

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Людмила БІРЮК, Ірина ПІНЧУК, Тетяна ТЮЛЬПА, Ольга ВИШНИК, Сергій ПІШУН, Галина ШЕЙКО, Олег БІРЮК

Формування соціальної компетентності здобувачів освіти в умовах кризових викликів

Методичні рекомендації
для студентів спеціальностей А3 Початкова освіта, С4 Психологія, І10 Соціальна робота і консультування;
педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів освіти

Глухів:
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
2026

УДК 37.013.42:[316.6:159.942.5]-057.87(072)
Ф 79

Рекомендовано до друку вченою радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
(протокол № 5 від 4 листопада 2026 року)

Рецензенти:

Мачинська Наталія Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка;

Данильченко Ірина Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології, завідувач аспірантури та докторантури.

Ф 79 **Формування** соціальної компетентності здобувачів освіти в умовах кризових викликів : методичні рекомендації / Бірюк Л. Я., Пінчук І. О., Тюльпа Т. М., Вишник О. О., Пішун С. Г., Шейко Г. Д., Бірюк О. А. Глухів : Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2026. 136 с.

ISBN 978-966-376-176-3

У методичних рекомендаціях репрезентуються теоретичні основи розвитку стресостійкості особистості в умовах глобальних викликів, сутнісні та структурно-функціональні характеристики соціальної компетентності здобувачів освіти, а також особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування соціальної компетентності молодших школярів засобами артпедагогічних, комунікативних і цифрових технологій. У виданні описано сучасні комунікативні практики та засоби арт-терапії, що є цінними практичними матеріалами для застосування з метою розвитку соціальної компетентності в умовах кризових викликів.

Методичні рекомендації призначені для здобувачів вищої освіти спеціальностей А3 Початкова освіта, С4 Психологія, І10 Соціальна робота і консультування (першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів), педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів освіти, керівників ЗЗСО, викладачів закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти, а також батьків учнів.

УДК 37.013.42:[316.6:159.942.5]-057.87(072)

ISBN 978-966-376-176-3

© Бірюк Л. Я., Пінчук І. О., Тюльпа Т. М., Вишник О. О., Пішун С. Г., Шейко Г. Д., Бірюк О. А., 2026
© Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2026

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА **5**

РОЗДІЛ 1. Формування соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку **7**

РОЗДІЛ 2. Психолого-педагогічні засади формування соціальної компетентності учнів початкових класів **16**

РОЗДІЛ 3. Діагностика та формування соціальної компетентності молодших школярів **44**

РОЗДІЛ 4. Мистецькі практики арттерапії як засіб формування соціальної компетентності здобувачів освіти **58**

РОЗДІЛ 5. Комунікативні стратегії формування соціальної компетентності здобувачів освіти **69**

РОЗДІЛ 6. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування соціальної компетентності молодших школярів засобами артпедагогічних і цифрових технологій в умовах кризових викликів **86**

РОЗДІЛ 7. Розвиток стресостійкості особистості в умовах глобальних викликів **122**

ПЕРЕДМОВА

Сучасні суспільні реалії характеризуються зростанням кількості кризових викликів, які суттєво впливають на всі сфери життєдіяльності людини, зокрема на освітнє середовище, характер міжособистісної взаємодії та процес становлення особистості. В умовах воєнних дій, вимушеного переміщення, соціальної нестабільності, інформаційних загроз, емоційного напруження й невизначеності особливого значення набуває формування соціальної компетентності здобувачів освіти як важливої передумови їхньої успішної соціалізації, психологічної стійкості, відповідальної поведінки та здатності до конструктивної взаємодії з іншими.

Актуальність проблеми формування соціальної компетентності зумовлена необхідністю переосмислення завдань сучасної освіти, яка має забезпечувати не лише засвоєння знань і розвиток інтелектуальних здібностей, а й підготовку особистості до повноцінного життя в суспільстві, здатності відповідально діяти, підтримувати соціальні зв'язки, співпрацювати в команді та долучатися до розв'язання суспільно значущих проблем. Особливої уваги потребує створення безпечного, підтримувального й інклюзивного освітнього середовища, у якому кожен здобувач освіти матиме можливість відчувати власну цінність, реалізовувати свій потенціал, розвивати навички соціальної взаємодії та отримувати необхідну допомогу відповідно до індивідуальних потреб. Сформованість соціальної компетентності допомагає здобувачам освіти орієнтуватися в складних життєвих обставинах, розуміти потреби й почуття інших людей, виявляти емпатію, толерантність і взаємоповагу, долати труднощі та знаходити конструктивні способи реагування на проблемні ситуації. У кризових умовах соціальна компетентність постає не лише як результат освітнього процесу, а й як важливий ресурс особистісного розвитку, адаптації та відновлення.

Методичні рекомендації «Формування соціальної компетентності здобувачів освіти в умовах кризових викликів» спрямовані на теоретичне осмислення та практичне розв'язання актуальних проблем соціального становлення особистості в сучасних умовах. У них акцентовано увагу на сутності соціальної компетентності, її структурних компонентах, психолого-педагогічних засадах формування, особливостях організації освітньої взаємодії в кризових ситуаціях, а також на педагогічних умовах, методах і засобах розвитку соціально значущих якостей здобувачів освіти.

Особливе місце в методичних рекомендаціях відведено практичним аспектам професійної діяльності педагогів, спрямованої на розвиток комунікативних умінь, емоційного інтелекту, емпатії, критичного мислення, навичок співпраці, мирного врегулювання конфліктів, відповідального прийняття рішень і взаємопідтримки. Важливим є також розгляд можливостей використання інтерактивних методів навчання, групової роботи, проєктної діяльності, ситуаційного моделювання, рефлексивних вправ та інших педагогічних інструментів, що сприяють формуванню

здатності здобувачів освіти ефективно взаємодіяти в різноманітних соціальних ситуаціях.

Методологічною основою представлених у посібнику підходів є визнання особистості найвищою цінністю освітнього процесу, орієнтація на її потреби й можливості, дотримання принципів гуманізму, дитиноцентризму, партнерства, інклюзивності, поваги до людської гідності та індивідуального досвіду. Важливого значення надано врахуванню вікових особливостей здобувачів освіти, їхнього соціального досвіду, емоційного стану та впливу кризових обставин на процес навчання, спілкування й особистісного розвитку, що передбачає не лише формування необхідних соціальних умінь, а й формування атмосфери довіри, психологічної безпеки та взаємної відповідальності всіх учасників освітнього процесу.

Практична цінність методичних рекомендацій полягає в можливості застосування їхніх положень для вдосконалення професійної діяльності педагогів, розширення їхнього методичного інструментарію та пошуку ефективних способів підтримки соціального й емоційного благополуччя здобувачів освіти. Матеріали видання можуть бути використані в освітній і виховній діяльності закладів освіти різних рівнів, під час організації методичної роботи, професійного саморозвитку педагогів, розроблення освітніх програм і виховних заходів, спрямованих на підтримку особистості в умовах соціальних трансформацій та кризових ситуацій.

Переконані, що формування соціальної компетентності здобувачів освіти є важливою інвестицією в майбутнє суспільства, адже саме здатність людини до співпраці, взаєморозуміння, відповідального вибору й активної громадянської участі визначає можливості її згуртованості та розвитку. Освіта, яка допомагає особистості не лише здобувати знання, а й будувати конструктивні взаємини, зберігати людяність у складних обставинах і знаходити ресурси для подолання труднощів, стає одним із ключових чинників суспільної стійкості та відновлення.

Сподіваємося, що методичні рекомендації стануть корисним джерелом теоретичних знань і практичних ідей для фахівців освітньої галузі, сприятимуть вдосконаленню педагогічної практики та утвердженню цінностей взаємоповаги, солідарності, відповідальності й соціального партнерства. Адже формування соціально компетентної особистості — це не лише відповідь на виклики сьогодення, а й необхідна умова розбудови гуманного, демократичного та стійкого суспільства.

РОЗДІЛ 1.
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Соціальна компетентність у суспільстві означає здатність людини вибудовувати стратегії взаємодії з іншими у навколишньому світі, у соціальній реальності, яка змінюється. Безсумнівно, життя вчить дитину формальним та неформальним правилам взаємодії, створює проблемні ситуації. Але коли таке спонтанне формування соціальної компетентності супроводжується діяльністю дорослого, дитина набуває справді безцінного ресурсу життєвої орієнтації. Найбільш складно ці процеси відбуваються у учнів початкової школи, оскільки їм доводиться адаптуватися до нових умов, правил та колективу початкової школи.

На початковому етапі навчання перед школою стоять завдання як навчання дітей, так і їхній усебічний розвиток. Результатом такого розвитку є готовність учня до саморозвитку, самовизначення, формування у нього навчальної мотивації та пізнавальної активності, системи значущих як соціальних, так і міжособистісних відносин, які мають своє відображення в життєвій позиції, умінні ставити собі цілі та визначати власні життєві плани та ін. У Державному стандарті початкової освіти вказано, що соціальна компетентність – здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі. Також зауважено, що соціальна компетентність як ключова має міждисциплінарний характер, інтегрується за допомогою всіх освітніх галузей і спрямовується на соціалізацію особистості, набуття громадянських навичок співжиття і співпраці у суспільстві, дотримання соціальних норм [5].

Важливість вивчення способів формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку обумовлена тим, що саме у цьому віці формуються навички конструктивної взаємодії з однолітками, регуляція своєї поведінки відповідно до прийнятих у суспільстві правил та норм. Тому, починаючи з дошкільного і молодшого шкільного віку, завданням педагогів є навчити дітей співжиттю з іншими людьми на гуманістичних засадах, дотриманню соціальних норм і правил поведінки, виробляти вміння регулювати різні психологічні, соціальні і міжнаціональні конфлікти з додержанням вимог культури плюралізму думок: «…з потраплянням до шкільної атмосфери у дитини активно починають встановлюватися соціальні зв’язки та формуватися різні моделі поведінки й опанування різних соціальних ролей, розширюється соціальна атмосфера в цілому. Це стає ефективною умовою для формування навичок, пов’язаних із суспільною адаптацією та соціальним взаємозв’язком [3, с. 30].

Молодший шкільний вік – це період залучення дитини до соціально значущої діяльності. Тут складається ціла низка особистісних утворень, важливих для соціальної адаптації.

По-перше, розвивається і кристалізується мотивація соціально значущої діяльності. Причому вона розташовується на одному з двох полюсів: прагнення до успіху (досягнення) і страх невдачі (уникнення). Мотивація успіху є позитивною основою для соціальної адаптації. За такої мотивації дії людини спрямовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів. Ця мотивація визначає особистісну активність. Мотивація страху невдачі належить до негативної, яка суттєво гальмує загальний розвиток і прояв соціальної компетентності через блокування ініціативи, деструктивну стратегію поведінки, емоційну напругу, викривлене сприйняття зворотного зв'язку тощо.

По-друге, у процесі інтенсивного розвитку та якісного перетворення пізнавальної сфери дитина опановує свої психічні процеси, вчиться керувати ними. Вони стають усвідомленими та довільними. Це створює фундамент для виникнення та розвитку здатності до довільного регулювання поведінки та саморегуляції. Довільна регуляція поведінки (керівництво у поведінці свідомими, соціально-нормативними цілями і правилами, здатність до саморегуляції) виступає як друге істотне новоутворення, значиме для розвитку соціальної компетентності молодшого школяра.

По-третє, дитина опановує здатність дивитися на себе своїми очима й очима інших, у неї розвивається діалогічність свідомості, критичність стосовно себе та до оточуючих, вона стає здатною до адекватної самооцінки, яка є регулятором поведінки та діяльності. Отже, задоволеність собою і висока самооцінка є важливими складовими соціальної компетентності.

По-четверте, протягом молодшого шкільного віку у дітей складається новий тип відносин із оточуючими людьми. Діти засвоюють соціальні норми, вводять у міжособистісні відносини категорії «погано – добре», втрачають безумовну орієнтацію на дорослого та зближуються із групою однолітків. У цьому плані задля соціальної адаптації затребуваними виявляються навички конструктивної взаємодії. Діалогічність свідомості дозволяє молодшому школяру вести конструктивний діалог з однолітками та дорослими. Навчаючись відрізняти свою думку про себе від думки інших людей, молодші школярі пізнають можливість свого впливу на власне "Я" з метою його зміни. Дитина починає розуміти, що від її поведінки залежить вирішення багатьох життєвих ситуацій, важких з точки зору соціальної взаємодії, а отже, вона виявляє готовність до оволодіння навичками конструктивної поведінки у проблемних ситуаціях [6; 10; 12].

Становлення молодшого школяра як повноцінного суб'єкта суспільного життя потребує цілеспрямованого педагогічного впливу на всі компоненти соціальної компетентності, зокрема: проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, окремих людей відповідно до соціальних норм і правил; співпрацювати в групі; розв'язувати конфлікти, комунікувати. Соціальна компетентність не розвивається стихійно; вона є результатом системної роботи вчителя, батьків та освітнього середовища.

Отже, соціальна компетентність у молодшому шкільному віці базується на таких особистісних утвореннях, як мотивація досягнення, довільність, позитивне ставлення до себе, висока самооцінка, здатність до конструктивної поведінки у важких ситуаціях. Ці характеристики особистості також входять до складу соціальної компетентності та потребують уваги соціального педагога.

Отже, соціальна компетентність молодшого школяра – це інтегративна характеристика особистості дитини, що відображає систему знань, умінь і навичок, набутих нею у процесі освоєння навчальних предметів і необхідних їй для моделювання своєї поведінки, вміння адекватно сприймати навколишню дійсність, будувати систему відносин та спілкування з оточуючими людьми з огляду на соціальну ситуацію, співробітництва з дітьми та дорослими; відбиває визнання нею цінності себе та іншого, знання правил поведінки та взаємодії, способів виходу з конфліктних ситуацій, що виявляється у поважному ставленні до людей різного віку та різних культур, у відповідальності за свої вчинки та результати діяльності на основі розвитку рефлексії.

В основі соціальної компетентності лежать знання про суспільство, правила і способи поведінки в ньому та вміння застосовувати їх у практичній діяльності. Соціальна компетентність молодшого школяра визначається тим, наскільки він обізнаний про відомості про світ, країну, регіон, соціальні інститути, школу, сім'ю, про особливості взаємодії людей, традиції, норми та правила поведінки [1, с. 12]. Тому одним із важливих шляхів розвитку соціальної компетентності ми вважаємо формування у дитини знань про способи поведінки та взаємодії у кожному з цих оточень.

Віддаючи належне набору соціальних знань, умінь та навичок у структурі соціальної компетентності, ми вважаємо за необхідне підкреслити, що цей набір сам по собі не забезпечить соціально компетентної поведінки. Компетентність слід розглядати як ширший набір знань і умінь, як можливість встановлювати зв'язки між знаннями та ситуацією, як здатність виявляти процедуру, що підходить для проблеми. Соціальна вправність не може відбутися без сформованості у дитини особистісних утворень, що сприяють соціальній адаптації. Молодшого школяра необхідно знайомити з традиціями, виробленими в школі, місті, селі, правилами поведінки, нормами взаємодії з однолітками та дорослими у різних життєвих (і не лише шкільних) ситуаціях. Численні соціальні норми, що діють у суспільстві, становлять правила людського співжиття. Усі вони зумовлені історичними, економічними, політичними, соціальними, побутовими та іншими умовами, що діють у суспільстві [2, с.4].

У процесі розвитку соціальної компетентності формуються самоосвіта, критичне мислення, самостійність, самоорганізація та самоконтроль, уміння працювати в команді, уміння планувати та прогнозувати. Розвиваючи соціальну компетентність молодшого школяра, необхідно звертати увагу на такі параметри у взаємодії з дорослими та однолітками, як уміння слухати та

чути інших, доброзичливість та відкритість до взаємодії, прийняття права на існування іншої думки, терплячість, прагнення до запобігання та вирішення конфліктних ситуацій, вміння усвідомити, пояснити та керувати своїми емоціями та почуттями, вміння організувати життя відповідно до прийнятих правил етикету, традицій та уявлень про здоровий спосіб життя.

Початкова школа робить істотний внесок у формування соціальної компетентності молодшого школяра. Для молодшого школяра має значення освоєння стратегій соціальної поведінки, оскільки він лише входить у освітнє середовище. Дитина на початковому етапі навчання вперше стикається із соціально орієнтованою діяльністю, яка оцінюється оточуючими соціально значущою оцінкою. Суспільство вперше починає вимагати від дитини підкорятися встановленим правилам. Як реакція на ці вимоги, у дитини виробляються певні способи і стратегії поведінки в суспільстві [8].

Соціальні вміння та навички формуються у безпосередньому досвіді дитини, у спеціально організованій діяльності. Для формування соціальної компетентності важливим є досвід активної соціальної взаємодії. Молодшого школяра важливо навчити вступати в контакт, організовувати спільну роботу, розподіляти обов'язки, вирішувати конфлікти, слухати іншого, просити про допомогу тощо. Починаючи навчання, дитина вперше стикається із соціальною діяльністю, результати якої оцінюються оточуючими соціально значущою оцінкою. Перед нею вперше постають жорсткі вимоги від суспільства. Ставлення до оточуючих людей також починає опосередковуватися цими вимогами. У відповідь на ці вимоги дитина виробляє певні методи і стратегії поведінки у суспільстві. Молодшому школяреві необхідна цілеспрямована допомога у побудові ефективних поведінкових стратегій. Тому формування соціальної компетентності молодших школярів має стати одним із найважливіших аспектів роботи вчителя.

На зміну урокам, де домінує вчитель, сьогодні мають прийти активні форми роботи: робота в парах, групах, дискусії, довірчі бесіди, колективні обговорення, рольові ігри.

Відповідно до вікових особливостей проєктна діяльність постає як ще один засіб активного пізнання навколишнього світу, входження школяра в систему соціальних відносин, безпосередньої тісної продуктивної взаємодії з дорослими та однолітками. Проєктна діяльність в першу чергу спрямована на формування ініціативності та самостійності дітей. Участь у проєктах дає дитині можливість набувати та засвоювати знання, практичні навички взаємодії з навколишнім світом, можливість висловлювати своє ставлення до засвоєного матеріалу, помічати проблеми та суперечності у навколишній дійсності, шукати шляхи їх подолання [11]. Кожна дитина має змогу поділитися власним життєвим досвідом, своїми здібностями в тій частині спільної роботи, яка є їй цікавою, в ході проєктної діяльності. Урахування в проєкті вікових та індивідуальних потреб дітей активізує соціальні мотиви їх діяльності, які сприяють формуванню в дітей інтересу до громадських справ,

потреби активної участі в них, набуттю соціального досвіду. Також у процесі роботи над проєктом у дітей формуються соціальне мислення та навички взаємодії. Проєктна діяльність сприяє соціалізації дитини, розвитку самооцінки та здатності адекватно оцінювати інших.

Застосування проєктної діяльності в освітній взаємодії початкової школи позитивно впливає на формування прагнення учнів брати участь у взаємодії з однолітками, колективних формах діяльності, сприяє формуванню таких рис характеру, як активність, неконфліктність, відкритість та ін., здатність проявляти зворотний зв'язок у взаємодії, тобто — формуванню всіх компонентів соціальної компетентності молодших школярів.

Позаурочна діяльність є значним ресурсом розвитку соціальної компетентності молодших школярів. У ході позаурочної діяльності реалізуються три основні функції:

- соціальна функція (полягає у розвитку вміння культурно взаємодіяти з людьми, усвідомлення себе як частини навколишнього світу та свого місця в ньому, у формуванні позитивного ставлення до цінностей суспільства, у привчанні до самоорганізації та саморегуляції);
- рекреативна функція (дозволяє учням пізнати себе з погляду своїх задатків та здібностей, розвинути їх, задовольнити потребу «бути дорослим», самостійним, цікавою для діяльності);
- дозвільна функція (означає розумний підхід до організації вільного часу школярів, при якому задовольняються базові потреби в активному відпочинку, спілкуванні, грі, прояві своїх кращих сторін: спритності, кмітливості, рухливості, знань та ін.) [4; 9].

Позаурочна діяльність відіграє велику роль у процесі розвитку соціальної компетентності молодшого школяра. Позаурочна діяльність спонукає школярів брати участь у прийнятті рішень, підвищує їхню ініціативу, яка при цьому є не примусовою, а внутрішньо мотивованою. Але слід зазначити, що формування соціальної компетентності молодших школярів не може бути обмежене одним із видів освітньої діяльності, а має охоплювати й пронизувати всі види навчальної (у межах різних освітніх програм) та позаурочної (художньої, комунікативної, спортивної, дозвільної), трудової та іншої діяльності [13, с. 147].

Позаурочна діяльність здійснюється у різних напрямах. Так, спортивно-оздоровчий напрямок позаурочної діяльності (спортивні секції) сприяє не тільки підтриманню та зміцненню здоров'я учнів, а й розвитку вміння відчувати, бачити та діяти відповідно до психологічного стану іншої людини; вчить працювати в команді, аналізувати свою діяльність, шукати шляхи вирішення у важких ситуаціях. У рамках художньо-естетичного спрямування (гуртки танців, секції прикладного мистецтва, виставки, екскурсії, фестивалі) формуються уявлення про загальнолюдську культуру, моральні зразки та норми; формуються ціннісні орієнтири учнів (наприклад, цінність Іншого, цінність взаємодії та спілкування), розвиваються здібності до співчуття, співпереживання. Науково-пізнавальний напрямок (елективні

курси та заняття, предметні тижні, екскурсії та олімпіади) розширює кругозір, знання з предметів, зміцнює пізнавальний інтерес учнів, що також впливає на взаємодію з іншими людьми. Військово-патріотичний напрямок позаурочної діяльності (екскурсії, дні пам'яті, волонтерство, привітання ветеранів) сприяє формуванню толерантної поведінки та ставлення до дійсності, формуванню почуття любові та поваги до іншої людини. Суспільно-корисна діяльність та проєктна діяльність дозволяють удосконалювати та розвивати індивідуальні творчі, пізнавальні здібності учнів, удосконалювати навички організації колективної праці, розвивати акуратність, відповідальність за результати своєї праці [9].

Ці напрями реалізуються у груповій роботі, яка має зайняти гідне місце в урочній та позаурочній діяльності дітей. Для ефективного формування соціальних навичок при організації такої діяльності необхідно виробляти алгоритми виконання завдань, обговорювати правила роботи, аналізувати їхнє виконання. Взаємодія може бути організована щодо навчальних ситуацій, але по завершенні роботи обговорюються не просто виконання навчального завдання, а й дотримання норм і правил групової роботи. Це сприяє осмисленому виконанню правил.

Основними формами позаурочної діяльності у закладах загальної середньої освіти є гуртки, студії, клуби, ігри, концерти, спектаклі, екскурсії, походи, суботники. Для успішної реалізації формування соціальної компетентності молодших школярів необхідно дотримуватися таких вимог: конкретно формулювати мету діяльності; створювати сприятливий соціально-психологічний клімат; активно залучати педагогів освітньої організації до обговорення планів роботи та проблем життєдіяльності школи; вводити в освітній процес форми, що відповідають віковим особливостям учнів.

Провідною є роль ігрової діяльності в навчанні та вихованні дітей молодшого шкільного віку. Сама гра за своєю суттю соціальна, оскільки відбиває ті соціальні норми та установки і той соціальний досвід, який набувається дітьми під час засвоєння соціально значимих ролей у грі у молодшому шкільному віці. Сюжетно-рольова гра, в якій діти випробовують себе в ролі дорослих, виступає як діяльність, в якій відбувається орієнтація учнів у загальних сенсах людської діяльності і соціалізація в соціумі.

Сюжетно-рольові ігри є ключовим інструментом для формування соціальної компетентності молодших школярів, оскільки дозволяють їм освоювати соціальні ролі, розвивати комунікативні навички, вчитися вирішувати проблеми та адаптуватися до нових ситуацій у уявних сценаріях. У цих іграх діти навчаються співпрацювати, виявляти емпатію, розуміти та приймати інших, а також розробляти власні правила та приймати спільні рішення, що сприяє їх соціальній адаптації та формуванню емоційного інтелекту, і вчать працювати в команді [7, с. 20].

Сюжетно-рольові ігри різні за тематикою, глибиною відображення дійсності. Вони індивідуальні і за емоційно-виразною характеристикою, і за

усвідомленням життєвого досвіду. Водночас у творчих сюжетних іграх закладено основу для колективної діяльності, ігрового співробітництва, спілкування та спільного вирішення ігрових завдань, переходу до відображення у грі взаємин людей, а також дано дітям шанс навчитися діяти в умовах реального світу через уявні сценарії.

Наведемо декілька видів рольових ігор, що використовуються у початковій школі. Ділові ігри – спрямовані на розвиток у дітей організаційних навичок та здатності приймати рішення у рамках ділової ситуації. Ігри на розвиток комунікативних навичок допомагають дітям навчитися правильно взаємодіяти з оточуючими, розвивати вміння слухати, висловлювати свої думки та працювати у групі. Ігри з елементами театру дозволяють дітям розвивати творче мислення та акторські здібності. Рухливі рольові ігри вимагають фізичної активності і включають елементи рольових дій. Інтелектуальні ігри розвивають логічне мислення, вміння вирішувати проблеми та завдання.

Формування соціальної орієнтації в молодшому шкільному віці має спиратися на використання в різних режимних процесах відповідних ігор, що включають проблемні ситуації, спрямовані на формування у учнів правильних соціальних норм і соціального досвіду. З метою створення передумов для формування соціальної компетентності необхідно у спільній ігровій діяльності використовувати сюжетно-рольові ігри, що містять соціальний досвід [7].

Роботу щодо розвитку соціальної компетентності не можна обмежити разовими заходами — вона повинна мати систематичний характер. Цінність організації процесу розвитку соціальної компетентності молодшого школяра у позаурочній діяльності полягає в тому, що це процес вільного обрання діяльності дитиною, що виявляється у задоволенні її інтересів, переваг, схильностей і сприяє її соціалізації та самореалізації. Зміст процесу розвитку соціальної компетентності має відображатися у взаємодії молодшого школяра з однолітками, з дорослими, використовуючи форми, що сприяють розвитку компонентів соціальної компетентності.

Для того, щоб засвоєні учнями соціальні знання не залишалися на рівні формальної обізнаності з нормами поведінки, а втілювалися в життя, у процесі взаємодії варто створювати такі ситуації, щоб дитина відчула необхідність застосувати знання на практиці, збагачувала свій практичний досвід. Отже, найбільш значущі для процесу формування соціальної компетентності молодшого школяра є: включення дитини до соціально значущої діяльності; формування мотиву цієї діяльності школяра з урахуванням норм, цінностей, цілей конкретного співтовариства; набуття соціального досвіду у вигляді вирішення особистісно значущих соціальних завдань різних типів. Ефективність формування соціальної компетентності молодших школярів: безперервності та наступності розвитку соціальної компетентності молодших школярів; ініціювання ціннісного ставлення батьків та педагогів до розвитку соціальної компетентності молодших

школярів; створення єдиного виховного простору молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи; узгодженості психолого-педагогічних установок суб'єктів взаємодії; урахування психовікових особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Басюк Н. А., Гужанова, Т. С., Рудницька, Н. Ю. Формування соціальної компетентності молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. 2015. № 84. С. 10-14.
2. Бібік Н. М., Павлова Т. О. Соціальна компетентність молодшого школяра у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2020. № 9. С. 1-6
3. Губарєва Д. В. Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2020. № 1 (19) С. 27–34.
4. Данилейко С.І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи: *матеріали ІІІ Міжнародної наукової інтернет-конференції «Інновації та традиції в сучасній науковій думці»*. URL: http://intkonf.org/danileyko-si-shlyahi-formuvannya-sotsialnoyikompetentnostiuchniv-pochatkovoyi-shkoli/ (дата звернення: 21.09.2026).
5. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабміну від 26 грудня 2025 р. № 1810. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 02.09.2026).
6. Коновальчук І.М., Коновальчук І.І. Особливості формування мотивації навчальної діяльності у молодших школярів в умовах взаємодії зі значущими іншими. *Цінності орієнтації навчальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у контексті сучасних вимог до освіти: Науково-методичний збірник* / За заг. ред. О.А. Дубасенюк, В.І. Сліпчук. Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2008. С. 51–56.
7. Мартиненко С. М. Розвиток соціальних навичок молодшого школяра в ігровій взаємодії. *Початкова освіта.* 2021. № 11. С. 18–24.
8. Малініна Л. Нова українська школа : формування соціальної компетентності учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Грамота, 2021. 72 с.
9. Нова українська школа: організація позаурочної діяльності в початковій школі на засадах партнерської взаємодії учасників освітнього процесу : навч.-метод. посіб. / Н. І. Гущина, Т. Г. Орлова, Л. Г. Кондратова. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2021. 160 с.
10. Проценко О. В. Соціальна компетентність молодших школярів як предмет наукових досліджень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя : КПУ, 2014. Вип. 35 (88). С. 451–457.

11. Сударик О. С. Проєктні технології формування соціальної компетентності учнів початкової школи. *Сучасна початкова освіта в поглядах молодих науковців.* Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 88–92

12. Флярковська О. Психолого-педагогічні умови формування соціальної компетентності підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2019. № 4 (75). С. 36–40.

13. Шевченко Ю. Соціальна компетентність молодших школярів: зміст і практики. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2022. Випуск 20, С. 140–155. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i20.208 (дата звернення: 07.09.2026).

14. Юрченко О. Структура соціальної компетентності молодшого школяра. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 7 (61). С. 234–244.

15. Соціально-емоційне навчання: практичний посібник для вихователів та батьків. *Платформа розвитку дошкільнят НУМО*. URL: https://numo.mon.gov.ua/socialno-emocijne-navchannya-praktichnij-dovidnik-dlya-vihovateliv-ta-batkiv (дата звернення: 01.10.2026).

16. Соціально-емоційне навчання як шанс для української школи. Нова українська школа. 2025. / Марковська М. URL: https://nus.org.ua/2025/05/13/sotsialno-emotsijne-navchannya-yak-shans-dlya-ukrayinskoyi-shkoly/ (дата звернення: 10.10.2026).

РОЗДІЛ 2.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується суттєвими соціальними, культурними, технологічними та безпековими змінами, що безпосередньо впливають на процеси соціалізації та особистісного становлення дитини. В умовах реформування української школи особливого значення набуває не лише засвоєння учнями системи предметних знань, а й формування здатності використовувати набуті знання та досвід для конструктивної взаємодії з іншими людьми, розв'язання життєвих проблем, прийняття відповідальних рішень, дотримання соціальних норм і цінностей.

Саме тому проблема розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку посідає важливе місце в сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці. Компетентнісний підхід, покладений в основу реформування української освіти, орієнтує освітній процес на формування в учнів здатності діяти, співпрацювати, комунікувати, самостійно приймати рішення та відповідально використовувати набуті знання. У концепції Нової української школи серед ключових компетентностей визначено громадянські та соціальні компетентності, а серед наскрізних умінь — здатність співпрацювати з іншими, конструктивно керувати емоціями, розв'язувати проблеми, приймати рішення та висловлювати власну думку.

Державний стандарт початкової освіти також орієнтує освітній процес на формування не ізольованих знань та умінь, а цілісного комплексу знань, навичок, способів мислення, ставлень, цінностей та інших особистісних якостей дитини. Важливо враховувати, що у грудні 2025 року затверджено нову редакцію Державного стандарту початкової освіти, яка застосовуватиметься для дітей, що розпочнуть навчання з 1 вересня 2028 року. Отже, компетентнісна спрямованість початкової освіти не втрачає актуальності, а продовжує розвиватися.

Молодший шкільний вік є особливо сприятливим періодом для розвитку соціальної компетентності. Вступ дитини до школи істотно змінює соціальну ситуацію її розвитку: розширюється коло соціальних контактів, виникає необхідність дотримуватися нових правил, співпрацювати з однолітками, взаємодіяти з учителем, виконувати спільні завдання, регулювати власну поведінку відповідно до соціальних вимог. У цей період активно розвиваються довільність поведінки, здатність до самоконтролю, рефлексія, внутрішній план дій, моральна свідомість і здатність враховувати позицію іншої людини.

Соціальна компетентність молодшого школяра не виникає автоматично лише внаслідок перебування дитини в колективі. Вона формується у процесі спеціально організованої діяльності, міжособистісної

взаємодії, спілкування, співробітництва, виконання соціальних ролей, розв'язання проблемних і конфліктних ситуацій, рефлексії власної поведінки. Тому педагогічний процес має створювати умови, за яких дитина не лише отримує інформацію про правила поведінки, а й набуває практичного соціального досвіду.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах повномасштабної війни, вимушених переміщень, дистанційного та змішаного навчання, порушення звичних соціальних зв'язків, підвищеного емоційного навантаження та необхідності адаптуватися до нових життєвих обставин. У таких умовах соціальна компетентність пов'язується не тільки зі здатністю ефективно взаємодіяти, а й із умінням розпізнавати та регулювати емоції, проявляти емпатію, звертатися по допомогу, підтримувати інших, дотримуватися правил безпеки, конструктивно вирішувати конфлікти та відновлювати соціальні зв'язки.

Сучасна українська освітня політика дедалі більше орієнтується на системне соціально-емоційне навчання. У 2023 році МОН України затвердило відповідні освітні компоненти з соціально-емоційного розвитку і навчання та психосоціальної підтримки дітей і педагогів в умовах кризових ситуацій, а у 2025 році — типову програму підвищення кваліфікації педагогів щодо використання соціально-емоційного навчання як інструменту розвитку наскрізних умінь учнів НУШ.

Отже, формування соціальної компетентності молодших школярів є важливим завданням сучасної початкової освіти, оскільки саме в цьому віці закладаються основи конструктивної поведінки, співпраці, відповідальності, емпатії, саморегуляції та позитивної взаємодії з соціальним середовищем.

Проблема соціальної компетентності має міждисциплінарний характер і розглядається у психології, педагогіці, соціальній педагогіці, віковій та педагогічній психології. Її вивчення пов'язане з проблемами соціалізації особистості, міжособистісної взаємодії, комунікативного розвитку, морального виховання, емоційного інтелекту та формування ключових компетентностей.

У сучасній українській психолого-педагогічній літературі соціальна компетентність молодшого школяра розглядається як складне інтегративне утворення, що виявляється у здатності дитини орієнтуватися у соціальних ситуаціях, взаємодіяти з іншими людьми, дотримуватися соціальних норм, розуміти власні та чужі емоції, співпрацювати, відповідально діяти та використовувати соціальний досвід у нових ситуаціях.

В. В. Коваленко, у своїй праці пов'язує соціальну компетентність молодшого школяра з відкритістю дитини до суспільства, сформованістю навичок соціальної поведінки, готовністю сприймати соціальну інформацію та відповідально діяти у реальному й віртуальному соціальному просторі. Науковиця акцентує увагу на можливостях інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку соціальної компетентності.

Важливими є дослідження соціальної компетентності молодших школярів у контексті гуманістичної парадигми освіти. У відповідних наукових працях підкреслюється, що соціальна компетентність передбачає здатність вибудовувати конструктивні стратегії взаємодії з іншими людьми, а її розвиток особливо важливий саме в молодшому шкільному віці, коли дитина входить у нову систему соціальних відносин. До важливих складників соціальної компетентності віднесено ініціативність, здатність вирішувати проблеми, приймати рішення та співпрацювати в команді.

У межах компетентнісної парадигми соціальна компетентність тісно пов'язана з комунікативною, громадянською, емоційною, культурною та іншими ключовими компетентностями.

Окремий напрям сучасних досліджень становить соціально-емоційне навчання. Його зміст охоплює розвиток самосвідомості, саморегуляції, соціальної усвідомленості, навичок взаємодії та відповідального ухвалення рішень. У сучасних українських освітніх матеріалах соціально-емоційне навчання розглядається як системна педагогічна практика, спрямована на розвиток емпатії, емоційної стійкості, співпраці та конструктивного розв'язання конфліктів.

Важливим практичним напрямом стала реалізація в Україні програм соціально-емоційного та етичного навчання. Зокрема, пілотування відповідної програми охопило 26 шкіл із різних регіонів України, близько 450 педагогів і понад 6000 учнів; для початкової та базової школи були створені адаптовані навчальні матеріали й практики.

Аналіз сучасних публікацій дозволяє зробити висновок, що соціальна компетентність молодшого школяра сьогодні розглядається не як сукупність окремих правил поведінки, а як цілісна здатність дитини ефективно функціонувати в системі соціальних відносин, що охоплює когнітивні, емоційні, мотиваційні, ціннісні, комунікативні та поведінкові компоненти.

Соціальна компетентність молодшого школяра — це інтегративна характеристика особистості дитини, яка виявляється у здатності розуміти соціальні ситуації, встановлювати й підтримувати позитивні взаємини з іншими, дотримуватися соціальних норм і правил, співпрацювати, враховувати позицію іншої людини, регулювати власну поведінку та емоційні реакції, конструктивно розв'язувати проблеми й конфлікти та відповідально діяти відповідно до прийнятих цінностей.

Важливо наголосити на діяльнісному характері цього феномена. Дитина може знати правило «потрібно допомагати іншому», але це ще не свідчить про сформованість соціальної компетентності. Про компетентність можна говорити тоді, коли учень реально використовує відповідну модель поведінки у конкретній ситуації.

Наприклад: знання: «Не можна перебивати співрозмовника» → усвідомлення: «Іншій людині важливо висловитися» → уміння: «Я можу вислухати» → дія: дитина реально слухає однокласника, не перебиваючи його.

Саме перехід від знання до поведінки є принципово важливим для розвитку соціальної компетентності.

Розглянемо складники соціальної компетентності молодшого школяра у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Складники соціальної компетентності

Компонент	Зміст	Прояви у поведінці дитини
Когнітивний	Знання про соціальні норми, правила, ролі, способи взаємодії	Розуміє правила поведінки, може пояснити їх значення
Емоційний	Усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей	Розпізнає емоційні стани, співпереживає
Комунікативний	Уміння слухати, висловлювати думку, ставити запитання, домовлятися	Підтримує діалог, аргументує, слухає співрозмовника
Мотиваційний	Потреба у взаємодії, допомозі, співпраці	Виявляє бажання працювати разом, допомагати
Ціннісно-моральний	Повага, відповідальність, справедливість, толерантність	Дотримується правил, поважає інших
Регулятивний	Самоконтроль, саморегуляція, управління поведінкою	Може стримати імпульсивну реакцію, дотримуватися домовленостей
Поведінковий	Практичне застосування соціальних умінь	Конструктивно діє у реальних ситуаціях
Рефлексивний	Оцінювання власної поведінки та її наслідків	Може пояснити, що зробив правильно/неправильно і як діяти наступного разу

Формування всіх складників дозволяє уникнути однобічного трактування соціальної компетентності лише як комунікативної вправності.

Наприклад, дитина може бути дуже товариською, але не вміти враховувати почуття інших. У такому разі високий рівень комунікативної активності ще не означає високої соціальної компетентності.

Молодший шкільний вік характеризується якісними змінами у розвитку особистості. Провідною діяльністю стає навчальна діяльність, однак її ефективність значною мірою залежить від характеру взаємин дитини з учителем і ровесниками.

