструктуру	Розвинені цифрові рішення
Міжнародна підтримка	ЮНІСЕФ, ЄС, США	ООН, гуманітарні організації	Світовий банк, USAID	Власні ресурси + США
Унікальні досягнення	Концепція «захисного освітнього простору»	Освіта в таборах біженців	Інклюзивність попри культурні бар'єри	Програми розвитку стійкості

За даними різних досліджень, 85-90% закладів у активних зонах конфлікту здійснюють кардинальну реорганізацію фізичного середовища, що підтверджує універсальність потреби у просторових трансформаціях (Burde et al., 2017). Водночас 70-80% педагогів повідомляють про необхідність розробки індивідуальних планів підтримки для травмованих дітей, що свідчить про широке розповсюдження травма-інформованих практик (Thomas et al., 2019). Професійна трансформація охоплює 60-70% освітніх працівників, які розширюють свої ролі до функцій психологічної підтримки та соціальної роботи, що відображає системний характер змін у професійній ідентичності педагогів (Nicolai, 2009). Технологічна адаптація менш поширена: лише 50-60% закладів впроваджують елементи дистанційної освіти, адаптовані для дошкільного віку, що пов'язано зі специфікою роботи з малими дітьми (Education Cannot Wait, 2022).

Фінансово-економічні аспекти адаптації демонструють значні потреби для трансформації дошкільної освіти у конфліктних умовах. За оцінками ЮНІСЕФ

(2023), середня вартість облаштування одного захисного освітнього простору становить 15,000-25,000 доларів США. Водночас інвестиції в травма-інформовані програми демонструють високу ефективність: кожен долар, вкладений у ранню освітню підтримку, забезпечує повернення 7-13 доларів у довгостроковій перспективі через зменшення потреби в спеціалізованих послугах у майбутньому (World Bank, 2021).

Розглянемо перспективи розвитку теорії кризової дошкільної освіти в Україні. Аналіз сучасного стану теорії та практики дозволяє визначити перспективні напрями розвитку кризової дошкільної освіти. Теоретичні напрями включають розвиток концепції «захисного освітнього простору» як інтегративного поняття, що поєднує фізичну безпеку, психологічну підтримку та забезпечення розвитку дитини, дослідження механізмів колективної стійкості в освітніх закладах як здатності педагогічних колективів зберігати ефективність освітньої діяльності в екстремальних умовах, а також вивчення довгострокових наслідків кризової освіти для нейрокогнітивного та соціоемоційного розвитку дітей.

Методологічні інновації потребують розробки валідних інструментів оцінювання ефективності травма-інформованих практик у дошкільній освіті, створення адаптивних освітніх програм для різних вікових груп дошкільнят з урахуванням специфіки різних типів конфліктів, а також поглиблення інтеграції цифрових технологій у кризову педагогіку з урахуванням обмежень та можливостей роботи з дітьми раннього віку.

Практичні рекомендації охоплюють розробку комплексних програм підготовки педагогів до роботи в екстремальних умовах, що включають травма-інформовані підходи, кризовий менеджмент та психологічну самопідтримку. Важливим є створення протоколів швидкої адаптації освітніх закладів до кризових умов, включаючи алгоритми трансформації просторів, реорганізації освітнього процесу та координації з службами надзвичайних ситуацій. Необхідною є також розбудова мереж професійної підтримки між освітніми установами для обміну досвідом, взаємної підтримки та спільного розвитку інноваційних практик.

Обговорення Отримані в ході дослідження результати узгоджуються з наявними науковими даними щодо функціонування освітніх систем в умовах гуманітарних криз, водночас пропонуючи якісно нові концептуальні рамки для розуміння специфіки саме дошкільної ланки. Якщо Burde та колеги (2017) акцентували увагу на загальних механізмах адаптації освіти до надзвичайних ситуацій, наше дослідження виокремлює унікальні характеристики роботи із дітьми віком 3-6 років, де травма має принципово інший вплив на розвиток порівняно зі старшими віковими групами.