У цьому віці відбувається поступовий перехід від безпосереднього реагування до більш довільної поведінки. Дитина дедалі краще може:

контролювати власні дії; дотримуватися правил; відкладати безпосереднє бажання; прогнозувати наслідки поведінки; враховувати позицію іншої людини; оцінювати власні вчинки; регулювати емоційні реакції.

Розвиток рефлексії створює психологічну основу для формування соціальної компетентності. Школяр поступово починає усвідомлювати не лише те, що він зробив, а й як його дії сприймаються іншими людьми.

Наприклад, молодший школяр поступово переходить від позиції: «Я хочу бути першим, тому я перший» до більш соціально зрілої: «Я хочу бути першим, але потрібно врахувати чергу та бажання інших». Це і є проявом переходу від безпосередньої поведінки до соціально регульованої.

До завдань розділу відносимо визначення психологічних основ формування соціальної компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі загальноосвітньої школи першого ступеня.

Нова освітня парадигма спрямована на розвиток творчих сил, культури особистості й орієнтує педагогів ЗЗСО на становлення та виховання учнів як суб'єктів власної життєдіяльності [8], [17], [30], [37, с. 1–4]. Сучасний освітній процес – це цілісна педагогічна система, керування якою вимагає системного підходу. Ефективність педагогічної системи визначається результатом діяльності, що забезпечує досягнення поставленої мети. Успішність навчальної діяльності залежить від багатьох факторів психологічного і педагогічного порядку, а конкретно – від факторів соціально-психологічних і соціально-педагогічних.

До психологічних основ організації освітнього процесу у першій ланці ЗЗСО відносимо вікові особливості учнів початкових класів, проблеми формування мотивації, емоційного інтелекту, емпатії, рефлексії, індивідуалізації, диференціації та цифровізації освітнього процесу. Розглянемо мотиваційну, емоційну та рефлексивну діяльність як психологічне підґрунтя формування соціальної компетентності учнів початкових класів на уроках англійської мови.

Стисло окреслимо вікові психологічні особливості молодших школярів, що впливають на формування соціальної компетентності у перебігу вивчення англійської мови.

Однією з ключових психологічних передумов формування визначеної здатності є розвиток довільної уваги. За спостереженнями М. Кононенка, у молодших школярів з'являється здатність утримувати мету діяльності, контролювати свою зосередженість і довше працювати над завданням, якщо воно викликає інтерес та має зрозумілу структуру [24]. Розвинена довільна увага забезпечує можливість послідовного виконання мисленнєвих операцій: аналізу, порівняння, уточнення, оцінювання. Без такого підґрунтя соціальна компетентність не може сформуватися, адже її реалізація потребує внутрішнього контролю над перебігом міркувань.

Пам'ять у молодшому шкільному віці поступово переходить від механічного до смислового типу. Учні навчаються групувати інформацію, виділяти головне та встановлювати зв'язки між поняттями. Дослідження з

психології розвитку молодших школярів демонструють, що здатність до узагальнення та виділення смислових опор робить можливим не лише відтворення фактичного матеріалу, а й осмислення його логічної структури – тобто перехід до елементів критичного мислення. Розвиток смислової пам'яті формує в дітей основу для аргументування, адже вони вже не просто відтворюють інформацію, а й активно її переробляють [10].

Хоч мислення молодших школярів залишається переважно конкретним, воно активно розвивається у напрямі логічності. Учні вчаться аналізувати ситуацію, порівнювати об'єкти, знаходити ознаки спорідненості та відмінності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Саме ці операції лежать в основі мислення у будь-якому віці. О. Савченко підкреслює, що логічні дії не з'являються спонтанно – вони формуються під впливом навчальної діяльності, яка передбачає осмислення, пошук правильного способу дії та добір аргументів [37].

Важливою психолого-педагогічною передумовою формування соціальної компетентності є здатність до гіпотезування – висування припущень, що потребують перевірки. Дитина починає ставити запитання «Чому?», «Як?», «Що буде, якщо…?». Це означає, що в її мисленні виникають перші елементи рефлексії, тобто здатності оцінювати власні міркування [48].

У цьому контексті особливої ваги набуває формування метакогнітивної здатності – уміння усвідомлювати хід власного мислення. Сучасна когнітивна психологія, зокрема дослідження Дж. Флавелла [45], підкреслює, що здатність дитини спостерігати за своїми міркуваннями, виявляти помилки та коригувати їх є фундаментом подальшого розвитку мислення.

Відтак, окрім розвитку базових пізнавальних процесів, процес навчальної діяльності спирається на розумові дії, які забезпечують свідоме опрацювання інформації. У цьому контексті показовою є таксономія Блума, що описує поступальний перехід від простих когнітивних операцій (запам'ятовування та розуміння) до складніших – аналізу, синтезу й оцінювання. Саме ці вищі рівні когнітивної діяльності становлять ядро мислення молодших школярів.

Аналіз передбачає розчленування інформації на складові, що дозволяє дитині побачити структуру навчального матеріалу, визначити головні й другорядні елементи, співвідносити факти та зробити обґрунтовані висновки.

Синтез дає змогу поєднувати окремі ідеї в цілісне бачення, встановлювати логічні зв'язки та формувати власні пояснення або припущення.

Оцінювання охоплює здатність визначати достовірність і значущість інформації, виявляти логічні помилки та аргументувати свою позицію. Сукупність цих операцій робить мислення більш усвідомленим, гнучким і доказовим, що становить основу формування критичного ставлення до інформації.

Погляд на розвиток мислення в молодшому шкільному віці узгоджується з положеннями теорії когнітивного розвитку Ж. Піаже описував поступовий перехід від конкретних до елементарних абстрактних форм міркування. Саме в цей період у дітей з'являється здатність ставити під сумнів очевидні твердження, аналізувати власні дії та робити перші кроки до рефлексії. Ідеї Дж. Дьюї [48] також поглиблює розуміння природи мислення, оскільки він розглядав його не лише як інтелектуальну операцію, а й як спосіб усвідомленої взаємодії з досвідом, що ґрунтується на постановці запитань, сумніві та пошуку доказів.

Одним із головних складників у структурі соціальної компетентності особистості є її ядро — мотиваційна сфера. Проблема мотивації і мотивів поведінки – одна із стрижневих у психології та педагогіці освіти. Зазначена проблема постійно залишається в полі зору провідних науковців сфери психолого-педагогічної науки. Оскільки тут існує безліч невирішених питань, вона не одноразово піднімалася у великій кількості робіт вітчизняних та зарубіжних учених [1].

У психологічній літературі розрізняють поняття «мотив», «мотивація» і «мотивування». І якщо останнє (мотивування) майже одностайно визначається як процес актуалізації і трансформації мотивів у кожній окремій ситуації, то в усвідомленні співвідношення мотиву і мотивації існують певні розбіжності. Мотив – це спонукання до здійснення поведінкового акта, породжене системою потреб людини і різним ступенем усвідомлюваності чи неусвідомлюваності нею потреби. Тобто, мотив – це предмет (матеріальний чи ідеальний), що спонукає до діяльності. Такі погляди розділяли і представники біхевіористичного напряму у зарубіжній психології (Е. Торндайк, Д. Уотсон) і представники діяльнісного підходу у вітчизняній психологічній науці (О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук) [10], [11], [24], [27], [31], [48].

Базовим мотивом життєдіяльності будь-якої особистості є її потреби. Задоволення потреб багато в чому зумовлює як систему мотивів, так і саму діяльність. У загальноприйнятому розумінні мотив – це реальна або ідеальна річ, що задовольняє ту чи іншу потребу. Відомо, що пізнавальна потреба є однією із найсильніших. Внутрішнім стимулом навчально-пізнавальної діяльності учнів початкових класів є пізнавальні потреби, мотиви та інтереси. Однак, означена потреба не завжди виступає як мотив навчання та мотив досягнення. У випадках, коли пізнавальна потреба стає визначальною, у навчанні відбувається значний прогрес, і учень демонструє значні успіхи у відповідній галузі знань. Висока позитивна мотивація може до певної міри навіть доповнити недостатність спеціальних здібностей або недостатній запас здатностей, відіграючи роль компенсаторного механізму, однак у зворотному порядку компенсаторний фактор не спрацьовує [10], [11], [24].

Мотив досягнення у навчанні виступає відносно стійкою рисою особистості, яка виявляється у прагненні до успіху, бажанні досягти високих результатів та отримувати від цього задоволення. Основними факторами

формування мотивації досягнення успіху в навчанні є правильно поставлені цілі, сформована установка на навчальні досягнення, бажання досконалості, усвідомлення власної корисності, культ пошани у позитивному розумінні, відчуття сприятливого соціально-психологічного клімату, забезпечення позитивної емоційності в освітньому процесі, відповідні якості вчителя, взаємини педагога і учня, колективне прийняття рішень тощо [27], [31], [48].

Терміном «мотивація» у сучасній психології позначають мінімум два психічні явища: 1) сукупність спонукань, що викликають активність індивіда й визначають рівень його активності, тобто система факторів, що детермінують поведінку індивіда; 2) процес утворення, формування мотивів, характеристика процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні [23,С. 369].

Під мотивацією в широкому сенсі дослідники розуміють те, заради чого людина виконує ту чи іншу діяльність. Будь-яка діяльність здійснюється внаслідок якогось внутрішнього імпульсу (потреби) і заради деякої зовнішньої стосовно неї цінності. Саме ці відношення й утворюють два полюси реальної мотиваційної системи. Ефективним процесом формування досліджуваної здатності може бути за умови, що в молодших школярів сформовані позитивна мотивація пізнавальної діяльності, інтерес і прагнення отримати необхідні знання й відповідний досвід.

Відомими зарубіжними дослідниками мотиваційного процесу були Г. Мюрей, Д. Аткінсон, Д.МакКлелланд. Так, американські психологи Д. Аткінсон, Дж. МакКлелланд виокремили два типи мотивації досягнень: мотивацію успіху та мотивацію уникнення невдач. Мотивація успіху носить позитивний характер, оскільки за такої мотивації діяльність людини спрямована на досягнення конструктивних, позитивних результатів. Мотивацію уникнення невдач відносять до негативної сфери у зв'язку з тим, що за названим типом мотивації людина, перш за все, намагається уникнути поразки і думає, тільки про те, як запобігти невдачі [3, с. 52–57].

В основі мотивації досягнень лежать емоційні переживання, пов'язані із соціальним прийняттям успіхів, які досягаються особистістю. Дослідник мотиваційного процесу Х. Хекгаузен визначає мотив досягнень як прагнення розвивати свої здібності і вміння та підтримувати їх на якомога вищому рівні. Коли людина прагне досягти успіху, прагне до високих результатів у певній діяльності — це свідчить про сформованість у неї високого рівня мотивації досягнення. Знаючи мотиви, що спонукають людину до активності, ми можемо цілеспрямовано впливати на організацію діяльності особистості та її поведінку [45].

Особистість характеризують і такі мотиваційні утворення, як потреба в спілкуванні (афіліація) та мотив надання допомоги людям (альтруїзм). Це мотиви, що мають велике соціальне значення. Вони визначають ставлення особистості до людей. Так, афіліація – це прагнення людини бути в колі інших людей, налагодити з ними позитивні, добрі стосунки. Альтруїзм – стремління людини безкорисно допомагати людям. Важливою особистісною

характеристикою також є потреба у самоактуалізації (самореалізації). Американський учений А. Маслоу характеризував означену потребу як бажання людини стати тим, ким вона може стати, досягти вершини свого потенціалу. Причому, самореалізація – це потреба і можливість найкращим чином виконувати притаманну людині діяльність. Специфічні форми самореалізації найрізноманітніші. Але слід пам'ятати, що головним механізмом задоволення цієї потреби є робота особистості над собою [10].

Проблему мотивації досліджували й вітчизняні вчені Л. Божович, Л. Долинська, Г. Костюк, З. Огороднійчук, О. Скрипченко, В. Сухомлинський, О. Савченко й ін. Спираючись на існуючі теоретичні положення, вважаємо, що мотиваційна сфера – це система мотивів, що спонукає особистість до діяльності [37]. До складників мотиваційної сфери, слідуючи за науковцями, виокремлюємо індивідуальні особливості учнів початкових класів – характер, темперамент, здібності, можливості та специфіку функціонування освітнього закладу, зокрема його освітнє середовище.

Психологами визначено, що мотиваційний процес складається з таких етапів: актуалізація; вибір та формування наміру; реалізація наміру; постреалізація. Отже, мотиваційна діяльність – це система, що складається з окремих компонентів, має свою структуру, виконує властиві їй функції і відноситься до діяльності (мотиваційна діяльність). Дослідниками проблеми формування мотивації визначено і структуру мотивації : 1) спонукання до діяльності, спрямування діяльності (повідомлення мети, дій, створення відповідного середовища); 2) підтримування діяльності (регулювання, контролювання, виконання відповідних дій, реалізація поставленої мети); 3) з'ясування причин та перешкод діяльності (якщо неможливо досягти поставленої мети); 4) аналіз досягнутих результатів мотиваційної діяльності.

Рефлексія психолого-педагогічних джерел [10], [11], [24] дозволила виокремити широку класифікацію підвидів мотивації. Так, у загальному плані дослідники розрізняють два види мотивації: зовнішню і внутрішню. Зовнішню мотивацію іноді називають дистантною або стратегічною. Як правило, її пов'язують з усвідомленням учнями значущості вивчення предмета. Внутрішня мотивація виконує тактичну, інструментальну роль. Вона спричиняється позитивними емоціями, які учень отримує у процесі навчання. Науковці виокремлюють такі різновиди внутрішньої мотивації: особистісна, пізнавальна, навчальна, комунікативна, соціокультурна, естетична, творча, а також мотивація, породжувана усвідомленням мовного прогресу в оволодінні іноземною мовою.

Схарактеризуємо деякі зазначені різновиди мотиваційної діяльності, що стають рушійною силою оволодіння соціальною компетентністю учнями початкових класів у процесі навчання англійської мови. Особистісна мотивація проявляється в різних видах діяльності, особливо в навчанні у процесі формування різнопланових умінь. Сформовані уміння характеризуються не самими результатами діяльності, на яку вони

спрямовані, а тим, які особливості особистості виявляються під час виконання певного виду діяльності. Особистісні мотиви поділяються на узагальнені стійкі, конкретно стійкі, загальні нестійкі й конкретно нестійкі. Узагальнені стійкі мотиви особистості проявляються в індивідуально-особистісних особливостях. Це мотиви досягнення найкращих результатів у різних сферах діяльності, бажання передбачити неприємності тощо. Конкретно стійкі мотиви характеризуються систематичною активністю особистості та спрямовані на конкретну сферу діяльності, наприклад, на навчання — навчальна мотивація [27], [31], [48].

Загальновідомо, що одним із головних психолого-дидактичних завдань закладів загальної середньої освіти є формування навичок і вмінь навчальної діяльності у молодших школярів. Успішності цього процесу, в руслі досліджень К. Ушинського, В. Сухомлинського, В. Бондаря, О. Савченко, М. Вашуленка [8], [38], [39] сприяє розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів. Необхідною передумовою їх формування є стимулювання потреб у пізнанні нового, тобто стимулювання пізнавальної мотивації.

Сутність пізнавальної мотивації полягає у стимулюванні пізнавальних потреб, що знаходяться у площині вікових та особистісних інтересів молодшого школяра. Здобувача освіти початкових класів, зазвичай, вирізняють пізнавальна активність, інтерес до всього нового. Але задоволення його пізнавальних потреб засобами англійської мови становить доволі складну проблему внаслідок відомих протиріч між обмеженою кількістю годин, відведених навчальним планом, програмовим змістом предмета та суттєвим розширенням кола пізнавальних інтересів сучасних молодших школярів [10], [31], [48].

Подоланню цих суперечностей мають сприяти відповідні методичні чинники. По-перше, це якість навчального матеріалу. Критеріями відбору такого матеріалу у пізнавальному плані мають бути:

1) культуровідповідність змісту навчального матеріалу;

2) комунікативна спрямованість англомовного матеріалу;

3) його можливість задовольняти базові і соціальні потреби учнів початкових класів.

4) формування в учнів здатності орієнтуватися у завданнях, що пропонуються, а саме: осмислювати їх межу та перспективу виконання сприяють використання завдань з дидактичною метою – пізнавальних, пізнавально-комунікативних, прагматичних (участь у цікавій бесіді, конкурсі тощо); планувати послідовність виконання завдання, реалізовувати свої начальні дії, зокрема активізовувати мовну здогадку; адекватно використовувати наочність (малюнки, іграшки, предмети класного вжитку, реальні речі тощо); використовувати вербальну наочність (ключові слова та вирази, план, таблиці тощо);

5) формуванню когнітивної мотивації сприятимуть використання цінних комунікативних вправ та завдань з певними елементами проблемності

(завдання на відгадування мовних загадок, кросвордів, ребусів, головоломок; завдання на вибір правильного варіанта з кількох запропонованих; завдання на доповнення контексту; завдання на встановлення логічної послідовності запропонованих слів, висловлювань, дій);

6) важливим чинником посилення пізнавальної мотивації і формування інтелектуальних умінь молодших школярів слід вважати стимулювання безпосереднього інтересу до іноземної мови як до джерела пізнавально-цінної інформації, у формуванні прийомів пізнавальної діяльності під час вивчення мови: прийомів упізнавання, аналогії, логічного запам'ятовування, систематизації; в організації спостережень за фактами мови за допомогою спеціальних завдань, визначення специфічних відмінностей англійської мови шляхом абстрагування, аналізу, диференціації, зіставлення, систематизування;

7) у наданні лінгвопізнавальній роботі іноземною мовою характеру пошукової діяльності, що допомагає «відкривати» певні закономірності нового мовного матеріалу і відчувати радість пізнання, творчого піднесення і позитивної самооцінки, що зазвичай супроводжують раціонально організовану розумову діяльність здобувачів освіти;

8) організовувати самостійну роботу учнів початкових класів з використанням проєктної діяльності. Розвивальна сутність проєктів полягає у самостійному плануванні і реалізації роботи, в якій іншомовне спілкування молодших школярів органічно інтегрується з інтелектуально-емоційним контекстом іншої діяльності (ігрової, художньої, мистецької або прагматичної), конкурсу, підготовки коміксу участь у проєктній роботі імпонує молодшим школярам своїм інтегративним характером і розширює можливості для самовираження, прояву фантазії, креативних здібностей, мовленнєвої активності й самостійності, можливостям пізнання реального світу і осмислення через іншомовну навчальну діяльність свого місця в ньому. Вище зазначене про проєктну діяльність стимулює пізнавально-комунікативну мотивацію як одну із передумов формування соціальної компетентності молодших школярів;

9) важливим методичним чинником формування когнітивної мотивації, що сприяє підвищенню рівнів сформованості соціокультурної компетентності учнів початкових класів, є використання цифрових засобів на уроках англійської мови.

Для нашого дослідження, спрямованого на формування соціальної компетентності учнів початкових класів, найбільш актуальним різновидом є навчальна мотивація. Психологи [10], [11], [27], [31], [48] розглядають мотивацію навчальної діяльності як систему, складниками якої є пізнавальні мотиви, що впливають на зміст освітньої діяльності, спрямовуючи особистість на опанування певних дій під час навчання, підвищуючи інтерес особистості до творчого розв'язання навчальних задач і проблем з орієнтацією на досягнення нових навчальних результатів. Дослідники наголошують, що навчальна діяльність спрямована на формування

соціальних умінь молодших школярів, реалізується під впливом зазначених компонентів і спонукань, що виступають як джерела активності тих, хто навчається. Індивідуальні особливості учнів початкових класів, поряд із потребами, інтересами, переконаннями, визначають особистість учнів початкових класів, їхні ідеали та цінності та утворюють мотиваційну сторону навчальної діяльності. Відповідно, навчальна мотивація включає різні аспекти потреб і стимулів, завдяки чому означена діяльність стає творчою та різноманітною. Механізмом формування навчальної мотивації є вироблення єдиної структури цілей навчальної діяльності. Саме тому велику роль відіграє вчасне, правильне й систематичне формулювання вчителями цілей навчання, які учні мають усвідомити, прийняти й спрямувати свою діяльність на їх досягнення.

Навчальна мотивація тісно взаємопов'язана з іншими різновидами мотивації учіння молодшого школяра, зокрема з комунікативною мотивацією. Комунікативна мотивація – це система спонукальних причин, що стимулюють і формують потреби здобувачів освіти у вирішенні комунікативних задач різного рівня складності, спрямованих на реалізацію відповідних соціально значущих функцій спілкування: пізнавальної, регулятивної, ціннісно-орієнтаційної, етикетної [9], [14, с. 369]. Пізнавальна її (або інформаційна) функція передбачає уміння записати, повідомити або обговорити пізнавальну інформацію під час спілкування двох або більше комунікантів; регулятивна функція – уміння висловити прохання, пораду припущення; ціннісно-орієнтаційна (або емоційно-оцінна) охоплює вміння висловлювати особисту думку, бажання, оцінку; етикетна (або конвенціональна) функція передбачає вміння дотримуватися відповідних норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки у найбільш типових ситуаціях іншомовного спілкування).

Формуванню соціальної компетентності молодших школярів сприяє соціокультурна компетентність, що формується на уроках англійської мови й полягає в емоційно-особистісному ставленні молодшого школяра до країни, мова якої вивчається, до народу носія цієї мови, до його духовних надбань і традицій, цікавих історичних фактів і подій, національних реалій минулого і сучасного життя, до стереотипів поведінки носіїв іншої мови у стандартних ситуаціях спілкування. Формуванню соціокультурної компетентності учнів початкових класів сприяють такі методичні фактори: відбір та застосування лексики з національно-культурним контентом; використання автентичних навчальних матеріалів; використання країнознавчих допоміжних цифрових засобів (візуальних, аудіативних, аудіовізуальних), що підсилюють ілюзію залучення до автентичного мовленнєвого середовища й забезпечують потрібну якість комунікативних навичок і вмінь; цілеспрямоване застосування спеціальних прийомів формування соціокультурної компетентності молодших школярів, передусім лінгвокраїнознавчих коментарів, прийомів навчання загальноприйнятих етикетних норм; побудова уроку як моделі потенційного спілкування дітей з носіями мови, зокрема з

уявними ровесниками; робота з малими формами англомовного фольклору [4], [9], [16], [18], [19].

На наше переконання, соціокультурний контекст вивчення англійської мови суттєво підвищує інформаційний фон уроку. Тим самим він інтенсифікує мислення і мовлення молодших школярів та сприяє усвідомленню своїх навчальних дій. Завдяки цьому створюються реальні умови для формування соціальної компетентності на вищих рівнях складності. Так, у учнів початкових класів розвиваються іншомовна комунікація, творчі нахили і здібності, посилюється їхній особистісний розвиток, формується позитивна самооцінка, тобто Я-концепція, яка, за даними досліджень, є вихідним чинником розвитку індивідуальності особистості [2], [27], [45].

Слід наголосити на тому, що мотиваційна сфера молодших школярів формується лише за умови повноцінного особистісного спілкування з досвідченим, висококомпетентним і захопленим у свою професію вчителем, який уміє творчо мислити і творчо діяти. Важливе значення при цьому має правильна організація педагогічної взаємодії між педагогами та учнями. У психолого-педагогічній літературі виділено такі принципи організації взаємодії:

- партнерства;
- кооперації;
- діалогізації;
- проблематизації;
- персоналізації;
- індивідуалізації;
- диференціації;
- технологізації/цифровізації.

Отже, не менш значущим психологічним чинником, що впливає на рівень сформованості досліджуваної компетентності, є навчальна мотивація. Вона пов’язана не лише з інтересом до певної теми, що вивчається, а й із внутрішньою потребою зрозуміти, дослідити, перевірити припущення чи знайти власний спосіб розв’язання завдання. Внутрішня мотивація, що ґрунтується на цікавості та задоволенні від процесу пізнання, створює передумови для активнішого застосування аналізу, порівняння та формулювання висновків. Натомість зовнішня мотивація (очікування оцінки або схвалення) часто забезпечує лише короткочасну активність. У сприятливому навчальному середовищі, де дитина може вільно висловлювати думки та ставити запитання, зростає її впевненість у власних можливостях, що підтримує ініціативність і готовність до розумового зусилля. Таким чином, мотиваційна сфера визначає глибину та стійкість проявів зацікавленості молодшого школяра в оволодінні соціальною компетентністю під час вивчення англійської мови.

Емоційно-вольова культура також є сутнісною характеристикою освітнього процесу учнів початкових класів, адже в умовах значного

навчального й емоційного навантаження початкової школи, стресових ситуацій, наявності значної кількості предметів, що вивчаються в школі першого ступеня, в умовах перенасиченості змісту предметів, що вивчаються, недостатності матеріальних ресурсів, необхідності прояву особливої уваги до кожного учня у поєднанні з великою кількістю дітей у класі, учитель повинен постійно формувати необхідні вольові якості з метою навчання регуляції власного емоційного стану: уміти викликати у себе необхідні, бажані позитивні емоції та нейтралізувати негативні [10], [11], [27], [31], [48].

Як складник загальної культури у системі особистісних якостей молодшого школяра, емоційно-вольовий складник є необхідною умовою успішної освітньої і соціальної життєдіяльності. Водночас особливість вікового періоду молодшого шкільного дитинства полягає в тому, що учні початкових класів постійно проявляють високу емоційність, вразливість, чутливість, життєрадісність, виявляють інтерес до всього нового. Учитель початкових класів повинен пам'ятати, що молодші школярі часто допускають помилки та невдачі під час освітньої діяльності, що супроводжується виявом надмірної емоційності учнів, емоційними зривами, вередуванням, впертістю тощо. За таких умов учителі початкових класів повинні створювати на кожному уроці атмосферу комфортного, сприятливого емоційного середовища, забезпечувати оптимальну емоційність педагогічного процесу, дбати про загальний позитивний настрій класу та уміти запобігати проявам негативних емоцій та переживань молодших школярів [4], [5], [6], [7], [13].

У такому випадку актуальності набуває потреба посиленої уваги до підготовки учнів початкових класів з метою формування соціальної компетентності, що передбачає набуття високого рівня саморегуляції, самоволодіння, самоконтролю, стресостійкості, стриманості, емпатії, толерантності, чуйності, терпимості, дисциплінованості, врівноваженості, сформованості емоційного інтелекту (умінь адекватного вираження власних емоції та відповідного реагування на емоції інших; здатність до уникнення деструктивних емоційних проявів). Важливим є також і розвиток таких якостей, як уміння «тримати себе в руках», відчувати власний «внутрішній світ» та світ інших, емоційна виразність та здатність до використання сприятливого комфортного освітнього середовища початкової школи, що й визначає сутність формування соціальної компетентності як складника емоційно-вольової культури та є важливою умовою соціальної адаптації молодших школярів у процесі становлення початкової освіти в сучасних умовах глобальних викликів. Уважаємо, що сформованість емоційного інтелекту учнів початкових класів є одним із показників для визначення рівнів соціальної компетентності.

Емоційний компонент має безпосередній вплив на розвиток мислення учнів. Молодші школярі ще чутливі до оцінки вчителя, потребують підтримки та позитивного підкріплення. Як стверджує Л. Варзацька, атмосфера довіри та прийняття створює умови для інтелектуальної

ініціативи: діти менше бояться помилятися, охоче ставлять запитання, пропонують власні міркування [9]. Помилка перестає бути загрозою і починає сприйматися як ресурс для навчання – це важливий психологічний механізм, що відкриває шлях до формування рефлексії.

Отже, психологічні механізми, що визначають формування досліджуваної здатності, охоплюють динаміку пізнавальних процесів та емоційно-вольову сферу молодшого школяра. Увага, пам'ять, мислення та уява на цьому етапі розвитку зазнають суттєвої трансформації, що створює основу для становлення логічних операцій і розвитку здатності до рефлексії.

Розглянемо роль рефлексивної діяльності, що є засадничою у процесі формування соціальної компетентності учнів початкових класів на уроках англійської мови. Рефлексивна діяльність, притаманна особистості, широко досліджується у різних сферах психології і педагогіки як у міжнародній, так і у вітчизняній науці, оскільки має важливе значення для сучасної людини. Рефлексивний процес дозволяє перебудувати свідомість, відмовлятися від усталених стереотипів мислення й поведінки, сприяє розвитку активного, творчого ставлення до себе, власної діяльності та способів її реалізації. Крім того, рефлексія є одним із основних психологічних механізмів, що стимулює і сприяє розвитку навчальної діяльності здобувачів освіти [12], [18], [23], [24], [25].

У сучасних психологічних дослідженнях рефлексія розглядається в декількох аспектах, а саме:

- як особливий стан свідомості (Д. Браун, Ф. Василюк);
- як важливий механізм самопізнання та саморегуляції (Х. Хекхаузен, І. Кон);
- як принцип існування індивідуальної відомості та умова розвитку зрілої особистості (К. Роджерс, Б. Зейгарник);
- як особлива організація мислення, пов'язана із зародженням нового змісту (А. Зак).

Усі зазначені аспекти мають свої проєкції в різних дослідженнях, що й переконує у багатозначному трактуванні терміна «рефлексія». Варто зазначити, що серед публікацій вирізняється актуальністю вивчення рефлексії в контексті побудови вирішення різних мисленнєвих завдань. Одним із відомих учених, який досліджував зазначений феномен, був Р. Клюве. Він вивчав рефлексію у сфері мислення, зокрема, дослідник ставив акцент на когнітивній активності людини, у межах якої логічна рефлексія виконувала контрольні функції над застосуванням стратегій розв'язання завдань та у процесі регуляції власного мислення. Також викликають інтерес і роботи Д. Редфорда, який довів, що метод розмірковування вголос є ефективним у перебігу вирішення проблемних завдань [44], [45], [46], [48], [50].

У результаті аналізу робіт учених, які займалися вивченням рефлексії, можна констатувати, що вони розглядали її як властивість людського мислення, але розходилися у поглядах щодо того, чи є означена властивість

єдиним універсальним процесом, за допомогою якого відбувається пізнання зовнішнього та внутрішнього світу, чи це два різні типи рефлексії.

Актуальністю вирізняються і дослідження рефлексії в контексті спілкування та спільної діяльності. У багатьох сучасних західноєвропейських наукових джерелах рефлексія вивчається як основний механізм міжособистісного пізнання і організації взаємодії в складних, невизначених, конфліктних ситуаціях, а також у процесі навчання людей [44], [45], [46], [48], [50].

Так, М. Аргал виокремив дві взаємопов'язані функції рефлексії, а саме:

- функцію когнітивного освоєння ситуації взаємодії (формування уявлень про себе, партнера, завдання, які постають під час контактів);
- функцію управління процесом міжособистісної взаємодії.

Дослідник зазначав, що існує два типи рефлексивних уявлень про інших:

- формальні, а точніше синкретичні, що залежать від впливів емоційних факторів, вони ґрунтуються на соціально-перцептивних процесах проєкції та ідентифікації;
- неформальні або ж власне рефлексивні уявлення про внутрішній світ партнера, в основі яких лежить процес децентралізації і які не залежать від емоційного ставлення до інших, а зумовлені змістом та особливостями спільної діяльності [2, с. 14-20].

Цікавим аспектом дослідження рефлексії є її вивчення як механізму саморозвитку. За поглядами низки вчених, рефлексія є головною рушійною силою саморозвитку особистості. Вона стимулює змінювання власної моделі поведінки та діяльності відповідно до ситуації, є шляхом до переосмислення власного досвіду, в результаті чого рефлексія перетворюється на основний механізм її саморозвитку. Особливої уваги варті дослідження рефлексії в сучасній українській психології. Зазначений феномен досить активно вивчається вітчизняними вченими як теоретично, так і експериментально. Аналіз рефлексії здійснюється в контексті спілкування, наукового пізнання, саморозвитку, самосвідомості.

На думку І. Беха, рефлексія є засобом усвідомлення суб'єктом підґрунтя власних дій — це спрямованість мислення на себе, на власні процеси і продукти діяльності. Ученим описані й досліджені такі види рефлексії:

- регулятивна (внутрішнім об'єктом якої є увага, що визначає зосередженість і спрямованість виховного процесу);
- визначальна (осмислення суб'єктом свого Я та усвідомлення того, що віддаляє його від досконалості);
- синтезувальна (узгодження гуманістичних цінностей з Я-духовним);
- створювана (розвиток і саморозвиток особистості) [5, С. 9-12].

Дослідник С. Максименко відзначав, що якісний аналіз розвитку рефлексії можна простежити на прикладі опису вікових змін особистості, в основу якого покладено утворення рефлексії:

1) аналіз рефлексії торкається окремих вчинків дитини 9-12 років;

2) рефлексивний аналіз зачіпає характер дитини та особливості своєї особистості, починаючи з 12-13 років;

3) аналіз рефлексії відбувається з самопристрастю – критичне ставлення до себе, виявляються власні негативні риси характеру, виникають афектні переживання з цього приводу – 13–14 років [27, с. 3–16].

На переконання М. Савчина, рефлексія передусім передбачає самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу і поведінки. Її розвиток впливає на становлення людини як учасника соціальної взаємодії. У результаті такого дослідницького процесу людина усвідомлює себе по-іншому, оскільки співвідношення власних почуттів і переживань з почуттями і переживаннями іншої людини, аналіз і розуміння своєї поведінки дозволяють їй побачити ситуацію і себе в ній з іншого боку, що сприяє більш адекватній оцінці власної поведінки [36].

У молодшому шкільному віці формується початкова усвідомлена рефлексія: учні поступово розуміють власні способи розв'язання завдань і вчаться пояснювати, чому обрали той чи інший спосіб міркування. Формування цих умінь створює підґрунтя для глибшого аналізу, оцінювання та самоконтролю, що сприяє усвідомленому формуванню соціальної компетентності учнів початкових класів на уроках англійської мови.

Таким чином, огляд психологічних джерел дозволяє стверджувати, що психологічні засади формування соціальної компетентності учнів ґрунтовно висвітлені в психолого-педагогічних дослідженнях. Зокрема, у дослідженнях науковців сформулювалося положення про те, що особистісні якості учнів початкових класів, що характеризують соціальну компетентність, визначають вектор ефективної освітньої діяльності, сприяють соціальній адаптації та життєвій самореалізації здобувачів освіти. У наукових доробках здійснено спроби визначення змісту низки психологічних понять (мотивація, емоційний інтелект, рефлексія), що є засадничими в контексті складників досліджуваної якості.

Психологічні чинники формують внутрішні передумови формування й розвитку соціальної компетентності учнів початкових класів на уроках англійської мови, проте їх наявність ще не забезпечує повноцінного становлення цієї якості. Реалізація потенційних можливостей молодшого школяра значною мірою залежить від педагогічних засад організації навчальної діяльності, а також від характеру взаємодії між учнем і вчителем. Саме освітнє середовище визначає, чи зможе дитина перейти від ситуативного відтворення лексики та елементарних діалогічних синтаксичних конструкцій до більш усвідомлених форм міркування англійською мовою монологічного й полілогічного характеру, що закладають основу соціального спілкування англійською мовою. Проте, на наше

переконання, недостатньо з'ясованими є особливості формування означеної якості в учнів початкових класів у процесі освітньої діяльності на уроках англійської мови засобами цифрових технологій.

Саме тому сучасні освітні інновації – застосування цифрових технологій – зумовлюють необхідність розгляду методичних особливостей їх використання з метою формування соціальної компетентності в учнів початкових класів, що забезпечувало б реалізацію традиційних та інноваційних підходів до формування соціально важливих якостей молодших школярів, які й характеризують рівні сформованості визначеної компетентності.

Соціальна компетентність формується не через пасивне засвоєння інформації, а через соціальний досвід. Тому вчитель має створювати ситуації, у яких дитина отримує можливість: співпрацювати; домовлятися; розподіляти ролі; допомагати; просити про допомогу; захищати власну позицію; приймати іншу думку; розв'язувати конфлікти; оцінювати результати спільної діяльності.

Особливо ефективною є кооперативна діяльність. Робота в парах і групах дозволяє учню не просто спілкуватися, а й виконувати певну соціальну роль.

Наприклад: «Ми працюємо над спільним завданням» → «кожен має свою роль» → «результат залежить від усіх» → «потрібно домовлятися» → «необхідно враховувати думку інших» → «потрібно відповідати за свою частину роботи».

Таким чином, навчальна діяльність перетворюється на простір соціального навчання.

Однією з основ соціальної компетентності є здатність дитини розуміти емоційні стани — власні та інших людей.

Школяр, який не вміє розпізнавати власне роздратування, образу або страх, часто не може конструктивно пояснити свою поведінку. Він може реагувати криком, агресією, уникненням або відмовою від взаємодії.

Тому формування соціальної компетентності передбачає розвиток умінь: 1) розпізнавати емоції; 2) називати їх; 3) розуміти причини виникнення; 4) визначати інтенсивність емоції; 5) використовувати прийнятні способи її вираження; 6) розуміти емоції іншої людини; 7) співвідносити емоції з поведінкою.

Соціально-емоційне навчання у цьому контексті є не окремою додатковою діяльністю, а важливим механізмом розвитку соціальної компетентності. Сучасні освітні матеріали визначають серед своїх ключових напрямів самосвідомість, саморегуляцію, соціальну усвідомленість, навички взаємодії та відповідальне прийняття рішень.

Особливе місце у структурі соціальної компетентності належить емпатії — здатності розуміти та певною мірою співпереживати емоційний стан іншої людини.

Для молодшого школяра розвиток емпатії можна здійснювати через: обговорення казкових і життєвих ситуацій; аналіз поведінки персонажів; рольові ігри; вправи «Що він/вона зараз відчуває?»; ситуації взаємодопомоги; творчі завдання.

Наприклад, після конфліктної ситуації між двома персонажами педагог може поставити запитання: «Що відчував кожен із них?»; «Чому вони так вчинили?»; «Чого хотів кожен?»; «Чи можна було вирішити ситуацію інакше?»; «Що міг би зробити кожен учасник конфлікту?». Такі запитання переводять дитину від оцінювання «хто хороший, а хто поганий» до розуміння причин і наслідків поведінки.

Соціально компетентна дитина повинна вміти не лише говорити, а й слухати. До базових комунікативних умінь молодшого школяра доцільно віднести: привітатися та попрощатися; звернутися до іншої людини; висловити прохання; подякувати; вибачитися; поставити запитання; вислухати співрозмовника; не перебивати; висловити власну думку; не принижувати думку іншого; аргументувати позицію; домовитися; звернутися по допомогу.

Для формування таких умінь доцільно використовувати моделювання соціальних ситуацій.

Наприклад: «Ти хочеш погратися з однокласниками, але вони вже почали гру. Як ти можеш приєднатися?» Дитина може запропонувати кілька варіантів: 1) «Можна, я буду з вами грати?»; 2) «А можна мені виконувати цю роль?»; 3) «Якщо зараз не можна, коли я зможу приєднатися?». Такі вправи формують не абстрактне знання правил, а репертуар конкретних соціальних дій.

Конфлікти між молодшими школярами є природною частиною соціальної взаємодії. Проблема полягає не в тому, щоб повністю усунути конфлікти, а в тому, щоб навчити учнів конструктивно їх розв'язувати.

Доцільно навчати школярів наступному алгоритму: зупинися → заспокойся → поясни, що сталося → вислухай іншого → визнач проблему → запропонуй варіанти → оберіть прийнятне рішення → перевірте результат.