Принципова відмінність нашого дослідження від існуючих напрацювань полягає у зміщенні фокусу з відновлювальних стратегій, які розглядали Nicolai (2009) та Winthrop із Kirk (2008), на безпосереднє функціонування освітнього процесу в умовах триваючої загрози. Ми обґрунтовуємо, що емоційна стабільність та почуття безпеки не є допоміжними факторами, а становлять саму основу освітньої діяльності в екстремальних обставинах. Цей висновок суттєво розширює розуміння травма-інформованого підходу, запропоноване Thomas та іншими дослідниками (2019), інтегруючи його не як окрему методику, а як наскрізний принцип організації всього освітнього середовища.

Ключовим науковим внеском роботи є авторська п'ятикомпонентна модель, що

синтезує просторові, психологічні, педагогічні та організаційні аспекти функціонування дошкільних закладів під час воєнних дій. На відміну від фрагментарних досліджень окремих елементів кризової освіти, ми пропонуємо цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, де трансформація ролі педагога, модифікація фізичного простору та розвиток емоційних навичок дітей утворюють єдиний механізм забезпечення освітньої безперервності. Хоча ізраїльські науковці (Baum et al., 2013; Berger et al., 2007) описували окремі успішні інтервенції, системна інтеграція всіх рівнів втручання в єдину концептуальну модель залишається недостатньо представленою в існуючих дослідженнях.

Розроблена типологія практик виходить за межі традиційного розуміння педагогічного інструментарію. Ми не просто каталогізували існуючі методики, а створили концептуальну матрицю, що враховує одночасно часову динаміку (превенція-інтервенція-відновлення), віковий фактор та тип конфліктної ситуації. Це якісно відрізняється від узагальнених рекомендацій Attanayake та колег (2009), надаючи практикам конкретний алгоритм вибору адекватних стратегій.

Зіставлення освітніх реалій чотирьох держав дозволило виявити не лише універсальні виклики, але й критичні контекстуальні чинники успішності. Наш аналіз демонструє, що ефективність адаптаційних механізмів детермінується складною взаємодією культурних традицій, економічних можливостей, політичної волі та характеру воєнних дій. Цей висновок проблематизує пошук «найкращих практик» та акцентує необхідність контекстно-чутливих рішень.

Висновки Проведений аналітичний огляд міжнародного досвіду функціонування дошкільної освіти під час збройних конфліктів дозволяє констатувати формування якісно нового напрямку педагогічної науки – кризової дошкільної освіти. Компаративне дослідження освітніх систем Сирії, Афганістану, Ізраїлю та України виявило спільні виклики організації освітнього процесу в екстремальних умовах: необхідність забезпечення фізичної безпеки дітей, подолання масових травматичних переживань, дефіцит кваліфікованих кадрів та руйнування інфраструктури. Водночас національні стратегії адаптації демонструють значну варіативність – від локалізованих громадських ініціатив до системних державних програм, що зумовлено

соціокультурним контекстом, економічними можливостями та характером воєнних дій.

Теоретичний синтез міжнародних напрацювань дозволив розробити концептуальну модель кризово-адаптивної дошкільної освіти та типологію травма-інформованих педагогічних практик, що становлять методологічну основу для проектування освітніх систем у конфліктних зонах. Критичним висновком дослідження є обґрунтування принципової зміни пріоритетів дошкільної освіти в умовах війни: психоемоційне благополуччя та відчуття безпеки не доповнюють, а становлять фундамент освітнього процесу, що вимагає переосмислення професійної ролі педагога від транслятора знань до мультифункціонального фахівця з елементами психологічної підтримки та кризового менеджменту.