Педагог має уникати автоматичного пошуку винного. Натомість варто зосереджувати увагу на потребах учасників та можливих способах відновлення взаємодії.

Наприклад: «Ви обоє хочете одну і ту саму іграшку. Які рішення можуть задовольнити кожного?». Дитина поступово засвоює, що конфлікт не обов'язково означає перемогу одного і поразку іншого.

Учителі початкових класів сприяють формуванню соціальної компетентності молодшого школяра. Вчитель формує соціальний досвід дитини не лише через спеціальні вправи, а й через власну поведінку, стиль спілкування, систему вимог та організацію освітнього середовища.

Особливо важливими є такі фактори:

1. Дитиноцентризм. Дитина має сприйматися як активний учасник освітнього процесу, а не лише об'єкт педагогічного впливу.

2. Педагогіка партнерства. НУШ наголошує на співпраці учня, учителя та батьків. Саме партнерська модель взаємодії створює умови для розвитку відповідальності, довіри та взаємоповаги.

3. Безпечне психологічне середовище. Дитина повинна мати можливість помилятися, висловлювати думку, ставити запитання і просити про допомогу без страху приниження.

4. Демократичний стиль взаємодії. Правила класу мають бути зрозумілими, послідовними й однаково застосовуватися до всіх.

5. Моделювання конструктивної поведінки. Учитель сам демонструє, як слухати, вибачатися, визнавати помилку, домовлятися, поважати іншу думку.

У методичній роботі з учнями початкових класів доцільно використовувати комплекс методів, а саме:

• діалогічні методи (бесіда; дискусія; «мікрофон»; обговорення життєвих ситуацій; запитання відкритого типу);

• ігрові методи (рольові ігри; соціально-психологічні ігри; драматизації; моделювання ситуацій; командні ігри);

• інтерактивні методи (робота в парах; робота в малих групах; «мозковий штурм»; «карусель»; «акваріум»; спільне прийняття рішень; проєктна діяльність);

• рефлексивні методи («Що я сьогодні зрозумів?» «Що було складним?» «Як я почувався під час роботи в групі?» «Що я зробив для команди?» «Що наступного разу я зроблю інакше?»);

• арт-терапевтичні методи (малювання емоцій; створення соціальних історій; колаж; казкотерапія; драматизація; створення спільних творчих продуктів);

• проєктні методи (це можуть бути невеликі соціальні проєкти: «Добрі справи нашого класу»; «Клас, у якому комфортно всім»; «Ми — команда»; «Як допомогти іншому?»; «Правила дружного класу»).

Діяльнісний характер таких методів відповідає логіці компетентнісного навчання, оскільки школяр набуває досвіду практичного застосування знань та умінь у реальних або наближених до реальних ситуаціях.

Ефективність роботи з формування соціальної компетентності значно підвищується, якщо педагог дотримується наступних принципів:

- принцип системності — соціальні навички формуються постійно, а не лише під час окремих виховних заходів;

- принцип діяльнісності — школяр повинен мати можливість практикувати соціальні вміння;

- принцип партнерства — взаємодія будується на повазі до дитини;

- принцип дитиноцентризму — враховуються індивідуальні потреби та можливості кожного учня;

- принцип позитивного підкріплення — увага приділяється успішним проявам соціальної поведінки;

- принцип рефлексії — учень має осмислювати власний досвід;

- принцип безпеки — фізична та психологічна безпека є передумовою активної соціальної взаємодії;

- принцип інклюзивності — кожна дитина має можливість бути повноцінним учасником спільної діяльності;

- принцип практичної спрямованості — соціальні вміння повинні переноситися з навчальних ситуацій у повсякденне життя.

У ході педагогічного спостереження можна використовувати такі орієнтовні показники сформованості соціальної компетентності молодшого школяра.

Високий рівень сформованості соціальної компетентності молодшого школяра характеризується тим, що учень

- легко вступає у взаємодію;
- дотримується правил;
- виявляє ініціативу;
- враховує думку інших;
- здатний домовлятися;
- контролює власну поведінку;
- проявляє емпатію;
- конструктивно розв'язує конфлікти;
- може пояснити причини власних дій;
- готовий допомагати іншим.

Середній рівень сформованості соціальної компетентності молодшого школяра характеризується тим, що школяр загалом володіє необхідними соціальними навичками, але потребує підтримки в складніших ситуаціях. Може дотримуватися правил і співпрацювати, однак іноді виявляє імпульсивність, труднощі у врахуванні позиції іншого або розв'язанні конфліктів.

Низький рівень сформованості соціальної компетентності молодшого школяра характеризується тим, що учень часто:

- порушує правила взаємодії;
- має труднощі у встановленні контактів;
- не враховує думку інших;
- демонструє імпульсивні реакції;
- не вміє конструктивно висловлювати незадоволення;
- уникає співпраці або, навпаки, прагне домінувати;
- потребує значної допомоги дорослого у розв'язанні соціальних ситуацій.

Водночас такі рівні не повинні використовуватися для «приклеювання ярлика» молодшому школяру. Їхнє призначення — визначити напрям педагогічної підтримки.

Сучасний освітній процес в Україні потребує врахування цифрового середовища як важливої частини соціалізації дитини. Під час дистанційного навчання учні мають навчатися: 1) дотримуватися правил онлайн-

спілкування; 2) поважати приватність інших; 3) не поширювати образливий контент; 4) дотримуватися цифрового етикету; 5) правильно реагувати на конфлікти в чатах; 6) звертатися до дорослого у разі небезпечної ситуації; 7) дотримуватися правил інформаційної безпеки.

Отже, сучасна соціальна компетентність охоплює не лише реальний, а й цифровий соціальний простір. На важливість цього аспекту свого часу звертала увагу В. Коваленко розглядає соціальну компетентність молодших школярів у поєднаній реальності — реальному та віртуальному середовищі.

Для українських школярів проблема соціальної компетентності сьогодні має додатковий вимір. Війна, повітряні тривоги, переміщення, зміна школи, розлука з близькими, дистанційне навчання можуть ускладнювати соціальну адаптацію. Тому сучасна педагогічна підтримка має передбачати розвиток:

- емоційної саморегуляції;
- стресостійкості;
- здатності звертатися по допомогу;
- взаємопідтримки;
- емпатії;
- навичок безпечної поведінки;
- здатності адаптуватися до змін;
- позитивної взаємодії в групі.

При цьому педагог не повинен вимагати від учнів «бути сильними» або приховувати негативні переживання. Значно продуктивнішим є створення умов, у яких дитина може назвати свої почуття, отримати підтримку та поступово відновити відчуття безпеки.

Соціальна компетентність формується не лише у школі. Сім'я є першим соціальним середовищем дитини, у якому вона засвоює моделі спілкування, ставлення до інших, способи розв'язання конфліктів і правила поведінки.

Ефективна взаємодія школи та сім'ї передбачає: узгодженість вимог; позитивне підкріплення соціально бажаної поведінки; обговорення труднощів без навішування ярликів; спільний пошук способів допомоги дитині; залучення батьків до соціальних проєктів; формування єдиного ціннісного простору.

Батькам доцільно рекомендувати не просто говорити дитині «будь чемним», а моделювати конкретні способи поведінки: «Як можна сказати це без образи?»; «Що ти можеш зробити, якщо друг не хоче гратися?»; «Як ти зрозумієш, що іншій дитині потрібна допомога?». Такі запитання сприяють розвитку соціального мислення та самостійності.

На основі проаналізованої наукової літератури можемо визначити основні педагогічні умови ефективного розвитку соціальної компетентності:

1. Створення психологічно безпечного освітнього середовища.
2. Систематичне включення дітей у спільну діяльність.
3. Використання інтерактивних і діяльнісних методів.

4. Формування навичок емоційної саморегуляції.

5. Цілеспрямований розвиток емпатії.

6. Навчання конструктивного розв'язання конфліктів.

7. Розвиток рефлексивних умінь.

8. Залучення батьків до формування соціальної компетентності.

9. Урахування індивідуальних та вікових особливостей дітей.

10. Забезпечення наступності між очним, дистанційним і змішаним навчанням.

11. Урахування кризового досвіду та потреб дітей.

12. Особистий приклад педагога як моделі соціально компетентної поведінки.

Таким чином, соціальна компетентність має формуватися не як окремий «навчальний блок», а як наскрізний результат усього освітнього процесу.

Отже, соціальна компетентність молодшого школяра є складним інтегративним особистісним утворенням, що забезпечує здатність учня ефективно функціонувати у системі міжособистісних і соціальних відносин. Вона охоплює знання соціальних норм і правил, комунікативні вміння, емоційну обізнаність, емпатію, мотивацію до співпраці, ціннісні орієнтації, саморегуляцію, відповідальність та здатність застосовувати соціальний досвід у конкретних життєвих ситуаціях.

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку соціальної компетентності, оскільки саме в цей час відбувається активне розширення соціального досвіду дитини, формуються довільність поведінки, рефлексія, самоконтроль, здатність враховувати позицію іншої людини та регулювати власні дії відповідно до соціальних норм.

У сучасній українській школі формування соціальної компетентності має здійснюватися в межах компетентнісного підходу та цінностей Нової української школи. Діяльнісний характер освітнього процесу, педагогіка партнерства, дитиноцентризм, співпраця та інтегроване навчання створюють сприятливі умови для набуття дитиною реального соціального досвіду.

Важливим засобом розвитку соціальної компетентності є соціально-емоційне навчання, оскільки воно поєднує розвиток самосвідомості, саморегуляції, емпатії, навичок взаємодії та відповідального ухвалення рішень. Український досвід упровадження програм СЕЕН демонструє актуальність системної роботи в цьому напрямі, що може бути перспективою подальшою наукової діяльності.

Формування соціальної компетентності має відбуватися у процесі повсякденної взаємодії — під час навчання, гри, групової роботи, проєктної діяльності, спілкування, розв'язання конфліктів і рефлексії. Особливого значення набуває створення психологічно безпечного освітнього середовища, у якому школяр може експериментувати з різними способами поведінки, помилятися, виправляти помилки та отримувати позитивний соціальний досвід.

В умовах сучасних кризових викликів соціальна компетентність набуває додаткового значення, оскільки допомагає учням підтримувати соціальні зв'язки, адаптуватися до змін, звертатися по допомогу, регулювати емоційні реакції, співпрацювати та зберігати здатність до конструктивної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages (дата звернення: 10.12.2024).
3. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels: Council of the European Union, 2018. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01) (дата звернення: 25.09.2025).
4. Dewey J. How We Think. URL: https://bef632.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/dewey-how-we-think.pdf (дата звернення: 28.12.2024).
5. Flavell J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring. American Psychologist. 1979. Vol. 34. No. 10. P. 906–911.
6. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 286 p.
7. Lombardi L., Mednick F. J., De Backer F., Lombaerts K. Fostering Critical Thinking across the Primary School's Curriculum in the European Schools System. Education Sciences. 2021. Vol. 11(9). Article 505. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/11/9/505 (дата звернення: 24.12.2025).
8. Matthews G. B. The Philosophy of Childhood. Cambridge: Harvard University Press, 1994. 136 p.
9. Paul R., Elder L. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. 3rd ed. Upper Saddle River: Pearson Education, 2012. 528 p.
10. Puchta H., Gerngross G., Lewis-Jones P. Quick Minds 4 for Ukraine: Pupil's Book. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 112 p.
11. Алексєєва М.І., Дригус М.Т. Дослідження мотиваційної сфери особистості підлітка. *Вивчення особистості підлітка*. Київ, 2004. 128 с.
12. Андрійчук І.П. Психолого-педагогічна система гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Київ, 2002. Том ІУ. Ч.3. С.14-20.
13. Бажанюк В.С. Формування внутрішньої мотивації науково обдарованої молоді. *Актуальні проблеми психології: проблеми психології творчості та обдарованості: зб. наук. праць.* Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 52-57.

14. Батраченко К. Г. Розвивальні ігри та інтерактивні вправи на уроках англійської мови у початкових класах. *Англійська мова в початковій школі*. 2015. № 10. С. 5–11.

15. Бех І.Д. Духовні цінності як надбання особистості. *Рідна школа*. 2012. №1-2 (985-986). С. 9-12.

16. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 380 с.

17. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. Київ : *Педагогічна думка*, 2014. 346 с.

18. Бондар В., Шапошнікова І. Проблеми модернізації підготовки вчителя початкової школи в умовах стандартизації педагогічної освіти: *зб. наук. праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2014. Вип. 65. С. 224–230.

19. Варзацька Л. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів. Київ: Педагогічна думка, 2008. 192 с.

20. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібн. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.

21. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ: Либідь, 2005. 400 с.

22. Вознюк О. В., Пометун О. І. Формування критичного мислення учнів у контексті сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 1. С. 22–30.

23. Гаврилюк О. М. Розвиток критичного мислення в учнів молодшої школи засобами інтерактивних технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33, Т. 2. С. 45–49.

24. Гайдей Л. М. Методичні аспекти формування навичок критичного мислення в початковій школі. *Освіта та педагогічна наука*. 2020. № 1. С. 55–62.

25. Галузеві стандарти вищої освіти: напрям підготовки — 0101. Педагогічна

26. Гісь О., Яцків О. В країні міркувань : посібник із розвитку логічного і творчого мислення для 1–4 класів. Львів : Світ, 2001. 272 с.

27. Глушко О. Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. Науково-педагогічні студії. 2021. Вип. 5. С. 8–21. DOI: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21 (Дата звернення 15.04.2025 р.).

28. Голод Н. Я. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів засобами ігрової діяльності на уроках англійської мови. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 21, Т. 3. С. 52–55.

29. Гончарова А. В. Рольові ігри на уроках англійської мови. *Англійська мова та література.* 2011. № 16/18. С. 2–6.

30. Губарєва С. С., Павліченко О. М. Англійська мова : підручник для 4 класу. Київ : Генеза, 2021. 144 с.

31. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 груд. 2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF (дата звернення: 05.09.2026).

32. Золотаренко Т. О. Реалізація педагогічних ідей Б. Блума у процесі формування основ критичного мислення у молодших школярів. *Матеріали семінару Інституту педагогіки НАПН України.* Київ, 2022. С. 57. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730616/1 (дата звернення: 05.11.2025).

33. Карпюк О. Д. Англійська мова : підручник для 4 класу. Тернопіль : Астон, 2021. 160 с.

34. Коваленко В.В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019. URL: Репозитарій НАПН України (дата звернення: 05.10.2026).

35. Коваленко В.В. Формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору. *Педагогічний та психологічний досвід.* 2015. № 6. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10469/1/Otros_2015_6_11.pdf (дата звернення: 22.09.2026).

36. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усномовного спілкування: автореф. … дис. канд. пед. наук. Київськ. держ. лінгв. ун-т. К., 1999. 16 с. С. 369.

37. Кононенко М. М. Психологія молодшого школяра. Київ: Генеза,2011.256 с.

38. Косма Т. В. Мислення учнів молодшого шкільного віку. Київ : Радянська школа, 1968. 206 с.

39. Куземко Л.В. Технології розвитку соціальної та громадянської компетентностей учнів початкової школи. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2019. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29041/1/Kuzemko_L_V_PP_2019_3_K.pdf (дата звернення: 15.09.2026).

40. Лебідь Г. В., Хмурич Р. Н. Дослідження особливостей мислення молодших школярів. Початкова школа. 1996. № 4. С. 7–9.

41. Максименко С.Д. Методологічний аналіз прогнозування та внутрішні лінії розвитку особистості. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка / за ред. С.Д. Максименка*. 2011. Вип. 39. С. 3-16.

42. Метод «Кластер» в освітньому процесі: що це таке і як його використовувати? URL:http://www.yrok.net.ua/load/nova_ukrajinska_shkola/prijomi_roboti/metod_klastera_v_osvitnomu_procesi_shho_ce_take_i_jak_jogo_vikoristovuvati/313-1-0-4593 (дата звернення: 27.11.2025).

43. Міжнародне дослідження соціально-емоційних навичок — в Україні. Міністерство освіти і науки України. URL:

https://mon.gov.ua/news/mizhnarodne-doslidzhennya-sotsialno-emotsiynikh-navichok-v-ukraini (дата звернення: 03.09.2026).

44. Навчальні програми. 4 клас : методичні рекомендації. Харків : Ранок, 2016. 176 с.

45. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/nova-ukrainska-shkola (дата звернення: 20.10.2026).

46. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: МОН України, 2016. 40 с.

47. Основи загальної психології : навч. пос. : у 2 т. / укл.: Половенко О. В., Омельченко Л. М., Ляшко С. В., Снєгур В. І., Стасякевич В. І., Мартинюк І. А., Жуковська Л. М. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Т. 1. 322 с.

48. Про деякі питання впровадження освітніх компонентів (навчальних дисциплін, спецкурсів, модулів) з соціально-емоційного розвитку і навчання, психосоціальної підтримки дітей та педагогів в умовах кризових ситуацій, упровадження ігрових і діяльнісних методів навчання та розвитку : наказ Міністерства освіти і науки України від 11 жовт. 2023 р. № 1235. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-deyaki-pitannya-vprovadzhennya-osvitnih-komponentiv-navchalnih-disciplin-speckursiv-moduliv-z-socialno-emocijnogo-rozvitku-i-navchannya-psihosocialnoyi-pidtrimki-ditej-ta-pedagogiv-v-umov (дата звернення: 25.09.2026).

49. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова КМУ від 21.02.2018 № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п (дата звернення: 14.10.2024).

50. Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 класів : Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1272.

51. Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів : Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1273.

52. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти на тему «Соціально-емоційне навчання як інструмент розвитку наскрізних умінь учнів Нової української школи» : наказ Міністерства освіти і науки України від 04 листоп. 2025 р. № 1465. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-prohramy-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-pratsivnykiv-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity-na-temu-sotsialno-emotsiine-navchannia-iak-instrument-rozvytku-n (дата звернення: 05.10.2026).

53. Рябуха Н. П. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення учнів. *Педагогічний часопис*. 2020. № 2. С. 87–94.

54. Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 11–15.

55. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. К. : Генеза, 2004. 336 с.

56. Савченко О.Я. Екологія дитинства: В.О. Сухомлинський і сучасна початкова школа. Початкова школа. 2000. №11. С.1-4.

57. Савчин М.В. Вступ до спеціальності: Психолог, практичний психолог / М.В. Савчин, З.С. Гавриш. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2007. 400 с.

58. Химинець В. В., Кірик М. Ю. Інновації в початковій школі : навч.-метод. видання. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 312 с.

РОЗДІЛ 3
ДІАГНОСТИКА ТА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Практична робота з формування соціальної компетентності молодших школярів має поєднувати діагностичний, розвивальний, профілактичний та рефлексивний напрями. Її основна мета полягає не у виявленні «хороших» чи «поганих» учнів, а у визначенні актуального рівня сформованості соціальних умінь, сильних сторін школяра та тих аспектів, які потребують педагогічної підтримки.

Такий підхід відповідає сучасній компетентнісно-орієнтованій початковій освіті.

Соціально-емоційні навички охоплюють, зокрема, самоконтроль, відповідальність, товариськість, упевненість у собі, стресостійкість, контроль емоцій, співпереживання та здатність до взаємодії. Саме такі групи навичок використовуються і в міжнародному дослідженні соціально-емоційних навичок, у якому бере участь Україна.

Процес формування соціальної компетентності доцільно організувати за такою логікою: діагностика → визначення сильних сторін і труднощів → постановка розвивальної мети → добір вправ та соціальних ситуацій → систематична практична діяльність → рефлексія → повторне спостереження → корекція програми → оцінювання динаміки

Таким чином, діагностика не завершує процес, а стає початком для індивідуалізованої педагогічної підтримки.

Для практичної роботи пропонуємо визначати сформованість соціальної компетентності за п'ятьма основними критеріями.

Діагностика молодшого школяра повинна бути делікатною, доступною за формою, комплексною та віковоvідповідною. Не рекомендується робити висновки про соціальну компетентність дитини на підставі одного тесту або однієї ситуації. Доцільно поєднувати: 1) систематичне педагогічне спостереження; 2) бесіду з дитиною; 3) аналіз поведінки у спільній діяльності; 4) ситуаційні завдання; 5) самооцінювання; 6) оцінювання педагогом; 7) за потреби — психодіагностичні методики, які мають відповідне методичне забезпечення.

Таблиця 3.1.

Критерії і показники сформованості соціальної компетентності молодших школярів

Критерій	Основні показники
Мотиваційно-ціннісний	Розпізнавання емоцій; емпатія; повага до інших; позитивне ставлення до співпраці.
Когнітивний	Знання соціальних норм і правил; розуміння соціальних ролей; вміння пояснювати причини та наслідки поведінки.
Комунікативно-поведінковий	Уміння слухати; висловлювати думку; ставити запитання; домовлятися; просити і приймати допомогу. Самоконтроль; дотримання правил; врегулювання конфліктів; відповідальність
Рефлексивний	Здатність оцінювати власну поведінку; розуміння її наслідків; готовність виправляти помилки

Показником сформованості **когнітивного критерію** є здатність учня розуміти:

- що таке дружба, співпраця, взаємодопомога;
- навіщо потрібні правила;
- чому люди можуть мати різні думки;
- як поведінка однієї людини впливає на інших;
- що таке справедливість, відповідальність, взаємоповага.

Емоційно-ціннісний критерій передбачає:

- розпізнавання базових емоцій;
- розуміння емоцій інших;
- співпереживання;
- готовність допомогти;
- повагу до відмінностей;
- позитивне ставлення до спільної діяльності.

Комунікативний критерій виявляється у здатності:

- вступати в контакт;
- підтримувати діалог;
- слухати;
- висловлювати прохання;
- аргументувати власну позицію;
- приймати іншу думку;
- домовлятися.

Регулятивно-поведінковий критерій характеризується:

- здатністю дотримуватися правил;
- контролем імпульсивних реакцій;
- умінням чекати своєї черги;
- здатністю змінювати поведінку відповідно до ситуації;

- конструктивним розв'язанням конфліктів.

Рефлексивний критерій передбачає здатність дитини відповісти на запитання:

- Що я зробив?
- Чому я так зробив?
- Що відчував інший?
- До чого це призвело?
- Як можна було вчинити інакше?

Визначають наступні рівні сформованості соціальної компетентності

Високий рівень передбачає, що школяр легко вступає у взаємодію; дотримується правил; проявляє ініціативу; уміє слухати інших; враховує позицію співрозмовника; виявляє емпатію; здатний домовлятися; контролює емоційні реакції; конструктивно розв'язує конфлікти; може оцінити власну поведінку; готовий допомагати іншим.

Середній рівень характеризується тим, що учень загалом володіє соціальними навичками, однак у складних ситуаціях потребує нагадування або підтримки дорослого. Можливі: епізодичні труднощі самоконтролю; імпульсивні реакції; труднощі у вирішенні конфліктів; залежність від оцінки дорослого; недостатня послідовність у прояві емпатії.

У дітей з **низьким рівнем** спостерігаються стійкі труднощі: встановлення контактів; дотримання правил; співпраці; розуміння почуттів інших; контролю поведінки; розв'язання конфліктів; рефлексії власних вчинків. Низький рівень не є характеристикою особистості дитини. Це характеристика актуального стану сформованості певних умінь, які можуть розвиватися.

Діагностичний інструментарій

З метою діагностики соціальної компетентності молодших школярів можна використовувати наступний психолого-педагогічний інструментарій:

1. Психолого-педагогічне спостереження. Для початкової школи це один із найбільш природних способів отримання інформації. Спостерігати бажано не лише за поведінкою дитини на уроці, а й під час: перерв; групової роботи; ігор; виконання спільних проєктів; екскурсій; творчої діяльності; вирішення конфліктів. Спостереження бажано проводити не один раз, а протягом 2–3 тижнів у різних ситуаціях

Карта психолого-педагогічного спостереження

Оцінювання можна здійснювати за трибальною шкалою:

0 — навичка практично не проявляється;

1 — проявляється з допомогою дорослого;

2 — проявляється самостійно.

Таблиця 3.2.

Карта психолого-педагогічного спостереження

Поведінковий показник	0	1	2
Вступає у взаємодію з однолітками			
Слухає співрозмовника			
Не перебиває			
Дотримується правил			
Просить про допомогу прийнятним способом			
Допомагає іншим			
Приймає іншу думку			
Контролює емоційні реакції			
Конструктивно реагує на зауваження			
Може домовитися			
Вирішує конфлікт без агресії			
Може пояснити власний вчинок			

2. Ситуаційна діагностика. Для молодших школярів особливо продуктивними є ситуаційні завдання, у яких школяру пропонується визначити можливий спосіб дії.

Ситуація 1. «Тебе не приймають у гру»

Ти хочеш погратися з дітьми, але вони вже почали гру і кажуть: «Ми вже граємо». Що ти зробиш?

Можливі варіанти:

1. піду і більше не буду з ними дружити;
2. почну сваритися;
3. запитаю, чи можна приєднатися пізніше;
4. запропоную допомогти з грою;
5. звернуся до іншої дитини.

Педагог аналізує не лише вибрану відповідь, а й пояснення учня.

Ситуація 2. «Інша думка»

Ти придумав, як виконати завдання. Твій однокласник запропонував зовсім інший варіант. Що ти зробиш?

Очікуваними соціально компетентними реакціями є:

- вислухати;
- порівняти варіанти;
- знайти спільне рішення;
- пояснити власну думку без приниження іншого.

Ситуація 3. «Помилка друга»

Твій друг випадково зламав твою річ. Ти дуже засмучений. Що ти зробиш?

Завдання дозволяє оцінити:

- емоційну саморегуляцію;
- здатність висловити почуття;
- готовність до діалогу;
- здатність приймати вибачення;

- пошук способу відновлення взаємодії.

3. Самооцінювання соціальної компетентності. Для учнів 3–4 класів можна запропонувати просту «Шкалу соціальних умінь».

Дитині пропонується оцінити себе:

😊 — у мене це добре виходить;

😐 — іноді виходить;

😟 — мені поки складно.

1. Я вмію слухати інших.
2. Я можу попросити про допомогу.
3. Я можу допомогти іншому.
4. Я вмію чекати своєї черги.
5. Я можу сказати, що мені не подобається, без образ.
6. Я можу прийняти іншу думку.
7. Я вмію домовлятися.
8. Я можу заспокоїтися, коли злюся.
9. Я можу вибачитися.
10. Я можу помітити, що іншій людині сумно.
11. Я можу підтримати друга.
12. Я можу визнати власну помилку.

Це авторський педагогічний інструмент самооцінювання, а не стандартизований психодіагностичний тест. Його доцільно використовувати для рефлексії та планування розвивальної роботи.

4. Використання психодіагностичних методик. Якщо діагностика проводиться практичним психологом, до комплексного обстеження можуть включатися методики, спрямовані на окремі компоненти соціальної компетентності: комунікативні особливості, міжособистісні взаємини, емоційне розуміння, саморегуляцію, соціальні навички.

Для сучасного українського контексту особливо перспективним є комплексне оцінювання соціально-емоційних навичок за напрямами саморегуляції, взаємодії, емпатії, відповідальності та соціальної усвідомленості. Українська система освіти вже використовує відповідну рамку в дослідженні соціально-емоційних навичок.

Приклади розвивальних вправ та соціально-психологічних ігор

Вправа «Світлофор емоцій»

Мета: розвиток емоційної саморегуляції, самоконтролю, здатності приймати рішення.

Вік: 6–10 років.

Матеріали: три картки — зелена, жовта, червона.

Хід вправи

Педагог пояснює, що червона картка означає «Зупинися»; жовта — «Подумай, що ти відчуваєш і що можеш зробити», а зелена — «Обери безпечний спосіб дії».

Педагог називає ситуації, наприклад, «Твій однокласник сказав, що твій малюнок некрасивий». Що ти зробиш?

Дитина повинна пройти всі три етапи.

Вправа «Вгадай емоцію»

Один учень демонструє емоцію без слів. Інші відгадують.

Після цього обговорюється:

- Що підказало вам, яку емоцію демонстрували?
- У яких ситуаціях виникає ця емоція?
- Як можна підтримати людину, яка так почувається?

Ускладнення для 3–4 класів: запропонувати дві можливі причини однієї емоції.

Вправа «Комплімент по колу»

Мета: позитивне сприйняття себе й інших.

Хід вправи

Діти сидять у колі. Кожен учасник говорить сусіду щось позитивне: «Мені подобається, що ти…»; «Я ціную в тобі…»; «Ти добре вмієш…».

Правило: комплімент має стосуватися вчинку, якості або зусилля, а не зовнішності.

Гра «Міст дружби»

Мета: розвиток співпраці.

Дітям пропонується побудувати з паперу, кубиків або інших матеріалів «міст».

Умови:

- кожен учасник має виконувати певну роль;
- ніхто не може виконати завдання самостійно;
- рішення приймається спільно.

Після завершення гри відбувається рефлексія: Хто яку роль виконував? Чи всі були почуті? Що допомогло вам домовитися? Що заважало?

Гра «Зіпсований план»

Мета: розвиток гнучкості, командної взаємодії, вирішення проблем.

Підгрупа учнів отримує спільне завдання, наприклад: «Організувати класне свято».

Через декілька хвилин педагог вводить проблему: «Зникли необхідні матеріали».

Діти повинні разом змінити план.

Гра «Детектив емоцій»

Мета: формування толерантності до невизначеності.

Педагог описує ситуацію: «Марійка сидить сама, дивиться у вікно і майже не розмовляє».

Діти повинні: 1) визначити можливі емоції; 2) запропонувати кілька причин; 3) визначити, як можна обережно дізнатися, що сталося; 4) запропонувати слова підтримки.

Важливе правило: не існує єдиної правильної причини емоційного стану іншої людини.

Приклади арт-терапевтичних технік

У роботі з молодшими школярами арт-терапевтичні методи доцільно використовувати як засіб самовираження, комунікації, рефлексії та розвитку соціальних навичок, а не як спосіб постановки психологічного діагнозу за малюнком.

Техніка «Мій емоційний будинок»

Мета: розвиток емоційної усвідомленості, саморегуляції.

Матеріали: папір, олівці, фломастери.

Завдання: «Намалюй будинок, у якому живуть твої емоції».

Після завершення учню можна запропонувати: показати кімнату радості; кімнату спокою; кімнату страху; кімнату злості; сказати, хто може допомогти, коли в якійсь кімнаті стає «занадто багато емоцій».

Техніка «Дерево дружби»

На великому аркуші діти створюють спільне дерево. Коріння — те, що допомагає дружбі. Стовбур — правила дружнього спілкування. Гілки — спільні справи. Листочки — добрі вчинки. Плоди — результати дружби.

Ця техніка особливо ефективна для класного колективу.

Техніка «Мій ресурс»

Учень малює «скриньку ресурсів» і розміщує в ній те, що допомагає їй відновлюватися:

- люди;
- місця;
- заняття;
- слова;
- музика;
- ігри;
- природа;
- домашні тварини.

Для дітей 3–4 класів можна додати: «Що я можу зробити сам, коли мені важко?»

Приклади кейс-технологій

Кейс дозволяє включити до соціальної компетентності цифрову соціальну поведінку. Це особливо актуально, оскільки сучасне розуміння соціальної компетентності охоплює поведінку дитини не лише в реальному, а й у віртуальному середовищі.

Кейс 1. «Новенький»

У клас прийшов новий учень. На перерві він стоїть сам. Діти граються разом, але ніхто його не запрошує.

Запитання:

1. Що може відчувати новий учень?
2. Чому діти можуть не підходити до нього?
3. Що може зробити один учень?
4. Що може зробити весь клас?
5. Що може зробити вчитель?

Для 1–2 класів: можна розіграти ситуацію.

Для 3–4 класів: створити план адаптації нового учня на перший тиждень.

Кейс 2. «Конфлікт через м'яч»

Двоє учнів одночасно взяли м'яч, і кожен вважає, що має право грати першим.

Запитання:

- У чому проблема?
- Що хоче кожен?
- Які рішення можливі?
- Яке рішення буде справедливим?
- Чи можна придумати рішення, від якого виграють обидва?

Кейс 3. «Неприємне повідомлення»

У класному чаті один учень написав іншому образливе повідомлення. Інші діти почали ставити смайлики й пересилати його.

Запитання:

- Чи є це просто жартом?
- Що може відчувати дитина?
- Чи потрібно відповідати образою?
- Що може зробити свідок ситуації?
- До кого можна звернутися по допомогу?

Приклади розвивальних занять

Заняття 1. «Ми – дружній клас»

Клас: 1-й.

Тривалість: 30–35 хвилин.

Мета: формувати первинні навички позитивної взаємодії, вміння знайомитися, звертатися до іншого, слухати та працювати разом.

Завдання:

- створити позитивну атмосферу;
- сформувати відчуття приналежності до класу;
- розвивати вміння звертатися до однокласників;
- навчати простих правил взаємодії.

Обладнання: кольорові паперові долоньки, олівці, великий аркуш.

Хід заняття

Вітання «Назви своє ім'я».

Кожна дитина називає ім'я і показує рух. Інші повторюють.

Вправа «Ми схожі».

Педагог говорить: «Підніміть руку ті, хто любить малювати»; «Підніміть руку ті, хто любить кататися на велосипеді»; «Підніміть руку ті, хто любить дивитися мультфільми» тощо.

Учні бачать, що мають спільні інтереси.

Гра «Добре слово».

Кожна дитина називає приємне слово для однокласника.

Спільна робота «Долоньки дружби».

На паперовій долоньці кожний школяр малює або пише, що може зробити для друга. Долоньки прикріплюються до спільного плаката.

Рефлексія.

Сьогодні мені сподобалося…

Я дізнався…

Я хочу, щоб наш клас був…

Заняття 2. «Я розумію тебе»

Клас: 2-й.

Тривалість: 35–40 хвилин.

Мета: розвивати емоційне розуміння та емпатію.

Хід заняття

Вправа «Дзеркало емоцій».

Діти повторюють міміку партнера.

Вправа «Що відчуває герой?»

Педагог описує різні ситуації. Наприклад: «Дитина отримала подарунок»;

«Хлопчик загубив улюблену іграшку»; «Дівчинку не запросили у гру» та інші.

Діти визначають можливі емоції.

Вправа «Як допомогти герою?»

До кожної ситуації з попередньої вправи учні пропонують спосіб підтримки.

Арт-вправа «Парасолька підтримки»

Діти малюють парасольку, під якою записують слова та дії, що допомагають людині, коли їй важко.

Рефлексія.

Як зрозуміти, що людині потрібна допомога?

Заняття 3. «Вчимося домовлятися»

Клас: 3-й

Тривалість: 40–45 хвилин.

Мета: формувати навички переговорів, співпраці та конструктивного розв’язання конфліктів.

Хід заняття

Вправа «Спільне рішення»

Учням пропонують завдання: «Вам потрібно обрати лише одну гру для всього класу». Кожен пропонує свій варіант.

Завдання — прийняти спільне рішення.

Кейс «Один м'яч»

Обговорення ситуації конфлікту.

Вправа «Алгоритм домовляння»

Діти створюють пам’ятку:

Я вислуховую → пояснюю свою думку → слухаю іншого → шукаю спільне → пропоную рішення → домовляюся.

Рольова гра

Учні розігрують конфлікт і демонструють два варіанти його розв'язання:

Неконструктивний та конструктивний.

Рефлексія

Що допомагає домовитися?

Заняття 4. «Я – частина команди»

Клас: 4-й.

Тривалість: 45 хвилин.

Мета: розвивати відповідальність, командну взаємодію, рефлексію та навички прийняття спільних рішень.

Хід заняття

Вправа «Команда без слів»

Учні повинні вишикуватися за зростом, не розмовляючи.

Після виконання пропонується дати відповідь: «Що допомогло вам зрозуміти одне одного?»

Вправа «Командний проєкт»

Клас поділяється на декілька підгруп. Кожна підгрупа отримує завдання:

«Створіть модель ідеального класу».

Необхідно визначити: правила; обов'язки; спосіб вирішення конфліктів; способи підтримки; спільні цінності.

Вправа «Несподівана проблема»

Педагог пропонує зміну: «Одна група дітей не погоджується з одним із правил». Команда (підгрупа) повинна змінити план, врахувавши нову думку.

Презентація

Кожна підгрупа представляє свій клас.

Рефлексія «Мій внесок у команду»

Діти завершують речення:

«Сьогодні я допоміг команді тим, що…»

«Мені було складно…»

«Наступного разу я хочу…»

Мініпрограма розвитку соціальної компетентності «Разом»

Для системної роботи доцільно об'єднати запропоновані вправи у короткострокову програму.

	Тема	Основна навичка
1	«Я серед інших»	самосвідомість
2	«Мої емоції»	емоційна усвідомленість
3	«Я розумію тебе»	емпатія
4	«Вчимося слухати»	активне слухання
5	«Ми працюємо разом»	співпраця
6	«Як попросити про допомогу?»	соціальна ініціативність
7	«Ми різні — ми разом»	толерантність
8	«Як домовитися?»	переговори

9 «Конфлікт без сварки» конфліктологічні навички

10 «Я відповідаю за свої вчинки» відповідальність

11 «Мій ресурс» саморегуляція

12 «Я — частина команди» командна взаємодія

Для 1–2 класів одне заняття може тривати 25–35 хвилин.

Для 3–4 класів — 35–45 хвилин.

Заняття доцільно проводити 1 раз на тиждень, а окремі вправи інтегрувати у щоденну навчальну діяльність. Такий підхід узгоджується із сучасною практикою СЕН, де соціально-емоційні навички можуть розвиватися як на окремих заняттях, так і через короткі практичні вправи в межах різних освітніх компонентів.

Арт-терапевтичний блок для системної роботи

Доцільно створити окрему «арт-майстерню» соціальної компетентності. Наводимо приклади окремих арт-терапевтичних вправ.

«Портрет мого настрою»

Мета: усвідомлення емоцій.

«Дерево дружби»

Мета: усвідомлення умов позитивних взаємин.

«Міст між нами»

Мета: пошук способів відновлення взаємодії

Школяр малює міст між двома людьми.

«Моя команда»

Мета: розвиток групової ідентичності.

Учні створюють спільний колаж.

«Чарівний щит»

Мета: формування безпечної соціальної поведінки.

На щиті дитина записує або малює способи, як захистити себе від образ, приниження, тиску.

«Дерево ресурсів»

Учні малюють і підписують дерево, де: коріння — люди, які підтримують; стовбур — мої сильні сторони; гілки — способи подолання труднощів; плоди — те, чого я вже навчився.

Рефлексивний щоденник соціальної компетентності

Для учнів 3–4 класів можна запропонувати невеликий щотижневий лист.

Цього тижня я:

☐ допоміг комусь; ☐ попросив про допомогу;

☐ зміг домовитися; ☐ вислухав іншу людину;

☐ стримав емоції; ☐ вибачився;

☐ підтримав друга; ☐ визнав свою помилку.

Моя маленька перемога цього тижня:_____

Що було складно:_____

Чого я хочу навчитися:_____

Цей інструмент доцільно використовувати не для оцінки дитини балами, а для формування рефлексивної позиції.

Методичні рекомендації педагогу

з формування соціальної компетентності молодших школярів

1. Не оцінювати дитину як особистість. Оцінюються конкретні соціальні вміння та поведінкові прояви.
2. Не порівнювати учнів між собою. Основним критерієм є індивідуальна позитивна динаміка.
3. Не використовувати одну методику як підставу для остаточного висновку.
4. Спостерігати школяра в різних ситуаціях.
5. Поєднувати діагностику з розвитком.
6. Не вимагати від учня миттєвої зміни поведінки. Соціальні навички потребують багаторазового тренування.
7. Створювати ситуації успіху.
8. Не змушувати дитину публічно розповідати про особисті переживання.
9. Не використовувати арт-терапевтичні малюнки як підставу для психологічного діагнозу.
10. За наявності стійких труднощів залучати практичного психолога, соціального педагога та, за необхідності, інших фахівців.
11. Враховувати кризовий досвід школяра. У сучасних умовах соціально-емоційний розвиток і психосоціальна підтримка офіційно визначаються як один із напрямів освітньої роботи в Україні.
12. Підтримувати партнерство з родиною.

Очікувані результати реалізації програми

Систематична робота має сприяти:

- підвищенню здатності дітей вступати у позитивну взаємодію;
- розвитку емпатії;
- покращенню навичок активного слухання;
- підвищенню готовності до співпраці;
- розвитку самоконтролю;
- зменшенню імпульсивних реакцій;
- формуванню навичок конструктивного вирішення конфліктів;
- підвищенню відповідальності;
- розвитку позитивної самооцінки;
- формуванню здатності звертатися по допомогу;
- розвитку навичок командної роботи;
- підвищенню рефлексивності;
- перенесенню соціальних умінь із навчальних ситуацій у повсякденне життя.

Системність такого підходу особливо важлива в умовах сучасної української школи: МОН підтримує впровадження соціально-емоційного навчання як інструменту розвитку наскрізних умінь учнів НУШ, а також психосоціальної підтримки дітей і педагогів у кризових ситуаціях.

Отже, діагностика та формування соціальної компетентності молодших школярів мають розглядатися як єдиний взаємопов'язаний процес. Діагностичні процедури допомагають визначити актуальний рівень соціального розвитку учня та його потреби, тоді як спеціально організовані вправи, ігри, кейси, творчі завдання й ситуації співпраці забезпечують практичне набуття соціального досвіду.

Особливо ефективною є модель, за якої дитина не просто отримує інформацію про «правильну» поведінку, а проживає соціальну ситуацію, пробує різні способи дії, аналізує їх наслідки та повторно застосовує набуті вміння.

Саме такий підхід відповідає діяльнісній та компетентнісній парадигмі НУШ і сучасному розумінню соціально-емоційного навчання. Український освітній досвід уже передбачає системне впровадження СЕН, зокрема через окремі програми, інтеграцію відповідних практик у різні предмети та короткі щоденні вправи.

Список використаних джерел

1. Басюк Н.А., Гужанова Т.С., Рудницька Н.Ю. Формування соціальної компетентності молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Проблеми освіти : зб. наук. пр.* 2015. Вип. 84. С. 10–14.

2. Бібік Н.М., Павлова Т.С. Соціальна компетентність молодшого школяра у результатах початкової освіти. *Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи.* Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. Івана Огієнка, 2020. С. 15–19.

3. Ващенко О.М. Формування соціально-емоційної компетентності молодших школярів. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звітної наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України.* Київ, 2014.

4. Гончарова О., Муковіз О. Підготовка вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності молодших школярів: теоретичний аспект. *Нові горизонти педагогічної майстерності: як формується вчитель нового покоління.* Полтава, 2026. Т. 1. С. 471–560. DOI: https://doi.org/10.33989/pnpu.1401.

5. Губарєва Д.В. Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля.* Серія «Педагогіка і психологія». 2020. № 1 (19). С. 27–32. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-3.

6. Дем'яник М., Казьмірчук Н.С. Соціальна компетентність учнів початкової школи як педагогічна проблема. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та*

початкової освіти : зб. матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця, 2024. Вип. 13. С. 53–56.

7. Коваленко В.В. Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах сучасного інформаційного простору. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2015. № 6 (37). С. 37–40.

8. Коваленко В.В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с.

9. Коваленко В.В. Основні напрями використання web-орієнтованих і мультимедійних технологій у формуванні соціальної компетентності учнів початкової школи. *Теоретико-практичні проблеми використання математичних методів та комп'ютерно-орієнтованих технологій в освіті та науці* : матеріали І Всеукр. інтернет-конф. Київ, 2017. С. 33–37.

10. Матвієнко О.В., Губарєва Д.В. Настільний зошит для вчителів з діагностування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку та її компонентів. Київ : Ліра-К, 2021. 72 с.

11. Смагіна Т.М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. № 50. С. 138–142.

12. Шевченко Ю.В. Соціальна компетентність молодших школярів: зміст і практики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. Вип. 44. С. 100–105. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.17.

13. Юрченко О. Структура соціальної компетентності молодшого школяра. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 7 (61). С. 224–233.

14. Юрченко О. Основи формування соціальної компетентності молодших школярів : практичний довідник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 250 с.

РОЗДІЛ 4
МИСТЕЦЬКІ ПРАКТИКИ АРТТЕРАПІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Мистецтво посідає особливе місце в освітньому процесі початкової школи, оскільки поєднує пізнавальний, ціннісно-смисловий, комунікативний та творчий потенціал. На відміну від способів засвоєння соціального досвіду, що ґрунтуються переважно на словесному поясненні, мистецька діяльність створює умови для безпосереднього включення дитини у спільну творчу взаємодію. У процесі малювання, музикування, співу, театралізованої діяльності, створення художніх композицій дитина не лише сприймає певні соціальні норми та цінності, а й практично реалізує їх у взаємодії з іншими.

Педагогічний потенціал мистецтва визначається передусім його здатністю організовувати спільну діяльність, у якій кожен учасник має можливість зробити власний внесок у досягнення спільного результату.

Художній образ, музичний твір, колективна композиція чи театралізована сцена стають своєрідним простором взаємодії, де дитина вчиться узгоджувати власні дії з діями інших, дотримуватися домовленостей, враховувати позицію партнера, приймати відмінність творчих рішень. Отже, соціальний досвід засвоюється не лише через його словесне проголошення, а через практику спільної мистецької діяльності.

Особливого значення в цьому контексті набуває мистецтво як специфічна форма дитячої співпраці. Створення спільного художнього продукту передбачає розподіл ролей і функцій, взаємодопомогу, узгодження дій та відповідальність за результат. Наприклад, під час виконання колективної музичної композиції дитина має співвідносити власне звучання із загальним звучанням групи; у спільній образотворчій роботі – враховувати задум та внесок інших учасників; у театралізованій діяльності – діяти відповідно до спільного сценарію, слухати партнерів і своєчасно реагувати на їхні дії. Таким чином, мистецька діяльність природно моделює ситуації соціальної взаємодії, у яких формуються навички співпраці.

Важливо, що мистецька взаємодія не нівелює індивідуальність дитини. Навпаки, вона дає можливість поєднати особистий творчий внесок із досягненням спільної мети. Дитина може запропонувати власний образ, ритм, інтонацію, спосіб виконання або художнє рішення, однак водночас має враховувати загальний задум. Саме в такому поєднанні індивідуального і спільного формується важлива для соціальної компетентності здатність співвідносити власні потреби та дії з потребами й діями інших людей.

Мистецтво має значний потенціал для засвоєння соціальних норм та цінностей. Художній зміст дозволяє звертатися до понять дружби, взаємодопомоги, справедливості, відповідальності, поваги, толерантності, взаєморозуміння не лише як до абстрактних категорій, а як до основи конкретної діяльності. Під час роботи над художнім образом або мистецьким завданням педагог може створювати ситуації, у яких зазначені цінності набувають практичного змісту. Наприклад, домовленість про послідовність виконання спільної роботи актуалізує відповідальність і дотримання правил; необхідність допомогти партнеру – взаємодопомогу; узгодження різних творчих задумів – повагу до іншої позиції; спільне завершення мистецького продукту – відповідальність за колективний результат.

Особливу педагогічну цінність мистецтва становить можливість організовувати взаємодію через різні канали художньої діяльності. Для молодших школярів це важливо з огляду на вікову потребу в діяльнісному освоєнні соціального досвіду. Дитина може виявляти себе через слово, рух, звук, колір, образ, роль, ритм. Тому мистецька діяльність розширює можливості включення в соціальну взаємодію дітей із різними інтересами, здібностями та способами самовираження.

Зазначений потенціал мистецтва набуває особливої актуальності в умовах кризових викликів, які можуть істотно змінювати звичну організацію освітньої взаємодії. Вимушений перехід до дистанційного навчання,

територіальна роз'єднаність дітей, переривання звичних соціальних контактів, зміна освітнього середовища або обмеження безпосереднього спілкування потребують пошуку доступних форм підтримання дитячої співпраці. У таких умовах мистецька діяльність може стати засобом збереження та відновлення досвіду спільної діяльності навіть тоді, коли її учасники фізично перебувають у різних місцях.

Зокрема, у дистанційному форматі спільне цифрове малювання, виконання музично-ритмічних вправ, колективне створення візуальної композиції або підготовка онлайн-театралізації дозволяють перенести окремі форми традиційної мистецької співпраці у віртуальне освітнє середовище. При цьому важливим є не стільки використання цифрового інструменту саме по собі, скільки збереження педагогічної логіки взаємодії: дитина отримує завдання, виконує певну частину спільної роботи, узгоджує свої дії з іншими та усвідомлює власну причетність до загального результату.

Кризові умови водночас актуалізують значення передбачуваності та структурованості спільної діяльності. Мистецьке завдання, яке має зрозумілу мету, послідовність виконання та спільний результат, створює для дітей організований простір взаємодії навіть за нестабільних зовнішніх обставин. Педагогічно організована мистецька діяльність у такому випадку виконує не лише творчу, а й соціально-організаційну функцію – допомагає дитині діяти разом з іншими, дотримуватися спільних правил, домовлятися та завершувати розпочату справу.

У цьому аспекті мистецтво доцільно розглядати як засіб набуття дитиною реального досвіду соціальної взаємодії. Соціальні норми і цінності стають для молодшого школяра змістом не тільки пояснення, а й власної діяльності. Дитина засвоює значення співпраці тоді, коли співпрацює; значення взаємоповаги – коли враховує внесок іншого; значення відповідальності – коли виконує свою частину спільного завдання; значення взаємодопомоги – коли підтримує партнера у спільній творчій діяльності.

Отже, педагогічний потенціал мистецтва полягає в його здатності поєднувати творче самовираження дитини із соціально організованою взаємодією. В умовах кризових викликів ця властивість набуває особливого значення, оскільки мистецька діяльність може забезпечувати збереження досвіду співпраці, комунікації та спільної творчості за змінених умов освітнього процесу. Саме тому мистецтво створює важливе педагогічне підґрунтя для використання арттерапевтичних засобів у формуванні соціальної компетентності молодших школярів – через організацію доступної, змістовної та емоційно прийнятної мистецької взаємодії.

Сучасна початкова школа функціонує в умовах суттєвих суспільних трансформацій, що безпосередньо позначаються на організації освітнього процесу та характері взаємодії його учасників. Воєнні дії, вимушені перерви в навчанні, повітряні тривоги, зміна звичного освітнього середовища, дистанційний і змішаний формати навчання, інформаційне перевантаження та нестабільність повсякденного життя створюють для дітей молодшого

шкільного віку додаткові освітні й емоційні труднощі. За таких обставин особливого значення набуває пошук педагогічних засобів, які дають змогу підтримувати дитину в освітньому процесі, зберігати її активність, зацікавленість навчанням, можливості самовираження та позитивного емоційного включення у взаємодію.

Одним із перспективних напрямів такої педагогічної підтримки є використання мистецтва та арттерапевтичних практик. Їхня цінність для початкової школи полягає не лише в можливості урізноманітнити освітній процес, а й у створенні особливого педагогічного простору, у якому дитина може діяти, творити, експериментувати, передавати власні враження та переживання доступними для неї художніми засобами. Водночас використання арттерапевтичних практик в освітньому процесі потребує чіткого розмежування педагогічного та суто терапевтичного підходів. Учитель початкової школи не замінює фахівця відповідного терапевтичного профілю, а використовує потенціал мистецької діяльності для створення сприятливих умов навчання, розвитку та педагогічної підтримки дитини.

Педагогічний потенціал арттерапії в умовах кризових викликів доцільно розглядати передусім через можливості мистецької діяльності як природної для дитини форми активності. Молодший школяр часто легше виражає своє ставлення до подій, людей, навчальних ситуацій і власного досвіду не шляхом вербального пояснення, а через колір, образ, рух, музику, ритм, слово, театралізацію чи створення художнього продукту. Саме тому мистецька діяльність може стати педагогічним посередником між внутрішнім досвідом дитини та освітньою ситуацією.

Важливою педагогічною засадою використання арттерапевтичних практик є принцип добровільності та психологічного комфорту. Дитина має отримувати можливість включатися у творчу діяльність без страху помилки, оцінювання художньої «правильності» чи порівняння власного результату з роботами інших. У цьому контексті змінюється і роль учителя: він не виступає контролером художнього результату, а організовує безпечну ситуацію творчої діяльності, пропонує доступні засоби самовираження, підтримує інтерес до процесу та приймає різноманітність дитячих способів виконання завдання.

Не менш важливим є принцип процесуальності. У використанні арттерапевтичних мистецьких практик педагогічну цінність має не стільки кінцевий художній продукт, скільки сам процес його створення. Малювання, музичне музикування, рух, ліплення, складання колажу чи інсценізація передбачають активну діяльність дитини, концентрацію уваги, вибір засобів, прийняття рішень і взаємодію з матеріалом. Тому мистецька практика може одночасно виконувати пізнавальну, розвивальну, комунікативну, емоційно-підтримувальну та творчу функції.

У педагогічній організації арттерапевтичної діяльності доцільно також дотримуватися принципу доступності. Завдання мають відповідати віковим можливостям молодших школярів, не вимагати спеціальної художньої

підготовки та передбачати можливість отримання позитивного досвіду навіть за мінімальних технічних або художніх умінь. Особливо актуальним це є в умовах нестабільного освітнього середовища, коли педагог має працювати з різними форматами навчання та обмеженим набором матеріалів.

Суттєвого значення набуває інтегративність арттерапевтичних практик. Мистецька діяльність може органічно поєднуватися зі змістом різних освітніх галузей, не перетворюючись на ізольований елемент уроку. Наприклад, музично-ритмічні вправи можуть використовуватися під час мовно-літературного чи математичного навчання, образотворчі завдання – під час опрацювання природничого матеріалу, театралізація – у процесі роботи з художнім текстом, а колажування – під час інтегрованого вивчення теми. Такий підхід відповідає сучасному розумінню освітнього процесу як цілісної діяльності, у якій знання, практичний досвід, творчість і особистісний розвиток взаємопов'язані.

Мистецькі практики арттерапії, які можуть бути адаптовані до умов початкової школи, охоплюють різні види художньої діяльності. Одну з провідних груп становлять образотворчі практики: вільне малювання, малювання за музичним супроводом, кольорові асоціації, створення тематичних композицій, колажування, робота з природними матеріалами, графічна імпровізація. Їх педагогічна цінність полягає у можливості поєднати пізнавальне завдання з творчою діяльністю. Наприклад, після прослуховування музичного твору учням можна запропонувати передати його характер за допомогою ліній, кольорів і форм, не ставлячи за мету створення реалістичного зображення. У такому випадку увага дитини переключається на сприймання, образне мислення та власну інтерпретацію.

Другу групу становлять музичні арттерапевтичні практики. Для початкової школи особливо доступними є слухання музики з подальшим образним відгуком, ритмічна імпровізація, відтворення простих ритмічних моделей, музично-рухові вправи, вокальна імпровізація, створення звукових картин, використання дитячих музичних інструментів. Музика може бути не лише об'єктом сприймання, а й засобом активної діяльності. Наприклад, учням можна запропонувати створити ритмічний супровід до короткого тексту, підібрати звуки для відтворення певного образу або за допомогою рухів передати характер музичного твору. Такі вправи сприяють розвитку слухового сприймання, ритмічності, уваги, координації та творчої ініціативи.

Третю групу становлять театрально-ігрові практики: рольова імпровізація, пантоміма, інсценізація, створення та відтворення коротких діалогів, театралізоване читання, робота з уявним персонажем. Їхній педагогічний потенціал пов'язаний із можливістю діяти в умовній ситуації, змінювати позицію, експериментувати з голосом, інтонацією, жестом і рухом. Особливо продуктивними такі практики є під час роботи з літературними творами, моральними ситуаціями та інтегрованими темами.

Таблиця 4.1.

Мистецькі практики формування соціальної компетентності

Вид мистецької практики	Основні засоби	Педагогічний потенціал	Приклади використання
Образо-творча	колір, лінія, форма, пляма, колаж	розвиток образного мислення, уяви, творчого самовираження	малювання під музику, кольорові асоціації, колаж
Музична	звук, ритм, тембр, мелодія, голос	розвиток слухового сприймання, уваги, ритмічності, емоційної виразності	ритмічна імпровізація, звукові картини, музично-рухові вправи
Театрально-ігрова	роль, слово, інтонація, жест, міміка	розвиток виразного мовлення, уяви, комунікативної активності	інсценізація, пантоміма, рольова імпровізація
Рухова	рух, пластика, ритм, координація	активізація уваги, розвиток координації, зниження статичної втоми	рухова імпровізація, «дзеркальні» рухи, пластичне моделювання

Окремий напрям становлять тілесно-рухові практики, у яких художня діяльність поєднується з рухом. Це можуть бути рухові імпровізації під музику, відтворення характеру музичного образу за допомогою рухів, ритмічні вправи, «дзеркальні» рухи в парах, пластичне моделювання образів. Для молодших школярів такі форми діяльності особливо цінні, оскільки дають змогу чергувати інтелектуальне навантаження з активністю, підтримувати працездатність і створювати динамічні переходи між видами діяльності.

Зазначені мистецькі практики можуть бути реалізовані через систему доступних для молодших школярів вправ, які інтегруються у зміст уроків або використовуються як самостійні елементи освітньої діяльності. Показовим прикладом поєднання різних видів мистецької активності є вправа «Музика – колір – рух».

Мета: розвиток образного сприймання, творчої уяви та здатності передавати характер музичного образу різними мистецькими засобами.

Обладнання: музичний фрагмент тривалістю 2–3 хвилини, аркуші паперу, кольорові олівці або фломастери.

Хід виконання. Учитель пропонує дітям уважно прослухати музичний фрагмент, не називаючи його характеру та не нав'язуючи певних асоціацій. Після першого прослуховування кожна дитина обирає один або кілька кольорів, які, на її думку, відповідають музиці. Під час повторного прослуховування учні створюють на папері композицію з ліній, плям і простих форм. Після завершення малювання педагог пропонує дітям

виконати один короткий рух, який, на їхню думку, найбільше відповідає створеному образу.

Методичний акцент. Учитель не оцінює художню досконалість роботи та не визначає «правильність» обраних кольорів, форм чи рухів. Основна увага зосереджується на процесі сприймання, інтерпретації та творчого самовираження. За бажанням дитина може назвати свою композицію або коротко розповісти про неї.

Педагогічне моделювання соціальної взаємодії

В умовах кризових викликів проблема формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку набуває особливого педагогічного значення. Війна, вимушене переміщення, порушення звичного способу життя, тривале перебування в умовах невизначеності, дистанційне або змішане навчання, зміна складу дитячого колективу можуть істотно впливати на характер взаємодії молодших школярів. За таких обставин дитині важливо не лише засвоїти правила спілкування, а й набути практичного досвіду співпраці, взаємної підтримки, конструктивного розв'язання суперечностей, узгодження власних дій з діями інших. Саме тому педагогічне моделювання соціальної взаємодії засобами мистецтва може розглядатися як важливий напрям формування соціальної компетентності молодших школярів.

Педагогічне моделювання соціальної взаємодії передбачає створення в освітньому середовищі спеціально організованих ситуацій, у яких дитина набуває досвіду взаємодії з однолітками через спільну діяльність. На відміну від безпосереднього пояснення правил поведінки, моделювання дає змогу дитині практично випробувати різні способи комунікації, побачити наслідки власних дій, відчути значення партнерства та усвідомити власну відповідальність за спільний результат. У контексті арттерапевтичної роботи такими ситуаціями можуть бути ансамблеве музикування, спільне малювання, створення колективної композиції, ігрова драматизація, інсценізація, ритмічно-рухові вправи, музично-ігрова взаємодія тощо.

Особливість мистецької діяльності полягає в тому, що вона створює природну потребу у взаємодії. Якщо дитина виконує музичний твір в ансамблі, вона має слухати інших і водночас контролювати власне виконання; під час спільного малювання – враховувати простір і задум партнерів; у драматизації – дотримуватися логіки спільного сюжету, реагувати на дії інших учасників і відповідно коригувати власну поведінку. Таким чином, соціальна взаємодія стає не додатковим елементом діяльності, а її внутрішньою умовою.

Важливим принципом педагогічного моделювання в умовах кризових викликів є принцип психологічної та емоційної безпеки. Дитина, яка переживає тривогу, невизначеність або втрату звичного середовища, може бути менш готовою до відкритого спілкування, прояву ініціативи чи включення в колективну діяльність. Тому мистецькі завдання мають організовуватися так, щоб не створювати додаткового тиску, конкуренції чи

страху помилки. Педагог формує атмосферу прийняття, у якій кожен учасник має право на власний темп, спосіб самовираження та посильний внесок у спільну справу.

Водночас безпека не означає відмову від активної соціальної взаємодії. Навпаки, саме через поступове включення в парну та групову діяльність дитина може відновлювати досвід довіри до інших, відчуття належності до колективу та здатність діяти спільно. Доцільно рухатися від простіших форм взаємодії до складніших: від роботи в парі – до малої групи, від виконання короткої спільної дії – до створення цілісного мистецького продукту.

Парна робота є одним із доступних способів моделювання соціальної взаємодії. Вона створює умови для безпосереднього контакту двох дітей, у якому кожен учасник має можливість бути не лише виконавцем, а й партнером. Наприклад, під час музично-ритмічної вправи діти можуть по черзі задавати та відтворювати ритмічний малюнок. У такій діяльності формується здатність слухати, чекати своєї черги, точно реагувати на дії партнера, приймати його пропозицію та узгоджувати власні дії з діями іншого.

Педагогічна цінність такого завдання полягає не стільки в правильності виконання ритму, скільки у створенні ситуації взаємної залежності. Результат одного учасника безпосередньо пов’язаний із діями іншого. Дитина поступово усвідомлює: для досягнення спільного результату недостатньо діяти лише відповідно до власного задуму – необхідно враховувати партнера. Це є важливою передумовою розвитку узгодженості поведінки, взаємодопомоги та партнерської комунікації.

Аналогічний потенціал має спільне малювання. На початковому етапі дітям можна запропонувати створити один художній образ на спільному аркуші, домовившись про загальний задум. Тут виникає необхідність розподілу простору, обговорення кольорів, форм і деталей, прийняття пропозицій іншої дитини. Поступово змінюється сама позиція учасника: від «я малюю своє» до «ми створюємо спільне». Саме ця зміна є важливою для формування соціальної компетентності.

Особливу увагу варто приділяти тому, щоб педагог не перетворював спільне малювання на змагання за якість або красу результату. У кризових умовах надмірна орієнтація на оцінювання може посилювати невпевненість окремих дітей та ускладнювати їх включення в групу. Натомість педагог акцентує увагу на процесі співпраці: чи вдалося дітям домовитися, чи почули вони пропозиції одне одного, чи допомагали партнерові, чи змогли прийняти іншу думку. Таким чином, оцінюється не художня досконалість продукту, а досвід конструктивної взаємодії.

Наступним рівнем педагогічного моделювання є групова мистецька діяльність. У групі соціальна взаємодія ускладнюється, оскільки дитині потрібно одночасно враховувати позиції кількох учасників. Це створює природні умови для формування навичок домовлятися, розподілу ролей, взаємної підтримки, відповідальності та прийняття колективного рішення.

Особливо виразно зазначені якості формуються під час ансамблевого виконання. Ансамбль є своєрідною моделлю соціальної взаємодії, оскільки передбачає одночасне поєднання індивідуального та колективного. Кожен учасник виконує власну партію, але кінцевий результат залежить від узгодженості всіх виконавців. Дитина вчиться слухати не лише себе, а й загальне звучання, реагувати на темп і динаміку інших, дотримуватися спільного ритму, за необхідності коригувати власне виконання.

У педагогічному аспекті ансамблеве музикування моделює важливу соціальну ситуацію: особистий внесок має значення, але набуває повноцінного сенсу в структурі спільної діяльності. Такий досвід сприяє подоланню егоцентричної позиції, розвитку відповідальності та розумінню взаємозалежності учасників групи. Водночас педагог має враховувати різний рівень музичних можливостей дітей. Доцільно добирати партії різної складності, щоб кожна дитина могла відчути власну значущість і не опинялася в ситуації постійного порівняння з іншими.

У кризових умовах особливого значення набуває взаємодопомога. Вона може моделюватися через завдання, у яких досягнення спільного результату потребує підтримки менш упевненого або менш підготовленого учасника. Наприклад, у музичній діяльності одна дитина може допомогти партнерові втримати ритм, у спільному малюванні – пояснити послідовність виконання, у драматизації – нагадати репліку або підтримати партнера під час виступу. Важливо, щоб така допомога не перетворювалася на домінування одного учасника над іншим. Педагог має формувати розуміння взаємності: сьогодні я допомагаю іншому, а в іншій ситуації підтримку можу отримати сам.

Значний потенціал має ігрова драматизація, оскільки вона дає змогу моделювати соціальні ситуації в умовно-ігровій формі. Дитина отримує можливість спробувати різні ролі, побачити ситуацію з іншої позиції, потренувати способи звернення до партнера, прохання про допомогу, подяки, вибачення або мирне розв’язання суперечності. Важливо, що драматизація дозволяє винести складну соціальну ситуацію за межі безпосереднього особистого досвіду. Дитина діє «від імені персонажа», що може знижувати емоційне напруження і створювати більше можливостей для пошуку конструктивної моделі поведінки.

Наприклад, сюжет драматизації може передбачати ситуацію, коли кілька персонажів хочуть одночасно використати один предмет, визначити напрям спільної діяльності або прийняти рішення щодо завершення певної справи. Завдання дітей полягає не в тому, щоб визначити «переможця», а в тому, щоб знайти спосіб домовитися. Після виконання педагог організовує коротке обговорення: які пропозиції допомогли домовитися, що ускладнювало взаємодію, які слова або дії підтримували партнерство. Так відбувається перехід від емоційно-ігрового досвіду до його педагогічного усвідомлення.

У цьому контексті важливим компонентом є партнерський діалог. Його формування передбачає розвиток уміння слухати співрозмовника, не перебивати, ставити уточнювальні запитання, висловлювати власну позицію без заперечення права іншого на іншу думку. Мистецька діяльність створює для цього природне середовище. Наприклад, перед створенням спільної композиції діти можуть коротко обговорити її задум, запропонувати власні ідеї та разом визначити послідовність роботи. Педагог за необхідності моделює мовленнєві конструкції: «Я пропоную…», «Як ти думаєш?», «Давай спробуємо разом», «Я почув твою думку», «Можемо поєднати наші ідеї».

У кризових умовах особливо важливо не вимагати від дитини обов'язкового розкриття особистих переживань. Арттерапевтичні мистецькі практики можуть забезпечувати соціальну взаємодію без прямого обговорення травматичного досвіду. Дитина може співпрацювати, створювати, грати, музикувати та спілкуватися навколо нейтрального або символічного змісту. Такий підхід дозволяє підтримувати соціальну активність, не створюючи додаткового емоційного навантаження.

Важливим напрямом є також моделювання ситуацій прийняття відмінностей. У дитячій групі можуть взаємодіяти учні з різним досвідом, темпераментом, рівнем навчальних і творчих можливостей, особливостями спілкування. Кризові обставини можуть посилювати ці відмінності, зокрема в разі зміни освітнього середовища або складу класу. Тому спільні мистецькі завдання мають передбачати різноманітність ролей і способів участі. Один учень може виконувати музичну партію, інший – ритмічний супровід, третій – відповідати за художнє оформлення, четвертий – допомагати в організації послідовності дій. Це створює ситуацію, у якій відмінність перестає сприйматися як перешкода і стає ресурсом спільної діяльності.

Педагог у процесі моделювання соціальної взаємодії виконує переважно організаційно-фасилітативну роль. Він не нав'язує дітям готову модель спілкування, а створює умови для її поступового розроблення самими учасниками. Водночас педагог має уважно спостерігати за взаємодією, своєчасно попереджати виключення окремої дитини з групи, надмірне домінування активніших учасників, конфліктне суперництво або ситуації, у яких дитина залишається без підтримки. За потреби він може запропонувати додаткові правила, змінити склад групи, перерозподілити ролі або спростити завдання.

Ефективність педагогічного моделювання доцільно визначати не лише за кінцевим мистецьким продуктом, а передусім за динамікою соціальної поведінки дитини. Показниками позитивних змін можуть бути готовність вступати у взаємодію, здатність слухати партнера, дотримання черговості, уміння домовлятися, прийняття спільного рішення, готовність допомогти, здатність звернутися по допомогу, узгодження власних дій із діями групи, конструктивне реагування на труднощі та збереження партнерської взаємодії у ситуації незгоди.

Доцільним є використання рефлексивного завершення мистецької діяльності. Воно може здійснюватися в простій і доступній для молодших школярів формі: «Що нам допомогло працювати разом?», «Коли було легко домовитися?», «Як ми допомагали одне одному?», «Що ми зробили разом такого, чого не зробили б окремо?». Важливо, щоб рефлексія не перетворювалася на контроль або оцінювання. Її призначення полягає в усвідомленні дитиною власного досвіду соціальної взаємодії.

Таким чином, педагогічне моделювання соціальної взаємодії засобами мистецтва в умовах кризових викликів можна розглядати як цілеспрямоване створення безпечних парних і групових ситуацій, у яких молодші школярі практично набувають досвіду співпраці, взаємодопомоги, партнерського діалогу та узгодженої діяльності. Ансамблеве виконання, спільне малювання й ігрова драматизація створюють різні, але узгоджені моделі соціальної поведінки. Їхній педагогічний потенціал полягає в тому, що дитина не просто дізнається про важливість взаємоповаги та співробітництва, а переживає ці цінності у власній діяльності.

В умовах криз соціальна компетентність особливо тісно пов'язана зі здатністю дитини залишатися включеною у спільноту, підтримувати контакт з іншими та конструктивно діяти навіть за умов невизначеності. Тому мистецьке моделювання соціальної взаємодії може виконувати не лише комунікативну, а й соціально-підтримувальну функцію. Через спільну творчість дитина отримує досвід приналежності до групи, усвідомлює цінність власного внеску, вчиться помічати потреби інших і поступово формує готовність до партнерської взаємодії. Саме такий досвід є важливою основою соціальної компетентності молодшого школяра та його здатності конструктивно взаємодіяти з іншими в умовах кризових викликів.

Список використаних джерел

1. Войтовська О. Розвиток емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку методами арттерапії. *Нова педагогічна думка*. 2020. №2 (102). С. 68-71.

2. Горностай П. Мистецтво в подоланні колективної травми війни. «*Простір арттерапії: мистецтво відновлення психічного здоров'я під час війни»:* XX Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція. Київ, 2023. 158 с.

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

4. Новгородський Р. Г. Інтеграція арт-терапії в освітнє середовище для підтримки дітей, які пережили воєнні дії. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.* 2025. № 3. С. 230–236.

5. Розумовська Т. В. Арттерапія як ефективний засіб корекції негативних наслідків ПТСР. *Наукові записки*. Серія: Психологія. 2023. Вип. 1. С. 62–68.

6. Тесленко М. М., Шевчук В. В., Клевака Л. П. Арттерапія інструмент опрацювання травми війни. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2026. С. 311–331.

РОЗДІЛ 5
КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасна освіта орієнтується не лише на засвоєння здобувачами знань і формування предметних умінь, а й на формування здатності ефективно взаємодіяти з іншими людьми, конструктивно розв'язувати проблеми, брати відповідальність за власні рішення, виявляти емпатію та адаптуватися до соціальних змін сучасного середовища. За таких умов соціальна компетентність набуває значення однієї з важливих передумов особистісного становлення, успішної навчальної діяльності та активної участі людини в суспільному житті.

Важливим теоретичним орієнтиром для дослідження цієї проблеми є Рамка компетентностей для культури демократії Ради Європи, у якій компетентність розглядається як взаємопов'язана сукупність цінностей, ставлень, умінь, знань і критичного розуміння. Серед ключових умінь виокремлено активне слухання, емпатію, співпрацю, комунікативну взаємодію, гнучкість і здатність до мирного розв'язання конфліктів. Рамка передбачає використання відповідних компетентностей у початковій, середній, професійній і вищій освіті, а також у неформальному навчанні [1; 2].

У дослідженні OECD, оприлюдненому 2026 року, також наголошено на значущості навичок побудови взаємин, зокрема чіткої комунікації, емпатії, співпраці та управління конфліктами, для залученості здобувачів освіти до навчання й формування позитивного психологічного клімату в освітньому середовищі [3].

Одним із дієвих засобів формування соціальної компетентності є цілеспрямоване використання комунікативних стратегій. Під ними розуміємо сукупність усвідомлених способів побудови мовленнєвої та міжособистісної взаємодії, які допомагають людині досягати комунікативних цілей, враховувати потреби інших учасників спілкування, попереджати конфлікти й знаходити прийнятні для сторін рішення.

Комунікативна стратегія не зводиться до добору ввічливих висловлювань. Вона передбачає аналіз ситуації, розуміння позицій учасників, визначення мети спілкування, вибір відповідної тактики, оцінювання реакції співрозмовника та коригування власної поведінки. Саме тому формування соціальної компетентності потребує практичної діяльності, у якій здобувачі освіти можуть випробовувати різні моделі взаємодії, аналізувати їхні наслідки й переносити набуті вміння в повсякденне життя.

Комунікативні стратегії як інструмент розвитку соціальної компетентності

Соціальну компетентність здобувача освіти доцільно розглядати як інтегровану характеристику особистості, що виявляється в здатності встановлювати й підтримувати конструктивні взаємини, ефективно співпрацювати, усвідомлювати власні права та обов'язки, поважати гідність інших людей, розуміти соціальні норми й відповідально діяти в різних життєвих ситуаціях.

У структурі соціальної компетентності можна виокремити чотири взаємопов'язані складники:

• когнітивний — розуміння соціальних норм, правил взаємодії, причин конфліктів і можливих шляхів їх розв'язання;

• емоційно-ціннісний — емпатія, толерантність до відмінностей, повага, відповідальність, готовність визнавати права інших;

• комунікативний — уміння слухати, аргументувати, ставити запитання, висловлювати почуття та потреби, домовлятися й надавати зворотний зв'язок;

• поведінково-діяльнісний — здатність застосовувати набуті вміння в командній роботі, конфліктних ситуаціях, спільному ухваленні рішень і розв'язанні соціальних проблем.

Комунікативні стратегії забезпечують практичну реалізацію зазначених складників, оскільки допомагають перетворювати знання про правила взаємодії на конкретні способи поведінки.

До основних комунікативних стратегій розвитку соціальної компетентності належать такі:

1. *Стратегія активного слухання*, що передбачає зосередження уваги на співрозмовникові, уточнення змісту його висловлювань, перефразування та перевірку правильності розуміння. Її використання допомагає уникати поспішних висновків і сприяє формуванню довіри.

2. *Стратегія емпатійної комунікації* ґрунтується на прагненні зрозуміти емоційний стан і перспективу іншої людини без автоматичного ототожнення її позиції зі своєю. Вона передбачає визнання почуттів співрозмовника, коректне формулювання запитань і відмову від принизливих оцінок.

3. *Стратегія асертивного спілкування* допомагає відстоювати власну позицію, права та потреби без агресії, приниження інших або пасивної відмови від власних інтересів. Важливими інструментами є висловлювання від першої особи, чітке окреслення меж і конструктивні пропозиції.

4. *Стратегія кооперативної взаємодії* орієнтує учасників на досягнення спільної мети через розподіл ролей, узгодження очікувань, обмін інформацією та взаємну підтримку.

5. *Стратегія переговорів і пошуку компромісу* передбачає виявлення інтересів сторін, визначення спільних потреб, генерування альтернатив і погодження рішення, яке враховує права та можливості учасників.

6. *Стратегія ненасильницької комунікації* спрямована на опис ситуації без звинувачень, усвідомлення почуттів, визначення потреб і формулювання

конкретного прохання. Вона допомагає зменшувати емоційну напругу й переходити від взаємних претензій до обговорення проблеми.

7. *Стратегія конструктивного зворотного зв'язку* передбачає обговорення конкретних дій та їхніх наслідків, а не оцінювання особистості загалом. Такий підхід створює можливості для самоаналізу, взаємного навчання й удосконалення спільної діяльності.

8. *Стратегія медіації та відновлення взаємин* полягає в організації діалогу між сторонами конфлікту за участю нейтрального посередника, якщо це безпечно й добровільно для учасників. Її метою є не формальне примирення, а з'ясування обставин, усвідомлення завданої шкоди та визначення кроків для відновлення безпечної взаємодії.

9. *Стратегія інклюзивної комунікації* передбачає створення умов, за яких кожен учасник має можливість висловитися, бути почутим і брати участь у спільній діяльності незалежно від індивідуальних особливостей, мовного досвіду чи соціального статусу.

10. *Стратегія відповідальної цифрової комунікації* охоплює дотримання етичних норм онлайн-спілкування, перевірку інформації, захист приватності, усвідомлення наслідків цифрових повідомлень і відповідальне реагування на образливий контент.

Вибір конкретної стратегії залежить від віку здобувачів освіти, їхнього комунікативного досвіду, характеру проблеми та особливостей освітнього середовища. У реальній взаємодії зазначені стратегії зазвичай поєднуються: наприклад, для розв'язання конфлікту необхідно спочатку вислухати сторони, проявити емпатію, сформулювати власну позицію та перейти до переговорів.

Методичні засади використання практичних кейсів

Кейс-метод передбачає аналіз проблемної ситуації, пошук альтернативних рішень, прогнозування їхніх наслідків і вибір найбільш обґрунтованого способу дії. У контексті розвитку соціальної компетентності його цінність полягає в тому, що здобувачі освіти не лише обговорюють правила поведінки, а й навчаються застосовувати їх у змодельованих життєвих обставинах.

Запропоновані нижче кейси побудовані на типових ситуаціях, які можуть виникати в класі, студентській групі, учнівському самоврядуванні, цифровому просторі та спільній проєктній діяльності. Це авторські навчальні сценарії, а не опис конкретних документально підтверджених випадків. Їх можна адаптувати до реальних потреб певної групи.

Для роботи з кожним кейсом доцільно використовувати таку послідовність:

1. Ознайомлення із ситуацією: учасники визначають проблему та її учасників.

2. Аналіз позицій: з'ясовують потреби, почуття, інтереси й можливі причини поведінки сторін.

3. Вибір комунікативної стратегії: визначає, які способи спілкування допоможуть досягти конструктивного результату.

4. Моделювання взаємодії: розігрують ситуацію в парах або малих групах.

5. Обговорення результатів: оцінюють ефективність застосованих стратегій і пропонують альтернативи.

6. Рефлексія та перенесення досвіду: визначають, як використати набуті вміння в реальному житті.