Практична значущість дослідження полягає у створенні теоретичного підґрунтя для розробки програм підготовки педагогічних кадрів до роботи в екстремальних умовах, формування міжнародних стандартів якості дошкільної освіти у конфліктних зонах та побудови мереж професійного обміну досвідом між країнами, що стикаються з подібними викликами. Результати мають міжнародне значення для держав, які переживають або потенційно можуть зіткнутися із збройними конфліктами, надаючи науково обґрунтовані орієнтири для адаптації національних освітніх систем.

Перспективи подальших досліджень

Подальший розвиток теорії кризової дошкільної освіти потребує емпіричної верифікації запропонованих концептуальних моделей через лонгitudні дослідження когнітивного та соціоемоційного розвитку дітей, які отримували освіту за різними моделями під час конфліктів. Критично важливим є вивчення віддалених наслідків травматичного досвіду для формування особистості та академічної успішності на наступних освітніх рівнях. Актуальним залишається питання розробки валідних діагностичних інструментів для оцінювання ефективності травма-інформованих практик з урахуванням культурної специфіки різних регіонів.

Перспективним напрямом є дослідження механізмів трансферу інноваційних педагогічних практик, апробованих в умовах конфліктів, у стандартну освітню систему постконфліктного періоду. Особливої уваги потребує вивчення організаційних моделей професійної підтримки педагогів, які працюють в екстремальних умовах, включаючи механізми профілактики професійного вигорання та вторинної травматизації. Також необхідним є поглиблене дослідження ролі цифрових технологій у забезпеченні освітньої безперервності для дітей раннього віку в умовах обмеженого доступу до традиційних освітніх закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Al Sakbani, N., & Beaujouan, J. (2024). Education in Syria: Hidden victim of the conflict or weapon of war? *Journal of Peace Education*, 21(2), 145-167. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2325493>
2. Aram, D., & Ziv, M. (2018). Early childhood education in Israel: History, policy, and practice. In J. Georgeson & J. Payler (Eds.), *International perspectives on early childhood education and care* (pp. 187-201). Open University Press. https://www.researchgate.net/publication/327154805_Early_Childhood_Education_in_Israel_History_Policy_and_Practice
3. Attanayake, V., McKay, R., Joffres, M., Singh, S., Burkle, F. Jr., & Mills, E. (2009). Prevalence of mental disorders among children exposed to war: A systematic review of 7,920 children. *Medicine, Conflict and Survival*, 25(1), 4-19. DOI:10.1080/13623690802568913 https://www.researchgate.net/publication/24399527_Prevalence_of_mental_disorders_among_children_exposed_to_war_A_systematic_review_of_7920_children
4. Baranovska, L., Simkova, I., Akilli, E., Tarnavska, T., & Glushanytsia, N. (2023). Development of digital competence of future philologists: Case of Turkish and Ukrainian universities. *Advanced Education*, 11(23), 87-103. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.295458>
5. Baum, N. L., Cardozo, B. L., Pat-Horenczyk, R., Ziv, Y., Blanton, C., Reza, A., & Brom, D. (2013). Training teachers to build resilience in children in the aftermath of war: A cluster randomized trial. *Child & Youth Care Forum*, 42(4), 339-350. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9202-5>