Важливо, щоб педагог оцінював не збіг відповідей із наперед визначеним зразком, а аргументованість рішення, повагу до інших, здатність слухати, співпрацювати та відповідально реагувати на ситуацію.

Практичні кейси формування соціальної компетентності здобувачів освіти

Кейс 1. «Нас не чують»: конфлікт під час командної роботи

Ситуація. Учні або студенти виконують спільний проєкт. Один учасник постійно перебиває інших, наполягає на власних ідеях і самостійно ухвалює рішення. Інші члени команди поступово втрачають бажання долучатися до роботи. У результаті група не може узгодити спільний план.

Проблема. Нерівномірний розподіл комунікативної активності, недостатнє вміння слухати та враховувати позиції інших учасників.

Мета кейсу. Розвивати навички активного слухання, асертивного спілкування, співпраці й демократичного ухвалення рішень.

Комунікативні стратегії: активне слухання, асертивне висловлювання, кооперативна взаємодія.

Завдання для учасників.

1. Визначити, які дії перешкоджають ефективній співпраці.

2. Запропонувати правила обговорення, що забезпечують можливість висловитися кожному.

3. Сформулювати конструктивні репліки для учасників конфлікту.

4. Узгодити спосіб ухвалення остаточного рішення.

Приклад конструктивного діалогу.

— Я бачу, що ти маєш багато ідей, і це допомагає нашій роботі. Водночас я теж хочу запропонувати свій варіант. Чи можемо ми спочатку вислухати всіх, а потім обрати найкраще рішення?

— Так, давайте кожен коротко представить свою пропозицію, а потім порівняємо їх за спільними критеріями.

Практичне рішення. Група встановлює правила: не перебивати співрозмовника, надавати кожному однаковий час для висловлення думки, аргументувати пропозиції та фіксувати спільні рішення. За потреби призначають модератора, який стежить за дотриманням правил.

Очікувані результати. Здобувачі освіти вчаться розподіляти комунікативну активність, поважати різні погляди, висловлювати незгоду без агресії та брати відповідальність за спільний результат.

Запитання для рефлексії:

• Чому домінування одного учасника знижує ефективність команди?

• Як відрізнити аргументовану незгоду від особистої критики?

• Які правила допоможуть зробити обговорення справедливим?

Кейс 2. «Ти більше не в нашій компанії»: соціальне виключення

Ситуація. У класі сформувалася група друзів, яка систематично не запрошує одного учня до спільних ігор і групових завдань. Коли він намагається долучитися, інші відповідають, що місця немає або що з ним ніхто не хоче працювати. Учень стає замкнутим і перестає проявляти ініціативу.

Проблема. Соціальне виключення, порушення принципу рівної участі та недостатня емпатія.

Мета кейсу. Формувати здатність розпізнавати прояви виключення, враховувати почуття інших і створювати інклюзивне середовище.

Комунікативні стратегії: емпатійна та інклюзивна комунікація, активне слухання, кооперативна взаємодія.

Завдання для учасників.

1. Визначити можливі емоційні наслідки соціального виключення.

2. Обговорити різницю між правом обирати друзів і систематичним приниженням або ізоляцією іншої людини.

3. Запропонувати способи залучення всіх учасників до спільної діяльності.

4. Розробити правила, які допоможуть попереджати подібні ситуації.

Приклад конструктивного діалогу.

— Я помітив, що під час групових завдань ти часто залишаєшся сам. Мені здається, що це може бути неприємно. Чи хочеш ти приєднатися до нашої команди?

— Так, я хотів би працювати з вами, але боюся, що мої ідеї нікому не сподобаються.

— Ми можемо спочатку вислухати всі пропозиції й разом визначити, як їх використати.

Практичне рішення. Педагог організовує змінні групи, у яких учні виконують різні ролі: доповідача, організатора, дослідника, дизайнера або відповідального за підсумок. Після діяльності учасники аналізують, чи мали всі можливість зробити внесок.

Якщо ситуація містить ознаки систематичного цькування, необхідно залучити відповідальних дорослих і діяти відповідно до процедур безпеки закладу освіти, а не обмежуватися лише груповою дискусією.

Очікувані результати. Розвиток емпатії, поваги до людської гідності, готовності підтримувати інших і створювати умови для рівноправної участі.

Запитання для рефлексії:

• Чи може людина почуватися самотньою навіть у великому колективі?

• Як можна запросити іншого до взаємодії так, щоб він не відчував жалю до себе?

• Які дії свідчать про реальне включення, а не лише формальну присутність?

Кейс 3. «Це ти все зіпсував»: конструктивне розв'язання конфлікту

Ситуація. Під час підготовки презентації один учасник не виконав свою частину завдання вчасно. Інші члени групи змушені були завершувати роботу самостійно. На наступній зустрічі вони звинувачують його в безвідповідальності, а він відповідає, що ніхто не пояснив йому вимог і не поцікавився, чи потрібна допомога.

Проблема. Взаємні звинувачення, нечіткий розподіл обов'язків і відсутність своєчасної комунікації.

Мета кейсу. Навчити здобувачів освіти відокремлювати факти від оцінок, висловлювати почуття без приниження та домовлятися про відповідальність.

Комунікативні стратегії: ненасильницька комунікація, асертивне спілкування, переговори.

Завдання для учасників.

1. Переформулювати звинувачення у висловлювання, що описують конкретну ситуацію.
2. Визначити потреби кожної сторони.
3. Запропонувати спосіб розподілу завдань і контролю виконання.
4. Скласти план дій на випадок, якщо учасник не встигає виконати свою частину роботи.

Модель комунікативного висловлювання:

«Коли частина презентації не була готова до узгодженого терміну, нам довелося завершувати її в останній момент. Я хвилювався, що ми не встигнемо. Надалі пропоную визначати проміжні терміни й заздалегідь повідомляти команду, якщо виникають труднощі».

Практичне рішення. Команда повторно розподіляє завдання, фіксує відповідальних і терміни, а також домовляється повідомляти про труднощі завчасно. Учасники узгоджують, яку допомогу можна запропонувати, не перекладаючи автоматично чужу відповідальність на інших.

Очікувані результати. Здобувачі освіти опановують способи конструктивного висловлення незадоволення, навчаються визнавати власну відповідальність і шукати рішення, орієнтовані на відновлення співпраці.

Запитання для рефлексії:

• Чим критика конкретного вчинку відрізняється від оцінювання особистості?

• Чому важливо повідомляти про труднощі до настання кінцевого терміну?

• Як поєднати взаємну підтримку з особистою відповідальністю?

Кейс 4. «Мій жарт усіх образив»: відповідальна комунікація та емпатія

Ситуація. Під час перерви учень жартує про зовнішність однокласника. Частина дітей сміється, інші мовчать, а той, кого стосується

жарт, ображається та виходить із класу. Автор висловлювання стверджує, що не хотів нікого образити й що всі просто неправильно його зрозуміли.

Проблема. Нерозуміння меж прийнятного гумору, знецінення почуттів іншої людини та недостатня відповідальність за власні слова.

Мета кейсу. Розвивати емоційну чутливість, уміння розпізнавати наслідки висловлювань і відповідально реагувати на завдану образу.

Комунікативні стратегії: емпатійна комунікація, активне слухання, конструктивне вибачення.

Завдання для учасників.

1. Обговорити, чому намір пожартувати не завжди визначає вплив висловлювання.
2. Відрізнити доброзичливий гумор від принизливого коментаря.
3. Сформулювати вибачення, яке визнає наслідки поведінки.
4. Запропонувати способи реагування свідків образливої ситуації.

Приклад конструктивного діалогу.

— Я думав, що це просто жарт, але тепер розумію, що тобі було неприємно. Вибач, що я так сказав.

— Мені не подобається, коли жартують із моєї зовнішності. Я хочу, щоб цього більше не повторювали.

— Я зрозумів. Надалі не робитиму таких коментарів.

Практичне рішення. Учасники формулюють правила доброзичливого спілкування: не використовувати зовнішність, особливості здоров'я, родинні обставини чи інші вразливі характеристики людини як предмет насмішок; реагувати на дискомфорт співрозмовника; не виправдовувати образу словами «це лише жарт».

Вибачення не повинно супроводжуватися вимогою негайно пробачити. Важливими є визнання наслідків, зміна поведінки й повага до меж іншої людини.

Очікувані результати. Розвиток емпатії, самоконтролю, відповідальності за мовленнєву поведінку та здатності відновлювати довіру.

Запитання для рефлексії:

• Чи достатньо доброго наміру, щоб висловлювання не було образливим?

• Яким має бути щире вибачення?

• Як можуть діяти свідки, якщо не підтримують образливий жарт?

Кейс 5. «Ми не можемо домовитися»: переговори щодо спільного рішення

Ситуація. Студентська група має організувати благодійний захід. Частина учасників пропонує концерт, інші — ярмарок, а ще одна група наполягає на спортивному заході. Обговорення перетворюється на суперечку: кожен захищає власну ідею, не аналізуючи ресурсів, потреб аудиторії та мети заходу.

Проблема. Переважання особистих уподобань над спільною метою, відсутність критеріїв ухвалення рішення та недостатні навички переговорів.

Мета кейсу. Формувати вміння визначати спільні інтереси, аргументувати пропозиції, порівнювати альтернативи й досягати узгодженого рішення.

Комунікативні стратегії: переговори, кооперативна взаємодія, аргументована дискусія.

Завдання для учасників.

1. Сформулювати спільну мету заходу.
2. Визначити критерії вибору: бюджет, кількість учасників, доступність, безпека, очікуваний результат.
3. Оцінити кожну пропозицію за однаковими критеріями.
4. Розробити комбінований варіант або обґрунтувати вибір однієї альтернативи.
5. Визначити спосіб ухвалення остаточного рішення.

Практичне рішення. Учасники створюють таблицю порівняння варіантів. З'ясовується, що всі пропозиції спрямовані на залучення спільноти до благодійності. Група може обрати ярмарок із короткою концертною програмою або інший формат, який відповідає доступним ресурсам.

Очікувані результати. Розвиток уміння відокремлювати позиції від інтересів, аргументовано відстоювати думку, поступатися другорядним вимогам і брати участь у спільному ухваленні рішень.

Запитання для рефлексії:

• Чому пошук спільної мети допомагає подолати суперечності?

• Чи означає компроміс, що кожен повинен відмовитися від своїх переконань?

• У яких ситуаціях доцільніше голосування, а в яких — консенсус?

Кейс 6. «У чаті це виглядало інакше»: цифрова комунікація

Ситуація. У груповому чаті здобувач освіти надсилає коротке повідомлення, яке інші сприймають як грубе. Один учасник публікує скриншот і додає образливий коментар. Повідомлення поширюється в інших чатах, а конфлікт виходить за межі початкової розмови.

Проблема. Неоднозначність цифрових повідомлень, поширення приватної інформації без згоди, ескалація конфлікту та недостатня відповідальність за онлайн-поведінку.

Мета кейсу. Формувати цифрову соціальну компетентність, уміння перевіряти інтерпретації повідомлень, захищати приватність і відповідально реагувати на конфлікти в мережі.

Комунікативні стратегії: відповідальна цифрова комунікація, уточнення змісту, асертивне спілкування.

Завдання для учасників.

1. Визначити, які елементи ситуації спричинили непорозуміння.
2. Сформулювати нейтральне уточнювальне повідомлення.
3. Запропонувати дії для припинення поширення образливого контенту.

4. Розробити правила комунікації в навчальному чаті.

Приклад конструктивного повідомлення.

«Я не впевнений, що правильно зрозумів твоє повідомлення. Ти мав на увазі, що не погоджуєшся з моєю пропозицією, чи хотів сказати щось інше? Давай уточнимо це без образ».

Якщо образливий скриншот уже поширюється, доцільно попросити припинити його пересилання, видалити допис, якщо це можливо, і звернутися до відповідальної особи закладу освіти. Якщо йдеться про цькування, погрози або розголошення чутливої інформації, необхідно діяти відповідно до процедур захисту та безпеки.

Практичне рішення. Група укладає короткий кодекс цифрової взаємодії: перевіряти зміст неоднозначних повідомлень, не публікувати чужі приватні повідомлення без належних підстав і згоди, не поширювати принизливий контент, утримуватися від імпульсивних відповідей і використовувати приватний діалог для уточнення непорозумінь, коли це безпечно.

Очікувані результати. Розвиток цифрової відповідальності, критичного осмислення комунікативних ситуацій, поваги до приватності та вміння попереджати ескалацію конфліктів.

Запитання для рефлексії:

• Чому коротке текстове повідомлення можна зрозуміти по-різному?

• Чи стає людина відповідальною за поширення образливого контенту, якщо вона його не створювала?

• Як відрізнити одиничне непорозуміння від систематичного онлайн-цькування?

Кейс 7. «Ми говоримо різними мовами»: міжкультурна взаємодія

Ситуація. До навчальної групи долучається здобувач освіти, який нещодавно переїхав з іншого регіону або країни. Він має труднощі з розумінням деяких мовних зворотів, рідко бере участь у неформальному спілкуванні та не завжди розуміє гумор одногрупників. Деякі учасники вважають його замкнутим і не проявляють ініціативи для знайомства.

Проблема. Мовні й культурні бар'єри, стереотипні судження та недостатня готовність адаптувати комунікацію до потреб співрозмовника.

Мета кейсу. Розвивати міжкультурну чутливість, відкритість до відмінностей, уміння уточнювати значення висловлювань і будувати взаємодію без упереджень.

Комунікативні стратегії: інклюзивна комунікація, емпатія, уточнення й перефразування, кооперативна взаємодія.

Завдання для учасників.

1. Визначити, які припущення про нового учасника можуть бути необґрунтованими.

2. Запропонувати способи спілкування, що полегшують розуміння.

3. Сформулювати доброзичливі запитання для з'ясування його потреб.

4. Розробити варіант спільної діяльності, що дає можливість кожному зробити внесок.

Приклад конструктивного діалогу.

— Якщо тобі щось незрозуміло в наших завданнях або висловлюваннях, можеш запитати. Ми пояснимо іншими словами.

— Дякую. Іноді мені складно зрозуміти жарти, але я хотів би більше спілкуватися з групою.

— Тоді, можливо, ми разом підготуємо проєкт. Ти зможеш запропонувати власні ідеї, а ми узгодимо, як їх представити.

Практичне рішення. Педагог організовує змішані групи, використовує зрозумілі інструкції, заохочує уточнення та перефразування, створює можливості для добровільного обміну культурним досвідом. При цьому новий учасник не повинен ставати об'єктом постійної уваги лише через свою відмінність.

Очікувані результати. Формування міжкультурної компетентності, поваги до різноманітності, готовності до діалогу та здатності адаптувати власні комунікативні дії.

Запитання для рефлексії:

• Чому мовчання не завжди означає небажання спілкуватися?

• Як перевірити власні припущення про іншу людину?

• Які способи комунікації допомагають долати мовні та культурні бар’єри?

Кейс 8. «Я не хочу бути капітаном»: відповідальність і розподіл ролей

Ситуація. Під час підготовки групового дослідницького проєкту педагог пропонує учасникам самостійно розподілити ролі. Двоє здобувачів освіти відразу перебирають організаційні функції, кілька учасників погоджуються на найпростіші завдання, а один студент відмовляється від будь-якої відповідальності, пояснюючи це невпевненістю у власних силах.

Проблема. Нерівномірний розподіл відповідальності, недостатня впевненість у власних можливостях і труднощі з відкритим обговоренням очікувань.

Мета кейсу. Формувати навички самоорганізації, взаємної підтримки, конструктивного розподілу ролей і відповідального виконання домовленостей.

Комунікативні стратегії: кооперативна взаємодія, підтримувальний зворотний зв’язок, асертивна комунікація.

Завдання для учасників.

1. Визначити основні функції, необхідні для виконання проєкту.
2. З’ясувати інтереси, сильні сторони й потреби кожного учасника.
3. Запропонувати справедливий розподіл ролей.
4. Розробити систему проміжного контролю та взаємної підтримки.

Приклад конструктивного діалогу.

— Я не впевнений, що зможу керувати всією командою, але можу відповідати за пошук інформації та перевірку джерел.

— Це важлива частина роботи. Давай домовимося, які матеріали ти підготуєш і коли ми зможемо їх обговорити.

Практичне рішення. Команда визначає необхідні ролі: координатор, дослідник, аналітик, дизайнер, доповідач. Ролі розподіляються відповідно до інтересів і можливостей учасників, водночас створюючи можливості для поступового набуття нового досвіду. Встановлюють проміжні терміни та короткі зустрічі для обговорення прогресу.

Очікувані результати. Розвиток відповідальності, самоорганізації, упевненості в комунікації, готовності приймати допомогу й підтримувати інших.

Запитання для рефлексії:

• Чому рівність участі не завжди означає однаковий розподіл завдань?

• Як підтримати невпевненого учасника, не виконуючи роботу замість нього?

• Які умови допомагають відповідально виконувати домовленості?

Кейс 9. «Я не згоден, але готовий вислухати»: культура дискусії

Ситуація. Під час обговорення екологічної проблеми учасники групи висловлюють протилежні погляди щодо доцільності заборони одноразового пластику. Один студент називає аргументи опонентів безглуздими, інший переходить на особисті оцінки. Обговорення перестає бути змістовним і перетворюється на змагання за право останнього слова.

Проблема. Невміння розмежовувати зміст аргументу й особистість його автора, недостатня толерантність до незгоди та слабкі навички аргументованої дискусії.

Мета кейсу. Розвивати критичне мислення, комунікативну гнучкість, повагу до альтернативних поглядів і здатність аргументовано відстоювати позицію.

Комунікативні стратегії: аргументована дискусія, активне слухання, уточнення, асертивне висловлювання.

Завдання для учасників.

1. Переформулювати особисті оцінки у твердження, які стосуються аргументів.
2. Навести докази на підтримку власної позиції.
3. Поставити опонентам уточнювальні запитання.
4. Визначити, у чому сторони погоджуються, а в чому залишаються розбіжності.
5. Сформулювати спільний висновок, не вимагаючи від усіх однакової думки.

Приклад конструктивного діалогу.

— Я не погоджуюся з пропозицією повністю заборонити одноразовий пластик, оскільки це може створити труднощі для окремих закладів. Які альтернативи ви пропонуєте?

— Ми вважаємо, що поступовий перехід на багаторазові матеріали зменшить кількість відходів. Можна передбачити перехідний період і підтримку для тих, кому складно змінити практики.

Практичне рішення. Група використовує правила дискусії: критикувати аргументи, а не людей; підтверджувати фактичні твердження джерелами; не перебивати; визнавати сильні аргументи іншої сторони; допускати, що остаточне рішення може передбачати компроміс або подальше дослідження питання.

Очікувані результати. Розвиток критичного мислення, толерантності до невизначеності, аргументованого мовлення та вміння співпрацювати з людьми, які мають інші погляди.

Запитання для рефлексії:

• Чи означає повага до людини згоду з її поглядами?

• Як відрізнити аргумент від особистого нападу?

• Чому в деяких дискусіях доцільно визнати, що остаточної відповіді поки немає?

Кейс 10. «Ми можемо змінити ситуацію»: соціальна ініціатива та громадянська взаємодія

Ситуація. Здобувачі освіти помічають, що біля закладу освіти накопичується сміття, а частина території не пристосована для комфортного перебування всіх учасників освітнього процесу. Одні пропонують самостійно прибрати територію, інші вважають, що це обов’язок комунальних служб, а ще інші переконані, що їхні пропозиції все одно ніхто не розглядатиме.

Проблема. Пасивність, недостатня віра у власну спроможність впливати на спільне середовище та труднощі організації колективної дії.

Мета кейсу. Розвивати соціальну ініціативність, громадянську відповідальність, навички переговорів і конструктивної взаємодії з представниками спільноти.

Комунікативні стратегії: кооперативна взаємодія, переконлива комунікація, переговори, конструктивний зворотний зв’язок.

Завдання для учасників.

1. Зібрати факти про проблему й визначити, кого вона стосується.
2. З’ясувати, які рішення перебувають у межах можливостей самих здобувачів освіти, а які потребують допомоги інших сторін.
3. Підготувати аргументоване звернення до адміністрації закладу або відповідної установи.
4. Визначити можливих партнерів і ресурси.
5. Розробити план дій та критерії оцінювання результатів.

Приклад конструктивного звернення.

«Ми, представники навчальної групи, звернули увагу на проблему засмічення території біля закладу освіти. Пропонуємо спільно обговорити можливі способи її розв’язання: встановлення додаткових контейнерів,

інформаційну кампанію та організацію волонтерської акції. Ми готові долучитися до підготовки й реалізації тих заходів, які будуть погоджені з відповідальними службами».

Практичне рішення. Учасники готують коротку презентацію проблеми, визначають відповідальних за комунікацію, пошук партнерів, організацію заходу й оцінювання результатів. Після реалізації ініціативи група обговорює, які рішення виявилися ефективними та що потрібно змінити в майбутньому.

Очікувані результати. Розвиток громадянської відповідальності, здатності до колективного планування, аргументованої комунікації, співпраці з громадою та усвідомлення власної ролі у створенні безпечного й комфортного середовища.

Запитання для рефлексії:

• Чому конструктивна критика має супроводжуватися пропозиціями?

• Як визначити, до кого доцільно звернутися для розв'язання конкретної проблеми?

• Як оцінити результат соціальної ініціативи, якщо проблему не вдалося усунути повністю?

4. Методичні рекомендації щодо впровадження кейсів в освітній процес

Запропоновані кейси можуть використовуватися на уроках, виховних годинах, заняттях із соціально-емоційного навчання, тренінгах, семінарах, у роботі студентського самоврядування та під час підготовки майбутніх педагогів. Їх доцільно інтегрувати в освітній процес систематично, поступово переходячи від нескладних ситуацій міжособистісного спілкування до комплексних проблем командної взаємодії та громадянської участі.

На початковому етапі педагог може моделювати діалог, демонструючи активне слухання, коректне формулювання незгоди та використання висловлювань від першої особи. На наступному етапі здобувачі освіти аналізують запропоновані ситуації, працюють у парах і групах, добирають репліки та прогнозують можливі наслідки різних комунікативних дій. На завершальному етапі вони самостійно розробляють рішення, реалізують соціальні ініціативи й оцінюють ефективність власної взаємодії.

Для забезпечення результативності роботи важливо дотримуватися таких педагогічних умов:

1. Психологічна безпека. Учасники повинні мати можливість висловлювати власну думку без приниження, висміювання чи примусу до розкриття особистих переживань.

2. Активна участь. Потрібно створювати умови, за яких кожен учасник має можливість бути почутим, а не лише спостерігати за діяльністю інших.

3. Вікова та індивідуальна відповідність. Складність кейсів, обсяг інструкцій і спосіб обговорення мають відповідати можливостям здобувачів освіти.

4. Практична спрямованість. Кожен кейс повинен завершуватися конкретним комунікативним продуктом: діалогом, планом дій, правилами взаємодії, домовленістю або проєктною пропозицією.

5. Рефлексивність. Учасники мають аналізувати не лише результат, а й те, як саме вони його досягли, які стратегії застосували та які наслідки мала їхня поведінка.

6. Перенесення досвіду. Важливо обговорювати, у яких повсякденних ситуаціях можна застосувати набуті вміння.

7. Недопущення повторної травматизації. Якщо кейс стосується булінгу, дискримінації, насильства чи інших чутливих обставин, педагог не повинен змушувати учасників відтворювати особистий травматичний досвід. Пріоритетом є безпека та залучення відповідних фахівців за потреби.

Окремої уваги потребує роль педагога. Він виступає не лише організатором діяльності, а й фасилітатором комунікації, який допомагає учасникам уточнювати позиції, помічати суперечності, аналізувати наслідки рішень і знаходити конструктивні альтернативи. При цьому педагог не повинен підміняти самостійну діяльність здобувачів освіти готовими відповідями.

У ситуаціях, що містять ознаки цькування, дискримінації, погроз або насильства, звичайне кейсове обговорення не замінює процедур захисту. Не можна вимагати від постраждалої особи прямого діалогу з кривдником чи примусового примирення. Такі ситуації потребують належного реагування відповідно до правил безпеки та процедур закладу освіти.

5. Оцінювання розвитку соціальної компетентності

Оцінювання результатів застосування комунікативних стратегій має бути спрямоване на виявлення змін у способах взаємодії, а не на визначення особистісних якостей здобувача освіти за одиничним епізодом. Для цього можна використовувати педагогічне спостереження, самооцінювання, взаємооцінювання, аналіз групових рішень і рефлексивні записи.

Доцільно визначити такі критерії оцінювання.

1. Активне слухання:
- не перебиває співрозмовника;
- ставить уточнювальні запитання;
- може перефразувати почуту думку;
- перевіряє правильність власного розуміння.

2. Емпатійна взаємодія:
- розпізнає можливі почуття інших;
- враховує іншу перспективу;
- утримується від принизливих висловлювань;
- пропонує підтримку без нав’язування допомоги.

3. Асертивність:
- чітко формулює власну позицію;
- висловлює незгоду без особистих нападів;
- визначає прийнятні для себе межі;

• може відмовити або попросити про допомогу коректним способом.

4. Співпраця та відповідальність:

• бере участь у спільному плануванні;

• виконує погоджені завдання;

• повідомляє про труднощі;

• враховує внесок інших учасників.

5. Конструктивне розв'язання конфліктів:

• відокремлює факти від оцінок;

• визначає інтереси сторін;

• пропонує альтернативні рішення;

• аргументує вибір і готовий переглядати позицію за наявності переконливих підстав.

6. Відповідальна цифрова комунікація:

• дотримується правил онлайн-взаємодії;

• не поширює образливого контенту;

• поважає приватність;

• уточнює неоднозначні повідомлення перед висновками.

Для практичного використання педагог може застосовувати три рівні сформованості відповідних умінь:

• початковий рівень — здобувач освіти потребує допомоги в розумінні позицій інших, часто діє імпульсивно або має труднощі з формулюванням конструктивних висловлювань;

• достатній рівень — здобувач освіти здебільшого застосовує відповідні стратегії, але в складних або емоційно напружених ситуаціях потребує підказок;

• високий рівень — здобувач освіти самостійно обирає відповідні способи взаємодії, аргументує рішення, враховує позиції інших і здатний коригувати власну поведінку.

Ці рівні є практичною методичною пропозицією, а не стандартизованою діагностичною шкалою. Якщо результати використовуються у науковому дослідженні, критерії, показники та процедуру оцінювання необхідно операціоналізувати й апробувати. Для визначення динаміки бажано порівнювати результати спостережень до та після систематичної роботи з кейсами, використовуючи однакові критерії.

Комунікативні стратегії є важливим педагогічним інструментом розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти, оскільки забезпечують практичне опанування способів конструктивної взаємодії в різноманітних соціальних ситуаціях. Їх систематичне використання сприяє формуванню активного слухання, емпатії, асертивності, кооперативної поведінки, відповідального ставлення до власних слів і вчинків, уміння розв'язувати конфлікти та брати участь у спільному ухваленні рішень.

Запропоновані десять кейсів охоплюють актуальні проблеми освітньої взаємодії: конфлікти під час командної роботи, соціальне виключення, взаємні звинувачення, образливі жарти, суперечки щодо спільних рішень,

цифрові непорозуміння, міжкультурні бар'єри, розподіл відповідальності, культура дискусії та реалізація соціальних ініціатив. Така тематика дає змогу розвивати соціальну компетентність не ізольовано, а в контексті реальних комунікативних завдань.

Ефективність кейсового підходу залежить від систематичності його застосування, психологічної безпеки, активної участі здобувачів освіти, організації рефлексії та можливості переносити набуті вміння в повсякденну взаємодію. Важливо, щоб освітній процес забезпечував не лише засвоєння правил комунікації, а й створював умови для їх практичного застосування, критичного осмислення та поступового перетворення на стійкі способи соціальної поведінки.

Отже, цілеспрямоване використання комунікативних стратегій і практичних кейсів може стати дієвим складником освітнього середовища, зорієнтованого на розвиток відповідальної, комунікативно компетентної та соціально активної особистості.

Список використаних джерел

1. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, Concepts and Model. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. URL: https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes

2. Council of Europe. Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. URL: https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc

3. OECD. Teaching Relationship Skills: Evidence from Classrooms to Inform Policy. Teaching in Focus, No. 47. Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: https://doi.org/10.1787/d882368e-en

РОЗДІЛ 6. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТПЕДАГОГІЧНИХ І ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ

Підготовка майбутніх учителів до формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах кризових викликів.

Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах кризових викликів потребує від учителя початкових класів уміння організовувати не лише навчальну діяльність, а й повсякденну соціальну взаємодію дітей. В умовах воєнного стану, вимушеного переміщення, тривалих перерв в очному навчанні та нестабільності звичного середовища діти можуть мати різний досвід спілкування з однолітками, відчувати труднощі входження в новий колектив, виявляти невпевненість у спільній діяльності або потребувати додаткової підтримки під час розв'язання міжособистісних непорозумінь. Водночас кризові обставини не визначають поведінку дитини однозначно: її реакції залежать від індивідуального досвіду, особливостей розвитку, сімейної підтримки та характеру взаємин у класі.

У таких умовах важливо, щоб майбутній учитель умів створювати ситуації, у яких молодші школярі поступово набуватимуть досвіду співпраці, взаємодопомоги, висловлення власної думки, прийняття відмінностей і конструктивного розв'язання суперечностей. Ці вміння формуються не лише через пояснення правил поведінки, а й у процесі спільної діяльності, коли дитина має можливість діяти разом з іншими, домовлятися, робити вибір і бачити наслідки власних рішень.

Соціальна компетентність молодшого школяра формується в процесі активної взаємодії з однолітками та дорослими й виявляється у здатності встановлювати та підтримувати позитивні міжособистісні стосунки, дотримуватися спільно вироблених правил поведінки, співпрацювати, поважати різні погляди, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, виявляти емпатію та звертатися по допомогу в разі потреби. Такий підхід узгоджується з положеннями Державного стандарту початкової освіти, у якому громадянські та соціальні компетентності визначено серед ключових компетентностей [3]. Водночас формування соціальної компетентності передбачає не лише засвоєння учнями відповідних знань і норм поведінки, а й набуття практичного досвіду співпраці, взаєморозуміння, відповідальності та взаємопідтримки. Особливого значення в цьому процесі набувають педагогічні технології, що забезпечують емоційну залученість дітей, створюють умови для спільної діяльності та сприяють застосуванню набутих соціальних умінь у повсякденному житті.

Практичний досвід соціальної взаємодії учні набувають на уроках «Я досліджую світ», «Дизайн і технології», української мови та літературного

читання через виконання спільних завдань, обговорення навчальних ситуацій, творчу діяльність і взаємодію в групах. Водночас формування соціальної компетентності потребує узгодженої педагогічної підтримки, створення сприятливого освітнього середовища та співпраці вчителя із сім'єю [2].

Результати наукових досліджень підтверджують ефективність соціально-емоційного навчання для розвитку соціальних та емоційних умінь школярів. J. Durlak та співавтори (2011) узагальнили результати 213 досліджень шкільних програм соціально-емоційного навчання та встановили їхній позитивний вплив на розвиток соціальних та емоційних навичок, ставлення до себе й інших, поведінку та навчальні досягнення учнів [8]. У подальшому дослідженні R. Taylor та співавтори (2017) засвідчили можливість збереження позитивних результатів таких програм після завершення їх реалізації [15].

Ці висновки доповнюють результати дослідження C. Cipriano та співавторів (2023), у якому узагальнено дані 424 досліджень універсальних шкільних програм соціально-емоційного навчання. Автори виявили позитивні результати щодо соціально-емоційних навичок, ставлення до себе й інших, поведінки та академічної успішності учнів, водночас звернувши увагу на відмінності в результатах залежно від особливостей програм та умов їх реалізації [5].

Практичні орієнтири для розвитку соціальних та емоційних умінь дітей молодшого шкільного віку представлені в рекомендаціях Education Endowment Foundation Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools (2019). У документі наголошено на необхідності цілеспрямованого навчання соціально-емоційних умінь та їх закріплення в повсякденній освітній діяльності. Зокрема, рекомендовано використовувати обговорення літературних історій для розуміння почуттів і поглядів інших людей, рольові ситуації для розвитку спілкування та слухання, а також завдання, спрямовані на опанування способів розв'язання проблем [9].

Питання практичного впровадження соціально-емоційного навчання розглянуто також в аналітичному огляді M. Wigelsworth та співавторів (2020) Programmes to Practices: Identifying Effective, Evidence-Based Social and Emotional Learning Strategies for Teachers and Schools. Дослідники проаналізували наукові дані про програми соціально-емоційного навчання та педагогічні стратегії, що застосовуються в їх межах, з метою визначення підходів, які можуть бути використані вчителями в освітній практиці [20].

Соціально-емоційне навчання (SEL, «social and emotional learning») становить один із науково-методичних підходів до розвитку зазначених умінь, проте не є повним синонімом соціальної компетентності. У рамці CASEL (2020) виокремлено самоусвідомлення, саморегуляцію, соціальну обізнаність, навички взаємин та відповідальне ухвалення рішень [6]. Для завдань цього розділу найбільш безпосередніми орієнтирами є соціальна

обізнаність, навички взаємин і відповідальне ухвалення рішень; самоусвідомлення та саморегуляція підтримують їх розвиток.

Резилієнтність не слід ототожнювати ні із соціальною компетентністю, ні з відсутністю негативних емоцій. У контексті професійної підготовки майбутнього вчителя її доречно розглядати як пов'язану з адаптивним професійним функціонуванням в умовах труднощів характеристику, що потребує окремого теоретичного обґрунтування. Художньо-творчі практики можуть створювати умови для соціальної підтримки та безпечної взаємодії, однак самі собою не є доведеним способом формування резилієнтності кожної дитини

Таблиця 5.1.

Професійні вміння майбутніх учителів та зміст їх формування

№	Професійні вміння майбутнього вчителя	Зміст підготовки здобувачів освіти
1	Виявляти труднощі соціальної взаємодії дітей	Аналіз педагогічних ситуацій, спостереження за груповою роботою, визначення можливих причин труднощів спілкування
2	Створювати психологічно безпечне середовище	Розроблення правил спільної діяльності, способів ненасильницького спілкування та підтримки дітей у складних ситуаціях
3	Організовувати співпрацю молодших школярів	Моделювання парної, групової та колективної художньо-творчої діяльності з розподілом ролей
4	Розвивати емпатію та навички конструктивного спілкування	Добір творчих завдань, візуальних історій, рольових ситуацій і прийомів обговорення переживань персонажів
5	Ураховувати індивідуальні освітні потреби	Адаптація інструкцій, матеріалів, способів участі та комунікації в художньо-творчій діяльності
6	Аналізувати результативність педагогічних дій	Рефлексія змодельованих занять, аналіз спостережень, визначення можливостей удосконалення методичних рішень

Підготовку здобувачів вищої освіти доцільно організовувати навколо конкретних педагогічних дій, необхідних для підтримки соціального розвитку молодших школярів. Майбутній учитель повинен навчитися спостерігати за взаємодією дітей, визначати соціальні вміння, які потребують розвитку, добирати відповідні форми діяльності, забезпечувати психологічну безпеку та оцінювати зміни в характері дитячої співпраці.

Зміст такої підготовки можна конкретизувати через систему професійних умінь і відповідних навчальних завдань.

Запропоновані напрями підготовки доцільно реалізовувати під час вивчення вікової та педагогічної психології, методики навчання технологічної освітньої галузі, дисциплін психолого-педагогічного спрямування, а також у процесі педагогічної практики. Важливо забезпечити взаємозв'язок теоретичних знань із практичним моделюванням ситуацій, характерних для роботи вчителя початкових класів.

Наприклад, під час вивчення вікової та педагогічної психології здобувачі освіти аналізують причини труднощів соціальної адаптації молодших школярів, особливості їхньої емоційної регуляції та міжособистісних взаємин. На заняттях із методики навчання технологічної освітньої галузі ці знання використовуються для розроблення художньо-конструктивних завдань, які передбачають співпрацю дітей, обговорення спільного задуму, розподіл обов'язків і взаємодопомогу. Під час педагогічної практики майбутні вчителі отримують можливість спостерігати за реальною взаємодією учнів, апробовувати методичні прийоми під керівництвом наставника та аналізувати їх педагогічну доцільність.

Особливу увагу слід приділяти тому, щоб здобувачі освіти не ототожнювали зовнішню активність дітей із сформованістю соціальної компетентності. Учень може охоче виконувати творче завдання, але водночас не вміє домовлятися з однокласниками або приймати інші пропозиції. Тому майбутній педагог має навчитися спостерігати не лише за результатом діяльності, а й за процесом взаємодії: хто ініціює спілкування, як розподіляються ролі, чи всі учасники мають можливість висловитися, яким способом розв’язуються суперечності.

Таблиця 5.2.

Методичні рішення щодо організації навчання в кризових умовах

Кризова обставина	**Можливе методичне рішення**
Перерви в очному навчанні	Короткі завершені етапи творчої роботи, можливість повернутися до завдання
Вимушене переміщення	Поступове включення в парну й групову діяльність без вимоги розповідати про пережите
Дистанційне або змішане навчання	Цифрова історія з паперовим чи усним альтернативним варіантом
Емоційне напруження	Передбачувана структура, вибір ролі, підтримувальне спілкування
Різні освітні потреби	Доступні матеріали, візуальні інструкції та різні способи участі

У звіті UNICEF [19], присвяченому організації догляду за дітьми під час «гуманітарних криз», висвітлено значення доступних можливостей для

гри, навчання та підтримувальних взаємин. Ці положення враховано під час добору методичних рішень для різних освітніх процесів.

Для формування зазначених умінь доцільно використовувати педагогічні кейси, рольове моделювання, аналіз відеофрагментів навчальних занять, розроблення творчих завдань і рефлексивне обговорення. Такі форми роботи дозволяють майбутнім педагогам не лише засвоїти способи організації соціальної взаємодії дітей, а й навчитися обґрунтовувати власні методичні рішення.

Наведені нижче педагогічні ситуації є авторськими навчальними прикладами для підготовки студентів, а не описами результатів емпіричного дослідження.

Педагогічна ситуація «*Дитина поза спільною діяльністю*».

Під час уроку технологічної освітньої галузі учні другого класу створюють колективну композицію «Наш дружний клас». Один із школярів не долучається до роботи, оскільки інші діти вже розподілили завдання й не запропонували йому жодної ролі. На запитання вчителя дитина відповідає, що не хоче працювати разом з однокласниками.

Майбутнім учителям пропонується проаналізувати ситуацію та визначити, як організувати подальшу діяльність, не примушуючи дитину до участі й не привертаючи надмірної уваги до її труднощів. Під час обговорення необхідно з'ясувати, чи достатньо просто запропонувати школяреві окреме завдання, чи варто змінити спосіб розподілу ролей у групі. Студенти мають запропонувати дії вчителя, які забезпечать можливість поступового включення дитини до співпраці, а також визначити, як надалі запобігати виключенню окремих учнів із колективної діяльності.

Методичне опрацювання ситуації доцільно завершити моделюванням короткого діалогу вчителя з учнями та розробленням альтернативного способу організації групової роботи. Наприклад, замість самостійного розподілу завдань найактивнішим дітям можна запропонувати групі спочатку обговорити всі необхідні дії, а потім узгодити ролі з урахуванням побажань кожного учасника.

Педагогічна ситуація «*Непорозуміння під час творчої роботи*».

Учні третього класу працюють у групах над виготовленням макета «Місто добрих справ» із повторно використаних матеріалів. Двоє дітей не можуть домовитися щодо оформлення спільного виробу. Один учень наполягає на власному рішенні, інший відмовляється продовжувати роботу.

Завдання майбутнього вчителя полягає не в тому, щоб самостійно обрати найкращий варіант оформлення, а в організації конструктивного обговорення. Під час моделювання педагогічної ситуації студенти мають продемонструвати способи підтримки діалогу: надати кожній дитині можливість висловити пропозицію, допомогти сформулювати аргументи, запропонувати пошук спільного рішення або поєднання окремих ідей.

Після виконання завдання варто обговорити, які дії педагога сприяли розвитку соціальних умінь, а які могли б посилити суперечність. Особливу

увагу необхідно звернути на відмінність між конструктивним педагогічним посередництвом і нав'язуванням учителем готового рішення.

Педагогічна ситуація «*Новий учень у класі*».

До третього класу долучається дитина, яка разом із родиною вимушено змінила місце проживання. Під час перших групових занять учень переважно спостерігає за однокласниками, рідко ініціює спілкування й неохоче бере участь у спільних іграх.

Майбутнім учителям пропонується розробити план поступового залучення дитини до колективної діяльності без акцентування на її життєвих обставинах. Доцільно передбачити короткі парні завдання, спільні творчі проєкти з можливістю вибору ролі, доброзичливе знайомство з правилами класу та підтримку позитивних контактів з однолітками.

Під час аналізу важливо звернути увагу на те, що небажання дитини відразу брати участь у спільній діяльності не є підставою для висновків про наявність психологічної травми чи порушень соціального розвитку. Педагог має враховувати індивідуальний темп адаптації, не вимагати публічних розповідей про пережиті події та за потреби співпрацювати з батьками й фахівцями психологічної служби.

Застосування таких кейсів у професійній підготовці дозволяє формувати в майбутніх учителів уміння аналізувати соціальні ситуації, передбачати наслідки педагогічних рішень, добирати адекватні способи підтримки та використовувати художньо-творчу діяльність як простір для розвитку соціальної компетентності молодших школярів.

В умовах невизначеності майбутньому вчителю необхідні навички емоційної саморегуляції, гнучкого планування, підтримувального спілкування та звернення по професійну допомогу. Ці вміння пов'язані з професійною резилієнтністю, проте не замінюють спеціальної методичної підготовки до розвитку соціальної компетентності дітей. Дослідження C. Mansfield та співавтори [12] обґрунтовують включення питань резилієнтності до педагогічної освіти.

Під час аналізу кризових ситуацій студенти мають насамперед визначати безпекові дії відповідно до чинних правил закладу освіти, а після відновлення навчання – способи повернення дітей до співпраці без примусу до розповідей про пережите. Педагогічна підтримка не є психологічною терапією; за потреби вчитель взаємодіє з фахівцями психологічної служби [16].

Під час організації професійної підготовки майбутніх учителів доцільно дотримуватися таких рекомендацій:

1. Пов'язувати кожне практичне завдання з конкретним соціальним умінням. Студенти повинні чітко визначати, чи спрямована запропонована діяльність на розвиток співпраці, емпатії, конструктивного спілкування, взаємодопомоги або здатності домовлятися.

2. Використовувати педагогічні ситуації з кількома можливими рішеннями. Це дозволяє розвивати професійну гнучкість, уміння аналізувати обставини та прогнозувати наслідки педагогічних дій.

3. Поєднувати розроблення творчих завдань із моделюванням їх проведення. Майбутній учитель має не лише підготувати дидактичні матеріали, а й продемонструвати способи організації взаємодії дітей, пояснення правил і підтримки учасників.

4. Передбачати адаптацію завдань до різних освітніх умов. Доцільно пропонувати студентам розробляти варіанти проведення творчої діяльності для очного, дистанційного та змішаного навчання, а також для дітей з різними освітніми потребами.

5. Забезпечувати рефлексивний аналіз професійних дій. Після виконання завдань студенти мають оцінювати не лише якість створених матеріалів, а й педагогічну доцільність обраних рішень, можливі труднощі їх реалізації та способи вдосконалення.

Результатом опрацювання цієї частини підготовки має стати здатність майбутнього вчителя самостійно визначати соціально-розвивальну мету навчального завдання, добирати відповідні творчі засоби, організовувати безпечну взаємодію дітей та аналізувати її результативність. Набуті вміння становлять основу для подальшого опанування артпедагогічних і цифрових технологій, методика використання яких розглядатиметься в наступних частинах розділу.

Артпедагогічні та цифрові технології як інструменти формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку

Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами артпедагогічних і цифрових технологій передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої творча діяльність стає не лише способом художнього самовираження, а й простором для набуття досвіду спілкування, співпраці, взаємодопомоги та конструктивного розв'язання міжособистісних труднощів. Для дітей молодшого шкільного віку особливо важливо, щоб соціальні вміння розвивалися в зрозумілих, емоційно прийнятних ситуаціях, пов'язаних із конкретними діями та спільним результатом. Малювання, колажування, художнє конструювання, створення ляльок, робота з різними матеріалами й цифровими історіями дають змогу організувати таку діяльність без надмірного акцентування на особистих переживаннях дитини.

В умовах кризових викликів цінність творчих практик полягає також у можливості запропонувати дітям різні способи участі в соціальній взаємодії. Не кожен молодший школяр готовий відразу розповідати про власні почуття, висловлювати думку перед класом або активно долучатися до групової роботи. Натомість спільне створення малюнка, добір матеріалів для композиції, виготовлення персонажа чи обговорення вигаданої історії можуть стати доступнішими формами поступового налагодження контактів. Водночас позитивний соціальний результат не виникає автоматично завдяки творчій діяльності. Він залежить від змісту завдання, способу організації

взаємодії, позиції вчителя та можливості кожної дитини брати участь без страху осуду чи порівняння з іншими.

Під час добору артпедагогічних технологій доцільно враховувати висновки Всесвітньої організації охорони здоров'я, представлені в огляді D. Fancourt і S. Finn (2019) What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? Авторки систематизували результати понад 3000 досліджень, присвячених зв'язку мистецької діяльності зі здоров'ям і благополуччям людини [10]. Хоча цей огляд не є дослідженням виключно молодших школярів і не доводить ефективності кожної окремої творчої техніки для формування соціальної компетентності, він підтверджує доцільність подальшого вивчення й обґрунтованого використання мистецьких практик у підтримці психосоціального благополуччя.

Для вчителя початкових класів важливо розмежовувати арттерапію та артпедагогічну діяльність. Арттерапія є спеціалізованою практикою, у якій мистецькі засоби застосовуються в межах професійної терапевтичної роботи відповідно до підготовки фахівця. Натомість артпедагогічні прийоми використовуються для досягнення освітніх і виховних цілей: розвитку творчості, комунікації, самовираження, співпраці та соціального досвіду дітей. Учитель може організовувати малювання, колажування, ляльковy гру, художнє конструювання й обговорення творчих робіт, проте не повинен встановлювати психологічні діагнози за малюнками, інтерпретувати кольори чи образи як достовірні свідчення внутрішніх переживань або проводити терапевтичне опрацювання травматичного досвіду без відповідної кваліфікації.

Узагальнені висновки про користь мистецької діяльності для благополуччя не дають підстав стверджувати, що конкретний колаж, лялькова вправа або апсайклінг-проєкт гарантовано підвищує соціальну компетентність. У цьому розділі такі вправи запропоновано як «авторські методичні розробки», результативність яких потребує педагогічного спостереження та, за необхідності, окремого емпіричного дослідження.

У контексті формування соціальної компетентності молодших школярів важливого значення набуває цілеспрямована організація навчальних ситуацій, у яких діти мають можливість застосовувати соціальні вміння на практиці. У дослідженні Н. Бібік і Т. Павлової (2020) соціальну компетентність молодшого школяра розглянуто в контексті результатів початкової освіти [1]. Відповідно, під час використання артпедагогічних технологій доцільно передбачати не лише створення творчого продукту, а й спільне планування діяльності, обговорення пропозицій, розподіл обов'язків та узгодження рішень. Наприклад, виготовлення колективного колажу чи спільної композиції може бути організоване так, щоб учні вправлялися в умінні слухати одне одного, домовлятися та надавати взаємодопомогу. Такі способи організації творчої діяльності є методичними можливостями застосування артпедагогічних технологій, а не результатами

експериментальної перевірки їхньої ефективності, проведеної зазначеними авторами.

Малювання та колажування належать до найбільш доступних творчих практик для учнів 1–4 класів, оскільки дозволяють використовувати різноманітні матеріали, поєднувати індивідуальну й колективну роботу та адаптувати складність завдань відповідно до віку й можливостей дітей. Для формування соціальної компетентності доцільно використовувати не лише індивідуальні малюнки, а й парні та групові композиції, у яких учні мають узгоджувати задум, домовлятися про розміщення елементів, ділитися матеріалами та враховувати пропозиції інших.

Наприклад, під час створення колажу «Наш клас – простір добрих справ» кожна дитина може підготувати окремий елемент, який відображає певний спосіб підтримки однокласників: допомогти з навчальним завданням, запросити до гри, вислухати, поділитися матеріалами. Перед об'єднанням елементів у спільну композицію учні обговорюють їхній зміст, визначають розташування та узгоджують загальний задум. У такий спосіб художня діяльність поєднується з обговоренням конкретних проявів доброзичливої поведінки.

Педагогам варто уникати оцінювання дитячих робіт за принципом «гарний — негарний», нав'язування єдиного правильного художнього рішення та примусового пояснення особистих образів. Особливо недоцільно пропонувати дітям, які пережили кризові події, обов'язково зображувати власні страхи, втрати чи травматичні ситуації. Зміст творчого завдання має залишати можливість вибору, а обговорення – бути добровільним.

Створення ляльок і використання лялькових персонажів відкривають можливості для моделювання соціальних ситуацій, які можуть бути складними для безпосереднього обговорення. Лялька виступає умовним персонажем, через дії якого діти можуть розглядати різні способи спілкування, висловлення прохань, реагування на образу, примирення та взаємодопомоги. Особливо корисним є поєднання виготовлення простих ляльок із подальшою сюжетно-рольовою діяльністю.

Наприклад, учні можуть створити персонажів із паперу, тканини, ниток або інших безпечних матеріалів, а потім розіграти ситуацію «Новенький у нашому класі». Один персонаж приходить до нового колективу, інші пропонують різні способи знайомства й залучення до спільної гри. Учитель спрямовує обговорення на пошук доброзичливих форм спілкування, допомагає дітям помітити, які слова й дії сприяють установленню контакту, а які можуть викликати непорозуміння.

Методично важливо не використовувати лялькових персонажів для прихованого оцінювання конкретних дітей. Недоцільно створювати персонажа, який очевидно відтворює поведінку певного учня, або пропонувати дітям публічно визначати, хто з однокласників поводиться так само. Соціально-розвивальний потенціал лялькової діяльності реалізується

через аналіз умовних ситуацій і пошук конструктивних рішень, а не через персоналізоване засудження поведінки.

Художнє конструювання та апсайклінг мають особливу цінність для інтеграції розвитку соціальної компетентності зі змістом технологічної освітньої галузі. Виготовлення виробів із паперу, картону, текстильних залишків та інших придатних для повторного використання матеріалів створює умови для розвитку творчої ініціативи, планування, взаємодопомоги та відповідальності за спільний результат.

Апсайклінг передбачає творче перетворення використаних матеріалів на нові вироби з іншою функцією або цінністю. У початковій школі його доцільно застосовувати не лише як спосіб формування екологічно відповідальної поведінки, а й як основу для колективних проєктів, що потребують узгодження дій, розподілу матеріалів і спільного розв'язання практичних проблем.

Наприклад, під час створення макета «Місто, у якому всім комфортно» учні можуть виготовляти будинки, парки, дитячі майданчики, зони відпочинку та інші об'єкти з повторно використаних матеріалів. Перед початком роботи групи обговорюють, яким має бути простір, доступний і зручний для різних людей, домовляються про розподіл завдань та спільно вирішують, як поєднати окремі елементи макета. Учитель звертає увагу не тільки на якість виготовлення виробів, а й на те, чи вміють діти вислуховувати одне одного, пропонувати допомогу та досягати домовленостей.

Поширеною методичною помилкою є формальний розподіл групової роботи, коли найактивніші учні виконують основні завдання, а інші залишаються спостерігачами. Щоб уникнути цього, доцільно передбачати різні за складністю, але однаково значущі ролі, можливість їх зміни та спільне обговорення результатів. Важливо також використовувати лише чисті й безпечні матеріали, враховувати вікові обмеження щодо інструментів і не перекладати на дітей відповідальність за забезпечення необхідними ресурсами.

Колективні творчі проєкти об'єднують різні види художньої діяльності навколо спільної мети й можуть використовуватися для розвитку здатності планувати, співпрацювати, приймати рішення та відповідати за їх реалізацію. На відміну від короткотривалих вправ, проєктна діяльність передбачає послідовне проходження кількох етапів: визначення задуму, обговорення можливих рішень, розподіл завдань, виготовлення творчого продукту та представлення результатів.

Для формування соціальної компетентності важливо, щоб учні брали участь у прийнятті посильних рішень на кожному етапі. Наприклад, у проєкті «Дерево підтримки» діти спільно створюють художню композицію, листочки якої містять приклади добрих справ і способів допомоги іншим. Під час роботи вони не лише виготовляють окремі елементи, а й обговорюють, чому певні дії є підтримувальними, як можна допомогти людині, не порушуючи її

особистих меж, і чому важливо поважати право іншого відмовитися від запропонованої допомоги.

У процесі реалізації колективних проєктів учителю слід уникати надмірного змагання між групами, порівняння художніх результатів та ситуацій, коли успіх спільної роботи залежить від можливостей лише кількох учнів. Доцільніше спрямовувати увагу дітей на якість взаємодії, відповідальність, взаємопідтримку й усвідомлення внеску кожного учасника.

У Глобальному звіті ЮНЕСКО з моніторингу освіти (2023) наголошено на необхідності оцінювати цифрові засоби за педагогічною доцільністю, доступністю та впливом на рівність освітніх можливостей [18]. Тому цифрові інструменти в цьому розділі розглядаються як допоміжні засоби, а не як самостійний чинник соціального розвитку.

Цифрові технології доцільно використовувати як доповнення до безпосередньої творчої діяльності дітей, а не як її заміну. Їхні можливості особливо помітні під час створення візуальних історій, інтерактивних завдань і спільних творчих продуктів, які допомагають молодшим школярам розглядати різні ситуації спілкування, аналізувати вчинки персонажів та обирати конструктивні способи поведінки.

Одним із перспективних засобів є цифровий сторітелінг (цифрове розповідання історій) – створення коротких оповідань із поєднанням тексту, ілюстрацій, звуку та інших мультимедійних елементів. Освітні можливості цифрового сторітелінгу розглянуто в дослідженні B. Robin (2008) обґрунтував його використання як інструмента активного навчання, що поєднує зміст освітньої діяльності, педагогічні методи й цифрові засоби [14].

Для розвитку соціальної компетентності молодших школярів доцільно пропонувати історії, у яких персонажі потрапляють у зрозумілі дітям ситуації: не можуть домовитися про правила гри, відчувають труднощі під час знайомства, потребують допомоги або намагаються розв'язати непорозуміння. Наприклад, під час створення історії «Як друзі навчилися домовлятися» учні можуть запропонувати кілька варіантів поведінки персонажів, обговорити їхні можливі наслідки та спільно визначити найбільш конструктивне рішення. Ілюстрації до історії діти можуть намалювати самостійно, а вчитель – допомогти об'єднати їх у цифрову презентацію.

Для підготовки таких матеріалів можна використовувати Canva, PowerPoint та інші доступні редактори. Інтерактивні вправи на співвіднесення емоцій із ситуаціями, вибір способів допомоги або послідовності дій можуть створюватися за допомогою LearningApps чи Wordwall. Однак важливо, щоб цифрове завдання не зводилося до механічного вибору правильної відповіді. Основну педагогічну цінність становить обговорення: чому персонаж обрав певний спосіб поведінки, як могли почуватися інші учасники ситуації, які альтернативні дії були можливими.

Під час організації цифрової творчої діяльності необхідно враховувати вік дітей, доступність технічних засобів, тривалість роботи з екраном, захист персональних даних та можливість виконання завдання без використання інтернету. Недоцільно вимагати від молодших школярів обов'язкового створення особистих облікових записів у сторонніх сервісах або публічного розміщення матеріалів, що містять їхні зображення, голоси чи відомості про приватне життя.

Методологічним орієнтиром для відповідального використання цифрових засобів є рамка компетентностей учителів у сфері штучного інтелекту, розроблена F. Miao та M. Cukurova (2024) під егідою ЮНЕСКО [13]. У документі наголошено на людиноцентричному підході, етичному використанні технологій, інклюзивності та збереженні провідної ролі педагога в організації навчання. Хоча рамка присвячена насамперед штучному інтелекту, ці принципи є важливими й для ширшого використання цифрових ресурсів у початковій освіті.

Вибір цифрових технологій має визначатися насамперед їхньою педагогічною доцільністю, відповідністю освітнім потребам учнів, доступністю та умовами використання. Такий підхід узгоджується з рекомендаціями ЮНЕСКО щодо обґрунтованого застосування технологій в освіті [17].

Для практичної роботи вчителя доцільно використовувати таке співвідношення творчих технологій, соціальних умінь і способів організації діяльності.

Результативність творчих технологій залежить від змісту завдань, способів організації діяльності та характеру взаємодії учнів. Наприклад, колективне виготовлення макета може сприяти розвитку співпраці, якщо діти самостійно домовляються про спільні дії, але майже не впливати на це вміння, якщо кожен учень виконує окрему частину роботи без взаємодії з іншими.

Під час планування творчої діяльності вчителю доцільно насамперед визначити конкретне соціальне вміння, яке потребує розвитку, а вже потім обирати художню техніку, матеріали та цифрові інструменти. Важливо також передбачати способи педагогічного спостереження: чи вміють діти вислуховувати одне одного, чи звертаються по допомогу, як реагують на незгоду, чи можуть спільно ухвалювати рішення та завершувати розпочату роботу.

Таблиця 5.3.

Творчі технології розвитку соціальних умінь молодших школярів

№	Технологія	Соціальні вміння	Методичні умови використання
1	Малювання, колажування	Самовираження, емпатія, повага до думки інших	Добровільне обговорення, відсутність порівняння робіт

2	Створення ляльок, лялькові історії	Активне слухання, розуміння позиції іншого, розв'язання непорозумінь	Використання умовних персонажів без персоналізованого осуду
3	Художнє конструювання	Домовленості, співпраця, розподіл обов'язків	Спільне планування, доступність ролей для всіх учнів
4	Апсайклінг	Взаємодопомога, відповідальність, пошук спільних рішень	Безпечні матеріали, рівноцінна участь дітей
5	Творчі проєкти	Ініціативність, командна робота, прийняття відмінностей	Узгодження задуму, підтримка внеску кожного учасника
6	Цифрові історії	Емпатія, соціальний вибір, прогнозування наслідків поведінки	Обговорення альтернативних рішень, захист персональних даних

В умовах кризових викликів особливого значення набувають доступність, гнучкість і психологічна безпека творчих завдань. Дитина повинна мати можливість обирати посильний спосіб участі, працювати у власному темпі, користуватися допомогою та не розкривати особистих переживань, якщо вона до цього не готова. У разі виникнення вираженого емоційного дискомфорту педагог має змінити або припинити відповідну діяльність і за потреби залучити фахівців психологічної служби.

Отже, використання артпедагогічних і цифрових технологій для формування соціальної компетентності молодших школярів потребує від учителя не лише володіння творчими техніками, а й розуміння психологічних особливостей дітей, уміння організовувати конструктивну взаємодію, адаптувати завдання та оцінювати їхню педагогічну доцільність. Саме на оволодіння такими вміннями має бути спрямована професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, методичні особливості якої розглядатимуться в наступній частині посібника.

Методика підготовки майбутніх учителів до використання артпедагогічних і цифрових технологій

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання артпедагогічних і цифрових технологій має бути орієнтована не стільки на засвоєння окремих творчих технік чи опанування цифрових сервісів, скільки на формування здатності застосовувати їх для розв'язання конкретних педагогічних завдань. Майбутньому вчителю недостатньо вміти виготовити колаж, створити ляльку, розробити інтерактивну вправу або цифрову історію.

Важливо розуміти, які соціальні вміння молодших школярів можна розвивати за допомогою відповідної діяльності, як організувати взаємодію дітей, забезпечити участь кожного учня та визначити, чи досягнуто поставленої педагогічної мети.

Методика такої підготовки передбачає послідовний перехід від аналізу психолого-педагогічних особливостей соціального розвитку молодших школярів до самостійного проєктування, моделювання й оцінювання творчих занять. Її доцільно реалізовувати в межах професійно орієнтованих дисциплін, зокрема «Методика навчання технологічної освітньої галузі», «Вікова й педагогічна психологія», «Нейропедагогіка з практикумом», а також під час педагогічної практики.

Особливістю запропонованого підходу є поєднання трьох взаємопов'язаних напрямів підготовки: психолого-педагогічного, технологічно-методичного та рефлексивного. Перший забезпечує розуміння соціальних потреб молодших школярів і можливих труднощів їхньої взаємодії; другий – оволодіння способами організації творчої та цифрової діяльності; третій – розвиток здатності аналізувати власні педагогічні рішення, оцінювати їхню доцільність і вдосконалювати професійні дії.

Запропонована методична послідовність охоплює:

- аналіз соціальних потреб дітей і контексту;
- формулювання спостережуваної соціально-розвивальної мети;
- добір творчої технології та способу організації взаємодії;
- моделювання фрагмента уроку;
- аналіз зворотного зв'язку й доопрацювання;
- обережну апробацію під час педагогічної практики.

Першим кроком підготовки є формування в майбутніх учителів уміння визначати соціально-розвивальну мету педагогічної діяльності. На практичних заняттях доцільно пропонувати студентам не готові теми творчих робіт, а описи конкретних ситуацій, які можуть виникати в початковій школі.

Наприклад, учні другого класу охоче виконують індивідуальні завдання, проте під час групової роботи часто сперечаються, не вміють розподіляти обов'язки та враховувати пропозиції однокласників. Майбутнім педагогам необхідно визначити, які саме соціальні вміння потребують розвитку, та обґрунтувати вибір творчої діяльності, що створюватиме умови для їх формування.

У цьому випадку доцільним може бути колективне художнє конструювання, під час якого діти мають спільно визначити задум, домовитися про використання матеріалів, розподілити ролі та об'єднати окремі елементи в цілісний виріб. Натомість індивідуальне виготовлення однакових аплікацій за готовим зразком, навіть якщо всі учні працюють за одним столом, не забезпечуватиме достатніх можливостей для розвитку співпраці.

На цьому етапі важливо навчити студентів розрізняти тему творчого завдання та його соціально-розвивальну мету. Наприклад, тема «Квітка

дружби» сама собою не визначає, які соціальні вміння формуватимуться. Якщо діти лише виготовляють паперову квітку за інструкцією, основними результатами можуть бути розвиток конструктивних умінь і дрібної моторики. Якщо ж вони спільно обговорюють, які вчинки допомагають підтримувати дружні стосунки, домовляються про оформлення композиції та презентують спільне рішення, завдання набуває виразного соціально-розвивального спрямування.

Для формування такого професійного вміння можна використовувати навчальне завдання «Від соціальної проблеми до творчого рішення». Студенти отримують кілька описів педагогічних ситуацій: труднощі залучення нового учня до колективу, небажання дітей ділитися матеріалами, непорозуміння під час групової роботи, недостатньо сформоване вміння звертатися по допомогу. Для кожної ситуації необхідно визначити очікуваний соціальний результат, запропонувати відповідну творчу технологію та пояснити, які особливості організації діяльності сприятимуть його досягненню.

Результатом виконання завдання має бути не перелік цікавих вправ, а обґрунтоване педагогічне рішення, у якому простежується зв'язок між виявленою проблемою, обраною технологією, діями вчителя та очікуваними змінами в соціальній поведінці дітей.

Наступний етап підготовки передбачає безпосереднє опанування артпедагогічних технологій через практичну діяльність. Важливо, щоб здобувачі освіти не лише виконували творчі завдання, а й одночасно аналізували їх із позиції майбутнього вчителя.

Доцільно організовувати практичні заняття за принципом подвійної педагогічної позиції: спочатку студент виконує завдання як учасник творчої діяльності, а потім оцінює його як педагог, який має організувати аналогічну роботу з молодшими школярами. Такий підхід дозволяє звернути увагу на труднощі, які не завжди помітні під час теоретичного ознайомлення з методикою: недостатню зрозумілість інструкції, нерівномірний розподіл матеріалів, домінування окремих учасників, складність досягнення спільного рішення або необхідність додаткового часу для завершення роботи.

Наприклад, під час практичного заняття «Колективний колаж як засіб розвитку співпраці молодших школярів» студенти об'єднуються в малі групи та отримують завдання створити спільну композицію «Школа, у якій комфортно кожному». Викладач визначає загальну мету й пропонує обмежений набір матеріалів, але не встановлює готового способу їх використання. Учасники мають домовитися про зміст композиції, визначити послідовність роботи, розподілити обов'язки та підготувати коротке представлення результату.

Після завершення творчої діяльності проводиться методичний аналіз. Студенти визначають, які ситуації вимагали домовленостей, чи всі учасники мали можливість впливати на спільне рішення, як розв'язувалися суперечності та які дії викладача сприяли конструктивній взаємодії. Далі

вони адаптують завдання для конкретного класу початкової школи, враховуючи вікові особливості дітей, тривалість уроку, доступність матеріалів та індивідуальні освітні потреби.

Важливим є те, що одна й та сама творча технологія може використовуватися з різними педагогічними цілями. Колажування може сприяти розвитку вміння домовлятися, лялькова діяльність – створювати умови для опанування конструктивного спілкування, художнє конструювання – формувати досвід спільного планування, а апсайклінг-проєкти – розвивати відповідальність і взаємодопомогу. Проте результат залежить насамперед від організації взаємодії, а не від самої художньої техніки.

Такий підхід узгоджується з результатами досліджень соціально-емоційного навчання J. Durlak та співавторів [8], у яких підкреслено значення активної участі учнів, послідовності навчальних дій і цілеспрямованого формування соціальних навичок.

Практикоорієнтований підхід до педагогічної освіти, розглянутий P. Grossman, K. Hammerness і M. McDonald [11], підтримує перенесення уваги з опису загальних принципів на опанування конкретних професійних дій. У межах цього розділу такими діями є постановка соціально-розвивальної мети, організація співпраці, педагогічне посередництво та рефлексія.

Важливе місце в підготовці майбутніх учителів посідає моделювання фрагментів уроків, під час якого студенти переходять від розроблення творчого завдання до його практичного проведення. На відміну від звичайного представлення методичної розробки, моделювання передбачає відтворення педагогічної взаємодії, у якій один студент виконує роль учителя, інші – учнів, а окрема група спостерігає за організацією діяльності й аналізує її відповідність визначеній меті.

Доцільність такого підходу узгоджується з висновками L. Darling-Hammond, M. Hyler, M. Gardner (2017). Проаналізувавши 35 досліджень професійного розвитку педагогів, учені виокремили серед результативних підходів активне навчання, співпрацю, використання моделей ефективної практики, експертну підтримку, зворотний зв'язок і рефлексію [7]. Хоча зазначений огляд стосується переважно професійного розвитку вчителів, його положення є методично значущими й для проєктування практичної підготовки майбутніх педагогів.

Моделювання доцільно проводити за послідовністю: попереднє проєктування фрагмента уроку, розподіл ролей, проведення, аналіз педагогічних дій та внесення змін до розробки.

Наприклад, студент готує фрагмент уроку для третього класу «Створюємо ляльку-помічника», спрямований на розвиток емпатії та навичок взаємодопомоги. Після короткого ознайомлення з матеріалами учасники виготовляють простих лялькових персонажів, а потім моделюють ситуації, у яких персонаж потребує підтримки. Майбутній учитель має організувати

обговорення так, щоб учні могли запропонувати різні способи допомоги, оцінити їхню доречність і врахувати бажання того, кому вона адресована.

Під час аналізу фрагмента уроку увагу слід звертати не лише на правильність технологічних операцій, а й на характер педагогічної комунікації. Важливо з'ясувати, чи були запитання зрозумілими дітям відповідного віку, чи передбачалася можливість різних відповідей, чи не нав'язував учитель власну оцінку переживань персонажа, чи забезпечував участь усіх учнів.

Окремо доцільно моделювати нестандартні ситуації. Наприклад, один з учасників рольової гри відмовляється представляти свою роботу, інший не погоджується з рішенням групи, а третій потребує додаткового пояснення інструкції. Завдання студента, який виконує роль учителя, полягає у своєчасному коригуванні діяльності без порушення психологічної безпеки учасників.

Водночас моделювання не може повністю відтворити поведінку молодших школярів. Тому його результати слід розглядати як показник підготовленості студента до певних педагогічних дій, а не як доказ ефективності запропонованої методики в реальному класі.

Важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є формування вмінь обґрунтовано добирати цифрові засоби відповідно до мети й змісту освітньої діяльності. У рекомендаціях Education Endowment Foundation (2019) [9] наголошено на необхідності враховувати педагогічне призначення технологій та їхні можливості для покращення навчання. У Глобальному звіті ЮНЕСКО з моніторингу освіти (2023) [17] увагу зосереджено на доцільності використання освітніх технологій, рівності доступу, доказовості їхньої результативності та сталості застосування. Окремо розглянуто ризики для конфіденційності й безпеки дітей у цифровому середовищі.

Цифровий складник підготовки доцільно реалізовувати через створення конкретних освітніх продуктів, які доповнюють артпедагогічні практики та розширюють можливості формування соціальної компетентності молодших школярів. При цьому студенти повинні навчитися визначати, коли цифровий інструмент справді покращує організацію діяльності, а коли аналогічного результату можна досягти простішими засобами.

Під час практичних занять можна використовувати Canva для створення візуальних історій, карток соціальних ситуацій, ілюстрованих інструкцій і матеріалів для групової роботи. LearningApps доцільно застосовувати для розроблення вправ на встановлення відповідності між соціальною ситуацією та можливими способами реагування, а Wordwall – для створення інтерактивних завдань, які стають основою подальшого обговорення й прийняття спільних рішень.

Наприклад, студентам пропонується розробити цифрову історію «Коли друзі не можуть домовитися» для учнів другого класу. Сюжет має містити зрозумілу дітям ситуацію непорозуміння, кілька можливих варіантів

поведінки персонажів і запитання для обговорення. Під час створення матеріалу необхідно передбачити, що не кожна соціальна ситуація має єдине правильне рішення. Тому цифрова історія повинна спонукати дітей до міркування, а не лише до вибору наперед визначеної відповіді.

Методичне завдання для студентів може передбачати такі етапи:

1. Визначити соціальне вміння, на формування якого спрямована історія.
2. Розробити сюжет із доступною для молодших школярів проблемною ситуацією.
3. Створити візуальні матеріали за допомогою обраного цифрового інструмента.
4. Підготувати запитання для обговорення можливих рішень та їхніх наслідків.
5. Передбачити варіант використання історії без доступу до інтернету.
6. Провести взаємооцінювання матеріалу та внести необхідні зміни.

Під час оцінювання цифрового продукту першочергове значення мають педагогічна доцільність, зрозумілість змісту, вікова відповідність, доступність і можливість організувати змістовну взаємодію дітей. Складність анімації, кількість інтерактивних елементів або зовнішня привабливість матеріалу не повинні ставати визначальними критеріями якості.

Важливо також формувати в майбутніх учителів відповідальне ставлення до цифрової безпеки. Використання дитячих фотографій, голосових записів, персональних даних і матеріалів, створених за допомогою штучного інтелекту, потребує дотримання вимог конфіденційності, авторського права та перевірки змісту. Відповідні положення узгоджуються з людиноцентричними і етичними підходами, представленими в рамці компетентностей учителів у сфері штучного інтелекту F. Miao та M. Cukurova (2024) [13].

Важливою складовою методичної підготовки є формування здатності проєктувати творчу діяльність, доступну для дітей із різними освітніми потребами. Майбутній учитель повинен розуміти, що однакове завдання не завжди забезпечує рівні можливості участі. Труднощі можуть виникати через складність інструкції, особливості дрібної моторики, сенсорного сприймання, комунікації, уваги або потребу в додатковому часі.

Методологічною основою такої роботи можуть слугувати рекомендації CAST Universal Design for Learning Guidelines 3.0 (2024), побудовані на принципах варіативності залучення, представлення інформації та способів дії й вираження результатів навчання [4].

Під час підготовки майбутніх учителів доцільно пропонувати завдання на адаптацію вже розроблених творчих занять. Наприклад, студенти отримують методичну розробку колективного виготовлення композиції «Дерево дружби» й мають передбачити різні способи участі дітей.

Учень, якому складно вирізати дрібні деталі, може використовувати заздалегідь підготовлені елементи або брати участь у компонуванні

композиції. Дитина, яка потребує візуальної підтримки, може отримати покрокову інструкцію із зображеннями. Учневі, якому складно висловлювати думки усно, можна запропонувати обрати відповідну картку, використати малюнок або інший доступний спосіб комунікації.

При цьому адаптація не повинна призводити до ізоляції дитини від спільної діяльності. Завдання майбутнього вчителя полягає в тому, щоб забезпечити можливість реального внеску кожного учасника у спільний результат, зберігаючи соціально-розвивальну мету заняття.

Узагальнення набутих умінь доцільно здійснювати через розроблення студентами індивідуальних або групових методичних проєктів. Наприклад, проєкт «Творча майстерня соціальних умінь» може передбачати створення комплекту матеріалів для учнів 1–4 класів, що міститиме художньо-конструктивне завдання, цифрову історію, картки для обговорення соціальних ситуацій і рекомендації щодо організації взаємодії дітей.

Підготовка такого проєкту передбачає визначення вікової групи, формулювання соціально-розвивальної мети, добір технологій, виготовлення матеріалів, моделювання фрагмента заняття та аналіз можливих труднощів. Доцільно також запропонувати студентам розробити альтернативні варіанти використання матеріалів для очного й дистанційного навчання.

Важливим етапом є професійна рефлексія, яка дозволяє майбутньому вчителю усвідомити взаємозв'язок між педагогічним задумом, власними діями та характером соціальної взаємодії дітей. Для цього можна використовувати рефлексивні щоденники, електронні портфоліо, взаємооцінювання та обговорення результатів моделювання.

Після виконання методичного проєкту студентам доцільно запропонувати відповісти на запитання: яке соціальне вміння було визначено як основне; чи створювало завдання реальні можливості для його розвитку; які труднощі могли виникнути в дітей; чи були передбачені альтернативні способи участі; що необхідно змінити перед проведенням заняття в початковій школі?

Послідовне використання практичних занять, педагогічних кейсів, моделювання уроків, проєктної діяльності та професійної рефлексії дозволяє організувати підготовку майбутніх учителів як цілісний процес набуття методичного досвіду. Його результатом має стати готовність здобувачів освіти самостійно проєктувати артпедагогічну й цифрову діяльність, спрямовану на формування соціальної компетентності молодших школярів, обґрунтовувати педагогічні рішення та адаптувати їх до конкретних умов освітнього процесу.

Розроблені студентами матеріали можуть стати основою для подальшої апробації під час педагогічної практики, а також для створення методичних комплектів, технологічних карт і фрагментів уроків, які будуть представлені в наступній частині посібника.

Практикум використання творчих технологій для розвитку соціальної компетентності молодших школярів.

Практикум спрямований на практичне застосування артпедагогічних і цифрових технологій у формуванні соціальної компетентності учнів 1–4 класів. Запропоновані методичні практики можуть використовуватися вчителями початкових класів під час уроків технологічної та мистецької освітніх галузей, інтегрованих занять, виховної роботи, а також здобувачами вищої освіти під час моделювання уроків і проходження педагогічної практики.

Основу практикуму становлять п'ять взаємопов'язаних творчих практик, які передбачають поступовий перехід від налагодження співпраці та прийняття індивідуальних відмінностей до розвитку емпатії, взаємодопомоги, конструктивного розв'язання непорозумінь і вміння звертатися по підтримку. Така послідовність дозволяє поєднувати соціально-емоційний розвиток дітей із набуттям практичного досвіду художньо-творчої діяльності.

Під час реалізації практикуму необхідно враховувати, що творча діяльність не є засобом психологічної діагностики чи лікування. Запропоновані практики мають педагогічне спрямування: вони створюють умови для розвитку соціальних умінь через спільну діяльність, обговорення, моделювання життєвих ситуацій і рефлексію. Учитель не повинен примушувати дітей розкривати особисті переживання, інтерпретувати художні образи як показники психологічного стану або використовувати творчі завдання для відтворення травматичного досвіду.

Методична практика 1. «Мозаїка нашого класу».

Мета: розвиток уміння співпрацювати, домовлятися, приймати індивідуальні відмінності, поважати внесок інших і відповідати за спільний результат.

Вікова категорія: 1–2 класи (з можливістю ускладнення для учнів 3–4 класів).

Орієнтовна тривалість: 35–40 хвилин.

Матеріали та обладнання: аркуш ватману або картонна основа великого формату, кольоровий папір, паперові геометричні фігури, олівці, фломастери, клей-олівець, серветки, за потреби – заздалегідь підготовлені елементи композиції.

Підготовка педагога. Учитель заздалегідь готує основу для колективної композиції та набір паперових елементів різних форм, розмірів і кольорів. Важливо передбачити достатню кількість матеріалів, але не визначати наперед єдиного способу їх розміщення. До початку заняття доцільно продумати організацію роботи в малих групах і способи залучення дітей, які можуть потребувати додаткової підтримки.

Алгоритм проведення.

1. Мотиваційна бесіда «Ми різні – ми разом» (5 хв).

Учитель пропонує дітям розглянути різнокольорові елементи майбутньої композиції та звертає увагу на те, що вони відрізняються

формою, розміром і кольором. Під час короткої бесіди з'ясовується, чи можуть різні елементи утворити спільний малюнок і що для цього необхідно.

Педагог підводить учнів до розуміння, що в класі кожна дитина має власні інтереси, здібності й уподобання, проте всі можуть брати участь у спільній діяльності.

2. Обговорення правил співпраці (5 хв).

Разом із дітьми визначаються прості правила: вислуховувати пропозиції одне одного, не забирати матеріали без дозволу, звертатися по допомогу, поважати чужу роботу та спільно вирішувати, де розміщувати елементи композиції.

Учитель може запропонувати дітям доповнити правила власними ідеями. Для учнів першого класу доцільно використовувати картки із зображеннями відповідних дій.

3. Створення індивідуальних елементів (7–8 хв).

Кожна дитина обирає паперовий елемент або створює власний. На ньому можна зобразити улюблену справу, символ дружби, добрий учинок чи те, що дитина хотіла б привнести у спільне життя класу.

Учитель не встановлює обов'язкових вимог до змісту малюнка. Діти можуть використовувати кольори, символи, прості зображення або геометричні орнаменти.

4. Створення колективної композиції (12–15 хв).