6. Berger, R., Pat-Horenczyk, R., & Gelkopf, M. (2007). School-based intervention for prevention and treatment of elementary-students' terror-related distress in Israel: A quasi-randomized controlled trial. *Journal of Traumatic Stress*, 20(4), 541-551. DOI: 10.1002/jts.20225
7. Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. https://www.imprs-life.mpg.de/27210/22_bronfenbrenner_ceci.pdf
8. Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658. DOI:10.3102/0034654316671594
9. ECW (Education Cannot Wait). (2022). *Multi-year programme: Delivering collective education outcomes in Afghanistan*. Education Cannot Wait Secretariat. <https://www.educationcannotwait.org/our-investments/where-we-work/afghanistan>
10. Feldman, R., & Vengrober, A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to war-related trauma. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50(7), 645-658. DOI: 10.1016/j.jaac.2011.03.001
11. Maiier, N., & Koval, T. (2021). How to develop digital competence in pre-service FL teachers at university level. *Advanced Education*, 8(18), 11-18. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.227639>
12. Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1(2), 95-106. doi: 10.1007/s42844-020-00010-w
13. Nicolai, S. (2009). Opportunities for change: Education innovation and reform during and after conflict. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183808>
14. Perry, B. D. (2014). The cost of caring: Secondary traumatic stress and the impact of working with high-risk children and families. *Child Trauma Academy*. https://ovc.ojp.gov/sites/g/files/xyckuh226/files/media/document/sts_impact_on_child_advocate_s-508.pdf
15. Sun, Y., Blewitt, C., Minson, V., Bajayo, R., Cameron, L., & Skouteris, H. (2024). Trauma-informed interventions in early childhood education and care settings: A scoping review. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 234-248. DOI: 10.1177/15248380231162967
16. Thomas, M. S., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). Trauma-informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Educational Research*, 89(2), 256-295. DOI:10.3102/0091732X18821123
17. UNICEF. (2024). Education under attack: Global study on targeted political violence against education. UNICEF Global Education Programme. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2024_execsum_eng.pdf
18. Winthrop, R., & Kirk, J. (2008). Learning for a bright future: Schooling, armed conflict, and children's well-being. *Comparative Education Review*, 52(4), 639-661. DOI:10.1086/591301
19. World Bank. (2025). *Investments in children's early years: Creating brighter futures*. <https://www.worldbank.org/en/results/2025/06/30/investments-in-children-s-early-years-creating-brighter-futures>

REFERENCES

- Al Sakbani, N., & Beaujouan, J. (2024). Education in Syria: Hidden victim of the conflict or weapon of war? *Journal of Peace Education*, 21(2), 145-167. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2325493>
- Aram, D., & Ziv, M. (2018). Early childhood education in Israel: History, policy, and practice. In J. Georgeson & J. Payler (Eds.), *International perspectives on early childhood education and care* (pp. 187-201). Open University Press. https://www.researchgate.net/publication/327154805_Early_Childhood_Education_in_Israel_History_Policy_and_Practice
- Attanayake, V., McKay, R., Joffres, M., Singh, S., Burkle, F., Jr., & Mills, E. (2009). Prevalence of mental disorders among children exposed to war: A systematic review of 7,920 children. *Medicine, Conflict and Survival*, 25(1), 4-19. <https://doi.org/10.1080/13623690802568913>
- Baranovska, L., Simkova, I., Akilli, E., Tarnavska, T., & Glushanytsia, N. (2023). Development of digital competence of future philologists: Case of Turkish and Ukrainian universities. *Advanced Education*, 11(23), 87-103. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.295458>
- Baum, N. L., Cardozo, B. L., Pat-Horenczyk, R., Ziv, Y., Blanton, C., Reza, A., & Brom, D. (2013). Training teachers to build resilience in children in the aftermath of war: A cluster randomized trial. *Child & Youth Care Forum*, 42(4), 339-350. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9202-5>