Учні об'єднуються в малі групи, обговорюють розміщення власних елементів на спільній основі та поступово формують композицію. Перед приклеюванням деталей діти мають домовитися про їхнє розташування.

Якщо виникають суперечності, учитель не пропонує готового рішення, а допомагає учням висловити пропозиції та знайти прийнятний варіант. Наприклад: «Як можна розмістити обидва елементи, щоб кожен був помітним?» або «Яке рішення підійде всім учасникам групи?».

5. Представлення результату та рефлексія (5–7 хв).

Діти розглядають готову композицію, визначають, як окремі елементи утворили спільну роботу, та обговорюють досвід співпраці.

Запитання для обговорення: Що допомогло нам працювати разом? Чи легко було домовлятися? Як ми діяли, коли наші думки відрізнялися? Чому важливо, щоб кожен мав можливість долучитися до спільної справи?

Можливості адаптації. Для дітей із труднощами дрібної моторики можна підготувати великі елементи або запропонувати роботу з готовими деталями. Учням, які потребують додаткової візуальної підтримки, доцільно надати покрокові картки. Дитина, якій складно працювати у великій групі, може спочатку виконувати завдання в парі. Важливо, щоб будь-який спосіб участі залишався значущим для спільного результату.

Орієнтири педагогічного спостереження: здатність висловлювати пропозиції, вислуховувати однокласників, домовлятися про розміщення елементів, приймати допомогу та підтримувати інших учасників.

Методична практика 2. «Лялька, яка вміє слухати».

Мета: розвиток активного слухання, емпатії, уміння висловлювати власні потреби, розуміти позицію співрозмовника та використовувати доброзичливі способи спілкування.

Вікова категорія: 1–3 класи.

Орієнтовна тривалість: 40–45 хвилин або два коротші заняття.

Матеріали та обладнання: папір, картон, кольорові олівці, фломастери, залишки тканини, нитки, клей, дерев'яні палички з безпечними краями або паперові основи для ляльок-персонажів.

Підготовка педагога. Учитель добирає кілька зрозумілих дітям ситуацій спілкування: прохання про допомогу, знайомство з новим однокласником, бажання приєднатися до гри, непорозуміння між друзями. Доцільно використовувати умовних персонажів, які не відтворюють поведінку конкретних учнів класу.

Алгоритм проведення.

1. *Вступна розмова «Що означає слухати?» (5 хв).*

Учитель демонструє дві короткі ситуації за допомогою готових персонажів. У першій один персонаж постійно перебиває іншого, у другій – уважно слухає та уточнює сказане. Діти порівнюють поведінку персонажів і визначають, яка з них допомагає краще зрозуміти співрозмовника.

2. *Створення лялькового персонажа (12–15 хв).*

Кожен учень виготовляє просту ляльку з паперу, картону або текстильних матеріалів. Дитина самостійно визначає зовнішній вигляд і ім'я персонажа. Учитель не пов'язує особливості створеної ляльки з психологічними характеристиками автора.

3. *Моделювання ситуацій спілкування (10–12 хв).*

Учні працюють у парах або невеликих групах. Кожна група отримує картку з короткою соціальною ситуацією.

Наприклад: «Лялька Марко хоче приєднатися до гри, але не знає, як про це попросити»; «Лялька Софійка засмутилася, бо її не вислухали»; «Двоє персонажів хочуть користуватися одним набором олівців».

Діти розігрують ситуацію та пропонують способи її конструктивного розв'язання. Учитель за потреби демонструє мовленнєві зразки: «Можна я теж долучуся?», «Я хочу пояснити свою думку», «Давай вислухаємо одне одного», «Мені потрібна допомога».

4. *Зміна ролей і пошук альтернатив (5–7 хв).*

Учасники змінюють ролі та пробують інший спосіб поведінки персонажів. Важливо показати, що в багатьох ситуаціях існує кілька прийнятних способів взаємодії.

5. *Підсумкове обговорення (5 хв).*

Учні визначають, які слова й дії допомагали персонажам порозумітися.

Запитання для обговорення: Як можна показати, що ми уважно слухаємо? Що відчуває людина, коли її перебивають? Як ввічливо висловити незгоду? Чому важливо запитувати, чи потрібна іншому допомога?

Можливості адаптації. Діти можуть використовувати готових персонажів, картки з репліками або піктограми. Для учнів, яким складно говорити перед групою, можна передбачити участь у парній грі або можливість показувати дії персонажа без розгорнутих висловлювань.

Орієнтири педагогічного спостереження: уміння дочекатися завершення висловлювання співрозмовника, формулювати прохання, уточнювати інформацію, пропонувати допомогу та враховувати позицію іншого.

Методична практика 3. «Місто добрих справ».

Мета: розвиток уміння співпрацювати, домовлятися, розподіляти обов'язки, надавати взаємодопомогу та відповідально ставитися до спільного результату.

Вікова категорія: 3–4 класи.

Орієнтовна тривалість: два заняття по 40–45 хвилин.

Матеріали та обладнання: чисті картонні коробки, втулки від паперових виробів, пакувальний картон, папір, залишки тканини, клей, ножиці з безпечними кінцями, фломастери, фарби, основа для макета.

Підготовка педагога. Учитель готує безпечні матеріали для повторного використання та визначає орієнтовні об'єкти майбутнього макета: будинки, школу, парк, бібліотеку, місця відпочинку, доступні маршрути пересування. Доцільно передбачити, що окремі об'єкти матимуть соціальне призначення й відображатимуть різні способи взаємодопомоги.

Алгоритм проведення.

1. *Обговорення задуму (7–10 хв).*

Учитель пропонує дітям уявити місто, у якому люди допомагають одне одному та враховують потреби різних мешканців. Під час бесіди учні визначають, які об'єкти необхідні для комфортного життя, де люди можуть зустрічатися, спілкуватися й отримувати допомогу.

2. *Планування спільної роботи (10 хв).*

Учні об'єднуються в групи, обирають об'єкти для виготовлення, визначають необхідні матеріали та домовляються про розподіл завдань. Учитель стежить, щоб кожен учасник мав посильну роль, а рішення ухвалювалися спільно.

3. *Виготовлення елементів макета (25–30 хв).*

Групи створюють будівлі, майданчики, дороги, зелені зони та інші елементи. Під час роботи діти мають узгоджувати розміри об'єктів, допомагати одне одному й за потреби змінювати попередні рішення.

Учитель може ставити запитання: «Чи всі учасники знають, що потрібно робити?», «Кому зараз потрібна допомога?», «Як можна поєднати ваші ідеї?».

4. *Об'єднання елементів у спільний макет (15–20 хв).*

Групи розміщують виготовлені об'єкти на загальній основі. На цьому етапі важливо організувати узгодження просторового розташування, щоб учні навчилися враховувати результати роботи інших груп.

5. *Презентація «Як живе наше місто?» (10 хв).*

Кожна група представляє створені об'єкти та пояснює, які добрі справи можуть відбуватися в цьому просторі. Учні обговорюють, як мешканці міста допомагають одне одному та що робить середовище доступним і дружнім.

Запитання для обговорення: Як ми розподіляли обов'язки? Що допомагало домовлятися? Чи виникали ситуації, коли потрібно було змінити власне рішення? Як ми можемо допомагати одне одному в реальному житті класу?

Можливості адаптації. Для дітей із труднощами дрібної моторики можна запропонувати готові основи будівель, великі деталі або завдання з компонування макета. Учням, які потребують додаткової підтримки, доцільно надати візуальний план роботи. У разі обмеженої кількості матеріалів окремі об'єкти можна виготовляти з паперу або створювати у вигляді плоских зображень.

Орієнтири педагогічного спостереження: участь у плануванні, здатність домовлятися, відповідальність за власну частину роботи, готовність допомагати, повага до внеску інших учасників.

Методична практика 4. «Історія одного непорозуміння».

Мета: розвиток уміння аналізувати соціальні ситуації, розуміти можливі причини непорозумінь, прогнозувати наслідки власних дій і знаходити конструктивні способи розв'язання конфліктів.

Вікова категорія: 3–4 класи.

Орієнтовна тривалість: 40–45 хвилин; створення повноцінної цифрової історії може потребувати додаткового заняття.

Матеріали та обладнання: комп'ютер або планшет учителя, мультимедійний екран за наявності, Canva або PowerPoint, картки соціальних ситуацій, папір і кольорові олівці для створення ілюстрацій.

Підготовка педагога. Учитель готує коротку історію про двох персонажів, між якими виникає непорозуміння. Сюжет має бути зрозумілим дітям і не містити ситуацій, які можуть спричинити повторне переживання травматичного досвіду. Доцільно передбачити кілька можливих варіантів розвитку подій.

Алгоритм проведення.

1. *Ознайомлення з історією (5–7 хв).*

Учитель демонструє початок цифрової історії. Наприклад, двоє друзів домовилися разом виготовити подарунок для класу, але один із них почав працювати самостійно, не вислухавши пропозиції іншого. Через це виникла суперечка.

2. *Аналіз ситуації (7–8 хв).*

Діти визначають, що стало причиною непорозуміння, які почуття могли виникнути в персонажів і чого кожен із них хотів досягти. Учитель звертає увагу на необхідність розрізняти припущення про переживання персонажів і факти, відомі з історії.

3. *Пошук альтернативних рішень (10 хв).*

Учні в малих групах пропонують різні способи продовження історії: обговорити задум, вибачитися за необережні слова, запропонувати спільний план, звернутися по допомогу до дорослого.

Кожна група обирає один варіант і пояснює, які наслідки він може мати.

4. *Створення цифрового продовження (10–12 хв).*

Діти малюють або добирають ілюстрації до запропонованого розвитку подій. Учитель допомагає об'єднати матеріали у презентацію або цифрову історію. За наявності технічних можливостей окремі групи можуть працювати з підготовленими шаблонами.

5. *Представлення й обговорення (5–7 хв).*

Учні переглядають різні варіанти завершення історії та визначають, які способи поведінки допомагають конструктивно розв'язати непорозуміння.

Запитання для обговорення: Чому персонажі не змогли домовитися? Що кожен із них міг зробити інакше? Чи завжди потрібно погоджуватися з іншою людиною? Як можна висловити незгоду, не ображаючи співрозмовника?

Можливості адаптації. Для учнів, яким складно читати великі тексти, доцільно використовувати короткі підписи й озвучення. Діти можуть створювати ілюстрації на папері, а цифрове оформлення здійснюватиме вчитель. За відсутності технічних засобів історію можна представити у вигляді послідовності паперових карток.

Орієнтири педагогічного спостереження: здатність визначати причини непорозуміння, пропонувати альтернативні рішення, враховувати можливі наслідки поведінки та вислуховувати інші думки.

Методична практика 5. «Мій простір підтримки».

Мета: розвиток уміння усвідомлювати доступні джерела соціальної підтримки, визначати способи звернення по допомогу, поважати особисті межі та розуміти значення взаємної турботи.

Вікова категорія: 2–4 класи.

Орієнтовна тривалість: 35–40 хвилин.

Матеріали та обладнання: аркуші паперу, кольоровий картон, олівці, фломастери, клей, заздалегідь підготовлені символічні зображення людей, місць і видів діяльності, за бажанням – журнальні ілюстрації.

Підготовка педагога. Учитель добирає нейтральні візуальні матеріали, які можуть символізувати різні джерела підтримки: близьких людей, друзів, учителів, улюблені заняття, безпечні місця та доступні способи отримання допомоги. Важливо не обмежувати поняття підтримки лише традиційними сімейними зв'язками, оскільки життєві обставини дітей можуть істотно відрізнятися.

Алгоритм проведення.

1. *Вступна бесіда «Коли нам потрібна підтримка?» (5–7 хв).*

Учитель пропонує дітям розглянути кілька умовних ситуацій: учень не може виконати завдання, дитина загубила необхідну річ, персонаж посварився з другом або хвилюється перед виступом. Діти обговорюють, до кого можна звернутися по допомогу та як сформулювати прохання.

2. *Ознайомлення із завданням (3–5 хв).*

Учитель пояснює, що кожен може створити власний колаж «Мій простір підтримки», використовуючи малюнки, символи або готові зображення. Дитина самостійно визначає, що саме розмістити на аркуші. Обов'язкової вимоги зображувати конкретних людей або розповідати про особисті події немає.

3. *Індивідуальне колажування (15 хв).*

Учні створюють композиції, які можуть відображати людей, заняття, місця чи способи дій, що асоціюються з підтримкою та відчуттям безпеки. Учитель допомагає з матеріалами, але не коментує зміст зображень і не робить припущень про сімейні обставини чи психологічний стан дітей.

4. *Добровільне представлення робіт (5–7 хв).*

Охочі учні можуть розповісти про окремі елементи колажу. Дитина має право не представляти свою роботу або поділитися лише тією інформацією, яку вважає прийнятною.

5. *Узагальнення способів звернення по допомогу (5 хв).*

Учитель пропонує дітям сформулювати прості висловлювання, які можна використати в повсякденному житті: «Мені потрібна допомога», «Можеш мене вислухати?», «Я не знаю, як це зробити», «До кого я можу звернутися?».

Доцільно також наголосити, що звернення по допомогу є нормальною та відповідальною поведінкою, а відмова однієї людини допомогти не означає, що підтримку неможливо отримати від інших.

Для посилення соціально-діяльнісного компонента після колажування доцільно провести коротку парну вправу з умовними персонажами: один персонаж просить допомоги у виконанні завдання, інший уточнює потребу та пропонує прийнятний спосіб підтримки. Діти можуть обирати готові картки-репліки; обговорення особистого досвіду не вимагається. Якщо вправа додається в межах одного заняття, слід відповідно скоротити час індивідуального колажування.

Запитання для обговорення: У яких ситуаціях люди звертаються по допомогу? Чому іноді буває складно попросити про підтримку? Як можна зрозуміти, що інша людина потребує допомоги? Чому важливо запитувати, чи хоче людина прийняти нашу допомогу?

Можливості адаптації. Дітям можна запропонувати готові символи або можливість створювати композицію без використання ножиць. Учні, яким складно висловлюватися усно, можуть обирати картки чи показувати окремі елементи роботи. Якщо дитина не бажає виконувати завдання на особисту тему, їй можна запропонувати створити колаж для вигаданого персонажа.

Орієнтири педагогічного спостереження: розуміння доступних способів звернення по допомогу, здатність формулювати прохання, повага до особистих меж інших, готовність підтримувати однокласників. Зміст індивідуального колажу не використовується як діагностичний показник.

Зразок короткого запису: ситуація – спостережувана дія дитини – надана педагогічна підтримка – наступний крок. Наприклад: «Під час узгодження макета учень запропонував два варіанти розміщення деталей; після запитання вчителя вислухав партнера; наступного разу передбачити обговорення варіантів без підказки». Запис описує конкретну поведінку, а не встановлює рівень розвитку чи психологічний стан.

Під час проведення творчих практик учитель має оцінювати насамперед характер соціальної взаємодії дітей, а не художню якість виготовлених виробів. Доцільно використовувати короткі записи педагогічних спостережень, які дозволяють фіксувати конкретні прояви поведінки в різних ситуаціях.

Таблиця 5.4.

Орієнтири педагогічного спостереження за соціальними вміннями молодших школярів

№	Соціальне вміння	Орієнтири педагогічного спостереження
1	Співпраця	Долучається до спільної діяльності, узгоджує дії, виконує домовленості
2	Емпатія	Помічає потреби інших, пропонує підтримку, враховує почуття співрозмовника
3	Конструктив не спілкування	Висловлює думку без образ, вислуховує інших, уточнює інформацію
4	Розв'язання непорозумінь	Пропонує прийнятні рішення, може обговорювати альтернативи
5	Звернення по допомогу	Уміє сформулювати прохання, знає доступні джерела підтримки
6	Повага до відмінностей	Приймає різні способи виконання завдань, не знецінює внесок інших

Спостереження доцільно проводити в різних видах діяльності, оскільки поведінка дитини може змінюватися залежно від складу групи, складності завдання, емоційного стану та інших обставин. Окремий прояв поведінки не є достатньою підставою для висновку про рівень сформованості соціальної компетентності.

Після завершення кожної практики варто організовувати коротку рефлексію, під час якої діти зможуть визначити, що допомогло їм працювати разом, які труднощі виникали та як їх можна подолати наступного разу. Для молодших школярів доцільно використовувати прості візуальні засоби:

картки з умовними позначеннями, незавершені речення, малюнкові шкали або короткі усні висловлювання.

Запропонований практикум може використовуватися як цілісний цикл занять або як сукупність окремих методичних практик залежно від освітніх завдань, вікових особливостей учнів і можливостей закладу освіти. Його застосування спрямоване на створення умов, у яких молодші школярі набувають досвіду співпраці, взаємодопомоги, конструктивного спілкування та усвідомленого звернення по підтримку.

Для професійної підготовки майбутніх учителів практикум може слугувати основою для аналізу методичних розробок, моделювання фрагментів уроків, адаптації творчих завдань до індивідуальних освітніх потреб дітей та проведення занять під час педагогічної практики. Це дозволяє поєднати опанування художньо-технологічних прийомів із розвитком професійних умінь, необхідних для формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах кризових викликів.

Методичні рекомендації щодо професійної підготовки майбутніх учителів

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування соціальної компетентності молодших школярів засобами артпедагогічних і цифрових технологій потребує інтеграції психологічних, педагогічних, методичних і технологічних знань. Важливо, щоб здобувачі вищої освіти не лише опановували окремі творчі техніки, а й усвідомлювали їхні можливості для розвитку співпраці, емпатії, взаємодопомоги, конструктивного спілкування та емоційної саморегуляції дітей. Особливого значення така підготовка набуває в умовах кризових викликів, коли вчитель має враховувати різний соціальний досвід молодших школярів, забезпечувати психологічно безпечну взаємодію та адаптувати освітню діяльність до змінних умов.

Методично доцільно організовувати професійну підготовку за принципом поступового ускладнення педагогічних завдань: від аналізу психологічних особливостей соціальної поведінки дітей до проєктування творчої діяльності, моделювання уроків, розроблення цифрових матеріалів та їх апробації під час педагогічної практики. Такий підхід забезпечує взаємозв'язок між теоретичною підготовкою й формуванням практичних умінь майбутнього вчителя.

Психологічну основу підготовки становлять знання із загальної психології, що забезпечують розуміння закономірностей пізнавальних процесів, емоцій, мотивації, спілкування та індивідуальних особливостей особистості. Вікова й педагогічна психологія дозволяють конкретизувати ці знання відповідно до особливостей розвитку молодших школярів, їхньої соціальної адаптації, міжособистісних взаємин та емоційної саморегуляції. Нейропедагогіка доповнює підготовку сучасними науковими уявленнями про когнітивний розвиток, виконавчі функції, увагу, пам'ять і саморегуляцію, які необхідно враховувати під час організації творчої діяльності.

Педагогічні дисципліни забезпечують розуміння закономірностей організації виховної взаємодії, формування дитячого колективу, створення сприятливого освітнього середовища та розвиток соціально значущих цінностей. Методики навчання технологічної й мистецької освітніх галузей створюють можливості для практичного опанування художньо-творчих технологій, колективного конструювання, апсайклінгу та інших форм діяльності, спрямованих на розвиток співпраці й взаємодопомоги. Інклюзивна та цифрова підготовка розширює можливості адаптації творчих завдань до індивідуальних освітніх потреб дітей і різних форматів навчання.

Орієнтовні напрями інтеграції артпедагогічних і цифрових практик у професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів представлені в таблиці 7.5.

Таблиця 5.5.

Інтеграція артпедагогічних і цифрових технологій у зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Приклад освітніх компонентів	Зміст методичної роботи	Практичний результат
Загальна психологія	Аналіз пізнавальних процесів, емоцій, мотивації, спілкування та індивідуальних особливостей особистості	Добір творчих завдань з урахуванням психологічних особливостей дітей
Вікова й педагогічна психологія	Вивчення соціального розвитку молодших школярів, міжособистісних взаємин, адаптації та емоційної саморегуляції	Психолого-педагогічний аналіз ситуацій та визначення способів підтримки дітей
Нейропедагогіка з практикумом	Урахування особливостей уваги, пам'яті, виконавчих функцій, саморегуляції та сенсорного навантаження	Адаптовані інструкції, візуальні алгоритми, варіативні творчі завдання
Педагогіка, теорія і методика виховання	Організація дитячого колективу, виховної взаємодії, розвиток соціальних цінностей і культури спілкування	Сценарії колективних творчих справ і виховних заходів
Методика навчання технологічної освітньої галузі	Художнє конструювання, апсайклінг, проєктна діяльність, організація співпраці	Технологічні карти творчих занять із соціально-розвивальними завданнями
Методика навчання мистецької освітньої галузі	Образотворча діяльність, колажування, художнє самовираження, колективна творчість	Артпедагогічні вправи та художньо-творчі проєкти
Інклюзивна освіта	Адаптація матеріалів, урахування особливих освітніх потреб, забезпечення участі	Інклюзивні сценарії групової творчої діяльності

	кожної дитини	
Інформаційно-цифрові технології в освіті	Створення цифрових історій, інтерактивних вправ, візуальних матеріалів, забезпечення цифрової безпеки	Цифрові дидактичні матеріали для розвитку соціальних умінь
Педагогічна практика	Спостереження за взаємодією дітей, проведення занять, аналіз педагогічних рішень	Апробація методичних розробок, щоденник спостережень і рефлексивний звіт

Назви освітніх компонентів є орієнтовними та можуть уточнюватися відповідно до освітньої програми й навчального плану закладу вищої освіти.

Практичну реалізацію міждисциплінарного підходу доцільно здійснювати через використання спільних педагогічних ситуацій у межах різних навчальних дисциплін. Наприклад, методична практика «*Лялька, яка вміє слухати*» під час вивчення загальної психології може слугувати основою для аналізу процесів сприймання, емоцій і міжособистісного спілкування; вікової та педагогічної психології – для розгляду особливостей емпатії й соціальної взаємодії молодших школярів; методики навчання технологічної освітньої галузі – для опанування способів виготовлення ляльковых персонажів і організації творчої роботи; педагогічної практики – для моделювання ситуацій спілкування з дітьми.

Подібним чином, колективний апсайклінг-проєкт «*Місто добрих справ*» дозволяє інтегрувати технологічну підготовку з формуванням умінь організовувати співпрацю, розподіляти обов'язки, забезпечувати участь дітей із різними освітніми потребами та аналізувати взаємодію в групі. Важливо, щоб під час роботи з одним методичним матеріалом студенти поступово поглиблювали його зміст, а не виконували однакові завдання в межах різних дисциплін.

Самостійну роботу майбутніх учителів доцільно спрямовувати на розв'язання практичних педагогічних завдань, результатом яких є конкретний методичний продукт. При цьому важливо забезпечити можливість самостійного вибору творчої технології, обґрунтування її педагогічної доцільності та критичного аналізу розроблених матеріалів.

Завдання 1. «*Від психологічної характеристики до творчого завдання*». Оберіть одну з вікових груп молодших школярів (1–2 або 3–4 класи). Визначте психологічні особливості, які необхідно враховувати під час розвитку соціальної компетентності дітей відповідного віку. На основі опрацьованих наукових джерел обґрунтуйте вибір артпедагогічної технології, спрямованої на розвиток співпраці, емпатії або конструктивного спілкування. Розробіть короткий алгоритм проведення творчого завдання та визначте можливі труднощі його реалізації.

Очікуваний результат: методична розробка з психолого-педагогічним обґрунтуванням.

Завдання 2. «*Адаптація артпедагогічної практики до індивідуальних освітніх потреб*». Оберіть одну з п’яти методичних практик, запропонованих у попередній частині посібника. Розробіть два варіанти її адаптації для дітей, які потребують різних способів представлення інформації, виконання завдань або комунікації. Поясніть, яким чином запропоновані зміни забезпечуватимуть доступність діяльності та збереження її соціально-розвивальної мети.

Очікуваний результат: адаптована технологічна карта з методичним коментарем.

Завдання 3*. «Цифрова історія соціального вибору».* Створіть за допомогою Canva, PowerPoint або іншого доступного цифрового інструмента коротку візуальну історію для учнів 2–4 класів. Сюжет має містити ситуацію непорозуміння, необхідність прийняття спільного рішення або звернення по допомогу. Передбачте кілька варіантів розвитку подій і запитання для обговорення можливих наслідків поведінки персонажів.

Очікуваний результат: цифровий дидактичний матеріал із методичними рекомендаціями щодо використання.

Завдання 4. *«Творчий проєкт соціальної взаємодії».* Розробіть колективний художньо-конструктивний проєкт для учнів початкової школи з використанням паперу, картону, текстильних матеріалів або придатних для повторного використання ресурсів. Визначте соціальні вміння, на розвиток яких спрямовано проєкт, запропонуйте способи розподілу обов'язків, організації взаємодопомоги та розв'язання можливих суперечностей.

Очікуваний результат: технологічна карта проєкту, зразок виробу або макет, рекомендації щодо організації групової роботи.

Завдання 5. *«Педагогічне рішення в умовах кризових викликів».* Проаналізуйте ситуацію, коли під час колективної творчої діяльності один учень відмовляється від участі, інший потребує додаткового пояснення, а між окремими дітьми виникає непорозуміння. Запропонуйте послідовність педагогічних дій, які дозволять підтримати дітей, зберегти психологічно безпечну атмосферу та продовжити діяльність у доступному для учасників форматі. Визначте, які професійні ресурси необхідні вчителю для прийняття обґрунтованих рішень.

Очікуваний результат: аналіз педагогічного кейсу з альтернативними способами розв’язання.

Критерії аналізу методичних матеріалів.

Оцінювання розроблених студентами матеріалів доцільно здійснювати з урахуванням їхньої психолого-педагогічної обґрунтованості, методичної доцільності, доступності для молодших школярів і можливостей розвитку соціальної взаємодії. Художня привабливість виробу або складність цифрового продукту не повинні переважати над його освітньою цінністю.

Для поточного оцінювання можна використовувати орієнтовну систему критеріїв, представлену в таблиці 7.6.

Запропонована система є орієнтовною і може адаптуватися відповідно до змісту освітнього компонента та прийнятих у закладі вищої освіти підходів до оцінювання. Під час аналізу методичних матеріалів важливо звертати увагу на відповідність між заявленою метою та реальними діями дітей. Наприклад, якщо завдання спрямоване на розвиток співпраці, воно має передбачати необхідність домовлятися, розподіляти обов'язки й ухвалювати спільні рішення, а не лише одночасно виконувати індивідуальні творчі роботи.

Таблиця 5.6.

Критерії оцінювання методичних розробок майбутніх учителів початкових класів

Критерій	Максимальна кількість балів
Обґрунтованість соціально-розвивальної мети та врахування вікових особливостей дітей	20
Доцільність вибору артпедагогічної або цифрової технології	20
Якість організації співпраці та соціальної взаємодії учнів	20
Урахування індивідуальних освітніх потреб і психологічної безпеки	15
Реалістичність алгоритму проведення, доступність матеріалів і цифрових засобів	15
Обґрунтованість педагогічної рефлексії та запропонованих удосконалень	10
Разом	100

Студент перевіряє, чи забезпечено добровільність особистісного самовираження, альтернативні способи участі, конфіденційність дитячих даних, доступність матеріалів та алгоритм звернення до фахівців у разі потреби. Відповідні принципи розглянуто в підрозділах 1–3. За результатами аудиту студент аргументовано коригує власну розробку.

Підсумкове інтегроване завдання *«Від методичного задуму до педагогічної практики».*

Для узагальнення результатів професійної підготовки доцільно організувати методичну майстерню, під час якої здобувачі вищої освіти представлятимуть власні розробки творчих занять, спрямованих на формування соціальної компетентності молодших школярів.

Кожен проєкт має містити визначення вікової категорії, соціально-розвивальної мети, обґрунтування вибору артпедагогічної або цифрової технології, технологічну карту заняття, дидактичні матеріали, можливості адаптації та орієнтири педагогічного спостереження. Під час представлення

студенти демонструють фрагмент заняття, пояснюють власні методичні рішення та відповідають на запитання учасників.

Особливу увагу доцільно приділити аналізу можливих педагогічних труднощів. Наприклад, майбутній учитель має пояснити, як організує роботу, якщо учні не можуть домовитися, один із дітей відмовляється від участі, матеріалів недостатньо або виникає необхідність змінити формат заняття. Це дозволяє оцінити не лише якість підготовленого методичного продукту, а й професійну гнучкість, здатність приймати обґрунтовані рішення та враховувати потреби дітей.

За наявності відповідних умов окремі елементи розроблених проєктів можуть бути апробовані під час педагогічної практики. Результати такої апробації доцільно аналізувати на основі педагогічних спостережень, зворотного зв'язку наставника та самоаналізу студента, не ототожнюючи їх із доказами експериментальної ефективності запропонованих технологій.

Отже, інтеграція артпедагогічних і цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів має здійснюватися через взаємозв'язок психологічних знань, методичних умінь, практичного досвіду та професійної рефлексії. Запропоновані завдання й рекомендації спрямовані на формування здатності майбутнього педагога самостійно проєктувати творчу діяльність, організовувати соціальну взаємодію молодших школярів, адаптувати освітні завдання до індивідуальних потреб дітей та забезпечувати психологічно безпечне освітнє середовище. Визначальним результатом такої підготовки є не кількість опанованих творчих технік чи цифрових сервісів, а здатність майбутнього вчителя перетворювати художньо-творчу діяльність на педагогічно організований досвід співпраці, взаємодопомоги, емпатії та конструктивного спілкування. Саме така професійна готовність створює передумови для цілеспрямованого формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах кризових викликів.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М., Павлова Т. С. Соціальна компетентність молодшого школяра у результатах початкової освіти. Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи. Кам'янець-Подільський, 2020. С. 15–19. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722366/

2. Горбачевська В. А., Вишник О. О. Формування навичок соціальної компетентності в дітей шкільного віку. Вісник науки та освіти. 2023. № 12(18). С. 340–353. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12(18)-340-353.

3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF.

4. CAST. Universal Design for Learning Guidelines, version 3.0. 2024. URL: https://udlguidelines.cast.org/.

5. Cipriano C., Strambler M. J., Naples L. H. et al. The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal

school-based SEL interventions. Child Development. 2023. Vol. 94, № 5. P. 1181–1204. DOI: https://doi.org/10.1111/cdev.13968. (дата звернення: 15.09.2026).

6. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). CASEL's SEL Framework. 2020. URL: https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/. (дата звернення: 14.09.2026).

7. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto : Learning Policy Institute, 2017. URL: https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report. (дата звернення: 24.09.2026).

8. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development. 2011. Vol. 82, № 1. P. 405–432. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x. (дата звернення: 15.10.2026).

9. Education Endowment Foundation. Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools. 2019. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/primary-sel. (дата звернення: 26.09.2026).

10. Fancourt D., Finn S. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2019. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553773/. (дата звернення: 15.10.2026).

11. Grossman P., Hammerness K., McDonald M. Redefining teaching, re-imagining teacher education. Teachers and Teaching. 2009. Vol. 15, № 2. P. 273–289. DOI: https://doi.org/10.1080/13540600902875340. (дата звернення: 15.09.2026).

12. Mansfield C. F., Beltman S., Broadley T., Weatherby-Fell N. Building resilience in teacher education: An evidence-informed framework. Teaching and Teacher Education. 2016. Vol. 54. P. 77–87. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016. (дата звернення: 19.09.2026).

13. Miao F., Cukurova M. AI competency framework for teachers. Paris : UNESCO, 2024. DOI: https://doi.org/10.54675/ZJTE2084. (дата звернення: 15.10.2026).

14. Robin B. R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. Theory Into Practice. 2008. Vol. 47, № 3. P. 220–228. DOI: https://doi.org/10.1080/00405840802153916. (дата звернення: 15.08.2026).

15. Taylor R. D., Oberle E., Durlak J. A., Weissberg R. P. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. Child Development. 2017. Vol. 88, № 4. P. 1156–1171. DOI: https://doi.org/10.1111/cdev.12864. (дата звернення: 26.09.2026).

16. UNESCO, UNICEF, WHO. Teaching with Care: A Practical Guide for Teachers to Support Mental Health and Well-being in Schools. 2026. URL:

https://www.who.int/publications/i/item/9789240124912. (дата звернення: 15.09.2026).

17. UNESCO. Four questions to ask before choosing technology in education. Global Education Monitoring Report. 2023. URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/articles/four-questions-ask-choosing-technology-education. (дата звернення: 23.09.2026).

18. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris : UNESCO, 2023. DOI: https://doi.org/10.54676/UZQV8501. (дата звернення: 28.09.2026).

19. UNICEF. Childcare in Humanitarian Crises: Programming Models for Acute Onset Emergencies. 2022. URL: https://www.unicef.org/reports/childcare-humanitarian-crises. (дата звернення: 15.09.2026).

20. Wigelsworth M., Verity L., Mason C., Humphrey N., Qualter P., Troncoso P. Programmes to Practices: Identifying Effective, Evidence-Based Social and Emotional Learning Strategies for Teachers and Schools: Evidence Review. Education Endowment Foundation, 2020. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/social-and-emotional-learning. (дата звернення: 28.08.2026).

РОЗДІЛ 6
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Необґрунтована агресія та російське збройне вторгнення на територію України завдали багато страждань нашій країні, кожній окремій родині, а також внесли негативні зміни в особисте та соціальне життя кожного громадянина.

Уряд України та все суспільство визнають, що освіта на всіх рівнях є фактором національної резилієнтності та стабільності, а також пріоритетним питанням серед багатьох, що постали в умовах сьогодення. Сьогодні українська освітня система зіткнулася з колосальною низкою проблем, до яких, на жаль, належать загроза життю, ментальному здоров'ю, перебування у постійних стресових ситуаціях, з одного боку, а з іншого – необхідність організації якісної освіти.

В умовах природних і техногенних катастроф, військових, соціальних і економічних криз здоров'я і благополуччя людей у багатьох випадках визначаються здатністю людини протидіяти різноплановим факторам негативного впливу на їхню життєдіяльність. Наразі інтенсивним пошуком універсальних і ефективних методів підвищення психічної і фізіологічної стійкості в екстремальних ситуаціях займаються сотні лабораторій світу. Дослідниками визначено складники ментального здоров'я: емоційний інтелект, стресостійкість / резилієнтність, соціальна активність, фінансова стабільність, високий рівень когнітивного інтелекту.

Про важливість психологічного благополуччя люди починають замислюватися тоді, коли його втрачають, коли руйнується безперервність, звична «рутина», що раніше слугувала зрозумілим орієнтиром, вектором життєвого руху. Саме це призводить до фрустрації – своєрідного емоційного стану, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості й діяльності: кожен із нас може поділитися унікальною історією власної фрустрації, пов'язаної із 24 лютого 2022 року.

Криза, що охопила країну, впливає на сім'ї, батьків та батьківські функції, що позначається й на дітях. Криза завжди характеризується нестабільністю, невизначеністю, небезпекою. Криза робить виклик нашій професійній позиції. Ми стикаємося із напруженням між професійною і громадянською позиціями, з явищем мовчазного вислуховування і зі стрімкістю кризової інтервенції у випадку травматичної реакції на події, що відбуваються. Криза – це пункт, який може призвести до зміни всієї системи життєдіяльності та ідентичності або до повного її руйнування. Під час кризи знижується або порушується здатність любити, працювати, насолоджуватися.

Психологічний стан та психічне здоров'я під час військових дій є вкрай важливими. Незважаючи на те, що наша психіка здатна адаптуватися до будь-яких складнощів, проживати кожен день в екстремальних умовах (бо війна — це життя в екстремальних умовах) надзвичайно складно. Важливо в

цей складний час підтримувати і себе, і своїх рідних та близьких для збереження фізичного і психічного здоров'я. Щоб працювати на перемогу й бути корисними іншим, ми маємо бути сильними. Тому навчатися надавати підтримку собі й іншим – особлива навичка під час війни.

Вирішуючи будь-яку проблему, людина залишається наодинці з собою, зі своїми внутрішніми проблемами. Саме стрес, комплекси, стереотипи мислення і психологічні бар'єри блокують творчий процес вибору адекватних рішень і разом з цим – підключення необхідних внутрішніх резервів для ефективного вирішення проблеми, що виникла. Панує думка, що позбутися стресу – це якраз справа інтелекту: це життя через осмислення, це страх втратити контроль. Але рішення приймаються миттєво через IQ, в голові… Тому той, хто вміє керувати емоційним станом, а значить — собою у стресовій ситуації, той і впливає на появу правильних доцільних рішень у кризовому стані. Про те, що потрібно вміти керувати собою, знає кожен. І якраз здатність перемикатися, отримати «нейтральний стан» – це мати можливість самоусвідомити складну ситуацію, бути над проблемою та знайти правильний вихід з неї. Свобода – це здатність легко керувати собою, тому що якщо людина не вміє керувати собою, нею починають керувати інші. Самопідтримка – це вміння створювати для себе відчуття безпеки, захисту, піклуватися про свої базові потреби, обирати більше «хочу», ніж «треба», виділяти час на хобі, дякувати собі за те, що ви є.

Сьогодні без освіченості особистості в галузі її внутрішніх можливостей вона нібито розірвана на частини: тілом традиційно має займатися медицина, душею – у відсутності активного джерела культурного виховання – церква, а стрес через розірваність душі і тіла намагаються викорінити астрологи, екстрасенси, медіуми і знахарі. Але спосіб цілісної самоорганізації особистості є найважливішим інструментом для складного життя, що супроводжується різноплановими кризами. Здатність керувати собою, власноруч переборювати труднощі у надскладній ситуації має бути сформована у сучасної культурної людини.

Проте життя не зупинилося: попри тотальний стрес, виснаження, втому, воно триває далі, і населення країни живе. Швидкість адаптації до нового життя, трансформованого умовами війни, залежить від того, яким чином і як швидко людина почала відновлювати попередні особисті безперервності. Безперервність – це процес відбудови звичного способу життя після впливу на людину травматичної події, іншими словами, повернення тих рутинних дій, якими вона займалася до події. Учені виокремлюють когнітивні, функціональні, соціальні, емоційні, психофізіологічні безперервності.

У кризових ситуаціях, наприклад, в стані війни, у якому ми перебуваємо чотири повноцінні роки, час від часу виникає потреба у людини почати відновлювати попередні особисті безперервності. При цьому вона дуже часто перебуває у стані емоційного напруження — на її психологічний стан може суттєво вплинути внутрішній конфлікт.

Вивчення особливостей поведінки людини у кризових ситуаціях завжди було в центрі уваги науковців і практиків. Дослідниками означеної проблематики проведено теоретичні і емпіричні розвідки формування емоційного інтелекту, розвитку стресостійкості, визначення ефективних умов соціальної адаптації особистості в умовах глобальних викликів. Доведено, що поведінка людини в кризових ситуаціях відрізняється від поведінки у повсякденних ситуаціях. Одна і та сама людина у різних, а особливо в екстремальних ситуаціях (пандемія COVID-19, російсько-українська війна) може поводитися абсолютно по-різному, тобто достатньо складно описати все розмаїття людських реакцій, які можуть виникнути в кризових ситуаціях. Зазвичай в екстремальних умовах ми спостерігаємо різні поведінкові патерни, зокрема панічну втечу, ступор, заціпеніння, втрату свідомості тощо.

Такі дії особистості можна узагальнити трьома типами поведінки: рефлекторна або інстинктивна поведінка, яка дозволяє швидко діяти шляхом боротьби або втечі; панічна поведінка або явища натовпу, які можуть виникнути через механізми імітації або зараження; контрольована поведінка із залученням соціальних та індивідуальних ресурсів особистості. Звідси актуальним постає питання не лише про те, що таке стрес, стресові реакції, а й про те, як відновитися після стресу й кризи.

Розглянемо детальніше поняття «екстремальні ситуації», «кризові ситуації», «травматичні ситуації», «стресові ситуації», поняття «стрес», «стресори», «стресостійкість», проаналізуємо низку чинників, які впливають на виникнення стресової ситуації та визначимо складники моделі стресостійкості.

У повсякденному спілкуванні ситуації, що загрожують здоров'ю або самому життю людини, часто називають екстремальними. Суб'єктивно екстремальні ситуації набувають екстремальних станів. Екстремальні ситуації – це особливі стани психіки людини, викликані незвичайними і ненормальними умовами, що підвищують тривожність та емоційну напруженість.

Арсенал особистісних стратегій психологічного подолання екстремальних ситуацій дуже широкий, однак дослідниками виокремлено три найбільш вірогідні позиції:

1) інвалідизація;

2) адаптивна реакція – стійкість, мужність;

3) зростання – реакція розвитку, кожна з яких має специфічні наслідки.

Коли екстремальні ситуації мають лише негативний вплив на людину, можуть виникнути такі розлади: гострі стресові реакції, ПТСР, пролонговані реакції горя та депресії. Якщо ситуація більш-менш контрольована, то людина залишається байдужою та стійкою до травми, що сприймається як випробування на стійкість, витривалість, мужність, відвагу та силу.

Дослідниками виокремлюються і кризові ситуації. Кризова ситуація — це ситуація, в якій людина стикається з перешкодами в досягненні важливих життєвих цілей і не може впоратися з ними звичайними способами. Зазвичай

розрізняють два типи кризових ситуацій: внутрішні кризи, спричинені змінами життєвого циклу, характеризуються внутрішнім конфліктом, та зовнішні кризи, спричинені травматичними життєвими подіями, найчастіше пов'язані з дефіцитом оточення. У кризових ситуаціях люди відчувають своєрідне фізичне і психологічне перевантаження, намагаючись впоратися зі стресовою ситуацією. Емоційне напруження і стрес можуть призвести до адаптації до нової ситуації або до зриву чи погіршення функцій життєзабезпечення. Певні ситуації можуть бути стресовими для всіх людей, але вони також можуть стати кризою для тих, хто особливо схильний до них через свої особистісні характеристики.

В епоху науково-технічної революції медицині вдалося побороти хвороби, що позбавляли життя десятками тисяч людей — чума, холера, чорна віспа, тиф. Але в цілому захворюваність не зменшилася — місце важких інфекцій зайняли «хвороби цивілізації» (гіпертонія з інсультом та інфарктом, стенокардія, пухлини, виразки, астма, екземи), а також алкоголізм і наркоманія. Більшість із перерахованого відносять до категорії психосоматичних (сома з грецької — тіло). Лікарі наголошують, що зміни, які спостерігаються за вищезазначених хвороб, відбуваються у внутрішніх органах і системах організму у більшості випадків пов'язані з більш чи менш тривалою емоційною напругою (у вигляді відчаю, образи, страху, ненависті, туги тощо), яка виникає у відповідь на життєві труднощі й конфлікти.

Дослідники виокремили два різновиди конфліктних ситуацій, що сприяють виникненню стресу та, як наслідок, психосоматичних порушень: це внутрішньоособистісні конфлікти та міжособистісні конфлікти.

Внутрішній конфлікт – це конфлікт між двома однаково сильними, але не сумісними одна з другою потребами, між двома різноспрямованими тенденціями поведінки. Наприклад, для задоволення егоїстичної потреби (умовно — стремління до влади) людина має вкрасти…, але рівень вихованості не дозволяє це зробити, і тоді виникає ситуація роздвоєності, конфлікту самого із собою. Саме до внутрішніх конфліктів учені відносять основну роль у виникненні неврозів і психосоматичних захворювань. Про це мають знати вчителі, викладачі і всі, хто професійно пов'язаний з освітньою діяльністю, оскільки більшість психосоматичних захворювань значно «помолодшали», а їх причинами може бути неправильна взаємодія старших і молодших, наслідки якої для останніх можуть стати незворотними.

Іншою, не менш важливою, причиною емоційної напруги є зіткнення особистості із зовнішніми перепонами, що заважають задовольнити потребу (пандемія, війна, смерть близьких, конфлікти) — зовнішньо спричинений конфлікт. Незалежно від того, за яких причин – зовнішніх чи внутрішніх – не вдається стабілізувати внутрішній психологічний стан особистості

Ученими виокремлюються також травматичні кризи – це гострі або тривалі кризи після нещасного випадку, вбивства, самогубства, хвороби, розлучення, інвалідності, катастрофи, війни, революції, шкільного або робочого стресу, смерті рідних, батьків, друзів, домашніх улюбленців тощо.

Травматичними є небезпечні ситуації, пов'язані з неминучою загрозою здоров'ю або життю людини (наприклад, важка хвороба, хірургічна операція, різні травми в побуті, пожежа, повінь, війна, землетрус, падіння у воду для тих, хто не вміє плавати, зупинка між ліфтами, пересування наодинці в небезпечній місцевості тощо). Кризи, як гострі, так і хронічні, мають сильний вплив на розвиток дитини, лишаючи глибокий слід у її самості у випадку неадекватної і несвоєчасної допомоги з боку оточення.

Відтак, криза – це своєрідна реакція на ситуацію, яка вимагає від людини змінити спосіб життя, спосіб мислення, ставлення до себе і навколишнього світу, а також поставити основні екзистенційні питання. Теоретично важливі життєві події класифікуються як стресові, коли вони становлять потенційну або реальну загрозу задоволенню базових потреб і коли виникають проблеми, від яких людина не може втекти або вирішити навіть за допомогою наявних у неї адаптивних методів. У контексті аналізу кризових ситуацій, на наше переконання, доцільно розглядати не лише стресові події життя, а й повсякденні регулярні неприємності, які, акумулюючись, призводять до погіршення функціонування та благополуччя людини.

Варто пам'ятати, що травматичні ситуації, що викликають травматичний стрес, до деякої міри відрізняються від стресових ситуацій. Травматичний стрес – це нормальна реакція людини на складні, травматичні події, що виходить за межі звичного людського досвіду. Події, здатні викликати травматичний стрес, характеризуються вкрай негативним впливом за високої інтенсивності, майже повною неспроможністю їх контролю, перевищенням можливості подолання, раптовістю. До таких подій належать ситуації, в яких виникає загроза власному життю або життю близьких людей, фізичному здоров'ю або «Я-образу». Згідно з даними психологічних досліджень, травматичний стрес можуть пережити не лише безпосередні учасники подій, а й ті, хто став свідком екстремальної ситуації, чув про неї, читав у ЗМІ.

Стресовими є і повсякденні ситуації, в яких людина не знає, що робити, і не може впоратися з ними, або не знає, що робити (поруч з вами знепритомніла людина; раптова побутова пожежа, вимкнули світло — як діяти вдома). Складні життєві ситуації, в яких би вони формі не сприймалися людиною, завжди супроводжуються емоціями.

Стрес – це термін, який зазвичай використовується для опису реакції на вимоги, з якими людина стикається щодня. Протягом життя така реакція пов'язана як із позитивним, так і з негативним досвідом. Стресори – це агенти, що викликають стрес. Стресори можуть бути фізичними, емоційними, екологічними, теоретичними тощо, і всі вони можуть однаково викликати відповідну реакцію організму на стрес. Стресова реакція, також відома як реакція «боротьба або втеча», містить фізіологічні зміни, що відбуваються під час стресової ситуації. Ця реакція є результатом стимуляції симпатичної нервової системи, що призводить до низки нейрон-імунних реакцій:

збільшення частоти дихання, частоти серцевих скорочень, підвищення артеріального тиску та загального споживання кисню. У більшості ситуацій такі реакції є минулими – організм повертається до початкового стану після усунення стресора. Реакції на токсичний стрес містять тривалу або постійну аномальну фізіологічну реакцію на стресор із ризиком дисфункції багатьох органів.

Концепція стресу розроблялася з 1936 року видатним канадським фізіологом Гансом Сельє і його послідовниками у багатьох країнах світу. Учений визначав стрес як специфічну відповідь організму людини або тварини на будь-яку вимогу, що йому пред'являється. Ця відповідь іменується «напругою» — це і є дослівний переклад англійського слова «stress». Тобто, стрес — це захисна реакція організму на різні подразники, яка допомагає людині адаптуватися до умов, що часто змінюються. Тобто, у стресовому стані людини напруга передбачає мобілізацію всіх захисних сил організму, його ресурсів і передусім вегетативної, нервової й гормональної систем для пристосування до видозміненої ситуації та вирішення життєвих проблем і задач, що виникли.

Г. Сельє виокремив три фази такого реагування організму:

1) реакція тривоги, що відображає процес мобілізації резервів;

2) фаза супротиву, коли вдається успішно переборювати труднощі, що виникли без помітної шкоди для здоров'я. На цій фазі організм є більш стійким до впливу різноманітних шкідливих впливів (інтоксикації, крововтрати, голоду, больових відчуттів тощо);

3) фаза виснаження, за якої внаслідок надзвичайно довготривалої чи надзвичайно інтенсивної напруги закінчуються пристосовні можливості організму, знижується його стійкість до захворювань і з'являються різноманітні ознаки фізичного неблагополуччя: зниження апетиту, порушення сну, порушення роботи ЖКТ, втрата ваги, підвищення артеріального тиску, збій серцевого ритму тощо [5].

Відкриття закономірного переходу від стадії мобілізації до стадії виснаження дозволило вченим застосувати концепцію стресу для пояснення механізмів виникнення психосоматичних захворювань. При цьому сам розвиток стресу, навіть якщо він викликається фізичною дією (травмою, переохолодженням чи перегріванням, больовим шоком тощо), більшою мірою визначається негативними реакціями, що виникають при цьому: емоційними реакціями на ситуацію у вигляді тривоги, депресії чи безсилого гніву. Більше того, погрози, що не супроводжуються ніяким фізичним впливом, чи неприємні життєві обставини (смерть близької людини, пониження по службі, втрата поваги з боку значущих осіб) викликають інтенсивну появу стресу. Ученими сформульовано важливий висновок: стрес, обумовлений емоційними людськими відносинами чи зовнішніми факторами, може мати руйнівні наслідки для здоров'я.

Однак дослідники наголошують, що стрес — не завжди лише негативний; він є обов'язковим компонентом життя і супроводжує емоції

будь-якого знаку (любов, кохання, творчість). Зазначені емоції задоволення захищають від ударів життя. Стрес може не лише знизити, а й підвищити стійкість організму до шкідливих хвороботворних факторів, і в цьому випадку він називається єустресом (гострим стресом). Еустрес активізує функційні резерви організму, сприяє адаптації та, врешті-решт, ліквідації самого стресу. Еустрес нетривалий, завдяки чому організм активує свої системи для «збереження життя», але не встигає їх вичерпати. Протилежність йому – стрес, що призводить до хвороби, а іноді й загибелі – дистрес. Дистрес – це «шкідливий» стрес, внаслідок якого вичерпуються захисні сили організму та зриваються механізми адаптації. Організм слабшає, що призводить до розвитку різних захворювань. Здебільшого стрес виникає, коли важливі потреби людей залишаються незадоволеними. Саме дистрес є небезпечним для людини та її здоров'я [7]. На перший погляд, може здатися, що еустресу відповідає фаза спротиву, а дистресу – фаза виснаження. Так і є у більшості представників тваринного світу. У людини відбувається все значно складніше.

Трагічний досвід переборення катастрофічних наслідків голодоморів, війн, пандемій, які пережив наш народ, засвідчує, що довготривалість й інтенсивність стресу не є обов'язковою умовою порушення адаптаційних механізмів організму. І стійкість духу нашого народу є тому потужним прикладом! Однак, дуже часто ті, хто переставав активно щоденно боротися, не могли вистояти перед навалою проблем і сходили з життєвого шляху.

Ще більш дивними є хвороби досягнень, які виникають після того, як людина долає серйозні перешкоди і досягає значних успіхів, тобто коли стресовий стан має б залишитися в минулому (наприклад, постдисертаційний синдром), які розвиваються у наукових працівників після позитивного завершення великої й відповідальної роботи, особливо якщо вони дозволяють собі довготривалий перепочинок, розслабляються і не накреслюють собі нових завдань. Здавалося б, люди в цих умовах мають відчувати позитивні емоції, і з позицій класичної концепції стресу виникнення при цьому захворюванні залишається абсолютно незрозумілим.

Також відомою і поширеною в медицині є точка зору про шкідливу дію емоційної напруги на здоров'я пацієнтів хірургії – перед операцією їм можуть призначати заспокійливі. Згодом з'ясувалося, що у певної частини пацієнтів під дією транквілізаторів рани загоювалися значно повільніше, але тривожність дійсно була відсутня. Таким чином, ні довготривалість, ні інтенсивність, ні характер емоційного стану у період стресу не визначають його вплив на здоров'я.

Науковцями В.Г. Ромек і В.А. Конторович виділив чотири характеристики події, яка може викликати травматичний стрес:

1) подія, що відбулася, усвідомлюється, тобто людина знає, що з нею трапилося;
2) такий етап замовлений внутрішніми причинами;
3) пережите руйнує звичний спосіб життя;

4) подія, що відбулася, викликає жахливий стан і відчуття безпорадності, безсилля щось зробити або вжити заходів.

На виникнення травматичної стресової ситуації впливає низка чинників, схарактеризованих нижче.

1. Раптовість. Лихо «не чекає», коли потенційні жертви будуть попереджені. Що раптовіша подія, то більш руйнівна її дія для жертви.

2. Відсутність досвіду. Оскільки біди й катастрофи, на щастя, часто не трапляються, люди навчаються переживати їх у момент стресу.

3. Тривалість. У жертв деяких тривалих екстремальних ситуацій (хоча вони можуть завдати меншої шкоди, ніж короткочасні) травматичні ефекти можуть посилюватися з кожним днем.

4. Недостатній контроль. Ніхто не в змозі контролювати екстремальні ситуації, так само й події під час катастроф. Може минути багато часу, поки людина навчиться знову контролювати події в повсякденному житті. Якщо втрата контролю зберігається довго, навіть у компетентних і незалежних людей можуть спостерігатися ознаки «завченої» безпорадності.

5. Горе й утрата. Люди можуть розлучатися з коханими або втрачати когось із рідних, але найгірше – це перебувати в очікуванні новин про можливі втрати.

6. Постійні зміни. Людині важко пристосуватися до обстановки, яка постійно змінюється. Це порушує звичний спосіб життя, викликає відчуття небезпеки.

7. Експозиція смерті. Навіть короткотривалі ситуації, які загрожують життю, можуть змінити особистісну структуру людини і її внутрішню «картину світу». Постійні зіткнення зі смертю можуть призвести до глибоких змін на регуляторному рівні. При близькому зіткненні зі смертю ймовірним є виникнення глибокої екзистенційної кризи.

8. Моральна невпевненість. Люди в екстремальних умовах потрапляють у ситуацію, коли потрібно приймати рішення.

9. Поведінка під час події. Кожна людина хотіла б мати гідний вигляд у складній ситуації, але не всім це вдається.

10. Масштаб руйнування. Після катастрофи людина, яка її пережила, швидше за все, буде вражена масштабами руйнування оточення та соціальної інфраструктури. Зміни у структурних нормах змушують людину адаптуватися до них або ж лишитися відчуженою. В останньому випадку емоційна шкода поєднується із соціальною адаптацією.

У сучасній науковій літературі поняття «стрес» застосовується щонайменше у трьох значеннях: по-перше, як напруга або збудження під впливом зовнішніх стимулів або подій (стресорів або стрес-факторів); по-друге, стрес є результатом внутрішніх психічних станів, тобто суб'єктивних реакцій організму (тривоги і хвилювання), коли він відображає свої захисні реакції і процеси подолання; по-третє, стрес – це фізична відповідь організму на певні вимоги або шкідливі впливи. Функція такої фізичної реакції полягає

у підтримці поведінкових і психічних процесів, спрямованих на подолання цього стану.

Науковцями В. Г. Ромек і В.А. Конторович виділено чотири характеристики події, яка може викликати травматичний стрес:

1) подія, що відбулася, усвідомлюється, тобто людина знає, що з нею трапилося;

2) такий етап замовлений внутрішніми причинами;

3) пережите руйнує звичний спосіб життя;

4) подія, що відбулася, викликає жахливий стан і відчуття безпорадності, безсилля щось зробити або вжити заходів.

На виникнення травматичної стресової ситуації впливає низка чинників, охарактеризованих нижче:

1.Раптовість. Лихо «не чекає», коли потенційні жертви будуть попереджені. Що раптовіша подія, то більш руйнівна її дія для жертви.

2.Відсутність досвіду. Оскільки біди й катастрофи, на щастя, часто не трапляються, люди вчаться переживати їх у момент стресу.

3.Тривалість. У жертв деяких тривалих екстремальних ситуацій (хоча вони можуть завдати меншої шкоди, ніж короткочасні) травматичні ефекти можуть посилюватися з кожним днем.

4.Недостатній контроль. Ніхто не в змозі контролювати екстремальні ситуації, так само й події під час катастроф. Може минути багато часу, поки людина навчиться знову контролювати події в повсякденному житті. Якщо втрата контролю зберігається довго, навіть у компетентних і незалежних людей можуть спостерігатися ознаки «завченої» безпорадності.

5.Горе й утрата. Люди можуть розлучатися з коханими або втрачати когось із рідних, але найгірше – це перебувати в очікуванні новин про можливі втрати.

6.Постійні зміни. Людині важко пристосуватися до обстановки, яка постійно змінюється. Це порушує звичний спосіб життя, викликає відчуття небезпеки.

7.Експозиція смерті. Навіть короткотривалі ситуації, які загрожують життю, можуть змінити особистісну структуру людини і її внутрішню «картину світу». Постійні зіткнення зі смертю можуть призвести до глибоких змін на регуляторному рівні. При близькому зіткненні зі смертю ймовірним є виникнення глибокої екзистенційної кризи.

8.Моральна невпевненість. Люди в екстремальних умовах потрапляють у ситуацію, коли потрібно приймати рішення.

9.Поведінка під час події. Кожна людина хотіла б мати гідний вигляд у складній ситуації, але не всім це вдається.

10.Масштаб руйнування. Після катастрофи людина, яка її пережила, швидше за все, буде вражена масштабами руйнування оточення та соціальної інфраструктури. Зміни у структурних нормах змушують людину адаптуватися до них або ж лишитися відчуженою. В останньому випадку емоційна шкода поєднується із соціальною адаптацією.

Під час кризи має застосовуватися кризова комунікація. Зокрема, під час кризи потенційні помічники враховують кілька міркувань, перш, ніж надати допомогу людині. По-перше, проводиться оцінювання ситуації: якщо ситуація сприймається як серйозна та небезпечна, у людей виникає більша готовність допомогти. По-друге, люди мають вирішити, як допомогти та скільки власних ресурсів витратити на допомогу. Обидва процеси мають супроводжуватися кризовою комунікацією, яка, як правило, спрямована на запобігання або на зменшення негативних наслідків кризи. Однак люди, зазвичай, не є пасивними послідовниками кризової комунікації. Більшість громадян шукають додаткову інформацію, щоб переконатися, що отримана інформація дійсно правильна.

Ймовірність того, що порада буде дотримана, зазвичай пов'язана з двома психологічними факторами: самоефективністю та ефективністю відповіді. Самоефективність – це віра людей у власну здатність успішно виконати конкретне завдання. Ефективність реагування вчені визначають як рівень, до якого особистість вважає, що різні запропоновані способи поведінки є ефективними для захисту себе та інших від негативних наслідків ризику.

Коли люди вірять наданій інформації, що вони здатні вжити ефективних дій проти ризику та мотивовані контролювати ризик і свідомо розглядати шляхи зменшення негативних результатів кризової ситуації. Рефлексія наукових досліджень переконує, що сприйнята ефективність відповіді та самоефективність підвищують вірогідність того, що особистість усвідомить важливість і братиме активну участь у самозбереженні. Учені констатують. Що люди з більшою ймовірністю розглядають можливість вжити заходів, коли вони знають про різнопланові варіанти самозахисту у самозбереженні. Відповідно, потрібно враховувати, що кризове спілкування з корисними, простими у виконанні напрямками дій забезпечить формування вищих рівнів самоефективності, ефективності реагування, а значить, адекватної поведінки під час кризових ситуацій.

Найбільш поширеними формами пошуку кризової комунікації є особисте спілкування, телевізійні новини, текстові повідомлення, телефонні дзвінки та Facebook. Крім того, у дослідженнях, присвячених кризовій комунікації , підкреслюється важливість чесної, чіткої та доступної інформації під час кризи. Коли люди сприймають кризову комунікацію як сучасну, цінну, надійну та зрозумілу, вони більш схильні дотримуватися запропонованого фахівцями напряму дій. Згідно з цим висновком, ми очікуємо, що люди будуть більш задоволені кризовою комунікацією, коли повідомлення містять просту для читання, актуальну та повну інформацію про поточну ситуацію.

Науковцями визначено основні принципи спілкування у кризових ситуаціях. Вони подані нижче.

Співчуття та турбота. Співчуття та турбота повинні бути виражені протягом перших 30 секунд співчування. Спробуйте побачити ситуацію з

точки зору людини у стані кризи. Визнайте страх, біль, страждання та невпевненість людини у кризовій ситуації. Намагайтеся знайти позитивні моменти в ситуації, не применшуючи негативу.

Компетентність і досвід. Будьте надійним джерелом інформації, демонструйте свою компетентність. Визначте найважливіше повідомлення, яке ви хочете передати. Організуйте все спілкування навколо цього повідомлення. Під час кризи люди відчувають втрату контролю. Окреслюючи свої чіткі кроки дій, люди можуть відновити відчуття контролю над ситуацією, де раніше відчували безпорадність. Дії людини у кризовій ситуації мають бути реалістичними та легкими для запам'ятовування. Своєчасно оновлюйте інформацію, якої потребує особистість, наприклад, щодо стану здоров'я людини.

Чесність і відкритість. Надайте особистості достатньої інформації для прийняття відповідних рішень та можливості зробити вибір. Чим чіткішим буде ваше повідомлення, тим більше людина повірить, що ви говорите все, що їй потрібно знати. Коли комунікація нечітка, це означає, що ви щось приховуєте, або розкриваєте лише часткову правду. Дайте можливість людині поставити вам запитання, на які відповідайте максимально чесно.

Відповідальність. Відповідально ставтеся до своїх слів і дій. Якщо ви в чомусь не впевнені – чесно про це скажіть і скеруйте людину до більш компетентних осіб, надавши їй відповідні контакти.

Психологи стверджують, що вирішальним і основним компонентом поведінки, що визначає стійкість організму до різноманітних негативних впливів, є пошукова активність. Дослідники визначають пошукову активність як діяльність, спрямовану або на зміну проблемної ситуації, або на зміну свого ставлення до неї, або на збереження сприятливої ситуації наперекір дії загрозливих факторів і обставин, за відсутності певного прогнозу результатів такої активності, але за постійного урахування проміжних результатів у процесі такої діяльності. Думаємо, що саме тут доречним є відомий вислів «Бог допомагає тому, хто старається сам».

Стисло пояснимо важливість пошукової активності особистості, що перебуває у стані стресу. Невизначений (або не зовсім визначений) прогноз кінцевих результатів робить активність пошуковою. Якби прогноз був 100-відсотковим, діяльність була б автоматизованою і не мала б ніяких елементів пошуку. У людини більшість поведінкових актів і в побуті, і на виробництві автоматизовані, тому, діючи в звичних умовах, вона абсолютно впевнена в результатах своєї діяльності. Так, людина ранком встає із постілі, здійснює стандартні гігієнічні процедури, одягається, снідає, їде на роботу звичною дорогою, пересідаючи з одного виду транспорту на інший, на роботі виконує стандартні, добре засвоєні маніпуляції, обідає в одному й тому ж місці та звичною дорогою повертається додому. Ніякої пошукової активності для реалізації всієї зазначеної вище, досить складної й різноманітної поведінки, не потрібно. Але, якщо ранком виявиться, що виключена вода, світло, і необхідно шукати нестандартні способи, щоб умитися й поснідати; якщо

чомусь не буде ходити автобус у звичний час і потрібним маршрутом; якщо на роботі змінили технологію вироблення продукції і потрібно засвоювати нові прийоми; якщо раптово ускладнилися звичні стосунки в сім'ї чи з адміністрацією – тут уже конче потрібно використати пошукову активність, бо минулого досвіду не достатньо, щоб у всіх деталях прогнозувати результати поведінки, що змінилася.

У той же час у процесі пошукової поведінки не лише кінцеві, а й проміжні результати повинні постійно враховуватися, оцінюватися і використовуватися для корекції поведінки, яка без цього виявиться недостатньо гнучкою і в кінцевому підсумку – малоефективною. Така пошукова поведінка відрізняється від панічної, за якої людина також намагається активно діяти для зміни проблемної ситуації. Тобто, без урахування проміжних результатів активність набуває хаотичного характеру, хибні дії не коригуються, жоден із шляхів спасіння не відстежується до кінця, і така поведінка, як правило, не має захисного характеру стосовно здоров'я.

У визначенні «пошукова активність» входить і твердження про те, що це може бути діяльність, спрямована на зміну ставлення до ситуації. Це дуже важлива обставина, особливо коли аналізується поведінка людини. У перебігу людської діяльності значна її частина відбувається на психічному рівні і не виявляється у вчинках. Дослідники сюди відносять такі складники психічної діяльності: усвідомлення; планування; прогнозування; пошук; фантазування; переоцінювання.

Пошук є одним із важливих складників психічної діяльності, хоч і він, як поведінка, часто ґрунтується на жорстко відпрацьованих стереотипах. У нашому випадку мається на увазі активність, спрямована на переосмислення ситуації, на зміну її значення в очах людини: розглядаються різноманітні варіанти і способи оцінювання критичної ситуації, людина обирає найоптимальніший, хоч і немає стовідсоткової впевненості, що це спрацює.

Антиподом пошукової діяльності є відмова від пошуку. Людина в стресовому стані може перебувати в ситуації капітуляції (поведінка пасивно-оборонна, непорушне очікування) або в пасивному очікуванні катастрофи (повна безнадія). Під час стресових ситуацій також можуть проявлятися депресія, невротична тривога, апатія, безпорадність. Саме ці стани, на думку дослідників, можуть бути першопричиною психосоматичних захворювань особистості (хвороби серця, шлунка, алергії, пухлинні різновиди хвороб тощо).

Доведено, що стан відмови від пошуку не тільки є згубним для здоров'я, а й негативно впливає на результати будь-якої діяльності. Якщо аналізований стан виникає в конкретній ситуації, то стан відмови від активного пошуку її вирішення має тенденцію до «захоплення» поведінки в цілому і здатен паралізувати активність особистості в будь-якому іншому напрямі. А зниження пошукової активності обумовлює виникнення нових невдач, так формується замкнене коло.

Ізраїльські фахівці з роботи із травмою наголошують на тому, що в умовах війни актуальності набуває кризова психологічна допомога, яка має низку відмінностей від класичної. Основними відмінностями є те, що в умовах надання підтримувальної інтервенції важливо зосереджуватися не на події, травмі (патогенний підхід), а на ресурсі: на тому, що допомагає долати складні життєві обставини (салютогенний підхід), нагадати особистий «код виживання», який поєднує декілька ресурсів, що є відомими, наявними в активному поведінковому арсеналі [10].

Наразі мова піде про відому модель «BASIC Ph», розроблену Мулі Лахадом, ізраїльським фахівцем у сфері ментального здоров'я, який у 90-х рр. XX ст. дослідив особливості долання життєвих криз людей, які живуть в ситуації постійної загрози. Дослідником було встановлено, що у 20% досліджуваних проявляється ПТСР (посттравматичний стресовий розлад). Інші ж 80% певним чином долають травму, зберігаючи при цьому власне психічне здоров'я. Ці дані було покладено в основу багатовимірної моделі подолання стресу та пошуку внутрішньої стабільності для людини «BASIC Ph» — «міст, що з'єднує» і допомагає людині відновити втрачені безперервності, швидше адаптуватися до нових умов життя. Назвемо складники або способи аналізованої моделі. Вони подані нижче.

Belief + values – спосіб подолання кризи, що базується на вмінні вірити і проявляється через ритуали, перегляд мотиваційних фільмів, молитви, віру в себе, знаходження сенсів.

Affect – спосіб подолання стресу, що полягає у демонстрації почуттів, емоційному контакті з собою і оточуючими, можливості висловити актуальні почуття найбільш прийнятними і адекватними до ситуації способами.

Social support – приналежність до групи. Це вміння просити про допомогу, надавати її, прагнення до спілкування, взаємодії. Сутність способу відображає важливість соціальної включеності, можливості бути серед «своїх», бути корисним, почуватися частиною системи, організації тощо.

Imagination – спосіб подолання стресу, що апелює до наших творчих здібностей, креативної сторони особистості. Завдяки уяві ми можемо мріяти, фантазувати, релаксувати.

Cognition – спосіб подолання кризи через звернення до ментальних здібностей, уміння логічно та критично мислити, оцінювати ситуацію, пізнавати та осягати нові ідеї, планувати, навчатися, збирати достовірну інформацію, аналізувати проблеми, шукати варіанти їх розв'язання.

Physical – спосіб стресоподолання, що передбачає звернення до фізичної активності нашого тіла. Цей спосіб включає в себе різного роду фізичні навантаження (зарядка, спорт, хода, прогулянки, походи, масажі, плавання), тілесні практики, ароматерапію, приготування їжі, перебування на природі.

Таким чином, важливо усвідомлювати власні ресурси, їхню важливість для щоденного виживання, сприймати їх не як певну забаганку, на яку в буденних справах не вистачає часу, а як життєво важливу річ. Наповнювати

себе «тут і зараз», відчувати межу власних можливостей, перестати бути «супергероєм». Щоденне турботливе ставлення до себе сьогодні забезпечить власний оптимальний психічний стан завтра, адекватність після довгоочікуваної перемоги і можливість бути корисним у відбудові повоєнної країни.

З метою усунення стресових ситуацій як першопричини психосоматичних ускладнень необхідно дотримуватися реалізації психологічних умов створення безпечного освітнього середовища у закладах освіти. Безпечне освітнє середовище – сукупність умов у закладі освіти, що унеможливлюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової або моральної шкоди. У такому середовищі наявні:

- безпечні умови праці;
- комфортна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю здобувачів освіти;
- відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання;
- дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу.

Тобто, означене освітнє середовище можна характеризувати як безпечне, дбайливе, чуйне, передбачуване, орієнтоване на створення позитивного психологічного комфорту, а, отже, і підвищення успішності здобувачів освіти.

Створення безпечного освітнього середовища з психологічної точки зору можливе: 1. за умови емоційної безпеки, що передбачає відсутність страху осуду за власні емоційні стани. В умовах війни ми всі так чи інакше перебуваємо в стані стресу, що знаходить своє вираження у обуренні, гніві, осуду апатії тощо. Нормальною реакцією психіки на ненормальні події є швидка зміна емоцій. Так організм сигналізує, що потребує допомоги. Загалом стресовий стан порушує базові потреби людини у безпеці та захищеності, провокує появу почуття непотрібності, відкинутості, ізольованості, ворожості світу до неї. Важливо зрозуміти самим і пояснити вихованцям, що все, що ми зараз відчуваємо, - це нормально. Немає хороших чи поганих емоцій. Кожна емоція є важливою, якщо людина злиться, це не означає, що вона зла людина. Просто є ситуації, які викликають такі емоції.

Варто розмежовувати емоції та поведінку. Емоції – це відповідь організму на якийсь подразник, який ми не можемо контролювати. А те, як ми проявляємо емоції, – це наша поведінка, яку ми можемо обирати. Коли ми розуміємо, що з нами відбувається, та знаємо, як з цим можна впоратися, тоді пульт управління нашою поведінкою в наших руках. Відтак, другою важливою умовою створення емоційної безпеки, а отже, безпечного освітнього середовища, є вміння розрізняти емоції стресового стану як у собі, так і в інших.

Емоційними ознаками стресу є: почуття пригніченості та смутку; апатія та небажання щось робити; надмірна тривога та хвилювання;

перебування в стані очікування на ймовірну загрозу; роздратованість, гнів, надмірна лють, конфліктність, відчуття безпорадності та провини.

Стресовий стан має і когнітивні прояви: забудькуватість; зниження когнітивних функцій; ірраціональні думки (я нікому не потрібен; від мене ніякої користі; усім без мене буде краще); відсутність бачення позитивного майбутнього; занадто занурення у питання сенсу життя; знецінення сприятливих можливостей (для чого навчатися? Це все не потрібно, адже не зрозуміло, що буде далі).

На рівні поведінки стрес проявляється як підвищена нервозність, порушення сну і нічні кошмари, бунтарська поведінка, відсторонення, бажання помсти, небезпечна для життя поведінка, самоушкодження тощо.

Реакція мозку на стресову ситуацію має ознаки гіперзбудження та гіпозбудження. Ознаки гіперзбудження мозку: напруга, тремтіння; підвищена пильність; гостре почуття безпеки; гнів та лють; імпульсивність; нав'язливі, циклічні думки. Такі люди здаються нам дратівливими, агресивніше поводяться, що більший страх, то й можливий більший прояв агресії. Пригнічення агресії може призвести до заподіяння шкоди собі. Злість і агресія — індикатори незадоволеної потреби, можливо, в контролі (я не можу контролювати своє життя), можливо, у безпеці (мені страшно). Але варто пам'ятати, що будь-який прояв емоції кращий, ніж завмирання.

Ознаками гіпозбудження (завмирання) є: почуття емоційного оніміння; відстороненість та замкненість; пасивність, нездатність захистити себе; зниження когнітивних функцій та фізичної активності. Такі учасники освітнього процесу можуть видаватися нам нерішучими, безініціативними, беземоційними, часто зануреними у мобільні телефони. Наголошуємо ще раз: будь-яка поява емоцій краща, ніж завмирання, оскільки така поведінка часто є втечею від реальності, що може мати багато негативних наслідків.

Третьою важливою умовою емоційної безпеки є позитивне емоційне спілкування. Надзвичайно важливо пам'ятати :

- якщо ми достеменно не знаємо причин поведінки іншої людини, то ми можемо не об'єктивно цю поведінку пояснити (приписати від себе неіснуючі причини);
- на двох полюсах спілкування знаходяться дві різні людини;
- надважливим є ставлення до партнера комунікації (позитивне чи негативне).

Тобто, мова йде про сформованість емоційного інтелекту особистості як у нас самих, так і в учасників освітнього процесу.

Емоційний стан та стресостійкість педагога також безпосередньо впливають на емоційний стан здобувачів освіти та загальну атмосферу освітнього середовища. Саме тому вкрай важливо піклуватися про себе, про власні ресурси стресостійкості. Повернути втрачений баланс допоможе звернення до особистісних сенсів, до відчуття власної потрібності й значущості у професії, у сім'ї, у суспільній діяльності на рівні громади й держави.

Уважаємо формування резилієнтності у ході професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів провідним складником, що відображає їх соціальну і професійну життєстійкість, специфіку процесу якої в сучасних реаліях дослідник Д. Костенко розкриває з одного боку, як особистісну психологічну характеристику задля подолання травмувальних ситуацій, що виникають, а з іншого – як процес внутрішнього чи зовнішнього використання ресурсного потенціалу для відновлення та підтримки функціонування організму та власної цілісності та рівноваги у разі виникнення травматичних, стресових ситуацій.

Процес формування резильєнтності майбутніх учителів початкових класів у ході професійної підготовки в освітньому просторі має на меті: опанування компетентностями щодо визначення власних сильних резильєнтних ресурсів майбутніх учителів початкових класів; розвиток та поглиблення вже сформованих навичок адаптації майбутніх учителів до швидкоплинних умов, криз, викликів що можуть виникати у ході реалізації фахових компетентностей освітньому просторі; здатність працювати в стресових та кризових умовах із самостійним визначенням стратегій розв'язання професійних кейсів; формування емоційного інтелекту та мотивації з метою реалізації в майбутній професійній діяльності.

Список використаної літератури

1.Бокоч К. Стреси і емоційне вигорання педагога. *Профтехосвіта*, № 9. 2017. С. 12-16.

2.Збірник матеріалів щодо профілактики і психотерапії посттравматичного стресового розладу в дітей. К., 2014. 122 с.

3.Кабанцева А. Пам'ятка для батьків у час воєнної небезпеки. *Дошкільне виховання*, 2002. №5. С.10.

4.Калениченко Р. А., Скорик Г.Ю. Освіта України в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору*: зб. м-лів УІ Міжнародної конференції (м. Київ, 16 листопада 2023 р.). К. : КНУБА, 562 с. С. 134-138.

5.Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості. Київ, 2009. 511.

6.Макієнко Н., Гершанов О. Шлях до зцілення : основи роботи з наслідками травматичних подій. К. : АБЦ, 2023. 120 с.

7.Максименко С. Д. Психологія особистості: підр. К.: КММ, 2007. 296 с.

8.Мельничук М. Г. Психосоціальна адаптація як необхідна умова пристосування до нових умов існування. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія, 53. 2016. С. 126 – 134.

9.Пєтухова І. О., Заушникова М.Ю., Клевець Л.М. Способи зниження рівня тривоги населення в умовах війни. *Вісник Національного університету оборони України:* зб. наук. праць. Київ: НУОУ, 2022. Вип. 4 (68). С. 123-129.

10.Пєтухова І. О., Крисан В. М. Дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту у психологічній літературі. *Актуальні проблеми*

освітнього процесу в контексті європейського вибору України: зб. м-лів VI Міжнародної конференції, 16 листопада 2023. Київ: ЦП «Компринт». 562 с. С. 325 -327.

11.Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна. К.: Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.

12.Ройз С. Стресостійке дитинознавство. URL: https://otd.dniprorada.gov/ua.stresostiyke-dytynoznavstvo/ (дата звернення: 15.09.2026).

13.Сікаленко Р. Посттравматичний стресовий розлад. *Соціальний педагог.* №12 (96), грудень. 2014. С.10- 14.

14.Сельє Г. Стрес без дистресу. К. : Наука. 2007. 208 с.

Електронне видання

Бірюк Людмила Яківна, **Пінчук** Ірина Олександрівна,
Вишник Ольга Олександрівна, **Пішун** Сергій Григорович,
Тюльпа Тетяна Миколаївна, **Шейко** Галина Дмитрівна,
Бірюк Олег Анатолійович

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ

Методичні рекомендації
для студентів спеціальностей А3 Початкова освіта, С4 Психологія, І10 Соціальна робота і консультування;
педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів освіти

Підп. до розповсюдження 4.10.2026.
Формат 60х84/16. Умов. друк. арк. 7,96. Зам. №3593
Облік.-вид. арк. 8,24. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Видавництво Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Київська, 24
тел/факс (05444) 2-33-06.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року