- Berger, R., Pat-Horenczyk, R., & Gelkopf, M. (2007). School-based intervention for prevention and treatment of elementary-students' terror-related distress in Israel: A quasi-randomized controlled trial. *Journal of Traumatic Stress*, 20(4), 541–551. <https://doi.org/10.1002/jts.20225>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. https://www.imprs-life.mpg.de/27210/22_bronfenbrenner_ceci.pdf
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Education Cannot Wait. (2022). *Multi-year programme: Delivering collective education outcomes in Afghanistan*. Education Cannot Wait Secretariat. <https://www.educationcannotwait.org/our-investments/where-we-work/afghanistan>
- Feldman, R., & Vengrober, A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to war-related trauma. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50(7), 645–658. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.03.001>
- Maier, N., & Koval, T. (2021). How to develop digital competence in pre-service FL teachers at university level. *Advanced Education*, 8(18), 11–18. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.227639>
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1(2), 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Nicolai, S. (2009). *Opportunities for change: Education innovation and reform during and after conflict*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183808>
- Perry, B. D. (2014). *The cost of caring: Secondary traumatic stress and the impact of working with high-risk children and families*. Child Trauma Academy. https://ovc.ojp.gov/sites/g/files/xyckuh226/files/media/document/sts_impact_on_child_advocates-508.pdf
- Sun, Y., Blewitt, C., Minson, V., Bajayo, R., Cameron, L., & Skouteris, H. (2024). Trauma-informed interventions in early childhood education and care settings: A scoping review. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 234–248. <https://doi.org/10.1177/15248380231162967>
- Thomas, M. S., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). Trauma-informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Educational Research*, 89(2), 256–295. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821123>
- UNICEF. (2024). *Education under attack: Global study on targeted political violence against education*. UNICEF Global Education Programme. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2024_execsum_eng.pdf
- Winthrop, R., & Kirk, J. (2008). Learning for a bright future: Schooling, armed conflict, and children's well-being. *Comparative Education Review*, 52(4), 639–661. <https://doi.org/10.1086/591301>
- World Bank. (2025). *Investments in children's early years: Creating brighter futures*. <https://www.worldbank.org/en/results/2025/06/30/investments-in-children-s-early-years-creating-brighter-futures>

Maryna HONCHARUK,

PhD in Pedagogical Sciences,
 Doctoral Student at the Department
 of Comparative Pedagogy,
 Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine,
 52-D Sichovykh Striltsiv St., 04053, Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0006-6761-1254>
 marina@skills.kiev.ua

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PRESCHOOL EDUCATION ADAPTATION TO WAR CONDITIONS: INTERNATIONAL EXPERIENCE

Abstract. This article presents a comprehensive analytical review of theoretical approaches and practical experience in organising preschool education during armed conflicts, based on the systematisation of international scientific literature and comparative analysis of national educational strategies. The study encompasses the conceptual foundations of trauma-informed pedagogy in early

childhood education, the mechanisms by which the educational system adapts to crisis conditions, and innovative pedagogical practices aimed at supporting the psychological well-being of children and the professional development of educators in extreme circumstances.

The experience of Syria, Afghanistan, Israel, and other countries in organising preschool education during prolonged conflicts has been analysed, revealing common challenges and national specificities of adaptive strategies. Particular attention is given to the transformation of educational spaces into protective environments, the implementation of preventive, interventional, and restorative trauma-informed practices, as well as the professional reconfiguration of the educator's role from traditional teacher to multifunctional specialist with elements of psychological support and crisis management.

Based on theoretical synthesis, a conceptual model of crisis-adaptive preschool education is proposed, incorporating five interconnected components: transformation of educational space as a protective environment, systematic integration of trauma-informed pedagogical practices, prioritisation of emotional self-regulation over academic achievements, professional transformation of pedagogical roles, and formation of mutual support communities as the foundation of organisational resilience. An original typology of trauma-informed practices has been developed, considering age-specific characteristics of children aged 3-6 years and the specificity of different types of conflict situations.

The study identifies prospective directions for the development of crisis preschool education theory, including research on the long-term consequences of conflict experience for children's neurocognitive development, the development of international quality standards for preschool education in conflict zones, and the creation of mechanisms for transferring innovative practices to standard conditions of post-conflict recovery. The research findings have international significance for countries facing similar challenges and contribute to the development of pedagogical science through the conceptualisation of principles for organising preschool education during prolonged armed conflicts.

Keywords: preschool education, armed conflicts, trauma-informed pedagogy, crisis education, international experience, adaptive strategies, protective educational spaces, professional transformation of educators.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2025

Прийнято до друку 22.11.2025